

Notas y comentarios

Anuario de Psicología
1994, nº 62, 93-107
© 1994, Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona

Ideas previas de una población universitaria sobre el desarrollo infantil*

Eduard Martí
Joan Guàrdia
Antonio Armada
Guillem Castañón
Esther Chumillas
Universitat de Barcelona

El presente estudio analiza las ideas sobre el «calendario evolutivo» de 1.460 estudiantes que acaban de entrar en la Universidad. Las respuestas dadas a un cuestionario en el que se plantean diversas preguntas sobre la edad en que aparecen determinadas conductas y sobre la edad en que es oportuno interactuar con los niños, son, en términos generales, pesimistas (los estudiantes predicen edades tardías) e inexactas (porcentajes pequeños de aciertos). Se analiza también cómo las predicciones varían en función de determinadas variables (sexo, paternidad, edad, etc.) y en función de los conocimientos adquiridos por los estudiantes tras un año de enseñanza en psicología evolutiva.

Palabras clave: Ideas previas, desarrollo infantil, cuestionario, población universitaria.

The present paper studies the ideas on the «evolutionary calendar» of 1460 first year university students. They were presented with a questionnaire with questions about the age when certain behaviours appear and about the proper age to interact with children. The answers were, in general terms, negative (students foretold belated ages) and inaccurate (low rate of right answers). It also studies how predictions change according to certain variables (sex, parenthood, age, etc.) and according to certain knowledge acquired by the students after one year's tuition of evolutionary psychology.

Key words: Previous Ideas, Child Development, Questionnaire, University Students.

El interés por el conocimiento que tienen las personas sobre diferentes aspectos del comportamiento humano (su «psicología implícita») es, paradójicamente, un tema bastante reciente en psicología. Uno de los aspectos de este cono-

* La realización de este estudio ha sido posible gracias a la subvención otorgada por el Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la Universidad de Barcelona durante el curso universitario 1992-1993.
Dirección de los autores: Eduard Martí, Facultat de Psicologia, Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona.

cimiento, denominado de forma genérica «conocimiento social», es el que está constituido por las ideas que tienen los adultos sobre el desarrollo infantil (Goodnow, 1988). Identificar las tendencias y la exactitud del conocimiento que tienen adultos de diferentes medios y profesiones sobre el desarrollo infantil contribuye a entender mejor cómo se construyen los sistemas de creencias personales en relación con ideas y prejuicios sociales y en relación con el avance científico, y contribuye también a entender la relación entre ideas implícitas y prácticas educativas (Lightfoot & Valsiner, 1992; Palacios, 1987b).

Uno de los elementos fundamentales de dicho conocimiento es el que se refiere al calendario evolutivo: las ideas sobre el momento de adquisición de determinados comportamientos. Diversos estudios muestran que este conocimiento puede variar (las predicciones son más o menos precoces —más o menos optimistas—) según la población estudiada. Las investigaciones transculturales arrojan diferencias en aspectos concretos del desarrollo. Mientras que algunas culturas (madres asiático-africanas) son optimistas (hacen predicciones más precoces) en adquisiciones físicas y perceptivas, otras (madres europeas) son más optimistas en todo lo que se refiere al desarrollo cognitivo, y otras (como el caso de las madres japonesas) en ámbitos del desarrollo emocional y social (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson, 1980; Rosenthal & Bornholt, 1988).

Cuando se contrastan niveles socioeconómicos, las personas pertenecientes a los niveles más bajos suelen ser más pesimistas que las de niveles elevados. De igual manera, las madres son más optimistas que los maestros siendo las madres más jóvenes más optimistas que las mayores. Cuando se comparan madres y padres, sólo aparecen diferencias en los aspectos del desarrollo menos conocidos (Fry, 1985; Hess, Price, Dickson y Conroy, 1981; Palacios, 1987a). Escasos son los estudios que incluyen una población universitaria en sus comparaciones (Capote, Máiquez y Rodrigo, 1990). El poder conocer las ideas previas sobre desarrollo infantil de los estudiantes al iniciar sus estudios de psicología puede aportar, por un lado, resultados interesantes provenientes de una población joven, sin conocimientos específicos en psicología del niño y en educación (a diferencia de sujetos más expertos como maestros o padres). Por otro lado, al ofrecer un panorama de las tendencias y de los principales aciertos y errores del conocimiento previo sobre desarrollo infantil, el estudio de una población universitaria puede aportar un elemento valioso para la enseñanza de la psicología evolutiva. Por último, permite también apreciar las modificaciones o resistencias al cambio cuando se comparan las ideas anteriores a una enseñanza universitaria específica de psicología evolutiva con las ideas manifestadas tras cursar dicha enseñanza. Dejando aparte este olvido de la población universitaria, una limitación de los estudios hasta ahora realizados es que plantean en muy raras ocasiones la cuestión de la corrección de las predicciones sobre desarrollo infantil (Capote, Máiquez y Rodrigo, 1990; Miller, 1986; Miller, Manhal & Mee, 1991). Para conocer los errores, desvíos y aciertos de predicción, es necesario abordar el grado de exactitud de las ideas sobre desarrollo infantil y no contentarse tan sólo con el análisis de las tendencias generales (optimismo-pesimismo). Consideramos igualmente importante analizar no sólo las ideas relativas a la interacción adulto-niño, aspecto raras veces abordado en los estudios precedentes. Con el presente estudio nuestro

