

Preparación para la escolarización: dimensiones y medición



Alejandro Vásquez Echeverría
Karen Moreira

Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN: La preparación para la escolarización refiere a las competencias cognitivas y socio-emocionales que se requieren para la transición de la educación inicial a la escolarización primaria. Su evaluación es muy relevante para poder realizar intervenciones educativas y psicosociales desde una perspectiva preventiva y racional según las necesidades reales de los niños, escuelas y regiones. Discutimos aspectos centrales que hacen a la dimensionalidad del concepto y a su medición (fuentes de información, principales instrumentos utilizados). Presentamos asimismo el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), instrumento especialmente diseñado para aportar datos fiables sobre el desarrollo de la población infantil uruguaya de nivel 4 y 5 del sistema de educación preescolar. Cerramos el capítulo discutiendo sobre aspectos centrales de la medición psicológica del desarrollo en el contexto de las políticas públicas.

PALABRAS CLAVE: Preparación para la escolarización – desarrollo cognitivo – desarrollo socio-emocional – evaluación psicológica.

El concepto de preparación para la escolarización

Los gobiernos y agentes del ámbito educativo están realizando esfuerzos por aumentar la accesibilidad y calidad de la educación en la etapa preescolar, que generalmente comprende las edades entre 3 y 6 años. Esto es especialmente importante en un contexto latinoamericano, donde la universalización del acceso a la educación preescolar está rezagada si se lo compara con otras regiones, especialmente del primer mundo (Unesco, 2015). Este hecho puede ser parte de la explicación de porqué la región posee magros resultados educativos. En este contexto de evaluación de la calidad y del impacto de la expansión de la enseñanza preescolar es que el concepto de preparación para la escolarización ha cobrado relevancia en la literatura de la psicología del desarrollo y educativa en los últimos 20 años.

El concepto de preparación para la escolarización (del inglés, *school readiness*) refiere al conjunto de competencias requeridas para que el niño tenga éxito en la escolarización primaria y su progresión a través de los ciclos educativos (Lara-Cinisomo, Pebley, Vaiana y Maggio, 2004). En el origen de este concepto, está la observación de que las diferencias notables en el desarrollo al inicio de la escolarización primaria hace que el aprovechamiento de la escolarización en algunos niños sea muy bajo, conduzca a la desmotivación y frustración y, en mediano plazo, a la deserción del sistema educativo (Blair, 2002). Este fenómeno de diferencias notables en las competencias fundamentales para el ingreso a la escolarización primaria se ha dado en llamar la *brecha de inicio de la escolarización* (Janus y Duku, 2007; Rouse, Brooks-Gunn y McLanahan, 2005).

En otras palabras, la transición en el ciclo vital en el desarrollo de un ser humano que implica la escolarización primaria, requiere, para ser transitada adecuadamente, de ciertas competencias que la mayoría de los niños desarrollan previamente, durante el período 0 a 6. Sin embargo, un conjunto significativo de niños no desarrolla estas competencias en el mismo tiempo, o de la misma forma que otros niños debido a su contexto de desarrollo familiar o socio-económico y esto los pone en riesgo de fracaso escolar posterior.

Este tipo de conclusión se ha alcanzado debido a que el concepto, en tanto busca tener un poder predictivo sobre la posibilidad de éxito o fracaso académico, se ha basado fuertemente en estudios con diseño longitudinal. La predicción es un objetivo de investigación diferente de la descripción. Conocer cuáles son las características o niveles de desarrollo dentro de una taxonomía de competencias cognitivas de una población no necesariamente implica que las mismas expliquen procesos psicosociales. Predecir, especialmente en estudios del desarrollo implica: (a) modelos teóricos explicativos y (b) datos de antecedentes y resultados, secuenciales en el tiempo.

Con el fin predictivo, en muchas investigaciones sobre la preparación para la escolarización se evalúan variables de desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño previo al ingreso a la escolarización primaria y luego de un seguimiento en el tiempo de los mismos niños se determina variables de resultado como por ejemplo rendimiento académico, abandono escolar o nivel de aprendizaje conceptual. Diferentes estudios han señalado que tanto las variables cognitivas *duras* (e.g.: desarrollo del lenguaje, competencias numéricas, conocimiento general), cognitivas *blandas* como la autorregulación o el funcionamiento ejecutivo (Blair y Raver, 2015; Moffit et al., 2011), así como disposicionales hacia el aprendizaje, como la motivación (Skinner, Zimmer-Gembeck y Connell, 1998) son predictores independientes de los resultados educativos posteriores. Por lo tanto, se consideran parte central de la evaluación de la PPE. En este sentido, Blair (2002) ya señalaba que la PPE está compuesta por tres grandes elementos: los comportamientos aprendidos, la madurez del desarrollo y las actitudes hacia el aprendizaje y la escolarización.

