

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360901494>

El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015–2019.

Chapter · May 2019

CITATIONS

3

READS

355

2 authors:



[Alejandro Vásquez-Echeverría](#)

Universidad de la República de Uruguay

79 PUBLICATIONS 7,996 CITATIONS

SEE PROFILE



[Maite Liz-Otero](#)

Universidad de la República de Uruguay

20 PUBLICATIONS 65 CITATIONS

SEE PROFILE

A+

**LA CIENCIA DE
ENSEÑAR .
APORTES DESDE LA
PSICOLOGIA, COGNITIVA A
LA EDUCACIÓN**

Santiago Vernucci y Eliana Zamora

Compiladores



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....

La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología
cognitiva a la educación.

Santiago Vernucci y Eliana Zamora
(Compiladores)

La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación / Lorena Canet Juric ... [et al.]; compilado por Santiago Vernucci; Eliana Zamora; prefacio de Lorena Canet Juric; María Laura Andrés. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-936-7

1. Acceso a la Educación. 2. Psicología Cognitiva. I. Canet Juric, Lorena. II. Vernucci, Santiago, comp. III. Zamora, Eliana, comp. IV. Andrés, María Laura, pref.

CDD 370.158

Este libro fue evaluado por María José Aguilar, Josefina Rubiales, Verónica Zabaleta y Luis Ángel Roldán

Fecha de edición: noviembre de 2019

Editores de estilos: Santiago Vernucci y Eliana Zamora

© Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Índice

Prefacio	4
<i>LORENA CANET JURIC Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase	8
<i>VERÓNICA ZABALETA, LUIS ÁNGEL ROLDÁN Y MARÍA EUGENIA SIMIELE</i>	
Aburrimiento: Función, causas y estrategias de intervención.....	21
<i>JAVIER SÁNCHEZ ROSAS</i>	
El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria.....	31
<i>JUAN IGNACIO GALLI</i>	
El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019.....	44
<i>ALEJANDRO VÁSQUEZ ECHEVERRÍA Y MAITE LIZ</i>	
STOP a las conductas que interrumpen mi tarea. El control inhibitorio en el aula.....	53
<i>YESICA AYDMUNE, SANTIAGO VERNUCCI E ISABEL INTROZZI</i>	
Que la gota no rebalse el vaso. Estrategias para ayudar a la memoria de trabajo en el aula	65
<i>SANTIAGO VERNUCCI Y YESICA AYDMUNE</i>	
¡Corrígeme que me gusta! Enseñando a afrontar y tolerar las frustraciones	76
<i>BIBIANA MARTÍNEZ</i>	
Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento	85
<i>ANA GARCÍA CONI, CLAUDIA FERNÁNDEZ PUENTES, MARÍA LAURA ANDRÉS Y LORENA CANET JURIC</i>	
Educación positiva: Grit y fortalezas de carácter.....	95
<i>ROCÍO GONZÁLEZ</i>	
¿Quiénes se benefician de la práctica del mindfulness en la escuela?.....	107
<i>VERÓNICA PIORNO Y FLORENCIA BORTOLOTTA</i>	
Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula	115
<i>MACARENA DEL VALLE, ELIANA ZAMORA Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
Educación en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL)	126
<i>ELIANA ZAMORA, MACARENA DEL VALLE, Y MARÍA LAURA ANDRÉS</i>	
Alfabetización emocional en educación especial	142
<i>MARÍA DEL CARMEN NARDACCHIONE</i>	
Autoeficacia Colectiva Docente: mejorar el trabajo en equipo para mejorar la escuela	151
<i>MALENA DYZENCHAUS</i>	
El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes	160
<i>FLORENCIA BORTOLOTTA Y VERÓNICA PIORNO</i>	
V Jornadas de Autorregulación y Primer Congreso de Psicología Cognitiva y Educación	171

Prefacio

Lorena Canet Juric y María Laura Andrés

Estamos transitando las V Jornadas de Autorregulación y el I Congreso de Psicología Cognitiva y Educacional. Las Jornadas de Autorregulación surgen a partir de la demanda de docentes de escuelas de la ciudad de Mar del Plata en las que se llevan a cabo tareas de investigación en temas vinculados a la regulación cognitiva, emocional y comportamental en niños.

