

EL MODELO OCTOGONAL INTEGRATIVO DE DESARROLLO INFANTIL: SUS IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN A NIVEL DE PREVENCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Carmen León de Viloria

La Psicología del Desarrollo, en el marco de la realidad latinoamericana, debe enfrentar en la década del noventa, el reto de promover el rescate de su recurso más valioso: el recurso humano, con especial énfasis en la población infantil. Existe un acuerdo mundial en esta meta pero se carece de estrategias integrales que permitan, en base a los avances de la Psicología del Desarrollo, definir operacionalmente al niño que se desea formar y generar recursos de evaluación prescriptiva que permitan, no sólo evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por el niño sino sugerir estrategias de intervención, con el fin de que los adultos promotores de desarrollo infantil estimulen al niño para que alcance las destrezas de desarrollo esperadas para su edad.

Este trabajo pretende brindar una alternativa que permita definir el cómo enfrentar este reto latinoamericano en base a:

1- Una integración de los aportes de la Psicología del Desarrollo operacionalizada en el diseño del "Modelo Octogonal Integrativo de Desarrollo Infantil" (León 1987).

2- El análisis de las implicaciones del Modelo para la evaluación prescriptiva del desarrollo infantil y la elaboración de un recurso adaptado a la realidad económica latinoamericana: la Escala de despistaje del Desarrollo Integral Infantil "Escala MOIDI" (León, en curso).

3- La aplicación del Modelo y la Escala MOIDI para generar una estrategia de intervención que se adapte al contexto Social, Escolar y

Familiar, la cual permite involucrar directamente a los adultos promotores de desarrollo infantil en especial a los padres y docentes, organizados mediante un "Plan de Intervención Preventiva basado en las Escuelas y la Comunidad" (León, 1991) y adaptado a la coyuntura legal venezolana, donde el 28 de Diciembre de 1989 se aprobó la "Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de competencias del Poder Público", la cual delega en los Estados de la República, mediante un "Comité estatal de Planificación y Coordinación", la responsabilidad de sentar los lineamientos de política pública y gerencia social bajo la coordinación del Poder Nacional.

La realidad latinoamericana y el impacto de Leyes como la recién aprobada en Venezuela, obliga a redefinir la función de los profesionales involucrados con el desarrollo infantil, exigiendo un mayor énfasis hacia Programas de Prevención Primaria (atención a todos los niños) y Secundaria (detección de niños de alto riesgo) más que programas de prevención Terciaria (niños problema) (Zigler, 1982), los cuales han caracterizado tradicionalmente la función del psicólogo (Clarizio, 1979). Los niños problema fueron, en su mayoría, niños no atendidos a tiempo y la intervención profesional ha demostrado ser más efectiva cuando se involucra al medio familiar y escolar del niño.

1 El modelo octogonal integrativo de desarrollo infantil

La Psicología del Desarrollo ha avanzado notablemente en la década de los ochenta, sin embargo se observa una tendencia a la atomización del niño, a una comprensión monotéorica y unidimensional de su conducta, perdiendo de vista la interacción entre las áreas del desarrollo y la utilidad de los avances científicos para los adultos que enfrentan el reto de promover el desarrollo del niño. Por ello es necesario integrar estos avances y promover su aplicación en un marco conceptual del desarrollo más amplio, el cual para el autor de este trabajo debe basarse en el ciclo vital; ser contextualista, integracionista; mantener una posición de eclecticismo práctico e integrar a los agentes de socialización del niño y a los recursos de su comunidad.

El marco de referencia propuesto se enmarca dentro de una teoría *contextualista* de la Psicología del Desarrollo (Dixon y Lerner, 1988) en la cual se enfatiza la transacción entre el contexto interno del niño y las oportunidades o limitaciones que le brinda su contexto externo (Anastasiow, 1989); plantea adoptar una perspectiva contemporánea de *ciclo vital del*