La importancia de la evaluación de la PPE es múltiple. Desde el punto de vista conceptual, permite ofrecer un enfoque preventivo a los problemas de aprendizaje y adaptación a la escuela. De forma similar a los enfoques preventivos en salud, esto tiene ventajas para los usuarios, para el sistema y para la economía. Para los usuarios, en este caso los niños, se pueden evitar o atenuar problemas educativos posteriores, como por ejemplo, una reducción del bienestar por la desmotivación o frustración asociadas a

un desempeño en aula en rezago a los compañeros. Más a largo plazo, puede reducir problemas de deserción de la educación de los estudiantes y aumentar sus posibilidades de éxito laboral. Desde el punto de vista del sistema educativo, permite poseer datos para evaluar los programas educativos implementados, evaluar las desigualdades según barrio o región al momento del acceso a primaria y por lo tanto organizar racionalmente la asignación de recursos educativos adicionales. Desde el punto de vista económico, se ha mencionado que atender a la PPE es más rentable que intervenir cuando los problemas se producen en la escuela o secundaria. Esto se debe a que la etapa preescolar es más susceptible para el cambio individual y mejora la relación entre los resultados obtenidos y la inversión efectuada, esto es, produce un mayor retorno de la inversión.

En vistas a los esfuerzos crecientes en evaluar la PPE tanto desde el ámbito académico como aplicado desde los sistemas educativos, en este trabajo nos focalizaremos en dos aspectos centrales de la discusión actual. El primero, la dimensionalidad del concepto, esto es, que conjunto de competencias se consideran importantes para garantizar la transición a la escolarización primaria y el segundo, las formas e instrumentos de medición disponibles de la PPE.

Dimensionalidad del concepto

Como ya fue referido, el ingreso a la educación primaria supone un cambio muy importante en el sistema de actividad infantil (Karpov, 2005). Se trata de un cambio dramático para el niño que pasa de un entorno menos formal, de pequeños grupos, principalmente basado en el cuidado, la proximidad emocional y con tareas estructuradas sobre la base del juego; a grupos más numerosos, con una relación más formal con el maestro, con actividades estructuradas y orientadas a metas muy específicas como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Estos cambios en la estructura de la actividad exigen del niño mayor autonomía, adherencia autónoma a las rutinas de clase, capacidad para mantenerse alerta por períodos prolongados de tiempo y capacidad de independiente de la supervisión inmediata del maestro (Bart, Hajamid y Bar Haimb, 2007; Janus y Offord, 2007;

Kagan, 1990). Como puede verse a partir de esta descripción, estar preparado para ingresar a la escuela primaria implica para el niño, mucho más que competencias cognitivas o lingüísticas, de ahí el carácter multidimensional del constructo PPE.

Inicialmente la investigación en PPE se centró en las competencias cognitivas, especialmente las habilidades tempranas en lenguaje y matemáticas como predictoras del desempeño posterior del niño en esas mismas áreas. Actualmente, existe un consenso en la literatura psicológica de que la PPE es un concepto multidimensional y que no se restringe únicamente a los componentes cognitivos, como inicialmente fue considerado en el ámbito académico. Aunque la dimensión cognitiva continúa siendo la más evaluada, hoy en día la consideración de aspectos socio-emocionales y, fundamentalmente, de regulación emocional es cada vez más relevante (Blair y Raver, 2015).

Si bien hay acuerdo sobre la multidimensionalidad del constructo PPE, no siempre han propuesto las mismas dimensiones o identificado los mismos factores latentes. Por ejemplo en Kagan, Moore y Bredekamp (1995) propusieron una clasificación de las competencias que atiende a cinco grandes dimensiones: la primera de ellas es el bienestar y desarrollo físico e incluye el crecimiento y desarrollo físico ligados a la tasa de crecimiento, la aptitud física y la fisiología corporal, así como también a la identificación de patologías y discapacidades. Desde el punto de vista de las condiciones de desarrollo marcan la necesidad de atender al contexto perinatal, el entorno familiar y el acceso a los cuidados sanitarios. Esta dimensión incorpora, por tanto, aspectos del desarrollo individual del niño como del entorno socio comunitario en el que se desarrolla.

Una segunda área de competencias refiere al desarrollo socioemocional e involucra dos aspectos diferenciados: por una parte, la percepción de los estados emocionales propios y de otras personas, y las habilidades para relacionarse con otras personas, especialmente con pares y adultos de referencia. Por otra parte en cuanto al desarrollo emocional, destacan la importancia del reconocimiento en sí mismo y en otros de tres grupos de emociones, las primarias (alegría, miedo, enojo y dolor), las provenientes de la estimulación social (disfrute, desagrado y horror) y

las emociones autoevaluativas (vergüenza, orgullo y culpa). Este componente está estrechamente ligado al desarrollo social propiamente dicho que incluye la posibilidad de sostener relaciones de cooperación y amistad con pares y adultos.

