



UNIVERSIDAD DE SONORA. DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES. MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.

CRITERIOS PSICOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCION DE UN SISTEMA DE EVALUACION DEL DESARROLLO HUMANO.

Que para obtener el titulo de Maestro en Ciencias presenta:

JOSÉ SAÚL HERNÁNDEZ LÓPEZ.

Asesor Director: Dr. José Ángel Vera N.

Asesor Sinodal: Dr. Daniel González L.

Asesor Sinodal M E. Guadalupe González L.

Asesor Sinodal: M C. Maria José Cubillas R.

Hermosillo Sonora 14 de marzo del 2005.

INDICE.

	Pagina
PROLOGO	1
1. INTRODUCCIÓN:	
1.1. PROBLEMÁTICA A LA QUE SE CONTRIBUYE	2
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	6
2. FUNDAMENTACION:	
2.1. PROBLEMATICA.	9
2.2. SUSTENTO TEORICO.	12
2.3. PREGUNTAS Y VIABILID.	17
2.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN	23
2.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	25
2.6. OBJETIVO	27
3. METODOLOGÍA:	
3.1. DISEÑO.	29
3.2. CARACTERISTICAS DE LA POBLACIÓN	30
3.3. INSTRUMENTO DE MEDICION..	35
3.4. INFERENCIAS Y ANÁLISIS ESTADISTICO.	53
4. RESULTADOS:	
4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.	61
4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	64
5. DISCUSIÓN:	
5.1 CONCLUSIONES.	91
5.2 PROPUESTA.	94
6. BIBLIOGRAFÍA:	101
7. ANEXO, INSTRUMENTO:	107

1. INTRODUCCION.

1.1. PROBLEMÁTICA A LA QUE SE CONTRIBUYE: El presente trabajo explora una ruta de orden psicológico para describir componentes y elaborar criterios que permitan identificar e intervenir en el desarrollo humano, la propuesta subyace un principio acerca del cual se sostiene que el desarrollo no es un presupuesto sensorial, una dotación natural con la que se nace, un producto natural del paso del tiempo, un proceso de maduración o un producto de la evolución, para lo cual se remite al análisis de sus prácticas académicas y profesionales, estrechamente ligadas a su caracterización, composición, definición y mecanismos de intervención (Tinbergen, J. 1994).

El desarrollo psicológico pretende describir, explicar, predecir y modificar comportamientos (Papalia, Olds y Feldman, 2005) y eventos que se encuentran en proceso y/o transición, para lo cual ha descrito a las variantes de la conducta que se identifican como deseables por las convenciones sociales, también desde diversas influencias, ha pretendido explicar la calidad y cualidad de aquella conducta ajustiva a nuevas condiciones. Pero al no incluir a esquemas propios de la disciplina psicológica ha tenido que exportar fundamentos de las mas diversa naturaleza que están produciendo explicaciones, las cuales aun sostienen a los primeros esquemas de análisis.

Los primeros estudios sobre el desarrollo identificaron como sujetos (y objeto) de estudio a los niños, aun cuando mas adelante, a todo el ciclo de vida en su biografía reactiva (Kantor, 1992), en este rango siempre se ha tratado de identificar al desarrollo como:

- **Objeto de conocimiento:** Estudiando los cambios y estabilidad de las áreas física-motora, cognoscitiva-del lenguaje y afectiva-social.
- **Explicación acerca de los cambios:** Definidos y producidos en y por la complejidad y/o temporalidad de la conducta humana.

- **Descripción de estados efectivos:** De la conducta psicomotora fina y gruesa, intelectual, del lenguaje o de la condición afectiva y emocional del infante (Shafir y Siegel, 1994).
- **Procesos productos del paso del tiempo:** En contextos controlados o de interacción inmediata (Bijou y Baer, 1990).

En tales situaciones, a esos estados iniciales y primarios se les identifico como condiciones necesarias y únicas para estudiar al desarrollo infantil (Piaget, 1984, Bijou y Baer, 1990, Gesell y Amatruda, 1976, Reese y Lipsitt, 1978, Craig, 1998 y Papalia, Wendkos y Dustin, 1998), con ello se pretendió explicar influencias reproductoras de la conducta, tanto internas (del organismo) como externas (sociales) y al mismo tiempo señalar como relevantes e imprescindibles para explicarlo a la herencia, la genética, el ambiente, preguntando si el desarrollo era activo o pasivo o si era continuo o bien ocurría por etapas. Tales interpretaciones propiciaron que los métodos básicos de análisis fueran de recolección de datos, utilizando diversos instrumentos como autorreportes, pruebas, observaciones, investigaciones longitudinales y transversales, incluidos los estudios de caso, etnográficos, estudios correlacionales e inclusive algunos experimentales.

Otros esquemas de interpretación pretendieron describir la forma en la que ha cambiado el campo del desarrollo y sus conceptos básicos: Identificando a los aspectos y la forma en que se interrelacionan, sintetizando las cualidades importantes para cada periodo de la vida y buscando al mismo tiempo describir las influencias de los escenarios y entornos en los cuales ocurren.

Así a medida que el campo de estudio se ha ampliado, se ha transitado de descripciones a explicaciones, incorporando a la *predicción* y a la *modificación* de la conducta y pretendiendo que tales metas operaran juntas, tal como cuando se consideraba al desarrollo del lenguaje al “señalar los momentos en que la mayoría de los niños dicen sus primeras palabras o qué tan grande suele ser su vocabulario a cierta edad, se observaban grandes grupos de niños y se establecían normas, o promedios, para la conducta a distintas edades”, (Papalia, Olds y Feldman, 2005 p 8). Aproximación cuestionada por si misma al pretender transitar para *explicar* qué

provoca o influye en la conducta observada o cómo se adquiere y se aprende a usar el lenguaje o por qué un niño no aprende a hablar. Indagar para conocer a este conocimiento hizo posible *predecir* lo que la habilidad para el lenguaje a cierta edad podía decir acerca de la conducta posterior o acerca de la probabilidad de que pueda enseñarse a hablar a un niño con un desarrollo inadecuado del lenguaje.

El empeño por conocer cuales son los determinantes de la conducta ajustiva y como o porque se producen tales cambios ha transformado el campo: Como las preguntas que se busca responder, los métodos que utilizan y las explicaciones que se proponen que aun cuando son las mismas en la actualidad los elementos explicativos han cambiado y por lo tanto su metodología. Las constantes y cambios reflejan nueva comprensión al concepto a medida que las investigaciones se construyen sobre las anteriores o las cuestionan o incorporan otros eventos, también reflejan avances en la tecnología y producen cambios en las actitudes ante el conocimiento.

Nuevas explicaciones están provocaron diversos y múltiples acercamientos hacia el objeto de estudio, desde las hipotéticas deductivas hasta las analíticas inductivas. Pero al momento de derivarse en estrategias técnico metodológicos o de intervención hacia problemáticas definidas, expresan los mismos esquemas tomados de las disciplinas biológicas y/o sociales, generando así aproximaciones que la describen como subdominio de alguno o de los extremos del conocimiento (Dogan y Parhe, 1993). Situación que se ha manifestado sobre todo cuando se ha pretendido explicar comportamiento que no son susceptibles a la observación y registro objetivo, tal como los estados emocionales, la violencia, los sentimientos, la inteligencia, el intelecto y desde luego ... los procesos del desarrollo.

Explicar al desarrollo requiere del deslinde de factores que lo afectan y lo componen, pero estos no siempre son susceptibles a la medición o no pueden dar respuestas a que es o como es el desarrollo. Sin embargo ya se conoce mucho acerca de lo que las personas necesitan para desarrollarse, la forma en que reaccionan a las muchas influencias y cómo pueden satisfacer mejor sus requerimientos, de ahí la importancia de deslindar cualidades y posibilidades pero dentro de la disciplina psicológica.

Como parte de los componentes del desarrollo, la condición temporal ha cobrado importancia cuando se ha buscado explicar los acuerdos o convenciones sociales y es porque implican significados cambiantes en el largo y mediano plazo, la dimensión de la conducta que implica su reproducción o alteración para salir de estados conductuales vigentes a transformaciones lingüísticas o funcionales y en las cualidades de los cambios temporales y frecuencias de sus interacciones y alteraciones entre el sujeto, su entorno y sus contextos.

Parte que refiere condiciones de interrelación entre funciones y considera a las alteraciones y las crisis como partes inevitables de las relaciones entre los comportamientos en desarrollo: Explica y describe semejanzas y diferencias en el desarrollo y extiende su análisis y explicación a toda la historia reactiva en contextos, entornos, familia, organizaciones sociales, condiciones de vida de la comunidad, lo temporal de las respuestas, lo transitorio de su situación, los recursos, su ubicación social y jerárquica, creencias y capacidades para resolver situaciones y con cualquier individuo, en cualquier tiempo, dentro o fuera de su familia o con sus grupos contextuales en tiempos y espacios con nuevos instrumentos conceptuales.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA: Diversas aportaciones de la psicológica sugieren la integración de eventos que coadyuvan a explicar al desarrollo, tales como la interacción (Bayes y Ribes, 1992), a través de transiciones (Kantor, 1992), en sus niveles de ajustes y acomodos de funciones y disposiciones (Roca, 1996), en tanto refieren aumentos o disminuciones temporales en la organización y especificación de la conducta. Así implicar estados de transitoriedad requiere verificación continua a través de la búsqueda de evidencias, de referentes y de eventos controladores. que describan su intensidad, variación y dimensión que expliquen interrelaciones (Ribes, 1990a) y posibilidades de expansión.

Dado que el desarrollo psicológico no cuenta con paradigmas propios, históricamente ha buscado causalidades y explicaciones en los reflejos, procesos

sensoriales, hormonas, glándulas, sistema nervioso, cerebro, sistema social, ambiente, procesos bioquímicos, maduración, evolución, estrés, aprendizaje, motivación y mas recientemente en modelos estadísticos y de correlación. Situación que ha obligado a la Psicología a mantener vínculos morfológicos y metodológicos con estados primarios básicos, iniciales y permanentes, que han sostenido en el tiempo a conceptos como innato, instinto, impronta, impulso, involuntario, aprendido, capacidad, disposición, competencia y su respectiva delimitación categorial, como premisas empiristas y explicativas frente al conocimiento del fenómeno.

El desarrollo ya ha sido identificado con cambios progresivos de la conducta de un individuo a través del tiempo, como un cuerpo de conocimientos propios y característicos de la historia personal de la conducta y de la formación de la individualidad (Ribes, 1996). Así ya se observan influencias, Baltes (1987) y Baltes, Lindenberger y Staudinger, (1998); Staudinger y Bluck, (2001), que han identificado principios claves del enfoque del desarrollo del ciclo vital. En conjunto esos criterios sirven como marco conceptual aceptado para el estudio del desarrollo y de la historia reactiva de la conducta del individuo ya que aceptan que el Desarrollo:

1. *Dura toda la vida*: Es un proceso vitalicio de cambios en habilidades para ajustarse a situaciones en las que un individuo transita.
2. *Involucra ganancias y pérdidas*: Es multidimensional y multidireccional, ocurre a lo largo de dimensiones e interacciones, cada una de las cuales se expresa a tasas diversas.
3. *Procede en más de una dirección*: A medida que se gana en un área al mismo tiempo pierde en otra.
4. *Involucra una distribución cambiante de recursos*. Nadie puede hacerlo todo. Los individuos seleccionan maneras diversas.
5. *Es modificable*. A lo largo de la vida muestra plasticidad. Muchas habilidades, cambian significativamente con la interacción, el entrenamiento o la práctica, incluso tarde en la vida.
6. *Es influido por la historia y la cultura*: Cada persona se desarrolla dentro de múltiples contextos, en parte por el tiempo y el escenario.

Con la introducción masiva de nuevas tecnologías y la incorporación de múltiples estilos de vida producto de su rápida expansión, se están resaltando creencias y actitudes ante el conocimiento del desarrollo que en otras épocas no existía, al menos como se observa, es decir acompañado de explosiones y revoluciones conceptuales y empíricas que se están manifestando por la presencia de nuevos conflictos y crisis expresadas por hecatombes teóricas, que están siendo rebasadas por la presencia de otros conceptos y por nuevas estrategias que redefinen otras realidades.

Así el mundo académico y de investigación, caracterizado por la existencia de distancias cada vez mayores entre expansión de la capacidad explicativa y disminución a la atención y solución a problemas de la conducta, se ha colocado ante la necesidad de contar con tecnología capaz de reducir distancias para resolver y atender nuevas situaciones, al mismo tiempo para replantear viejas determinaciones conceptuales. La presente época ya distingue y resalta a un considerable numero de enfoques y aproximaciones que desde el uso del concepto central está experimentando: Se observa otro orden en su análisis, explicación e intervención, algunas interpretaciones lineales, funcionales y causales se están reestructurando con base en nuevos constructos, en sistemas complejos y con otros fundamentos teóricos filosóficos y conceptuales.

El estudio del desarrollo ya no solo debe describir a hipotéticos cambios temporales de la conducta, sino los que son:

- Producto de la interacción: alternativos, extensivos, dimensionales y de propagación.
- Producto de arreglos y disposiciones: sociales y contextuales.
- Están en transición: movimiento, traslación, alteración, aumento, decremento, destrucción (Averroes, 1978).
- Descritos como ajustes y regulaciones.

El análisis cuantitativo del desarrollo (Tinbergen, J. 1994), es una propuesta que abre la posibilidades de acercamiento, interpretación y búsqueda de soluciones

para tales problemáticas, así los fundamentos teóricos deben de cambiar el sentido de su interpretación y:

- 1 Permite intensificar la búsqueda por caracterizar a contenidos manifiestos y expuestos por el concepto central, que está normado a un cuerpo de conocimientos, en este caso la Psicología del desarrollo, y describir líneas tecnológicas para atender eventos o para diferenciar indicadores en su magnitud y/o relevancia, (Hernández, Fernández y Baptista, 2000), esto identifica cualidades y categorías de estudio.
- 2 Discute la composición de dichas cualidades, sus características y tipos de relación entre cada indicador y sus sistemas dispuestos, observando transformaciones temporales y espaciales de las diferentes variedades del comportamiento y usos de los principales instrumentos de evaluación.
- 3 Analiza contextos, situaciones y escenarios, en donde se exprese el desarrollo, incorporando al sistema social sus creencias y acciones reguladoras y normativas.
- 4 Describe procedimientos para guiar la creación de condiciones, arreglos y disposiciones acordes a la existencia de recursos materiales, intelectuales y formativos.
- 5 Descubre las bases explicativas de tales acciones y los intereses de los diferentes participantes en cada uno de los procesos escolares, familiares, docentes, de la salud, profesionales, académicos, científicos y del propio individuo, a los cuales se pretende responder.
- 6 Diseña tecnología para generar disposiciones y medios, para el alcance de misiones, fines, metas y objetivos, como guías para inducir y facilitar el desarrollo psicológico social.
- 7 Determina compromisos y alcances de la intervención psicológica y delimitar acciones, su impacto en el desarrollo y su deslinde de condiciones explicadas con mayor amplitud y profundidad por otras disciplinas.
- 8 Responde a ¿porque es necesario conocer el desarrollo?, su función y descripción de las áreas mas y menos favorecidas con la intervención en aquellos escenarios y situaciones en donde sea importante identificarlo.

2. FUNDAMENTACION.

2.1. PROBLEMÁTICA: Históricamente la Psicología del desarrollo, ha sido colocado a la actividad locomotora como la actividad central: Inicialmente la describió como cadena de reflejos dependientes de la estimulación sensorial, dando pie a una Psicología fisiológica que pretendía explicar las causas de, por ejemplo, un mal aprendizaje a partir de ese sustento o de un mal desarrollo. Así el aprendizaje se describió como aquella actividad motora producida por la experiencia que adquiría significado cuando hacía referencia a resultados en forma de logros. No se presentaba como adquisición de morfológicas de respuesta sino como funciones ya disponibles: aprendizaje y ejecución, mucho tiempo fueron lo mismo, a pesar de que aprendizaje era disposicional y ejecución una instancia empírica. Las condiciones responsables de explicar el desarrollo correspondían a la conducta en dimensiones de estímulos disponibles en la historia del organismo presente, es decir experiencia.

Ligados aprendizaje y experiencia, con desarrollo por postulados darwinianos (Ribes, 1996), insistían que maduración, crecimiento y paso del tiempo eran causas que asignaban dirección al comportamiento en desarrollo y no necesariamente de manera diferente a la de los animales. De la misma forma que la evolución, la cual otorgo diferenciación y marco de referencia a la adquisición de nuevas conductas (aprendizaje), al describirlo como:

- Explicación individual de la conducta y como producto de intercambios de la ontogenie como especie (Moore, 1978 y Furnham 1994).
- Elemento de cambio y producto de la transformación del hombre a partir de su acción sobre la naturaleza y sociedad a través del tiempo que modifican su relación al modificar su entorno.
- Producto de su propia especie con cualidades filogenéticas de como individuo único.

- Elemento explicativo de la conducta que otorgaba continuidad biológica y social a la especie sobre todo cuando definió a los procesos de adaptación como los responsables directos de la selección natural, cosa que le permitió a esa ciencia de esos momentos crecer.

El argumento central fue que los organismos para desempeñar su papel social tendría que colocarse en espacios y tiempos en donde la conducta y las causalidades explicativas se hicieran cada vez más fugaces y fueran determinantes para su explicación, pero al mismo tiempo más cuidadosamente detalladas pero no por la Psicología sino por otras disciplinas: Evolución tampoco es desarrollo, forma parte de él no le substituye, depende del tiempo, de las condiciones de la especie, de la historia orgánica y social, no describe tipos de relación, ya que por razón de su manejo no es suficiente la vida del hombre para verla, mucho menos para manipularla con fines de logro (Roca, 1996, Kantor, 1992).

Al desarrollo también se le ha sobrepuesto con la maduración, la cual ofrece posibilidades para potencializar variantes que dependen del tiempo en el que se presenta la conducta, otorgando valores diferenciales a sus referentes, que enriquecen o empobrecen las relaciones conductuales (Smith y Bierman, 1987). Así pararse, caminar o correr, tiene sus propios y diferentes matices, pero no por su topografía, sino porque cuando se realizan se hace bajo diferentes condiciones y con ello se producen señales internas (maduración) y externas (desarrollo), con sus propias consecuencias (Alcaraz, 1980). La maduración entabla relaciones entre seres biológicos no psicológicos. Las funciones orgánicas condicionan conductas no sus relaciones. Si bien es cierto que durante el desarrollo se adquieren valores en cuanto a lo que se produce, eso también lo puede hacer en contextos sin maduración biológica. La condición biológica define la presencia de funciones y su agotamiento en tiempos, para presentarse en nuevas condiciones: por ejemplo; la menstruación define límites de períodos de fertilidad y el climaterio define a otro no fértil o inmaduro.

De esta forma los procesos del desarrollo pueden prescindir de la maduración para explicar la conducta, tal es el caso de comportamientos en personas impedidas por alguna disfunción o lesión y que no lo están o al menos no simultáneamente de

sus procesos biológicos o viceversa o cuando menos no en la misma medida (Schwartz, 1966 y Peck, Wacker, Berg, Cooper, Brown, Richman, McComas, Fischmeyer y Millard, 1996), es decir lo biológico ocurre en un justo momento, no así lo psicológico.

Involucrado y sobrepuesto al desarrollo también se ha descrito al crecimiento como concepto descriptivo, el cual tiene que ver con niveles de especialización o plasticidad de ciertas células esqueléticas y de la masa muscular que son consideradas condicionantes importantes para la presencia de situaciones especiales en conductas necesarias (Tanner y Rattray, 1978), como brincar, correr, tomar objetos y otros. Así aumento o disminución de masa, estructura, forma o tamaño en tiempos y momentos, producen funcionalidad no definen tipo de relaciones.

Crecer es aumentar o disminuir talla, masa, peso, tamaño y forma, aspectos que diferencian a la estructura física. Crecer implica la posibilidad de acceder a comportamientos temporales involucrados con habilidades, desplazamientos, movilidad, coordinación, postura, locomoción o motricidad, es decir potencializa partes en el desarrollo no lo definen. La literatura biológica ha utilizado al crecimiento como condición para explicar al desarrollo, al declarar como óptimas a ciertas mediciones, sin embargo no existen suficientes elementos como para ubicar al desarrollo dentro del crecimiento, ni tampoco lo contrario, al menos como condición imprescindible o necesaria.

Al aprendizaje como componente empírico de la conducta, se le ha considerado como producto del desarrollo, basta revisar a las teorías de la Psicología infantil para entender como tal proceso se ha delimitado más por el cambio ofrecido, que por la eficacia de logro: más aprendizaje=más desarrollo y no como componente de la conducta, pero sí de la enseñanza escolarizada. Referencias al análisis del aprendizaje (Ribes, 1990) han creado condiciones para concebirlo como espacio de logro y no como concepto nodal explicativo de la conducta: Aprendizaje descrito como adquisición de morfologías, no de nuevas funciones de respuesta.

2.2 SUSTENTO TEORICO: Algunas aproximaciones teóricas ya han identificado al desarrollo con estados o procesos y lo han descrito como progreso, alcance o sofisticación progresiva de respuestas (Roca J, 1996) a esa hipotética y creciente complejidad del comportamiento producto del paso del tiempo, de estados de maduración o de su evolución.

Con ello su representación, evaluación e intervención han dependido de que tanto se acerca o se aleja la conducta de un sujeto de lo definido como óptimo o deseable en las mediciones psicológicas, las convenciones sociales o por los diversos modelos explicativos.

Tales teorías psicológicas han creado representaciones del desarrollo, sobre todo porque lo han explicado como producto de la naturaleza humana y/o del paso del tiempo. Situación que prevalece en buena parte de la teoría psicológica y consecuentemente en sus modelos de investigación y cuyas pretensiones han sido confirmar tales modelos o establecer relaciones causales entre los eventos participantes. Modelos que han identificado a sujetos y objetos de análisis y sus clasificaciones o taxonomías se han utilizado más para identificar y describir tales procesos.

Así en su trayectoria la Psicología, ha elaborado descripciones, esquemas y aproximaciones de estudio utilizando como elementos explicativos a la relación causal y funcional: Desde la racionalización aristotélica de la experiencia que ubica a la conducta como producto causal de las funciones sensoriales y que suponían la existencia de una claridad introspectiva materializada en representaciones definidas como objetivas que ocurrían circunstancialmente, descritas por el empirismo lógico cartesiano de Morgan, (1916), el cual basado en la idea del ensayo y error y con la única presencia del aprendizaje como efecto de la maduración explico el método para ejercer dominio sobre el ambiente.

Pasando por el reflejo condicionado y su relación con el ambiente controlado y descrito como estructura mecánica prefigurada a partir de la biología, que ha replicado con insistencia que la Psicología es un fenómeno natural, por lo que ha centrado su interés en la actividad refleja y/o en las funciones sensoriales y

cerebrales, las cuales se afirmaba contenían a toda la experiencia, como la escuela de la Gestalt (Leahey, 1998) que utiliza tal dominio para explicar “el todo” ambiental describiéndolo como molar de manera semejante al conductismo de Watson (Leahey, 1998) y en el análisis experimental de la conducta, los cuales consideraban el evento estímulo como el causante de todas las respuestas.

Hasta la delimitación de eventos causales y los descriptores de explicaciones dualistas-mentalistas, a partir de eventos fenomenológicos y del alma, las cuales fueron sustituidos posteriormente por indicadores fisiológicos-reflejos (Pavlov, 1957, Sherrington, 1906 y Sechenov, 1965), y posteriormente por las condicionales-experimentales (Wundt, 1896, Guthrie, 1930 y Tolman, 1950), mecanicistas-instrumentales (Thorndike, 1966, Skinner, 1953 y Hull, 1943) y causales explicativas e interconductuales (Kantor, 1980). Expresadas como eventos disposicionales cuantitativos multicausales, lógico descriptivas cualitativas, cognitivo-conductuales, cognitivo-sociales y/o de redes semánticas entre otras.

Situaciones que están observadas por la lógica causal de la Psicología, de la medición del desarrollo, de la Psicología diferencial, la Psicología comparada de Spermann (1923) y Binet & Simon, (1916) y la influencia etológica de Lorenz (1978) y Tinbergen N. (1979) que reafirmaban al concepto de instinto en su modalidad de impronta como la base explicativa de la conducta de los organismos en espacios naturales y abiertos y nuevamente el papel de la biología como la base explicativa dichas conductas.

Las dificultades teóricas de esas explicaciones se manifestaron cuando se pretendieron extrapolaron hacia la conducta humana, pero no cuando se explicó la conducta infantil, situación que abrió el espacio para, con la ayuda de la fisiología, construir el subdominio descrito como desarrollo (evolutivo, genético, infantil, ...). Con ello se sobrepuso al desarrollo con el concepto de aprendizaje (Piaget, 1946, Harzem, 1996; Bijou y Baer, 1961), que lo convirtió en éxito de la conducta modulado por la escolarización y socialización, de forma tal que a los cambios progresivos se les describió como ideales para cierta edad y a los no controlados como producto de un mal proceso de aprendizaje, por tanto de un mal desarrollo.

Por ello distinguir entre representación de la conducta, conducta en desarrollo, representación taxonómica e historia de la conducta y del individuo (Kosik, 1963) son metas a lograr. Pero para alcanzar tal condición es necesario ubicar el papel de la Psicología como concepto central, ya que se ésta buscando reunir, ordenar e interpretar aquella información que permita resaltar aspectos, variables y complejidades de la acción de la conducta en desarrollo como cualidades, con situaciones y condiciones sociales y al mismo tiempo diferenciados de la representación de la conducta en contextos situacionales, descritas por autores como Gessell (1934), Piaget, (1946), Bijou, (1996), Papalia, et al, (1998), Craig, (1997), Roca, (1996), o Harzem, (1996).

Lograr lo anterior permitirá que tales descripciones y representaciones de la conducta en desarrollo ya no sean identificadas, ni significadas como estados, tampoco como impronta, ni como períodos críticos (Montiel, 1997), ni identificados como único objeto de atención, si como función reguladora en proceso con criterios diferentes. El fin es caracterizar a contenidos manifiestos, expuestos y descritos por conceptos centrales de un cuerpo de conocimientos en este caso del desarrollo y como consecuencia describir líneas tecnológicas para atender eventos o para diferenciar indicadores en su magnitud y/o relevancia, (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

Por tal motivo se esta ante tópicos que se han mantenido con el paso del tiempo, en el trabajo cotidiano y en todo avance de la disciplina y que al mismo tiempo que se están manifestando como una preocupación perenne para ofrecer resultados a partir de la aplicación de sus intervenciones hacia los eventos que enfrentan, también se está buscando garantizar su efectividad sobre todo al momento de nutrir a la teoría en la búsqueda de principios generales que norman al cuerpo de conocimientos para así atender y resolver problemas de la conducta en la comunidad social, educativa, de salud, entre otros.

En épocas recientes se esta en la búsqueda de mecanismos que permitan el manejo de un mayor numero de variables y de múltiples criterios, situación que ya forma parte de los procedimientos del trabajo profesional, tecnológico y científico de la Psicología y del desarrollo.

Con la presencia del movimiento cuantitativo se han generado nuevas necesidades, entre ellas destaca la presencia de requerimientos acerca de la demostración en contextos de justificación y verificación de resultados dentro de alguna teoría, con pruebas de comprobación de hipótesis, con observaciones de estricto código de objetividad y no solo como exposición de eventos muchas veces con graves problemas de falsificación. Con nuevos esquemas se busca explicitar situaciones que otros modelos suponían o justificaban en su lógica y por coyunturales políticas educativas o de salud.

El estudio del desarrollo psicológico debe de integrar acercamientos y aproximaciones, por ejemplo debe de considerar al punto de vista empírico que observa al desarrollo como una disciplina morfológica, que tiene por objeto la representación de los cambios de comportamientos observados y que son cualidades de la conducta (Roca, 1996) y con pretensiones tecnológicas de describir y evaluar lo que las personas hacen con base en el establecimiento de correlaciones definidas contra variables manifiestas tales como el sexo, edad, clase social, estado civil, aprendizaje, repertorio, grado escolar, cualidades del comportamiento, condiciones del entorno, características de la cultura o cualquier otra variable biológica o social.

También debe de buscar acercamientos con estudios preexplicativos, los cuales pretenden ubicarse en la dirección de la construcción del conocimiento inicial del fenómeno: Tecnológicamente sirven para identificar e interpretar la apariencia temporal de la conducta por medio del uso de instrumentos, en los términos que definen sus formas con las escalas utilizadas, su actividad básica es la medición de la apariencia de la conducta y su justificación tecnológica el diagnóstico, con base en la clasificación de procesos de maduración orgánica, expresados en forma de comportamientos tales como los observados por Gesell y Amatruda (1974) y Denver (Frankenburg y Doods 1974).

Con otros estudios el acercamiento es para establecer relaciones de tipo causal, son descriptivos y buscan la determinación de la asignación conductual, es decir de los rangos de transición o de temporalidad sobre la base comparativa de clasificaciones o taxonomías: Su análisis se refiere a la determinación de las

expresiones de la conducta y sus representaciones comparadas contra las etapas o periodos evolutivos de la biografía reactiva, el ciclo de vida o del modelo teórico delimitado. Estudios que enfatizan su análisis en las etapas iniciales primarias o hasta la infancia tardía y pretenden clasificar conductas relacionadas para lograr la identificación de formas de comportamiento temporal, en forma de habilidades y destrezas, formadas como producto de la interacción conductual, por ejemplo lo que contiene la Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1978) o la escala de Brunet-Lezine (Uzgiris y Hunt, 1974), cuyas pretensiones son explicar la conducta y aplicar tecnología remedial en términos de identificar cualidades temporales y de aquellos procesos producto del paso del tiempo, en contextos de control o de interacción inmediata (Bijou y Baer, 1990).

Contemplar esquemas que lo estudian como producto de condiciones ambientales en el paso del tiempo y lo que lo describen como “proceso continuo y progresivo que avanza a través de estadios cualitativamente diferentes y que si bien comparten patrones comunes, también reflejan características únicas y ciertas irregularidades” (Atkin, 1988, p 3), permite integrarlo a estudios longitudinales acerca de arreglos instrumentales a través del tiempo y evaluar resultados de intervenciones; seguimiento en cambios de régimen, de alimentación, de deshechos, de reposo-vigilia, hábitos y todo aquello relacionado con la calidad de vida o del bienestar social (Craig, 1998 y Papalia et al, 2004).

Aunque también se puede integrar a observaciones del desarrollo como estados efectivos de la conducta, como en el caso del análisis del desarrollo psicomotor fino y grueso del niño lactante, el desarrollo intelectual del niño maternal, del lenguaje del niño preescolar o la relación afectiva y emocional del adolescente (Shafir y Siegel, 1994), con la condición tecnológica para evaluar estados básicos primarios o biológicos, para crear condiciones y situaciones de modificación de tales comportamientos; la intervención consiste en establecer correlaciones para propiciar condiciones de modificación del desarrollo infantil escolar, (v. g. Piaget, 1984, Bijou, y Baer, 1990, Reesse y Lipsitt, 1978).

Estos podrían ser espacios para definir estrategias tecnológicas de intervención psicológica: utilizar esquemas de condición inmediata y con

pretensiones de explicar, solo así se justificaría que ciertos tipos de conducta fueran definidas como dependientes de la edad cronológica o de la ejecución observada.