desarrollo humano (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980) ya que no se puede estudiar el desarrollo infantil aisladamente de la psicología del desarrollo del adulto, quien necesita de la asesoría y del apoyo profesional para asumir su importante función como promotor del desarrollo infantil; debe asumir un enfoque *integracionista* ya que el niño no se puede estudiar en forma independiente como objeto fragmentado de estudio científico (Schickendanz 1991) sino como un ser humano completo e integral donde es factible delimitar áreas interrelacionadas de desarrollo; exige una *actitud de eclecticismo práctico* que permita recopilar diversas estrategias de evaluación e intervención y seleccionar su aplicación en base a la necesidad que plantea la realidad de cada niño; se deben integrar sus *agentes de socialización*: sociedad, familia y escuela con énfasis en el medio escolar ya que es la única institución social que tiene acceso constante a casi la totalidad de la población infantil (Clarizio, 1989), así como docentes y padres en el ejercicio de su función y, finalmente, se deben integrar los *servicios de la comunidad* inmediata del niño; ya que, en forma aislada, ni la familia ni la escuela pueden ser responsables del complejo proceso del desarrollo integral infantil.

Este marco de referencia fundamentó el diseño del "Modelo octogonal integrativo del desarrollo Infantil" (León, 1987) el cual ubica al niño con su contexto interno (dotación genética, procesos cognitivos, motivacionales, etc.) en transacción con el contexto externo (medio social, familiar y escolar). La interacción de estos tres medios con su dotación natural determinan la adquisición del repertorio conductual de desarrollo en ocho áreas interrelacionadas: Física, Motora, Cognitiva, Lenguaje, Social, Moral, Emocional y Psicosexual (Fig. 1).

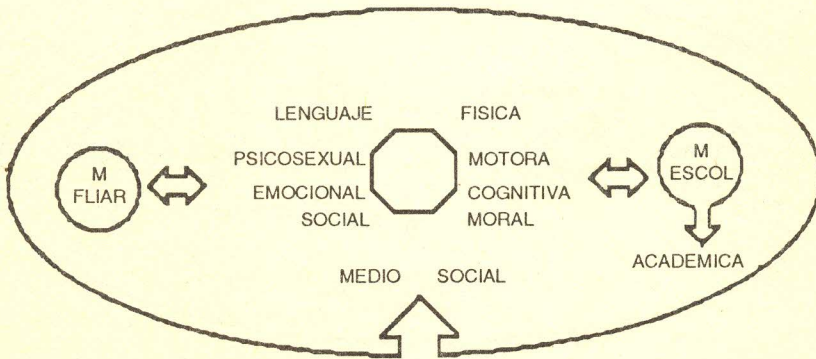


Figura 1

Para algunas áreas la estimulación es predominantemente familiar y para otras escolar, ambas inmersas en un medio social. En el medio escolar surge el área académica como "termómetro" de la efectividad en la adquisición de las conductas esperadas en cada área, desde la infancia hasta la niñez intermedia, etapas del ciclo vital donde debe mantenerse en equilibrio la figura octogonal (Fig. 2).

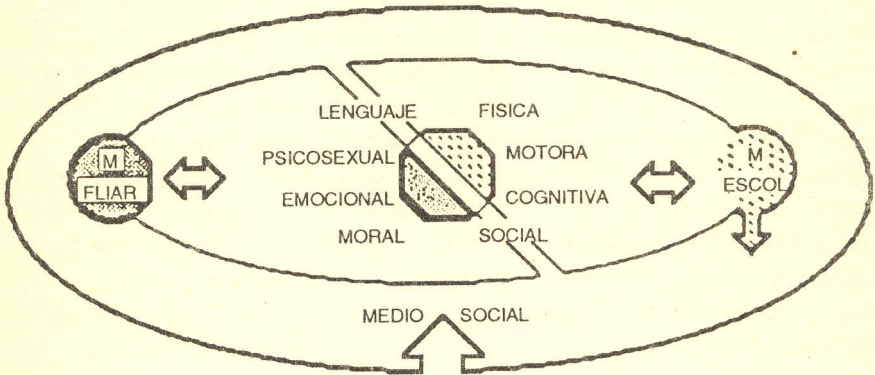


Figura 2

Al llegar a la adolescencia, como producto del proceso de identidad personal, el joven decidirá el predominio de una o varias áreas de desarrollo, distorsión del octógono necesaria para su realización como adulto. Los adultos promotores de desarrollo deben detectar distorsiones prematuras, como por ejemplo la distorsión cognitiva, donde se avanza en la adquisición de conductas de desarrollo en esta área en detrimento de otras áreas como la social y emocional (Fig. 3).