objetivo es conocer las ideas sobre diferentes aspectos del desarrollo infantil que tienen los estudiantes al entrar en la Universidad (principalmente estudiantes de Psicología). Nos interesa analizar tanto la tendencia general de sus predicciones (dimensión optimismo-pesimismo) como su grado de corrección, así como la variación de estas dos dimensiones en función de diferentes características de la población (sexo, paternidad, edad, etc.) y en función también de la enseñanza de psicología evolutiva cursada durante el primer año (comparación de las ideas sobre desarrollo infantil antes y después de seguir dicha enseñanza).

Método

El cuestionario

Nuestro cuestionario consta de 30 preguntas breves sobre diferentes aspectos del desarrollo infantil. La formulación de la pregunta se ha hecho utilizando un lenguaje común. Al responder, los sujetos han de pensar en un niño normal, ni muy adelantado ni muy atrasado (en el Anexo I figura el cuestionario completo). Hemos escogido conductas variadas del desarrollo infantil (correspondientes a edades comprendidas entre 0 y 10 años), conductas tratadas frecuentemente en los manuales de psicología evolutiva pero al mismo tiempo representativas de situaciones habituales de la vida cotidiana.

— Preguntas relativas al desarrollo motor y perceptivo. (¿A qué edad cree Ud. que los niños se mantienen sentados? ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a ver?, etc.). (Ítems 1, 2, 9, 15, 16.)

— Preguntas relativas al desarrollo cognitivo y lingüístico —entre las que se incluyen también algunos ejemplos de aprendizajes escolares—. (¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a decir sus primeras palabras? ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a leer?, etc.) (Ítems 5, 13, 14, 18, 19, 20.)

— Preguntas relativas al desarrollo social y de la personalidad. (¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a sonreír? ¿A qué edad cree Ud. que los niños tienen miedo de las personas que no conocen?, etc.) (Ítems 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17.)

— Preguntas relativas al momento más oportuno para intervenir ante determinados comportamientos. (¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena leer y mirar cuentos con los niños? ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que puede pedirle a un niño que ordene su habitación?, etc.) (Ítems 21 a 30.) A diferencia de la mayoría de estudios anteriores, hemos optado por plantear las preguntas de forma abierta (el sujeto ha de proponer una edad) en vez de ofrecerle categorías de respuestas. De esta manera podremos apreciar con mayor precisión las tendencias y los errores de predicción.¹

1. La definición del margen de edades correcto ha sido el resultado de una doble estrategia. Por un lado se han consultado manuales y escalas de psicología del desarrollo para verificar los márgenes de edades dentro de los cuales la aparición de las conductas de nuestro cuestionario se consideran normales. Para completar las informaciones que no aparecen en dichos documentos, se ha pasado el cuestionario a un pequeño grupo de profesores que imparte psicología evolutiva en nuestro Departamento para obtener información experta de los márgenes considerados normales.

Sujetos

Contamos con una muestra de 1.460 sujetos (seleccionados mediante muestreo accidental) que provienen de trece grupos a quienes se les impartía una asignatura de Psicología Evolutiva al empezar el año académico 1992-1993 en la Universidad de Barcelona. Los grupos pertenecen a las enseñanzas de Psicología (once grupos), Pedagogía (un grupo) y Educador Social (un grupo). (Véase Anexo II para la descripción detallada de la muestra y la identificación de las principales variables.)