Como constructo teórico-explicativo, durante todo el proceso de vida en cualquier temporalidad y condición, el estudio del desarrollo debe de incorporar diferentes principios: En los cuales no se le identifique como presupuesto genético, herencia, calidad de vida, función de equilibrio, ajuste o adaptación a la sociedad, tampoco como opulencia o progreso, mucho menos como posesión o avance de la conducta, ya que considerarlo así lo tendría que explicar al desarrollo como correcto o como secuencia única, lo que colocaría a la Psicología en calidad de juez, racista o moralista con ello disminuiría su valor científico y tecnológico.

Bajo este análisis la delimitación de conductas en desarrollo depende de las convenciones sociales y científicas ya que son contextuales, ambientales, situacionales y dependen de estados funcionales del individuo en relación con su entorno, temporalidad y complejidad hacia determinado tipo de respuestas de tal forma que se observan como categorías descriptivas y tienen como función explicar sus diferentes niveles de ejecución. La multicausalidad solo es resultante de esos procesos o productos: Tanto en magnitud como en asimilación, así un evento es causado por varias variables en un mismo tiempo.

El trabajo se sustenta en la existencia de una estructura hipotética descriptiva, que permite realizar un estudio de tipo exploratorio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), por el cual se establecerán correlaciones entre variables dependientes, las respuestas al instrumento, con base en estándares de construcción, (CENEVAL, 2001) y las variables independientes consideradas de tipo social y demográfico, ubicadas en el contexto situacional de definición de condiciones para el desarrollo y no determinantes del desarrollo.

2.3. PREGUNTAS Y VIABILIDAD: Consecuencia del uso de metodologías descriptivas, han provocado que se haga innecesario explicar los términos de sus variaciones o de sus consistencias a través de la historia interconductual, ni en su interacción con personas, objetos o situaciones y además

como no pretende explicar los cambios temporales de la conducta, ni los que están en interacción y de propagación social, entonces tampoco producen cuestionamiento hacia su estructura teórica.

Algunos de los instrumentos consideran como contenidos de sus reactivos, a todas aquellas conductas que se presentan independientemente de las circunstancias generadas por las características del entorno. Por ejemplo bajo un esquema de análisis cuantitativo al comparar los contenido de algunos reactivos de 3 pruebas (Denver, Portage y Edim) que miden desarrollo (Tabla 1).

TABLA 1. EJEMPLOS DE REACTIVOS DE TRES INSTRUMENTOS.*		
DENVER	PORTAGE	EDIM
OBSERVA.	OBSERVA.	FIJA LA MIRADA.
SONRÍE AL HABLARLE.	SONRÍE COMO RESPUESTA	RESPONDE CON LLANTO.
SONRÍE ESPONTÁNEAMENTE.	GORJEA.	RESPONDE A SONIDO.
AGARRA UNA SONAJA.	EXTIENDE SU MANO	APRIETA UN OBJETO.
TÍMIDO CON EXTRAÑOS.	JUEGA SOLO 10 MIN.	EMITE SONIDO GUTURAL.
DA PALMADITAS.	IMITA EL JUEGO.	POCAS EXPRESIONES.
SE ESTIRA POR UN OBJETO.	ADEMÁN DE DESPEDIDA	SIGUE OBJETOS VISTA
MOVIMIENTOS SIMÉTRICOS.	ABRAZA A CONOCIDOS.	SE CALMA AL ALZARLO.
SIGUE OBJETO HACIA LOS LADOS.	MANIPULA UN JUGUETE.	AGITA SUS MANOS.
RECOGE OBJETOS PEQUEÑOS.	SUCCIONA Y TRAGA.	RASCA OBJETOS.
CAMBIA OBJETO DE MANO.	EXTIENDE LAS MANOS.	BUSCA UN OBJETO.
GOLPEA DOS OBJETOS.	SOSTIENE EL BIBERÓN.	MUEVE UNA SONAJA.
TOMA CON PULGAR E ÍNDICE.	BEBE EN UNA TAZA.	SONRÍE AL RESPONDER
REACCIONA ANTE UN SONIDO.	COME CON LOS DEDOS.	EXPRESA REGOCIJO.
VOCALIZA SIN LLORAR.	CON AYUDA USA CUCHARA.	ARQUEA SU ESPALDA
SE RÍE.	BUSCA CON LA VISTA.	MANOS EN EL PECHO.
DA CHILLIDOS.	METE UN OBJETO EN CAJA	ATENCIÓN SOSTENIDA.
VOLTEA AL HABLARLE.	SACUDE UN JUGUETE.	BUSCA UN SONIDO.
SE PARA CON AYUDA.	SE SIENTA 2 MINUTOS.	EXPRESA CON ROSTRO
CAMINA CON AYUDA.	SE COLOCA PARA GATEAR.	TOMA 2 OBJETOS.
JUNTA Y RECOGE OBJETOS.	SE SIENTA SIN APOYARSE.	FIJA MIRADA EN ESPEJO.
LOGRA ESTAR SENTADO.	TIRA OBJETOS AL AZAR.	TOMA OBJETO CERCANO
SE SOSTIENE POR MOMENTOS.	SE MECE HACIA ATRÁS.	VOCALIZA.
SE SIENTA EQUILIBRADO.	SE PONE DE RODILLAS.	PERMANECE SENTADO.

* FUENTE: Frankenburg y Doods. (1974.) Escala de desarrollo de Denver. En Reyes, J. (1993). Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM. Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978).). Manual: Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage. CESA, Wisconsin. 53901. E.U. Edin (1984). Escala para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años.

Al comparar sus contenidos aplicando los mismos criterios a cada reactivo: como desarrollo, maduración, evolución y crecimiento, se observa tendencias en sus contenidos hacia la representación, con ello su validez de contenido se transforma en aparente aun y cuando su validez de constructo este presente (Tabla 2).

TABLA 2. CUANTIFICACION DE REACTIVOS POR FRECUENCIAS.*		
DENVER	PORTAGE	EDIM
105 REACTIVOS. TOTAL PARA 6 AÑOS.	535 REACTIVOS. TOTAL PARA 6 AÑOS.	490 REACTIVOS TOTAL PARA 6 AÑOS.
53 (50%) 1er AÑO.	110 (20%) 1er AÑO	254 (51%) 1er AÑO
17 (16%) MOTORA GRUESA 15 (14%) MOTORA ADAPTATIVA	45 (8.4%) MOTRICIDAD.	58 (12%) MOTORA GRUESA. 47 (9%) MOTORA FINA.
12 (12%) PERSONAL SOCIAL.	28 (5.2%) SOCIALIZACIÓN 13 (2.4%) AUTOAYUDA.	35 (7%) SOCIO-AFECTIVA. 40 (8%) HABITOS.
9 (8%) LENGUAJE.	10 (1.8%) LENGUAJE. 14 (2.6%) COGNICIÓN.	35 (7%) LENGUAJE. 39 (8%) SENSO-COGNITIVA.

* FUENTE: Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978).). Manual: Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage. CESA, Wisconsin. 53901. E.U. Edin (1984). Escala para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años. Frankenburg y Doods. (1974.) Escala de desarrollo de Denver. En Reyes, J. (1993). Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM.

El desarrollo define procesos psicológicos de adquisición y pérdidas conductuales en el tiempo y como producto de la intervención directa e indirecta sobre la conducta, así: 77% de los reactivos del Denver no describen desarrollo, el 55% del Portage tampoco, ni el 71% de la prueba de Edim (tabla 3). Con el análisis de contenido, se definen categorías y con ella se puede observar como algunos reactivos, elegidos al azar, y que argumentan pretender medir desarrollo no lo integran:

TABLA 3. INDICADORES MEDIDOS.*			
CONCEPTOS	DENVER	PORTAGE	EDIM
EVOLUCIÓN	13%	21%	39%
MADUREZ	64%	34%	32%
DESARROLLO	23%	45%	29%

* FUENTE: Frankenburg y Doods. (1974.) Escala de desarrollo de Denver. En Reyes, J. (1993). Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM. Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978).). Manual: Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage. CESA, Wisconsin. 53901. E.U. Edin (1984). Escala para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años.

Con tales reactivos se afirma evaluar al desarrollo y aun cuando no delimitan el campo, si enfatizan acciones propias de cualquier especie o de condiciones en las que solo se describe la cualidad, esto es representan, en términos de logros, sin importar la condicionante para alcanzar tal comportamiento.

Bronfenbrenner (1987), ofrece hipótesis en forma de planteamientos que integran cualidades de la conducta como interacción, arreglos y transiciones para estudiar el desarrollo desde esquemas de interacción entre el sujeto y los aspectos presentes durante cualquier periodo de lo que Kantor (1994) llama biografía o historia

reactiva, generando principios de interpretación que permiten integrarse a la construcción de un instrumento, que incorpora a la interacción, transición y arreglos o disposiciones.

El individuo en desarrollo observa, manipula, interpreta, justifica, argumenta otorga sentido a convenciones, normas, reglas, figuras lingüísticas y con ello forma términos, conceptos, significados, actos y hechos sociales de la conducta, se justifican solo en el transcurso de la historia por su uso y sus consecuencias. Con ello deriva explicaciones y conforme el tiempo pasa esta ante nuevas interacciones. Así llega el tiempo en el que es tal el cúmulo de información en el organismo, que tiene que proceder nuevamente a organizar, clasificar, jerarquizar y reordenar en nuevas categorías, clases, familias, grupos, estructuras y como consecuencia nuevas funciones. Así se genera la expresión del desarrollo a partir de figuras o formas y sobre todo convenciones sociales en movimiento.

Otro esquema de interpretación surge de la vida diaria del individuo, comienza con la manipulación de objetos o situaciones que le rodean, después los usa como instrumento, arma, herramienta o utensilio, para posteriormente producir intercambios en la presentación material y en su representación social, tanto a través de acelerar como retardar su presentación objetiva, subjetiva y material. Tal situación ocurre también con sus relaciones sociales.

De esta manera el Desarrollo implica relación entre fines e intereses acerca de: un conjunto social y conductual de una larga y compleja historia de explicaciones, descripciones e interacciones, dispuestas para ser transformadas y para transformar, en cualquier dirección a todo con lo que se interactúa. El desarrollo como objeto de estudio es multideterminado, es multicausal (Bayes y Pinillos, 1989) y resultado de múltiples interacciones, entre el que lo produce y con lo que se relaciona en el tiempo y con sus consecuencias establecidas (Kantor, 1975).

Con base en lo anterior se plantean las siguientes preguntas acerca del Desarrollo psicológico:

1. ¿Es la condición social la determinante del desarrollo?
2. ¿Es un proceso secuencial y progresivo producto del paso del tiempo?

3. ¿Es equivalente evolución, maduración, crecimiento y aprendizaje en el estudio del desarrollo?
4. ¿Son cambios en la cualidad y complejidad de la conducta a lo largo del tiempo?
5. ¿Es interacción secuencial y coordinada de procesos en transición y producto de arreglos dispuestos de manera expresa?
6. ¿Desarrollo es medir la cantidades de respuestas equivocadas y ciertas de un instrumento o la jerarquía y estructura de los procesos conductuales?
7. ¿Es describir la evolución e historia de un dominio?.

¿Porqué es viable éste estudio?, básicamente porque la delimitación es a partir de observar conductas susceptibles al registro y no a la dificultad del criterio histórico o a la determinación progresiva. El entendimiento de la conducta en este esquema permite comprender como en el desarrollo las circunstancias del entorno y las disposiciones colocadas intencionalmente son las que lo delimitan las características del desarrollo y no las cualidades de la especie, el tamaño del sujeto, la cualidad progresiva en el tiempo, sofisticación de la respuesta o un mayor aprendizaje.

De ahí que para expresar al desarrollo la condición tecnológica se hace necesaria y obligatoria, no solo para representarla como producto del paso del tiempo, sino también para integrarla como respuesta al intercambio de conductas (no de estímulos) que generan o degeneran eventos (no de respuestas), a partir de los ya existentes (no sensoriales, ni perceptuales), tanto en los individuos que le rodean (no necesariamente ambientales) y le redefinen, asignando e integrando interpretaciones en sus dimensiones, ello hará necesario:

- Significarlo dentro de la estructura social, con el entorno de la conducta (Bronfenbrenner, 1987).
- Identificarlo como búsqueda de equilibrio, con los problema históricos del conocimiento científico (Santrock, 2002).
- Proponerlo como alternativo, científico, técnico y tecnológico, para la solución de problemas (Tinbergen, J. 1994).

Por lo tanto para identificar al desarrollo, es necesario describir y explicar los términos de sus variaciones y consistencias a través de la historia conductual y de su relación con otras situaciones de la teoría; ya no solo debe explicar hipotéticos o expuestos cambios temporales de la conducta, sino también los que están en movimiento, en traslación, alteración, aumento, decremento, generación y destrucción (Averroes, 1978), de la misma forma los que son alternativos, extensivos, dimensionales y de propagación social.

Otro campo lo constituye la metodología de la intervención y su tecnología, las cuales han sugerido y descrito a un desarrollo psicológico con esquemas planteados empíricamente solo como antecedentes y/o condición óptima para la escolarización, con lo cual se ha pretendido ubicar su inclusión en la evaluación y medición escolar y en el rendimiento académico, lo que ha limitado su expansión tecnológica para atender problemas de mayor impacto social. Dicha interpretación ha encontrado justificación en la literatura escolar y en las teorías instruccionales, al definir al campo de la medición como su principal actividad y al hacer uso de diversos instrumentos con fines de medición, con la pretensión de medir funciones como: descripción, diagnóstico, detección, tamizaje, monitoreo periódico y evaluación de los programas de intervención (Frías y Corral, 2000).

Se entiende que disponer condiciones tecnológicas para resolver problemas de la conducta en desarrollo, hace necesario adoptar criterios básicos y descriptivos, para que así permitan evidenciar situaciones de apariencia y sus productos al ser volátiles, transitorios, no absolutos y no diferenciados (Vigotsky, 1979) delimitaran condiciones y posibilidades específicas para propiciar interacciones, disposiciones intencionadas, ambientales y entornos históricos, señalados por la teoría como estados óptimos.

Con esto se asume que las diferencias individuales en el desarrollo son estados permanentes de ventajas y desventajas funcionales, para la interacción lingüística y operativa, no estados per se. Por ello se entiende como relativo y como producto de estructuras tales como crecimiento, maduración, evolución, tiempo, espacio y aprendizaje, pero siempre a través de múltiples interacciones y

contrapuesto al desarrollo absoluto y no con criterios que requieran mayor explicación.

El objetivo del presente trabajo es recuperar a la expansión y recomposición conductual y tecnológica, dentro de grupos de interacción y a la posibilidad disposicional y temporal como eventos centrales, para estudiar a la conducta y caracterizar al desarrollo, en su relación con objetos, personas, escenarios, tareas, significados, tiempos y normatividad social como eventos específicos en el transcurso de la biografía reactiva (Kantor, 1992) busca oponerse a un desarrollo estructural, absoluto y determinista y ausente de propuesta tecnológica que resuelva problemas.

2.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN: El presente trabajo tiene su referente en el método de investigación, el cual consiste en delimitar grupos de actividad con el propósito de descubrir y agregar material al conocimiento del desarrollo humano.

De esa forma el tipo de investigación es de campo, su expresión analítica es cuantitativa y las preguntas acerca de quien contesta y quien responde tendrán aspectos tan cercanos sobre que se contesta o como se contesta: La estadística apoya cuando se trata de medir aspectos relativos a variables manifiestas, así el aporte estadístico tendrá que enfrentar pruebas con las variables latentes.

Como objeto de estudio la Psicología del Desarrollo ha definido a las funciones de diagnóstico, observación, evaluación e investigación como condiciones necesarias y previas para la intervención, manipulación e interpretación de la conducta en desarrollo y para representar a tales conductas, es decir de comportamientos en proceso, transición y que son producto de interrelaciones, con ello la psicología esta buscando describir espacios para su medición.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: El método consistirá en una serie de procedimientos desde la perspectiva de construir su definición, por ello su conocimiento

tendrá que ser documental y de campo y su fuente de observación indirecta y medición directa, las cuales tendrán como principal función mantener actualizado al conocimiento con información, tanto la generada por instrumentos como la que no se puede medir en ese momento, como el que se expresara en el tiempo, bajo otras circunstancias y en otra topografía.

Por ello al construir el instrumento de captura, se hace necesario considerarlo como eventos que serán captados y que deben permitir organizar en forma sistemática los resultados producto de la investigación que se descubrirán en el transcurso de ella. Así la tecnología que innova y resuelve problemas deberá actualizar constantemente sus técnicas de consulta sus fuente y de esta forma tendrá como propósito el estudio de la realidad material del desarrollo que se observa, experimenta, induce, deduce, verifica, produce resultados y resuelve problemas.

Los resultados más relevantes serán la elección y determinación del contenido conceptual. Con lo cual la definición de Desarrollo podrá tomar en cuenta los aspectos que lo definen como objeto de estudio o las condiciones que determinan su existencia e inclusive las razones de su abordaje y su implicación al generar tecnología que pretende resuelva problemas definidos y descritos.

En ese sentido el acto de descubrir no solo describirá cuantitativamente acciones terminales y muchas veces definitivas o generadas por modelos de interpretación y por la representación de los sucesos de la conducta como si fueran eventos, procesos, etapas, periodos, sistemas, relaciones, fases, estadios o cualquier esquema que otorgan consistencia, sino que al mismo tiempo refutara aquellos argumentos que ya presentan mayor vulnerabilidad, sea porque han eternizado sus descripciones y explicaciones y sostenido esquemas inclusive cuando ya se han hecho tautológicos y redundantes.

Como proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre variables de esta investigación, se tiene que:

- ¿Las características de la estructura, organización y funciones familiares contrastada contra los arreglos disposicionales y de interrelaciones de la

conducta de un sujeto y su entorno son las de mayor peso en la descripción de la conducta?.

- ¿El sistema de correlación entre características de los sujetos y su entorno, será descrito por las respuestas al instrumento y definido como conductual-social al momento de elaborar tecnología?.
- ¿La conducta en desarrollo expresara relaciones entre variables descritas, que implican arreglos y disposiciones externas a través del tiempo?.

2.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACION: Durante el proceso de investigación el conocimiento psicológico de la conducta en desarrollo como modelo explicativo: Pretende explicar la realidad objetiva del objeto de estudio para lo cual requiere de la definición de criterios de verdad relativa que describan de manera amplia los problemas que debe enfrentar.

Por ello las metodologías que se usan siempre serán insuficientes ya que plantean mas dificultades desde su fundamento, su construcción y desde luego su interpretación y así la generación de tecnología para resolver problemas, su validez será histórica y coyuntural, a menos que los resultados:

- Generen conocimiento con posibilidades y condiciones apropiadas para resaltar a la descripción, definición de eventos, fenómenos y sistemas reguladores.
- Evidencien situaciones de apariencia que aun no han sido explicadas, ya sea porque no se cuenta con instrumentos adecuados o porque estos eventos al ser volátiles, situacionales, transitorios y no absolutos no se puedan diferenciar sino con otra tecnología.

En tal situación se encuentra el estudio del desarrollo, que al delimitar y deslindar condiciones y posibilidades para evaluar interacciones con individuos, con objetos y con procesos próximos (Vigotsky, 1979) puede ser mas coherente con tales planteamientos, por ellos se plantean como preguntas de investigación:

¿Resaltar las cualidades de la conducta en desarrollo, será suficiente para intervenir en ella?.

¿El demostrar capacidad explicativa y predictiva tiene alcances y dispone condiciones para generar interacción, disposición y transición?.

¿Resaltar interacciones en el desarrollo es suficiente para determinar estrategias tecnológicas de intervención?.

Los principios que sostienen al planteamiento propuesto están influenciados por el aprendizaje instrumental de Hull (Tarpay, 2000) y Skinner, (1953) el cual considera que la conducta de los organismos esta regida por arreglos y disposiciones que se propician para guiar y normar la conducta y se incorpora el principio de secuencia de la biografía reactiva de Kantor y Smith, (19975) y la consideración acerca de que el desarrollo no es una acción independiente y con cuerpo de conocimientos propio, sino que dependiente de las leyes y principios de la Psicología.

Se considera que todos los cambios producen alteraciones reguladoras de cada función tanto conductual como social, cambios que en su transito deberán producir nuevos comportamientos que modificaran la condición de cada segmento de la historia conductual tanto en su presentación como en su frecuencia. El esquema también deberá permitir crear una visión panorámica de las partes que integran el trabajo y sostiene diferentes formas de organizarse por lo que podrá acomodarse el concepto central de Desarrollo y ajustar sus partes.

Es importante mencionar que se debe de intensificar la búsqueda por caracterizar a contenidos manifiestos y expuestos por el concepto central que está normado a un cuerpo de conocimientos, en este caso, la Psicología del desarrollo y describir líneas tecnológicas para atender eventos o para diferenciar indicadores en su magnitud y/o relevancia, al mismo tiempo discutir la composición de dichas cualidades, sus características y tipos de relación entre cada indicador y sus sistemas dispuestos, observando transformaciones temporales y espaciales de las diferentes variedades del comportamiento y usos de los principales instrumentos de medición y evaluación para:

- Analizar contextos, situaciones y escenarios en donde se expresa el desarrollo, incorporando al sistema social sus creencias y acciones reguladoras y normativas.
- Describir procedimientos para guiar la creación de condiciones, arreglos y disposiciones acordes a la existencia de recursos materiales, intelectuales y formativos.
- Descubrir las bases explicativas de tales acciones y los intereses de los diferentes participantes en cada uno de los procesos escolares, familiares, docentes, de la salud, profesionales, académicos, científicos y del propio individuo, a los cuales pretende responder.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Determinar las posibilidades de medición de un instrumento construido a partir de las hipótesis del desarrollo de Bronfenbrenner (1987), tales proposiciones integran funcionalmente: **Interacción** (del sujeto con las categorías expuestas), **Transición** (regulación temporal) y **Disposiciones** (arreglos y acomodos), considerando de acuerdo a Sechrest, West, Philips, Redener & Yeaton, (1979) que:

- a. Impactan en el resultado de la investigación o procedimientos utilizados para estimar los efectos de la aplicación, para evaluar un grupo de conductas en condiciones cotidianas y no restringida a espacios escolares.
- b. Implican que los resultados de la medición puedan ser extrapolados a situaciones similares o partes del desarrollo medido y generador de acciones a programas definidos de intervención.
- c. Son efecto y son la única parte la cual podría ser causada por la intervención y por líneas de trabajo posterior y coordinado.
- d. Son una forma de intervención manifiesta de organización o asignación de tareas con la finalidad de promover el desarrollo.
- e. Son para proveer una estimación generalizable de efectos tanto para el beneficio directo, como para la investigación en particular.

- f. Aplicar los resultados cuando los participantes puedan decidir sobre las acciones a coordinar para fomentar el desarrollo.
- g. Una variable usada por el instrumento, para permanecer en él deberá ser componente del Desarrollo Psicológico y solo cambiado por otra que sea menos difícil de medir directamente pero que implique necesariamente al concepto central.
- h. Son reproducibles en administraciones repetidas o provistas de toda condición relevante y debe de perfeccionarse.
- i. Describen su extensión hacia la cual los resultados pueden ser reproducidos en repeticiones subsecuentes.

El diseño toma en cuenta la construcción con rigor y las conclusiones serán relativas y firmes para poder ser alcanzadas, los resultados serán calculados por medio de la comparación de los resultados y el análisis teórico, por medio de métodos que intentan alcanzar la equivalencia de tales comparaciones.

Se parte del presupuesto que: El individuo en desarrollo crea sus propias representaciones en función de exigencias (lo que él demanda) y esfuerzos (lo que él produce) para alcanzar el logro y extender el análisis del desarrollo a todo el ciclo de vida humana, a las relaciones diádicas, en contextos, entornos, organizaciones grupales, familia, organización social, condiciones de vida de la comunidad, lo temporal de las respuestas, lo transitorio de su situación, los recursos, su ubicación social y jerárquica, creencias y capacidades para resolver situaciones y con cualquier individuo, en cualquier tiempo, dentro o fuera de su familia o con sus grupos contextuales en tiempos y espacios con nuevos instrumentos conceptuales es decir con otra tecnología.

3. METODOLOGÍA.

3.1. DISEÑO: Modelo exploratorio, por grupos de asignación azarosa y no controlada (Rossi y Freedman, 1993), medición de impacto, estableciendo comparación entre variables, la medición propuesta por discriminación de categorías definidas en dos situaciones: Socio-demográficas, (sujeto, madre y familia), contra cada categoría de análisis.

Diseñar tecnología es la meta para generar disposiciones y medios, para el alcance de misiones, fines, metas y objetivos, como guías para inducir y facilitar el desarrollo psicológico, determinando compromisos y alcances de la intervención psicológica y delimitando acciones, su impacto en el desarrollo y su deslinde de condiciones explicadas con mayor amplitud y profundidad por otras disciplinas. Se deberá responder a ¿porqué es necesario evaluar el desarrollo psicológico?, su función y descripción de las áreas mas y menos favorecidas con la intervención en aquellos escenarios y situaciones en donde sea importante identificarlo.

Es de esperar que los reactivos del instrumento deberán ser exploratorios la posibilidad de usarlo con fines de medición deberá estar sometida a los resultados del análisis no de la construcción. El esquema elegido, debe estar construido con sentido de la realidad y conforme a la estructura teórica. Se pueden cambiar elementos de diferentes lugar y las actividades del proceso de investigación pero se debe de respetar su estructura.

Validación de constructo. La extensión a la cual una medida refleja el concepto que se intenta medir, es importante señalar que las cualidades de Interacción, disposición y tiempo, deberán ser constantes en cada reactivo y su exploración deberá estar delimitada por la posibilidad de establecer criterios de medición o parámetros de asignación con criterios estadísticos como el Alpha de Crombach, (Camacho, 2001)sin embargo la posibilidad de separar los criterios con la finalidad de análisis no esta excluida.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACION: El enfoque metodológico fue analítico-inductivo, cuantitativo y/o sintético-deductivo. Fueron ubicados en una población de madres de familia, habitantes del Estado de Sonora, México, que contestaron un instrumento, con hijos en edades lactantes hasta la infancia temprana, localizados en las salas de espera de hospitales locales en las Cd Hermosillo, Nogales, Guaymas, Sahuaripa y San Luis Río Colorado, en la fecha de visita a tales centros. Como criterios de inclusión y exclusión: se considero que las madres:

1. Tuvieran hijos menores de cuatro años de edad.
2. Los niños aun no deberían estar escolarizados.
3. No deberían estar enfermos de padecimientos crónicos o degenerativos.
4. Las madres aceptaban voluntariamente contestar el instrumento, utilizando entre 30 y 45 minutos.

POBLACIÓN: Así madres de 157 (100%) niños, contestaron un instrumento de autoregistro, acerca de las actividades, acomodos y arreglos de la conducta materna y paterna, para crear condiciones para el desarrollo psicológico del niño en observación.

Se formo de 83 (52.9%) niños-hombres y 74 (47.1%) niñas-mujeres seleccionados al azar, sus edades fluctuaron entre los 08 meses el de edad el menor edad y hasta los 39 meses el de mayor edad (tabla 4). con una media de 22 meses y una moda de 20 meses, distribuidos y agrupados de acuerdo a la clasificación propuesta por Kantor (1923, p 48) por periodos en desarrollo, con ello se ubicaron las cualidades del desarrollo.

TABLA 4. DISTRIBUCION POR PERIODOS DE EDAD DE LOS SUJETOS.*		
PERIODOS HISTORICOS	FRECUENCIAS POR GRUPOS Y SEXO.	
NEONATAL.	08 SUJETOS (05.1%).	05 HOMBRES Y 03 MUJERES
NIÑEZ TEMPRANA	97 SUJETOS (61.8%).	55 HOMBRES Y 42 MUJERES
NIÑEZ TARDÍA	49 SUJETOS (31.2%).	22 HOMBRES Y 27 MUJERES
INFANCIA TEMPRANA	03 SUJETOS (01.9%).	01 HOMBRE Y 02 MUJER
TOTALES	157 SUJETOS(100.0%).	83 74

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

Casi el 40% de los niños no son originarios, ni habitan en la capital del Estado de Sonora (Hermosillo), lo que supone diferentes condiciones en los resultados (tabla 5), se esperan diferencias significativas por región geográfica, atribuidas a la cercanía de recursos institucionales y geopolíticos para fomentar el desarrollo de los niños.

TABLA 5. REGION GEOGRÁFICA DE SONORA POR ORIGEN DE SUJETOS.*		
ÁREAS TERRITORIALES	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
FRONTERA: Nogales y S. Luis Río Colorado	08	05.1%
COSTA-SIERRA: Obregón, Guaymas y Sahuaripa.	54	34.4%
DESIERTO-VALLE: Hermosillo	95	60.5%
TOTALES	157	100.0%

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS: La distribución describe al 50.3% de las familias con uno y/o primer hijo, caracterizadas como familia de tipo nuclear. El promedio para la población fue de 1.8 hijos por familia, la moda es 1 y la desviación estándar es 1.2 (tabla 6).

TABLA 6. ESTRUCTURA FAMILIAR: LUGAR QUE OCUPA EL SUJETO.*		
ORDEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1°	78	49.7%
2°→	79	50.3%
TOTALES	157	100%

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

El 22.8% de las mujeres cuentan mas de dos hijos y hasta 9 hijos, aunque por las características de estas familias se puede pensar en segundo o tercer matrimonio o pareja diferente, sobre todo por parte de los padres varones.

La población paterna mayoritaria se concentro entre los 26 y 30 años de edad en ambos roles, para las **madres** el promedio fue de 27 años de edad y la moda de 27, con una desviación estándar de 5, la edad mínima es 18 años y la de mas edad tiene 40 años.

Las madres están concentradas en el 80.3% como menores de 30 años de edad en edad reproductiva y el 19.7% entre 30 y 40 años, por lo que es de suponer que cercanamente serán familias con un mayor numero de hijos (tabla 7).

TABLA 7. DISTRIBUCION POR GRUPOS DE EDAD Y PADRES DE FAMILIA.*		
MADRE	← GRUPOS DE EDAD →	PADRE
17 (10.8%).	MENOS DE 20 AÑOS, ADOLESCENTE TARDIO	05 (03.2%).
46 (29.3%).	ENTRE 21 Y 25 AÑOS JUVENTUD TEMPRANA	34 (21.7%).
62 (39.5%).	ENTRE 26 Y 30 AÑOS JUVENTUD INTERMEDIA	59 (37.6%)
20 (12.7%)	ENTRE 31 Y 35 AÑOS JUVENTUD TARDIA	29 (18.5%).
12 (07.6%).	DE 36 A 40 AÑOS ADULTOTEMPRANO	24 (15.3%).
NINGUNA	MAS DE 41 AÑOS, ADULTO INTERMEDIO	02 (01.3%).
NINGUNA	NO CONTESTO.	04 (02.5%).
157 (100.0%).	TOTALES.	157 (100.0%).

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

Para los **padres** el promedio es de 29 años de edad y la moda de 28 (muy semejante a las madres) con una desviación estándar de 5.1, el valor mínimo es 19 años y el máximo 54 años. EL 62.6% de los padres son menores de 30 años y el 37.4%, tienen desde 31 hasta 54 años de edad inclusive (tabla 8).