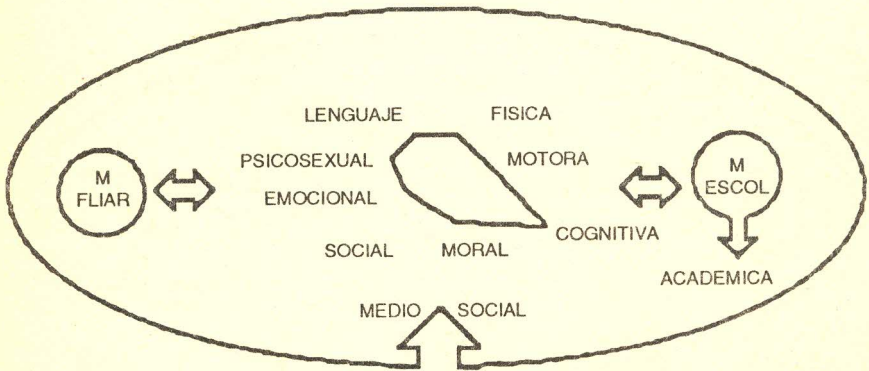


Figura 3

Los adultos deben generar recomendaciones prescriptivas en base a actividades de la rutina diaria del medio familiar y escolar así como el uso de los servicios que ofrecen las comunidades organizadas, las cuales han de contribuir a la adquisición de las conductas esperadas en las áreas afectadas y que el niño no ha alcanzado. El pensum de educación preescolar y básica, así como las actividades extraescolares que ofrece la comunidad, son un valioso recurso de estimulación para el desarrollo integral infantil.

2 Elaboración del instrumento de evaluación prescriptiva: "La escala MOIDI"

La comprensión del niño desde una perspectiva octogonal como la aquí propuesta exige elaborar un recurso de evaluación que permita operacionalizar este complejo proceso de desarrollo infantil en base a la definición de secuencias de conductas en el desarrollo típico adaptado a la realidad económica latinoamericana y que facilite definir estrategias de prevención primaria y secundaria.

Los instrumentos tradicionales de evaluación psicológica tienden a ser utilizados con fines de prevención terciaria; a ser unidimensionales; a exigir un alto nivel de preparación profesional; son costosos tanto para su adquisición como por el tiempo de aplicación y corrección que requieren. Existen algunos instrumentos multidimensionales (Denver 1970; Escala Portage 1978; Allpern y Boll 1972; Betalle 1990) sin embargo estos no cubren todas las áreas que plantea el Modelo ni alcanzan a evaluar el desarrollo de la niñez intermedia, años básicos en el desarrollo humano.

En la actualidad se carece de instrumentos de despistaje que permita tanto a profesionales que deben atender un elevado número de niños (Ej. psicólogos escolares) o a no profesionales *con corto entrenamiento*, comprender el complejo proceso del desarrollo infantil. Es por ello que el año 1988 se inició un proceso para elaborar una Escala de despistaje de las áreas propuestas por el Modelo Octogonal Integrativo de Desarrollo Infantil con el fin de: intentar definir las conductas típicas esperadas por edad cronológica; evaluar su presencia o ausencia; brindar lineamientos para generar programas que les permita a los adultos promotores de desarrollo conocer y estimular las conductas pautadas en la secuencia de desarrollo.

La experiencia docente en las Cátedras de Psicología Evolutiva, Psicología Escolar y en los Programas de Postgrado que ofrece la UCAB

en el área, permitió realizar el análisis de contenido de los textos de Psicología del Desarrollo (Anexo 1), organizándolo en base a las ocho áreas de desarrollo que propone el Modelo. Este análisis determinó: aportes dispersos en base a diferentes teorías y poca consistencia entre autores para definir los hitos básicos; descripciones poco objetivas las cuales no permitían una observación conductual de las destrezas de desarrollo; sumatoria de investigaciones muy específicas perdiendo de vista al niño integral; se observó poco énfasis en el desarrollo físico y del desarrollo psicológico. Pese a las limitaciones, este compendio permitió agrupar destrezas por área, secuenciarlas y obtener, mediante un consenso de jueces expertos, un porcentaje entre 75% y 100% en las áreas de desarrollo motor, cognitivo y lenguaje, no así en las otras áreas (León y Ramos, 1988).