Condiciones de aplicación

Los estudiantes de cada grupo contestaron el cuestionario el segundo día de clase, al empezar el año académico, en octubre 1992 (condición que denominaremos «Test»). El profesor del grupo propuso el cuestionario a todos los presentes en el aula, siempre dejándoles claro que era de carácter voluntario y anónimo. El proceso completo, desde la repartición hasta la entrega, supuso unos veinte minutos. Tres de los grupos encuestados contestaron de nuevo el cuestionario en el mes de junio, después de haber seguido dos asignaturas cuatrimestrales del área de psicología evolutiva (condición que denominaremos «Retest»).

Resultados

Primera administración (Test)

Resultados globales

El cuestionario se revela difícil, considerando que tan sólo 11 ítems presentan un porcentaje mayor de aciertos que de errores. Las frecuencias de error se agrupan en torno a valores centrales. El 32,2 % de la muestra se sitúa en torno a los 13-15 errores, pudiendo observar que ningún estudiante supera los 24 errores y que tampoco hay sujetos que no cometan ningún error.

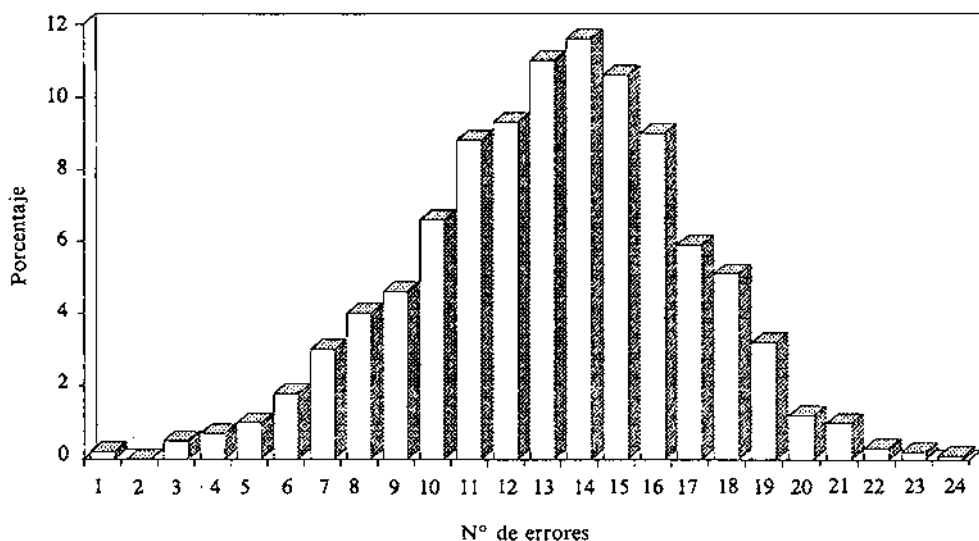
Si comparamos para cada ítem la proporción de predicciones optimistas (predecir edades menores al límite inferior del margen correcto) y la de predicciones pesimistas (predecir edades mayores al límite superior del margen correcto) la tendencia que se desprende es que dominan las pesimistas: 16 ítems arrojan predicciones pesimistas y 11 optimistas (no consideramos los 3 ítems que tienen un margen inferior de 0 —ítems 9, 21 y 29—). Esta tendencia es particularmente marcada en los ítems de intervención (del 21 al 30): sólo el ítem 27 (momento en que se puede tomar el relato de un niño como testimonio fiel) presenta un porcentaje de predicciones optimistas mayor que de predicciones pesimistas.

Los 5 ítems con altos porcentajes de aciertos (más de 70 % de predicciones correctas) corresponden a conductas usuales pero sobre todo a conductas que suelen servir de puntos de referencia frecuentes para valorar el desarrollo del niño: empezar a leer, a sumar y restar, a contar hasta diez, pedirle al niño que ejecute

una lista de compras o empezar a ponerlo en el orinal. Los 8 ítems más difíciles (más del 70 % de predicciones erróneas), sin ser conductas inusuales, parecen no formar parte del repertorio explícito que emplean los adultos para hablar del progreso de los niños; en algunos casos (como en los ítems 21, 22 y 24) indican un desconocimiento profundo del momento en que es adecuado empezar a interactuar con los niños. Un caso revelador es el del ítem 24 (empezar a leer y mirar cuentos con los niños) cuyas predicciones presentan una media de 3 años (cuando el margen correcto es de 7 a 18 meses) y que presenta un porcentaje de errores de 80 %. En otros casos, los errores provienen de creencias muy arraigadas en el sentido común a pesar de haber sido desmentidas desde hace bastantes años por los especialistas en psicología evolutiva. El ejemplo más revelador es el del ítem 9 (empezar a ver) con una media de 3 meses y medio (la respuesta correcta es 0 meses) y con un porcentaje de errores de 90 %. Por último están los casos de comportamientos que seguramente han sido interpretados de forma distinta a la formulada por la pregunta: el ítem 1 (mantenerse sentados) en el que una gran proporción de estudiantes prevee que se da antes de los 7 meses, el ítem 2 (comer solos) en el que casi la totalidad de los estudiantes prevee que ocurre después de los 21 meses y los ítems 8 (se dan cuenta de lo que sienten otras personas) y 15 (reconocen a su madre) que han sido interpretados de forma diversa: aproximadamente 1/3 de los estudiantes conciben estas capacidades como muy elaboradas y tardías, y el otro 1/3 las conciben como muy elementales y precoces.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ERRORES COMETIDOS EN EL CUESTIONARIO