TABLA 8. DIFERENCIAS DE EDAD ENTRE PADRE Y MADRE.*		
GRUPO DE EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MADRE MAYOR QUE PADRE	24	15.3%.
MADRE IGUAL QUE PADRE	21 45	13.4%. 28.7%
PADRE MAYOR MADRE HASTA 2 AÑOS	53	33.8%.
PADRE MAYOR HASTA 4 AÑOS.	36	22.9%.
PADRE MAYOR DE 5 AÑOS O MAS.	23 112	14.6%. 71.3%
TOTALES	157	100.0%

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

La madre mas joven (18 años), es soltera y el padre de su hijo tiene 19 años ambos habitan en su respectiva casa paterna, en tanto que la madre de mayor edad es de 40 años y el padre de su hijo es de 34 años, además habitan en diferente vivienda. Las mayores diferencias son (tabla 9): una madre de 32 y un padre de 23 (madre 8 años mayor) y una madre de 21 y un padre de 54 años de edad (padre 33 años mas que la madre).

El 28.7% de las madres tienen mayor edad o la misma edad que el padre, siendo la segunda frecuencia, situación que puede representar una ventaja ya que la dirección del desarrollo tendrá mas influencia por parte de la madre, que es la que mas tiempo pasa con el sujeto y la que guía la mayor parte de las acciones, como pronostico esta es la población con mas ventajas para fomentar el desarrollo.

Población importante que refleja la presencia de un ejercicio directivo en la instrucción de los hijos por parte de la madre y en la organización familiar de mayor intensidad que en el resto de la población en donde es el padre el que ejerce tal función directiva.

El 80% de madres y padres están casados entre si o viven en unión libre y habitan el mismo domicilio (tabla 9), situación que permite suponer que los espacios habitacionales se van disponiendo con mejores recursos y estrategias para la instrucción y estableciendo, al mismo tiempo, condiciones dispuestas y colocadas de manera exprefesa para fomentar el desarrollo de los hijos en el tiempo y espacio y con los recursos necesarios ya que hablan de familias que comparten situaciones.

TABLA 9. ESTADO CIVIL POR OCUPACION DE VIVIENDA DE LOS PADRES.*		
ESTADO CIVIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CASADOS O SOLTEROS MISMA VIVIENDA.	124	79.0%.
CASADOS O SOLTEROS DIFERENTE VIVIENDA	32	20.4%.
NO CONTESTO	01	00.6%.
TOTALES	157	100.0%.

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

Por escolaridad: el 51.3%, de las madres tienen estudios de bachillerato, un poco mas en promedio que los padres (45.9%). Los padres tienen menor escolaridad que las madres en promedio, aunque los estudios superiores se expresan mas frecuentemente en los padres, en las madres los posgrados (tabla 10).

TABLA 10. FORMACION ESCOLAR DE LOS PADRES.*		
MADRE	← ESCOLARIDAD →	PADRE
07 (04.5%)	PRIMARIA O MENOS	05 (03.2%).
40 (25.5%)	HASTA SECUNDARIA	29 (18.5%).
81 (51.6%)	HASTA BACHILLERATO	72 (45.9%).
29 (18.5%)	LICENCIATURA O MAS	43 (27.9%).
0	NO CONTESTO	08 (05.1%).
157 (100%).	TOTALES	157 100.0%.

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

Lo mismo sucede con estudios de educación secundaria en donde son los madres las que se expresan mayoritariamente. Importante hacer notar que la cultura podría permitir suponer que dado que las madres mantienen mayor cercanía física con

los hijos y que por lo mismo la determinación de la conducta también, la escolaridad de los padres deberá ser importante al momento de describir resultados. (tabla 11).

TABLA 11. DIFERENCIAS EN ESCOLARIDAD ENTRE PADRE Y MADRE.*		
CONDICIÓN ESCOLAR	MADRE	PADRE
MAYOR ESCOLARIDAD.	27 (17.2%).	
ESCOLARIDAD SEMEJANTE	84 (53.5%)	
MAYOR ESCOLARIDAD		46 (29.3%).
TOTALES	157, (100.0%)	

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

El 46.5% sostiene diferencias en la escolaridad, las mayores diferencias son de los padres hacia las madres el 29.3%, a diferencia de las madres hacia los padres con el 17.2%, situación que refleja el avance en escolaridad de las madres de familia de épocas pasadas a este tiempo, es probable que en poco tiempo la escolaridad deje de ser un factor de ventaja de uno hacia el otro y tienda a ser mas homogéneo, sin embargo la escolaridad tiende a ser un factor de equilibrio en las parejas de padres. La actividad laboral expresa a una población de madres: Casi el 70% dedicada al hogar, además el 7% con empleos especializados o que requieren formación universitaria y el 22.9% con empleos de menor capacitación (tabla 12).

TABLA 12. OCUPACIÓN O ACTIVIDAD LABORAL DE LOS PADRES.*				
MADRE.		← OCUPACIÓN →	PADRE.	
Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
109	69.4%.	ESTUDIANTE, HOGAR O NINGUNA.	08	03.8%.
36	22.9%.	SERVICIOS, COMERCIANTE .	92	58.6%.
03	01.9%.	TÉCNICO O MANUFACTURA.	16	10.2%.
09	5.7%.	GERENCIAL O PROFESIONISTA	35	22.3%.
		NO CONTESTO.	06	3.8%.
157	100%.	← TOTALES →	157	100%.

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

En contraste el 32% de las actividades de los padres requiere educación universitaria y mas del 60% con actividades que requieren menor formación escolar (tabla 13). Un perfil tipo expresa a una población en estudio: habitante de la ciudad de Hermosillo. infantes tempranos y tardíos, numero similar entre niñas y niños, primer lugar en nacimiento, con padres en el periodo de JUVENTUD INTERMEDIA entre 26 y 30 años, el padre de mayor edad hasta por tres años, casados, habitando en la misma

vivienda, con estudios entre secundaria y bachillerato, con amas de casa y empleados con capacitación media y padres con un empleo ligeramente superior.

TABLA 13. ACTIVIDAD LABORAL, DIFERENCIAS Y JERARQUIA.*		
DIFERENCIAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
MADRE MEJOR EMPLEO.	13	08.3%
NO HAY DIFERENCIAS.	34	21.7%
PADRE MEJOR EMPLEO.	110	70.1%
TOTALES	157	100%

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

La vigencia de las líneas de dirección familiar son predominantemente de las madres hacia los hijos, con padres que aportan el sustento básico, económico aunque con limitaciones amplias, ya que sus empleos son de poco ingreso o inconstante.

3.3. INSTRUMENTO DE MEDICION: Desarrollo es interacción derivada de series de arreglos y acomodos intencionados y no intencionados de condiciones situacionales, contextos, entornos y sistemas de relación, en donde un o algún individuo cualquiera, propone, moldea, modela o dirige uno o varios comportamientos a seguir durante el transcurso de su biografía reactiva y a partir de aquellas convenciones consideradas óptimas, adecuadas o sus contrarios, así establecer relación entre comportamientos con grupos en interacciones sociales. Pretende ser un sistema de correlación que capta y fija aspectos de la realidad a ser estudiada que se manifiesta un mundo de medios, fines, instrumentos y exigencias, al mismo tiempo permite intensificar la búsqueda por caracterizar a contenidos manifiestos y expuestos por el concepto central del cuerpo de conocimientos de la Psicología del desarrollo y describir líneas tecnológicas para atender eventos.

Se utilizo un Cuestionario dirigido elaborado por Hernández (2001), que se contesto en forma de autoreporte, consto de 76 reactivos con 3 opciones: nunca, en

ocasiones y siempre, (Anexo), se distribuyeron en 19 factores que pretendían ser interpretados y correlacionados entre sí:

- ESTRUCTURA de cada familia, con la observación de un hijo y considerando que pudieran ser variables de cercanía con los resultados, variables como edad del niño, el sexo, el hecho de haber nacido en alguna región del Estado de Sonora y lugar que ocupan en su familia.
- ORGANIZACIÓN familiar, con las posibles ventajas que pudiera ofrecer el estado civil y las edades de la Madre y el padre.
- FUNCION familiar, tales como la escolaridad y actividad laboral del padre y la madre del sujeto.
- RESPUESTAS DE LA MADRE, A las preguntas del instrumento con respecto a sus observaciones relativas a procesos de adquisición del desarrollo del hijo, la consistencia en los datos pudieran ser variables de importancia para describir el desarrollo.

CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO: Se definieron en base a los siguientes propósitos:

- Identificar conceptos y conocimientos que definen al concepto central a partir de la observación por parte de la madre acerca del desarrollo observado y que dieron origen a XIX factores teóricos que contienen 4 reactivos cada uno, bajo dos situaciones: una correspondiente a la aplicación que responde a evitar el agotamiento de la respuesta y la jerarquía en la respuesta y otra que corresponde al modelo teórico.
- Integrar criterios de validez con α de Crombach de .347 el menor hasta .739 el mayor como grupos de respuestas y con un indicador de confianza $\leq .5$, en el bloque de reactivos contruidos.
- Establecer categorías de respuesta y otorgar valores, con la finalidad de no restringir la respuesta del sujeto a la memoria, sino a la discriminación de las opciones ya que todas tenían cierta probabilidad de ser ciertas.

- Caracterizar a contenidos manifiestos y expuestos por el concepto central que está normado a un cuerpo de conocimientos, en este caso, de la Psicología del desarrollo.
- Describir líneas tecnológicas para atender eventos o para diferenciar indicadores en su magnitud y/o relevancia, (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), esto identifica cualidades y categorías de estudio.
- Discutir la composición de dichas cualidades, sus características y tipos de relación entre cada indicador y sus sistemas dispuestos, observando transformaciones temporales y espaciales de las diferentes variedades del comportamiento y usos de los principales instrumentos de medición y evaluación.
- Describir procedimientos y tecnología para guiar la creación de condiciones, arreglos y disposiciones acordes a la existencia de recursos materiales, intelectuales y formativos.

A continuación se describen las cualidades de los factores teóricos planteados por Bronfenbrenner, (1987) y descritos como cualidades teóricas para interpretar el desarrollo:

I. Relación con objetos: En el entorno esta la oportunidad para la interacción. Usando objetos en actividades cada vez mas complejas y en interacciones recíprocas. Así cualquier cambio podrá ser limitante a menos que el ambiente permita, facilite y propicie la relaciones con objetos cada vez mas complejas.

II. Experiencias cotidianas: Usa lo que ya conoce. Esa experiencia propicia interrelaciones, además posibilita formación y mantenimiento a través de varios entornos, como experiencias cotidianas, hábitos alimenticios, vestido, higiene o socialización. Las actividades vinculan y orientan hacia otra tarea, consenso hacia metas y entornos y equilibrio con acciones nuevas.

III. Variedad de actividades: El contexto define condiciones para propiciar la generación de actividades diversas y variadas por parte de las figuras paternas y abre la posibilidad para que se produzcan actividades espontáneas o progresivas. Por ello la

ausencia o separación de tales figuras, en esas condiciones, definen sistemas limitantes e inhibitorios.

IV Díadas como contexto: Actividades recíprocas y cada vez más complejas propician equilibrio cuando la situación cambia en favor de otra persona, la capacidad de la díada depende de la existencia de otras relaciones. El potencial aumenta en la medida en que la actividad implica sentimientos mutuos y terceros apoyen las actividades. Se debilita en la medida que implica antagonismo que interfieren con las actividades.

V. Impacto de una díada: Una habilidad se incrementa y tiende a ser mayor cuando se produce en el contexto de una actividad conjunta. Es probable que se aprenda más al observar la actividad, sobre todo si se presenta de manera tal que la díada actúe y aumenta si tiene lugar en el contexto donde hay sentimientos mutuos. Los antagonismos que interfieren con el aprendizaje pueden favorecer si se dirige oportunamente.

VI. Potencial del entorno: El desarrollo se incrementa con actividades orientadas a una tarea y fuera del hogar, situación que pone en contacto con personas, en fiestas comunitarias, escuela o consejería. En la medida que actividades y relaciones apoyan patrones de actividad o adquieren momentos propios: la madre o el padre cambian de residencia o de estado civil, el modelo se retransmite y si no hay fuerza contraría aumenta en alcance e intensidad.

VII. Ingreso a nuevos entornos: Las interacciones disminuyen y cambian de sentido, la persona se encuentra cómoda con su acción, sus espacios y las personas del entorno son diferenciadas. al ingresar a entornos con los cuales no tenía vínculos, el equilibrio se inclina en oposición a él o a los que actúan en su nombre, su sistema se incrementa cuando existen vínculos que estimulan la verbalización, la interacción en un solo sentido, consenso de metas y equilibrio.

VIII. Actividad conjunta: Prestar atención a otra actividad hace participar de ella. La díada es la actividad de dos personas que participan con sentimientos recíprocos, diferenciados y permanentes. La actividad les convierte en díadas primarias y su impacto aumenta en relación directa con el nivel de reciprocidad mutua y de un cambio gradual en favor de la persona en desarrollo.

IX. Actividad inducida: Entornos persistentes manifiestan efectos hasta el momento que la persona entra a otro, es decir de uno que mantiene el nivel y dirección de funcionamiento presente, a otro que requiere que tome la iniciativa para iniciar la enseñanza de nuevos conceptos o estructurar su lenguaje. Se pueden observar efectos de entornos anteriores, aun después de que se hayan producido las transiciones separadas por días, meses o inclusive años.

X. Efecto de transición: El paso de un entorno a otro depende del ajuste en la trayectoria, del equilibrio y apoyo que presentan las conexiones con el viejo. Guiaran al desarrollo y tendrán en cuenta la etapa, su salud y grado de integración, en contraposición a la alienación hacia el orden social existente. La variedad y complejidad de las actividades de las personas que forman parte del entorno lo harán participar en actividades conjuntas o atrayendo su atención.

XI. Grupos de pares y ambientes sociales: La conducta indeseable o antisocial como efecto observado, se produce en grupos que estimulan el individualismo, agresión e independencia, en especial si son varones. Si la variedad y complejidad de las actividades son las mismas que exhibe en otros entornos, entonces las relaciones interpersonales en las que el sujeto participa serán semejantes a las de otros entornos.

XII. Equilibrio y entornos conjuntos: Una actividad forma una red cerrada y cada uno realiza actividades con los demás. Interactuar posibilita que el equilibrio cambie a favor del sujeto en desarrollo o del principal responsable de su bienestar. Existe vínculo con las personas que influyen en la toma de decisiones: los padres participan en la escuela, en campañas sociales, políticas, religiosas o a favor o en contra de algo.

XIII. Exposición a entornos grupales: Las actividades en las que el sujeto interviene en sus relaciones grupales, facilitan la realización de conductas que estimulan, apoyan e incitan actividades hacia diferentes tareas, como preguntar, responder, halagar, consolar, permanecer ante utensilios de alimentación, hacer uso de ellos y repetir acciones, vocalizar o manipular un objeto. Las propiedades del entorno varían según la actividad, pero la proporción uno a uno, cubre necesidades y facilita interacciones.

XIV. Vínculos complementarios: Los apoyos entre entornos ya existentes son mas o menos permanentes. Comprenden a otras personas con las que ya se han establecido díadas primarias y que además han sido participantes en actividades del nuevo entorno. Las relaciones varían en función de la experiencia y el sentido de competencia que se tiene. El impacto de la vinculación tiene expresiones en sus relaciones con personas de menor edad, mas pequeñas de tamaño o de sexo contrario, en especial si sus acciones son diferenciales por juguetes o ropa y en algún medio en donde exista una mayoría.

XV. Inclusión en la red lingüística: La interacción lingüística facilita que grupos primarios y otros entornos, mantengan canales abiertos en ambas direcciones. el potencial grupal se ve incrementado en el modo de comunicarse entre ellos: palabras, alegorías, dibujos, señales o juguetes en reuniones familiares. así el ingreso a una guardería, una tragedia familiar, el divorcio, nuevos integrantes, cambio de casa, orfandad o el desarrollo personal y laboral de los padres, si recibieron información, consejos y experiencias acerca de la transición, al entrar a otro entorno su inclusión será facilitada.

XVI. Estructuras interpersonales: Las instituciones sociales y familiares crean y mantienen oportunidades, para que el sujeto en desarrollo participe en actividades con varias personas, cada vez más complejas y de acuerdo a sus habilidades crecientes. Cosa que le permite la regulación y superación suficiente para introducir innovaciones, tales como caminar rápido, hablar palabras difíciles, cambiar de régimen alimenticio, controlar esfínteres o dibujar objetos definidos, esto siempre y cuando se hayan producido previamente en otros entornos.

XVII. Demanda de roles: Al ingresar a nuevos entornos en compañía de una o más personas con las que ya ha participado, demanda roles en la medida que las actividades y díadas con las que participa, estimulan y propician la confianza, la orientación hacia la actividad, el consenso de metas y el equilibrio. la variedad y cantidad de entornos en los que él sujeto participa, son cada vez más experimentados

XVIII. Interacción de roles: Conductas acordes con expectativas de roles, los cuales exaltan o inhiben la conducta asociada con el rol que se espera, actúe de

manera específica. Tiende a provocar e intensificar relaciones interpersonales que son compatibles con las expectativas. Estas se facilitan a través de la interacción en una variedad de roles y de su participación en roles que se amplían constantemente, tales como ser simpático, enojón, platicador o tímido.

XIX Estructura institucional: Las actividades y patrones de relación interpersonal coherente con las asociadas al rol de la persona que lo ocupa aumentan cuando existe un consenso amplio en la cultura o subcultura acerca de esas expectativas, tanto de la conducta de la persona, como la de los demás. Cuanto mas la sociedad sanciona, mayor es la tendencia a ejercerla con los que se hallan en posición subordinada a responder con creciente sumisión, dependencia, tales como morder, ser sucio, violento, mal hablado, obediente, aplicado, limpio, con deficiencias en el lenguaje y otros.

El modelo es la base teórica descritas como factores, que permitirá construir reactivos, los cuales estarán delimitados tanto por su presentación como por su orden, y la agrupación de los reactivos se deriva de las mismas cualidades del modelo, al momento de identificarlos e observa que es factible agruparlos por los tipo de conducta contenidos en el modelo y descritos como disposición, interacción y transición, lo cual permitirá definir sus cualidades de relación con objetos, ante personas, con escenarios, ante tareas, con significados y ante reglas.

Para establecer correlación con la estructura, función y organización familiar, que es lo que le otorgara sentido a los resultados y a la posibilidad de definir cualidades para la construcción de instrumentos de evaluación del desarrollo psicológico, finalmente las respuestas al instrumento permitirán otra ordenación a partir de identificar cualidades de estructura, organización y funciones de los integrantes de la familia. Sobre esta base se presenta el siguiente cuadro 14, que describe la estructura del instrumento:

TABLA 14. CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO.			
MODELO TEORICO A.	MEDICION: REACTIVOS →	C₂	CUA LIDA D. VS₃

I. RELACIÓN CON OBJETOS	1. coloca objetos seleccionados. 2. mueve sus manos. ante espejo. 3. Permanece tiempo ante utensilios. 4. Juega con un juguete favorito.	D I S P O S I C I Ó N	O B J E T O S P E R S O N A S	E S T R U C T U R A F A M I L I A R
II. EXPERIENCIA COTIDIANA	5. Visitas familiares colaboran. 6. Al contarle cuentos aprendió a escuchar. 7. En juego produce sonidos o palabras conocidas. 8 Dificultades impiden enseñar nuevas conductas.			
III. VARIEDAD ACTIVIDADES	9. Existen sitios exclusivos para él. 10. Juega con personas y objetos. 11. Usa con utensilios de higiene. 12. Los Juegos se los ha enseñado.			
IV. DÍADAS COMO CONTEXTO	13 Hay oportunidad para actividades de mas edad. 14 Tiene un amigo del cual copia todo. 15 La conducta que se repite es la que tiene con abuelos. 16 Con ejemplo inadecuado busca acciones que esperan.			
V. IMPACTO DE UNA DÍADA	17 Mismas actividades con las que participa en otros lugares. 18 La reconoce lo mismo que a otras personas. 19 Recibe Influencia de otras personas, que estimulan palabras o actividades nuevas. 20 Una amistad le aumento conductas y cambios favorables.			
VI. POTENCIAL DEL ENTORNO	21 Las actividades en las que participa son cada vez más difíciles. 22 Las actividades con otros niños provocan sentimientos de afecto y/o de coraje. 23 Participan en campañas o eventos y buscan cumplir un ideal y él acompaña. 24 Los comentarios acerca de él como le guían a comportarse.			
VII. INGRESO A NUEVOS ENTORNOS	25 Le atiende una enseñanza hasta que la domina, luego otra mas difícil. 26 La Por dificultades, le dejaron de enseñar conductas. 27 Para ingresar a una guardería o un divorcio, fue preparado. 28 Aprende cuando participa en actividades difíciles con una persona con la que hay afecto.			
VIII. ACTIVIDAD CONJUNTA	29 Hacen la habitación acorde a la edad, aun antes que naciera. 30 Los apoyos son el abuelo o los vecinos, con los que ha establecido nexos. 31 Prestar atención a juegos de otro niño y participar de la misma actividad, le hace amistad. 32 Observar a otro niño hacer una actividad, provoco que participe de lo mismo.			

IX. ACTIVIDAD INDUCIDA	33 La casa esta dispuesta para actividades constantes y difíciles. 34 Las personas que le rodean le estimulan su confianza en la realización de actividades. 35 La actividad familiar es para apoyar como comprar algo para él. 36 Copia actividades de otra familia, como salir de paseo, dedicarle toda la tarde o cambiar la forma de preparar alimentos.	I N T E R A C C I O N	E S C E N A R I O S	O R G A N I Z A C I O N F A M I L I A R	
X. EFECTO DE TRANSICIÓN	37 Las mejores acciones son con niños pequeños, de sexo contrario o enfermos. 38 Se integraron a un grupo y de ahí surgieron situaciones que se hicieron inseparables. 39 Cumple con lo que se cree de él: "es muy listo ya que habla bien" 40 Con otros niños tiene actividades constantes y difíciles, que al ser superadas, le ayudan.				
XI. GRUPOS DE PARES-AMBIENTES SOCIALES	41 Fomentan que haga gestos, ruidos con la boca o jugar con lodo. 42 La conducta antisocial se presenta en grupos o con sus hermanos mayores, tíos o en la escuela. 43 Participa activa en eventos escolares que acostumbra. 44 Los juegos mas divertidos son con grupos culturales diferentes.				
XII. EQUILIBRIO Y ENTORNOS CONJUNTOS.	45 Sus relaciones varían con experiencia 46 En actividades participa con niño, niña, adulto, minusválido, de otra religión, raza o color. 47 En un grupo nuevo actúa como si tuviera menos edad, presenta berrinches en intensidad. 48 Toma un juguete y desplaza, abre puertas y saca lo que esta en ellas sin ayuda.				
XIII. EXPOSICIÓN A ENTORNOS GRUPALES	49 Personas no familiares, le muestran de forma continua afecto y juegan con él. 50 Personas con las que participa le ayudan a realizar actividades que no conocía antes. 51 Apoya y adquiere todo lo que requiere o buscando soluciones. 52 Abuelos, tíos y amistades le orientan, halagan mas que ustedes.				
XIV. VÍNCULO COMPLEMENTARIO	53 Personas con las que participa son las de su hogar. 54 Acciones nuevas se han hecho mas o menos permanentes. 55 Ante una situación nueva le explico otras experiencias. 56 Nuevas actividades se llevan a cabo en la casa del amigo que mas le agrada.				S I G N I F I
XV. INCLUSIÓN EN LA RED LINGÜÍSTICA	57 Con el llanto, sabe si esta incomodo situación que termina al atenderlo. 58 La participación con grupos, varia con facilidad y el cambio de amistades. 59 Un modo de comunicarse es con llanto, berrinches y señales. 60 Aun se mama los dedos o repite alguna acción.				

XVI. ESTRUCTURAS INTERPERSONALES	61 Cuando despierta de una siesta parece como si tuviera pesadilla. 62 La amistad aumenta cuando esta de acuerdo con el juego. 63 Responde a condiciones favorables, como quedarse con una cuidadora, mientras trabaja. 64 Ningún adulto o niño lo influencia, él se comporta igual en todos los lugares.	T R A N S I C I O N	C A D O S	F U N C I O N E S F A M I L I A R E S
XVII. DEMANDA DE ROLES	65 Un problema es conocido y resuelto entre todos los integrantes de la familia. 66 Ante la familia, realiza actividades como hablar, cantar imitar sonidos. 67 En sitios nuevos se acompaña de alguien con el que ya ha participado. 68 En cambios de régimen observa efectos como gatear aun cuando camine.			
XVIII. INTERACCIÓN DE ROLES	69 En relaciones no familiares usa acciones en las que ya ha participado. 70 Como pareja dispone de tiempo para el intercambio de ideas acerca de la crianza y educación. 71 Usted y su pareja tienen inconformidades y al exponerlas se distribuyen mejor . 72 El Copia conductas propias de otra persona de mas edad o de mayor reconocimiento.			
XIX. ESTRUCTURA INSTITUCIONAL	73 Manifiesta conductas antisociales y agresivas en su hogar y otros lugares. 74 Participa de diferentes actividades aun cuando sean difíciles. 75 Esta mas cómodo con sus abuelos o amigos. 76 Observa efectos de otros periodos, como gatear aun cuando ya camina.			

1 FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

2 C: CONDUCTA: EN DESARROLLO.

3 V. S. Variables Sociales (INDETERMINADAS).

CUALIDADES DE LA CONDUCTA: Se considero que la redacción de cada reactivo, debería de integrar las condiciones definidas por los factores o bien que el instrumento en su totalidad lo contemplara: lo cual arrojó de alguna manera que los reactivos contuvieran las siguientes condiciones y así fueron reagrupados considerando el tipo de conducta:

En el cuadro (15), se hace referencia al tránsito de los reactivos, sus datos transitan de más consistentes a menos en su trayectoria hacia la identificación de las cualidades de la conducta, la sumatoria permite agrupar a partir de las frecuencias de respuesta.

- **DISPOSICIÓN:** como arreglos intencionados, 26 reactivos.

- Interacción: Intercambio de conductas, 29 reactivos.
- **Transición:** Dimensión temporal, 21 reactivos, observados en la tabla 15.

1. DISPOSICIÓN	2. DISPOSICIÓN.	3. DISPOSICIÓN.	4. Interacción	I
5. Interacción	6. DISPOSICIÓN.	7. Interacción	8. Transición	II
9. DISPOSICIÓN.	10. DISPOSICIÓN.	11 Interacción	12. DISPOSICIÓN.	III
13. DISPOSICIÓN.	14. Transición	15. Interacción	16. Transición	IV
17. DISPOSICIÓN.	18. Interacción	19. Interacción	20. Transición	V
21. DISPOSICIÓN.	22. Interacción	23. Transición	24. DISPOSICIÓN.	VI
25. DISPOSICIÓN.	26. Transición	27. Transición	28. DISPOSICIÓN.	VII
29. DISPOSICIÓN.	30. Interacción	31. Interacción	32. DISPOSICIÓN.	VIII
33. DISPOSICIÓN.	34. Interacción	35. DISPOSICIÓN.	36. DISPOSICIÓN.	IX
37. Transición	38. Transición	39. Transición	40. DISPOSICIÓN.	X
41. DISPOSICIÓN.	42. Transición	43. DISPOSICIÓN.	44. Transición	XI
45. Interacción	46. Interacción	47. Transición	48. Interacción	XII
49. Interacción	50. Interacción	51. DISPOSICIÓN.	52. Interacción	XIII
53. Interacción	54. Interacción	55. Transición	56. DISPOSICIÓN.	XIV
57. Transición	58. Interacción	59. Interacción	60. Transición	XV
61. Transición	62. Interacción	63. Interacción	64. Interacción	XVI
65. Interacción	66. DISPOSICIÓN.	67. Interacción	68. Transición	XVII
69. Interacción	70. DISPOSICIÓN.	71. Transición	72. Interacción	XVIII
73. Transición	74. DISPOSICIÓN.	75. Interacción	76. Transición	XIX

*FUENTE: Captura directa: Sonora. 2002.

Se determino sobre la base descrita por cada reactivo y se aplicaron las cualidades de dicha definición a todos y cada uno de los reactivos, lo que defino 3 condiciones para las cualidades de la conducta en desarrollo y al ser aplicadas a la totalidad del instrumento: ejemplo: el factor I, (Relación con Objetos), contiene 4 reactivos, sus comportamientos en este caso son: 1. Disposición, 2. Disposición, 3. Disposición e 4. Interacción.

Se aplico para cada grupo o factor y por cada reactivo, así hasta el final de instrumento para de ahí definir la cualidad por comportamiento en desarrollo. Las respuestas al instrumento integraron 3 posibilidades u opciones, se considero suficientes para definirlo como guía de observación o reporte de comportamiento y no como instrumento de evaluación o de delimitación de la conducta, tal situación se realiza a partir del análisis de sus datos.

Por tal motivo este estudio se define como exploratorio, organizado por cualidades de la conducta en desarrollo: con Objetos, Personas, Escenarios,

Situaciones (actividades o tareas), Lenguaje (significados) y reglas (normas). Cada reactivo se expone en la siguiente tabla 16, reagrupados de acuerdo a la cualidad de la conducta en desarrollo y del modelo teórico definido para la construcción de instrumento.