Como tercer área de competencia identifican la disposición para el aprendizaje, un amplio conjunto de actitudes, hábitos y estilos para aprender. En este sentido llaman la atención sobre la diferencia entre disposición para el aprendizaje y disposición para el aprendizaje en el marco de la actividad escolar. Como predisposiciones para el aprendizaje identifican el género, el temperamento y los patrones de actividad cultural del grupo de la familia y la comunidad del niño. Luego plantean la existencia de estilos de aprendizaje, los que resultarían pasible de la influencia adulta. Estos estilos estarían relacionados con la forma en la que los niños abordan la tarea de aprender, su curiosidad y apertura ante lo nuevo, iniciativa, persistencia en la tarea y atención, tendencias reflexivo-interpretativas frente a la realidad, imaginación e inventiva). Finalmente, identifican estilos cognitivos que condicionan o moldean el proceso de aprendizaje (dependencia vs independencia de campo, aprendizaje visual vs auditivo; tendencia a pensar en categorías amplias vs estrechas, tendencia a evaluar alternativas vs a responder rápidamente, tendencia a pensar con una perspectiva amplia vs enfocada).

Una cuarta área de competencias se relaciona con el desarrollo lingüístico, considerado en forma amplia e incluyendo cuestiones de competencia comunicativa (identificación de intenciones en secuencias de habla, expresión del propio pensamiento, identificación de estados emocionales ligados al lenguaje, reconocimiento de diferentes registros de habla, además de sensibilidad ante la cultura escrita y competencias vinculadas a la adquisición del código escrito como ser conciencia del texto impreso, conciencia fonológica y formas de preescritura. Este aspecto resulta muy sensible a las diferencias sociales y culturales entre los niños, dado que para algunos el ingreso a la escolarización primaria supone un salto importante desde sus registros cotidianos de habla y en las prácticas vinculadas a la lecto-escritura, mientras que para otros no. Tener conciencia sobre las diferencias entre los niños permite

a los maestros desarrollar estrategias específicas para habilitar una participación plena en los entornos escolares de niños con diferentes tipos de experiencia social.

La quinta área de competencias refiere al desarrollo de la cognición y al conocimiento general. Apunta al cuerpo de conocimiento socialmente compartido que se espera que el niño domine al momento de ingresar a la escuela y a los procesos cognitivos subyacentes que permiten que llegue a dominarlo. Dentro del conocimiento general identifican tres grandes grupos, el conocimiento físico, lógico-matemático y el conocimiento convencional de una sociedad, aquel conocimiento socialmente acumulado y que no es necesario reinventar en cada generación. Este es el dominio en el que se observan las mayores diferencias sociales y culturales. Los autores advierten que la falta de conocimiento social convencional no debería ser traducida por el sistema escolar como falta de capacidad para aprender. La capacidad de aprender en este período aparece ligada al pensamiento representacional (la posibilidad de pensar en cosas y eventos ausentes, de distinguir entre realidad y ficción, la capacidad de solucionar problemas, de establecer relaciones entre objetos, eventos y acciones, ser consciente del yo, de la familia y la comunidad, y ser capaz de imaginar y crear realidades mentales nuevas, que escapan a lo obvio y que se alejan de la experiencia cotidiana e inmediata).

Por su parte Janus y Offord (2007) desarrollaron el EDI, instrumento orientado a evaluar en forma sistemática y multidimensional la PPE. Siguiendo los lineamientos de Kagan et. al (1995) propusieron cinco grandes dimensiones en gran medida coincidentes. La primera dimensión fue la de salud física y bienestar (que incluía la preparación para el día escolar, el nivel de independencia y energía así como las habilidades motrices gruesas y finas). La segunda dimensión propuesta fue competencia social (incluyendo capacidad, para colaborar, recordar y seguir reglas, curiosidad y afán, disposición para el aprendizaje y solución de problemas); la tercera dimensión propuesta es madurez emocional (incluye conducta prosocial, agresión, inatención e hiperactividad y conducta ansiosa). La cuarta dimensión propuesta fue lenguaje y desarrollo cognitivo (incluye aspectos de lenguaje y nu-

meración, así como memoria y habilidades de alfabetización más complejas). Finalmente, propusieron una dimensión de habilidades comunicativas y conocimiento general (incluye la habilidad del niño para comunicar claramente sus necesidades y pensamientos en forma comprensible, tanto como aspectos de conocimiento general). Como puede verse, el espectro de competencias a cubrir presenta convergencias importantes. Las definiciones amplias y comprensivas de Kagan et al. (1995) sirvieron de base y por lo tanto se corresponden en buena medida con los factores propuestos por los desarrolladores del EDI.