En abscisas se indican el número de errores cometidos por los sujetos en el cuestionario, y en ordenadas el porcentaje de sujetos que cometen dichos errores. El cuestionario consta de 30 ítems (situación Test).



Variables

El detalle de las diferencias que introducen las variables Sexo, Hijos, Edad, Opción, Trabajo, Hermanos y Estudios puede encontrarse en el Anexo III. De estos resultados se desprende que las variables que mayores diferencias introducen en el valor de las predicciones y en el número de aciertos son la variable *sexo* (cuando se comparan las estimaciones de los hombres con las de las mujeres 24 ítems presentan diferencias significativas, y cuando se compara el número de aciertos entre unos y otros, 14 ítems presentan diferencias significativas) y la variable *hijos* (cuando se comparan las estimaciones de los estudiantes que tienen hijos con los que no tienen, 17 ítems presentan diferencias significativas, y cuando se compara el número de aciertos 9 ítems presentan diferencias significativas) seguidas de la variable *edad* y *opción*. Las variables trabajo, hermanos y estudios presentan, en este orden de importancia, diferencias significativas en algunos pocos ítems. En las cuatro variables más importantes (sexo, hijos, edad y opción), las diferencias, cuando son significativas, muestran una tendencia clara: las mujeres, los estudiantes que tienen hijos, los estudiantes de más de 25 años y los que han escogido los estudios que están realizando como primera opción son más optimistas (realizan estimaciones más precoces) y más precisos (presentan mayor número de aciertos) que los hombres, que los estudiantes que no tienen hijos, que los estudiantes de menos de 25 años y que los estudiantes que no han escogido los estudios que están realizando en primera opción.

Es probable que las variables sexo, hijos, edad y opción correlacionen entre sí, y es probable también que exista un interés, una información y una experiencia mayor de estas personas (mujeres con hijos mayores de 25 años y que escogen la psicología como primera opción) en relación al ámbito del desarrollo infantil. Es interesante resaltar que en el análisis ítem por ítem, son los ítems de intervención (del 21 al 30) los que discriminan de forma más clara a los estudiantes en relación con las diferentes variables. Dicho de otra manera, suelen ser los ítems que exigen que el adulto imagine el momento más oportuno para intervenir en el desarrollo del niño los que, en términos generales, diferencian mejor a los hombres de las mujeres, a los estudiantes que tienen hijos de los que no, a los mayores de los menores de 25 años y a los que escogen psicología como primera opción de los que no lo hacen. Señalemos también que otros ítems que suelen marcar diferencias significativas pertenecen muy directamente a capacidades que suelen ser, en nuestra sociedad, objetivos de regulación educativa («empezar a comer solos», «controlar el pipí y la caca» o «empezar a andar»).

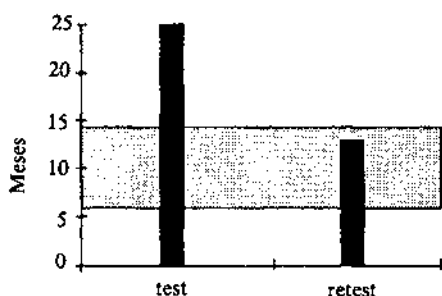
Segunda administración (Retest)

Tres de los grupos que contestaron al cuestionario en octubre volvieron a hacerlo en mayo, tras cursar dos asignaturas cuatrimestrales de psicología evolutiva («Bases e inicios del desarrollo» y «Segunda y tercera infancia»)² Cuando

2. El hecho de no poder comparar las respuestas del mismo sujeto (el cuestionario tuvo un carácter anónimo) y el hecho de que los grupos sufrieran una reducción notable de estudiantes de octubre a junio nos hace ser cautelosos en la inter-