Este marco de referencia teórico fue el punto de partida para promover y dirigir una serie de trabajos de tesis de grado con el fin de elaborar una versión piloto de una Escala de Desplazamiento de Desarrollo Infantil que permitiese definir las conductas típicas por edad cronológica. Herrera y Quilique (1989) elaboraron la versión para 4, 5 y 6 años; Assing (1989) elaboró la versión para 7, 8 y 9 años y Mathison y Mijares (1990) elaboraron la versión para 10, 11 y 12 años. Para realizar estas versiones se profundizó en el análisis de contenido; se seleccionaron aquellos descriptores que eran factibles de ser operacionalizados para formar parte de una observación estructurada en el medio escolar; se secuenciaron para los niveles de edad específicos en cada versión y se elaboraron ítems que permitieran observar la presencia-ausencia de la conducta. Posteriormente se procedió a una evaluación de jueces expertos con el fin de definir si las conductas debían ser incluidas en el área, si la secuencia planteada era la adecuada y si se adaptaba a la realidad venezolana, así como evaluaba si los ítems medían la conducta descrita, si el lenguaje y la redacción eran comprensibles y si la secuencia de los ítems era la adecuada. Se incluyeron en la escala aquellos ítems que alcanzaron un criterio estipulado: 75% y 100% de acuerdo entre jueces. Es de señalar que las áreas físicas, emocional, psicosexual y moral ameritaron un segundo proceso de análisis de jueces dada la naturaleza de las áreas.

Se procedió a elaborar la versión piloto empleando un material de fácil acceso en el ambiente familiar y escolar. Se aplicó a una muestra de niños distribuidos equitativamente por edad (tres edades en cada versión) sexo y nivel socioeconómico (bajo, medio y alto). La metodología de

análisis psicométrico varió en estos trabajos ya que el constructo multidimensional y la variabilidad de ítems a medir exigían una integración poco usual en el ámbito psicométrico y fue necesario explorar diversas alternativas para observar cómo se desempeñaban los ítems. A continuación se resumen estos trabajos y las conclusiones derivadas de ellos.

AUTOR	Herrera-Quilarque	Assing	Mathison-Mijares
AÑO	1989	1989	1990
EDADES	4, 5 y 6 años	7, 8 y 9 años	10 11 y 12 años
Nº ITEMS	44	49	44
MUESTRA	144	180	180
CONFIABILIDAD	Por mitades Spearman Brown entre 0.20 y 0.77	Acuerdo entre observadores 75% - 100%	Consistencia interna de Crombach entre 0.61 y 0.83
VALIDEZ	<u>Contenido:</u> Jueces expertos (75 y 100%) <u>Constructo:</u> % resp. incrementa con edad; Diferencias entre NSE	<u>Contenido:</u> Jueces expertos (75 - 100%) <u>Constructo:</u> Dif. NSE Dif. Edad; Baja correlación entre áreas. Mayores diferencias individuales. Diferencias con una muestra de retardos	<u>Contenido:</u> Jueces expertos (75 - 100%) <u>Constructo:</u> Diferencia por edad, sexo y NSE Correlación entre las ocho áreas para determinar el grado de independencia entre ellas; Coefic. Alpha de Crombach
ANALISIS DE ITEM	Excluir 16 Modificar 28	Excluir 20 Modificar 29	Excluir 27 Modificar 17

La realización de estas investigaciones y la profundización bibliográfica condujo a una necesaria redimensión de la Escala:

1- De pretender elaborar una escala estandarizada normalizada a una escala estandarizada criterial (Salvia & Ysseldyke 1991) ya que en la realidad infantil venezolana existe una marcada variación debida al grado de estimulación que ofrecen los diferentes niveles socioeconómicos y a que las diferencias individuales aumentan con la edad.

2- De definir conductas típicas para cada edad cronológica a operacionalizar secuencias de conductas basadas en la rutina diaria definiendo el proceso conductual desde que éstas se inician hasta que se consolidan.

3- Se limitó la edad cronológica a un marco de referencia teórico para iniciar la aplicación de la escala pero descender hasta alcanzar el nivel basal de desarrollo o ascender hasta obtener el nivel de desarrollo alcanzado por el niño, los cuales dependen más de la estimulación que de la edad cronológica.