TABLA 16. CONVERSIÓN DE CONTENIDOS DE REACTIVOS A CUALIDADES.			
CONTENIDO DE REACTIVO TEORICO →	MODA	SUMA	CUALIDAD DE LA CONDUCTA ← EN DESARROLLO
1. Usted coloco objetos...	3	410	Disposición de objetos
2. El se mueve ante un espejo...	2	320	Disposición ante objetos
3. Se mantiene ante objeto	2	328	Disposición ante objetos
4. Tiene juguete favorito...	2	297	Interacción con objetos
5. Los familiares colaboran...	2	328	Interacción con personas
6. Aprende a escuchar...	2	331	Disposición de significados
7. Repite sonidos o palabras...	3	417	Interacción con reglas
8. No le pueden enseñar...	1	179	Transición de escenarios
9. Existen sitios exclusivos...	3	401	Disposición de escenarios
10. juega con muchas personas	3	412	Disposición ante tareas
11. Usa con facilidad utensilios..	2	314	Interacción con objetos
12. Le enseña juegos nuevos...	3	412	Disposición de tareas
13. Actividad para mayor edad	2	291	Disposición de reglas
14. Tiene un amigo que le copia	2	255	Transición ante personas
15. Los abuelos le enseñan...	2	319	Interacción con reglas
16. Tiene ejemplos inadecuados	2	282	Transición con reglas
17. Reproduce actividades...	3	359	Disposición de tareas
18. El diferencia a todos...	3	416	Interacción con personas
19..Le ayudan a decir palabras...	2	340	Interacción con significados
20. Recibe influencia de amigos	1	229	Transición de personas
21. Realiza actividades difíciles..	2	301	Disposición ante tareas
22. Manifiesta afecto y coraje...	2	252	Interacción con personas
23. Participan en la sociedad...	1	204	Transición de significados
24. Comentarlos le guían...	2	314	Disposición de significado
25. Le enseñan...	2	306	Disposición ante tareas
26. No enseñaron por problema	1	172	Transición en escenarios
27. Lo prepararon previamente	1	186	Transición de escenarios
28. Actividad difícil con adultos.	2	305	Disposición de tareas
29. Lugares adecuados al niño...	3	389	Disposición de escenarios
30. Nexos con vecinos y abuelo	2	273	Interacción con personas
31. Amistad por actividades...	2	323	Interacción con tareas
32. Participa con amistad...	3	381	Disposición con personas
33. Casa adecuada para todo	3	408	Disposición de escenarios
34. Se estimula la confianza...	3	397	Interacción con significados
35. Apoyo familiar...	2	338	Disposición de personas
36. Copia a otra familia	2	255	Disposición ante tareas
37. Mejor acto con discapaces	1	189	Transición de significados
38. Esta en un grupo diferente...	1	186	Transición de significados
39. Responde a juicios sobre él.	2	309	Transición con significados
40. Tiene actividades difíciles...	2	332	Disposición con personas

41. Fomentan actividades...	2	351	Disposición de tareas
42. Antisocial ante grupos	3	373	Transición ante escenarios
43. Participación activa eventos.	1	203	Disposición ante reglas
44. Juega con grupos diferentes	3	372	Transición de significados
45. Compara relaciones...	3	417	Interacción con personas
46. Participa con grupos...	1	243	Interacción con personas
47. Presenta oposición a grupos	3	379	Transición con escenarios
48. Desplaza objeto sin ayuda	1	233	Interacción ante personas
49. Personas le muestran afecto	3	416	Interacción con personas
50. Pide ayuda para actividades.	3	379	Interacción ante tareas
51. Se le apoya en todo...	3	414	Disposición de reglas
52. Otros le apoyan mas...	3	368	interacción con significados
53. Interactúa con todos...	2	316	Interacción con personas
54. Tiene actividad consistente	2	302	Interacción ante significados
55. Transita con información...	1	211	Transición en escenarios
56. Su amigo le ayuda en todo...	2	287	Disposición ante tareas
57. Con el llanto informa...	3	404	Transición de significados
58. cambia de amistades...	1	238	Interacción con significados
59. Comunica con llanto...	3	361	Interacción de significados
60. Repite acciones...	2	282	Transición ante significados
61. Regula funciones...	1	223	Transición de tareas
62. Amistad de acuerdo con él	2	314	Interacción con reglas
63. Responde favorablemente...	2	327	Interacción con reglas
64. Nadie lo influencia...	2	343	Interacción en escenarios
65. Todos resuelven problemas.	3	306	Interacción con tareas
66. Actividades familiares ...	3	397	Disposición de personas
67. Se acompaña de conocidos..	1	229	Interacción en escenarios
68. Presenta efectos de régimen	1	223	transición ante significados
69. Mantiene conversación...	2	326	Interacción con personas
70. Intercambia ideas sobre él...	3	379	Disposición de tareas
71. Distribuyen actividades...	2	285	Transición de escenarios
72. Copia conductas mas edad	2	331	Interacción con personas
73. Tiene acciones antisociales..	2	247	Transición en escenarios
74. Participa acciones difíciles	2	288	Disposición de tareas
75. Mejor relacione con abuelo...	1	217	Interacción con personas
76. Efecto de periodos pasados	1	228	Transición con reglas

La columna moda, identifica a las frecuencias: 3= siempre, 2= en ocasiones y 1= nunca, la columna sumatoria identifica y corrobora las cantidades de respuesta: puntuaciones altas, medias y bajas, la columna cualidad de la conducta identifica la nueva identidad del reactivo es conveniente identificar consistencias con las cualidades que se analizan mas adelante.

El análisis cuantitativo por reactivo permitió otra reagrupación que considero a la conducta en desarrollo como eje central de las explicaciones, las siguientes tablas 17 (a, b y c) agrupadas por cualidades del desarrollo (disposición, interacción y transición)

ante las cualidades de la conducta en desarrollo y pretende proponer una estrategia tecnológica mas viable a la observación y registro.

TABLA 17-a. MODELO Y CUALIDAD DEL DESARROLLO: DISPOSICIÓN.	
REACTIVOS DE ACUERDO A MODELO, (BRONFENBRENNER, 1987). →	FACTOR Y CUALIDAD DE LA CONDUCTA.
1 Ha colocado objetos seleccionados para que él los puede utilizar cuando quiera	RELACION CON OBJETOS: DISPOSICIÓN ante objetos.
2 El contempla su imagen ante un espejo y moviliza sus manos	RELACION CON OBJETOS: DISPOSICIÓN ante objetos.
3 Ante utensilios de higiene permanece en esa posición	RELACION CON OBJETOS: DISPOSICIÓN ante objetos.
32 Observar a otro niño hacer algo provoco hacer mismo: gritar, hacer trompetillas o decir malas palabras	ACTIVIDAD CONJUNTA: DISPOSICIÓN ante personas.
35 Las actividades familiares son para apoyar como comprar algo solo para él, a costa de usted	ACTIVIDAD INDUCIDA: DISPOSICIÓN ante personas.
40 La relación con otros niños es a través actividades constantes y difíciles, que le ayudan nuevas conductas	EFECTO DE TRANSICIÓN: DISPOSICIÓN ante personas.
66 Ante el resto de la familia, realiza actividades y juegos como hablar, cantar imitar sonidos	DEMANDA DE ROLES: DISPOSICIÓN ante personas
9 Existen sitios exclusivos para ser alimentado, conversar, correr y saltar	VARIEDAD DE ACTIVIDADES: DISPOSICIÓN en escenarios.
17. Las actividades son las mismas con las que participa en otros lugares	IMPACTO DE UNA DIADA: DISPOSICIÓN de escenarios.
29 Arregla la habitación para hacerla acorde a la edad, desde antes que naciera el niño	ACTIVIDAD CONJUNTA: DISPOSICIÓN ante escenarios
33 La casa esta dispuesta para que corra, brinque y juegue con objetos, en actividades constantes y difíciles	ACTIVIDAD INDUCIDA: DISPOSICIÓN de escenarios.
10 Juega con diferentes personas y objetos, a llevar objetos a su boca o hacer ruido con tapaderas	VARIEDAD DE ACTIVIDADES: DISPOSICIÓN ante tareas
21 La variedad y cantidad de actividades en las que participa son cada vez más difíciles.	POTENCIAL DEL ENTORNO: DISPOSICIÓN ante tareas
25. Le atiende primero una enseñanza hasta que la domina, luego otra mas difícil de la misma manera	INGRESO A NUEVOS ENTORNOS: DISPOSICIÓN ante actividades.
28. Aprende cosas cuando participa en actividades difíciles con una persona con la que hay afecto	INGRESO A NUEVOS ENTORNOS: DISPOSICIÓN ante situaciones.
36. Copia actividades de otra familia, como dedicarle toda la tarde o cambiar la forma de preparar alimentos	ACTIVIDAD INDUCIDA: DISPOSICIÓN ante situaciones.
41 Fomenta que realice actividades, como hacer gestos, ruidos con la boca o jugar con lodo	GRUPO DE PARES-AMBIENTE SOCIAL: DISPOSICIÓN ante actividades
56 Nuevas actividades se llevan a cabo en la casa del mejor amigo como jugar con agua, pintura, lodo o masa	VINCULO COMPLEMENTARIO: DISPOSICIÓN ante situaciones.
70 Como pareja dispone de tiempo para el intercambio de ideas acerca de la crianza y educación del niño	INTERACCION DE ROLES: DISPOSICIÓN ante situaciones.
74 Participa de diferentes y variadas actividades que ya ha realizado con anterioridad, aun cuando sean difíciles	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL: DISPOSICIÓN ante tareas.
6 Al contarle cuentos o historias cotidianas o religiosas, aprendió a escuchar atentamente	EXPERIENCIAS COTIDIANAS: DISPOSICIÓN ante significados.
24 Los comentarios acerca de él como: "llorón", "necio",	POTENCIAL DEL ENTORNO:

"bonita", le guían a comportarse de esa manera	DISPOSICIÓN ante significados.
12. Juegos y actividades nuevas, se los ha enseñado, considerando edad y habitación, el no aprende solo	VARIEDAD DE ACTIVIDADES: DISPOSICIÓN ante reglas.
13. Crea y mantiene oportunidades para realizar actividades propias de niños de mayor edad	DIADAS COMO CONTEXTO: DISPOSICIÓN ante reglas.
43. Participación activa en fiestas, eventos escolares o sociales que acostumbra	GRUPO DE PARES-AMBIENTE SOCIAL: DISPOSICIÓN de reglas
51 Responde al esfuerzo y necesidad apoyando y adquiriendo todo lo que requiere o buscando soluciones	EXPOSICIÓN A ENTORNO GRUPAL: DISPOSICIÓN de reglas.

Integrarlos de esta forma es factible que aquellos aspectos del modelo que no eran susceptibles al registro, ahora lo sean y permite que el instrumento integre cualidades de la conducta: ello produce espacios de intervención tecnológica y de posibilidades de atención a problemas específicos a los condicionante, tiempo o interrelaciones con objetos, personas, escenarios, actividades, significados y reglas y sus posibilidades de intervención.

Se entienden como **disposiciones** a series de acomodados y arreglos intencionales, colocados de manera expofesa por alguien o algo diferente al sujeto en desarrollo, a fin de promover una acción específica, en ese sentido son generadores de acciones específicas, otorgan orden y/o secuencia a las acciones y definen la probabilidad o tendencia a propiciar un comportamiento y al ubicar a sus componentes, a diferencia de Ryle (1949), al grupo de situaciones o eventos psicológicos no se les pretende definir, sino delimitar por la presencia de actos intencionados por alguien deferente al sujeto en desarrollo

Se disponen condiciones para la acción en desarrollo, se puede entender que en ocasiones no son con dirección o magnitud definida previamente, sino que en el ambiente existen situaciones o condiciones que están propiciando la acción en desarrollo, por lo tanto su ausencia también genera actos, y facilita su medición.

Así la colocación del sujeto ante objetos (3 reactivos), ante personas (4 reactivos), en escenarios (4 reactivos), ante tareas a diferente nivel de complejidad (9 reactivos); ante significados (2 reactivos) y ante reglas (4 reactivos), propician comportamientos específicos. Las disposiciones exponen al sujeto en desarrollo ante eventos directivos.

TABLA 17-b. MODELO Y CUALIDAD DEL DESARROLLO: INTERACCION.	
REACTIVOS DE ACUERDO A MODELO, (BRONFENBRENNER, 1987). →	FACTOR Y CUALIDAD DE LA CONDUCTA.
4 Juega solo o con un juguete favorito y no lo comparte con nadie.	RELACION CON OBJETOS: INTERACCIONES con objetos.
11 Usa con facilidad utensilios de higiene y solo lo coloca ante ellos o le muestra como usarlo y él lo copia	VARIEDAD DE ACTIVIDADES: INTERACCIONES con objetos
48 Toma un juguete y desplazarlo con un hilo por los sitios, abre puertas y saca lo que esta en ellas sin ayuda	EQUILIBRIO Y ENTORNO CONJUNTO: INTERACCIONES con objetos.
5 Las visitas de familiares colaboran con él, en actividades como bañarlo, asearlo o darle alimentos	EXPERIENCIAS COTIDIANAS: INTERACCIONES con personas.
18 En una reunión social la reconoce lo mismo que a otras personas, sin importar la ropa que lleven	IMPACTO DE UNA DIADA: INTERACCIONES con personas.
22 Las actividades con otros niños provocan constantemente sentimientos de afecto y/o de coraje	POTENCIAL DEL ENTORNO: INTERACCIONES con personas.
30. Los apoyos son el abuelo o vecinos, con los que ha establecido nexos y participa en actividades	ACTIVIDAD CONJUNTA: INTERACCIONES con personas.
45 Lloro o sonrío a quien le muestra tal situación, sus relaciones sociales varían con la experiencia y por comparación	EQUILIBRIO Y ENTORNO CONJUNTOS. INTERACCIONES con personas
46. En actividades grupales juega con todos, sea niño, niña, adulto, minusválido, de otra religión.	EQUILIBRIO Y ENTORNO CONJUNTO: INTERACCIONES ante personas
49 Personas no familiares, le demuestran de forma continua afecto y juegan con él, en actividades variadas y entretenidas	EXPOSICIÓN A ENTORNO GRUPAL. INTERACCIONES con personas.
53. Personas con las que participa en diferentes lugares, son las mismas que las de su hogar	VINCULO COMPLEMENTARIO: INTERACCIONES con personas.
69 En relaciones no familiares usa acciones en las que ya ha participado, mantener una conversación	INTERACCION DE ROLES: INTERACCIONES con personas.
72 Copia conductas propias y características de otra persona de mas edad o de mayor reconocimiento	INTERACCION DE ROLES: INTERACCIONES con personas.
75. Esta mas cómodo con sus abuelos o amigos, su relación ha disminuido y cambiado de sentido	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL: INTERACCIONES con personas.
64 Ningún adulto o niño lo influencia, él se comporta igual en todos los lugares.	ESTRUCTURAS INTERPERSONALES: INTERACCIONES con escenarios.
67. En sitios nuevos se acompaña de alguien con el que ya ha participado en momentos anteriores.	DEMANDA DE ROLES: INTERACCIONES con escenarios
31. Presta atención a juegos de otro niño y participa de la actividad, les ha convertido en amistades consistentes	ACTIVIDAD CONJUNTA: INTERACCIONES con tareas.
50 Personas con las que participa estimulan su confianza, al realizar actividades que no conocía.	EXPOSICIÓN A ENTORNO GRUPAL: INTERACCIONES con tareas.
54. Acciones nuevas se han hecho mas o menos permanentes, como ir de compras o comer con abuelos	VINCULOS COMPLEMENTARIOS: INTERACCIONES con situaciones.
65 Un problema es conocido, apoyado y resuelto entre todos los integrantes de la familia	DEMANDA DE ROLES: INTERACCIONES con situaciones.
19. Las conductas tienen influencia de otras personas, las cuales le estimulan la formación y mantenimiento de palabras o actividades nuevas	IMPACTO DE UNA DIADA: INTERACCIONES con significados.
34 Las personas que le rodean están de acuerdo en todas sus acciones y le estimulan su confianza en la realización de muchas actividades	ACTIVIDAD INDUCIDA: INTERACCIONES con significados.
52 Abuelos, tíos y amistades le orientan, halagan y lo	EXPOSICIÓN A ENTORNO GRUPAL:

consuelan mas que ustedes.	INTERACCIONES ante significados
58 La participación con grupos, varia con facilidad y el cambio de amistades también, conserva amigos poco tiempo	INCLUSIÓN EN LA RED LINGÜÍSTICA: INTERACCIONES con significados
59 En relaciones familiares un modo de comunicarse es con llanto, berrinches, risas y señales.	INCLUSIÓN EN RED LINGÜÍSTICA: INTERACCIONES con significados.
7 En juegos familiares, produce sonidos semejantes a palabras conocidas y sonríe con acciones de su agrado.	EXPERIENCIAS COTIDIANAS: INTERACCIONES con reglas.
15 La conducta que se repite mas es la misma que tiene con sus abuelos, como hablar lo mismo, asistir a las mismas diversiones o comer lo mismo	DIADAS COMO CONTEXTO: INTERACCIONES con reglas.
62 Las amistades aumentan, cuando le tiene confianza a alguien y esta de acuerdo con los juegos que responden a su interés	ESTRUCTURAS INTERPERSONALES: INTERACCIONES con reglas.
63 Responde a condiciones favorables a usted, como quedarse con una cuidadora, mientras usted trabaja o se divierte	ESTRUCTURAS INTERPERSONALES: INTERACCIONES con reglas.

Las **interacciones** constituyen el evento central del análisis psicológico, su delimitación permite entenderlas como intercambios y confrontaciones ante comportamientos que permiten acercamientos o alejamientos continuos ante objetos (3 reactivos), personas (11 reactivos), escenarios (2 reactivos), tareas (4 reactivos), significados (5 reactivos) y reglas (4 reactivos) a diferente nivel de complejidad y que deben permitir la manipulación consistente de actos de propagación, dimensional, alternativos y extensivos. Las interrelaciones exponen al sujeto ante sus propias competencias y ante el perfeccionamiento o inhibición de sus cualidades ante un acto específico, no son sensoriales son del comportamiento en desarrollo. Un análisis del Desarrollo bajo esta óptica, coloca ante la posibilidad de estudiar los cambios derivados del grado de especificidad de las respuestas generadas ante situaciones que exigen ejecuciones particulares.

TABLA 17-c. MODELO Y CUALIDAD DEL DESARROLLO: TRANSICIONES.	
REACTIVOS DE ACUERDO A MODELO, (BRONFENBRENNER, 1987). →	FACTOR Y CUALIDAD DE LA CONDUCTA.
8. Dificultades familiares, no resueltas, impiden la enseñanza de conductas nuevas.	EXPERIENCIAS COTIDIANAS: TRANSICIONES ante personas.
14 Tiene un amigo del cual copia absolutamente todo, incluyendo conductas indebidas, que dominan sus actos	DIADA COMO CONTEXTO: TRANSICIONES con personas.
20 Una amistad le aumento conductas buenas, provocado cambios a favor de usted.	IMPACTO DE UNA DIADA: TRANSICIONES de personas.
26 La llegada de un nuevo hermano o por dificultades, se le dejaron de enseñar conductas	INGRESO A NUEVOS ENTORNOS: TRANSICIONES de escenarios.

27 Ingresar a la guardería, tener un nuevo hermano, la ausencia del padre o un divorcio fue preparado	INGRESO A NUEVOS ENTORNOS: TRANSICIONES ante escenarios.
42 La conducta antisocial se ha presentado en grupos familiares o en otros lugares donde se le fomenta, como con sus hermanos mayores o tíos.	GRUPO DE PARES-AMBIENTE SOCIAL: TRANSICIONES con escenarios.
47 En un grupo nuevo actúa como si tuviera menos edad y si encuentra oposición presenta berrinches y aumenta en intensidad.	EQUILIBRIO Y ENTORNO CONJUNTO: TRANSICIONES de escenarios.
55 Ante una situación nueva, le explico de forma continua experiencias de otros niños en la misma situación	VINCULOS COMPLEMENTARIOS: TRANSICIONES de escenarios.
71 Usted y su pareja tienen inconformidades, al exponerlas distribuyen mejor actividades a realizar.	INTERACCION DE ROLES: TRANSICIONES de escenarios.
73 Manifiesta conductas antisociales, agresivas y egocéntricas en su hogar y en otros lugares	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL: TRANSICIONES de escenarios.
61 Cuando despierta de una siesta, lo hace como si tuviera pesadilla después solloza	ESTRUCTURA INTERPERSONAL: TRANSICIONES ante situaciones.
23 La participación social, en campañas o eventos y buscan cumplir un ideal y él acompaña	POTENCIAL DEL ENTORNO: TRANSICIONES de significados.
37 Las mejores acciones con niños pequeños, de sexo contrario, con discapacidad o enfermas	EFECTO DE TRANSICIÓN: TRANSICIONES de significados.
38 Se integraron a un grupo social, religioso o político y de ahí surgieron situaciones que se hicieron inseparables en su vida familiar	EFECTO DE TRANSICIÓN: TRANSICIONES de significados.
39 Cumple con lo que cree de él: "es muy listo porque habla bien" o "esta atrasado porque no corre como otros.	EFECTO DE TRANSICIÓN: TRANSICIONES de significados.
44 Los juegos mas divertidos son con grupos culturales diferentes a él, en cuanto a edad, sexo, salud, religión, clase social o higiene.	GRUPO DE PARES-AMBIENTE SOCIAL: TRANSICIONES de significados.
57 Con el llanto o sollozo, sabe perfectamente si esta sucio, tiene hambre, sueño o esta incomodo, situación que termina al atender tal situación	INCLUSIÓN EN RED LINGÜÍSTICA: TRANSICIONES de significados.
60 Aun se mama los dedos o repite alguna acción y con ella pide mas y mejor atención	INCLUSIÓN EN RED LINGÜÍSTICA: TRANSICIONES de significados.
68 En cambios de régimen, observa efectos anteriores, como gatear aun cuando ya camine o mojar la ropa aun cuando ya controle esfínter	DEMANDA DE ROLES: TRANSICIONES de significados.
16 Aun con ejemplos inadecuados, tiende a buscar acciones que esperan: portarse bien o no ensuciarse	DIADA COMO CONTEXTO: TRANSICIONES de reglas.
76 Observa efectos de otros periodos, tales como gatear aun cuando ya camina o pedir biberón cuando ya lo dejo	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL: TRANSICIONES de reglas.

Las **Transiciones**, son estados temporales de ajustes y regulaciones del orden de los acomodados ante situaciones cambiantes tanto como producto del tiempo como de nuevas condiciones, las transiciones deben posibilitar el entendimiento de la existencia de eventos contrarios y que son parte del desarrollo, algunos desaparecen con la maduración, otros con el retiro de algún evento, otros con el perfeccionamiento de las respuestas y otros mas con el paso del tiempo. Las

transiciones colocan ante situaciones de tránsito y sus productos son la base para otras conductas que en el paso del tiempo son sustituibles por otros eventos ya sean producto de nuevas disposiciones o de interacciones complejas.

Las transiciones ante objetos implica otros objetos o los mismos con diferente especificidad y eficacia, por lo tanto su delimitación debe de ser contextual por tal motivo no se incluyen reactivos, a diferencia de con personas (3 reactivos), escenarios (7 reactivos), tareas (1 reactivo), significados (8 reactivos) y reglas (2 reactivos), su manejo coloca ante la posibilidad de fabricar condiciones cambiantes ante la historia reactiva del sujeto: no es lo mismo el trompo o las canicas en el paso del tiempo.

No es producto de la maduración sino del paso del tiempo social y desde luego de su confrontación, el evento deberá de estar en contacto con la conducta y esperar nuevas acciones.

3.4. INFERENCIAS Y ANALISIS ESTADÍSTICO: En la investigación científica se han sostenido principios a partir de datos proporcionados y recabados por instrumentos de captura, pero no de un marco teórico referencial, se ha olvidado los fundamentos para interpretar datos descontextualizados y solo referidos por los instrumentos de captura, ahora desarrollo ya no es lo que mide el instrumento. Con ello se hace necesario ubicar el papel de la investigación psicológica, ya que se ésta buscando reunir, ordenar e interpretar aquellos aspectos, variables y complejidades de la acción de la conducta en desarrollo, con situaciones y condiciones sociales, que al mismo tiempo se diferencie de la representación de la conducta en contextos situacionales, descritas como teorías por Gessell, Piaget, Bijou, Papalia, Craig, Roca, Harzem y otros.

Los nuevos aportes cuantitativos a la teoría identifican como eventos explicativos del desarrollo a la multicausalidad, en su **interacción, disposición y transición** en sus niveles funcionales de actualización y de sus alteraciones

cualitativas, en tanto se refieran a aumentos o disminuciones temporales en la organización y especificación de la conducta.

Por eso al implicar estados de transitoriedad tienen que ser sometidos a verificación, a través de la búsqueda de evidencias de referentes y de eventos controladores, su intensidad y variación por tanto dependerán de sus dimensiones (Ribes, 1990a). Así la actualización de funciones tendrá importancia, en las convenciones sociales, cuando el largo plazo tomara significado y la dimensión de la conducta implicara su reproducción o alteración para salir de estados conductuales vigentes a transformaciones lingüísticas o funcionales, que implican cambios cuantitativos en sus interacciones y alteraciones entre el sujeto, su entorno, sus contextos y sus nuevas relaciones conductuales.

Las interrelación entre funciones, las alteraciones y las crisis son partes fundamentales e inevitables de las relaciones del comportamiento en desarrollo. Involucran y definen a la conducta sometida a condiciones de interacción en formas, contextos, tiempos, entornos, historia y participantes. Definen a sujetos en varios espacios, en diferentes nichos y en nuevos espacios ecológicos. No únicamente en áreas provistas de significado por el investigador, en laboratorios o en condiciones sociales en constante generación y destrucción de sus elementos, definidos por los propios modelos de interpretación como los estadísticos.

Al construir instrumentos de captura de información para evaluar, el aspecto tecnológico en la investigación del desarrollo, deberá integrar: Conductas producto y en proceso: bajo condiciones que permitan sostener, promover o inhibir comportamientos, que a su vez permitan el control en forma de actualización, aun cuando las condiciones de la conducta en desarrollo hayan desaparecido y que describan niveles de interacción, transición, transferencia, contingencia, de relaciones funcionales y sus delimitaciones especificadas aun bajo condiciones especiales.

Procesos de interacciones psicológicas deberán considerar segmentos de análisis de la función estímulos, respuestas, medio de contacto, contextos de interacción y sistema reactivo, en el contexto de la teoría descrita (Kantor, 1975), no como explicación del desarrollo.

Considerar segmentos precedentes y consecuentes, límites del campo histórico interconductual y tiempo como variable condicional. No se podrá entender al desarrollo psicológico desprovisto del análisis de la interconducta, "la vida psicológica de un individuo constituye un desarrollo progresivo de diferentes formas de interacción de las cosas. Este desarrollo deberá depender fundamentalmente de las oportunidades que el individuo tenga para entrar en contacto con objetos y personas estas dependerán a su vez de las circunstancias biológicas y humanas, las condiciones biológicas incluyen diferentes procesos de maduración, mientras que las condiciones humanas comprenden numerosas circunstancias sociales y económicas" Kantor (1992, p. 61).

El desarrollo también deberá integrar funciones biológicas y sociales: maduración, evolución y crecimiento. Psicológicas: convenciones (afectivas y emociones), habilidades (locomoción) y de competencia. Cognición, efectivas y de lenguaje. Como categoría y clase de conducta deberá analizar funciones o sistemas y tipos de relación, tanto en equivalencias de procesos, simetría, transferencia y reflexividad, como proceso de desarrollo deberá involucrar causalidades, transiciones y relaciones, así como una nueva organización conductual funcional y sustentada por la propia conducta.

Si el desarrollo no se entiende en contextos de interacción, los resultados, estarán limitados por la versión del esquema empírico en turno. Se podrán definir nuevas variables que describan al desarrollo y podrán ser tomadas en cuenta al momento de elaborar deliberaciones o decisiones con respecto a la medición, siempre con la posibilidad de poder explicar más, con más variables, este será el espacio que la estadística deberá cubrir, no el de explicar al desarrollo, eso es asunto de la teoría psicológica con todas sus limitantes.

Condiciones para evaluar. Considerar segmentos de análisis, de las funciones: estímulos, respuestas, medio de contacto, contextos de interacción y sistema reactivo, en el contexto de la teoría descrita (Kantor, 1975), no como explicación del desarrollo. Considerar segmentos precedentes y consecuentes, límites del campo histórico interconductual y tiempo como variable condicional.

La captura de los datos se llevo a cabo durante el periodo del año 2003 y el análisis de los datos con el sistema System Program Statistcs Social (SPSS Versión 8).

En una primera instancia se realizo el análisis descriptivo con la finalidad de observar errores en la captura y codificación de los valores asignados para cada variable. Posteriormente se busco correlaciones significativas a $p < .05$, con matrices de correlación. Aplicando la correlación para obtener alphas de Crombach, para dependientes y validar el contenido de cada variable.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ: Se consideraron los coeficientes de confiabilidad, de correlación y de determinación como los indicadores que determinarían tanto la confiabilidad como la validez del instrumento.

Por reactivo se explica en el cuadro 18 y su expresión debe de permitir: Retroalimentar a cada reactivo, cada factor y a su vez determinar criterios de inclusión de cada reactivo tanto en su forma como en sus contenidos.

TABLA 18. CONFIABILIDAD DEL MODELO TEORICO.					
CONTENIDO DEL REACTIVO TEORICO A	MO DA	Coefficiente α confiabilidad	Coefficiente correlación	Coefficiente determinación	FACT OR
1. Usted coloco objetos ...	3	.335	.352	12%	I. α .421
2. El se mueve ante un espejo ...	2	.332	.412	17%	
3. Se mantiene tiempo ante objeto.	3	.354	.745	55%	
4. Tiene juguete favorito ...	2	.512	.481	23%	
5. Los familiares colaboran ...	2	.532	.462	21%	II. α .572
6. Aprende a escuchar ...	2	.549	.729	53%	
7. Repite sonidos o palabras ...	3	.504	.570	32%	
8. No le pueden enseñar ...	1	.648	.450	20%	
9. Existen sitios exclusivos ...	3	.445	.326	12%	III. α .550
10. juega con diferentes personas.	3	.511	.274	7%	
11. Usa con facilidad utensilios ...	2	.474	.723	53%	
12. Le enseña juegos nuevos ...	3	.444	.373	13%	
13. Tiene actividad de mayor edad	2	.526	.702	49%	IV. α .593
14. Tiene un amigo que le copia ...	2	.560	.349	12%	
15. Los abuelos le enseñan ...	2	.642	.226	5%	
16. Tiene ejemplos inadecuados ...	2	.475	.688	47%	
17. Reproduce actividades ...	2	.532	.651	42%	V. α .652
18. Diferencia a todos ...	3	.563	.612	37%	
19..Le ayudan a decir palabras ...	2	.547	.528	29%	
20. Recibe influencia de amigos ...	1	.676	.386	15%	
21. Realiza actividades dificiles ...	2	.634	.778	61%	VI.
22. Manifiesta afecto y coraje ...	2	.599	.600	36%	

23. Participan en la sociedad ...	1	.746	.338	13%	α .6861
24. Comentarios le guían ...	2	.577	.535	29%	
25. Le enseñan ...	2	.685	.800	64%	VII. α .7391
26. No enseñaron por problemas ..	1	.743	.400	16%	
27. Lo han preparado previamente	1	.707	.467	22%	VIII. α .499
28. Actividad difícil con adultos ...	2	.632	.783	61%	
29. Lugares adecuados al niño ...	3	.412	.348	12%	IX. α .415
30. Nexos con vecinos y abuelos ..	2	.588	.114	1%	
31. Amistad por actividades ...	2	.402	.618	38%	X. α .594
32. Participa con amistad ...	3	.399	.500	25%	
33. Casa dispuesta para actividad.	3	.332	.322	10%	XI. α .532
34. Se estimula la confianza ...	3	.376	.408	16%	
35. Apoyo familiar ...	2	.441	.336	11%	XII. α .347
36. Copia actividad de otra familia.	2	.307	.539	29%	
37. Con diferentes mejores actos.	1	.555	.339	11%	XIII. α .587
38. Esta en un grupo diferente ...	1	.603	.250	6%	
39. Responde a juicios sobre él ...	2	.470	.586	22%	XIV. α .526
40. Tiene actividades difíciles ...	2	.486	.777	60%	
41. Fomentan actividades ...	2	.409	.570	32%	XV. α .571
42. Conducta antisocial en grupos	3	.457	.587	34%	
43. Participación activa eventos ...	1	.557	.275	7%	XVI. α .458
44. Juegos con grupos diferentes .	3	.416	.414	17%	
45. Compara relaciones ...	3	.256	.314	10%	XVII. α .360
46. Participa con grupos ...	1	.375	.345	12%	
47. Presenta oposición a grupos ...	3	.283	.531	28%	XVIII
48. Desplaza un objeto sin ayuda..	1	.309	.172	3%	
49. Personas le muestran afecto..	3	.490	.389	15%	
50. Pide ayuda para actividades...	3	.483	.616	38%	
51. Se le apoya en todo ...	3	.536	.428	18%	
52. Otros le apoyan mas ...	3	.593	.277	7%	
53. Interactúa con todos ...	2	.435	.435	19%	
54. Tiene actividades consistentes	2	.553	.392	15%	
55. Transita con información ...	1	.433	.483	23%	
56. Su amigo le ayuda en todo ...	2	.455	.635	40%	
57. Con el llanto informa ...	3	.474	.556	31%	
58. cambia de amistades	1	.285	.285	8%	
59. Comunica con llanto ...	3	.438	.632	40%	
60. Repite acciones ...	2	.570	.247	6%	
61. Regula funciones ...	1	.543	.150	2%	
62. Amistades de acuerdo con él	3	.438	.717	51%	
63. Responde favorablemente ...	2	.412	.242	6%	
64. Nadie lo influencia ...	2	.325	.512	26%	
65. Todos resuelven problemas ..	2	.306	.242	6%	
66. Actividades familiares ...	3	.319	.526	28%	
67. Se acompaña de conocidos ...	1	.340	.578	33%	
68. Presenta efectos de régimen ..	1	.401	.175	3%	
69. Mantiene conversación ...	2	.326	.685	43%	
70. Intercambia ideas sobre él ...	3	.460	.163	3%	

71. Distribuyen actividades ...	2	.338	.291	9%	α .449
72. Copia conductas de mas edad	2	.376	.451	20%	
73. Tiene acciones antisociales ...	2	.477	.539	29%	XIX. α .449
74. Participa de acciones difíciles..	2	.215	.780	61%	
75. Mejor relacione con abuelo ...	1	.514	.229	7%	.449
76. Efectos de periodos pasados ..	1	.237	.095	1%	

Es importante observar los resultados de esta primera interpretación de la aplicación del instrumento de captura, es decir considerando al modelo teórico, permitió conocer la aproximación instrumental, esto es, con los errores de interpretación, de redacción y desde luego con el sesgo que otorga el hecho de que las personas contestan de acuerdo a su particular punto de vista.