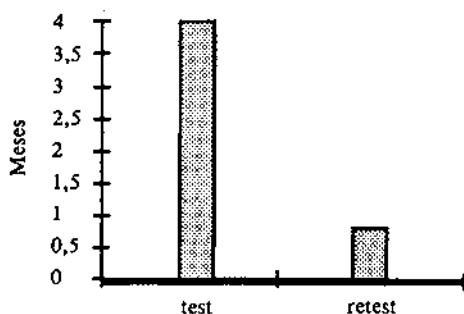
comparamos las respuestas de los tres grupos en situación Test y Retest, la predicción media de la edad para todos los ítems es menor en el Retest que en el Test. De forma global, los estudiantes son, pues, más optimistas (hacen estimaciones más precoces) después de seguir una enseñanza de psicología evolutiva. La Figura 1 muestra tres ejemplos de estos cambios de predicción. Vemos cómo en todos ellos, la estimación media del retest se acerca a la franja de edades correctas (en el caso del ítem 9 no es una franja sino que es una edad precisa: 0 meses).

Ítem 6 («Tener miedo con las personas desconocidas»)



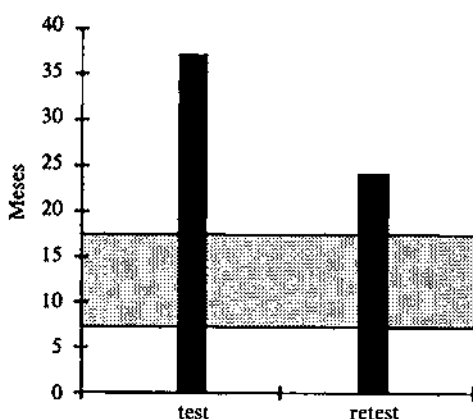
□ Margen correcto de edades

Ítem 9 («Empezar a ver»)



■ La edad correcta es 0 meses

Ítem 24 («Empezar a contar historias a los niños»)



□ Margen correcto de edades

Figura 1. Comparación entre las estimaciones del Test y del Retest.

Comparación entre las estimaciones medias del Test y del Retest para los ítems 6, 9 y 24. Se indica, para cada caso, el margen correcto de edades (para el ítem 9 la edad correcta es 0 meses).

pretación de las diferencias entre el Test y el Retest. La descripción que presentamos tiene pues, esencialmente, un carácter exploratorio.

En cuanto al porcentaje de aciertos, 25 ítems tienen un porcentaje superior de predicciones correctas en el Retest que en el Test. En 8 ítems (6, 9, 15, 21, 24, 25, 26 y 29) el aumento de aciertos es superior al 15 %. Este progreso concierne principalmente a aspectos de la intervención del adulto, que en el Retest tienen predicciones más ajustadas. Pero también concierne a aspectos del desarrollo para los que la psicología evolutiva ha aportado datos inequívocos que difícilmente pueden ser desmentidos; el caso paradigmático es la capacidad que tienen los bebés de ver desde el momento del nacimiento. Para estos casos, los estudiantes modifican en general sus creencias. En la Figura 2 mostramos los cambios de aciertos de este ítem 9, así como de los de los ítems 6 y 24.

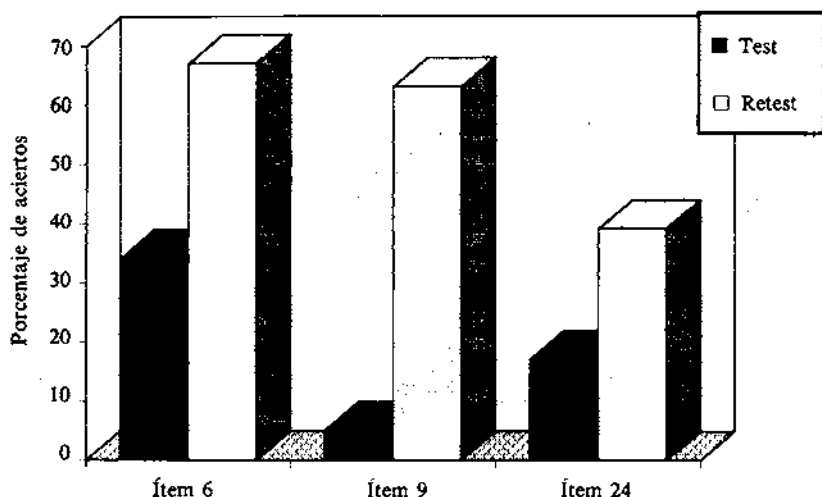


Figura 2. Comparación entre los aciertos del Test y del Retest.