Entonces, las Jornadas se plantean con el objetivo de compartir y difundir con docentes de distintos niveles educativos y con la comunidad en general, los aportes de la Psicología en el área de la autorregulación, así como su importancia en el desarrollo infantil y el aprendizaje. El modelo que ha inspirado este intercambio es el de la Sociedad “Aprendizaje y Cerebro” (*Learning and the Brain Society*; <https://www.learningandthebrain.com/>) que se propone brindar capacitaciones continuas a docentes invitando a especialistas destacados en la materia a través de diferentes conferencias, congresos y *workshops*.

Esta oportunidad de capacitar a otros nace como producto de la labor diaria en investigación, docencia universitaria y práctica clínica de los miembros del grupo que organizan las jornadas y de su articulación con actores vinculados a la comunidad educativa. En este sentido, psicólogos, investigadores y docentes comparten un fuerte compromiso en común: colaborar para fomentar el óptimo desarrollo y la educación de los niños de nuestra región. Con el apoyo de la Universidad Nacional de Mar del Plata – específicamente de la Facultad de Psicología- hemos podido hacer crecer este espacio y convertirlo en un punto de encuentro interdisciplinar con los docentes de la ciudad y la región.

Nuestras motivaciones personales son diversas: personales e ideológicas. La educación está siendo observada, evaluada, pensada y criticada desde diferentes actores sociales –padres, madres, periodistas, científicos, niños– todos tienen una opinión o algo que decir en torno a los aprendizajes y los contextos en que estos ocurren. Esta interpelación lleva a los actores del sistema educativo a cuestionarse sobre su formación y las herramientas praxiológicas de las cuales dispone: ¿son adecuadas, pertinentes, suficientes, motivantes? De alguna manera, la interpelación constante y los cambios socioculturales que atravesamos hacen que se busque compulsivamente aquello de lo que el docente *Cree* que adolece.

Nuestra idea no es generar un sentimiento de vacío teórico-práctico en el docente quitándole su mayor poder de cambio –que es la creencia en sí mismo como agente educador– sino ayudarlo a identificar cuáles de las prácticas que con seguridad implementa son más efectivas según la investigación científica. El docente sigue siendo por excelencia el promotor de cambios en el niño, el hacedor de caminos y como actores sociales debemos brindarle herramientas que acompañen su práctica.

Por otro lado, el sedentarismo, la “falta de vereda”, los “niñeros pasivos tecnológicos” (*tablets*, consolas de videojuegos, celulares), la sobremedicación y la inseguridad son factores que acarrearán problemas en los niños que terminan reflejándose en el contexto escolar. El niño, como consecuencia de esto, suele tener pocos espacios no regulados de juego siendo el adulto quien permanentemente funciona como un dispositivo externo de autocontrol. Esto hace que en su desarrollo tarde más de lo normal en encontrar los espacios de autonomía y lograr la autorregulación que necesita para funcionar adaptativamente. El niño de hoy en día, sobrecargado con estímulos que no interpelan su cuerpo, descarga en el espacio áulico su motricidad y frustración contenida. A su vez, este espacio áulico no fue creado para el niño actual; el dispositivo escolar tradicional posee una normativa rígida, sin lugar para las particularidades que su desarrollo presenta. El niño cambió y la escuela presenta dificultades para acompañar este cambio.

¿Qué papel podría jugar la regulación en todo este esquema? La regulación lo es todo, es lo que permite centrar la atención sobre aquello que es relevante y dejar de prestarle recursos cognitivos a aquello que no lo es, es postergar el aquí y el ahora, por una gratificación que lejos de ser inmediata tardará años en aparecer volviéndose un intangible para el niño y su entorno. La regulación es la que permite los silencios y las palabras justas, el intercambio positivo y el respeto al otro. Pero la regulación fomentada, promovida, no aquella enseñada como una “prótesis” que otorga lo que el niño no tiene. También es relevante la regulación del propio docente frente a este dispositivo que está en crisis, frente a este niño que ha cambiado, y frente a sus padres que siguen exigiendo, muchas veces, el ideal de la vieja escuela.

Todos debemos tener paciencia, no con el niño sino con el sistema educativo que vivencia esta crisis. Todos los dispositivos del sistema educativo deben ser interpelados en sus fundamentos. Las concepciones del tiempo, del espacio y de la homogeneización deben empezar a mostrar cambios o tal vez deben ser sometidas a nuevas miradas. No es que la escuela antes no fuera criticada –lo era y mucho– sino que simplemente parecía lejana una crisis profunda. La crisis está en la puerta, si es que ya no la atravesó. A toda crisis le sigue una revolución, que tal vez nos lleve otros tantos años más. Mientras tanto, aún nos quedan las palabras de Paulo Freire: *“Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando interviengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*.

