

000296

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

RELACION ENTRE LA ESCALA TOTAL Y LAS SUB-ESCALAS DEL
"HOME" EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

RELACION ENTRE LA ESCALA TOTAL Y LAS SUB-ESCALAS DEL
"HOME" EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

Hugo Sabogal Restrepo
Emilce Castillo Obando
Olga Marina Oliva Orellana
Alvaro Enrique Paniagua Moreira
Francis Edi Wiesbauer de Papadópolo

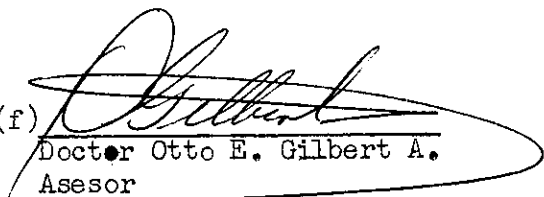
Trabajo de investigación presentado para optar al Grado
Académico de Maestría en Medición, Evaluación e
Investigación Educativas

Guatemala
1981



Vo.Bo.

(f)



Doctor Otto E. Gilbert A.
Asesor

Fecha de aprobación, 18 de noviembre de 1981.



RECONOCIMIENTO

Los autores de esta investigación patentizan su agradecimiento,
to,

Al Doctor Otto E. Gilbert A., Director de la Maestría, por su incondicional ayuda en la realización de esta investigación.

Al personal técnico y administrativo de la oficina encargada del estudio de "Correlaciones socio culturales en el desarrollo cognoscitivo y físico de niños pre-escolares del área urbana guatemalteca", especialmente a las licenciadas Yetilú de Baessa y Myriam Mendieta, por su valiosa colaboración.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron a hacer posible este estudio.

Por lo anteriormente expuesto dejamos constancia del esfuerzo realizado y el espíritu crítico que nos estimuló, a fin de que su contenido sea útil para quienes tengan interés en el presente estudio.



INDICE

	Página
I INTRODUCCION	1
II FUNDAMENTACION TEORICA	5
A. Concepto de Clase Social	5
B. Clase Social y Desarrollo Mental	8
C. Limitaciones del Concepto de Clase Social	11
D. Tests Piagetianos	13
E. Tests Culturalmente Adecuados	15
F. Evaluación del Ambiente	19
G. Modelo de Privación	24
H. Estilo de Enseñanza Maternal	26
I. Método Ecléptico	28
J. Otros Métodos	30
K. Etnografía de la Colonia El Amparo	34
L. Desarrollo del niño de cinco años	39
III METODOLOGIA	45
A. Problema	45
B. Hipótesis	45
C. Definición de Variables	46
D. Población	47
E. Muestra	48
F. Instrumento	48

G.	Diseño Experimental	49
H.	Procedimiento	50
IV	RESULTADOS	53
A.	Estadísticas Descriptivas	53
B.	Estadísticas Inferenciales	55
V	DISCUSION DE RESULTADOS	59
A.	Conclusiones	59
B.	Recomendaciones	60
	BIBLIOGRAFIA	63

LISTA DE CUADROS

Cuadro		Página
4.1	Estadísticas descriptivas correspondientes a las variables independientes .	53
4.2	Valores del coeficiente de correlación " <u>r</u> " entre las variables independientes.	55



I. INTRODUCCION

La sociedad humana se perpetúa en y a través de sus niños. Ellos constituyen el legado de su pasado al presente, así como el puente hacia el futuro. Su número, localización y circunstancias marcan el nivel del progreso y desarrollo actuales, y moldean directamente el mundo del mañana.

Como el niño prefigura al adulto, su estatus y su educación son un indicador sensible de la calidad de la vida de las sociedades y un reflejo de los valores, esperanzas y aspiraciones individuales y colectivas.

En los últimos 25 años del siglo XX, el interés por las condiciones de los niños del mundo, ha pasado a formar parte de una preocupación aún mayor por los propósitos generales del desarrollo humano y su orientación. La satisfacción de las necesidades humanas y el aumento del potencial humano como finalidad principal y la más importante medida de todo desarrollo económico, político, social y cultural, han constituido el centro de los debates globales de la década anterior, en lo que se refiere a ambiente, población y alimentación, recursos y crecimiento, igualdad y poder internacionales. Esta apreciación creciente que ocupa lo humano en el desarrollo, ya se extiende al desarrollo mismo de los niños. Ya no se les consi-

dera simplemente como un tipo de propiedad; como nuevos recursos o cargas sobre el crecimiento de la sociedad; ni como herramientas para sus propósitos económicos y de otro tipo, sino que se valoran en sí y por ellos mismos y en cuanto a sus esperanzas, potencial y derechos como seres humanos.

La presente investigación aportará datos a la Oficina de "Correlaciones Socio-Culturales en el Desarrollo Cognositivo y Físico de Niños Pre-Escolares del Area Urbana Guatemalteca", de la Universidad del Valle de Guatemala, se estudiará la validez de las Escalas del "Home" en el estudio de la Colonia "El Amparo" y se tratará de promover el cambio de interacciones entre madre e hijos y la estimulación presente en el hogar.

El "Home" es un instrumento creado por la doctora Bettye Caldwell en la década de los sesenta, el cual permite hacer observaciones en el hogar para medición del ambiente. Tiene dos escalas, una para niños de 0 a 3 años y otra para niños de 3 a 6 años. El propósito de esta investigación es establecer la relación entre la escala total y las sub-escalas del "Home", al aplicarla a niños de 5 años de edad.

La Escala "Home" de 3 a 6 años usada en este estudio, cuenta con 8 sub-escalas, las cuales son: I. Estimulación a través de juguetes, juegos y material de lectura. II. Respuesta Social Positiva. III. Ambiente Físico: Seguro, Limpio, Conducente al Desarrollo. IV. Orgullo, Afecto y Calidez. V. Estimula

ción de Conducta Académica. VI. Imitación y Fomento de Madurez Social. VII. Variedad de Estimulación. VIII. Castigo Físico; donde se promueve el cambio de la situación actual de los niños y donde la situación actual de los niños y la familia; juega un papel importante en el desarrollo psíquico y físico de éstos.

La familia como unidad central económica y socializadora, está disminuyendo en importancia a la vez que retiene su función de contexto primordial para las relaciones afectivas y para la satisfacción de las necesidades interpersonales más íntimas. Simultáneamente con estos cambios en la familia, existe un enorme aumento del número y la variedad de las influencias externas sobre el niño.

Los medios masivos de la radio, la televisión y el cine y, en menor grado, los periódicos y las revistas, han expuesto al niño a una extraordinaria diversidad de modelos de papeles y de estilos de vida que trascienden el hogar y la comunidad local.

Los mensajes comerciales sobre productos y servicios infantiles, rivalizan para atraer la atención con imágenes de realidad y fantasía, de violencia y delicadeza, lo cual aumenta el conocimiento del niño, aunque también puede abrumarlo y confundirlo.

Los niños se benefician y a la vez sufren con estos cambios; ellos ensanchan los límites de su mundo y alteran la definición de su papel y status dentro de la transformación mayor que está ocurriendo en la sociedad humana.

Las condiciones de vida de la familia varían considerablemente dentro de la gran urbe capitalina. Por ejemplo, la colonia "El Amparo" está situada geográficamente dentro de los límites marginales de la ciudad, tal como se describe en el siguiente capítulo. En ésta las condiciones económicas, sociales y culturales son más difíciles que en otros sectores de la capital; los datos recopilados en la oficina anteriormente citada podrían ser fuente de consulta para los estudiosos de la vida infantil y las relaciones familiares en Guatemala.

II. FUNDAMENTACION TEORICA

A diferencia de la gran cantidad de instrumentos que hay disponibles para medir diferencias individuales no ha habido, sino hasta recientemente, unas pocas técnicas para la medición precisa del ambiente en el que se inicia el desarrollo del niño. Antes de 1965, la clase social ó status socioeconómico se empleaba casi exclusivamente como un índice para mostrar cuán adecuado era el ambiente del niño. Debido a que los investigadores en desarrollo humano no han tenido mediciones precisas de la calidad del ambiente, el progreso para entender las influencias ambientales sobre la conducta infantil ha sido despacioso. Lo que se necesita son instrumentos confiables y válidos que puedan evaluar el potencial de estimulación del ambiente temprano de desarrollo, es sólo con tal información que se pueden especificar los mecanismos a través de los cuales se facilita el desarrollo humano.

El propósito de esta sección es el de describir la fundamentación y el desarrollo de tal instrumento.

A. El Concepto de Clase Social: La forma más corriente para evaluar la calidad del ambiente del niño ha sido hacer designaciones de clase social a la que corresponde la familia de éste. Esta designaciones han sido de importancia histórica y

práctica para comprender el desarrollo humano. Sin embargo, ha habido numerosas dificultades para usar la clase social como factor del desarrollo. Los teóricos en economía y en ciencias sociales han propuesto diferentes definiciones del concepto de clases sociales. Marx (1909) (citado por Caldwell, 1967) habló de ésta en términos de las relaciones del hombre con los medios de producción en la sociedad, mientras que Veblen (1918) afirmaba que los patrones de consumo eran los factores que mejor reflejaban la posición social de una persona. Los estudiantes de aprendizaje y socialización, de acuerdo con Davis y Havighurst (1946), deberían obtener una comprensión detallada de las subculturas de las clases sociales y patrones motivacionales. Estos autores creían que la clase social de la familia del niño determina, no sólo el vecindario en que él o ella va a vivir, sino que también objetivos culturales básicos hacia los que el entrenamiento se va a dirigir. Notaron que el sistema de clases sociales de los Estados Unidos impone barreras para la participación social plena y afirmaron que este sistema en realidad evita, para la basta mayoría de niños de las -- clases trabajadoras, de aprender ninguna otra cultura sino su propia cultura. Como lo explicó Davis en 1944, el significado fundamental de clase social para los estudiantes de desarrollo humano es que ésta define y sistematiza diferentes ambientes para niños de diferentes clases.

Brown (1965) describió cuatro condiciones que se deben pre

sentar antes de que se pueda afirmar que existe una clase social:

1. La población tiene que estar consciente de su clase y estar de acuerdo en cuanto a su número.
2. Los estilos de vida deben ser uniformes dentro de estas clases y únicos entre ellas.
3. La interacción social debe seguir patrones claros en cuanto a la clase.
4. Los datos de cada uno de estos factores deben indicar las mismas fronteras entre las clases.