Comparación entre los porcentajes de aciertos del Test y del Retest para los ítems 6, 9 y 24. Se indica, para cada caso, el margen correcto de edades (para el ítem 9 la edad correcta es 0 meses).

Por el contrario, los 5 ítems que presentan un ligero descenso del porcentaje de aciertos (ítems 11, 17, 27, 28 y 30) se refieren mayoritariamente a conductas complejas que pueden conducir a interpretaciones diversas según el contexto en el que se sitúan (ir solos al colegio, ser responsables de sus acciones y decisiones, tomar el relato de un niño como testimonio fiel, ejecutar una lista de compras en el supermercado). En estos casos, a pesar de no ser ítems muy difíciles (el porcentaje de aciertos es siempre mayor de 30 %) y alcanza en algunos casos el 70 %) los datos y explicaciones aportados en clase no sirven para mejorar las predicciones. Hay que resaltar que en estos casos, contrariamente a la tendencia general de las predicciones del Test, la mayoría de errores provienen de previsiones demasiado optimistas. Señalemos por fin que los 17 ítems restantes mejoran sólo muy ligeramente (menos de un 15 %) el porcentaje de predicciones acertadas.

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio muestran que, en términos generales, los estudiantes universitarios que empiezan los estudios de psicología, pedagogía o educador social tienen ideas bastante equivocadas sobre el desarrollo infantil en relación a la edad en que aparecen determinados comportamientos y en relación a la edad en que es oportuna una intervención del adulto. La tendencia general de las predicciones de los estudiantes es pesimista: para la mayoría de las conductas se predicen edades mayores de las que corresponden a las edades normativas propuestas por los especialistas en psicología del desarrollo. Esta tendencia es particularmente marcada en los aspectos ligados a la interacción con los niños en los que los estudiantes parecen tener modelos de intervención excesivamente conservadores en cuanto a la edad oportuna para interactuar con los niños. Las escasas conductas en las que las predicciones correctas dominan de forma clara corresponden a aspectos del desarrollo ligados a aprendizajes escolares (aprender a leer, aprender a sumar y restar, contar hasta diez) o a algunas conductas que marcan progresos notables en la autonomía del niño (control de los esfínteres, posibilidad de ejecutar una lista de compras en el supermercado). Todo parece indicar que estas conductas constituyen, en nuestra cultura, puntos de referencia valorados y utilizados por las personas para marcar los progresos evolutivos de los niños. Es también interesante señalar lo arraigada que está la creencia de que los recién nacidos no son capaces de ver, idea compartida por más del 90 % de los estudiantes.

Las predicciones sobre el desarrollo infantil difieren según algunas características de los estudiantes: las mujeres, los estudiantes que tienen hijos, los estudiantes mayores de 25 años y los que han escogido los estudios que realizan como primera opción son los que, de forma general, realizan predicciones más correctas y optimistas. Aquellos aspectos en los que esta diferencia está más presente son todas las cuestiones relativas a la interacción del adulto con el niño (predecir el momento más oportuno para intervenir) y algunas conductas que suelen ser objeto, en nuestra sociedad, de regulación educativa (empezar a comer solos, controlar el pipí y la caca, empezar a andar). La interpretación de estos resultados parece clara: estos grupos suelen ser los que más directamente están implicados en tareas educativas y por lo tanto los que pueden tener mayor experiencia y poseer por ello creencias evolutivas más ajustadas en aspectos relevantes para la educación.

Los resultados relativos a la comparación Test-Retest, aunque han de ser tomados con enorme precaución, arrojan algunos resultados interesantes. De forma general, se evidencian ligeros progresos en la exactitud de las predicciones en la mayoría de aspectos evolutivos y de intervención, y se reduce de forma patente la tendencia al pesimismo. Los progresos más marcados se refieren a conductas precisas sobre las que la psicología evolutiva aporta datos inequívocos que han permitido modificar las predicciones erróneas de buena parte de los estudiantes, o a determinados aspectos de la intervención de los adultos, que tras la enseñanza de psicología evolutiva han modificado el modelo educativo esencialmente pesimista que caracterizaba a los estudiantes al empezar el curso. Quedan, sin em-

bargo, muchos aspectos del desarrollo cuyas predicciones no parecen modificarse en profundidad tras un año de enseñanza, probablemente debido a que suelen ser conductas complejas que se prestan a diversas interpretaciones.