4- Definir más que una escala única, una matriz o Banco de actividades por área con su secuencia típica de desarrollo basada en la EC. Para la aplicación el examinador debe escoger las actividades apropiadas a la edad y al contexto donde se va a realizar la evaluación. (Ver ejemplo. Anexo 2).

5- Modificar el criterio de valoración de dos niveles (ausente-presente) a tres niveles (ausente-incipiente-presente).

6- Elaborar más que un instrumento de evaluación diagnóstica, un instrumento de evaluación prescriptiva que permita evaluar dónde se ubica el niño y cuáles son los próximos pasos, orientando la dirección del programa de intervención.

En síntesis la Escala de despistaje del desarrollo integral infantil "Escala MOIDI":

1- Es un instrumento de evaluación standarizada criterial elaborado con el fin de realizar el despistaje del desarrollo integral infantil.

2-Permite obtener el nivel de desarrollo total alcanzado por el niño y el nivel de desarrollo en cada una de las ocho áreas descritas en el Modelo Octogonal.

3-Permite elaborar el perfil de desarrollo del niño con el fin de facilitar el reconocimiento de sus áreas débiles y fuertes así como observar el grado de homogeneidad de su desarrollo.

4-Es un instrumento de evaluación prescriptiva que permite orientar el programa de intervención con el fin de estimular al niño para que alcance las conductas de desarrollo esperadas para su edad cronológica y que no ha alcanzado

5-Es una lista de chequeo que permite registrar, mediante observación estructurada individual, el nivel de la secuencia donde se ubica el niño mediante una valoración de ausencia de conducta esperada para su edad

cronológica (0 ptos), la presencia parcial u ocasional (1 pto) o la presencia de la conducta esperada para su edad cronológica (2 ptos).

6- Se basa en una matriz de actividades de la rutina diaria del medio social, familiar y escolar, con su respectiva secuencia de desarrollo de 1 mes de nacido a 12 años. El examinador debe seleccionar, en función de la edad del niño, del propósito de la evaluación, del contexto donde se va a aplicar, del acceso al material requerido, las actividades a evaluar.

7-El examinador dispone para la aplicación de la escala de: A-Un instructivo breve para el examinador señalando los objetivos descripción, aplicación, valoración y análisis. B-Un protocolo resumen. C-Protocolo de aplicación y valoración por área de desarrollo. D-Manual de instrucciones y del material requerido para la aplicación. E-Tabla de puntuaciones esperadas por edad cronológica.

La "Escala MOIDI" en Venezuela se ha aplicado a diferentes muestras a nivel comunitario, escolar y familiar en un intento de acumular datos que permitan definir el perfil de desarrollo típico del niño venezolano y detectar la magnitud de las diferencias debidas tanto a edad como a NSE.

3 Diseño de un plan de intervención preventiva en base al modelo octogonal y a la "Escala MOIDI" para estimular el desarrollo infantil en el proceso de descentralización venezolana (León, 1991)

Venezuela brinda una coyuntura histórica muy importante para los psicólogos que trabajan en el área de desarrollo infantil. La Ley de Descentralización plantea que la población organizada en Parroquias, Municipios y Estados deberá participar en la solución de sus problemas (Brewer_Carias 1990) y entre ellos la atención a su población infantil, en especial los niños que se encuentran en pobreza crítica. El slogan "los niños: el compromiso de los noventa" (Comisión Presidencial por los Derechos del Niño 1991) debe ser acogido por cada uno de los Estados que forman la República de Venezuela, quienes han de enfrentar este reto con el apoyo de equipos de profesionales que ejerzan un modelo de atención interdisciplinario y transdisciplinario, los cuales facilitan la integración efectiva de padres, docentes y servicios de la comunidad (Overlobe & Sobsey, 1987).