Para nosotras la escuela es ese lugar de la infancia en donde debería valer la pena habitar y por ello trabajamos.



María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la UNMDP. Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la UCA (Universidad de Cádiz, España). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Lugar de trabajo: IPSIBAT. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo teórico para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al estrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula.



Lorena Canet Juric

Dra. en Psicología y Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Investigadora CONICET. Docente de Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Posee numerosas publicaciones en temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Creadora de las Jornadas en conjunto con su equipo. Ha coordinado y/o participado en numerosas actividades de extensión destinadas a docentes y a padres entre las que se encuentran: la primera edición de estas Jornadas: *Pienso, siento y actúo: herramientas para facilitar la autorregulación en el ámbito preescolar (2014)* y otras jornadas destinadas al mismo público: - *Control cognitivo y Regulación emocional en niños en edad escolar: Actividades con padres y maestros para promover su desarrollo (2014)*; - *Atención e Inhibición cognitiva y emocional en el aula: evaluación y entrenamiento escolar (2013)*. Su tema de investigación actual es explorar las relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol en los niños.

El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): características y avances del periodo 2015-2019

Alejandro Vásquez Echeverría y Maite Liz

El Inventario de Desarrollo Infantil (Vásquez et al., 2018) es un instrumento que evalúa aspectos del desarrollo infantil temprano, relevantes para en el contexto de educación inicial. Específicamente, los contenidos evaluados se centran en las habilidades y competencias típicamente consideradas dentro de la preparación para la escolarización (PPE). En la literatura anglosajona se encuentra bajo la denominación de *school readiness* y refiere al análisis de los factores del desarrollo que facilitan la transición entre la educación inicial y la educación primaria (Unicef, 2012). Su objetivo no es adelantar los contenidos curriculares de primaria, sino analizar las competencias claves que facilitan esa transición, desde el punto de vista de la psicología del ciclo vital. Su evaluación fue en aumento desde una perspectiva de derechos, incorporándose en las metas y objetivos internacionales para el logro de la calidad en la educación (Naciones Unidas, 2015; OEI & Secretaria General Iberoamericana, 2008).

La transición entre la educación inicial y la educación primaria es una de las más importantes, ya que las diferencias que se observan en el desarrollo de los niños al inicio de la escolarización, o en el momento de ingreso a la escuela, son muy difíciles de recuperar posteriormente y se mantienen a lo largo de las trayectorias escolares (Janus & Duku, 2007). La evaluación sistemática de la PPE permite la organización de los recursos de forma tal de poder decidir racionalmente y en base a evidencia empírica, cómo distribuir la inversión de los mismos. Asimismo, permite evaluar los programas que se implementan y sus resultados, las formas de organizar las transiciones y las diferencias que tienen entre sí (e.g. programas de verano educativo). La evaluación de la PPE permite orientar las intervenciones, entendiendo que la estimulación oportuna en el desarrollo humano es más eficiente y eficaz cuando está

diseñada *a medida*, atendiendo las necesidades específicas de los grupos o individuos. En este sentido, las intervenciones con poblaciones son más eficaces cuando tienen en cuenta las características y necesidades de la población en su diseño.

Algunos estudios longitudinales de cohorte permiten evidenciar los efectos de la educación temprana y del retorno de la inversión per cápita. Por ejemplo, en el estudio de Feinstein (2003) se compara la progresión escolar hasta llegar a los estudios universitarios por cuartil poblacional en base al desarrollo cognitivo, medido a los 22 meses de edad y a los 5 años. Los resultados muestran que a los 22 meses de edad el 32% de los niños que estaban en el cuartil 1 alcanzaron estudios universitarios, mientras que de los del cuartil 4 lo hizo el 43%. Si bien la diferencia es de 11 puntos porcentuales a esta edad, la misma se amplía a 40 en las medidas a los 5 años; es decir que mientras que el 58% de los niños del cuartil 4 en desarrollo cognitivo a los 5 años alcanzó estudios universitarios en su progresión escolar, sólo el 18% de los niños del cuartil 1 lograron la misma meta. Este dato permite afirmar que lo que sucede en la primera infancia puede llegar a ser determinante en relación a lo que va a suceder con posterioridad. Por otra parte, Duncan y colegas (2007) hallaron un efecto sostenido del desarrollo del niño en su rendimiento educativo cuatro años después, específicamente a través de medidas de matemática, lenguaje y funcionamiento ejecutivo en la educación preescolar. Hattie (2008), por su parte, realizó un meta análisis de 800 estudios en donde, al igual que los autores mencionados, señala la importancia del logro temprano. Sin embargo, la relevancia mayor de este estudio radica en mostrar que ello sólo explica entre el 50 y el 60% de los resultados académicos posteriores; es decir, que aun así queda una porción relevante de causas por explicar, aspecto que es necesario continuar investigando.