Plantea la eliminación o rectificación de reactivos, pero también la posibilidad de reordenarlos en solo tres factores de análisis, que incluyan variables psicológicas de análisis del desarrollo no orgánicas, de evolución o maduración.

Lo que provoco que en algunas preguntas evadiera respuestas o que inhibiera respuestas sobre todo aquellas que tienen que ver con su frágil responsabilidad para crear condiciones para el desarrollo, aun cuando su atribución no es crearla: Actividades como jugar con lodo o decir malas palabras están sesgadas por el juicio social y no por el atributo formativo.

El nombre de los reactivos al ser sustituido por la descripción de sus contenidos, es decir por las conductas en desarrollo, se observa que los reactivos con mayor determinación: 3(55%), 6(53%), 11(52%), 13(49%), 16(47%), 17(42%), 21(61%), 25(64%), 28(61%), 40(60%), 62(51%), 69(%) y 74(%), involucran a reactivos que miden DISPOSICIONES, de 13 reactivos con mayor poder de explicación 3 no pertenecen a este grupo.

Lo cual debe hacer suponer una base explicativa y relativa a la respuesta de las madres acerca de sus actividades y no de los sujetos en desarrollo, la norma describe la frecuencia del dato y ubica en la consistencia de los criterios. Los criterios de confiabilidad se amplían y la consistencia del instrumento es mayor, lo que permite suponer que los resultados tienen mas confiabilidad (tabla 19).

TABLA 19. CONFIABILIDAD DE REACTIVOS POR CUALIDAD DE LA CONDUCTA					
CUALIDAD DE LA CONDUCTA. MODELO B.	MODA	Coficiente confiabilidad	Coficiente correlación	Coficiente determinación	FACTOR bis
1. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	3	.367	.583	34%	D I S P O S I C I O N
2. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	2	.389	.422	18%	
3. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	3	.718	.586	34%	
6. DISPOSICIÓN SIGNIFICADOS	2	.667	.675	45%	
9. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	3	.907	.730	53%	
10. DISPOSICIÓN TAREAS	3	.911	.847	71%	
12. DISPOSICIÓN TAREAS	3	.909	.847	71%	
13. DISPOSICIÓN DE REGLAS	2	.692	.519	27%	
17. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.623	.831	69%	
21. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.772	.820	67%	
24. DISPOSICIÓN SIGNIFICADO	2	.511	.834	69%	
25. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.795	.817	66%	
28. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.756	.819	67%	
29. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	3	.907	.737	54%	
32. DISPOSICIÓN PERSONAS	3	.907	.746	55%	
33. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	3	.908	.734	53%	
35. DISPOSICIÓN PERSONAS	2	.916	.782	61%	
36. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.469	.835	69%	
40. DISPOSICIÓN PERSONAS	2	.767	.734	53%	
41. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.560	.829	68%	
43. DISPOSICIÓN REGLAS	1	.909	.626	39%	
51. DISPOSICIÓN REGLAS	3	.480	.586	34%	
56. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.631	.825	68%	
66. DISPOSICIÓN PERSONAS	3	.906	.748	55%	
70. DISPOSICIÓN TAREAS	3	.911	.136	02%	
74. DISPOSICIÓN TAREAS	2	.775	.780	60%	
TOTALES: PROMEDIOS	2.4	.909	.708	Explica: 56%	N = 26
4. interacción con objetos	2	.854	.481	23%	I N T E R A C C I O N
5. interacción con personas	2	.835	.751	56%	
7. interacción con reglas	3	.548	.576	33%	
11. Interacción con objetos	2	.608	.605	36%	
15. Interacción con reglas	2	.842	.617	38%	
18. Interacción con personas	3	.556	.748	55%	
19. interacción con significados	2	.835	.700	49%	
22. Interacción con personas	2	.835	.747	55%	
30. Interacción personas	2	.847	.772	59%	
31. Interacción tareas	2	.553	.833	69%	
34. Interacción significados	3	.839	.699	48%	
45. Interacción personas	3	.841	.765	58%	
46. Interacción personas	1	.372	.758	57%	
48. Interacción personas	1	.847	.772	59%	
49. Interacción personas	3	.841	.760	57%	
50. Interacción tareas	3	.607	.833	69%	
52. interacción significados	3	.842	.724	52%	
53. Interacción personas	2	.838	.751	56%	
54. Interacción significados	2	.839	.846	71%	
58. Interacción significados	1	.848	.687	47%	
59. Interacción significados	3	.835	.664	44%	

62. Interacción reglas	2	.606	.506	25%	.844
63. Interacción reglas	2	.844	.647	43%	
64. Interacción escenarios	2	.835	.728	52%	
65. Interacción tareas	2	.842	.850	72%	
67. Interacción escenarios	1	.834	.722	52%	
69. Interacción personas	2	.692	.743	55%	
72. Interacción personas	2	.839	.451	20%	
75. Interacción personas	1	.853	.786	61%	
TOTALES: PROMEDIOS.	2.1	.844	.707	Explica: 50%	n = 29
8. Transición de escenarios	1	.765	.850	72%	T R A N S I C I O N α .756
14. Transición con personas	2	.745	.754	56%	
16. Transición con reglas	2	.727	.539	29%	
20. Transición con personas	1	.742	.755	57%	
23. Transición de significados	1	.750	.694	48%	
26. Transición escenarios	1	.751	.744	55%	
27. Transición escenarios	1	.747	.740	54%	
37. Transición significados	1	.749	.700	49%	
38. Transición significados	1	.751	.706	49%	
39. Transición significados	2	.568	.647	43%	
42. Transición escenarios	3	.741	.734	53%	
44. Transición significados	3	.753	.687	47%	
47. Transición escenarios	3	.754	.737	54%	
55. Transición escenarios	1	.741	.735	54%	
57. Transición significados	3	.743	.676	45%	
60. Transición significados	2	.774	.727	52%	
61. Transición tareas	1	.948	.858	73%	
68. Transición significados	1	.766	.732	53%	
71. Transición escenarios	2	.765	.771	54%	
73. Transición escenarios	2	.516	.749	56%	
76. Transición reglas	1	.758	.656	43%	
TOTALES: PROMEDIOS.	1.6	.756	.688	Explica: 52%	n = 21

Coeficientes de confiabilidad y correlación son mayores, las modas indican consistencias en las frecuencias y los niveles de explicación de los resultados son mayores, esto de ninguna manera se desprende o excluye al modelo teórico original "A", pero su análisis es hace mas funcional ya que no queda a la interpretación sesgada de las cualidades de los factores teóricos que dieron pie a la ordenación inicial para la construcción sino que a la ordenación de datos. Esta es la posibilidad que se ofrece a la tecnología: Construir herramientas para las cualidades factibles de ser observadas, no inferencias con dificultades para su identidad y como consecuencia a su manifestación cuantitativa.

4. RESULTADOS.

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: Se definieron criterios de ordenación de información con fines de correlación de las respuestas al instrumento y fueron definidas como variables dependientes y las respuestas hacia el instrumento de medición, contra las siguientes variables independientes:

ESTRUCTURA DE LA FAMILIA. La observación de un sujeto, considerando que pudieran ser variables de cercanía con los resultados, como:

- GRUPOS DE EDAD: neonatal hasta un año (1), niñez temprana de 13 meses a 24 (2), niñez tardía de 25 a 36 meses (3), infancia temprana de 37 meses a 45 meses de edad (4), de acuerdo a la clasificación de Kantor, (1986).
- SEXO: niño (1) y niña (2).
- ORDEN: En el nacimiento, primero (1) y cualquier otro lugar en el orden de nacimiento en la familia a partir del segundo (2).
- LUGAR: Alguna ciudad del Estado de Sonora, Hermosillo (1), y otro lugar de nacimiento o de origen considerando el sitio de la aplicación (2).

ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA: Considerada como posible ventaja para promover el desarrollo:

- ESTADO CIVIL: soltero o casado y que además habitan en el mismo domicilio (1) y otro estado civil con domicilio diferente (2).
- EDAD MADRE Y PADRE: adolescencia tardía hasta 20 años de edad (1), juventud temprana de 21 a 25 años (2), juventud tardía de 26 a 30 (3) y juventud intermedia y madurez temprana de 30 hasta 40 (4), de acuerdo a la clasificación de Kantor, (1986), considerado este como el periodo de reproducción humana.

FUNCIONES DE LA FAMILIA: Establecidas por la formación escolar y la ocupación de los progenitores del sujeto en desarrollo.

- **ESCOLARIDAD O FORMACIÓN ESCOLAR:** primaria o elemental (1), secundaria, media básica o tecnológica (2), bachillerato o preparatoria (3) y educación superior, cualquier licenciatura o mas, sin importar si se concluyo o no (4).
- **ACTIVIDAD LABORAL U OCUPACIÓN:** estudiante, hogar o ninguna (1). Servicios, comerciante (2). Técnico o manufactura (3). Gerencial o profesionista (4).

RESPUESTAS DE LA MADRE: A las preguntas planteadas por el instrumento con respecto a sus observaciones relativas a procesos de adquisición del desarrollo del hijo, la consistencia en los datos pudieran ser variables de importancia para describir el desarrollo.

La siguiente tabla 20, compara el modelo A, (teórico, Bronfenbrenner, 1978)), contra el modelo B (reordenado por cualidades de la conducta), se puede observar que la confiabilidad aumento, lo que permite inferir mayor validez, así la moda se mantiene, se cuenta con criterios de mayor manejo a la observación reportada por la madre y mayor confiabilidad.

TABLA 20. CONFIABILIDAD: MODELO "A" vs. MODELO "B".				
CONTENIDO DE REACTIVO, MODELO TEORICO.	Confiabilidad MODELO A	M O D A	Confiabilidad MODELO B	CUALIDAD DE LA CONDUCTA.
→	←		→	←
1. Usted coloco objetos...	.335	3	.367	Disposición de objetos, 1
2. El se mueve ante un espejo...	.332	2	.389	Disposición ante objetos, 2
3. Se mantiene ante objeto	.354	2	.718	Disposición ante objetos, 3
4. Tiene juguete favorito...	.512	2	.481	Interacción con objetos, 4
5. Los familiares colaboran...	.532	2	.751	Interacción con personas, 5
6. Aprende a escuchar...	.549	2	.667	Disposición de significado, 6
7. Repite sonidos o palabras...	.504	3	.548	Interacción con reglas, 7
8. No le pueden enseñar...	.648	1	.850	Transición de escenarios, 8
9. Existen sitios exclusivos...	.445	3	.907	Disposición de escenarios, 9
10. juega con muchas persona	.511	3	.911	Disposición ante tareas, 10
11. Usa con facilidad utensilios	.474	2	.608	Interacción con objetos, 11
12. Le enseña juegos nuevos...	.444	3	.909	Disposición de tareas, 12
13. Actividad para mayor edad	.526	2	.692	Disposición de reglas, 13
14. A un amigo que le copia	.560	2	.745	Transición ante personas, 14
15. Los abuelos le enseñan...	.642	2	.842	Interacción con reglas, 15
16. Tiene ejemplo inadecuado	.475	2	.727	Transición con reglas, 16
17. Reproduce actividades...	.532	3	.623	Disposición de tareas, 17
18. El diferencia a todos...	.563	3	.556	Interacción con personas, 18
19. Le ayudan a decir palabras.	.547	2	.835	Interacción significados, 19

20. Recibe influencia de amigo	.676	1	.742	Transición de personas, 20
21. Realiza actividades difíciles	.634	2	.772	Disposición ante tareas, 21
22. Manifiesta afecto y coraje...	.599	2	.835	Interacción con personas, 22
23. Participan en la sociedad...	.746	1	.750	Transición de significado, 23
24. Comentarios le guían...	.577	2	.511	Disposición significado, 24
25. Le enseñan...	.685	2	.795	Disposición ante tareas, 25
26. No enseñaron por problema	.743	1	.751	Transición en escenarios, 26
27. Lo prepararon previamente	.707	1	.747	Transición de escenarios, 27
28. Actividad difícil con adultos	.632	2	.756	Disposición de tareas, 28
29. Lugares adecuados al niño.	.412	3	.907	Disposición de escenario, 29
30. Nexos con vecinos y abuelo	.588	2	.847	Interacción con personas, 30
31. Amistad por actividades...	.402	2	.553	Interacción con tareas, 31
32. Participa con amistad...	.399	3	.907	Disposición con persona, 32
33. Casa adecuada para todo	.332	3	.908	Disposición de escenario, 33
34. Se estimula la confianza...	.376	3	.839	Interacción significado, 34
35. Apoyo familiar...	.441	2	.916	Disposición de personas, 35
36. Copia a otra familia	.307	2	.464	Disposición ante tareas, 36
37. Mejor acto con discapaces	.555	1	.749	Transición de significado, 37
38. Esta en un grupo diferente..	.603	1	.751	Transición de significado, 38
39. Responde a juicios sobre él	.470	2	.568	Transición significado, 39
40. Tiene actividades difíciles...	.486	2	.767	Disposición con persona, 40
41. Fomentan actividades...	.409	2	.560	Disposición de tareas, 41
42. Antisocial ante grupos	.457	3	.741	Transición en escenarios, 42
43. Participación activa evento	.557	1	.909	Disposición ante reglas, 43
44. Juega con grupos diferente	.416	3	.753	Transición de significado, 44
45. Compara relaciones...	.256	3	.841	Interacción con personas, 45
46. Participa con grupos...	.375	1	.372	Interacción con personas, 46
47. Presenta oposición a grupo	.283	3	.754	Transición con escenario, 47
48. Desplaza objeto sin ayuda	.309	1	.849	Interacción ante persona, 48
49. Personas le muestran afecto	.490	3	.841	Interacción con personas, 49
50. Pide ayuda para actividades	.483	3	.607	Interacción ante tareas, 50
51. Se le apoya en todo...	.536	3	.480	Disposición de reglas, 51
52. Otros le apoyan mas...	.593	3	.842	interacción significado, 52
53. Interactúa con todos...	.435	2	.838	Interacción con personas, 53
54. Tiene actividad consistente	.553	2	.839	Interacción significado, 54
55. Transita con información...	.433	1	.741	Transición en escenarios, 55
56. Su amigo le ayuda en todo..	.455	2	.631	Disposición ante tareas, 56
57. Con el llanto informa...	.474	3	.743	Transición de significado, 57
58. cambia de amistades...	.285	1	.848	Interacción significado, 58
59. Comunica con llanto...	.438	3	.835	Interacción significado, 59
60. Repite acciones...	.570	2	.774	Transición significado, 60
61. Regula funciones...	.543	1	.948	Transición de tareas, 61
62. Amistad de acuerdo con él	.438	2	.606	Interacción con reglas, 62
63. Responde favorablemente...	.412	2	.844	Interacción con reglas, 63
64. Nadie lo influencia...	.325	2	.835	Interacción en escenario, 64
65. Todos resuelven problemas	.306	3	.842	Interacción con tareas, 65
66. Actividades familiares319	3	.906	Disposición de personas, 66
67. Se acompaña de conocidos	.340	1	.834	Interacción en escenario, 67
68. Presenta efectos de régimen	.401	1	.766	Transición significado, 68
69. Mantiene conversación...	.326	2	.692	Interacción con personas, 69
70. Intercambia ideas sobre él..	.460	3	.911	Disposición de tareas, 70

71. Distribuyen actividades...	.338	2	.765	Transición de escenarios, 71
72. Copia conductas mas edad	.376	2	.839	Interacción con personas, 72
73. Tiene acciones antisociales	.477	2	.516	Transición en escenarios, 73
74. Participa acciones difíciles	.215	2	.775	Disposición de tareas, 74
75. Mejor relacione con abuelo.	.514	1	.853	Interacción con personas, 75
76. Efecto de periodos pasados	.237	1	.758	Transición con reglas, 76

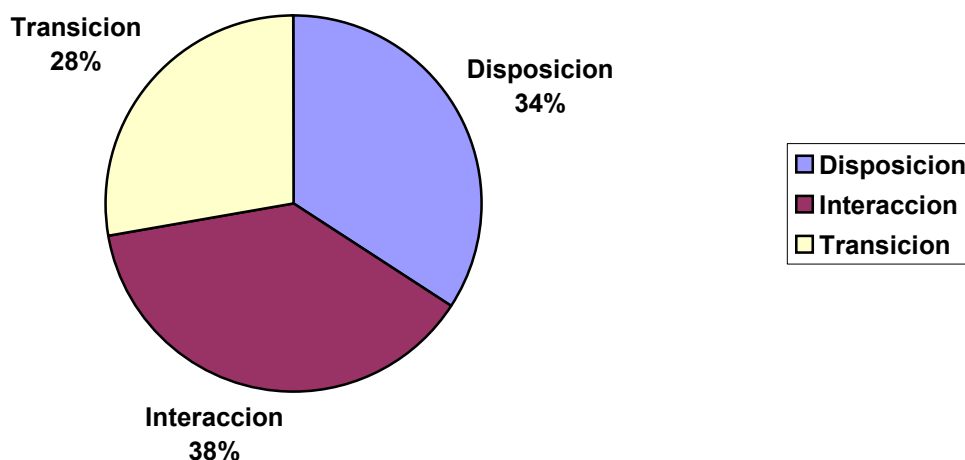
4.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS: Por cualidad de la conducta. Los datos se presentan reagrupados por frecuencias, en la tabla 21, considerando un nuevo criterio, ya que ofrece mas confiabilidad al registro y observación, al mismo tiempo ductibilidad en su manejo. El análisis es semejante, pero con criterios ordenados y organizados no solo por el orden teórico, sino por cualidades de la conducta y sus interacciones.

TABLA 21. REACTIVOS REAGRUPADOS, CUALIDADES DE LA CONDUCTA.					
CONTENIDO DEL REACTIVO	NUNCA 1	A VECES 2	SIEMPRE 3	CASOS	SUMA
01. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	10 (06.4%)	41 (26.1%)	106 (67.5%)	157 (100%)	410
02. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	41 (26.1%)	66 (42.0%)	49 (31.2%)	156 (99.4%)	320
03. DISPOSICIÓN DE OBJETOS	48 (30.6%)	47 (29.9%)	62 (39.5%)	157 (100%)	328
06. DISPOSICIÓN SIGNIFICADOS	39 (24.8%)	59 (37.6%)	58 (36.9%)	156 (99.4%)	331
09. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	18 (11.5%)	34 (21.7%)	105 (66.9%)	157 (100%)	401
10. DISPOSICIÓN TAREAS	11 (00.7%)	34 (21.7%)	111 (70.7%)	156 (99.3%)	412
12. DISPOSICIÓN TAREAS	05 (03.2%)	43 (27.4%)	107 (68.2%)	155 (98.7%)	412
13. DISPOSICIÓN REGLAS	58 (36.9%)	55 (35%)	41 (26.1%)	154 (98%)	291
17. DISPOSICIÓN TAREAS	12 (07.6%)	82 (52.2%)	61 (08.9%)	155 (98.7%)	359
21. DISPOSICIÓN TAREAS	56 (35.7%)	55 (35.0%)	45 (28.7%)	156 (99.3%)	301
24. DISPOSICIÓN SIGNIFICADOS	47 (29.9%)	54 (34.4%)	53 (33.8%)	154 (98%)	314
25. DISPOSICIÓN TAREAS	58 (36.9%)	49 (31.2%)	50 (31.8%)	157 (100%)	306
28. DISPOSICIÓN TAREAS	53 (33.8%)	60 (38.2%)	44 (28.0%)	157 (100%)	305
29. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	17 (10.8%)	39 (24.8%)	98 (62.4%)	154 (98%)	386
32. DISPOSICIÓN PERSONAS	11 (7.0%)	59 (37.6%)	84 (53.5%)	154 (98%)	381
33. DISPOSICIÓN ESCENARIOS	14 (8.9%)	29 (18.5%)	112 (71.3%)	155 (98.7%)	408
35. DISPOSICIÓN PERSONAS	34 (21.7%)	62 (39.5%)	60 (38.2%)	156 (99.3%)	338
36. DISPOSICIÓN TAREAS	84 (53.5%)	42 (26.8%)	29 (18.5%)	155 (98.7%)	255
40. DISPOSICIÓN PERSONAS	37 (23.6%)	62 (39.5%)	57 (36.3%)	156 (99.3%)	332
41. DISPOSICIÓN TAREAS	21 (13.4%)	72 (45.9%)	62 (39.5%)	155 (98.7%)	351
43. DISPOSICIÓN REGLAS	109 (69.4%)	35 (22.3%)	8 (5.1%)	152 (96.8%)	203
51. DISPOSICIÓN REGLAS	3 (1.9%)	39 (24.8%)	111 (70.7%)	153 (97.4%)	414
56. DISPOSICIÓN TAREAS	75 (47.8%)	28 (17.8%)	52 (33.1%)	155 (98.7%)	287
66. DISPOSICIÓN PERSONAS	8 (5.1%)	55 (35.0%)	93 (59.2%)	156 (99.3%)	397
70. DISPOSICIÓN TAREAS	15 (9.6%)	47 (29.9%)	90 (57.3%)	152 (96.8%)	379
74. DISPOSICIÓN TAREAS	60 (38.2%)	48 (30.6%)	44 (28.0%)	152 (96.8%)	288
SUBTOTALES DISPOSICION	843 (21%)	1296 (32%)	1893 (47%)	4032-100%	N=26
04. interacción con objetos	51 (32.5%)	39 (24.8%)	66 (42%)	156 (99.4%)	297

05. interacción con personas	37 (23.6%)	69 (43.9%)	51 (32.5%)	157(100%)	328
07. interacción reglas	3 (01.9%)	48 (30.6%)	106 (67.5%)	157(100%)	417
11. Interacción con objetos	44 (28.0%)	63 (40.1%)	48 (30.6%)	155 (98.7%)	314
15. Interacción con reglas	28 (17.8%)	93 (59.6%)	35 (22.3%)	156 (99.3%)	319
18, Interacción personas	07 (04.5%)	35 (22.3%)	113 (72.0%)	155 (98.7%)	416
19. interacción con significados	25 (15.9%)	75 (47.8%)	55 (35.0%)	155 (98.7%)	340
22. Interacción personas	90 (57.3%)	30 (19.1%)	34 (21.7%)	154 (98%)	252
30. Interacción personas	45 (28.7%)	90 (57.3%)	16 (10.2%)	151 (96.1%)	273
31. Interacción tareas	36 (22.9%)	64 (40.8%)	53 (33.8%)	153 (97.4%)	323
34. Interacción significados	3 (1.9%)	59 (37.6%)	92 (58.6%)	154 (98%)	297
45. Interacción personas	10 (6.4%)	28 (17.8%)	117 (74.5%)	155 (98.7%)	417
46. Interacción personas	89 (56.7%)	44 (28.0%)	22 (14.0%)	155 (98.7%)	243
48. Interacción personas	91 (58.0%)	47 (29.9%)	16 (10.2%)	154 (98%)	233
49. Interacción personas	5 (3.2%)	42 (26.8%)	109 (69.4%)	156 (99.3%)	416
50. Interacción tareas	10 (6.4%)	69 (43.9%)	77 (49%)	156 (99.3%)	379
52. interacción significados	18 (11.5%)	64 (40.8%)	74 (47.1%)	156 (99.3%)	368
53. Interacción personas	30 (19.1%)	95 (60.5%)	32 (20.4%)	157 (100%)	316
54. Interacción significados	52 (33.1%)	62 (39.5%)	42 (26.8%)	156 (99.3%)	302
58. Interacción significados	87 (55.4%)	53 (33.8%)	15 (9.6%)	155 (98.7%)	238
59. Interacción significados	22 (14.0%)	63 (40.1%)	71 (45.2%)	156 (99.3%)	336
62. Interacción reglas	52 (33.1%)	47 (29.9%)	56 (35.7%)	155 (98.7%)	314
63. Interacción reglas	52 (33.1%)	37 (23.6%)	67 (42.7%)	156 (99.3%)	324
64. Interacción escenarios	30 (19.1%)	62 (39.5%)	63 (40.1%)	155 (98.7%)	343
65. Interacción tareas	55 (35.0%)	52 (33.1%)	49 (31.2%)	156 (99.3%)	306
67. Interacción escenarios	97 (61.6%)	33 (21.0%)	22 (14.0%)	153 (97.4%)	229
69. Interacción personas	28 (17.8%)	77 (49.0%)	48 (30.6%)	157 (100%)	326
72. Interacción personas	31 (19.7%)	75 (47.8%)	50 (31.8%)	156 (99.3%)	331
75. Interacción personas	96 (61.0%)	53 (33.8%)	5 (3.2%)	154 (98%)	217
SUBTOTALES Interacción.	1239-27.5%	1668-37.2%	1589-35.3%	4496-100%	N=29
08. Transición con escenarios	4 (2.5%)	16 (10.2%)	137 (87.3%)	157(100%)	179
14. Transición con personas	79 (50.3%)	55 (35%)	22 (14%)	156 (99.3%)	255
16. Transición con reglas	64 (40.8%)	58 (36.9%)	34 (21.7%)	156 (99.3%)	282
20. Transición personas	97 (61.8%)	39 (24.8%)	18 (11.5%)	154 (98%)	229
23. Transición significados	118 (75.2%)	22 (14.0%)	14 (08.9%)	154 (98%)	204
26. Transición escenarios	144 (91.7%)	05 (3.2%)	06 (3.8%)	155 (98.7%)	172
27. Transición escenarios	132 (84.1%)	12 (7.6%)	10 (6.4%)	154 (98%)	186
37. Transición significados	129 (82.2%)	18 (11.5%)	8 (5.1%)	155 (98.7%)	189
38. Transición significados	133 (84.5%)	16 (10.2%)	7 (4.5%)	156 (99.3%)	186
39. Transición significados	59 (37.6%)	38 (24.2%)	58 (36.9%)	155 (98.7%)	309
42. Transición escenarios	16 (10.2%)	57 (36.3%)	81 (51.6%)	154 (98%)	373
44. Transición significados	23 (14.6%)	47 (29.9%)	85 (54.1%)	155 (98.7%)	372
47. Transición escenarios	12 (07.6%)	62 (39.5%)	81 (51.6%)	155 (98.7%)	374
55. Transición escenarios	119 (75.8%)	19 (12.1%)	18 (11.5%)	156 (99.3%)	211
57. Transición significados	96 (61.1%)	55 (35.0%)	6 (3.8%)	157 (100%)	404
60. Transición significados	58 (36.9%)	70 (44.6%)	28 (17.8%)	156 (99.3%)	282
61. Transición tareas	99 (63.1%)	47 (29.9%)	10 (6.4%)	156 (99.3%)	223
68. Transición significados	95 (60.5%)	55 (35.0%)	6 (3.8%)	156 (99.3%)	223
71. Transición escenarios	64 (40.8%)	58 (36.9%)	35 (22.3%)	157 (100%)	285
73. Transición escenarios	80 (51.0%)	55 (35.0%)	19 (12.1%)	154 (98%)	247
76. Transición reglas	84 (53.5%)	63 (40.1%)	6 (3.8%)	153 (97.4%)	228
SUBTOTALES Transición.	1839 (56%)	897 (27%)	555 (17%)	3261 (99)	N=21

Ahora es fácil observar sesgos en las respuestas por ejemplo la cualidad llamada DISPOSICION, presenta altas frecuencias en la opción “siempre”, en tanto que la cualidad denominada INTERACCION presenta las mayores frecuencias en la opción “algunas veces” y finalmente la cualidad TRANSICIÓN en la opción “nunca”. Esta característica hace referencia a la dificultad que implica la cualidad de la conducta: esto es se puede inferir que las conductas definidas como disposición implican una menor cantidad de condiciones, en tanto que las transiciones implican el manejo de condiciones de mayor complejidad. La siguiente grafica (1), ilustra la distribución de reactivos a partir de su redistribución.

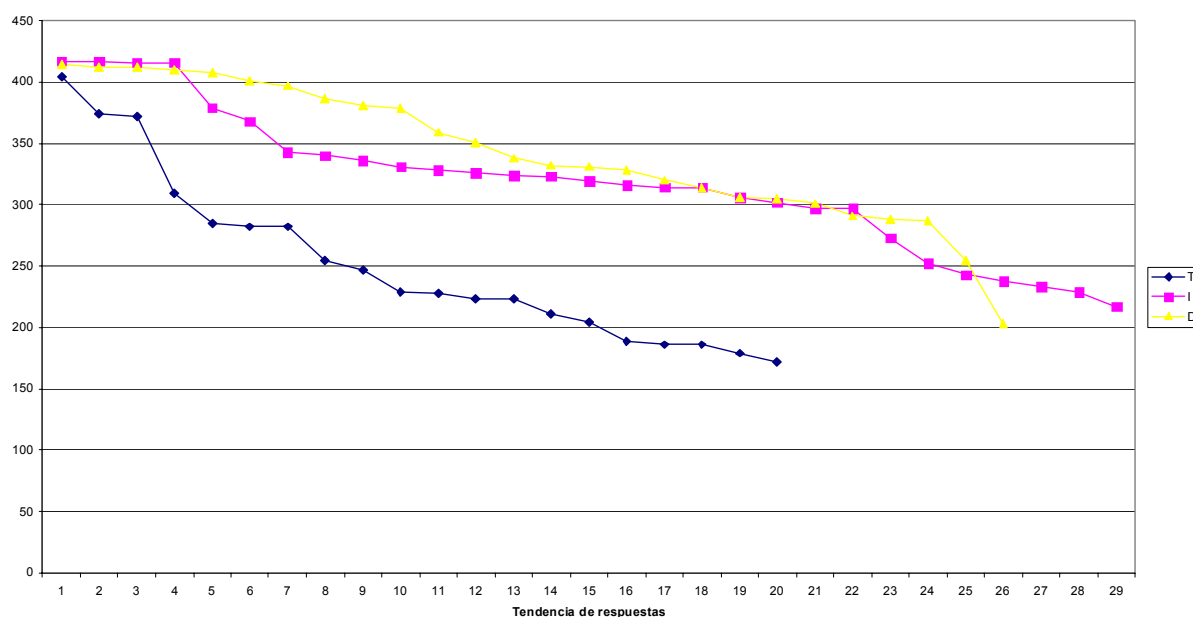
Grafica 1. CUALIDADES DEL DESARROLLO



Esto indica que: considerando que la totalidad de reactivos estructurados a partir de las hipótesis de desarrollo (Bronfenbrenner, 1978), en su contenido expresan cualidades susceptible al registro. Las conductas colocadas de forma intencionada, las conductas provocadas por relaciones y las conductas descritas tanto por su dificultad en el manejo como su perspectiva temporal dejan de lado a la consideración de que el

desarrollo es una condición del organismo y que el paso del tiempo es el causante de la presencia o ausencia de comportamientos para considerar que la conducta requiere de dirección, sentido, orden y estructura.