Numerosos científicos sociales han seleccionado los términos status socioeconómicos ó "SSE" en vez de clases sociales por diferentes razones:

1. La noción de clases sociales tiende a enfocar la atención sobre las discontinuidades en la sociedad, mientras que "SSE" implica un sistema de rango continuo, desde lo alto hasta lo bajo.
2. "SSE" no requiere supuestos acerca de conciencia de clases, estilos de vida e interacción social, mientras que al mismo tiempo enfatiza la movilidad hacia arriba de la sociedad norteamericana.

Un estímulo grande para la investigación moderna en el área de diferenciación de clases sociales fue la que hicieron Warner, Meeker y Eells (1949), desarrollando una escala objetiva llamada Índice de Características Sociales "ISC", para me--

dir el status socioeconómico de la familia. En su forma revisada se basa en las evaluaciones sopesadas de 4 características: ocupación, fuente de ingreso, tipo de casa y área de la residencia. Las evaluaciones van de 1 para alta hasta 7 para baja, teniendo las ocupaciones el mayor peso. Interesantemente, mas tarde Warner descubrió que la valoración ocupacional sólo daba prácticamente la misma evaluación del "SSE" que las cuatro características, Warner y sus asociados eran de la opinión que la "SSE" era virtualmente la misma que las designaciones de clases sociales, la "SSE" fue mas tarde modificada por Hollingshead y Redlich (1958) y se llamó índice de posición social. Este índice, subsecuentemente, fue usado en muchos estudios y estaba compuesto por cierto número de criterios sopesados: 1. Ocupación del jefe de familia (que pesaba 9), 2. Residencia (que pesaba 6) y 3. Educación del jefe de familia -- (que pesaba 5).

B. Clase Social y Desarrollo Mental: Una controversia existe en relación a la facultad humana conocida como inteligencia. La sección se escribe sabiendo que muchas de las críticas se han dirigido al uso de las medidas tradicionales de inteligencia, que dan índices de la capacidad mental, especialmente al aplicarlas a grupos minoritarios.

Existe evidencia que, tomada en conjunto, lleva a la conclusión de que conforme aumenta la clase social aumentan los -

niveles de desarrollo mental. Se han seleccionado los términos más amplios de "desarrollo mental", prefiriéndolos a los más cerrados o limitados tales como inteligencia, en un esfuerzo para presentar un cuadro más completo de evidencia relacionando clase social con desarrollo mental. Hay amplia documentación de una relación positiva entre el "SSE" de la familia y la ejecución del niño en los tests de cociente intelectual tradicional. Las estimativas de la correlación entre los dos factores van desde más de 0.30 hasta más de 0.40, dependiendo de las escalas que se usen (Anastasi 1958).

Esta relación usualmente no aparece sino hasta la edad de 2 o 3 años según las investigaciones realizadas por Knobloch y Pasamanik 1960; Hindley 1960; Bayley 1965; Golden y Birns 1968; Willerman, Broman y Fiedler (1970) (citados por Caldwell 1967). Sin embargo, parece probable que las variables relacionadas al "SSE", que influyen en el desarrollo intelectual y la habilidad del aprendizaje, están operando ya durante el período preverbal, pero no se presentan en los puntajes de los tests de desarrollo infantil, que reflejan mayormente desarrollo sensoriomotor. Cuando los tests tradicionales de C.I. se emplean con niños mayores y aparecen las diferencias entre los de diferente "SSE", estas diferencias probablemente son un reflejo de la habilidad de este tipo de tests para evaluar la capacidad del niño pequeño en cuanto a lenguaje y pensamiento abstracto. Cuando se emplean tests infantiles más refinados, se pueden re

velar variaciones en las habilidades y en los procesos centrales, tales como la escala Uzgiris-Hunt (1966). Las influencias del "SSE" sobre el desarrollo ya se pueden identificar en la ejecución de los infantes de 7 meses de edad (Wachs, Uzgiris y Hunt 1971). Un estudio altamente significativo de niños mayores fue realizado por Kennedy, Van de Riet y White (1973), este trabajo involucró la aplicación del "Binet" a una muestra azarizada estratificada de 1800 niños negros de primero a sexto grados, seleccionados para representar a la población negra de los estados del sur-este. Estos investigadores encontraron que cuanto mas altos eran los puntajes de la familia en el SSE, cuanto mayores eran los puntajes de CI de los niños, habiendo una diferencia de 25 puntos de CI entre los grupos mas bajos y los mas altos en el SSE (79.59-11.72 en comparación con 105-12.79). Este estudio es significativo en cuanto que aisla al SSE de factores raciales, ya que solamente se utilizaron niños negros para el estudio. Se encontró un significativo efecto del SSE sobre los punteos de cociente intelectual. Otro estudio - por Lesse, Fifer y Clark (1965) examinó las habilidades mentales de niños de 6 y 7 años, de diferentes SSE y de cuatro diferentes grupos raciales, en sus medidas de habilidad mental. Incluyeron escalas de habilidad numérica, de razonamiento verbal y de habilidad espacial. Uno de los resultados de especial interés para la presente discusión es que sobre la muestra completa de 40 niños de clase media y 40 de clase baja, de cada uno de los 4 grupos raciales que hacía un total de 320 niños.

fue que los niños de la clase media obtuvieron punteos mayores que los de la clase baja.

C. Limitaciones del Concepto Clase Social: Los estudios anteriores, que describieron el ambiente general en términos de las características sociológicas generales, tuvieron éxito para identificar la clase social como una variable importante en el estudio de la conducta de los padres e hijos. Retrospectivamente parece pusieron los fundamentos para estudios analíticos orientados hacia el proceso del ambiente hogareño. En tiempos recientes, un creciente número de educadores y de científicos sociales se sienten insatisfechos con el uso de las variables de status como índices ambientales. Una razón para esta insatisfacción era que las características del status social no han explicado mucho de la variabilidad en las ejecuciones de niños en los tests de inteligencia. Como lo notó Bloom en 1964, la clase social raramente explica más que un 25% de esta varianza. Ilustrativo de este problema es un estudio por Caal (1953) que encontró que dentro del mismo nivel socioeconómico, las familias con una aspiración de subir estaban mas interesadas en la educación que aquellas que tenían una tendencia de sólo pasarla. Él encontró que el nivel de aspiración de parte de los padres era un factor más crucial que el de su clase social; explicaba más de la variabilidad en los logros educativos de sus hijos que la designación de clase social (cuando el cociente intelectual de los niños era equivalente). En una --

forma similar dictamina, Littman, Moore y Pierce Jones (1957) que llevaron a cabo una investigación de las diferencias entre clases sociales. En la ejecución entre una muestra de Oregón, utilizando el paradigma del estudio de Sears; Maccoby y Levin (1957), ellos encontraron una amplia variedad de todo tipo de conductas en sus muestras de clase media y baja. Ellos concluyeron de que esta varianza dentro de grupos sobrepasaba cualquier pequeña diferencia existente entre los 2 grupos. Se reportaron dramáticas diferencias en la conducta de padres e hijos entre representantes de la clase baja por Malhom (1963) y por Fadesquet (1965) que escribieron acerca de una basta diferencia entre las prácticas de crianza de los niños entre las familias así llamadas de clase baja. Se hace énfasis en este punto de que la literatura sobre clases sociales y diferencias en S.S.E. tradicionalmente ha puesto poca o insuficiente atención a la extensa variación dentro de clase que se ha encontrado en la mayoría de los estudios y también al hecho de que hay diferencias estadísticamente significativas entre clases, pero que éstas son a menudo de pequeña magnitud. Como lo razonó Bloom (1964) el uso de índices generales de status social ó de clase obscurecen muchas de las importantes diferencias entre individuos. De acuerdo con Dave (1963) las etiquetas sociológicas son de poco valor funcional al educador. Explicaba que tales clasificaciones no proporcionan indicios prácticos a los maestros, ni a los consejeros y administradores educativos en

cuanto a cual puede ser la acción remedial que debe de tomarse cuando el ambiente hogareño es deficiente. Walberg y Marjoribanks (1976) en su revisión de las investigaciones sobre el ambiente familiar y sobre el desarrollo cognitivo, afirman que hay poco o ningún efecto directo de las variables de status sobre ejecución cognitiva, no mediatizada por variables de proceso del ambiente. Ellos afirman que medidas mas comprensivas del ambiente familiar es probable que intervengan en estos efectos completamente (pág. 543).

D. Tests Piagetianos: Piaget (1950-1963) ha proporcionado una teoría detallada del curso del desarrollo cognitivo. Según él, tal desarrollo prosigue a través de 4 etapas mayores: sensorimotor, (desde el nacimiento hasta aproximadamente la edad de 2 años); preoperacional (aproximadamente de 2 a 7 años); operacional concreta (aproximadamente entre 7 y 11 años); y formal operacional, aproximadamente de 11 años de edad o más. En su teoría, Piaget (1952) ha puesto énfasis central en la adquisición del niño del concepto de conservación. La habilidad de conservar se refiere a si el niño puede o no puede reconocer que ciertas características de objetos, tales como forma, posición, tamaño y color, pueden mantenerse invariables después de sufrir una serie de transformaciones. Por ejemplo, un niño que ya es conservador, dirá que hay la misma cantidad de agua ahora, después de que fue traspasada de una palangana a un vaso delgado y alto. Para Piaget la adquisición del concep

to de conservación señala la transición del niño de un pensamiento pre-lógico a un modo ya lógico. La conservación, según él, es un pre-requisito central para la adquisición del desarrollo subsecuente de operaciones concretas y una condición necesaria para toda la actividad racional. Además, de acuerdo con Kohlberg y Devries (1969) los patrones de conducta que se conocen como conservación no son especiales de una cultura en particular. Mas bien se piensa que es una estructura equilibrada que resulta de la interacción entre las estructuras de los esquemas mas tempranos del niño y las estructuras del mundo físico. Por lo tanto, los tests de habilidad de conservación son transculturales en el sentido de que ellos exploran una organización secuencial general, universal y natural del mundo del niño. En un intento para evaluar el impacto del ambiente sobre el desarrollo de la conservación, Almy, Chitenden y Miller (1966) estudiaron niños de clase media y clase baja desde Kindergarten a través de todos los primeros grados de la escuela primaria. A cada niño se le dieron 5 pruebas y 3 oportunidades para ofrecer explicación de las tareas, incluyendo conservación de número, conservación de líquido y reproducción de un diseño de gradas hechas con cubos. Almy encontró que cuando los niños de clase media alcanzaban el 2o. grado, 48% eran capaces de conservar en todas estas tareas, pero que los niños de clase baja solamente 23% lo lograban. La conservación era alcanzado por los niños de la clase baja aproximadamente -

un año después de los del grupo de clase media. En un estudio similar, Piaget (1967) informó que las correlaciones entre SSE y los puntajes de conservación eran significativos y que aumentan con la edad: $r = 0.26$ (probabilidad de error alfa menor -- que 0.05) con niños de Kindergarten; $r = 0.48$ (probabilidad de error alfa menor que 0.01) con niños de 2o. grado. Otros estudios Uzgiris (1967) Wachs, Uzgiris y Hunt 1971, Gouin Decarie (1967) han proporcionado evidencia que los niños de ambientes pobres en estimulación, desarrollan "permanencia de objetos" y "manejo de objetos" a una razón mucho menor que infantes de ambientes de clase media, a pesar de que hay algunos resultados contradictorios en cuanto a esto Lewis (1971) Golden y Birs - (1968).