Dos años antes de que se firmará la Ley de Descentralización se propuso "El Modelo CEPE- Un Centro de Psicología Escolar en cada Municipio" (León, 1987) donde se planteaba que los Municipios deben

integrar los recursos educativos, asistenciales y recreacionales para coordinar un Plan de Prevención Primaria, Secundaria y Terciaria basado en las escuelas. Los CEPE deben tener una triple finalidad: asistencia directa a la comunidad, investigación aplicada para la solución de los problemas que afectan a cada Municipio y entrenamiento a profesionales y adultos promotores de desarrollo infantil. Para alcanzar estos objetivos, en el Modelo se propone un diagrama donde se esquematizan las actividades en el área educativa, asistencial y de apoyo interinstitucional (Fig 4) y se sugiere la organización de un equipo CEPE en las escuelas de cada Municipio para coordinar las actividades de prevención primaria, secundaria y terciaria. (Fig 5 y 6), ya que la institución escolar con acceso constante a la población infantil no puede obviar su responsabilidad de ser promotor y canalizador de las políticas dirigidas a rescatar el desarrollo integral de los niños. Es necesario que las escuelas integren psicólogos para ejercer funciones de prevención primaria y secundaria. Para ello, este profesional, debe ampliar su función tradicional psicométrica y clínica a una función psicoeducacional que incluye un rol asesor del proceso educativo con énfasis desarrollista, el cual permitirá controlar la adquisición de las destrezas de desarrollo y las destrezas académicas mínimas por nivel de escolaridad, así como desempeñar una función canalizadora de los servicios que ofrece la Comunidad para ejercer su función a nivel de prevención terciaria (Bardon, 1979).

La línea de investigación que en este trabajo se resume pretende brindar una alternativa para definir estrategias de evaluación e intervención que permitan realizar las tareas de prevención primaria y secundaria que la realidad socioeconómica latinoamericana le exige al área del desarrollo infantil; estimular a los psicólogos interesados en desarrollo, a generar estrategias integrativas con posibilidades prescriptivas accesible, no exclusivamente a profesionales, sino a adultos no profesionales con entrenamiento, interesados en comprender y estimular el desarrollo con énfasis en padres y docentes, brindándoles una guía que les permita conocer, evaluar e intervenir en el desarrollo de sus hijos y alumnos, con un lenguaje comprensible basado en las actividades de la rutina diaria del hogar, de la escuela y de la comunidad.

Si los adultos que rodean al niño están preparados para conocer y estimular su desarrollo integral, será factible la detección e intervención temprana. tanto de niños con limitaciones en el desarrollo, como niños especialmente dotados, en consecuencia será menor el porcentaje de

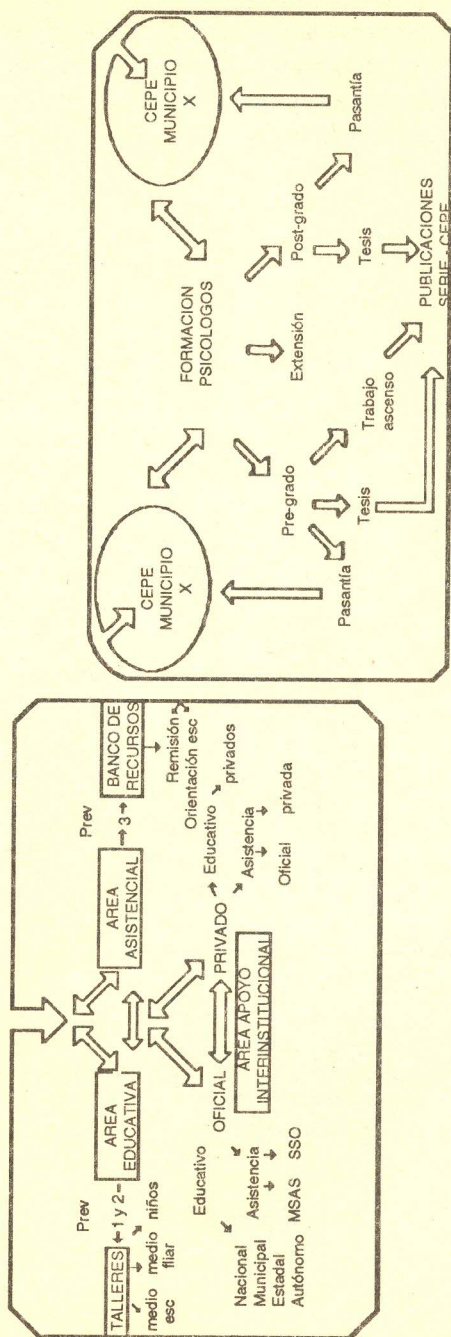


Figura 4

niños que requieran de las estrategias de prevención terciaria que han caracterizado tradicionalmente la función del Psicólogo. Ante este reto la profesión deberá definir una función socialmente más efectiva y para ella se deben preparar las futuras generaciones con el fin de rescatar la población infantil latinoamericana.