Grafico #2



POR CUALIDAD Y SUS RELACIONES: Del modelo original en donde las variables están descritas por la posibilidad de su continuidad social, se pasa a conductas que son perfectamente programables y diseñadas. Las frecuencias se agruparon los datos de mayor a menor y se observa que las conductas de “colocar situaciones” y la de “provocar interacción” son mas consistentes que las de transición, aunque estas impliquen conductas mas complejas y de mayor relevancia para el desarrollo, (Grafica 2). Se puede suponer que las madres no cuentan con habilidades para promover el desarrollo (Tabla 22).

TABLA 22. FRECUENCIAS DE DISPOSICIONES.				
CONTENIDO REACTIVO	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
01. DISPOSICIÓN objetos	10	41	106	157 (100%).
02. DISPOSICIÓN objetos	41	66	49	156 (99.3%)
03. DISPOSICIÓN objetos	48	47	62	157 (100%)
CON OBJETOS	99 (2.4%)	154(3.8%)	217 (5.3%)	11.6%

32. DISPOSICIÓN personas	11	59	84	154 (98%)
35. DISPOSICIÓN personas	34	62	60	156 (99.3%)
40. DISPOSICIÓN personas	37	62	57	156 (99.3%)
66. DISPOSICIÓN personas	8	55	93	156 (99.3%)
CON PERSONAS	90 (2.2%)	238 (5.9%)	294 (7.2%)	15.4%
09. DISPOSICIÓN escenarios	18	34	105	157(100%)
29. DISPOSICIÓN escenarios	17	39	98	154 (98%)
33. DISPOSICIÓN escenarios	14	29	112	155 (98.7%)
EN ESCENARIOS	49 (1.2%)	102 (2.5%)	315 (7.8%)	11.5%
10. DISPOSICIÓN tareas	11	34	111	156 (99.3%)
12. DISPOSICIÓN tareas	05	43	107	155 (98.7%)
17. DISPOSICIÓN tareas	12	82	61	155 (98.7%)
21. DISPOSICIÓN tareas	56	55	45	156 (99.3%)
24. DISPOSICIÓN tareas	47	54	53	154 (98%)
25. DISPOSICIÓN tareas	58	49	50	157 (100%)
28. DISPOSICIÓN tareas	53	60	44	157 (100%)
36. DISPOSICIÓN tareas	84	42	29	155 (98.7%)
41. DISPOSICIÓN tareas	21	72	62	155 (98.7%)
56. DISPOSICIÓN tareas	75	28	52	155 (98.7%)
70. DISPOSICIÓN tareas	15	47	90	152(96.8%)
74. DISPOSICIÓN tareas	60	48	44	152(96.8%)
CON TAREAS	497(12.3%)	614(15.2%)	748 (18.5%)	46.1%
06. DISPOSICIÓN significados	39	59	58	156 (99.3%)
CON SIGNIFICADO	39 (0.9%)	59 (1.4%)	58 (1.4%)	03.8%
13. DISPOSICIÓN reglas	58	55	41	154 (98%)
43. DISPOSICIÓN reglas	8	35	109	152 (96.8%)
51. DISPOSICIÓN reglas	3	39	111	153 (97.4%)
CON REGLAS	69 (1.7%)	129 (3.1%)	261 (6.4%)	11.3%
TOTALES DISPOSICIÓN	843 (21%)	1296 (32%)	1893 (47%)	4032 (100%)

Disponer conductas implica que los padres de familia sean capaces de crear condiciones, esta distribución describe dos situaciones: una en términos de frecuencias, “siempre” es la mayor frecuencia y al mismo tiempo se observan consistencias en disposición de tareas, con personas, con objetos, en escenarios, con reglas y en menor medida con significados.

Lo cual otorga secuencia y complejidad a la condición: Ello significa que se debe de colocar al sujeto ante objetos, con personas o ante personas, en escenarios, ante la ejecución de tareas específicas y en grado de dificultad creciente es la condición del desarrollo de la conducta. Las bajas frecuencias ante significados o estructuras lingüísticas implican que: el instrumento no las integro o bien que es una parte que no se fomenta, en este caso no se puede medir (Grafica 3).

La colocación del sujeto, mayoritariamente hablando, indica que ante tareas programadas y específicas es posible otorgar dirección al desarrollo. Esto define situaciones de orden instrumental y que es posible suponer que estas pueden ser moldeadas y entrenadas.

Grafica 3 Distribución de Disposiciones

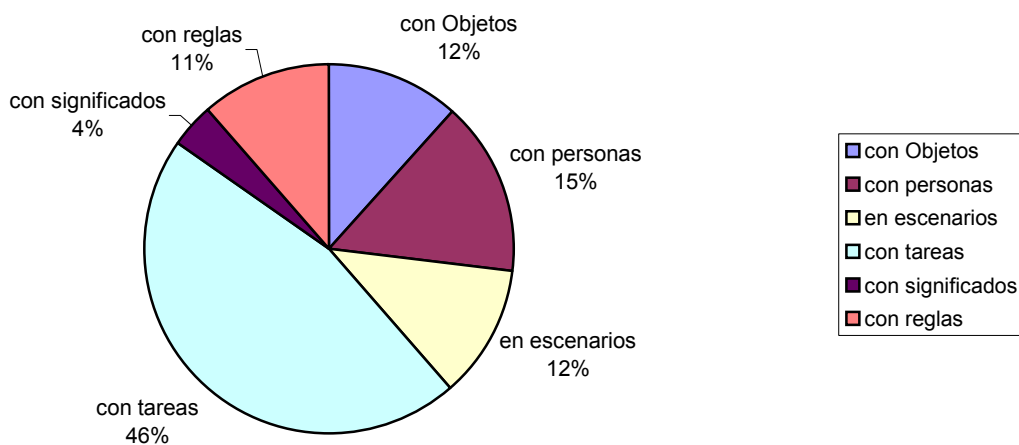


TABLA 23. FRECUENCIAS DE INTERACCIONES.				
CONTENIDO REACTIVO	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
04. Interacción objetos	51	39	66	156 (99.3%)
11. Interacción objetos	44	63	48	155 (98.7%)
CON OBJETOS	91 (2%)	102 (2.3%)	114 (2.5%)	06.9%
05. Interacción personas	37	69	51	157(100%)
18. Interacción personas	07	35	113	155 (98.7%)
22. Interacción personas	90	30	34	154 (98%)
30. Interacción personas	45	90	16	151 (96.1%)
45. interacción personas	10	28	117	155 (98.7%)
46. Interacción personas	89	44	22	155 (98.7%)
48. Interacción personas	91	47	16	154 (98%)
49. interacción personas	5	42	109	156 (99.3%)
53. Interacción personas	30	95	32	157(100%)
69. Interacción personas	28	77	48	157(100%)
72. Interacción personas	31	75	50	156 (99.3%)
75. Interacción personas	96	53	5	154 (98%)
CON PERSONAS	559(12.4%)	685(15.2%)	613 (13.6%)	41.0%

64. Interacción escenarios	30	62	63	155 (98.7%)
67. Interacción escenarios	97	33	22	153 (97.4%)
EN ESCENARIOS	127 (2.8%)	95 (2.1%)	85 (1.8%)	06.8%
31. Interacción tareas	36	64	53	153 (97.4%)
50. Interacción tareas	10	69	77	156 (99.3%)
54. Interacción tareas	52	62	42	156 (99.3%)
65. interacción tareas	55	52	49	156 (99.3%)
CON TAREAS	153 (3.4%)	247 (5.9%)	221 (4.9%)	13.8%
19. interacción significados	25	75	55	155 (98.7)
34. interacción significados	3	59	92	154 (98%)
52. Interacción significados	18	64	74	156 (99.3%)
58. Interacción significados	87	53	15	155 (98.7%)
59. Interacción significados	22	63	71	156 (99.3%)
ANTE SIGNIFICADOS	155 (3.4%)	314 (6.9%)	307 (6.8%)	17.2%
07. interacción reglas	3	48	106	157(100%)
15. Interacción reglas	28	93	35	156 (99.3%)
62. Interacción reglas	52	47	56	155 (98.7%)
63. interacción reglas	52	37	67	156 (99.3%)
CON REGLAS	135 (3.0%)	225 (5.0%)	264 (5.8%)	13.8%
TOTALES INTERACCION	1239 (27.5%)	1668 (37.2%)	1589 (35.3%)	4496 (100%)

La condición de Interacción, describe que su mejor expresión es ante personas, en menor medida ante significados, tareas, reglas y objetos y la condición mas baja ante escenarios. La interacción implica la posibilidad de intercambio de información y los escenarios al parecer no ofrecen espacios de interacción es decir no están adecuados para promover el desarrollo (Grafica 4).

Grafica 4. Interacciones

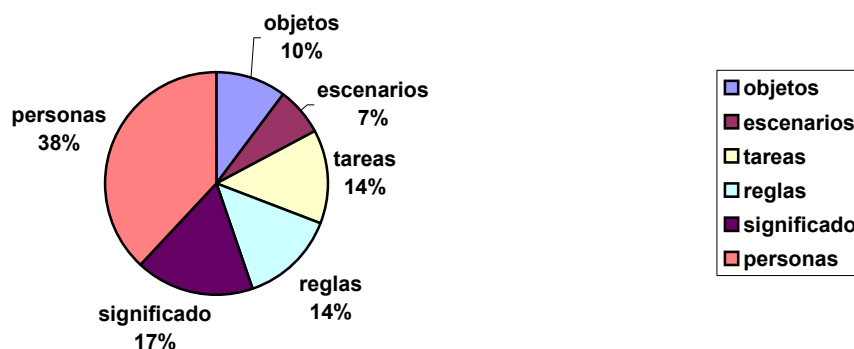


TABLA 24. FRECUENCIAS DE TRANSICIONES.				
CONTENIDO REACTIVO	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
14. Transición personas	79	55	22	156 (99.3%)
20. Transición personas	97	39	18	154 (98%)
CON PERSONAS	176 (5.3%)	94 (2.8%)	40 (1.2%)	09.5%
26. Transición escenarios	144	05	06	155 (98.7%)
27. Transición escenarios	132	12	10	154 (98%)
42. Transición escenarios	16	57	81	154 (98%)
47. Transición escenarios	12	62	81	155 (98.7%)
55. Transición escenarios	119	19	18	156 (99.3%)
71. Transición escenarios	64	58	35	157(100%)
73. Transición escenarios	80	55	19	154 (98%)
ANTE ESCENARIOS	567(17.3%)	268 (8.2%)	250 (7.6%)	33.2%
8. Transición tareas	138	16	3	157(100%)
61. Transición tareas	99	47	10	156 (99.3%)
EN TAREAS	237 (7.2%)	63 (1.9%)	13 (0.3%)	09.5%
23. Transición significados	118	22	14	154 (98%)
37. Transición significados	129	18	8	155 (98.7%)
38. Transición significados	133	16	7	156 (99.3%)
39. Transición significados	59	38	58	155 (98.7%)
44. Transición significados	23	47	85	155 (98.7%)
57. Transición significados	96	55	6	157(100%)
60. Transición significados	58	70	28	156 (99.3%)
68. Transición significados	95	55	6	156 (99.3%)
CON SIGNIFICADOS	711(21.8%)	321 (9.8%)	212 (6.5%)	38.1%
16. Transición reglas	64	58	34	156 (99.3%)
76. Transición reglas	84	63	6	153 (97.4%)
CON REGLAS	148 (4.5%)	121 (3.7%)	40 (1.2%)	09.4%
TOTALES TRANSICIÓN	1839 (56%)	867 (27%)	555 (17%)	3261 (100%)

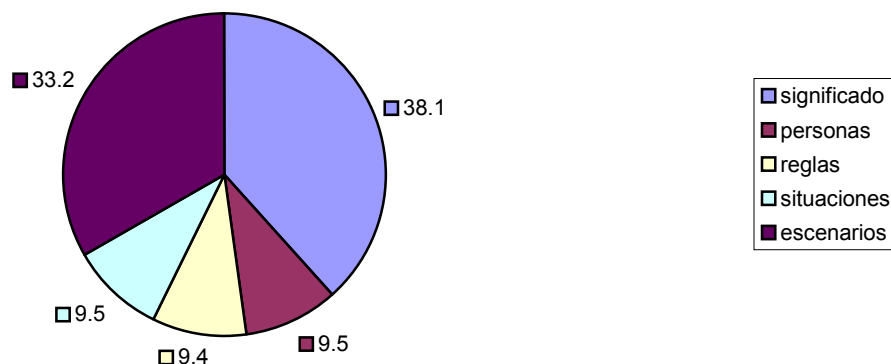
La transición esta explicada tanto por la condición de dificultad como por la posibilidad de la inhibición social de las madres para integrar nuevas funciones a su vida cotidiana.

Se puede afirmar que el hecho de encontrar bajas frecuencias en estos reactivos se deben a la condición de las madres para aceptar que pueden existir comportamientos que no son punitivos socialmente como el hecho de permitirle al sujeto estar sucio o participar en grupos sociales.

Los espacios de participación están definidos por la posibilidad de aceptar que es mejor no reconocer atributos sociales no bien vistos que la posibilidad de incorporar nuevas actividades a su vida diaria y que tiene que ver con su justificación

ante el entorno social, observado en la grafica 5, es importante recordar que esta categoría fue la de mayor frecuencia en la opción “nunca”.

Grafica 5 Distribucion de Transiciones



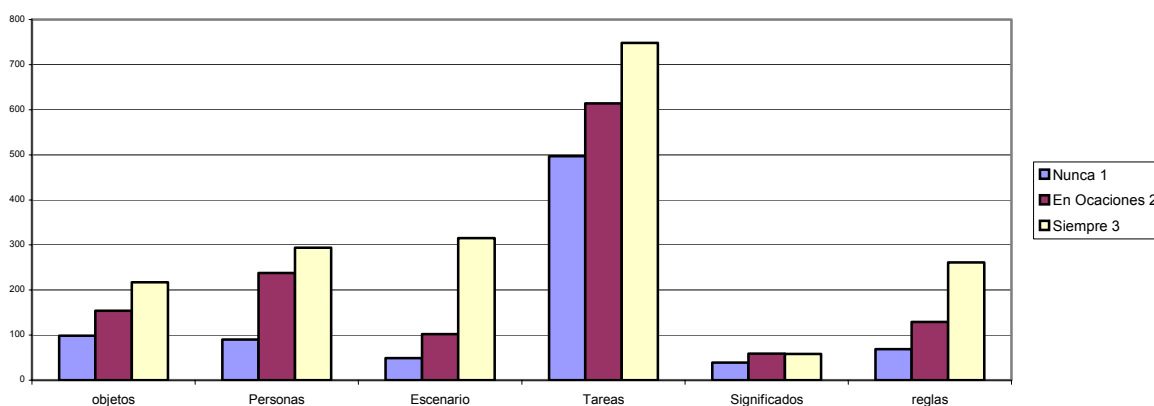
La tabla 25, ofrece un resumen de la distribución de frecuencias y la consistencia en las cualidades de la conducta. Importante hacer notar que dicha condición también implica grado de dificultad para su alcance: las disposiciones mas instrumentales, las transiciones mas etéreas, el atributo denominado transición de significados implica que las familias han dejado de reconocer que los significados son condiciones del entorno familiar y no necesariamente institucional.

TABLA 25. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS POR CUALIDAD.				
CONTENIDO REACTIVOS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CUALIDAD
FRECUENCIAS DISPOSICIÓN	843	1296	1893	4032
PORCENTAJE DEL INSTRUMENTO	7.1%	10.9%	16%	34%
FRECUENCIAS INTERACCION	1239	1668	1589	4496
PORCENTAJE DEL INSTRUMENTO	10.5%	14.1%	13.4%	38%
FRECUENCIAS TRANSICIÓN	1839	867	555	3261
PORCENTAJE DEL INSTRUMENTO	15.5%	7.3%	4.7%	28%
TOTAL DEL INSTRUMENTO.	3921	3831	4037	11789
FRECUENCIA DE RESPUESTA	33%	32%	34%	100%

Por cualidad de la conducta, disposición, se muestra esta grafica 5, la cual ofrece comparativos a partir de las frecuencias de respuesta: la opción “siempre”,

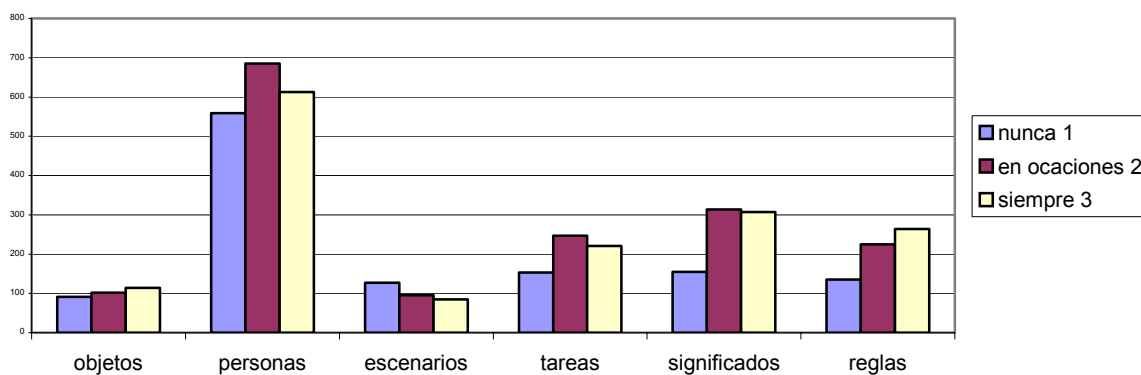
como atributo de reconocimiento de su ejecución, aun considerando que la condición “nunca” es también alta en tareas, lo cual debe de ser atribuido tanto a la condición de no contar con competencias para programar tales actividades, como por el hecho de no se manifiestamente aceptado por el núcleo social ya que son dejadas a la escolarización.

Grafico 6 Disposiciones por respuesta



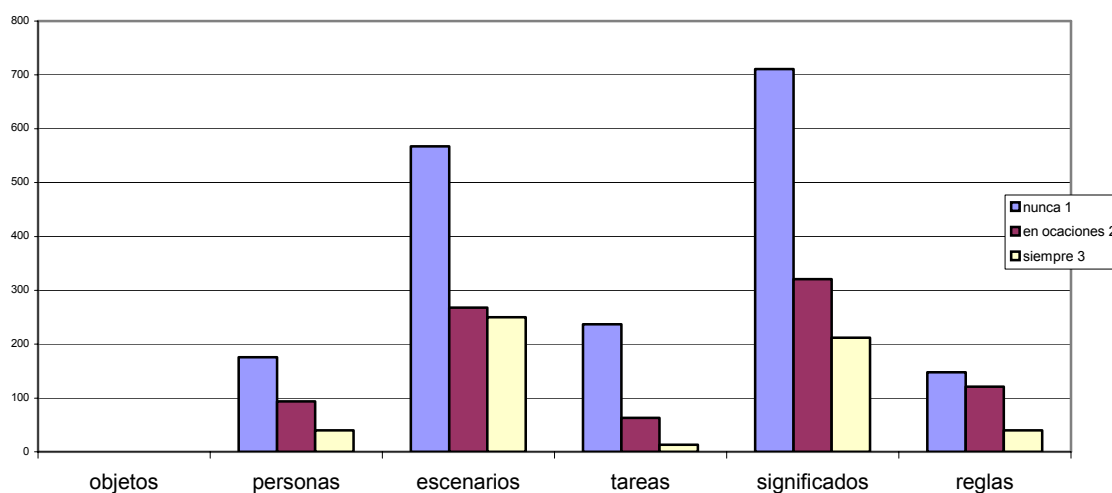
La cualidad Interacción, muestra reducción de respuestas ante la condición objetos y escenarios, al mismo tiempo altas frecuencias ante personas, situación que permite suponer ausencia de condiciones para propiciar interacción con objetos y/o escenarios.

Grafico 7 Interacciones por respuesta



Se puede inferir que también requiere de competencias y entrenamiento para desplegar habilidades para ofrecer situaciones que confronten ante situaciones de manipulación de objetos, escenarios, tareas, reglas y significados. Lo anterior implica la condición de crear condiciones para que las personas que rodean al sujeto en desarrollo tengan metas y condiciones para ordenar espacios para la interacción. Las frecuencias mas altas en transiciones, son en la opción de “nunca”, ello implica ausencia de competencias para interactuar con eventos temporales (grafica 8).

Grafico 8 Transiciones



A partir de la tabla 26, se presenta otro orden en la estructura: se correlaciona la cualidad de la conducta y su relación con OBJETOS, es decir se considera la característica de la relación.

TABLA 26. FRECUENCIAS DE CONDUCTAS EN RELACION CON OBJETOS.				
REACTIVOS, α .538	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	TOTALES
01. DISPOSICIÓN objetos	10	41	106	157 (100%).
02. DISPOSICIÓN objetos	41	66	49	156 (99.3%)
03. DISPOSICIÓN objetos	48	47	62	157 (100%)
04. Interacción objetos	51	39	66	156 (99.3%)
11. Interacción objetos	44	63	48	155 (98.7%)
TOTAL CON OBJETOS	194(24.8%)	256(32.7%)	331(42.3%)	781 (100%)

Colocar objetos o juguetes de manera intencional y además seleccionados, colocar utensilios para que él los puede utilizar cuando quiera, mostrar como se usa y colocarlo ante situaciones para que permanezca ante objetos se expresa con frecuencias altas casi el 75% de las madres reportan hacerlo siempre o en alguna situación, el sujeto es colocado ante objetos, juguetes o instrumentos, se le adiestra y se le permite permanecer ante ellos (tabla 27).

TABLA 27. MAPA DE CORRELACION DE OBJETOS, CON INSTRUMENTO.	
V3: (.354), DISPOSICIÓN ANTE OBJETOS: ¿Usted le ha mostrado a su niño, físicamente, la forma de colocarse ante utensilios de higiene y él es capaz de permanecer buen tiempo ante esa posición?.	V06 .545, DISPOSICIÓN significados V11 .693; Interacción con objetos V13 .556, DISPOSICIÓN reglas V16 .576; Transición con reglas V21 .605; DISPOSICIÓN tareas V25 .524; DISPOSICIÓN tareas V28 .506. DISPOSICIÓN tareas
V11: Interacción con objetos: ¿El niño usa con facilidad los utensilios de higiene y solo tienen que colocarlo ante ellos o mostrarle como usarlo y él lo copia?.	V06 .536; DISPOSICIÓN significados V13 .519; DISPOSICIÓN reglas V16 .553; Transición con reglas V21 .596; DISPOSICIÓN tareas V25 .551; DISPOSICIÓN tareas V28 .519; DISPOSICIÓN tareas V40 .531; DISPOSICIÓN personas V44 .521; Transición significados V74 .579. DISPOSICIÓN tareas
CORRELACION DE SUJETO EN DESARROLLO, CON OBJETOS: EXPLICADO POR: DISPOSICIÓN: 74%, INTERACCION: 07%, TRANSICIÓN: 18%	

Las variables agrupadas en esta categoría RELACION CON OBJETOS, son explicadas por las propias disposiciones, es decir disponer tareas, significados y reglas en ellas tanto las variables temporales como de relación no son significativas: la inferencia que se puede hacer es que las habilidades de la madre de colocación de situaciones o eventos dependen de la posibilidad de encontrar en el entorno inmediato las posibilidades, la competencia a ser enseñada es de programación y observación de hechos (tabla 28).

TABLA 28. CORRELACION DE VARIABLES CON OBJETOS, POR OPCION				
CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	24.7%	31.3%	41.2%
	SEXO DE SUJETO	24.8%	32.7%	42.0%
	LUGAR EN LA FAMILIA	24.7%	32.7%	42.2%
	ORIGEN NACIMIENTO	24.8%	32.7%	41.3%

ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	24.8%	29.5%	40.5%
	EDAD MADRE	24.2%	32.6%	42.2%
	EDAD PADRE	24.6%	32.1%	41.1%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	24.6%	32.5%	42.2%
	ESCOLARIDAD PADRE	24.8%	32.5%	42.9%
	OCUPACIÓN MADRE	24.8%	32.7%	42.1%
	OCUPACIÓN PADRE	23.3%	31%	41.3%
TOTALES PROMEDIO CON OBJETOS		24.5%	32.1%	41.7%

En relación a las frecuencias la opción siempre es la mayoritaria en todas las variables de estructura, organización y función familiar. No delimita las características de la población, es decir no establece diferencias entre las respuestas por características particulares (tabla 29).

TABLA 29. FRECUENCIA DE CONDUCTAS EN RELACION CON PERSONAS.				
Reactivos: $\alpha = .760$	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
05. Interacción personas	51	69	37	157 (100%)
14. Transición personas	22	55	79	156 (99.3%)
18. Interacción personas	113	35	07	155 (98.7%)
20. Transición personas	18	39	97	154 (98%)
22. Interacción personas	34	30	90	154 (98%)
30. Interacción personas	16	90	45	151 (96.1%)
32. DISPOSICIÓN personas	84	59	11	154 (98%)
35. DISPOSICIÓN personas	60	62	34	156 (99.3%)
40. DISPOSICIÓN personas	57	62	37	156 (99.3%)
45. interacción personas	117	28	10	155 (98.7%)
46. Interacción personas	22	44	89	155 (98.7%)
48. Interacción personas	16	47	91	154 (98%)
49. interacción personas	109	42	5	156 (99.3%)
53. Interacción personas	32	95	30	157(100%)
66. DISPOSICIÓN personas	93	55	8	156 (99.3%)
69. Interacción personas	48	77	28	157(100%)
72. Interacción personas	50	75	31	156 (99.3%)
75. Interacción personas	5	53	96	154 (98%)
TOTAL CON PERSONAS	947 (33.9%)	1017(36.4%)	825(29.5%)	2789 (100%)

Colaborar con él sujeto en diversas actividades, la presencia de amistades que aumentan en él conductas buenas, los apoyos externos como su abuelo o los vecinos, con los que ha establecido nexos y participa en actividades y juegos, las propias observaciones hacia otro niño al hacer una actividad, ahora el niño participa de lo mismo: gritar, hacer trompetillas, morder o decir malas palabras, las actividades de la familia para apoyar las actividades del sujeto, la diferenciación en sus

relaciones sociales que varían con la experiencia y por comparación, las actividades grupales en donde el sujeto participa con cada persona, es decir juega con todos, sea niño, niña, adulto, minusválido, de otra religión, raza o color, el hecho de que el niño ya sea capaz de hacer actividades sin ayuda, la existencia de personas no familiares, que le demuestran de forma continua afecto y juegan con él, en actividades variadas y entretenidas y que suelen ser las mismas que las de su hogar, llevar al hijo ante el resto de la familia, para realizar actividades y juegos como hablarle, cantarle o imitar sonidos, permitir que copie conductas propias y características de otra persona de mas edad o de mayor reconocimiento social, ahora que esta mas cómodo con sus abuelos o amigos.

En la tabla 30, se observa la cualidad de la conducta en su relación con PERSONAS, en este caso las frecuencias mas altas son con la opción “en ocasiones”, lo que significa que existen diferencias marcadas por la posibilidad de optar por una u otra opción.

TABLA 30. MAPA DE CORRELACION: PERSONAS CON INSTRUMENTO.	
V14. Transición personas. ¿Su niño tiene un amigo del cual copia absolutamente todo, incluyendo conductas indebidas, las cuales dominan sus actos.	V73 .510. Transición con escenarios.
V18, Interacción personas: ¿En una reunión social, él la reconoce a usted, lo mismo que a otras personas, sin importar la ropa que lleven?.	V28 .519. DISPOSICIÓN tareas
V22. Interacción personas: ¿Las actividades de su niño con otros niños, provoca que ellos mantengan constantemente sentimientos de afecto y/o de coraje?.	V21 .519; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V25 .508; DISPOSICIÓN DE TAREAS V74 .560. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V40. DISPOSICIÓN personas: ¿La relación de su niño con otros niños es a través actividades constantes y difíciles, que al ser superadas, le ayudan a adquirir nuevas conductas?.	V7 .519; interacción con reglas. V11 .531; Interacción con objetos. V13 .551; DISPOSICIÓN DE REGLAS. V16 .608; Transición con reglas. V17 .599; DISPOSICIÓN DE TAREAS V21 .689; DISPOSICIÓN DE TAREAS V25 .691; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .678; DISPOSICIÓN TAREAS V39 .525; Transición de significados. V42 .506; Transición de escenarios. V56 .522; DISPOSICIÓN DE TAREAS V57 .510; Transición de significados. V59 .605; Interacción con significados. V69. 521; Interacción con personas. V74 .642. DISPOSICIÓN DE TAREAS

V69. Interacción persona: ¿Su niño mantiene relaciones no familiares, con acciones familiares en las que ya ha participado, como mantener una conversación?.	V3 .557; DISPOSICIÓN DE OBJETOS. V6 .578; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V21 .634; DISPOSICIÓN DE TAREAS V25 .554; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .551; DISPOSICIÓN tareas V31 .520; Interacción con tareas. V40 .521; DISPOSICIÓN ANTE PERSONAS. V62 .512; interacción con reglas V74 .523. DISPOSICIÓN DE TAREAS
CORRELACION DE SUJETOS EN DESARROLLO ANTE PERSONAS. EXPLICADO: DISPOSICIÓN: 64.7%. INTERACCION: 10.7%. TRANSICIÓN: 24.5%	

Son conductas y condiciones en donde se implican actividades inducidas, al mismo tiempo que requieren de acciones definidas previamente. Las frecuencias son indicativos de la ausencia de claridad en los productos de la conducta y la ausencia de metas (tabla 31).

TABLA 31. CORRELACION CON PERSONAS , FRECUENCIA POR OPCION				
CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	29.8%	36.4%	31.6%
	SEXO DE SUJETO	30.2%	36.4%	33.8%
	LUGAR EN LA FAMILIA	27.8%	36.3%	34.2%
	ORIGEN NACIMIENTO	29.5%	36.3%	33.9%
ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	27.7%	36.3%	33.4%
	EDAD MADRE	29.0%	35.2%	33.7%
	EDAD PADRE	28.2%	34.9%	27.0%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	29.4%	34.9%	33.7%
	ESCOLARIDAD PADRE	28.8%	36.5%	32.8%
	OCUPACIÓN MADRE	29.3%	36.3%	33.9%
	OCUPACIÓN PADRE	28.2%	34.6%	32.9%
TOTAL PROMEDIO CON PERSONAS		28.9%	35.8%	32.8%

La interacción describe participación y al mismo tiempo reacciones que suelen ser encontradas e incluso conflictuadas. La condición de participar con mas personas no solo esta delimitada por los apoyos recibidos sino por la posibilidad de superar condiciones descritas por el propio producto de la interacción.

Las cualidades de la conducta y su relación con las personas se explica fundamentalmente por disposiciones, es decir por acomodados por y en el entorno inmediato. Esto significa que las personas que rodean al sujeto están colocadas expresamente y de manera intencional y cumplen funciones específicas, no es solo

el producto tangible, también lo es el conflicto y la conducta no aceptada, las actividades de transición juegan un papel importante (tabla 32).