E. Tests Culturalmente Adecuados: A mediados de este siglo, - Davis (1948) en una tesis llamada: "influencia de la clase social sobre el aprendizaje", protestó en contra de la práctica común de utilizar tests de inteligencia estandarizados en - niños negros; o con niños con un bajo punteo en el S.S.E. El argumentó que el énfasis que tales tests le dan a las habilidades verbales reflejaban los valores de los constructores del - test y que eran culturalmente sesgados, Davis y Ealls (1953) - subsecuentemente diseñaron un test no verbal conocido como -- "juegos de Davis-Ealls" que enfocaba sobre habilidades humanas libres de influencias subculturales. El sesgo cultural se decía que estaba ausente en éstas, ya que los constructores del

test trataron de incluir solo items comunes a experiencias de la vida diaria dentro de muchos diversos contextos ambientales. Como el test es totalmente gráfico y las instrucciones se dan oralmente por el examinador, no hay requisitos de lectura que pudieran ser presumiblemente perjudiciales. A pesar de la intención seria para desarrollar tests culturalmente equivalentes o adecuados, la mayoría de los Psicólogos educacionales -- Dececco (1968) Divesta y Thompson (1970) concuerdan actualmente en que estos tests no han probado ser útiles.

Los mismos niños con un alto S.S.E. que punteaban bien en los tests de inteligencia estandarizados, también punteaban -- bien en estos tests libres de cultura (o equivalentes en cultura). Además, los tests libres de cultura no predicen el rendimiento escolar tan bien como lo predicen los tests de inteligencia estandarizados. Cynthia Deutsch (1973) afirma, convencida de que el descubrimiento de una relación conductual con -- el S.S.E. es sólo un primer paso, que:

Demasiados estudios.... han parado después del primer paso, implicando un punto de vista de parte del investigador que el S.S.E. es una entidad estable específica y bastante homogénea, un atributo demográfico cuyas dimensiones son las mismas para todos los que la comparten. (pág. 244).

Deutsch también enfatizó la noción de que al SSE no debería de vérsese como una sola variable unitaria sino que como --

un conglomerado, de manera que la búsqueda de la relación entre el SSE y el desarrollo equivaldría a extraer, de la matriz del SSE, a ciertas variables componentes que puedan estar relacionadas a ciertas destrezas del desarrollo. Por ejemplo, una afirmación al efecto de que un punteo bajo en el SSE está altamente correlacionado con poca habilidad en lectura, dice muy poco acerca de los aspectos de la vida en los hogares con bajo SSE que intermedian esta relación y no permite explicar la ejecución sobresaliente en la lectura que a veces se encuentra en niños de hogares con bajo punteo SSE.

Además de los argumentos teóricos dados a favor de la superioridad del proceso, en comparación con medidas de status acerca de la calidad del ambiente, ha habido varias investigaciones empíricas cuyos resultados pueden interpretarse de modo que llevan a la misma conclusión. Marjoribanks (1972) encontró una relación residual significativa entre la conducta de los padres hacia los niños y los punteos de los niños en los Tests de Habilidades Mentales Primarias extrayendo la influencia parcial del SSE. Similarmente, Elardo Bradley y Caldwell (1975) registraron correlaciones que van desde 0.4 a 0.7 entre medidas específicas del ambiente hogareño temprano, evaluados durante varias mediciones del SSE y cocientes intelectuales en el Binet a los 3 años. Además, Bradley, Caldwell y Elardo (1977) encontraron que los punteos del "Home" sólo predicían el cociente intelectual de los niños casi tan bien como lo --

hacían las combinaciones del Home y del SSE, mientras que cuando se usaba el SSE sólo, había una pérdida significativa en el poder predictivo particularmente entre niños negros. Este descubrimiento corrobora la conclusión de Havighurst de que el SSE y la raza están sustancialmente confundidos en los Estados Unidos.

Se ha encontrado que las medidas específicas del proceso ambiental pueden ser superiores a los índices del SSE en las baterías de selección en las que el SSE tiende a ser relativamente estático. Por comparación, los procesos ambientales reflejan las condiciones particulares que existen en un tiempo dado. Investigaciones previas han demostrado que los puntajes del desarrollo de los niños fluctúan en respuesta a los cambios en las condiciones ambientales McCal y otros (1973). Por lo tanto, medidas de proceso ambiental pueden ser de mayor uso que las medidas del SSE para guiar estrategias apropiadas de intervención.

En resumen: Las medidas relativamente sensibles del ambiente temprano en el hogar parecen ser especialmente útiles, para identificar el retardo cultural de la familia, en los grupos limitados más prevaletentes en nuestra sociedad. También proporcionan un tipo de sistema de aviso temprano que tales condiciones existen. Además, pueden ser útiles en predecir otros problemas que no se manifiestan sino hasta más tarde en

la vida, ya sea por su curso de desarrollo o por las dificultades de medición de los niños pequeños. Dos descubrimientos interesantes resultantes de la investigación parecen incidir en relación a esto. Primero, Elardo, Bradley y Caldwell (1975) ⁶ informaron que los punteos del ambiente hogareño tomados antes de la edad de un año, muestran una correlación mayor con los cocientes intelectuales a los 3 años que los puntajes de desarrollo infantil tomados antes de la edad de un año. Segundo, que los punteos de ambiente hogareño, tomados en el primer año de vida, se asocian significativamente con desnutrición tal como fue identificada a los 4 años en un estudio realizado por Cravioto y De Licardie (1972).

F. Evaluación del ambiente: Esfuerzos-hechos hasta la fecha
La influencia de Bloom. El trabajo magistral de Benjamín Bloom, "Estabilidad y Cambio de las Características Humanas", marca una etapa en la historia de la medición del proceso ambiental (Bloom 1964). Ofrece una base tanto teórica como empírica para el desarrollo de tales instrumentos. La construcción de un instrumento para medir el proceso ambiental, basado en el trabajo de Bloom, fue realizado por Dave (1963) y por Wolf (1964), dos de sus estudiantes de la Universidad de Chicago. La teoría sobre necesidades y presiones de Murray proporcionó la fundamentación para su entrevista de 63 items. Davis dividió las 63 items a lo largo de 6 dimensiones de proceso:

1. Presión de aprovechamiento; 2. Modelos de lenguaje en el -

hogar; 3. La orientación académica proporcionada por el hogar; 4. La estimulación proporcionada en el hogar para estudiar diversos aspectos del ambiente mayor; 5. Intereses intelectuales y actividades en la casa; y 6. Hábitos de trabajo que se enfatizan en el hogar. Usando este instrumento, él entrevistó a 60 madres de niños de 4o. año de primaria. Los participantes fueron seleccionados por medio de una muestra estratificada al azar, de cada clase social. La medida ambiental tuvo una correlación de 0.80 con los puntajes de los tests de aprovechamiento obtenidos al fin del 4o. grado y una correlación de 0.60 con el CI. Wolf categorizó las 63 items a lo largo de 3 dimensiones mayores: estimulación proporcionada para el desarrollo intelectual; oportunidades proporcionadas para un énfasis en el desarrollo verbal; y la de proporcionar oportunidades para tipos generales de aprendizaje en una variedad de situaciones. Wolf encontró que las correlaciones entre sus evaluaciones de la calidad del ambiente hogareño y las mediciones de inteligencia general del niño de 5o. grado era de 0.69.

Marjoribanks (1972) también se ha fundamentado sobre el liderazgo del grupo de Chicago para desarrollar una medida del ambiente hogareño para el aprendizaje. Su instrumento está diseñado para evaluar 8 áreas de presión ambiental: aprovechamiento o rendimiento, actividad intelectual, independencia y uso de la lengua inglesa, uso de una segunda lengua, dominancia maternal y dominancia paternal.

Este instrumento se encuentra en la forma de una escala de evaluaciones de 188 ítems con 6 puntos cada una. Está diseñado para usarse como una entrevista semi-estructurada con los padres en sus hogares. Los datos psicométricos disponibles sobre este instrumento indican que tienen una validez concurrente satisfactoria y una estructura factorial razonable. Marjoribanks usó este instrumento para explorar la relación de los diferentes tipos de ambientes hogareños en relación a diferentes patrones de habilidades mentales en 185 niños de 11 años. A cada niño se le dió los sub-tests de Habilidades Mentales Primarias. La medición ambiental dió cuenta de un gran porcentaje de la varianza en los puntajes de habilidad total, numérica y verbal y un porcentaje moderado de la varianza de los puntajes de habilidad para razonar. Otros investigadores se han basado considerablemente sobre este modelo de Chicago para medir el ambiente. Entre ellos están Radin (1971) Keeves (1972) y Jones (1972). Éste investigó la relación entre el ambiente hogareño y el desarrollo cognitivo de 50 niños canadienses de quinto grado. Oportunidades materiales y de organización para el uso y el desarrollo del lenguaje se identificó como el mejor predictor para la habilidad verbal, dando cuenta del 51% de la varianza.

