

LOS COMPONENTES DE HABILIDADES, TEMORES Y VALORACIONES SOCIALES Y LA INTEGRACIÓN SOCIO-ESCOLAR EN LOS NIÑOS DE 9 AÑOS

V. Martínez Rubio
J.A. Obrero García
J. Plaza López
A. Soligo Prades

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
UNIVERSIDAD 'JAUME I' DE CASTELLÓN

RESUMEN

Se ha aplicado un registro de observación directa de 80 ítems sobre una muestra de 60 niños de ambos sexos de nueve años de edad (entre 104 y 116 meses). Se realizaron los siguientes análisis: análisis de consistencia interna de todo el registro, análisis factorial y análisis de regresión múltiple "Paso a paso". El análisis factorial muestra una estructura de tres componentes principales que son: C1: Habilidades, Temores y Valoraciones Sociales (HTVS), C2: Intereses Generales, Sexuales y Valoración de Conductas (IGSVC) y C3: Integración Socio-Escolar (ISE), todos ellos unipolares, que explican el 52,48 % de varianza total. Con estos componentes se realizó un análisis de regresión múltiple "Paso a paso" siendo la variable dependiente la Integración Socio-Escolar, en función de la cual, sólo resultó predictor el componente de Intereses Generales, Sexuales y Valoración de Conductas (IGSVC). En el análisis de consistencia interna se obtuvo un coeficiente alfa de 0,84 y una correlación mitad-mitad de 0,80 para todo el registro. Nuestra investigación es correlacional y no experimental, pero podemos admitir que nuestro registro de observación directa ofrece una clara estructura de variables sobre el desarrollo normal del

niño en la edad de 9 años y que la posible detección de déficits en algunas de estas áreas podría requerir un exámen más pormenorizado de cada caso.

Palabras clave: CONOCIMIENTO SOCIAL, INTEGRACIÓN SOCIAL, TEMORES SOCIALES, VALORACIÓN CONDUCTUAL Y SOCIAL.

SUMMARY

A register of direct observation consisting of 80 items has been applied to 60 children of both sexes aged nine years old (between 104 and 116 months). The following analyses were carried out: analysis of the principal components by varimax rotation, analysis of internal consistency and analysis of stepwise multiple regression. The factorial analysis shows a structure of three principal components which are: C1 Skills, Fears and Social Valuation, C2 General, Sexual Interests and Valuation of Behaviours, and C3 Social-Scholastic Integration, all of them unipolar, which explain the 52.48% of total variance. With these components, an analysis of multiple stepwise regression was performed, where the dependent variable was Social-Scholastic Integration, and as a result the component of General, Sexual Interest and Valuation of Behaviours was obtained as the predictable variable. In the analysis of internal consistency an alpha coefficient of 0.84 and a split-half correlation of 0.80 were obtained for the whole register. Our investigation is not experimental, but correlative. Nevertheless, we can admit that our register of direct observation shows a clear structure of variables on the normal development of 9 year old children. The possible detection of deficiencies in these areas could require a more thorough study of each particular case.

Key words: SOCIAL KNOWLEDGE, SOCIAL INTEGRATION, SOCIAL FEARS, BEHAVIOURAL AND SOCIAL VALUATION.

INTRODUCCIÓN

La adquisición de conocimientos sobre el mundo social es vital para nuestro desarrollo. El conocimiento de nuestro yo, de las personas, de nuestras interacciones con ellas, de los roles sociales,

de los valores, creencias, costumbres, etc., constituye lo que la psicología actual conoce con el nombre de "conocimiento social". Este conocimiento determina gran parte de nuestra conducta no sólo social sino también cognitiva. El estudio del conocimiento social se ha convertido en un sistema necesario para explicar las habilidades y los procesos cognitivos generales.

Piaget (1972) concibe el desarrollo como un proceso de adaptación al medio en un equilibrio constante entre la asimilación y la acomodación. El niño percibe, interpreta y ajusta a sus estructuras cognitivas los hechos y experiencias realizando una tarea selectiva que le permite un modo de vivir equilibrado. El niño, el adolescente y el adulto poseen modos de aprehensión de la realidad cualitativamente diversos, pero que se van conformando a través de una serie de etapas que evolucionan sucesivamente. Esta evolución se inicia con la etapa o período sensoriomotor, pasa por el período de las operaciones concretas y concluye con el período de las operaciones formales en el que el pensamiento liberado de lo concreto, posibilita el razonamiento hipotético-deductivo. La maduración orgánica, la experiencia, la práctica de una acción continuada sobre el medio físico, el lenguaje y el intercambio social con otros seres humanos, constituyen los factores del desarrollo que permiten la evolución.