TABLA 32. FRECUENCIA DE CONDUCTAS EN RELACION CON ESCENARIOS.				
Reactivos: $\alpha = .761$	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
09. DISPOSICIÓN escenarios	105	34	18	157(100%)
26. Transición escenarios	06	05	144	155 (98.7%)
27. Transición escenarios	10	12	132	154 (98%)
29. DISPOSICIÓN escenarios	98	39	17	154 (98%)
33. DISPOSICIÓN escenarios	112	29	14	155 (98.7%)
42. Transición escenarios	81	57	16	154 (98%)
47. Transición escenarios	81	62	12	155 (98.7%)
55. Transición escenarios	18	19	119	156 (99.3%)
64. Interacción escenarios	63	62	30	155 (98.7%)
67. Interacción escenarios	22	33	97	153 (97.4%)
71. Transición escenarios	35	58	64	157(100%)
73. Transición escenarios	19	55	80	154 (98%)
TOTAL CON ESCENARIOS	650 (34.9%)	465 (25%)	743(39.9%)	1858 (100%)

Nuevamente es consistente la frecuencia “A veces”, parece ser que existen acuerdos sociales que no se expresan en las observaciones maternas, a manera de inferencia se puede interpretar que se evita contestar lo que socialmente no es permisible, (Tabla 33).

TABLA 33. MAPA DE CORRELACION: ESCENARIOS CON INSTRUMENTO.	
V9. DISPOSICIÓN escenarios. ¿En su hogar existen sitios exclusivos para que el niño sea alimentado, bañado, para conversar y para que corra y salte?.	V33 .531 DISPOSICION CON ESCENARIOS.
V26. Transición escenarios: ¿En situaciones nuevas, como la llegada de un nuevo hermano o dificultades entre ustedes, se le dejaron de enseñar nuevas conductas? .	V27 .555. Transición con escenarios.
V27. Transición escenarios: ¿Para ingresar a una guardería, tener un nuevo hermano, cambiarse de casa, la ausencia del padre o un divorcio, su niño fue preparado previamente? .	V26 555. Transición con escenarios
V33 DISPOSICIÓN DE escenarios: ¿ La casa esta dispuesta para que su niño corra, brinque, salte y juegue con objetos, en actividades constantes y cada vez mas difíciles?.	V9 .531; DISPOSICION CON ESCENARIOS
V42. Transición escenarios: ¿La conducta antisocial, se ha presentado en grupos familiares o en otros lugares, en donde se le fomenta , tal como con sus hermanos mayores, sus tíos o en la escuela?.	V7 .501; Interacción con reglas. V21 .519; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V25 .536; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V28 .522; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V40 .506; DISPOSICIÓN DE PERSONAS.

V47. Transición escenarios: ¿Cuando su niño esta con un grupo nuevo, actúa como si tuviera menos edad y si encuentra oposición presenta berrinches y aumenta en intensidad su regresión?.	V15 .503 Interacción con reglas.
V55. Transición escenarios: ¿Ante una situación nueva, como ir a la guardería, a su niño le explico de forma continua , las experiencias de otros niños en la misma situación?.	V21 .514; DISPOSICIÓN DE TAREAS
V64. Interacción escenarios: ¿A pesar de participar con nuevos grupos, ningún adulto o niño lo influencia, él se comporta igual en todos los lugares? .	V40 .528 DISPOSICIÓN DE PERSONAS
V67. Interacción escenarios: 67. ¿Cuando su niño va a sitios nuevos, lo hace en compañía de alguien con el que ya ha participado en momentos anteriores?.	V25 .519; DISPOSICIÓN DE TAREAS
V73. Transición escenario: ¿Él manifiesta conductas antisociales, agresivas y egocéntricas en su hogar o en otros lugares?.	V14 .510; transición con personas. V74 .550 DISPOSICIÓN DE TAREAS
CORRELACION DE SUJETOS EN DESARROLLO ANTE ESCENARIOS. EXPLICADO POR: DISPOSICIÓN: 63%. INTERACCION: 12%.TRANSICIÓN: 25%	

Realizar actividades de arreglo de la habitación, para hacerla acorde a la edad, esto lo hacen desde antes que naciera el niño implica decisiones acerca de transiciones y de escenarios dispuestos para cumplir con alguna función, no es la condición de aceptar la influencia de escenarios sino la posibilidad de aceptar su función y desde luego su condición de impacto en la generación de competencias (tabla 34).

CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	36.1%	24.8%	34.7%
	SEXO DE SUJETO	39.9%	24.9%	34.9%
	LUGAR EN LA FAMILIA	39.9%	24.9%	34.9%
	ORIGEN NACIMIENTO	39.9%	26.9%	34.9%
ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	39.9%	25.0%	34.9%
	EDAD MADRE	38.7%	24.9%	34%
	EDAD PADRE	36.6%	22.8%	34.9%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	39.9%	25.1%	35.4%
	ESCOLARIDAD PADRE	40.3%	24.8%	34.7%
	OCUPACIÓN MADRE	40.9%	24.8%	34.8%
	OCUPACIÓN PADRE	37.2%	24.1%	34.2%
TOTAL PROMEDIO EN ESCENARIOS		39.0%	24.7%	34.7%

La cualidad de la conducta esta explicada por disposiciones y por estados de transito, implica que no son las personas las determinantes sino los acomodados para otorgar dirección a la conducta en desarrollo. Un aspecto interesante en la descripción de frecuencias es el hecho de que por frecuencias de las características de la población la frecuencia mas alta es la opción “nunca”, ello implica que impactar los escenarios no esta en la intención de adecuar condiciones para el desarrollo (tabla 35).

TABLA 35. FRECUENCIA DE CONDUCTAS EN RELACION CON TAREAS.				
Reactivos: $\alpha = .848$	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
08. Transición tareas.	3	16	138	157(100%)
10. DISPOSICIÓN TAREAS	111	34	11	156 (99.3%)
12. DISPOSICIÓN TAREAS	107	43	05	155 (98.7%)
17. DISPOSICIÓN TAREAS	61	82	12	155 (98.7%)
21. DISPOSICIÓN TAREAS	45	55	56	156 (99.3%)
24. DISPOSICIÓN TAREAS	53	54	47	154 (98%)
25. DISPOSICIÓN TAREAS	50	49	58	157 (100%)
28. DISPOSICIÓN TAREAS	44	60	53	157 (100%)
31. Interacción tareas	53	64	36	153 (97.4%)
36. DISPOSICIÓN TAREAS	29	42	84	155 (98.7%)
41. DISPOSICIÓN TAREAS	62	72	21	155 (98.7%)
50. Interacción tareas	77	69	10	156 (99.3%)
54. Interacción tareas	42	62	52	156 (99.3%)
56. DISPOSICIÓN TAREAS	52	28	75	155 (98.7%)
61. Transición tareas	10	47	99	156 (99.3%)
65. interacción tareas	49	52	55	156 (99.3%)
70. DISPOSICIÓN TAREAS	90	47	15	152(96.8%)
74. DISPOSICIÓN TAREAS	44	48	60	152(96.8%)
TOTAL CON TAREAS	982 (35.9%)	862(31.5%)	887(32.4%)	2731 (100%)

Actividades maternas y conflictos impactan en la promoción del desarrollo, dificultades familiares, no resueltas, impiden la enseñanza de conductas nuevas tales como hablar, correr o comer, es sujeto así participa con diferentes personas, juguetes y objetos, pero es necesario permitirle que tome objetos y los explore con sus sentidos, la consideración acerca de que las actividades nuevas se le ha enseñado, considerando su edad, el juguete y su habitación ya que el no aprende solo, así acciones nuevas, se han hecho mas o menos permanentes, como ir de compras o comer con los abuelos, implica lo cotidiano de la acción y la aceptación de actos que involucran la posibilidad de disponer acciones para que os estados de

transición sean incorporados como parte del desarrollo, así cuando el niño despierta de tal manera que parece como si tuviera pesadilla y después solloza no es un estado es una parte de la regulación de sus actos orgánicos, a menos que se definan desde otra disciplina. Si un problema es conocido, apoyado y resuelto entre todos los integrantes de la familia implica disposiciones para la elaboración de tareas aun cuando sean complejas y condiciones para disponer de tiempo exclusivo para el sujeto en desarrollo, las frecuencias “nunca”, indican ausencia de competencias (tabla 36).

Las tareas son explicadas por la existencia de disposiciones colocadas de manera expresa para promover conductas y que propician la interacción, la disposición de tareas esta determinada por disposición de personas, tareas y significados colocados alrededor del sujeto en desarrollo.

TABLA 36. MAPA DE CORRELACION DE TAREAS CON MEDICION.	
V17. DISPOSICIÓN tareas: ¿Las actividades que su niño realiza en su hogar, son las mismas con las que participa en otros lugares?.	V6 .549; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V13 .501; DISPOSICIÓN DE REGLAS V21 .593, DISPOSICIÓN DE TAREAS V25 .566; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .521; DISPOSICIÓN DE TAREAS V31 .567; Interacción con personas. V40 .599; DISPOSICIÓN DE PERSONAS V62 .546; Interacción con reglas. V74 .526. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V21. DISPOSICIÓN tareas: ¿La variedad y cantidad de actividades en las que su niño participa con ustedes o con las demás personas, son cada vez más difíciles ?.	V3 .605; DISPOSICIÓN DE OBJETOS. V6 .569; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V11 .596; Interacción con objetos. V13 .662; DISPOSICIÓN DE REGLAS V16 .627; Transición con reglas V17 .593; DISPOSICIÓN DE TAREAS V24 .520; DISPOSICIÓN SIGNIFICADOS V25 .688; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .634; DISPOSICIÓN DE TAREAS V39 .588; Transición con significados V40 .689; DISPOSICIÓN DE PERSONAS V42 .519; Transición con escenarios V55 .514; Transición con escenarios V56 .503; DISPOSICIÓN DE TAREAS V59 .561; Interacción con significados. V62 .513; Interacción con reglas V69 .634; Interacción con personas V74 .659. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V24. DISPOSICIÓN de tareas: ¿Los comentarios familiares y sociales acerca de él como: “llorón”, “necio”, “bonita”, le guían a	V21 .520; DISPOSICIÓN DE tareas V39 .759; Transición con significados V56 .527; DISPOSICIÓN DE TAREAS

comportarse de esa manera?.	V59 .515; Interacción con significados
V25. DISPOSICIÓN tareas: ¿Al educar a su niño atiende primero una enseñanza hasta que él la domina, luego se pasa a otra mas difícil de la misma manera?	V3 .524; DISPOSICIÓN DE OBJETOS V6 .584; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V11 .551; Interacción con objetos. V13 .649; DISPOSICIÓN DE REGLAS V16 .568; Transición con reglas V17 .566; DISPOSICIÓN DE TAREAS V21 .688; DISPOSICIÓN DE TAREAS V22 .508; Interacción con personas. V36 .516; DISPOSICIÓN DE TAREAS V39 .567; DISPOSICIÓN DE TAREAS V40 .691; DISPOSICIÓN DE PERSONAS V41 .541; DISPOSICIÓN TAREAS V42 .536; Transición con escenarios V56 .576; DISPOSICIÓN DE TAREAS V59 .662; Interacción con significados. V67 .519; Interacción con escenarios. V69 .554; Interacción con personas. V74 .687. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V28. DISPOSICIÓN tareas: ¿Su niño aprende cosas nuevas cuando participa en actividades difíciles con una persona con la que hay afecto, aun cuando sea adulto?.	V7 .536; Interacción con reglas V11 .519; Interacción con objetos V13 .581; DISPOSICIÓN DE REGLAS V16 .619; Transición con reglas V17 .521; DISPOSICIÓN DE TAREAS V18 .519; Interacción con personas V21 .634; DISPOSICIÓN DE TAREAS V25 .751; DISPOSICIÓN DE TAREAS V41 .599; DISPOSICIÓN DE TAREAS V42 .522; Transición con escenarios V56 .626; DISPOSICIÓN DE TAREAS V57 .504; Transición con significados V59 .634; Interacción con significados. V62 .578; Interacción con reglas. V74 .722. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V31. Interacción tareas: ¿Su niño presta atención a juegos de otro niño, así participa de la misma actividad y ello les han convertido en amistades consistentes?.	V6 .627; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V17 .567; DISPOSICIÓN DE TAREAS V62 .539; Interacción con reglas. V69 .520; Interacción con personas. V74 .527. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V36. DISPOSICIÓN tareas: ¿Con tal de favorecer al niño usted copia actividades de otra familia, como salir de paseo, dedicarle toda la tarde o cambiar la forma de preparar alimentos?.	V25 .516; DISPOSICIÓN DE TAREAS V74 .527. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V41. DISPOSICIÓN tareas: ¿Ustedes como pareja, fomentan que su niño realice nuevas actividades , tales como hacer gestos, ruidos con la boca o jugar con lodo?.	V25 .527. DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .599; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V39 .565; DISPOSICIÓN DE TAREAS V56 .626; DISPOSICIÓN DE TAREAS. V59 .567; Interacción con significados. V74 .575. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V50. Interacción tareas: ¿Existen personas con las que su niño participa y que estimulan su confianza, al ayudarle a realizar actividades que no conocía antes ?.	V3 .560; DISPOSICIÓN DE OBJETOS.

<p>V56. DISPOSICIÓN tareas: ¿Él aprendizaje de nuevas actividades se lleva a cabo en la casa del amigo que mas le agrada a su niño, como jugar con agua, pintura, lodo o masa?.</p>	<p>V13 .521; DISPOSICIÓN DE REGLAS. V16 .518; Transición con reglas. V21 .503; DISPOSICIÓN DE tareas. V24 .527; DISPOSICIÓN de SIGNIFICADOS. V25 .576; DISPOSICIÓN DE tareas. V28 .626; DISPOSICIÓN DE tareas. V39 .604; transición de significados. V40 .522; DISPOSICIÓN CON PERSONAS. V41 .626; DISPOSICIÓN DE tareas. V59 .637; Interacción con significados. V74 .573.DISPOSICIÓN DE tareas.</p>
<p>V74. DISPOSICIÓN tareas: ¿Él pide participar en diferentes y variadas actividades, que ya ha realizado con anterioridad, aun cuando le sean difíciles?.</p>	<p>V3 .594; DISPOSICIÓN DE OBJETOS V6 .608; DISPOSICIÓN de SIGNIFICADOS. V11 .579; Interacción con objetos. V13 .607; DISPOSICIÓN DE REGLAS. V16 .646; Transición con reglas. V17 .526; DISPOSICIÓN de tareas. V21 .659; DISPOSICIÓN de tareas V22 .560; Interacción con personas. V25 .687; DISPOSICIÓN DE tareas V28 .722; DISPOSICIÓN DE tareas V31 .527; Interacción con tareas. V36 .523; DISPOSICIÓN DE tareas V39 .564; Transición de significados. V40 .642; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V41 .575; DISPOSICIÓN de tareas. V56 .573; DISPOSICIÓN de tareas. V59 .542; Interacción con significados. V73 .550; Transición con escenarios.</p>
<p align="center">CORRELACION DE SUJETOS EN DESARROLLO ANTE TAREAS. EXPLICADO: DISPOSICIÓN: 67.4%. INTERACCION: 22.3%. TRANSICIÓN: 10.1%</p>	

La ejecución de tareas depende de la existencia de eventos disposicionales no de talentos individuales, no implican la posibilidad de esperar tiempos sino la condición de programar el desarrollo (tabla 37).

TABLA 37. CORRELACION CON TAREAS , FRECUENCIAS POR OPCION				
CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	27.3%	33.1%	40.6%
	SEXO DE SUJETO	27.4%	33.8%	40.8%
	LUGAR EN LA FAMILIA	27.8%	34.1%	40.7%
	ORIGEN NACIMIENTO	27.5%	33.0%	40.6%
ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	27.4%	33.7%	40.8%
	EDAD MADRE	27.4%	33.4%	40.7%
	EDAD PADRE	26.4%	32.5%	40.3%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	27.4%	33.6%	40.6%
	ESCOLARIDAD PADRE	27.1%	33.6%	38.2%
	OCUPACIÓN MADRE	25.0%	33.7%	40.0%
	OCUPACIÓN PADRE	26.7%	31.8%	40.2%

TOTALES PROMEDIOS CON TAREAS	27.0%	33.3%	40.3%
-------------------------------------	-------	-------	--------------

La expresión de la población indica que las tareas son apoyadas “siempre”, aspecto que requiere de mayor explicación (tabla 38).

TABLA 38. FRECUENCIA DE CONDUCTA EN RELACION CON LENGUAJE.				
Reactivos: $\alpha = .699$	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
6. DISPOSICIÓN significados	58	59	39	156 (99.3%)
19. interacción significados	55	75	25	155 (98.7)
23. Transición significados	14	22	118	154 (98%)
34. interacción significados	92	59	3	154 (98%)
37. Transición significados	8	18	129	155 (98.7%)
38. Transición significados	7	16	133	156 (99.3%)
39. Transición significados	58	38	59	155 (98.7%)
44. Transición significados	85	47	23	155 (98.7%)
52. Interacción significados	74	64	18	156 (99.3%)
57. Transición significados	96	55	6	157(100%)
58. Interacción significados	15	53	87	155 (98.7%)
59. Interacción significados	71	63	22	156 (99.3%)
60. Transición significados	28	70	58	156 (99.3%)
68. Transición significados	6	55	95	156 (99.3%)
TOTAL SIGNIFICADOS	667 (30.6%)	694(31.8%)	815(37.4%)	2176 (100%)

Cantidad importante de actividades que tiene que ver con el lenguaje están implicados en el enfrentamiento con situaciones nuevas que permiten traer de lo cotidiano repertorios estables que permiten el mismo manejo de la interacción. Las conductas reciben influencias de otras personas, las cuales le estimulan la formación y mantenimiento de palabras o actividades nuevas. Si se busca participar de la sociedad o de cualquier evento sea o no permisible le asigna nuevos significados en la medida de continuar con tales eventos (tabla 39).

TABLA 39. MAPA DE CORRELACION: LENGUAJE CON INSTRUMENTO.	
V6. DISPOSICIÓN significado: ¿Al contarle cuentos o historias cotidianas o religiosas, su niño aprendió a escuchar atentamente, esas conductas son experiencias diarias?	V3 .545; DISPOSICIÓN DE OBJETOS. V7 .537; Interacción con reglas V11 .536; Interacción con objetos. V17 .549; DISPOSICIÓN DE TAREAS V21 .569; DISPOSICIÓN DE TAREAS V25 .584; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .639; DISPOSICIÓN DE TAREAS V31 .627; Interacción con tareas. V40 .590; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V62 .674; Interacción con reglas. V69 .578 Interacción con personas.
	V15 .533; Interacción con reglas. V16 .532; Transición con reglas.

V39. Transición significados: ¿Su niño cumple con lo que usted cree de él: “es muy listo, porque ya habla bien ” o “esta algo?”.	V21 .588; DISPOSICIÓN DE TAREAS V24 .759; DISPOSICIÓN SIGNIFICADOS V25 .567; DISPOSICIÓN DE TAREAS V28 .561; DISPOSICIÓN DE TAREAS V40 .525; DISPOSICIÓN DE PERSONAS V41 .565; DISPOSICIÓN DE TAREAS V56 .604; DISPOSICIÓN DE TAREAS V59 .573; Interacción de significados. V74 .564. DISPOSICIÓN DE TAREAS
V44. Transición significados: ¿Los juegos en los que su niño se divierte mas, son con grupos culturales diferentes a él , en cuanto a edad, sexo, salud, religión, clase social o higiene?.	V11 .521. Interacción con objetos.
V57. Transición significados: ¿Con el llanto o sollozo, usted sabe perfectamente si su niño esta sucio , tiene hambre, sueño o esta incomodo, situación que termina al atender tal situación?.	V7 .502; Interacción con reglas. V28 .504; DISPOSICIÓN DE TAREAS V40 .510. DISPOSICIÓN DE ACTIVIDADES
V59. Interacción significados: ¿En las relaciones familiares un modo de comunicarse entre él y usted es con llanto, berrinches, risas y señales?.	V13 .593; DISPOSICIÓN DE REGLAS. V16 .559; Transición con reglas. V24 .515; DISPOSICIÓN d SIGNIFICADOS. V25 .662; DISPOSICIÓN DE SITUACIONES V28 .634; DISPOSICIÓN DE SITUACIONES V39 .573; Transición de significados. V40 .605; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V41 .567; DISPOSICIÓN DE ACTIVIDADES V56 .637; DISPOSICIÓN DE SITUACIONES V74 .542. DISPOSICIÓN DE SITUACIONES
CORRELACION DE SUJETOS EN DESARROLLO ANTE LENGUAJE. EXPLICADO: DISPOSICIÓN: 54.8%. INTERACCION: 39.4%. TRANSICIÓN: 5.8%	

La participación social con otras personas, que busca cumplir con ideales y si él los acompaña, es una oportunidad para asignar significados, de esta manera las personas si están de acuerdo con él en todas sus acciones le estimulan su confianza la realización de muchas actividades, las mejores serán con niños pequeños, de sexo contrario, personas con discapacidad o enfermas, ya que implican espacios no explorados y por lo tanto con búsqueda de significados. La integración a grupos sociales, religioso o político propicia situaciones que se harán inseparables en la familia. La participación tiene condiciones, no es solo su presencia como en las tareas o los escenarios ahora es su intencionalidad por eso es importante que abuelos, tíos y amistades que forman parte del ambiente social de su niño, le orienten y consuelen inclusive aun mas que los padres.

Esta es la parte de intencionalidad, la importancia de ubicar participación y tiempo es la variante en los significados y en los estados de transición ya que cambio de amistades varia con facilidad por eso conserva amigos poco tiempo y se succiona los dedos o repite alguna acción ya que con ella mantiene la atención de todos, los cambios de régimen también implican nuevos significados, las frecuencias mas altas son en la opción “siempre”, lo interesante de este apartado es que el lenguaje también implica disposiciones y colocaciones intencionadas. No talentos heredados.

La explicación del lenguaje y de significados ubican a la cualidad denominada como disposición como la condición para el fomento del lenguaje y posteriormente a la interacción, como la situación alrededor de la cual se establecen las condiciones, situación importante señala a la opción nunca como la de mayor frecuencia lo que permite suponer la ausencia de condiciones (tabla 40).

TABLA 40. CORRELACION CON LENGUAJE, FRECUENCIAS POR OPCION				
CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	37.2%	31.7%	30.5%
	SEXO DE SUJETO	37.3%	30.5%	30.6%
	LUGAR EN LA FAMILIA	37.4%	31.3%	30.6%
	ORIGEN NACIMIENTO	37.4%	32.0%	30.6%
ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	37.6%	31.7%	30.3%
	EDAD MADRE	37.3%	31.7%	29.4%
	EDAD PADRE	36.3%	30.3%	30.0%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	36.9%	30.7%	29.5%
	ESCOLARIDAD PADRE	37.3%	31.8%	30.4%
	OCUPACIÓN MADRE	35.5%	29.0%	27.7%
	OCUPACIÓN PADRE	35.5%	30.4%	28.9%
TOTALES PROMEDIO LENGUAJE		36.8%	31.0%	29.8%

No existen condiciones suficientes para inferir que la cualidad Lenguaje es propiciada por esta población, pero la frecuencia de los “nunca” es la de mayor frecuencia lo que permite suponer que es una competencia de poco impulso, parece ser que es un habilidad que se le ha asignado a la escuela y como consecuencia desligado de otras actividades familiares (tabla 41).

TABLA 41. FRECUENCIA DE CONDUCTAS EN RELACION CON REGLAS.				
Reactivos: $\alpha = .609$	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	CASOS
7. interacción reglas	106	48	3	157(100%)

13. DISPOSICIÓN reglas	41	55	58	154 (98%)
15. Interacción reglas	35	93	28	156 (99.3%)
16. Transición reglas	34	58	64	156 (99.3%)
43. DISPOSICIÓN reglas	109	35	8	152 (96.8%)
51. DISPOSICIÓN reglas	111	39	3	153 (97.4%)
62. Interacción reglas	56	47	52	155 (98.7%)
63. interacción reglas	67	37	52	156 (99.3%)
76. Transición reglas	6	63	84	153 (97.4%)
TOTAL CON REGLAS	498 (37.4%)	479 (36%)	352(26.4%)	1329 (100%)

La conducta de repetir actos en su familia y que es la misma que tiene con sus abuelos, como hablar lo mismo, asistir a las mismas diversiones o comer lo mismo, es decir hacer lo que su familia acostumbra, aunado al apoyo y la búsqueda de soluciones, permite que el sujeto responde a la existencia de condiciones favorables a usted, como quedarse con una cuidadora, mientras usted trabaja o se divierte aunque no le agrada, las frecuencias altas son en la opción “nunca”, situación que permite observar que para alcanzar este nivel de responder a reglas tiene condiciones previas, en primer lugar lo dispuesto para ello y en segundo a la existencia de condiciones de interacción (Tabla 42).

TABLA 42. MAPA DE CORRELACION DE REGLAS CON INSTRUMENTO.	
V7. interacción reglas: ¿Durante los juegos familiares, su niño es capaz de producir sonidos semejantes a palabras conocidas y sonreír con acciones de su agrado?.	V6 .537; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS. V28 .536; DISPOSICIÓN DE tareas V40 .519; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V42 .501; Transición de escenarios. V57 .502. Transición de significados.
V13. DISPOSICIÓN reglas: ¿Usted crea y mantiene oportunidades y situaciones para que él realice actividades propias de niños de mayor edad?.	V3 .556; DISPOSICIÓN DE OBJETOS. V11 .519; Interacción con objetos. V16 .500; Transición con reglas. V17 .501; DISPOSICIÓN DE tareas. V21 .662; DISPOSICIÓN DE tareas. V25 .649; DISPOSICIÓN DE tareas. V28 .581; DISPOSICIÓN DE tareas. V40 .551; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V56 .521; DISPOSICIÓN DE tareas. V59 .593; Interacción con significados. V74 .607. DISPOSICIÓN DE tareas
V16. Transición reglas: ¿A pesar de tener ejemplos inadecuados, él tiende a buscar acciones que ustedes esperan , tales como: portarse bien o no ensuciarse?.	V3 .576; DISPOSICIÓN DE OBJETOS V11 .553; Interacción con objetos V13 .500; DISPOSICIÓN DE REGLAS. V21 .627; DISPOSICIÓN DE tareas. V25 .568; DISPOSICIÓN DE tareas. V28 .619; DISPOSICIÓN DE tareas. V39 .532; Transición de significados. V40 .608; DISPOSICIÓN DE PERSONAS. V56 .518; DISPOSICIÓN DE tareas

V59 .559. Interacción con significados.	
V2 .518; DISPOSICIÓN DE OBJETOS. V6 .674; DISPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS V17 .546; DISPOSICIÓN DE tareas V21 .513; DISPOSICIÓN DE tareas. V25 .528; DISPOSICIÓN DE tareas V28; 578; DISPOSICIÓN DE tareas V31 .539; Interacción con tareas. V40 .541; DISPOSICIÓN DE PERSONAS V69 .512; Interacción con personas. V74 .557; DISPOSICIÓN DE tareas	V62. Interacción reglas: ¿Las amistades de su niño aumentan, cuando él le tiene confianza a alguien y esta de acuerdo con los juegos que responden a su interés? .
V68 .535. Transición con significados.	V76. Transición reglas: ¿En cambios de régimen se observa efectos de otros periodos , tales como gatear aun cuando ya camine o pedir biberón cuando ya lo dejo?.
CORRELACION DE SUJETOS EN DESARROLLO ANTE REGLAS. EXPLICADO: DISPOSICIÓN: 57%. INTERACCION: 12%. TRANSICIÓN: 32%	

La explicación de las reglas esta definida por las disposiciones y por transiciones (tabla 43). En las disposiciones eran las disposiciones mismas las condiciones y para las interacciones nuevamente las disposiciones para los eventos de transición son las disposiciones pero acompañadas de condiciones de transito, tanto en el manejo de significados como en las reglas son altos los “nunca”, situación que permite inferir procesos de desarrollo con impedimentos de orden disposicional en casi todos son actos.

TABLA 43. CORRELACION CON REGLAS , FRECUENCIAS POR OPCION				
CUALIDAD	VARIABLE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
ESTRUCTURA FAMILIAR	EDAD DE SUJETO	31.8%	33.4%	32.7%
	SEXO DE SUJETO	31.0%	33.6%	32.7%
	LUGAR EN LA FAMILIA	32.0%	33.5%	32.8%
	ORIGEN NACIMIENTO	32.0%	33.6%	32.7%
ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA	ESTADO CIVIL	32.1%	39.4%	31.1%
	EDAD MADRE	31.8%	33.3%	32.7%
	EDAD PADRE	30.9%	32.6%	32.2%
FUNCIONES FAMILIARES	ESCOLARIDAD MADRE	31.8%	32.5%	32.5%
	ESCOLARIDAD PADRE	31.9%	33.4%	32.6%
	OCUPACIÓN MADRE	34.1%	33.5%	32.6%
	OCUPACIÓN PADRE	30.4%	32.0%	31.9%
TOTALES PROMEDIOS ANTE REGLAS		31.8%	33.7%	32.4%

Evento importante es el hecho de descubrir que el desarrollo humano es factible de ser programado e inducido a partir de definir condiciones y espacios

adecuados tanto en el hogar, el entorno familiar, social, institucional y desde luego en la prospectiva temporal.

Estos datos reflejan que la existencia de las reglas no es tal vez la conducta de mayor complejidad aun cuando si la menos abordada, la posibilidad de aceptar o generar nuevas relaciones siempre estará ubicada en la posibilidad de aceptar o inferir la existencia de reglas, que norme no que implique su aceptación que solo evite lo punible del acto, sino la posibilidad de continuar con normas a partir de acuerdos entre los diferentes participantes, esto significa otro tipo de relaciones y desde luego otra estructura de entendimiento (tabla 44).

TABLA 44. TOTALES DE ACUERDO A CORRELACION MODELO B: EXPLICACION				
CUALIDAD	DISPOSICION	INTERACCION	TRANSICIÓN.	PORCENTAJE
OBJETOS	74.0%	07.0%	18.0%	100%
PERSONAS	64.7%	10.7%	24.5%	100%
ESCENARIOS	63.0%	12.0%	25.0%	100%
TAREAS	67.4%	22.3%	10.1%	100%
SIGNIFICADOS	54.8%	39.4%	05.8%	100%
REGLAS	57.0%	12.0%	32.8%	100%
TOTALES	63.5%	17.1%	19.0%	100%

La cualidad DISPOSICIÓN es la mayor impacto, la frecuencia “siempre” es la mas consistente, pero no se expresaron cualidades a partir de la estructura, organización o funciones de la familia: parece ser que no son las condiciones socioculturales las determinantes sino las disposicionales, es decir las que tiene que ser colocadas con intenciones y con orden de dificultad creciente.

5. DISCUSIÓN.

5.1. CONCLUSIONES: Para cada cualidad de la conducta en desarrollo se han descrito demandas de conducta solicitadas por los eventos o condiciones externas en forma de arreglos dispuestos y en transición. Explicar el desarrollo expresa términos, resalta efectos y ubica alcances de las situaciones, en las cuales esta ubicado el sujeto durante su desarrollo. La efectividad y el dominio de sus respuestas se expreso a partir de los resultados obtenidos en este sistema de medición, ello permitió:

- **Conocer situaciones en desarrollo**, expresadas por las madres de los sujetos, la expresión fue de dominio, resaltada en forma de competencia en interacción y bajo diferentes condiciones.
- **Resaltar comportamientos**, expresados considerando tanto aquellas acciones manifiestas y expuestas en las respuestas, como situaciones pasadas, posibles e incluso las que no fueron expuestas por la objetividad de las opciones.
- **Incluir situaciones dispuestas**, ante la persona en desarrollo a través de diferentes momentos, contra objetos, personas, escenarios, tareas, significados y reglas, ello genera nuevos entornos en transición y tipos de interacción.