Las investigaciones de Bloom en Chicago también influyeron en el desarrollo de los esfuerzos de investigación realizados por Henderson y sus colegas en la Universidad de Arizona. Ellos

diseñaron una entrevista de 25 ítems como instrumento de evaluación llamado Helps Handerson Environmental Learning Process Scale. Las ítems están agrupadas en 5 escalas factoriales derivadas: 1) Interés continuado e involucración en la comunidad; 2) evaluando lenguaje y conducta relacionada a la escuela; 3) orientación intelectual; 4) proporcionando un ambiente de ayuda para el aprendizaje escolar y 5) atención. De las 25 ítems, 3 tuvieron cargas sobre más de una de las escalas. HELPS fué administrado a las madres de 60 niños, de clase baja o de S.S.E. baja mejicano-americanos, de primer grado y 66 niños - anglo-americanos de nivel S.S.E. medio de primer año. Se encontraron correlaciones múltiples significativas entre los puntos del HELPS y la atención de los niños, tanto en el "Boelin Test of Basic Concept" y el "Stanford Early Archievement" con $(r=0.72)$ los factores (valoración del lenguaje y de la conducta escolar relacionada; y proporcionar un ambiente que fomente el aprendizaje escolar) dieron cuenta de la mayor parte de la varianza en predicción.

El método Barker-Wright. El trabajo de Roger Barker y de Herbert Wright ha sido la segunda mayor influencia en el desarrollo de las medidas del proceso ambiental. La intención de estos teóricos era la de cuantificar la ecología humana y la de reconstruir los pequeños detalles de los eventos de la vida, para propósitos de análisis. La metodología de Barker-Wright comienza con una narración de los objetos y de las ac-

ciones durante un tiempo dado, poniendo especial atención en describir la secuencia y la duración de los eventos. Estas descripciones se codifican en una serie de categorías elaboradas y sofisticadas dependiendo de los requisitos del intérprete.

El método Barker-Wright ha tenido un impacto especialmente fuerte en los sistemas de codificación de la observación desarrollados por White, Carew y sus colegas del proyecto preescolar de Harvard. Este grupo define el ambiente como:

... Un conjunto de elementos humanos y no humanos en el mundo externo que están directa y observablemente conectados con las experiencias del niño y que pueden afectar su desarrollo de habilidades ya sea a través de participación en una experiencia pertinente del desarrollo o por medio de tales experiencias que son mas o menos probables que ocurran o mas o menos placenteras para el niño (página 157).

Carew ha considerado como especialmente importante para el análisis el rol que juega la persona que interactúa con el niño (Escala de Interacción Humana) y el grado de involucración del niño con los objetos en el ambiente. (Escala de Interacción con el Objeto).

Con estos instrumentos, los miembros del equipo de investigación de Carew estudiaron el ambiente de los dos grupos de niños que se contrastaban: Un grupo consistía de 22 niños de uno

y dos años, que se predijo que serían competentes con base en un hermano mayor competente. El segundo grupo estaba compuesto de 9 niños de uno y de dos años que, basados en el mismo criterio, se esperaba que tuvieran una deficiente ejecución. Los ambientes de estos dos grupos de niños fueron estudiados cuidadosamente, hasta que ellos alcanzaron los tres años de edad. Varias diferencias en los roles desempeñados por los padres y por otras personas importantes que integraban el ambiente humano de estos niños fueron observadas. Para niños en buen desarrollo, la cantidad de interacción era mayor; se pasaba más tiempo con estos niños en actividades intelectuales valiosas; la participación en las actividades era más común; y las actividades intelectuales valiosas recibían más estimulación abierta. Además, los padres de los niños competentes alentaban más a sus hijos y tenían éxito en controlarlos con mayor frecuencia. Se encontró que estas características estaban relacionadas con el niño en buen desarrollo, sin importar la clase social de la familia. Gordon informó acerca de un estudio de 53 familias de bajos ingresos de la Florida, en las que usó la misma escala, que había encontrado una correlación moderada entre los puntajes ambientales y varias medidas de habilidad, aplicadas durante el primer año de vida.

G. Modelo de Privación. La tercera influencia mayor, en el proceso de desarrollo de medidas ambientales, se deriva de la literatura sociológica sobre la privación. En esencia, tal

literatura indica que las deficiencias cognitivas resultan de privación ambiental. La Privación se conceptualiza como la restricción en la variedad y calidad de la estimulación disponible. El índice de desarrollo tuvo sus raíces en este cuerpo de investigación. Este instrumento fue desarrollado por Martin Deutsch y sus colegas en el Instituto para el Estudio del Desarrollo de la Universidad de Nueva York.

Whitemen, Braun y Deutsch (1967) se dispusieron a identificar variables específicas del hogar relacionadas con el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas de 167 niños de quinto grado y 125 de primer grado, blancos y negros. Su muestra fue extraída de 12 escuelas de la ciudad de Nueva York e incluyó a niños de diversos niveles sociales. Ellos identificaron a 15 factores que sospechaban que estarían relacionados al éxito en la escuela y al SSE. Se incluyeron variables motivacionales tales como el nivel de educación formal que los padres deseaban para sus hijos, variables de la familia tales como ausencia del padre, exposición a variables vivenciales tales como historia educativa y actividades con los adultos. Después de varios análisis correlacionales, ellos redujeron la lista a seis variables relativamente independientes que ellos las juntaron para formar un Índice de Privación. Se obtiene así un punteo para cada niño combinando los puntajes en los seis factores de fondo (1) delapidación de la casa, (2) aspiración educativa de los padres, (3) número de hijos en el hogar,

(4) conversaciones a la hora de las comidas, (5) número de experiencias culturales y (6) asistencia al Kindergarten. En general, el concepto de privación social, como se ha operacionalizado en el Índice de Privación, separa a los grupos de clase en subgrupos. Las categorías aparecen independientemente del SSE. La correlación múltiple que relaciona las 6 variables -- del índice de privación a la lectura fue de $r=0.49$ para los de quinto grado. Whiteman y Deutsch (1967) también encontraron que los puntajes en el Índice de Privación estaban relacionados a aumentos o pérdidas en cocientes intelectuales con la edad. En un análisis subsiguiente White y Deutsch (1968) inspeccionaron mas de cerca las correlaciones entre los factores antecedentes hogareños y de los conjuntos de medidas cognitivas. Ellos concluyeron que los factores del hogar parecían influir en el desarrollo de la habilidad general, la que a su vez influía sobre el rendimiento escolar. Comparando las correlaciones correspondientes a niños del primero y del quinto grados encontraron que conforme aumenta el funcionamiento cognitivo en complejidad, desde nombrar hasta relacionar y a categorizar, aumenta el impacto del ambiente. Tales descubrimientos -- están de acuerdo con la hipótesis del déficit acumulativo.

H. Estilo de Enseñanza Maternal. La teoría socio-lingüística de Basil Berenstein (1961 y 1972) relativa a las diferencias de lenguaje en niños proporcionaron un cuarto fundamento significativo sobre el cual se desarrollaron las mediciones de

los procesos ambientales. Berenst^ein conceptualizó la competencia en el lenguaje como definitivamente asociada con los modos predominantes de control social y con los modos de comunicación que ocurren en la familia y en la comunidad. Hess, Shipman y sus colegas (1965 y 1968) operacionalizaron la teoría de Berenst^ein en un estudio longitudinal, de 4 años, de 163 madres negras y sus niños de 4 años de edad de Chicago. Hess y Shipman enfocaron su investigación examinando diferencias en los estilos y en las estrategias de procesamiento de información que los niños desarrollan a partir de las interacciones con su madre.

Tres facetas mayores de conducta maternal se examinaron en este estudio: (1) modos de control social, (2) modos de comunicación y (3) fomento del aprovechamiento. La evaluación de estas variables maternales incluyeron una variedad de procedimientos incluyendo entrevistas en el hogar, aplicación de tests (especialmente de habilidad en el lenguaje) en el medio Universitario y observaciones de madre e hijo en una situación de enseñanza estructurada. Se encontraron diferencias entre clases sociales en las 3 áreas de conducta maternal. Las madres de clase baja, usaban mas controles de status, mostraron uso menos avanzado del lenguaje y emplearon estilos de enseñanza menos efectivos. En relación a esta última area, estilo de enseñanza maternal, las madres de clase baja se encontró que eran más restrictivas, repetitivas y reactivas al enseñar una tarea

cognitiva en una situación estructurada. También se encontró que ellas ofrecen menos reconocimiento, pero no más críticas que las madres de la clase media. Hess y Shipman relacionaron las conductas de enseñanza maternal con el éxito de los niños en lograr tareas cognitivas. El procedimiento general de evaluar conductas de enseñanza maternal en una situación estructurada se ha empleado por numerosos investigadores. Por ejemplo, Soloman, Houlihan, Buss y Parelius (1969) investigaron las dimensiones de la conducta de los padres en relación a la ejecución del niño en la escuela. Observaron a 72 parejas de padres e hijos involucrando a alumnos negros, de clase social baja, de quinto grado, en una situación de enseñanza estructurada, revelando grandes diferencias en la conducta de los padres. Estructuras de factores algo diferentes se encontraron entre madres y padres, siendo los factores mayores cuando los niños se encontraban con el padre del mismo sexo.

I. Método Ecléctico. La mayor parte de los intentos para producir medidas efectivas del proceso ambiental no se han validado exclusivamente de una sola teoría o teorías. La mayoría de los instrumentos desarrollados se han derivado de varias fuentes, usualmente de una combinación de teoría y de investigación específica.

Una de las técnicas de medición ambiental más efectivas que ha usado varias teorías para el desarrollo de sus ítems

fue diseñada por Leon y Yarrow y sus colegas en el Instituto Nacional de Desarrollo Humano y Salud del Niño. Fuentes tan diferentes tales como teoría de la información, teoría del aprendizaje operante y teoría de motivaciones intrínsecas fueron usadas para el desarrollo de esta escala. Usando este instrumento, Yarrow condujo un análisis detallado de la relación entre el ambiente y el desarrollo cognitivo incluyendo a 41 infantes negros y sus familias. El instrumento usado por Yarrow y sus colaboradores incluía una muestra de conductas, durante cierto período de tiempo, en 5 categorías de estimulación social: Nivel de estimulación, variedad de estimulación, afecto positivo, respuestas contingentes a vocalización positiva y respuesta -- contingente a la tensión. Tres categorías del ambiente inanimado también fueron observadas; reacción, lenguaje, motricidad fina, motricidad gruesa, orientación hacia la meta, alcance y agarre, reacciones circulares secundarias, permanencia de objetos y solución de problemas.