Flavell (1974,1977) nos indica que hay unas condiciones previas generales necesarias para la ejecución de cualquier acción de pensamiento social. Las condiciones previas son: existencia, necesidad e inferencia. La existencia hace referencia a los conocimientos básicos de la persona sobre la existencia, como una de las posibilidades de la vida, de un determinado hecho o fenómeno del mundo social. La necesidad hace referencia a la disposición o la necesidad sentida, de intentar una acción de conocimiento social. La inferencia consiste en la destreza o habilidad para realizar con éxito una determinada forma de conocimiento social. El desarrollo sociocognitivo es el desarrollo de la conciencia y el conocimiento general (existencia) de la enorme variedad de posibles objetos de conocimiento social. Es también el desarrollo de la conciencia (necesidad) de cuándo y por qué podemos o debemos intentar descifrar estos objetos. Finalmente, es el desarrollo de una amplia

gama de destrezas cognitivas (inferencia) con las que descifrar esos objetos.

Las habilidades, temores y valoraciones sociales implican tener en cuenta las distintas situaciones en las que se produce el conocimiento social y moral. Selman (1971, 1976 a, 1980), señala cinco niveles en el conocimiento y habilidad de situarse en la perspectiva social, que se desarrollan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia. Dichos niveles son los siguientes:

Nivel 0: Adopción de una perspectiva social egocéntrica (3 a 6 años). El niño no diferencia entre su propia perspectiva y la de los demás.

Nivel 1: Adopción de una perspectiva social subjetiva (6 a 8 años). El niño comienza a comprender que los pensamientos y sentimientos de los otros pueden ser iguales o diferentes a los suyos.

Nivel 2: Adopción de una perspectiva auto-reflexiva (8 a 10 años). El niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos, pero comprende que los otros le están juzgando como él está juzgando a los demás. El niño comprende que la gente siente o piensa de modo diferente porque cada persona tiene su propia escala de valores u objetivos.

Nivel 3: Adopción de una perspectiva mutua (10 a 12 años). El niño es consciente de que en cada interacción entre dos personas ambas tienen la capacidad de conocer simultáneamente su propia perspectiva y la del otro.

Nivel 4: Adopción de una perspectiva dentro del sistema social y convencional (12 a 15 años). Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del sistema social.

Nivel 5: Adopción de una perspectiva de interacción simbólica (15 años en adelante). Se comprende la relatividad de las perspectivas que se basan en la sociedad y la posibilidad de adoptar otras nuevas más allá de los límites de una sociedad determinada.

También se ha estudiado la relación que existe entre la evolución del pensamiento moral y la conducta del sujeto así como los sentimientos hacia sí mismo (Kohlberg y Selman, 1972), y se ha

encontrado que, aunque la correspondencia entre juicio y acción es siempre compleja, un juicio más evolucionado puede llevar a una conducta social más coherente y a unos sentimientos más realistas del propio yo y del de los demás. Las experiencias en el campo de la intervención con niños entre los 6 y los 12 años (Selman y Lieberman, 1975), reflejan que las edades comprendidas entre los 8 o 9 años y los 12 años se pueden considerar un período fundamental para el desarrollo del pensamiento social general y de la experiencia interpersonal. La concepción integradora de los estadios de adopción de perspectivas y de juicio moral constituyen el primer paso en el desarrollo de lo que Hirst y Peters (1970) llaman "estadios de la comprensión interpersonal" y la adopción de perspectivas une el funcionamiento cognitivo con el funcionamiento moral, emocional y social. La sociedad tiende a realizar unas evaluaciones del rendimiento de los sujetos en el medio familiar, escolar y social. De hecho entre los 8-9 años, correspondería la primera evaluación del ciclo inicial de E. G. B., *"lo que implica tanto una mayor exigencia familiar como, fundamentalmente, un mayor control en sistemas de evaluación del rendimiento escolar"* (Pelechano, 1981). La preocupación del niño por esas evaluaciones dan lugar a temores y miedos sociales (entre ellos el temor al fracaso y al rechazo por parte de los demás, miedo a daño o amenaza física y miedo a relatos de terror, etc.), que *"parece un factor de miedo generado por el mundo social, parece, pues, sociogénico en cuanto a los miedos que definen este factor"*, (Pelechano, 1984).