¿Por qué es importante que Uruguay tenga una política sistemática de evaluación de la transición de preescolar a la escuela Primaria? En primer lugar, porque la educación de calidad y la estimulación oportuna es un derecho de la infancia incluido, además, en el objetivo 4.2 de los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU (Naciones Unidas, 2015). En este se propone que para el año 2030 todos los niños y

niñas tengan servicio de atención y enseñanza de calidad en el desarrollo en la primera infancia, a fin de que estén *preparados para la enseñanza primaria*.

En este contexto se enmarca la creación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) en Uruguay, con el objetivo de contar con un instrumento nacional de calidad para evaluar aspectos de esta transición (Vásquez Echeverría & Moreira, 2016). Es así que en el año 2013 se presentó el proyecto de creación de un instrumento actualizado, adaptado culturalmente, validado y baremado para la población uruguaya, libre de regalías para el estado. La posibilidad de contar con un instrumento nacional permitiría, entre otras cosas, que pudiera ser desarrollado en conjunto con los diferentes actores del sistema educativo, usuarios finales del mismo, como por ejemplo maestros, directores, inspectores (Vásquez Echeverría & Moreira, 2016).

Algunas características de cómo fue concebido el INDI son las siguientes:

- De fácil aplicación, lo que en los modelos de respuesta graduada se llaman de nivel 1. Son los instrumentos de entrada en un sistema de evaluación universal, de tamizaje o *screening*, permitiendo tomar decisiones a nivel de políticas públicas con relativo poco esfuerzo a nivel de recursos (humanos y económicos). Fue diseñado inicialmente para nivel 4 y 5 y extendido para nivel 3 desde 2017 para ser completado por maestros de aula. De este modo no es necesario contratar a otras personas para realizar la evaluación y la relación costo-beneficio en términos prácticos y logísticos es mejor que mediante procesos de evaluación externa. Además, aprovecha el conocimiento que tienen las maestras del desarrollo de sus niños, por conocer a muchos de la misma edad, así como por compartir largos periodos de tiempo con ellos.
- Cuenta con ítems de anclaje, aquellos que demandan alguna evaluación individual, para los cuales realizan breves tareas en pequeños grupos, para permitir reducir el sesgo del observador.
- Brinda una mirada multidimensional del desarrollo infantil temprano. Esto es de gran importancia ya que las dimensiones que explican esta transición

exitosa son de diverso tipo y poseen componentes de distintas áreas del desarrollo humano (e.g. socioemocionales, cognitivos).

- El lenguaje y las características están adaptados a los usuarios finales; para esto se trabajó en conjunto con actores educativos (especialmente maestros desde distintas funciones dentro del sistema educativo), con el fin de recibir opiniones y aportes desde su experiencia. Este ha sido un proceso muy enriquecedor en el cual el trabajo en conjunto con los inspectores ha sido de gran valor.
- Busca la variabilidad en las respuestas y el perfil poblacional, mediante indicadores con diferente nivel de dificultad. Esto incluye ítems que pueden ser inusuales en cuanto a la probabilidad de que muchos niños manifiesten determinada conducta a cierta edad. Sin embargo, en estos casos lo que se busca es poder capturar la variabilidad, tanto áreas de posible rezago como las fortalezas. Este ha sido un punto de reiterado hincapié en la comunicación con los docentes ya que los indicadores no han sido exclusivamente pensados en términos de logros o hitos que el niño debe cumplir. Muy por el contrario, el INDI evalúa en una escala de frecuencia sobre la manifestación de una habilidad o indicador y sus puntuaciones son luego contrastadas contra baremos por edad en meses y nivel educativo, que ajusta la comparación con lo esperado para los niños de esa edad y nivel.