Se encontraron correlaciones moderadas entre el nivel y la variedad de estimulación social y tres grupos de ítemes llamadas conducta dirigida hacia la meta (orientación hacia la meta; alcance y agarre; y reacción circular secundaria). Correlaciones moderadas, también se observaron entre tres tipos de estimulación inanimadas y conductas dirigidas hacia la meta. Correlaciones mas débiles se encontraron entre estimulación ambiental las cuales mostraron la mas persistente relación con estas variables.

J. Otros Métodos. Además de estos esfuerzos mayores para desarrollar medidas de ambiente temprano que acabamos de describir, ha habido también otros diferentes intentos. Entre éstos se encuentran instrumentos desarrollados por el grupo de estudios de crecimiento de Berkley, para los estudios de orientación de Berkley por Honzik, por Tulkin y Covitz, por Escalona y Corman, para el Centro de Estudio de Desarrollo Humano en Londres, para el Instituto Neuropsiquiátrico en la Universidad de California en los Angeles (UCLA) y para el Instituto de Recursos Humanos. La ejecución en estos instrumentos (y en el inventario Home) ha mostrado también una relación sustancial a las medidas de desarrollo cognitivo. Fuera de este gran volumen de investigación sobre las relaciones del ambiente y desarrollo se han identificado un cierto número de procesos que parecen mostrar una relación relativamente persistente con el desarrollo. Caldwell (1968) en su revisión del desarrollo favorable, durante los primeros años de vida, reunió una lista de las características ambientales que eran mas probables que fomentaran desarrollo temprano. Nuevamente se presenta la lista de características de ambientes que estimulan el desarrollo (Caldwell 1968):

1. El desarrollo óptimo de un niño pequeño requiere un ambiente que le asegure gratificación a toda sus necesidades físicas básicas y cuidadosas provisiones de su salud y seguridad.

2. El desarrollo de un niño pequeño se fomenta por una relativamente alta frecuencia de contacto con adultos, - involucrando a un número relativamente reducido de adultos.
3. El desarrollo de un niño pequeño se fomenta por un clima emocional positivo en el que el niño aprende a confiar en otros y en sí mismo.
4. El desarrollo de un niño pequeño se fomenta por un nivel óptimo de satisfacción de sus necesidades.
5. El desarrollo de un niño se fomenta dándole una gran variedad de patrones sensoriales en una amplitud de intensidad que no sobrecargue la capacidad del niño para recibir, clasificar y responder a ella.
6. El desarrollo de un niño se fomenta por personas que responden física, verbal y emocionalmente con suficiente consistencia y claridad para proporcionar usos a conductas adecuadas y valiosas y para reforzar tales conductas cuando -- ellas ocurran.
7. El desarrollo de un niño se fomenta por un ambiente que contenga un mínimo de restricciones sociales de su conducta exploratoria y conducta motriz.
8. El desarrollo de un niño se fomenta por organización cuidadosa del ambiente físico y temporal que le permi-

ta expectativas de objetos y de eventos que sean confirmados o revisados.

9. El desarrollo de un niño se fomenta proporcionándole una rica y variada experiencia cultural que sea interpretada por personas consistentes con las que él comparte estas experiencias.

10. El desarrollo de un niño se fomenta por la disponibilidad de materiales de juego que facilitan el desarrollo de sus procesos de coordinación y sensorio-motrices y un ambiente de juego que le permite su utilización.

11. El desarrollo de un niño se fomenta por medio del contacto con adultos que valoran el aprovechamiento y que tratan de generar en el niño sistemas de motivación secundaria relacionados al aprovechamiento.

12. El desarrollo de un niño se fomenta por los programas acumulativos de experiencia que proporcionan una estimulación adecuada para el nivel cognitivo, social y emocional actual del niño.

Utilizando estos 12 puntos como guía se elaboró el inventario "Home" actual. Las items se formularon para representar estas areas: Frecuencia y estabilidad de contacto con adultos, cantidad de estimulación vocal y de desarrollo, necesidad de satisfacción, clima emocional, eliminación de restricciones --

sobre conducta motriz y exploratoria, disponibilidad de materiales de juego y características del hogar indicativas de preocupación de los padres hacia el aprovechamiento del niño.

Se aplica el inventario enviando a una persona al hogar a una hora en la que el niño esté despierto y pueda observarse en interacción con su madre ó con la persona primordialmente encargada de su educación. En el desarrollo de las Items se hizo todo esfuerzo para incluir material basado totalmente en observación, de lo que se observa en el momento en el que se hace la visita. Sin embargo, para cubrir ciertas transacciones importantes que probablemente no ocurren durante la visita, fué necesario basar aproximadamente un tercio de las items sobre lo que informa la madre. Es fácil obtener niveles altos (90% o mas) de acuerdo entre observadores después de períodos relativamente breves de entrenamiento. Se considera que ésto se debe en parte al hecho de que todas las items son evaluadas en una forma binaria mas bien que involucrando un cierto grado de evaluación de nivel dentro de cada item. Todo el procedimiento toma alrededor de una hora. El inventario ha sufrido una serie de procedimientos de estandarización. La sección que sigue proporciona, con más etalle información acerca del proceso de desarrollo y refinamiento de los dos inventarios "Home". Se especifican las características psicométricas de ambas escalas y se hace una descripción detallada de cómo se deben aplicar estos inventarios. Se incluyen en los anexos co

pias de ambos inventarios "Home".

K. Etnografía de la Colonia "El Amparo". Recursos de la Colonia: La colonia cuenta con 120 manzanas distribuidas en siete sectores y en cada manzana hay 20 lotes, con excepción de unas pocas, que tienen menos lotes.

La colonia está separada en dos por la elevación del terreno, y por la carretera. En la parte alta, en el lado izquierdo de la calle principal de acceso, están ubicados los sectores uno y dos, y los otros 5 sectores, están en el lado derecho de una hondonada.

El mercado improvisado que tienen, funciona a ambos lados de la calle, que corta en dos el sector de abajo; éste abarca alrededor de cinco cuadras por los dos lados.

En general, existen además tiendas y comercios diversos en la parte de abajo. Hay 102 tiendas en la colonia, muchas de ellas también venden licores.

Existen en la colonia los siguientes comercios: tortillerías, molinos de nishtamal, sastrerías y modistas, telar, servicio de reparación de televisores y radios, taller de reparación de motos y bicicletas, ventas de leña, taller de tapicería, panadería, zapateros, electricistas, marimba, juego de futillo, pollería, carnicería, ferretería, salones de belleza y barbería; venta de materiales de construcción, útiles escola--

res y macetas. También hay carros fleteros y venta de helados ambulantes.

Además hay dos médicos privados que dan consulta, uno en la mañana y el otro en la tarde. Una doctora que atiende en la guardería de las Hermanas de Calcuta y hay otras personas quienes ponen inyecciones.

Existe un Centro de Salud Privado que funciona en la parte alta, ubicada cerca de la Iglesia Católica. En su mayoría la gente acude al Centro de Salud del Estado que está más o menos a cuatro kilómetros de la colonia.

Hay alrededor de ocho iglesias evangélicas de diferentes denominaciones, ubicadas en la mayoría en la parte alta. En el complejo que ocupa la Iglesia Católica, hay una escuela de educación especial, un salón comunal y la clínica.

En la misma colonia, hay dos escuelas informales que atienden a un pequeño número de niños, una sostenida por AMG Internacional y la otra, por el Plan Educativo.

En un área cercana, funcionan tres escuelas públicas: dos en la mañana, Shell E. Laugerud y el Patronato Antialcohólico, y una en la tarde, Mauricio Rafael.

En cuanto al transporte público, sólo existe el servicio de ruleteros, que cobran Q.0.15 en contraste a los Q.0.05 que

cobran las camionetas urbanas.

En el aspecto recreacional, no existe ningún parque o área verde especialmente acondicionada, los niños acuden al bosque de pinos que está a la entrada para jugar o pasear.

AMG tiene también un comedor para los niños que tienen apuntados y donde dan más o menos 500 refacciones por las mañanas, almuerzos y refacción en la tarde, y una vez a la semana, atención médica.

Generalidades: Se observa que los habitantes de esta colonia, desempeñan empleos no calificados y esporádicos; como consecuencia de esto poseen muy pocos recursos y durante largos períodos de tiempo quedan desempleados, viéndose en la necesidad de endeudarse en las tiendas para poder conseguir alimentos. La mayoría de las personas están satisfechas de poseer un terreno propio, aunque lo tengan que ir pagando durante largo tiempo, deseando ayuda para construir su casa "formal".

En numerosas familias, el padre llega esporádicamente a su casa, otras veces la ha abandonado totalmente. Esto provoca tensión y angustia en las madres pues recae sobre ellas la responsabilidad de sacar adelante a sus hijos.

Se observa también que las metas que tienen son bastante inmediatas, y poco ambiciosas. En general, su mayor ambición es levantar su casa y tener un empleo fijo. Por lo tanto, no

ambicionan cambiar ni de barrio ni de status social. Sin embargo, ésto no implica que no perciban que hay muchas cosas en que quisieran mejorar.

Además les es muy difícil cambiar los patrones de conducta que ya tienen establecidos, lo cual provoca una mala utilización de recursos de la sociedad en áreas como salud, nutrición y trabajo.

Donde se detectan mayores problemas, es en los aspectos nutricionales y de estimulación. Hasta el primer año, no es notorio el atraso en el desarrollo de los niños; sin embargo, a partir de esa edad, se detectan problemas, especialmente en el desarrollo del lenguaje y de la habilidad verbal.

Al investigar sus expectativas de la educación, se ve que el énfasis está en que los niños aprendan a leer, a escribir y a aprender los números, aspectos que les pueden ayudar a conseguir un trabajo más estable y mejor remunerado. Sobre todo -- cuando se trata de los niños varones, le dan mayor importancia a que aprendan un trabajo manual (oficio).