El proceso de adquisición de la identidad sexual y de género está en estrecha relación con la edad y el nivel de desarrollo. López (1984), demuestra que los niños en torno a los ocho-nueve años dan prioridad a las diferencias anatómicas, comienzan la relativización de las diferencias de género y la distinción entre la identidad sexual y la de género. El nivel de desarrollo que los niños adquieren en el período denominado por Piaget "operaciones concretas", les permitirá distinguir entre las características superficiales que definen la identidad de género y las bases anatómicas como elemento diferenciador más estable y significativo. Este proceso de adquisición de la identidad sexual y de género lleva a la búsqueda de información sexual mediante la información por libros, revistas,

compañeros, etc. La curiosidad en todos los campos del conocimiento, hace que los niños se planteen unas metas distintas en su propio desarrollo que les llevan a intereses y experiencias nuevas, mediante el conocimiento de lugares y personas distintas y mediante la valoración de las conductas.

Estas investigaciones suponen que el niño mediante la aplicación de su estilo cognitivo propio y mediante sus relaciones personales, se va integrando en la familia, la escuela y la sociedad.

Nuestro estudio muestra un análisis exploratorio de aquellas variables relevantes en la edad de 9 años y aunque nuestros registros no cubren todo el universo de items, hipotetizamos que es posible evaluar y utilizar los componentes de habilidades, temores y valoraciones sociales, intereses generales, sexuales y valoración de conductas y la integración socio-escolar, como índices de desarrollo emocional y social del niño.

Se presenta en el ANEXO 1 los registros conductuales factorizados para la edad de nueve años, así como las instrucciones para la medición de frecuencias.

MÉTODO

Sujetos

La muestra esta formada por 60 niños de ambos sexos de nueve años de edad (entre 104 y 116 meses) pertenecientes a colegios públicos de Castellón y provincia. Los criterios de selección de la muestra fueron la edad y la carencia de enfermedades graves o defectos físicos que impidieran un desarrollo normal. También algunos problemas conductuales reversibles (tales como dislexias, disgrafías, discalculias, etc) no se consideraron criterios de exclusión por ser en algunos casos variables de observación incluidas en nuestros registros. Los niños pertenecían a todos los niveles socioeconómicos y culturales, ya que no se hizo ninguna selección en función de la profesión de los padres ni del nivel de estudios de los mismos y tampoco se tuvo en cuenta la situación geográfica de los centros escolares, salvo lo ya mencionado.

Procedimiento

Para la evaluación se utilizó un registro de observación directa en el que cada ítem puntuaba una frecuencia gradual de 0 a 5 (0=mínima, 5=máxima; ver instrucciones ANEXO 1). Los ítems son evaluados en los ambientes familiar, escolar y de recreo. Se procedió al seguimiento de cada niño durante el periodo de un mes, evaluando los ítems objeto de estudio, en función del número de conductas ejecutadas y en función de las indicaciones que padres y docentes aportaron sobre la conducta del niño. Se estableció una semana inicial para tomar contacto con los niños antes de iniciar la evaluación con los registros. Por otra parte, la actuación del evaluador era siempre positiva para el niño mediante halagos verbales, mostrando el evaluador una conducta de simpatía y de paciencia en casos de interacción obligada con los niños.

El universo de ítems se elaboraría partir de los rasgos de madurez y gradientes de crecimiento postulados por Gesell (1941), aportando otros ítems elaborados a partir de las teorías de Piaget (1948) y Wallon (1941). De esta forma quedaron en principio un total de 163 ítems que se factorizaron ortogonalmente y los que, conjuntamente con los análisis de consistencia interna, fueron reducidos a un total de 80 ítems (Martínez, Obrero y Plaza, 1989. Trabajo no publicado) El actual trabajo ha partido de estos 80 ítems, cuyos resultados corresponden a una nueva reducción de ítems con el objeto de refinar los resultados eliminando la varianza error, seleccionándose finalmente los 44 ítems del registro actual.