El carácter multidimensional del constructo PPE también se relaciona con la necesidad de considerar que las competencias del niño en cada uno de los dominios evaluados responden a una historia de desarrollo que debe ser contemplada al menos en dos niveles adicionales, en de la familia y el de la institución escolar (Janus y Offord, 2007). La PPE en el nivel de las familias refiere a las múltiples formas en las que la experiencia social del niño contribuye a su inserción escolar posterior. Refiere tanto al cuidado de su salud física, a la presencia de recursos materiales y a la disposición de los adultos a acompañarlo en sus primeros contactos con la institución escolar (Kagan, 1990). En este sentido las prácticas culturales de las familias pueden estar más próximas o distantes de las prácticas usuales en la escuela (Valsiner, 2000) y de este modo se constituyen en un factor clave de PPE. Incluir este aspecto de la PPE supone reconocer que los niños están expuestos de manera sistemática a situaciones de desigualdad social, que deben ser especialmente consideradas a los efectos de ofrecer apoyo diferencial a aquellos niños que provienen de entornos.

Por su parte, las escuelas deben estar preparadas para recibir a niños que provienen de entornos socio- culturales diferentes y que cuentan con diferentes niveles individuales de PPE. Este nivel resulta complejo en la medida en que las prácticas escolares suelen ser altamente homogéneas y poco sensibles a estas diferencias, lo que se refleja luego en mayores niveles de fracaso para los niños que ingresan a la escolarización primaria con niveles menores de PPE. Mayor atención a este aspecto de la PPE es necesario para desarrollar programas integrales que preparen la transición a la escolarización primaria.

Medición de la preparación para la escolarización

Tipos de fuentes de información

Una primera gran clasificación de las medidas de preparación para la escolarización refiere a la fuente de información. Existen tres grandes fuentes para obtener información de los niños, cada una con sus ventajas y desventajas: (a) evaluación directa del niño, (b) evaluación del niño por las maestras y (c) evaluación del niño por los padres. Una cuarta fuente de información, que no analizaremos aquí por limitaciones de espacio, es la información provista por los pares. En general, se ha mostrado que hay un acuerdo moderado a bajo entre padres y educadores y que dicho acuerdo se eleva entre reportes provistos por informantes del mismo contexto, por ejemplo entre padre y madre o entre maestra y maestra (Grietens et al., 2004). Estas discrepancias entre informantes de diferentes contextos se interpreta fundamentalmente por la especificidad del comportamiento según el ámbito en el que el niño está inserto, más que a un problema de validez de la medida (Achenbach et al., 1987; Merrell, 1999). Sin embargo, cada tipo de medida posee fuentes de error específico y por lo tanto, a continuación analizamos las ventajas y contras de las primeras tres alternativas.

La evaluación directa del niño provee información directa sobre el estado de una capacidad mediante pruebas referidas a una norma, sin mediar las interpretaciones u observaciones que puedan hacer otros. Sin embargo, las fuentes de error de medición pueden ser altas en función del cansancio o eventos puntuales que estén afectando al niño en el momento de la medición. Asimismo, estas mediciones requieren de aplicadores calificados y por consiguiente resultan muy costosas en términos de la relación entre tiempo y cantidad de información recogida. Aún para procesos de mediana escala, como por ejemplo la evaluación de un grupo escolar resulta difícilmente sostenible.

La información reportada por los padres es una fuente muy válida de información respecto a lo que sucede en el ambiente familiar, dónde el niño suele pasar la mayor parte de su tiempo. Por lo tanto, provee información única respecto a un contexto íntimo, difícil de observar mediante otro método (a excepción, quizás, de las grabaciones en el hogar). Sin embargo, la información pro-

vista por los padres suele acarrear algunos problemas métricos. La fiabilidad de las escalas resulta algo disminuida y el acuerdo inter-jueces madre-padre es menor que entre dos maestras. Estos fenómenos se deben a sesgos parentales en la interpretación del comportamiento de sus hijos, dado que tienen en general menos fuentes de comparación, pues observan el comportamiento de pocos niños, y tienen patrones de relacionamiento específicos con cada progenitor. Asimismo, hay variables de personalidad parental que aparecen influenciando las respuestas, como por ejemplo su estado mental (Hay et al., 1999) y sesgos hacia el reporte de mayores problemas comportamentales de sus hijos que los reportados por otros profesionales (Lee, Elliot y Barbour, 1994).