Ayuda con que cuenta la colonia: El Comité de Reconstrucción cuenta con un equipo de cuatro trabajadoras sociales y una supervisora, que trabajan en la capacitación y organización de los vecinos a fin de que puedan en un futuro, trabajar sólo en beneficio de su comunidad.

El Padre Adán Sturtze sacerdote católico de la orden Carmelita, estuvo viviendo en una galera durante dos años. Cuando trasladaron a la gente al "Amparo", él solicitó un terreno pero no se lo dieron, por no ser guatemalteco, pero finalmente le dieron una franja de terreno al borde de un barranco en los linderos de la colonia...Desde que él comenzó a trabajar en el "Amparo", ha construido una Iglesia, un Centro de Salud, que funciona en la mañana y en la tarde, un salón comunal y una pequeña escuela para niños con problemas de aprendizaje. Las Hermanas de Calcuta, tienen un hogar a la entrada de la Colonia, en el cual funciona una guardería, dan atención a los ancianos, a minusválidos y a los retrasados mentales.

AMG Internacional, tiene un programa de comedor para más o menos 500 niños; además tienen guardería y primer grado. Un médico llega una vez por semana para atender a los niños que están inscritos en el programa.

Foster Parent Plan tiene un programa de ayuda que consiste en buscarle padrino, en otros países, a niños de familias de pocos recursos. El dinero que ellos les mandan lo ponen en una cooperativa, para que los padres puedan hacer préstamos a fin de establecer una pequeña industria, y así mejorar su situación económica. Además existen monitores que visitan a las familias, dándoles pláticas en el área de salud.

L. Desarrollo del niño de cinco años. La psicología del niño estudia el crecimiento mental, o lo que viene a ser lo mismo, el desarrollo de las conductas (es decir, de los comportamientos y de la conciencia), hasta esa fase de transición, -- constituida por la adolescencia, que marca la inserción del -- individuo en la sociedad adulta. El crecimiento mental es indisoluble del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endócrinos que prosiguen en -- el desarrollo.

Las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor, a partir del nacimiento, tanto del punto de vista orgánico como mental. La psicología del niño no puede, -- pues, limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida como de la vida social en general.

J. Piaget (17), dice: Pese a la sorprendente diversidad de manifestaciones, la función semiótica presenta una unidad notable. Se trata de imitaciones diferidas, de juego simbólico, -- de dibujo, de imágenes mentales y de recuerdos--imágenes o de lenguaje, consiste siempre en permitir la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente. Pero de modo recíproco, se hace así posible el pensamiento, -- proporcionándole un campo de aplicación ilimitado por oposi--

ción a las fronteras restringidas de la acción senso-motora y de la percepción, sólo progresa bajo la dirección y merced a las aportaciones de ese pensamiento o inteligencia representativa. Ni la imitación, el juego, el dibujo, la imagen, el lenguaje y ni siquiera la memoria (a la que se le hubiera podido atribuir una capacidad de "registro" espontáneo comparables a la de la percepción) no se desarrollan ni se organizan sin la ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia. Ha llegado, pues, el momento de examinar la evolución de ésta a partir del nivel de la representación, constituida gracias a esta función semiótica. Hay etapas difíciles en la vida de cada ser humano. Una de ellas es la primera infancia: desde el nacimiento hasta los seis años. En esta época, en que se vive la crisis al nacer, salir de un útero agradable, tibio en penumbra, en que hay un balanceo muy grato y está asegurado el alimento, el niño pasa por un período lento de aprendizaje y crecimiento. El aprendizaje y el crecimiento son violentos. El niño debe aprender a comer, a gatear y caminar, a conocer un idioma con su complicada simbolología, que han formado generaciones de generaciones, a pensar lógicamente, a correr, a brincar, balancearse, percibir un mundo complejo, ser independiente y seguro de sí mismo.

Para este estudio, se han tomado básicamente niños de cinco años, por lo que se cita sólomente el desarrollo psicomotriz correspondiente a esta edad.

Con base a lo presentado por UNICEF (23), respecto a la estimulación temprana, se puede establecer lo siguiente:

1. Desarrollo esperado: A la edad de cinco años, el niño debe trepar a los árboles y emprender juegos de pelota, así como actividades organizadas con sus amigos que le permitan correr, lanzar y ejercitar todo tipo de movimientos.

Habla de modo correcto y pierde las características infantiles del lenguaje. Comienza a distinguir la derecha y la izquierda, ayer y mañana. Diferencia lo dulce, lo salado, lo ácido y amargo.

Dibuja un monigote con cabeza, tronco, miembros y manos. Pregunta por el significado de palabras abstractas.

Se interesa por las actividades de la casa, del barrio y del país, así como por las edades de las personas con las que trata. Inventa juegos y durante su ejecución, cambia las reglas de esos juegos. Detesta la autoridad impuesta y ejecuta lentamente, en protesta a las órdenes que se le dan.

Es fácil hacerlo participar con interés en tareas simples, siempre que se le estimule y se le de una participación en que se sienta independiente.

2. Estímulos y logros: En este período debe enseñársele a saltar lo más alto posible, tomando el impulso nece-

sario. Hay que estimularlo a correr, abriendo bien las piernas, moviendo adecuadamente los brazos y respirando de manera adecuada. Es bueno que camine sobre una viga próxima al suelo, para que afirme su equilibrio.

Debe estimularse para que continúe danzando, para que adquiera mayor ritmo con la música. Hay que darle oportunidad de observar, así como escuchar su descripción de las cosas que ha encontrado y de las situaciones que ha vivido.

Debe estimularse su afán de coleccionar objetos y materiales, así como facilitar que lleve álbumes. Estos son sus tesoros que le van permitiendo agudizar su observación y conocer el mundo que lo rodea.

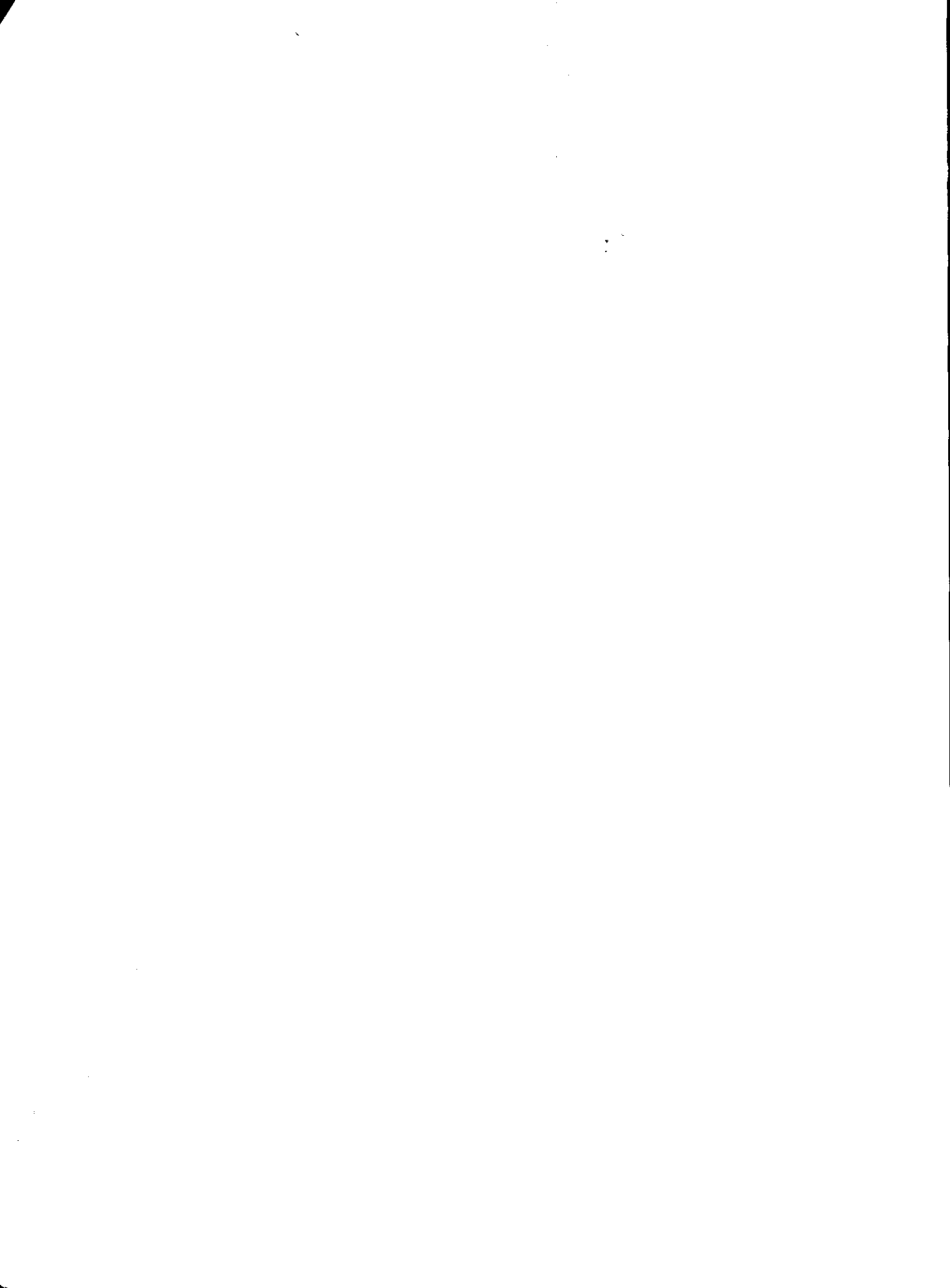
Se debe responder en la forma más amplia posible a las preguntas que formule, aún las que sean difíciles, siempre enseñando la verdad. Es bueno consultar libros, ante una pregunta, leer la respuesta y aprovechar la imagen que se encuentre para abundar en las explicaciones.

Debe pedírsele que lleve a cabo ciertas actividades o tareas, que le resulten interesantes y en las que se sienta útil. Hay que estimular sus avances en la escritura de letras, palabras simples y números.

La felicitación oportuna en todos los avances del niño, es indispensable.

3. Cuidados Especiales: Es necesario prevenir en todo lo posible, los accidentes que pueda tener el niño en esta etapa de plena actividad y de incansable espíritu de investigación y observación.