Por último la evaluación fue realizada por tres grupos diferentes de jueces, dos de ellos formados por tres jueces y el otro grupo por dos jueces. A cada grupo de jueces se le asignó correspondientemente un grupo de 20 niños al que tenían que evaluar. El procedimiento de análisis llevado aquí es innovador ya que se seleccionó aquel juez de cada grupo que obtuviese un coeficiente alfa de Cronbach mayor, siendo condición indispensable que tuviese al menos un valor de 0,70. Esto significa que se ha sustituido el análisis de correlación por un análisis de fiabilidad. Con este fin se ha pretendido confirmar la fiabilidad del registro con una muestra de 60 niños y relativizar la varianza del error en el proceso de evaluación observacional: asumimos que la buena consistencia interna del registro es resultado de la homogeneidad de las puntuaciones

obtenidas en la evaluación observacional. Los alfas obtenidos por dichos jueces fueron de 0,73, 0,81 y 0,79 respectivamente. Aceptamos que el hecho de trabajar con diferentes grupos de niños elimina el error de obtener resultados monofactoriales.

RESULTADOS

Las respuestas del registro de observación directa fueron sometidas a análisis de consistencia interna. Posteriormente a análisis factorial (rotación varimax) de primer orden, con criterio de Kaiser y con punto de corte de las saturaciones en 0,40, con cuyos factores se efectuó finalmente un análisis de regresión múltiple por el proceso "stepwise". Los resultados fueron los siguientes:

Sobre el total de 80 ítems utilizados en un principio para 60 niños, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de todo el registro de 0,84 y un coeficiente de correlación mitad-mitad (split-half) de 0,8, lo cual indica una buena consistencia interna. Tras la rehabilitación de ítems, se redujo su número a 44 ítems.

Posteriormente en el análisis factorial se obtuvieron 3 factores con un porcentaje de varianza total explicada de 52,48, y que se han identificado como:

C1: HABILIDADES, TEMORES Y VALORACIONES SOCIALES (HTVS); los ítems de este componente hacen referencia a las capacidades, temores y valoraciones sociales que tiene el niño (véase cuadro 1), puesto que a medida que avanza en su desarrollo la exigencia por parte del medio familiar, escolar y social se incrementa.

Este componente explica el 27,54 % de la varianza total, es unipolar; el componente alfa de consistencia interna para este componente es de 0,96.

CUADRO 1.- Saturaciones de los ítems del Componente 1. (Rotación Varimax)

ITEMS	SATURACIÓN
1.- Teme que el profesor/a pueda ser injusto/a.	.91
4.- Emplea gran parte de su tiempo en el juego.	.90
7.- Quiere analizar sus errores con ayuda de la maestra.	.89

10.-	Teme cometer errores.	.89
13.-	Ejecuta conductas de modo persistente con un fin concreto.	.88
16.-	Necesita ayuda ante situaciones nuevas.	.87
19.-	Puede sentirse avergonzado de sus propias acciones	.87
22.-	Teme por la seguridad de la familia.	.86
25.-	Le resulta difícil tranquilizarse después del recreo o de un juego activo.	.86
28.-	Teme los exámenes o evaluaciones.	.84
31.-	Teme la superioridad de los adultos.	.82
34.-	Escribe durante períodos prolongados.	.77
35.-	Diferencia el sexo en el juego.	.77
36.-	Llora si está enojado/a, cansado/a, ofendido/a o si se le acusa erróneamente.	.75
37.-	Hace comparaciones entre familias.	.75
38.-	Se interesa por la justicia.	.70
39.-	Protege a los amigos o a un hermano menor.	.69
40.-	Se interesa por el dinero valorando el coste de diversas cosas.	.60
41.-	Juega y trabaja hasta fatigarse.	.49
42.-	Es demostrativo/a, afectuoso/a y ansioso/a por agradar.	.40
43.-	Se baña dos o tres veces por semana.	.46
44.-	Le interesan las revistas.	.43

Varianza explicada= 14.87

Porcentaje de varianza total explicada=27.54

C2: INTERESES GENERALES, SEXUALES Y VALORACIÓN DE CONDUCTAS (IGSVC) Este componente contiene ítems referentes a conductas que implican la curiosidad, apertura e inquietud sobre intereses generales y sexuales, así como por la evaluación de la propia conducta y la de los demás. Este componente explica el 15.15 % de la varianza total; es unipolar; el coeficiente alfa para este componente es de 0,91 (véase cuadro 2).