La información provista por las maestras suele ser más fiable y estable. A diferencia de los padres, las maestras ven muchos niños a través de los años y por lo tanto, han generado un repertorio de conocimientos específicos sobre los patrones de comportamiento esperados para cierta edad (Winsler y Wallace, 2002). Por otro lado, las maestras al trabajar con encuadres más o menos fijos, pueden apreciar patrones de comportamiento estable. La escuela además, ofrece un lugar de interacción amplio con pares y adultos (con menor nivel de cercanía que los padres) lo que favorece que los límites se establezcan sobre bases consensuadas socialmente. Por esto, la información provista por las maestras suele considerarse una fuente confiable, rápida y económica de obtener información sobre el comportamiento del niño aunque somos conscientes que no está exenta de sesgos de respuesta. Por ejemplo, a nivel del *set de respuesta*, puede sobrevalorar el desempeño de los niños con los que trabaja por sentirse evaluada o, al nivel del *estilo de respuesta*, tender a ser condescendiente con sus alumnos y brindar puntuaciones más elevadas, como ejemplos de los perfiles de sesgos que posee este tipo de autorreporte (Ziegler, 2015).

En suma, respecto a la fuente de información, la maestra es una fuente fiable para reportar información válida sobre el desempeño y comportamiento de un niño en contexto escolar. Sin embargo, la integración de esta información con la provista por padres y personal del sistema de salud puede ser crucial para generar medidas de mejor calidad en la determinación de las necesidades de intervención.

Instrumentos más empleados en la medición de la PPE

Se han reportado, ya en 2007, 39 instrumentos para la evaluación de la preparación para la escolarización (Garber, Timko, Bunkley, Lumpkins y Duckens, 2007). La mayoría de ellos no han sido diseñados específicamente para evaluar la preparación para la escolarización, pero muchos han mostrado poder predictivo sobre el éxito y adaptación escolar, por lo tanto son frecuentemente empleados en la literatura especializada. Esto se debe en parte a la variabilidad en la definición de la PPE, y a la posibilidad de que diferentes constructos e instrumentos midan con diferente precisión el mismo factor latente, el factor de inteligencia general g (Rock y Stenner, 2005). Reseñamos a continuación, (agrupados según fuente de información) algunos de los más frecuentemente encontrados en la literatura de PPE, y por lo tanto, destinados única o parcialmente para edades comprendidas entre 3 y 6 años.

Instrumentos de evaluación del niño

Baterías de evaluación del desarrollo Woodcock-Johnson

Las baterías de evaluación del desarrollo Woodcock-Johnson están diseñadas para evaluar aspectos cognitivos y logro académico en personas entre 2 y 90 años. En el contexto de estudios de PPE, una revisión sistemática ha mostrado que es una de las más empleadas en los estudios con diseño longitudinal (Arrivillaga et al., 2016), fundamentalmente debido a su empleo como *patrón oro* en las investigaciones de la Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten y el National Head Start Impact Study, desarrollados en Estados Unidos. Actualmente en inglés se dispone de la versión WJ-IV, mientras que también existe una versión en español conocida como Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew y Mather, 2005).

Las escalas WJ están compuestas por dos grandes baterías, una de habilidades cognitivas generales y específicas y otra de logro, que permite determinar las fortalezas y debilidades en el ámbito académico. A nivel preescolar, solo 6 de las 12 habilidades cognitivas son aplicables así como sólo cinco de los 10 tests de logro. De todas formas, las escalas pueden aplicarse independientemente,

de acuerdo a los intereses de la investigación de referencia. Como debilidad se puede señalar que requiere mucho entrenamiento por parte de los aplicadores, que posee pruebas que demandan mucha atención y cronometraje para evaluar la velocidad de procesamiento y, que existen subpruebas que pueden demandar mucho tiempo, pudiendo extenderse la batería completa hasta dos horas.

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody

El test de vocabulario en imágenes de Peabody (PPVT), actualmente en su cuarta versión en inglés (la cual además cuenta con una forma en español estandarizada para Estados Unidos), es un test que evalúa vocabulario receptivo. Originalmente se trató de obtener un test breve de inteligencia, sin demandas de capacidades expresivas en el uso del lenguaje. Por eso, suele tener correlaciones elevadas con las puntuaciones de las escalas Wechsler. De muy sencilla aplicación, consiste en decirle una palabra al niño, el cual debe señalar la imagen correspondiente dentro de un conjunto de cuatro imágenes presentadas en un atril. Como ventajas del PPVT, señalar que la aplicación es rápida, requiere poco entrenamiento del administrador y es bien recibido por los niños, que no deben producir lenguaje durante la aplicación del mismo. Como limitación señalar que solo brinda una medida restringida y global de desarrollo cognitivo, muy asociada a un único aspecto del desarrollo lingüístico.