4. Juguetes: En este período los juguetes más adecuados son los que el niño imagina y transforma por sí mismo. Los juguetes simples, que permiten su desarme y la creatividad, son mejores que los juguetes caros y complejos. Todo lo que logre la participación activa del niño, es muy positivo.



III. METODOLOGIA

Comprende varios aspectos, que se describen a continuación:

A. El problema. Hay correlación estadísticamente significativa, a un nivel de probabilidad alfa menor o igual a 0.01, entre el punteo total de la escala "Home" (de 3 a 6 años), y los punteos de sus subescalas, al aplicarla a familias con niños de 5 años de la Colonia El Amparo?

B. Hipótesis. Para las escalas "Home" (de 3 a 6 años), aplicadas a familias con niños de 5 años, residentes en la Colonia El Amparo, se enuncian las siguientes hipótesis de correlación positiva y estadísticamente significativa a un nivel de probabilidad de alfa menor o igual a 0.01:

H_1 : Hay correlación entre el punteo de la sub-escala I y el total.

H_2 : Hay correlación entre el punteo de la sub-escala II y el total.

H_3 : Hay correlación entre el punteo de la sub-escala III y el total.

H_4 : Hay correlación entre el punteo de la sub-escala IV y el total.

H₅: Hay correlación entre el punteo de la sub-escala V y el total.

H₆: Hay correlación entre el punteo de la sub-escala VI y el total.

H₇: Hay correlación entre el punteo de la sub-escala VII y el total.

H₈: Hay correlación entre el punteo de la sub-escala VIII y el total.

C. Definición de variables

1. Variables independientes

Estas son:

X₁: Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala I del "Home".

X₂: Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala II del "Home".

X₃: Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala III del "Home".

X₄: Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala IV del "Home".

X_5 : Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala V del "Home".

X_6 : Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala VI del "Home".

X_7 : Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala VII del "Home".

X_8 : Punteo obtenido por cada una de las familias en la sub-escala VIII del "Home".

2. Variable dependiente. La variable dependiente (Y) en esta investigación la constituyen los punteos totales obtenidos por cada una de las familias en la "Escala Home de 3 a 6 años".

D. Población. A los niños de la Colonia El Amparo, se les midió antes de su ingreso al estudio, a la edad de cinco años, a fin de obtener datos de una línea base. La población de personas que viven en la Colonia es de aproximadamente 8.000, según censo de 1979, de los cuales 1898 son niños menores de ocho años.

Para este estudio se obtuvo en dicha colonia una población de 117 niños y de 180 niñas que cumplieron cinco años exactos en 1981.

E. Muestra. El tamaño de la muestra se calculó tomando en -- consideración la migración posible, la pérdida de la muestra y el nivel de significado estadístico requerido por las -- pruebas.

Por medio de una tabla de números aleatorios se fueron seleccionando los niños de la Colonia El Amparo, que durante el mes siguiente cumplieron cinco años, hasta alcanzar el número previsto de 25 masculinos y 25 femeninos.

En ningún caso se incluyeron dos niños de la misma casa en esta muestra y todos están plenamente identificados en el centro de computación de la Universidad del Valle.

F. Instrumento. El instrumento seleccionado, para ser sometido a prueba su validez interna en esta investigación, fue el "Home" de 3 a 6 años, prueba desarrollada por Bettye Caldwell, con el propósito de explorar la influencia del medio ambiente sobre la interacción entre madres e hijos en el hogar. Consta de 8 sub-escalas, con un punteo total formado por la suma de los punteos de cada una de las sub-escalas siguientes:

Sub-escala I. (estimulación a través de juguetes, juegos y material de lectura), consta de 11 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala II (respuesta social positiva), consta de 7 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala III (ambiente físico, seguro, limpio, conduce al desarrollo), consta de 7 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala IV (orgullo, afecto y calidez), consta de 7 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala V (estimulación de conducta académica), consta de 5 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala VI (imitación y fomento de maduración social), consta de 5 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala VII (variedad de estimulación), consta de 9 ítemes de respuesta dicotómica.

Sub-escala VIII (castigo físico), consta de 4 ítemes de respuesta dicotómica.

G. Diseño experimental. La técnica estadística seleccionada para realizar esta investigación de la validez interna del Home de 3 a 6 años es la correlación del momento del producto de Pearson entre los punteos de las sub-escalas y el punteo total del Home (3 a 6 años).

1. Paradigma conceptual

$$X_1 \text{ ---- } Y$$

$$X_2 \text{ ---- } Y$$

$$X_3 \text{ ---- } Y$$

$$X_4 \text{ ---- } Y$$

$$\boxed{a/} X_5 \text{ ---- } Y$$

$$X_6 \text{ ---- } Y$$

$$X_7 \text{ ---- } Y$$

$$X_8 \text{ ---- } Y$$

Estudio ex-post-factum con una muestra parcialmente azarizada. La definición operacional correspondiente a cada una de estas variables, se encuentra en la sección C de este capítulo.

2. Paradigma estadístico

X	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈
Y	X ₁ Y	X ₂ Y	X ₃ Y	X ₄ Y	X ₅ Y	X ₆ Y	X ₇ Y	X ₈ Y

H. Procedimiento. Los datos usados en esta investigación fueron recolectados por un equipo de trabajo compuesto por 5 psicólogas que trabajaron en parejas y una quinta persona, que

sustituía cuando era necesario, ya fuera en el campo o en la oficina. Estas personas fueron entrenadas y estandarizadas en el uso del "Home". También recibieron entrenamiento para la recolección de datos antropométricos y cognoscitivos por las profesionales que dirigen el estudio denominado "Correlaciones socio-culturales en el desarrollo cognoscitivo y físico de niños pre-escolares del área urbana guatemalteca". Los equipos fueron supervisados periódicamente por las mencionadas profesionales a fin de asegurar la calidad de los datos.

El procedimiento de campo empleado fue el siguiente: Cada equipo visitó las casas, previamente identificadas, para administrar el cuestionario "Home" y con el fin de evitar posibles riesgos se rotaron los integrantes del equipo. Los tests fueron calificados y revisados el mismo día en que se aplicaron. No obstante, este plan se dejó flexible para adaptarlo a las circunstancias del caso.



IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos al probar estadísticamente las hipótesis que se sustentan en esta investigación. Las pruebas estadísticas se realizarán a un nivel de significación alfa igual a 0.01 y en base a los resultados del análisis de correlación simple.

A. Estadísticas descriptivas. En el cuadro 4.1 se presentan las estadísticas descriptivas: media, desviación estándar, amplitud observada y amplitud posible, obtenidas de las sub-es calas del "Home" (de 3 a 6 años), aplicadas a familias que tie nen hijos de 5 años en la Colonia "El Amparo", incluidas en la muestra en la que se basa este estudio.

Cuadro 4.1

Estadísticas descriptivas correspondientes a las variables in dependientes (sub-escalas del Home) involucradas en esta inves tación. (n=50).

Variab <u>l</u> es	\bar{X}	s	n-1	Amplitud observada	Amplitud posible	0-100 \bar{X}	0-100 s n-1
X ₁	2.1	1.9		0 - 8	0 - 11	19	17.3
X ₂	5.1	1.5		2 - 7	0 - 7	73	21.4
X ₃	4.3	1.7		1 - 7	0 - 77	62	24.3

X 4	4.0	2.0	0 - 7	0 - 7	57	28.6
X 5	2.0	1.2	0 - 5	0 - 5	4	2.4
X 6	1.8	1.1	0 - 4	0 - 5	3.8	2.2
X 7	4.4	1.6	1 - 8	0 - 9	49	17.7
X 8	3.7	.5	2 - 4	0 - 4	92	12.5

Para poder comparar la magnitud de las medias aritméticas y sus correspondientes desviaciones estándar insesgadas entre las ocho sub-escalas que tienen diferente número de ítems, se convirtieron todas a una escala de 0 a 100 ítems. Los valores ya convertidos de las medias y sus respectivas desviaciones estándar insesgadas, se presentan en las dos columnas finales del lado derecho del cuadro 4.1, al comparar las medias -- convertidas de las sub-escalas, se observa que la media mayor es la de la sub-escala VIII. Siguen en orden descendente, de la mayor a la menor, la de las sub-escalas II, III, IV, VII, I, V y VI.

Con referencia a la desviación estándar la de la sub-escala IV es la mayor, esta información es corroborada por la amplitud observada. Es de resaltar que existe mayor homogeneidad en los punteos de las sub-escalas VI y V.

La amplitud observada en las sub-escalas IV y V, denota --

marcadamente las diferencias individuales y es igual a la amplitud posible.

B. Estadísticas inferenciales. En el cuadro 4.2 se presentan las relaciones encontradas entre las 8 variables independientes (sub-escalas del "Home" de 3 a 6 años) y la variable dependiente (escala total del "Home"), involucradas en esta investigación.

Estas relaciones se expresan a través de los coeficientes de correlación del momento del producto de Pearson.

Para determinar su significado estadístico se utilizó la tabla VI de R.A. Fisher y F. Yates; valores de "r" para distintos niveles de significación, apéndice F., página 336, de N. M. Downie, obteniendo el valor crítico de correlación de .3721, para un nivel de significación de probabilidad de error alfa 0.01, con 48 grados de libertad.

Cuadro 4.2

Valores del coeficiente de correlación "r" entre las variables independientes (punteos de las sub-escalas del "Home" de 3 a 6 años) y la variable dependiente: punteos de la escala total del "Home". (n = 50) gl = 48.

X	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈
	Y	.78	.67	.58	.80	.53	.42	.72

Nota: el valor crítico de "r" (para 48 gl y $p = .01$) es de - 0.3721.

En el cuadro 4.2 se observa que, con excepción de "r" de - la sub-escala ocho (Xg), todas las demás tienen valores considerablemente mayores que el valor crítico de "r" (para 48 gl y $p = 0.01$) de .3721, por lo que todas las correlaciones entre los punteos de las sub-escalas del "Home" y su punteo total -- son positivas y estadísticamente significativas.

V. DISCUSION DE RESULTADOS

En este capítulo se ofrece una interpretación de los resultados del estudio, y algunas recomendaciones para futuras investigaciones en este campo, y otras para las autoridades educativas.