El INDI está compuesto por 52 ítems que conforman 4 dimensiones del desarrollo infantil: Desarrollo cognitivo, Desarrollo Motor, Desarrollo Socioemocional y Disposición hacia el aprendizaje. Las dimensiones Cognitiva y Socioemocional están a su vez compuestas por subescalas: la dimensión Desarrollo Cognitivo comprende los componentes de Lenguaje, Habilidades Lógico-Matemáticas, Descentramiento y Funcionamiento Ejecutivo. La dimensión Socioemocional posee las subescalas de Prosocialidad, Comportamiento Internalizante y Comportamiento Externalizante. Las dimensiones Motora y de Disposición hacia el aprendizaje, por su parte, son unidimensionales; es decir, que no presentan subescalas. Sus ítems exploran los

grandes aspectos de la dimensión, como motricidad fina y gruesa en el caso del desarrollo motor, o motivación, adaptación a rutinas, creatividad y hábitos de cuidado en la dimensión de actitudes hacia el aprendizaje. En la Figura 1 se puede ver de forma sintetizada los modelos.

	Dimensión	Componentes / Subescalas
	Desarrollo Cognitivo	Lenguaje Habilidades lógico matemáticas Descentramiento Funcionamiento ejecutivo
	Desarrollo Motor	Unidimensional (motricidad fina y gruesa)
	Desarrollo Socioemocional	Conducta Prosocial Comportamiento Internalizante Comportamiento Externalizante
	Disposición hacia el aprendizaje	Unidimensional (motivación, rutinas, creatividad, hábitos de cuidado personal)

Figura 1. Dimensiones y componentes del Inventario de Desarrollo Infantil.

Creación, validación y baremación del INDI (2015-2017)

La puesta en marcha del trabajo de campo para el desarrollo del INDI comenzó en el año 2015, donde se hicieron dos trabajos cualitativos de interacción con los inspectores y con maestros. En el primer estudio piloto con una versión extensa del INDI (77 ítems) participaron 674 niños de cuatro departamentos de Uruguay. En el 2016, se trabajó con 121 maestros y un total de 2404 niños y otra muestra más pequeña de validación por interjueces y de test-retest. En 2017 se construyó un baremo, esto es, establecer las puntuaciones típicas o normativas para la población de referencia. De esta forma, se trabajó con una muestra representativa uruguaya (3183 niños) del nivel 4 y 5 años de educación inicial, a partir de la evaluación extensiva con el INDI (364 maestros que completaron el INDI para 9423 niños uruguayos). Los indicadores psicométricos fueron muy buenos en general, así como la confiabilidad de test-retest y entre observadores (por ej. maestras y auxiliares que completaron el INDI para los mismos niños). Los resultados de la muestra representativa permitieron el desarrollo

de criterios para determinar baremos por funcionamiento en semestres por nivel (nivel 4 o nivel 5) estableciendo además puntos de corte en el desempeño de los niños y permitiendo definir perfiles en torno a los resultados de la evaluación. Mediante la digitalización del instrumento en la plataforma GURI (Gestión Unificada de Registros Informáticos) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) uruguaya, se pudo pensar la creación de un sistema de emisión de reportes automáticos de los resultados del INDI en distintos niveles: niño, grupo, centro y jurisdicción (región). De esta forma, en 2017 desarrollamos los pilotos de los reportes automáticos para niño y grupo (aula). Debido a la demanda por parte de los actores y al deseo de expandir la evaluación en la primera infancia se comienza ese año a trabajar en la adaptación del INDI para el nivel de 3 años, realizándose también el pilotaje de su primera versión.

Incorporación del INDI a una política pública de evaluación sistemática: universalización (2018-2019)

En 2018, por resolución de las autoridades educativas, se produce la universalización de la aplicación del INDI para los niveles de 4 y 5 años, pasando a formar parte de la política educativa nacional de evaluación. Este año fueron evaluados casi 74000 niños de la educación preescolar pública uruguaya en la toma de inicio de año y un número similar en la toma de fin de año. Durante ese año se trabajó intensamente en instancias de formación y capacitación con docentes en la evaluación con el INDI y se llegó a ofrecer el reporte de Centro dirigido a los directores de los jardines y escuelas. Se trabajó con la Inspección General de Educación Inicial y el cuerpo de inspectores para la producción del reporte de jurisdicción. También en 2018 se realizó la segunda validación del INDI para el nivel de 3 años. Asimismo, comenzó a funcionar una comisión interinstitucional de seguimiento a la implementación del INDI, con el fin de monitorear la evaluación de manera más cercana en el territorio y favorecer la implementación de respuestas a los distintos perfiles de agrupamientos de niños en base a las necesidades detectadas. Allí se estableció un protocolo de actuación conjunta entre los sistemas sanitario y educativo, para la derivación y

atención prioritaria de la población infantil que presenta mayores indicadores de riesgo en el desarrollo (al menos dos dimensiones con desempeños muy descendidos).