Inventario de Desarrollo de Battelle

El Inventario de Desarrollo de Battelle es una de los test más utilizados para la evaluación directa de los niños de forma integral. Posee una versión extensa y una versión de screening que sirve para determinar de forma inicial limitaciones y áreas fortalecidas en el desarrollo del niños entre 0 y 8 años de edad. Evalúa cinco grandes áreas: Personal-Social, Adaptativa, Motora (fina y gruesa), Comunicación (Receptiva y Expresiva) y Cognitiva. La versión de screening requiere de 30 minutos de aplicación y el administrador de la prueba necesita un buen entrenamiento para aplicarla. Existe una versión en castellano (Newborg, Stock, Wnek y De la Cruz, 2009).

Instrumentos de evaluación con las maestras como informante

Early Development Instrument (EDI)

Uno de los instrumentos más empleados para la evaluación de la preparación para la escolarización a través de medidas observacionales es el Instrumento de Desarrollo Temprano (EDI). Desarrollado en Canadá para servir de instrumento de cribado en grandes comunidades incluye ítems que informan sobre el desarrollo del niño en cinco grandes dimensiones, anteriormente descritas: salud física y bienestar, competencia social, madurez emocional, lenguaje y desarrollo cognitivo y habilidades de comunicación y conocimiento general. El EDI es un inventario completado por las maestras mediante observaciones en contexto escolar. Ha mostrado aceptables propiedades psicométricas (Janus y Offord, 2007) y poder predictivo sobre el desempeño académico en la etapa escolar (Brinkman, Gregory, Harris, Hart, Blackmore y Janus, 2013).

Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)

La escala de evaluación comportamental y de competencia social, también conocida como Perfil Socio Afectivo del Niño, es una escala desarrollada por LaFreniere y Dumas (1996). En su versión original está compuesta por 80 ítems, y existe también una versión reducida de 30 ítems (SCBE-30). Está organizada para evaluar tres dominios del desarrollo socio-emocional: conducta prosocial, conducta ansiosa y retraída (comportamiento internalizante) y conducta agresiva y de enfado (comportamiento externalizante). Los ítems son sencillos en su redacción y son fácilmente observables por la maestra en contextos áulicos. La escala es ampliamente utilizada en la investigación de aspectos socio-afectivos en psicología del desarrollo y ha sido traducida a varios idiomas (LaFreniere et al., 2002). Para el caso de Portugal, por ejemplo, mientras que la estructura factorial se mantiene, sugiriendo la tridimensionalidad del desarrollo socio-emocional, no se puede afirmar que los ítems originalmente propuestos carguen bien sobre dichos factores (Vásquez Echeverría et al., 2016).

Instrumentos de evaluación con los padres como informantes

Ages and Stages Questionnaire (ASQ)

El cuestionario de Edades y Etapas, o ASQ por sus siglas en inglés, es un instrumento de screening ampliamente utilizado como forma de obtener información del comportamiento del niño entre 6 meses y 5 años en el contexto del hogar, por lo que es completado por padres o cuidadores principales. Evalúa cinco grandes dimensiones como la comunicación, el desarrollo motor fino y grueso, la capacidad de resolver problemas y las habilidades personales y sociales. Existe una versión para evaluar aspectos socio-emocionales (ASQ-SE), que indaga aspectos de autorregulación, obediencia, comunicación, funcionamiento adaptativo, autonomía, afecto e interacción social. Como limitaciones se señala que los padres deben tener un nivel de lectura mínimo equivalente aproximado a primaria completa, lo cual no siempre es alcanzado en un contexto latinoamericano.

Social Skills Rating System

El sistema de evaluación de competencias sociales (SSRS) es un inventario desarrollado para evaluar competencias sociales positivas y problemas de comportamiento que puedan interferir con el desarrollo académico e interpersonal. Está destinado a población infantil entre 3 y 18 años de edad. Evalúa habilidades sociales como la cooperación, la empatía, la asertividad, la responsabilidad, el autocontrol, y a nivel conductual, comportamientos internalizantes, externalizantes y la hiperactividad.

Child Behaviour Checklist

El listado de comportamiento infantil o CBCL, es uno de los instrumentos psicológicos más utilizados para evaluar aspectos de desarrollo psicopatológico. Es un instrumento que sirve para varias edades, pero a nivel preescolar, el CBCL 1½-5-LDS es el instrumento desarrollado por Achenbach y cols (Achenbach, 2009). Evalúa aspectos de reactividad emocional, depresión/ansiedad, quejas somáticas, retraimiento, problemas de sueño,

problemas atencionales y comportamiento agresivo. Es un instrumento que ha sido utilizado y validado en diversos países (Achenbach, 2014). Tiene como ventaja que los resultados en las puntuaciones según subescala están asociadas a criterios diagnósticos del DSM-V tanto en su versión para padres, como para maestras.