Con base en los resultados obtenidos de las correlaciones entre las 8 variables comparadas se derivan las siguientes conclusiones:

1. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala I, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .78$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significación de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa uno, es decir que sí "existe relación estadísticamente significativa" entre la sub-escala I y la escala total del "Home".
2. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala II, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .67$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa dos, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala II y la escala total del "Home".

3. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala III, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .58$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa tres, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala III y la escala total del "Home".

4. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre las sub-escalas IV, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .80$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa cuatro, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala IV y la escala total del "Home".

5. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala V, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .53$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa cinco, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala V y la escala total del "Home".

6. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala VI, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .42$) es mayor que el valor crítico

para 48 gl. y un nivel de significación de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa seis, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala VI y la escala total del "Home".

7. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala VII, y la escala total del "Home" de 3 a 6 años ($r = .72$) es mayor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721), se acepta la hipótesis alternativa siete, es decir, que sí existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala VII y la escala total del "Home".

8. Como el valor observado del coeficiente de correlación entre la sub-escala VIII, y la sub-escala total del "Home" de 3 a 6 años, ($r = .26$) es menor que el valor crítico para 48 gl. y un nivel de significado de 0.01 que aparece en la tabla (.3721) se rechaza la hipótesis alternativa ocho, que significa que no existe relación estadísticamente significativa entre la sub-escala VIII y la escala total del "Home".

Con base a lo anteriormente expuesto se puede inferir que sí existen correlaciones estadísticamente significativas a un nivel de $p = 0.01$ entre el punteo total de la escala "Home" de 3 a 6 años, aplicada a familias con hijos de 5 años de la Colonia "El Amparo" entre los punteos de las sub-escalas I, II,

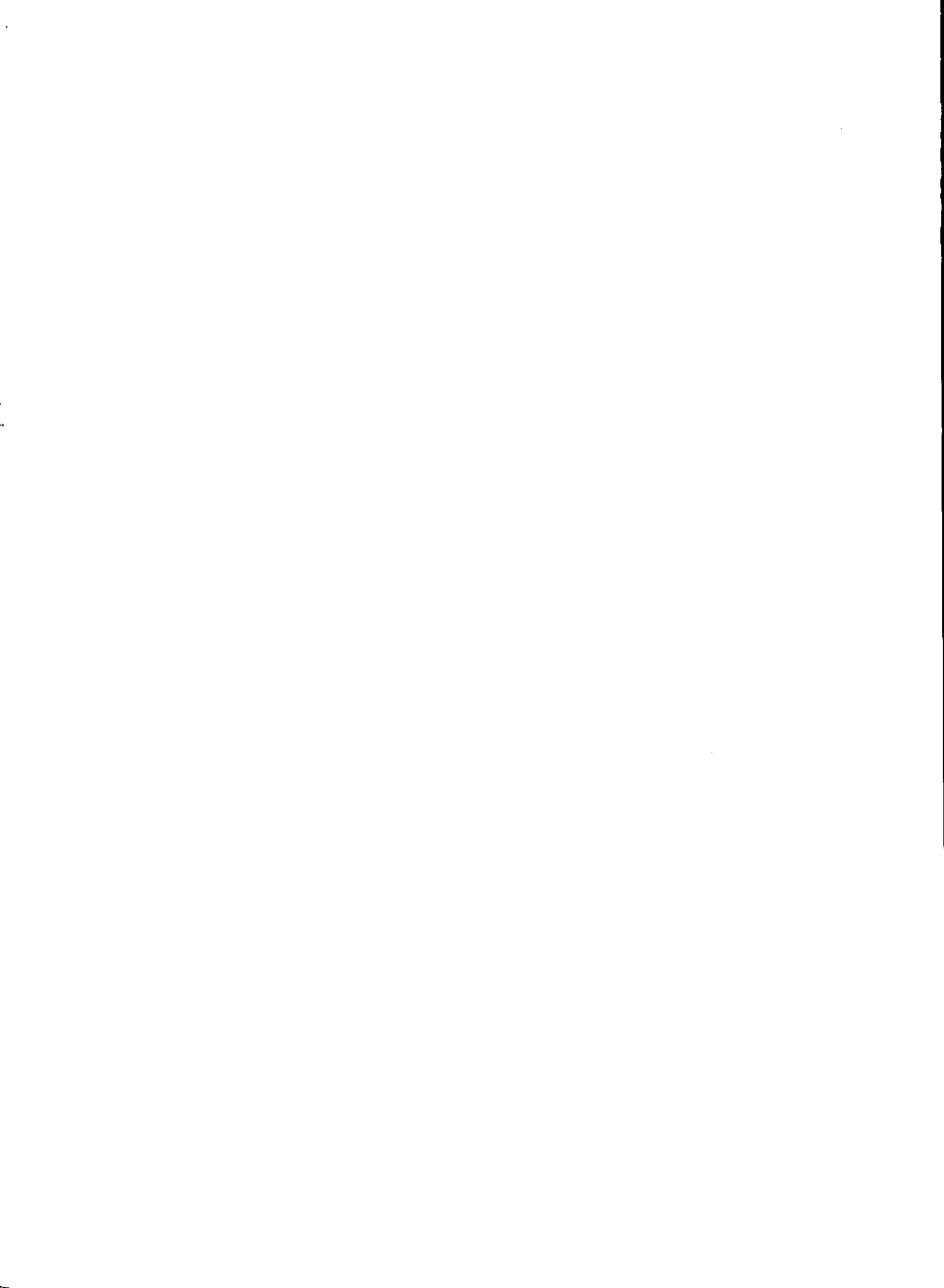
III, IV, V, VI y VII, y el punteo de la escala total, destacándose la no existencia de correlación entre la sub-escala VIII y la escala total. Con lo anterior se da respuesta al problema planteado para esta investigación.

Recomendaciones.

Para futuras investigaciones se sugiere:

- Que se incluyan niños de otras edades.
- Que se adapte la sub-escala número ocho del cuestionario "Home" a la realidad socio-económica y cultural de la colonia "El Amparo".
- Que la "oficina de estudios de correlaciones socioculturales en el desarrollo cognoscitivo de niños pre-escolares del área urbana guatemalteca", siga haciendo el estudio socioeconómico y así darle consistencia a la información obtenida de los niños pre-escolares.
- Que gestione, ante las autoridades encargadas del bienestar social, la formación de comités sociales con el propósito de establecer programas pre-escolares en los cuales los niños tengan acceso a manualidades, juegos dirigidos, manipulación de instrumentos adecuados a su edad pre-escolar, para facilitar el desarrollo de la inteligencia senso-motora.
- Que se someta a prueba la validez interna del "Home" de 3 a 6 años separadamente para sujetos masculinos y sujetos femeninos.

- Que se elabore fichas acumulativas de cada niño incluido en el estudio, la que presentará datos que faciliten su uso para estudios posteriores.
- Que se tengan presentes las conclusiones de este estudio.



BIBLIOGRAFIA

1. Anastasi, Anne, Tests Psicológicos. Madrid, Editorial Interamericana, 1976.
2. Arias, Jorge. La Población en Guatemala. Instituto Centroamericano de Investigación y Tecnología Industrial (ICAITI) y Universidad del Valle de Guatemala, 1980.
3. Bee, Helen. El Desarrollo del Niño. México, Editorial Tec-cien, 1977.
4. Bogin, B.A. y MacVean, R.B. "Groth in height and Weight - of Urban Guatemalan Primary School Children of - Low and High Socio-Economic Class. Human Biology. 50; 477-487.
5. Caldwell, B.M. "What is the Optimal Learning Environment - for the Young Child?" American J. Orthopsych, -- 1967. 37, 8-21.
6. Caldwell, B.M. Home Observation for Measurement of the Environment. Little Rock: University of Arkansas, 1968.
7. Caldwell, B.M. The Effect of Psychosocial Deprivation on - Human Development in Infancy. Merril-Palmer Quarterly, 1970. 16 (3)
8. Campbell, Donald y Stanley, Julián C. Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales en la Investigación Social. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
9. Cravioto, J. et al. "Nutrition Growth and Neurointegrative Development: An Experimental and Ecologic Study". Pediatrics, 38:319-372.
10. Dorsch, Friedrich. Diccionario Psicológico. Barcelona, -- Herder, 1977.
11. Downie, N.M. y Heath, R.W. Métodos Estadísticos Aplicados. México, Harper & Row, 1975.
12. Glass, Gene y Stanley, Julián C. Métodos Estadísticos Apli-

- cados a las Ciencias Sociales. Madrid, Editorial Prentice/Hall Interamericana, 1974.
13. Isaacs Susan. Conflictos entre Padres e Hijos. Buenos Aires, Editorial Psique, 1971.
 14. Jacob, Jeffrey C. "Urban poverty, Children, and the Consumption of Popular Culture: A Perspective on -- Marginality, these from a Latin American Squatter Settlement." Human Organization, Vol. 39, No.3 - 1980.
 15. Kerlinger, Fred N. Investigación del Comportamiento, Técnica y Metodología. México, Nueva Editorial Interamericana, 1979.
 16. Mac Vean, R.B. A Longitudinal Study of Three Groups of Urban Elementary School Children Living in Different Environmental Condition in Guatemala. Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
 17. Piaget, J. e Inhelder, B. Psicología del Niño. Madrid, Ediciones Morata, 1977.
 18. Ramey, C.J., et al. "Infants Home Environments: A Comparison of High-Risk Familys from the General Population." American Journal of Mental Deficiency, Vol. 80, No. 1: 40-42.
 19. Rodríguez, Aroldo. Investigación Experimental en Psicología y Educación. México, Trillas, 1977.
 20. Sabogal O., Fabio y otros. "Desarrollo Físico y Cognoscitivo de Niños Guatemaltecos, en Función del Nivel Socio-Económico y del Sexo." Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. II., No.2, 1979.
 21. Sabogal O., Fabio. Variables del Desarrollo del Niño, -- Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala, - 1977.
 22. UNICEF. Atención a la Infancia en Comunidades Marginales. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE. 1980.
 23. UNICEF. Mi Niño de 0 a 6 Años. Programa de Estimulación Precoz para Centro América y Panamá, PRACEP, -- 1979.