C3: INTEGRACIÓN SOCIO-ESCOLAR (ISE) Este componente viene definido por conductas de responsabilidad y cumplimiento de tareas en la familia, escuela y sociedad. También indica más dominio y preferencias en distintas actividades personales y sociales, con un sentido de independencia y competitividad, tanto a nivel indivi-

dual como a nivel grupal (véase cuadro 3). Este componente explica el 9,78% de la varianza total; es unipolar; el coeficiente alfa para este componente es de 0,75.

CUADRO 2.- Saturaciones de los items del Componente 2. (Rotación Varimax)

ITEMS	SATURACIÓN
2.- Plantea preguntas sobre la reproducción.	.67
5.- Busca información pictórica en libros acerca de la sexualidad.	.67
8.- Su rol sexual está definido.	.92
11.- Desarrolla su fuerza para levantar objetos.	.87
14.- Valora su propio comportamiento.	.80
17.- Tiene intereses muy diversos: trabajo escolar, aparatos mecánicos, electricidad, historia, redacciones, etc.	.74
20.- Tiene una conducta individual adecuada en el aula	.72
23.- Conversa sobre cuestiones sexuales con amigos/as del mismo sexo.	.69
26.- Le deleita el humor aceptando las bromas personales.	.67
29.- Valora la conducta de los demás.	.59
32.- Observa atentamente las actividades de los demás.	.49
Varianza explicada= 8.18	
Porcentaje de varianza total explicada= 15.15	

CUADRO 3.- Saturaciones de los items del Componente 3. (Rotación Varimax)

ITEMS	SATURACIÓN
3.- Se muestra atareado/a.	.61
6.- Le gusta la competencia.	.61
9.- Se comporta de modo independiente.	.57
12.- Le gusta recibir información observando atentamente.	.55
15.- Acepta su propio papel dentro del grupo valorando las contribuciones de los demás.	.55

18.-	Cumple con la obligación de sus tareas.	.54
21.-	Participa en juegos complicados.	.50
24.-	Le agrada la escuela.	.46
27.-	Compite en el trabajo escolar.	.45
30.-	Le agradan los cuentos y las biografías.	.45
33.-	Sabe de memoria resultados sencillos de adición, sustracción, multiplicación y división.	.43

Varianza explicada= 5.28

Porcentaje de varianza total explicada= 9.78

Por otra parte, el análisis de regresión múltiple se efectuó con el conjunto reducido de 44 ítems para los 60 niños. En consecuencia, se seleccionó como variable dependiente o criterio el factor de Integración Socio-Escolar (ISE) y como variables independientes los 2 factores restantes identificados. Los resultados fueron los siguientes:

El factor de Intereses Generales, Sexuales y Valoración de Conductas aparece como el único predictor. El componente IGSVC obtiene un coeficiente de regresión $R=0,40$ con un valor $t=3,39$ para una probabilidad $p=0,001$. Para el modelo de la regresión hemos obtenido una razón $F=5,84$ para una probabilidad $p=0,005$, con un coeficiente de determinación ajustado $R=0,14$ con un error típico de 4,82.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las Habilidades, Temores y Valoraciones Sociales (HTVS), vienen definidas por conductas que hacen referencia a las capacidades, temores y valoraciones sociales que tiene el niño, puesto que a medida que avanza en su desarrollo la exigencia por parte del medio familiar, escolar y social se incrementa (Pelechano, 1981). Desde los 7 años (Piaget, 1972), el niño está en el estadio del pensamiento lógico concreto y ya puede hacer inferencias lógicas, clasificar cosas y manejar relaciones cuantitativas entre cosas concretas. Ello permite al niño realizar todas sus actividades con mayor conocimiento, precisión, competitividad y responsabilidad,

pero al mismo tiempo el niño siente una preocupación por cometer errores en sus acciones, puesto que sabe que se están valorando sus conductas socialmente. Los temores constituyen un fenómeno evolutivo normal hasta el punto que la presencia de los mismos forman parte del desarrollo psicológico integral del niño. Los temores sociales en la edad de 9 años pudiéramos considerarlos como muy concretos y transitorios comprometidos con cambios evolutivos debidos a presiones ambientales. Como afirma Pelechano, (1984) parece que en estas edades aumentan gradual y sistemáticamente, tanto el miedo a los animales, a los fenómenos naturales y a los miedos "físicos", como a los miedos "sociales".