Equipo CEPE. Escuela Oficial

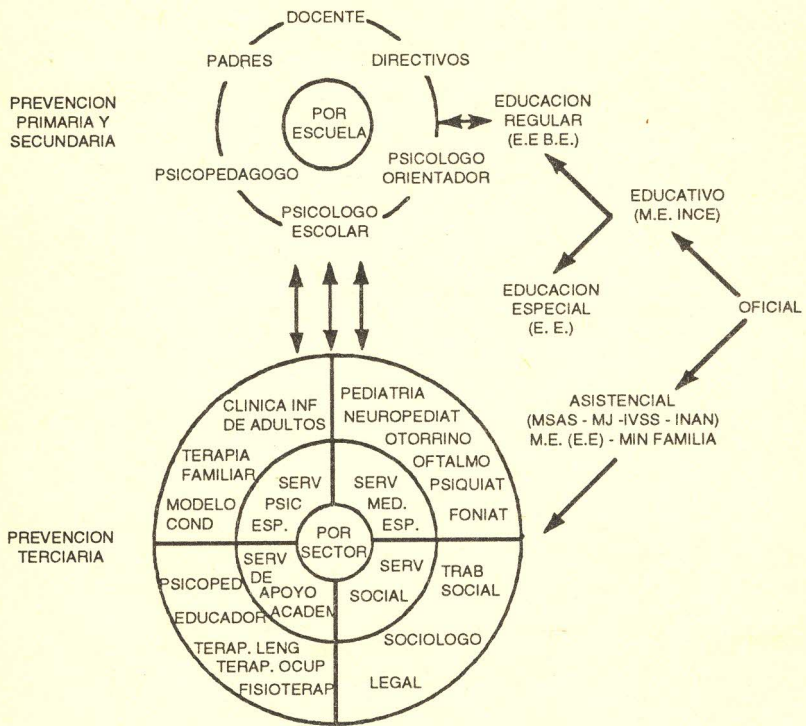


Figura 5

Equipo CEPE. Escuela Privada

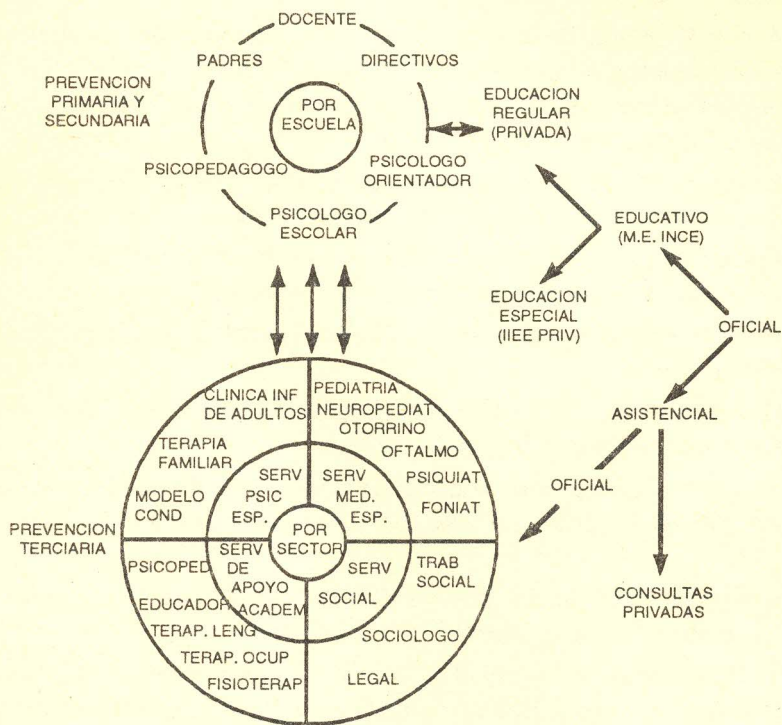


Figura 6

Bibliografía

- Aldeman H y Taylor L. "Toward Integrating Intervention Concepts, Research & Practices" En Pfeiffer SI (Ed) *Clinical Child Psychology. "An introduction to theory, research and practice"*. Grune Straton. New York, 1985.
- Assing R. "Elaboración de la versión piloto de una escala de desarrollo evolutivo integral para niños de 7, 8 y 9 años de edad de diferentes niveles socioeconómicos del área metropolitana de Caracas" Trabajo especial de grado UCAB.
- Baltés P et Al. "*Métodos de investigación en psicología evolutiva: enfoque del ciclo vital*". Ed. Morata. España. 1981
- Bardon J. "School Psychology and School Psychologist", en Reynolds "*The Handbook of School Psychology*". New York. 1982.
- Batelle Developmental inventory. Ed Developmental Learning materials. Texas. 1990.
- Bluma, S et al. "*Guía Portage de Educación Preescolar*". Corporative Educational Agency. Wiscosin. 1978.
- Clarizio H, School Psychologist and the mental health needs of students en "*School Psychology, perspectives and issues*". Academic Press. 1979.
- Comisión Presidencial por los Derechos del Niño. "*Los niños: el compromiso de los noventa*" Venezuela 1991.
- Dixon y Lerner "A history of system in developmental psychology" en Bornstein & Lamb "*Developmental Psychology: An advanced textbook*". Earibaum. 1988.
- Frakenburg & Doodds "*A Denver developmental screening test*". 2º Ed. Ladoca P. 1970.
- Herrera E. y Quilarque D. "Elaboración de la versión piloto de una escala observacional de desarrollo para niños de 4, 5 y 6 años de edad de diferentes niveles socioeconómicos del área metropolitana de Caracas basada en el Modelo Octogonal (León 1987) Trabajo especial de grado. UCAB.
- León C. "Hacia el Modelo CEPE- Un centro de Psicología Escolar en cada Municipio". Trabajo de ascenso inédito. UCAB. Caracas. 1987.
- León C. y Ramos T. "Pautas de desarrollo típico". Material mimeografiado para uso docente. 1998 UCAB.