REFERENCIAS

- Capote, C., Máiquez, M.L. y Rodrigo, M.J. (1994). Conocimiento lego y experto sobre el desarrollo infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 65, 103-119.
- Fry, P.S. (1985). Relations between teenagers' age, knowledge, expectations and maternal behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 47-55.
- Goodnow, J.J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Hess, R.D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G.G. & Dickson, W.P. (1980). Maternal expectations for early mastery of developmental tasks and cognitive and social competence of preschool children in Japan and United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- Hess, R.D., Price, G.G., Dickson, W.P. & Conroy, M. (1984). Different roles for mothers and teachers: Contrasting styles of child care. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* (vol. 2). Greenwich, CT: Johnson.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2ª ed.), (pp. 393-414). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miller, S.A. (1986). Parent's beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 27 (2), 267-276.
- Miller, S.A., Manhal, M. & Mee, L.L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27 (2), 267-276.
- Palacios, J. (1987a). Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 111-136.
- Palacios, J. (1987b). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Rosenthal, D. & Bornholt, L. (1988). Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 19-34.

ANEXO I

Cuestionario sobre el desarrollo infantil

(Después de cada pregunta se indica, entre paréntesis, el margen correcto de edades expresadas en meses)

El Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona está llevando a cabo un estudio sobre las ideas que tienen los estudiantes sobre el desarrollo infantil y la educación. Las respuestas recogidas en este cuestionario son anónimas y sólo serán empleadas con fines científicos y para mejorar la docencia. Muchas gracias por su colaboración.

1. Edad:
2. Sexo: M F
3. ¿Tiene hermanos más pequeños que Ud.? Sí No
4. ¿Tiene hijos? Sí No
5. Estudios anteriores:
6. Actividad profesional (actual o la última):
7. ¿Ha escogido los estudios de psicología como primera opción? Sí No
8. Grupo

A continuación leerá una serie de preguntas sobre las capacidades de los niños. Le pedimos que nos indique a qué edad cree Ud. que los niños son capaces de hacer lo que se indica en cada pregunta. Conteste cada pregunta indicando la *edad* (en meses si lo encuentra necesario o en años). Piense en niños normales, ni muy adelantados ni muy atrasados.

1. ¿A qué edad cree Ud. que los niños se mantienen sentados? (7,3-9,5)
2. ¿A qué edad cree Ud. que los niños son capaces de comer solos? (14-20,5)
3. ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a sonreír? (1-3)
4. ¿A qué edad cree Ud. que los niños son capaces de dejar para más tarde la obtención de una recompensa? (36-60)
5. ¿A qué edad cree Ud. que los niños aprenden a leer? (54-78)
6. ¿A qué edad cree Ud. que los niños tienen miedo de las personas que no conocen? (6-14)
7. ¿A qué edad cree Ud. que los niños se reconocen en el espejo? (15-24)
8. ¿A qué edad cree Ud. que los niños se dan cuenta de lo que sienten otras personas? (30-48)
9. ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a ver? (0)
10. ¿A qué edad cree Ud. que los niños pueden controlar el pipí y la caca? (24-36)
11. ¿A qué edad cree Ud. que los niños pueden ir al colegio? (96-120)
12. ¿A qué edad cree Ud. que los niños pueden decir una mentira intencionadamente? (40-60)
13. ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a decir sus primeras palabras? (10-18)
14. ¿A qué edad cree Ud. que los niños aprenden a sumar y restar? (60-84)
15. ¿A qué edad cree Ud. que los niños reconocen a su madre? (2-4)
16. ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a andar? (12,5-16)
17. ¿A qué edad cree Ud. que los niños son responsables de sus acciones y decisiones? (84-120)
18. ¿A qué edad cree Ud. que los niños empiezan a decir «no»? (16,5-24)
19. ¿A qué edad cree Ud. que los niños son capaces de pensar en alguien o algo que está ausente? (9-24)
20. ¿A qué edad cree Ud. que los niños pueden contar hasta diez? (36-60)

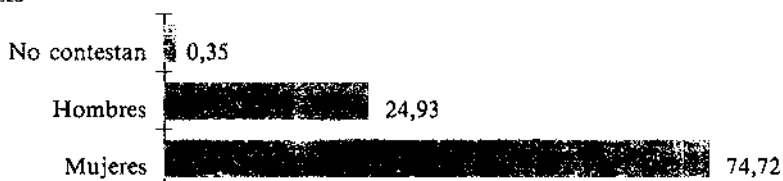
Seguidamente figuran una serie de situaciones que pueden presentarse cotidianamente con un niño. Indique la *edad* (en meses si lo encuentra necesario o en años), a partir de la cual piensa que vale la pena hacer lo que indica la pregunta.

21. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena consolar a un niño que llora? (0)
22. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena contar historias a los niños? (12-18)
23. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que puede pedirle a un niño que ordene su habitación? (36-60)
24. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena leer y mirar cuentos con los niños? (7-18)
25. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que puede pedirle a un niño que le traiga un objeto que Ud. ha olvidado en su habitación? (18-36)
26. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena empezar a explicar y razonar las cosas a los niños? (12-36)
27. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que se puede tomar el relato de un niño como un testimonio fiel de la realidad? (72-90)
28. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que puede pedirle a un niño que le ejecute una lista de compras en el supermercado? (84-120)
29. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena jugar con los niños? (0-6)
30. ¿A partir de qué edad le parece a Ud. que vale la pena poner al niño en el orinal para que aprenda a controlar el pipí y la caca? (12-24)

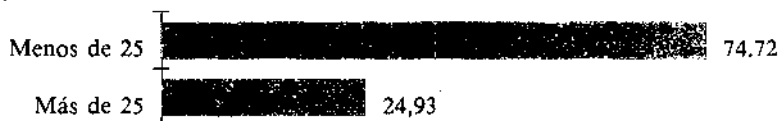
ANEXO II

Características de la muestra (N=1.460 sujetos)

Sexo



Edad



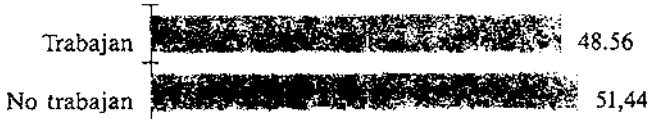
Hijos



Hermanos menores



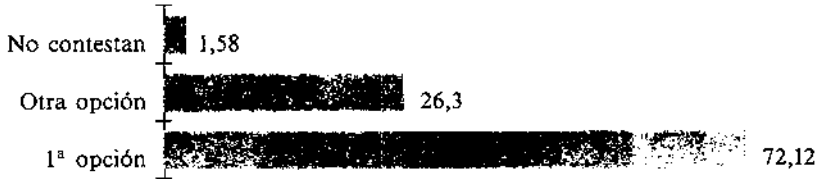
Trabajo



Estudios universitarios anteriores



Opción



ANEXO III

Influencia de las variables *Sexo, Hijos, Edad, Opción, Trabajo, Hermanos y Estudios* en las estimaciones y en el porcentaje de aciertos para cada ítem del cuestionario

Para cada variable se indican los ítems que presentan diferencias significativas en el valor de las *estimaciones* (t de Student, $p < .05$) y en la proporción de *aciertos* (X^2 , $p < .05$). Los ítems se ordenan por ámbitos: I. Ámbito motor perceptivo (Ítems 1, 2, 9, 15 y 16); II. Ámbito cognitivo-lingüístico (Ítems 5, 13, 14, 18, 19 y 20); III. Ámbito social y de la personalidad (Ítems 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 17); IV. Ámbito relativo a la intervención del adulto (del 21 al 30).

	Sexo	
	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	1, 2, 9, 15, 16	9, 16
II.	13, 14, 18, 19	13, 14, 19, 20
III.	7, 8, 10, 11, 12, 17	3, 10, 11
IV.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30	21, 23, 25, 26, 30

Hijos

	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	2, 15	2, 16
II.	18	—
III.	3, 4, 7, 8, 10	6
IV.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	21, 24, 25, 26, 29, 30

Edad

	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	2	2, 9, 16
II.	—	—
III.	10	—
IV.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	21, 22, 24, 25, 26, 29

Opción

	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	2, 9	—
II.	—	14
III.	8, 10	3, 7
IV.	22, 23, 24, 25, 26, 29, 30	21, 22, 24, 29, 30

Trabajo

	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	1, 2, 15	2
II.	14, 20	5
III.	10, 17	17
IV.	21, 22, 24, 26, 27, 29, 30	21, 29

Hermanos

	<i>Estimaciones</i>	<i>Aciertos</i>
I.	2	—
II.	14	—
III.	10	—
IV.	—	—

	<i>Estimaciones</i>	<i>Estudios</i>	<i>Aciertos</i>
I.	—		—
II.	—		—
III.	—		10
IV.	21, 22, 23, 26, 29		21, 25, 29