El componente de Intereses Generales, Sexuales y Valoración de Conductas (IGSVC), viene definido por comportamientos que implican la curiosidad, apertura e inquietud sobre intereses generales y sexuales, así como por la evaluación de la propia conducta y la de los demás. La capacidad para hacer razonamientos lógicos (operaciones concretas), aún en contra de percepciones que aparentemente indican lo contrario, llevan al niño a saber discriminar entre lo superficial y lo verdaderamente importante. Ello hace posible el establecimiento de la identidad sexual, basada principalmente en los genitales y la distinción entre la identidad sexual y de género (López, 1988). Rebecca et cols. (1976) encuentran una alta correspondencia entre las etapas del desarrollo moral descritas por Kohlberg (1976) y el proceso de adquisición del role de género. A la etapa de la moral preconventional, corresponde una primera fase en la adquisición del role de género en la que los niños aprenden lo que los demás les dicen que es propio de uno u otro role. A la etapa de la moral convencional, corresponde la interiorización de los roles sexuales, que son vividos como muy definidos y excluyentes. Posteriormente en la etapa postconvencional, el role de género así como la moral convencional son trascendidos, alcanzando una mayor riqueza y madurez, basadas en los criterios propios del sujeto no siempre concordantes con los que determina la sociedad.

El componente de Integración Socio-Escolar (ISE), viene definido por conductas de responsabilidad y cumplimiento de tareas en la familia, escuela y sociedad. También indica más dominio y preferencias en distintas actividades personales y sociales, por conduc-

tas de razonamiento cognitivo referido a actividades escolares, familiares y sociales tanto a nivel individual como a nivel grupal. Kohlberg (1976), en su clasificación de los estadios morales nos expone que en el nivel preconventional, que es el que tienen la mayoría de los niños menores de 9 años, las reglas y las expectativas sociales son algo externo al yo del niño. En el nivel convencional que el niño posee a partir de los 9 años, el yo del niño comienza a identificarse con las reglas y expectativas de los otros y especialmente de las autoridades, o las interioriza. La perspectiva social (Selman, 1976 a, 1976 b y 1977), también evoluciona y el niño pasa de una perspectiva individual concreta del nivel preconventional, a otra perspectiva de miembro de la sociedad en el nivel convencional. También el nivel convencional lleva al niño a la preocupación por la aprobación social, por la lealtad a personas, grupos y autoridades y por el bienestar de los otros y de la sociedad. El individuo convencional subordina sus necesidades al punto de vista y las necesidades del grupo o a la relación común. Estas actitudes positivas que el niño muestra hacia su entorno social y que quedan reflejadas en este componente, pudieran sugerir la existencia de un tipo de operaciones intelectuales o procesos psicológicos que se desarrollarían dentro de contextos psicosociales distintos o prácticamente independientes al desarrollo cognitivo y a los planteados por los tests de inteligencia, lo que confirmaría la existencia de una inteligencia social y de unas habilidades interpersonales (Pelechano 1984, 1986). Quisiéramos resaltar que este componente lo consideramos de especial trascendencia ya que las habilidades sociales e interpersonales forman parte del proceso de socialización y del ajuste personal, tanto en el campo emocional y cognitivo como en el interpersonal y en consecuencia, la necesidad de una reconversión teórica del desarrollo evolutivo en general hacia posiciones de ciencia social, aspecto que venimos planteando ya en otras publicaciones nuestras.

Así concluimos que las habilidades, temores y valoraciones sociales, los intereses generales, sexuales y la valoración de conductas y la integración socio-escolar, constituyen variables relevantes en la edad de 9 años y son propias del desarrollo normal del niño.

Finalmente indicamos que esta investigación es correlacional y no experimental, pero podemos admitir que nuestro registro de observación directa ofrece una clara estructura de variables sobre el desarrollo del niño en esta edad y que la detección de déficits en algunas de estas áreas podría requerir un examen más pormenorizado del caso