- León C. "Diseño de un Modelo octogonal integrativo de desarrollo infantil implicaciones para psicólogos escolares" Trabajo presentado en el XXII Congreso Interamericano de Psicología. La Habana 1987.
- *Preventive intervention based on the school and the community: Towards a design of a local public policy in Venezuela* Proyecto presentado al Programa Fulbright. Caracas 1991.
- *Adaptación escolar: un enfoque desarrollista*. Ponencia presentada en la V Jornadas de Psiquiatría Infantil del Estado Anzoátegui. Puerto La Cruz. 1991.
- Mathison P y Mijares M. "Elaboración de la versión piloto de una escala de desarrollo integral infantil para niños de 10, 11 y 12 años de edad de ambos sexos pertenecientes a diversos niveles socioeconómicos del área Metropolitana de Caracas " Trabajo especial de grado UCAB.
- Newman & Newman *Development through life: a psychosocial approach* Ed Brooks NY 1991.
- Nunnally, J. "The study of human change: measurement, research strategies 7 methods of analysis " en "*Handbook of Developmental Psychology*". Ed. Wolman. Prentice Hall. 1987.
- Overlobe, F & Sobsey, D "*Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*". Paul Brokers Ed. 1987.
- Stilwell, W, De Meers S Y Niquette G. "Mental health programs in the schools: Primary Secondary and Tertiary Interventions " en Pfeiffer. "Clinical Child Psychology: An introduction to Theory. Research and Practice. " Grune & Stratton New York 1985.
- Salvia J & Ysseldyke. *Evaluación en la educación especial y correctiva* Ed. Limusa Mexico. 1989.
- Salvia J & Hughes C. *Curriculum Based Assessment. Testing what is taught* " Mc Millan. NY. 1990.
- Salvia, J & Ysseldyke J. *Assessment*". Fifth edición. Boston Houghton Mifflin. 1991.
- Schikendanz et al "Understanding children". Ed. Mayfield, 1991.
- UNICEF "Estado Mundial de la infancia "UNICEF. Nueva York. 1991.
- "¿Quién está determinando los papeles en Psicología escolar?" en "*Selected readings from psychology in the Schools* ". Ed. James C. Clinical psychology publishing. Vermont. 1981.

- Zigler E. Kagan S & Muenchow S "Preventive intervention in Schools"
En Reynolds "*Handbook of School Psychology*" Wyley & Son. Wyley &
New York.