En 2019 fue el segundo año de implementación nacional del INDI, logrando una adhesión superior al 90% en la evaluación por parte de los maestros en la Toma de inicio de año. Esto incluye la versión para Nivel 3, cuyos datos nos servirán para establecer el baremo. Se continúa el trabajo de coordinación interinstitucional para la atención de la población inicialmente jerarquizada. Asimismo, se están desarrollando lineamientos iniciales para el estudio de la convergencia del INDI con otros instrumentos nacionales de evaluación del desarrollo infantil temprano (ej. Guía Nacional para la Vigilancia del Desarrollo del Niño y de la Niña menores a 5 años, aplicada en el contexto clínico pediátrico del sistema de salud) de modo tal de proyectarnos hacia la creación de un sistema nacional integrado de evaluación del desarrollo en la etapa 0 a 6. Es nuestro deseo que podamos centrar la mirada en el niño, más allá del prestador del servicio y que podamos dialogar entre los actores que trabajamos en evaluación, para mejorar la precisión del INDI y su potencial para la detección temprana de los riesgos y diseñar intervenciones oportunas y de mejor calidad.

Conclusiones

Este es el quinto año lectivo de presencia del INDI en las aulas de educación preescolar en Uruguay. En este periodo, la evaluación sistemática de la preparación para la escolarización se ha consolidado con un instrumento diseñado con el conjunto de actores del medio nacional, baremado por edad en meses y nivel y que ofrece reportes automáticos sobre el perfil de fortalezas y debilidades de cada niño, en cuatro grandes dominios del desarrollo.

Una vez que se ha dado esta consolidación, surgen nuevos desafíos, especialmente en lo que refiere a la atención oportuna de los niños que presentan perfiles de riesgo en el desarrollo. Estas acciones nos exceden como equipo técnico de la Universidad de la República: implican a los tomadores de decisiones en política

pública educativa, sanitaria y social en el país. Nuestro rol es reclamar esta atención, informar sobre las mejores prácticas desde nuestro ámbito de conocimiento y facilitar las formas de identificación de la población infantil con riesgo de sufrir una inadecuada transición a la escolaridad primaria.

Referencias

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.
- Naciones Unidas (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. A/69/L.85 Nueva York. Naciones Unidas.
- OEI y SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (2008): Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Madrid, OEI.
- Unicef. (2012). School readiness: A conceptual framework. *New York. United Nations Children's Fund*. UNICEF, 2012.
- Vásquez Echeverría, A. & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (Eds). *Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155-174). Lima: Grijley.
- Vásquez Echeverría, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva. En Actas del 9no Foro de Lenguas (ANEP) (pp. 23-35). Montevideo: IMPO.

Acerca de los autores

Alejandro Vásquez Echeverría

Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Máster en Psicología por la Universidad de País Vasco y Doctor en Psicología por la Universidad de Porto. Actualmente se desempeña como Profesor Agregado en Facultad de Psicología, Universidad de la República. Sus principales intereses de investigación y actividad de enseñanza se centran en los procesos temporales en el desarrollo cognitivo la psicología cognitiva, el desarrollo en el ciclo vital y la evaluación psicológica. Participa en proyectos de investigación relacionados a los siguientes temas: El desarrollo de la capacidad para pensar en el futuro (previsión episódica) durante la etapa preescolar y escolar. Perspectiva temporal y Consideración de las consecuencias futuras. Preparación para la escolarización y evaluación psicológica del desarrollo, en el cual se enmarca la creación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI).

Contacto: avasquez@psico.edu.uy

Maite Liz

Licenciada en Psicología y Máster en Psicología y Educación por la Universidad de la República (Uruguay); Especialización y posgrado en Dificultades del aprendizaje escolar por la Universidad Católica del Uruguay; Profesora de inglés. Se ha desempeñado profesionalmente como psicóloga en el ámbito educativo (educación inicial y primaria) habiendo recibido el Premio *Ruderman* a la inclusión (2015) por el trabajo realizado integrando el Departamento Psicopedagógico del Instituto Yavne. Actualmente, se desempeña como Asistente en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (asociado al Programa Cognición) en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Sus principales intereses de investigación se centran en el estudio del desarrollo psicológico vinculado a los procesos educativos, específicamente en primera infancia e infancia, en relación a la transición entre la educación inicial y primaria y en el acompañamiento de la diversidad en el aula, particularmente desde los modelos de respuesta a la intervención.