BIBLIOGRAFÍA

- Flavell, J. H. (1974). The development of inferences about others. En Mischel, T. (Ed.), *Understanding other persons*, Blackwell, Oxford.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall. (Trad.: *El desarrollo cognitivo*. Aprendizaje Visor. Madrid, 1984).
- Gesell, A. y Amatruda, C. S. (1941). *Developmental Diagnosis*. Paul H. Hoeber, Nueva York. Trad. cast. Diagnóstico de desarrollo, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- Hersh, R.; Reimer, J. y Paolitto, D. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hirst, E. y Peters, R. (1970). *The logic of education*. Londres: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and Moralization. En Lickona, T. (ed.). *Moral development and behavior*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Kohlberg, L., y Selman, R. L. (1972). *Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the schools*. Washington, D.C.: E. R. I. C. Clearinghouse on Teacher Education.
- Lacasa, P. y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid: C. I. D. E.
- López, F. (1984). Adquisición del rol y de la identidad personal. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65-75.
- López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández (ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Rubio, V.; Obrero-García J. A. y Plaza-López, J. (1989). Análisis de variables en el desarrollo de habilidades motrices y del crecimiento. Universidad "Jaume I" de Castellón. (Trabajo no publicado).
- Pelechano, V. (1981). *Miedos infantiles y terapia familiar natural*. Valencia: Alfaplús.
- Pelechano, V. (1984). Programas de intervención psicológica en la infancia: miedos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 23, 1-224.

- Piaget, J.** (1948). *La psychologie de l'intelligence*. A. Colin, París. Trad.cast. Psique, 1955.
- Piaget, J.** (1972). *Problèmes de Psychologie génétique*. Ed. Denöel, París.
- Rebecca, M.; Hefner, R. y Oleshansky, B.** (1976). A model of sex-role transcendence. *Journal of Social Issues*, 1, 32, 197-206.
- Selman, R. L.** (1971). Taking another's perspective: Role-taking in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Selman, R. L.** (1976 a). The development of interpersonal reasoning. En A. D. Pick (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 10. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Selman, R. L.** (1976 b). Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. En T. Lickona (Ed.) *Moral development: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Selman, R. L.** (1977). A structural-developmental analysis of interpersonal conceptions: Peer relations concepts in poorly adjusted and well adjusted preadolescents. En A. D. Pick (Ed.) *Tenth Annual Minnesota Symposium on Child Development*, Vol. 10. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Selman, R. L.** (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. y Lieberman, M.** (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology*, nº 67.
- Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J.** (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wallon, H.** (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. A. Colin. París. Trad. cast. Psique, 1972.

ANEXO 1**REGISTROS DE OBSERVACIÓN DIRECTA
DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA****Instrucciones:**

1.- Al principio aparece una cabecera: en ella deberán figurar los datos del niño sobre el que se han puntuado los ítems.

2.- A continuación se presentan unos ítems de la edad de 9 años para que se valoren gradualmente de 0 a 5 puntos, donde 0 es el índice de frecuencia mínimo y el 5 el índice de frecuencia máximo. Las frecuencias 0, 1, 2, 3, 4, 5, corresponden a: nunca, rara vez, a veces, bastantes veces, casi siempre y siempre respectivamente. Marque con una X según el grado en el que sea observado el ítem a puntuar.

Para ello se seguirán los siguientes criterios de evaluación de frecuencias:

- a) 0= no se observó la conducta en alguna de las situaciones.
- b) 1= la conducta se ha observado en un máximo de 2 ensayos.
- c) 2= la conducta se ha observado en un máximo de 4 ensayos.
- d) 3= la conducta se ha observado en un máximo de 7 ensayos.
- e) 4= la conducta se ha observado en un máximo de 10 ensayos.
- f) 5= la conducta se ha observado en un número superior de 11 ensayos.

3.- Se requiere una semana inicial de observación de los niños por parte del evaluador antes de empezar a computar el registro de frecuencias.

4.- El seguimiento de observación para el niño por parte del evaluador ser intensivo en todo lo posible, y convenientemente a lo largo de 1 mes.

5.- Para la evaluación de cada niño/a en cada ciclo serán válidas las observaciones y comentarios de sus padres y educadores/as.

6.- Los registros permiten ser computados con dos grupos de resultados: uno de varones y otro de hembras.

7.- La muestra para la realización de las prácticas se obtendrá de colegios o jardines de infancia con las características socioeconómicas y educativas lo más semejantemente posibles.

8.- Los criterios para la selección de la muestra y las posibles exclusiones de los sujetos son:

- a) No tener una edad inferior a 8 años 8 meses, ni superior a 9 años 8 meses.
- b) ausencia de enfermedades graves;
- c) ausencia de defectos físicos determinantes para el desarrollo normal;

Los trastornos conductuales reversibles no son considerados criterio de exclusión por ser en algunos casos variables de estudio incluidas en nuestros registros de observación.