Creación y validación de una nueva métrica en PPE: el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)

Actualmente nos encontramos desarrollando un instrumento para la evaluación de la PPE en Uruguay, el Inventario de Desarrollo Infantil (en adelante INDI). Más adelante desarrollaremos aspectos conceptuales y psicométricos alrededor de la primera versión del instrumento, pero primero haremos algunas puntualizaciones sobre la necesidad de contar con instrumentos locales o regionales (frente a los importados) para la evaluación sistemática del desarrollo infantil.

Los instrumentos de evaluación del desarrollo de aplicación universal o masiva en un país, deben reunir a nuestro criterio ciertas características: deben ser (a) de disponibilidad gratuita para los sistemas de educación pública; (b) validados y baremados para la población local, (c) entendidos y valorados por los usuarios del sistema.

La disponibilidad gratuita del instrumento refiere a que el agente de educación pública no deba pagar derechos ni regalía por el instrumento. Esto a su vez tiene varias ventajas asociadas. La primera es que se pueden reinvertir los ahorros en formación de recursos humanos vinculado al uso del instrumento y el análisis de datos. Asimismo, y en tanto el desarrollo de instrumentos debe pasar por procesos de validación continua (John y Benet-Martínez, 2014) los equipos pueden trabajar en versiones mejoradas, o nuevas ediciones de los instrumentos sin necesidad de esperar que las casas matrices de las editoriales decidan hacerlo y lo vendan a nuevo costo. Por otro lado, la libre disponibilidad puede garantizar que los datos colectados queden en el país que fueron recogidos, no siendo utilizados por empresas para la mejora de sus productos, respetando eventuales leyes nacionales de protección de datos personales (como es el caso de Uruguay).

Además del problema de los costos de adquisición, se sabe que los tests psicológicos deben ser validados y baremados para las poblaciones locales. En el proceso de creación e implementación piloto del INDI, nos hemos enfrentado con que este hecho no es entendido ni visualizado como un problema por varios agentes del gobierno. Este proceso estaría solucionado, hemos escuchado argumentar, con la compra de los instrumentos extranjeros. Sin embargo, sabemos que el proceso de adaptación y validación cultural debe ser realizado de todas maneras (Van Widenfelt, Treffers, De Beurs, Siebelink y Koudijs, 2005). Esto es especialmente importante si los resultados van a ser usados para tomar decisiones importantes (como por ejemplo la derivación de un niño al ámbito de la educación especial), para desarrollar modelos de respuesta a la intervención, o van a ser divulgados a las familias y/o educadoras (Fuchs y Fuchs, 2006; Van Widenfelt et al., 2005).

Por otro lado, los usuarios del sistema, deben sentirse confortables con los componentes del instrumento para garantizar tanto la calidad de los datos en la cumplimentación como la aplicabilidad de los datos obtenidos para la intervención y planificación educativa. Esto implica a las maestras en tanto fuente de información central en los instrumentos masivos de PPE, así como a los padres en caso de que fuesen destinatarios de parte de la información obtenida u otros actores implicados en el sistema (por ejemplo, si se emitieran reportes destinados a ellos a partir de la información aportada por la maestra).

Con estos lineamientos en vista, el proceso de creación y validación del INDI ha intentado mantener colaboración estrecha con la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay para que el instrumento sea, desde su concepción, una herramienta disponible, válida, ergonómica y culturalmente adecuada para los actores del sistema uruguayo.

Hemos concebido el INDI siguiendo perspectivas multidimensionales de la PPE, por lo que en el INDI pueden identificarse cuatro dimensiones, evaluando aspectos cognitivos, motores, socio-emocionales y de disposición hacia el aprendizaje en contexto de aula. La dimensión cognitiva está compuesta por ítems que evalúan desarrollo del lenguaje, las competencias numéricas, el descentramiento, el funcionamiento ejecutivo y el conocimiento

general. La dimensión física, refiere a motricidad fina y gruesa. La dimensión socioemocional, incluye evaluación de comportamiento prosocial, internalizado y externalizado. La dimensión de disposición para el aprendizaje, incluye ítems que reflejan aspectos actitudinales del niño frente al contexto de aprendizaje, como por ejemplo la motivación, hábitos en el aula y autoeficacia. El INDI está pensado para ser una medida de evaluación integral del desarrollo de aplicación universal en un modelo integral de respuesta a la intervención y evaluación del desarrollo, siguiendo los lineamientos de Hale, Kaufman, Naglieri y Kavale (2006).