Los elementos comunes se han mantenido dentro de las explicaciones y los fundamentos presente en las explicaciones del presente trabajo son:

- **La intencionalidad en la determinación de la conducta**, no se definió a partir de la organicidad de los sujetos, ni de la temporalidad de su vida, un instrumento no seria suficiente para medirlo si se entendiera de esa manera. Por lo tanto se describió a partir de situaciones diseñadas para propiciar interacción y se demostró que se dan a partir de lo que se hace alrededor o a partir del sujeto en desarrollo, eso no lo hace

hábil necesariamente en esa competencia, pero si le condiciona aproximaciones a la adquisición de la conducta.

- **Como constructo explicativo de la historia de la conducta**, no se expreso como proceso natural, ni de un individuo aislado, no es circunstancial se define por la presencia o ausencia de agentes y eventos cercanos a la persona en desarrollo pero tienen que existir condiciones colocadas y dispuestas, sean estas dirigidas, programadas e inclusive incidentales, pero siempre “alguien” o “algo” lo propicio.
- **No se requiere esperar tiempos para que suceda**, no se definen tiempos propicios o catastróficos, sino posibilidades, condiciones y recursos dispuestos, es importante resaltar que la ausencia de alguna habilidad se encuentra en el entorno de la acción que se dirige, no en el sujeto que recibe.
- **No ocurre en una época única**, ni en condiciones temporales irrecuperable o dogmáticamente irreversibles, no se justificaría la existencia de la Psicología si fuera cierto.
- **Se establecen relación con entornos, temporalidad y con la complejidad hacia tipos de respuestas**, las convenciones contextuales, ambientales, situacionales y los estados funcionales del individuo, se transforman en categorías explicativas de sus diferentes niveles de ejecución.
- **La multicausalidad es resultante de procesos y productos**: un evento conductual es causado por varias variables de diferente magnitud en un mismo tiempo y así produce nuevas explicaciones hacia tales momentos.
- **Las diferencias se expresan como estados permanentes de ventajas y desventajas funcionales para la interacción**: lingüística y operativa no estados en si mismos.
- **La estructura, organización y funciones de la familia**, no son determinantes en la generación de condiciones para propiciar

conductas en desarrollo, inclusive la temporalidad del sujeto. Los espacios para el desarrollo se definen por las cualidades de la interacción y las condiciones dispuestas.

- **La jerarquía se establece por los niveles de complejidad ante la conducta**, con y ante objetos, con y ante sujetos, en y por los escenarios, ante tareas y con o ante reglas, la condición para enfrentar las interacciones tienen que ver con las disposiciones propuestas para enfrentar tales condiciones.
- **Se recupera a la expansión, a la recomposición y a la capacidad multiocupacional como eventos centrales**, para caracterizar los niveles de complejidad de la conducta a partir de la interacción entre sujetos, espacios, tiempos y condiciones situacionales de la biografía reactiva individual para oponerse al desarrollo absoluto y determinista de alguna función o condición.
- **El desarrollo es relativo**, producto de estructuras biológico-sociales, su explicación depende de variables psicológicas a través de múltiples interacciones y contrapuesto a la representaciones periódicas de tablas de desarrollo, definidas por la edad o por la organicidad temporal del desarrollo absoluto y descrito por las clasificaciones o taxónomas.
- **Las explicaciones Multicausa y multiefecto de eventos**, intervienen y comparten cualidades y dificultades en el desarrollo, de forma simultánea y se integran a un conjunto de proposiciones interrelacionadas que pretenden explicar y predecir porqué, cuándo y cómo, ocurre una conducta determinada de un sujeto en particular, pero lo más importante es que se describe lo que se debe de hacer para lograr tal situación.
- **La frecuencia de respuestas en términos de intensidad**, explica los niveles de acercamiento o alejamiento a lo preguntado y no niveles de verdad o falsedad, ningún instrumento puede delimitar la realidad partir

de los resultados de sus aplicaciones, se requiere de otros espacios y de otros modelos: las frecuencias no son suficientes.

- **La principal aportación**, es resaltar la posibilidad de diseñar situaciones que propicien el logro de conductas, aun se requiere de teorías que indiquen la profundidad y la parsimonia de los descubrimientos. El desarrollo se enseña y los medios para ello son diferentes.
- **Las disposiciones son las conductas mas frecuentes**, a continuación las interacciones y al final las transiciones, colocar a la persona en desarrollo ante objetos es mas cotidiano que enfrentar ante condiciones no presentes a la objetividad como los significados del lenguaje o las normas y reglas, ello requiere de disposiciones especiales y de condiciones vistas por la teoría psicológica para ordenar funciones.
- **Como efecto de influencias ejercidas por varias y diferentes variables**, dispuestas en distintos y diferentes procesos del organismo y desde el periodo fetal hasta la muerte o siendo anciano (Kantor, 1986), se explican conductas en transición, aunque en consistencia lógica, perspectiva y parsimonia expresen ideales.
- **Explicar y predecir conductas inferidas como deseables**, por lo convencional, en el espacio y tiempo de los individuos, esta definido por el desarrollo.

5.2. PROPUESTA: Se presenta un esquema cuya pretensión es organizar conductas en desarrollo con base en la demanda (disposición e interacción) propuesto por Siegel (1982) y la adquisición (del desarrollo) de Bosch (1983). En ambos casos es la variable tiempo la que puede caracterizar respuestas y procesos.

COMPETENCIA (1.3): El sujeto se apoya solo en una o alguna de las partes, finales o iniciales de una enseñanza para interactuar con un evento que requiere organización. Desaparece cuando identifica contenidos claves. Si la inversión no ha desaparecido, se trabajara sobre la exploración de nuevas condiciones, contenidos o sobre contenidos posteriores relevantes. No produce referentes, carece de modelos eficaces. Desaparece o se oculta cuando organiza sus propio sistema y rutinas a partir de identificar cualidades especificas.

<p>1.4. DEMOSTRAR: Manifiestar, declarar: pedir al sujeto que denote sus interacciones, que manifieste preferencias al aumentar el tiempo de interacción.</p>	<p>1.4. ORGANIZA, REDUCE COINCIDENTES: El sujeto no separar o relaciona aspectos de su cotidianeidad con situaciones nuevas. 1.4ª. ORGANIZA, REDUCE ESQUEMAS: Repite información relevante. Reduce y suprime contenidos y los identifica con un contenido o un solo acto, inclusive todo el grupo de saberes de un juego.</p>
--	--

COMPETENCIA GENERADA (1.4): Reduce todo a una explicación o juicio muchas veces banal o irrelevante. Desaparece cuando esta ante nuevas relaciones con el entorno, en una buena acción o un buen acto significativo y relevante. No hace referencia de grandes cantidades de información. Es frecuente a la mitad de la acción, desaparece al final de los mismos en acciones finales con criterios definidos y con asesoría o modelos.

<p>1.5. DESCRIBIR: Pedir que represente con lenguaje. Caracteriza un objeto, persona o situación, Proporcionar información elaborada. Describir acciones, sentimientos, creencias, fantasías, discusiones, puntos de vista o ideas aisladas, se refiere a interacciones estáticas, no dinámicas.</p>	<p>1.5. ORGANIZACIÓN: REDUCCION DE IDEAS: No acepta modelos, ni se somete a criterios. No busca material de trabajo, ni acepta someterse a criterios de presentación, su expresión mas frecuente es la búsqueda de listas de secuencia o de procedimientos y no de diferentes posibilidades de interpretación.</p>
---	---

COMPETENCIA GENERADA (1.5): Reduce acción a saberes repetidos que forman parte de contenidos ejes que son consistentemente manifiestos. Desaparece hacia la segunda parte de su acción, cuando expresa mecanismos de otros contenidos, transita de lo desconocido a objetos conocidos.

Tabla 46. PROCESOS MEDIOS DEL DESARROLLO: INTERACCION USO DE Y ANTE ESCENARIOS EN TAREAS:	
DEMANDA DISTANCIAMIENTO MEDIO (Sigel, 1982)	PROCESOS ASIMILATORIOS Bosch, 1983).
VERBALIZACIONES QUE INCREMENTAN LA DEMANDA SUPONEN LA REPRESENTACIÓN Y UNA CIERTA ELABORACIÓN DEL PRESENTE INMEDIATO.	UNA CONDUCTA SE VE INFLUIDA POR OTRA, EN UN CONTENIDO O PALABRA, HACIÉNDOSE SEMEJANTES. DA CUENTA DE SUSTITUCIONES.
2.1. REPRODUCE: Pedir que propague y comunique ideas. Reconstruya experiencias previas sin orden temporal o lo haga en interacción dinámica o funcional con los eventos.	2.1. ASIMILACION PROGRESIVA: Un primer segmento de contenidos o conceptos influye en los siguientes, producen acciones progresivas y acumuladas, no necesariamente continuas, cada evento o contenido depende del anterior

COMPETENCIA GENERADA (2.1): No expresa continuidad, hace cortés en donde la acción presente es sustituida por la nueva no necesariamente por lo mas conveniente. Cuando no puede observar progresión, los diagramas, mapas o esquemas colaboran a integrar saberes. Deja de expresarse en actos sin progresión, sus contenidos están sueltos y el deberá integrarlos.

2.2. SECUENCIA: Pedir que elabore sucesiones ordenadas y procedimientos de eventos temporales o pasos articulados e históricos, lleva a cabo una tarea. Ordena eventos temporales o pasos articulados, en una historia llevando a cabo una tarea. clave: Ultimo, próximo, después, el que sigue.	2.2. ASIMILACION REGRESIVA: Un acto anterior influye en el nuevo el sujeto reconstruye lo que le antecedió. El ultimo segmento del acto influye en los pasados, los segmentos secuenciados producen actos regresivos y discontinuos, es decir cada contenido depende para su saber hasta el fin.
---	---

COMPETENCIA GENERADA (2.2): Sus expresiones están manifiestas en productos en la parte final de un acto y requiere de contenidos previos aprendidos los cuales no definieron adquisiciones de patrones de conducta nuevos a partir de la confrontación con nuevos conocimientos. Es recuperable, si se conocen las funciones de dichos actos y sus nexos con otros nuevos, suplirá lo no asimilado, se puede esperar que exista elasticidad para recuperar algún acto.

2.3. COMPARA: Pedir establecer diferencias o semejanzas: similitudes o diferencias entre clases y objetos presentes no se incluye la razón de estas semejanzas o diferencias. - <i>Describe similitudes:</i> Nota características comunes.	2.3. ASIMILACIÓN CONTIGUA: Dependiendo de la proximidad de los segmentos: Contigua progresiva cuando la relación en la cadena es de uno a uno e inmediato, esto es, un evento afecta al siguiente. Contigua regresiva cuando la relación en la
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Describe diferencias: Identifica diferencias entre cosas. - Infiere similitudes: Identifica cosas comunes no observables, no presentes, analogías. - Infiere diferencias: Identifica diferencias no observables. 	<p>cadena es inmediato, esto es, un acto afecto al anterior y lo modifica</p>
---	--

COMPETENCIA GENERADA (2.3): El aprendizaje jerarquiza el paso inmediato o anterior. La posibilidad de restaurar conductas se establece cuando usa los contenidos pasados para referir un hecho. No es el sentido común, ni la eficacia de su respuesta, es la condición del repaso de hechos pasados lo que le posibilita el avance continuo. Considera hechos amplios de relación que se producen conforme avanza una conducta, la síntesis y evaluación son las actividades de recuperación.

<p>2.4. COMBINAR: Pedir una cosas diferente: identificar afinidades entre los elementos equivalentes de la misma clase, organizar en un todo los elementos incluidos en el, poner en orden jerárquico o pedirle que lo haga.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clasificación simétrica: reconoce elementos comunes de una serie. - Clasificación asimétrica: Organiza cosas en orden secuencial, ve la relación como un continuo, algún tipo de seriación, comparación, donde cada cosa está relacionada con la anterior y con la siguiente. - Enumera: Seriar cosas no parecidas, recuento ordinal o pedir que lo haga. - Sintetizar: Reconstruir componentes en un todo organizado, crear una nueva forma, sumar un número de cosas. 	<p>2.4. ASIMILACION NO CONTIGUAS. Relaciona segmentos, aun cuando no estén ordenados, No por secuencias estructuradas, sino por segmentos nuevos.</p> <p>Asimilación No Contigua Progresiva, establece relación de eventos iniciales con finales en algún proceso.</p> <p>Asimilación No Contigua Regresiva, establece relación de hechos finales con anteriores en algún proceso.</p>
--	--

COMPETENCIA GENERADA (2.4): Establece relación en cadenas de conducta se ofrecen saltos, una enseñanza brinda la posibilidad de iniciar un contenido, abandonarlo temporalmente y regresar a el para codificar nuevos conocimientos. Puede perder la posibilidad de no establecer orden o secuencia en la organización si no establece estos saltos. Es importante relacionar segmentos de conducta aun cuando no estén ordenados por secuencias sino por segmentos nuevos. Fomentar habilidades de búsqueda con la finalidad de mantener a la actualización como el mejor instrumento de regresión a contenidos iniciales.

Tabla 47. PROCESOS COMPLEJOS DEL DESARROLLO: TRANSICIÓN.	
USO DE LENGUAJE Y DE REGLAS:	
DEMANDA DISTANCIAMIENTO ALTO, (Sigel, 1982)	PROCESOS SUSTITUTIVOS. (Bosch, 1983).
EXPONER HECHOS QUE TRASCIENDEN EN TODOS LOS TÉRMINOS LAS CUALIDADES PERCEPTIVAS DEL AMBIENTE; ELABORA REGLAS Y SIGNIFICADOS.	REEMPLAZA A UN EVENTO POR OTRO, SIN QUE ESTA SUSTITUCIÓN SE DEBA A LA INFLUENCIA DE UN CONTENIDO PRÓXIMO.
3.1. EVALUAR: Pedir que asigne atributos y valores, estimule criterios. Valore consecuencias, competencias, efecto, esfuerzo o ejecución.	3.1. SUSTITUCION FRONTAL: Un contenido unitario y posterior es sustituido por otro anterior e independiente construido por la propia interpretación del estudiante o por contenidos paralelos sin relación.

COMPETENCIA GENERADA (3.1): El desarrollo se ve limitado por segmentos de contenido ajenos a la formación aun cuando no extrañas que aun utiliza de viejas enseñanzas. Desaparece cuando el sujeto revierte y usa lenguaje adecuado.

3.2. INFERENCIA CAUSA-EFECTO: Pedir que establezca relaciones causa-efecto y que elabore propuestas.	3.2. SUSTITUCION POSTERIOR: Acto contrario al anterior, un evento anterior e independiente es sustituido por un unitario y posterior,
---	--

COMPETENCIA GENERADA (3.2): Se caracteriza por interpretaciones de una enseñanza, en el desarrollo del sujeto. Se aleja de las posibilidades en la medida de la complejidad del lenguaje o la nula claridad de las explicaciones. Muy poco frecuente hacia la mitad de la formación deseable o al final.

3.3. PLANIFICA: Pedir que haga planes o programas compartidos. Que especifique condiciones para llevar a cabo una acción completa y de una manera ordenada, con el objetivo de ejecutar la acción ideal.	3.3. SUSTITUCION POR AUSENCIA DE SEGMENTO MÚLTIPLE O SIMPLE. La sustitución la realiza un hecho paralelo al hecho del mismo valor coincidente.
---	---

COMPETENCIA GENERADA (3.3): Los segmentos intermedios son tardíos en adquirirse y suelen sustituirse por otros contenidos emergentes, debido al rezago en los tiempos de la enseñanza. El proceso desaparece al final de una enseñanza.

3.4. PROPONE ALTERNATIVAS: Selecciona una acción. Pedir que proponga diferentes opciones o maneras de ejecutar la tarea o seleccionar una acción nueva.	3.4. SUSTITUCION POR BLOQUEO DE OPCIONES. Las opciones de aprendizaje se sustituyen por bloques de contenidos que ingresan de forma simultanea y cierran la posibilidad a nuevo conocimiento.
--	--

COMPETENCIA GENERADA (3.4): El sujeto no puede aprender un nuevo conocimiento porque ya tiene reafirmado otro anterior y no puede ingresar nuevas opciones. Puede producirse el fenómeno inverso. Las sustituciones se producen entre nuevas opciones y contenidos bloqueadores que poseen el mismo punto de articulación. Desaparece hacia la mitad de la instrucción, cuando integra nuevos conceptos y cuando es capaz de materializar en acciones lo aprendido.

3.5. TRANSFORMAR: Transmite, produce. Cambiar la naturaleza, función o apariencia de algo, atender al cambio, materiales, personas o sucesos o pedir que lo haga; incluye inferencias en cuanto a predicciones de lo que ocurrirá relacionado con un cambio de estado.	3.5. SUSTITUCION POR PÉRDIDA DE SIGNIFICADO. Un contenido importante y relevante se sustituye por uno sin relevancia, la enseñanza pierde valor en la medida que el aprendiz solo la valora por la obligatoriedad y no por la relevancia.
---	--

COMPETENCIA GENERADA (3.5): Evita nuevos eventos en su aprendizaje. Desaparece cuando el sujeto traslada la dedicación de su tiempo a la actividad de aprender y reduce las paralelas, las nuevas búsquedas, son indicadores del cambio.

3.6. RESOLVER CONFLICTO: Pedir presentar información contradictoria o conflictiva con una solución, condición negativa atendiendo a una solución alternativa o pedir que lo haga; incluye inferencias relacionadas causa-efecto con un elemento adicional de identificación del elemento central que puede ser transferida a otra situación.	3.6. SUSTITUCION POR CONFUSION: Se trata de sustituciones entre contenidos simultáneos altamente representativos y menos representativos, pero igualmente importantes aun cuando no para ese momento.
---	--

COMPETENCIA GENERADA (3.6): No establece separaciones y sustituye uno por otro aun cuando descontextualizados pasa de uno a otro sin diferenciarlos, el trabajo, la simulación o la replica permite la separación de contenidos. Desaparece en torno a acciones organizadas y relevantes para la formación, pero ha de tener en cuenta que en algunos contextos puede ser variantes estables.

5. BIBLIOGRAFIA.

- Alcaraz, V. M. (1980). La función de síntesis del lenguaje. Trillas. México.
- Atkin, L. (1988). Análisis de los instrumentos utilizados en América Latina relacionados al desarrollo Psicosocial de los niños menores de seis años. Instituto Nacional de Perinatología. SSA. México. P. 3.
- Atkins, L., Supervielle, T., Sawyer, R. y Canton, P. (1987). Paso a paso: Cómo evaluar el desarrollo y crecimiento de los niños. UNICEF. Pax-Mex.
- Averroes, A. (1978). Epitome de física. (traducción española). Consejo Superior de Investigación científica. Madrid. Citado por: Roca i, J. En: Bijou, S. y Ribes, E. (1996). El desarrollo del comportamiento. Universidad de Guadalajara.
- Baltes, Lindenberger y Staudinger, (1998). Life span theory in developmental psychology. En Papalia, Olds y Feldman, (2005). Desarrollo Humano. McGraw-Hill. México.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span development psychology: On the dynamics between growth and decline. Developmental Psychology 23(5). P 611-626.
- Bayes y Ribes, (1992). Un modelo Psicológico de prevención de enfermedad: su aplicación al caso del SIDA. En: Piña, J. (1992). Psicología y Salud: aportes del análisis de la conducta. UNISON. México.
- Bayes, R. y Pinillos, J. (1989). Aprendizaje y condicionamiento. Alhambra. Madrid.
- Bijou, S. (1996). El papel de los factores disposicionales en el análisis conductual del desarrollo humano. En: Bijou y Ribes (1996). El desarrollo del comportamiento. Universidad de Guadalajara.
- Bijou, S. y Baer, D. (1986). Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta. Vol. 1. Trillas. México.
- Bijou, S. y Baer, D. (1990). Psicología del desarrollo infantil: lecturas en el análisis experimental. Vol 2. México. Trillas.

- Binet, A. & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children. Williams & Wilkins U. Baltimore. U S. En: Sattler, J. (1996). Evaluación Infantil. El manual Moderno. México.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). Manual: Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage. CESA, Wisconsin. E. U.
- Bosch, L. (1983). Identificación de Procesos Fonológicos de simplificación en el habla infantil. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. Vol. II, 1, 96-102. Citado por: González Cuenca, Antonia M. (1995). El Desarrollo del lenguaje: Nivel Fonológico. En Psicología del Desarrollo: Teoría y Practicas. Aljibe. Archidona. España. p 76-87.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del desarrollo humano. Interamericana.
- Caldwell y Bradley, (1984). Observation for meansuret oh the enviornment (HOME). En González, A., Fuentes, M., De la Morena, M. y Barajas, C. (1998). Psicología del desarrollo: teoría y practicas. Aljibe. Málaga España.
- Camacho, R. J. (2001). Estadística con SPSS para Windows. Alfaomega Ra-Ma. México.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Amorrortu.
- Centro Nacional de Evaluación (2001). Estándares de calidad para instrumentos de Evaluación Educativa. CENEVAL. México.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). Pruebas y Evaluación Psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición. McGraw-Hill.
- Craig, G. (1998). Desarrollo psicológico. Prentice-hall.
- Chen, H. & Rossi, P.H. (1983). Evaluating with sense. The teory-driven apprhoach. Evaluation Review. 7, 283-302.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). Las nuevas ciencias sociales. Grijalbo. México.
- Dweck, C. & Legget, E. (1988). A social-cognitive aproach to motivation and personality. APA. Psychology review vol 95. No 2. 256-273.
- Edin (1984). Escala para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años. En: Fernández, (1986). Psico-diagnóstico. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

- Frankenburg y Doods. (1974.) Escala de desarrollo de Denver. En Reyes, J. (1993). Publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM.
- Frías, M y Corral, V. (2001). Evaluación de Programas de Intervención. Universidad de Sonora. México.
- Furnham, A. (1994). Reflections on the state-of-the-art in psychology: some survey findings, genetics, social & general psychology monographs. University College London. Internet: Elibrary. 1 november.
- Gesell, A y Amatruda, (1974) Prueba de Desarrollo de Gesell. Gesell Developmental Schedules. New York. Hoeber.
- Gesell, A. (1934). An atlas of infant behavior. N. Haven. Yale U. US.
- Guthrie. E. (1930). Conditioning as a principle of learning. Psychologic Review. 37. p. 412-28. En Bower, G. H. y Hilgard, E. R. (2000). Teorías del Aprendizaje. Trillas México.
- Harzem, P. (1996). La Psicología infantil, el desarrollo y los patrones de la acción humana. Un ensayo sobre conceptos y problemas. En: Bijou, S. y Ribes, E. (1996). El desarrollo del comportamiento. U. de Guadalajara.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México.
- Hernández, S. (2001). Cuestionario para medir Desarrollo. Departamento de Psicología. Universidad de Sonora. Inedito.
- Hull, C. M. (1943). Principles of behavior. New York. Appleton-Century-Crofts En: Tharpy, (2000). Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporáneas. McGraw-Hill.
- Kantor, (1923,). Fundamentos de la Psicología interconductual de J. R. Kantor En: Obregón, F., Fimbres, M. e Irigoyen, J. (Traducción, 1992).. Universidad de Sonora. (p. 61).
- Kantor, J. R. (1980). Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática. Trillas. México.
- Kantor, J. R. (1992). La evolución Científica de la Psicología. Trillas. México.

- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (1975). The science of psychology: an interbehavioral survey. Principia Press.
- Kantor, J.R. (1975). The science of psychology: an interbehavioral survey. Principia Press.
- Keith, Timothy. (1993). Latent variable structural equation models: LISREL in special education research. Journal Remedial & Special Education. Internet: Elibrary. 1 december.
- Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México.
- Layng, J. (1986). A selectionist approach to verbal behavior: sources of variation. The University of Chicago.
- Leahey T. (1998). Historia de la Psicología: Principales corrientes en el pensamiento psicológico. Prentice-Hall. Iberia. Madrid.
- Lorenz, K. (1978). Sobre la agresión el pretendido mal. Siglo XXI. México.
- Lowe C., Richele M., Blackman D. y Bradshaw C. (1985). Behavior analysis and contemporary psychology. L. Erlbaum Ass. Ltd. London.
- Maynard, S. John. (1983). Evolution now. Nature. S. F. USA.
- Montiel, M. (1997). El concepto de período crítico. Revista sonorensis de Psicología. Vol.7, #2. Departamento de Psicología. Universidad de Sonora.
- Moore, R. (1978). Evolución. Colección naturaleza Time-Life.
- Morgan, J. (1916). The overcoming of distraction and other resistances. Archives of psychology.
- Papalia, D. Wendkos S. y Duskin, R. (1998). Desarrollo Humano. McGraw-Hill.. México.
- Papalia, Olds y Feldman, (2005). Desarrollo Humano. McGraw-Hill. 9ª Edición. México. p 8.
- Pavlov, I. (1957). Citado por: Leahey T. (1998). Historia de la Psicología: Principales corrientes en el pensamiento psicológico. Prentice-Hall. Iberia. Madrid.
- Peck, S., Wacker, D., Berg, W., Cooper, I., Brown, K., Richman, D., McComas, J., Frischmeyer, P. & Millard, T. (1996). Choice-making treatment of young children's severe behavior problems. Journal of applied behavioral analysis. 29, 263-290.

- Piaget, J. (1984). Seis estudios de Psicología. Planeta-Agostini. Barcelona.
- Piaget, J. (1946). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México.
- Reese, H. y Lipsitt, L. (1978). Psicología experimental infantil. CNEIP. Trillas. México.
- Ribes, E. (1990). Psicología general. Trillas. México.
- Ribes, E. (1990a). Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano. México. Trillas.
- Ribes, E. (1996). Reflexiones sobre la naturaleza de una teoría del desarrollo del comportamiento y su aplicación. En: Bijou, S. y Ribes, E. (1996). El desarrollo del comportamiento. Universidad de Guadalajara.
- Roca, J. (1996). Desarrollo y causalidad. En: Bijou, S. y Ribes, E. (1996). El desarrollo del comportamiento. Universidad de Guadalajara. México.
- Rossi y Freedman (1993). Evaluation: a sistematic approach. Londres, Sage Publications. Cap. 5 p 224.
- Ryle, G. (1949). The concept of Mind. Barnes & Noble. Londres. Inglaterra.
- Santrock, J. (2002). A topical to approach to life-span development. McGraw-Hill. N. York. US.
- Schwartz, I. (1996). Evaluating childe behavioral change in natural settings: exploring alternative strategies for data. Vol 16.topics in early childhood special education 04-01- pp 82. Document help|help index|customer service.
- Sechenov, I. (1965). Reflexes of the brain. Cambridge. Harvard University. En Leahey T. (1998). Historia de la Psicología: Principales corrientes en el pensamiento psicológico. Prentice-Hall. Iberia. Madrid.
- Sechrest, West, Philips, Redener & Yeaton, (1979). Some neglected problems in evaluation, research: strength and integrity of treatments. Evaluation studies review annual, (p. 15-35).
- Shafir, Uri. & Siegel, Linda. (1994). Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults. Internet: Elibrary. 1 february.
- Sherrington, C. (1906). The Integrative action of the nervous system. Yale U. New Haven.

- Sigel, I.E (1982). The relationship between parental distancing strancing strategies and the childs cognitive behavior. en I.M. Laosa y I.E. Sigel. *Family as learning environment for children*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey. New York and London: Plenum Press.
- Skinner, F (1953). Science and human behavior. New York: Free Press.
- Smith, D. y Bierman, E. (1987). Las edades biológicas del hombre. Interamericana.
- Sperman , C. (1923). The nature off intelligence and the principles of cognition. McMillan London England. En: Sattler, J. (1996). *Evaluación Infantil. El manual moderno*. México.
- Staddon, J. (1983). Adaptative behavior and learning. Cambridge University Press.
- Staudinger y Bluck (2001). A view of midlife development from life-span theory. En Papalia, Olds y Feldman, (2005). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill. México.
- System Program Statistcs Social. (1998). SPSS for Windows. Versión 8.
- Tanner, J. y Rattray, G. (1978). El crecimiento. Colección científica Time-Life.
- Thorndike, E. (1966). Human learning. Century paperback. N. York. En: Bower, G. H. y Hilgard, E. R. (2000). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas México.
- Tinbergen, J. (1994). Hacia una Economía Mundial: sugerencias para una política económica internacional. Planeta-Agostini. Barcelona.
- Tinbergen, N. (1979). Conducta Animal. Colección de la naturaleza Time-Life. México.
- Tolman, E. (1959). Principles of purposive behavior. En Bower, G. H. y Hilgard, E. R. (2000). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas México.
- Uzgiris, I. y Hunt J. (1974). Toward ordinal scales of psychological development in infancy. Urbana Ill. Escala de Brunet-Lezine. University of Illinois Press.
- Vigotsky, I. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica. México.
- Wundt, W. (1896). Lectures en human and animals. Psychology. MacMillan. N. York. En Leahey T. (1998). Historia de la Psicología: Principales corrientes en el pensamiento psicológico. Prentice-Hall. Iberia. Madrid.

23. ¿Ustedes participan socialmente con otras personas, en campañas o eventos y buscando cumplir con un ideal y él los acompaña?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
24. ¿Los comentarios familiares y sociales acerca de él como: “llorón”, “necio”, “bonita”, le guían a comportarse de esa manera?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
25. ¿Al educar a su niño atiende primero una enseñanza hasta que él la domina, luego se pasa a otra mas difícil de la misma manera?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
26. ¿En situaciones nuevas, como la llegada de un nuevo hermano o dificultades entre ustedes, se le dejaron de enseñar nuevas conductas?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
27. ¿Para ingresar a una guardería, tener un nuevo hermano, cambiarse de casa, la ausencia del padre o un divorcio, su niño fue preparado previamente?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
28. ¿Su niño aprende cosas nuevas cuando participa en actividades difíciles con una persona con la que hay afecto, aun cuando sea adulto?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
29. ¿Ustedes como pareja realizan actividades de arreglo de la habitación de su hijo, para hacerla acorde a la edad, esto lo hacen desde antes que naciera el niño?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
30. ¿Los apoyos de su niño, son su abuelo o los niños vecinos, con los que ha establecido nexos y participa en actividades y juegos?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
31. ¿Su niño presta atención a juegos de otro niño, así participa de la misma actividad y ello les han convertido en amistades consistentes?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
32. ¿Su niño observo a otro niño hacer una actividad, ello provoco que ahora su niño participe de lo mismo: gritar, hacer trompetillas, morder o decir malas palabras?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
33. ¿La casa esta dispuesta para que su niño corra, brinque, salte y juegue con objetos, en actividades constantes y cada vez mas difíciles?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
34. ¿Las personas que rodean a su niño, están de acuerdo con él en todas sus acciones y le estimulan su confianza en la realización de muchas actividades?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
35. ¿Todas las actividades de su familia, son para apoyar las actividades de su niño, tal como comprar algo solo para él, aun a costa de ustedes?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()
36. ¿Con tal de favorecer al niño usted copia actividades de otra familia, como salir de paseo, dedicarle toda la tarde o cambiar la forma de preparar alimentos?
siempre (..) en ocasiones () nunca ()