9.- Los criterios para considerar estructurada la situación de evaluación son:

- a) Permitir la libre actuación del niño en cada uno de sus ambientes vitales;
- b) en los casos de interacción obligada niño-evaluador, la actuación del evaluador ser siempre reforzante hacia el niño mediante caricias y halagos verbales.

9 AÑOS

Nombre y apellidos _____ Edad _____ Meses _____
 Sexo _____ Centro _____ Curso _____
 Población _____

1.- Teme que el profesor/a pueda ser injusto/a.	0 1 2 3 4 5
2.- Plantea preguntas sobre la reproducción.	0 1 2 3 4 5
3.- Se muestra atareado/a.	0 1 2 3 4 5
4.- Emplea gran parte de su tiempo en el juego.	0 1 2 3 4 5
5.- Busca información pictórica en libros acerca de la sexualidad.	0 1 2 3 4 5
6.- Le gusta la competencia.	0 1 2 3 4 5
7.- Quiere analizar sus errores con ayuda de la maestra.	0 1 2 3 4 5
8.- Su rol sexual está definido.	0 1 2 3 4 5
9.- Se comporta de modo independiente.	0 1 2 3 4 5
10.- Teme cometer errores.	0 1 2 3 4 5
11.- Desarrolla su fuerza para levantar objetos.	0 1 2 3 4 5
12.- Le gusta recibir información observando atentamente.	0 1 2 3 4 5
13.- Ejecuta conductas de modo persistente con un fin concreto.	0 1 2 3 4
14.- Valora su propio comportamiento.	0 1 2 3 4 5
15.- Acepta su propio papel dentro del grupo valorando las contribuciones de los demás.	0 1 2 3 4 5
16.- Necesita ayuda ante situaciones nuevas.	0 1 2 3 4 5
17.- Tiene intereses muy diversos: trabajo escolar, aparatos mecánicos, electricidad, historia, redacciones, etc.	0 1 2 3 4 5

18.-	Cumple con la obligación de sus tareas.	0 1 2 3 4 5
19.-	Puede sentirse avergonzado de sus propias acciones	0 1 2 3 4 5
20.-	Tiene una conducta individual adecuada en el aula	0 1 2 3 4 5
21.-	Participa en juegos complicados.	0 1 2 3 4 5
22.-	Teme por la seguridad de la familia.	0 1 2 3 4 5
23.-	Conversa sobre cuestiones sexuales con amigos/as del mismo sexo.	0 1 2 3 4 5
24.-	Le agrada la escuela.	0 1 2 3 4 5
25.-	Le resulta difícil tranquilizarse después del recreo o de un juego activo.	0 1 2 3 4 5
26.-	Le deleita el humor aceptando las bromas personales.	0 1 2 3 4 5
27.-	Compite en el trabajo escolar.	0 1 2 3 4 5
28.-	Teme los exámenes o evaluaciones.	0 1 2 3 4 5
29.-	Valora la conducta de los demás.	0 1 2 3 4 5
30.-	Le agradan los cuentos y las biografías.	0 1 2 3 4 5
31.-	Teme la superioridad de los adultos.	0 1 2 3 4 5
32.-	Observa atentamente las actividades de los demás.	0 1 2 3 4 5
33.-	Sabe de memoria resultados sencillos de adición, sustracción, multiplicación y división.	0 1 2 3 4 5
34.-	Escribe durante periodos prolongados.	0 1 2 3 4 5
35.-	Diferencia el sexo en el juego.	0 1 2 3 4 5
36.-	Llora si está enojado/a, cansado/a, ofendido/a o si se le acusa erróneamente.	0 1 2 3 4 5
37.-	Hace comparaciones entre familias.	0 1 2 3 4 5
38.-	Se interesa por la justicia.	0 1 2 3 4 5
39.-	Protege a los amigos o a un hermano menor.	0 1 2 3 4 5
40.-	Se interesa por el dinero valorando el coste de diversas cosas.	0 1 2 3 4 5
41.-	Juega y trabaja hasta fatigarse.	0 1 2 3 4 5
42.-	Es demostrativo/a, afectuoso/a y ansioso/a por agradar.	0 1 2 3 4 5
43.-	Se baña dos o tres veces por semana.	0 1 2 3 4 5
44.-	Le interesan las revistas.	0 1 2 3 4 5