En conclusión, a lo largo del artículo intentamos mostrar que la PPE es un concepto de gran relevancia en la psicología del desarrollo y educativa actual. La adopción de un enfoque preventivo de la PPE puede resultar altamente beneficioso para los niños, las comunidades y los gobiernos. Las investigaciones recientes, hacen énfasis en que distintos aspectos del desarrollo, tanto socio-emocional como cognitivo, son factores con fuerte incidencia en el trayecto de desarrollo y en la inserción escolar posterior, por lo que su evaluación debe ser multi-dimensional. Para su evaluación universal dentro de un estado o país, entendemos que los instrumentos deben ser desarrollados en conjunto con los usuarios, deben estar validados y deben ser de libre disponibilidad para el sector público.

Referencias

- Achenbach, T. M. (2009). *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, y Families.
- Achenbach, T. M. (2014). Developmental, quantitative and multicultural assessment of psychopathology. En Lewis y Rudolph, K. (Eds). *Handbook of Developmental Psychopathology - 3rd ed.* (pp 67-86). New York: Springer.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., y Howell, C. T. (1987). Child-adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.

- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., y Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. doi: 10.5872/psiencia/8.1.31
- Bart, O., Hajamib, D., y Bar-Haimb, Y. (2007). Predicting School Adjustment from Motor Abilities in Kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597–615.
- Blair, C., y Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711.
- Brinkman, S., Gregory, T., Harris, J., Hart, B., Blackmore, S. y Janus, M. (2013). Associations between the early development instrument at age 5, and reading and numeracy skills at ages 8, 10 and 12: A prospective linked data study. *Child Indicators Research*, 6 (1), DOI 10.1007/s12187-013-9189-3.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Garber, R. F., Timko, G., Bunkley, L. S., Lumpkins, D., y Duckens, C. (2007). School readiness assessment: A review of the literature. *Report, Community Research Partners and Franklin County Department of Jobs and Family Services*.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., y Hellinckx, W. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5-to 6-year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(2), 137-146.
- Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., y Kavale, K. A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43(7), 753-770.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Sharp, D., Schmücker, G., Mills, A., Allen, H., y Kumar, R. (1999). Parents' judgments about young children's problems: Why mothers and fathers might disagree yet still predict later outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1249-1258.
- Janus, M., y Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39, 1.
- Janus, M., Offord, D. (2007) Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1-22.
- John, O. P., y Benet-Martínez, V. (2014). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. En H. Reis y C. Judd (Eds.). *Handbook of research methods in social and personality psychology, 2nd Edition* (pp. 473-503). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272–279. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20404382>
- Kagan, S., Moore, E., y Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary*. N. E. G.: Panel Ed..
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- LaFrenière, P.J., Masataka N., Butovskaya M., Chen Q., Dessen, M.A., Atwanger, K. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 201–210.
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E. y Maggio, E. (2004). *Are L.A.'s children ready for school?* Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Lee, S. W., Elliott, J., y Barbour, J. D. (1994). A comparison of cross-informant behavior ratings in school-based diagnosis. *Behavioral Disorders*, 19, 87-97.
- Merrell, K.W. (1999). *Behavioural social and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... y Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public

- safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698
- Muñoz-Sandoval, A.F., Woodcock, R. W., McGrew, K.S. y Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Newborg, J. Stock, JR. Wnek, L. y De la Cruz, V. (2009). *Battelle: Inventario de desarrollo*. (3ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Rock D. A., Stenner, A. J. (2005). Assessment issues in the testing of children at school entry. *The Future of Children*, 15, 15-34.
- Rouse, C., Jeanne Brooks-Gunn, J., y McLanahan, S. (2005). Introducing the Issue: School readiness closing racial and ethnic gaps. *Future of Children*, 15, 5-14.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., y Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. UNESCO.
- Valsiner, J. (2000). Culture and human development. Oxford, UK: SAGE Publications.
- Van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D., De Beurs, E., Siebelink, B. M., y Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(2), 135-147.
- Vasquez Echeverria, A., Rocha, T., Costa, J., Teixeira, P., Cruz, O. (2016). Portuguese Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *PRC/Psychology*, 29: 22
- Winsler, A., y Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education y Development*, 13, 41-58.
- Ziegler, M. (2015). “F*** You, I Won’t Do What You Told Me!”—Response Biases as Threats to Psychological Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 31, 153-158.

Observación y valoración del desarrollo infantil



Lucrecia H. Manfredi
Magdalena García Menéndez
M. Letizia Fasola

*Dirección Nacional de Maternidad e Infancia
Ministerio de Salud de la Nación
Argentina*

RESUMEN: La atención primaria de la salud tiene un rol fundamental en promover un desarrollo óptimo de niños y niñas, dado que brinda la oportunidad de conocer a la familia y realizar el seguimiento durante los controles de salud, constituyendo el escenario adecuado para la promoción del desarrollo infantil. En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo desarrollar aspectos generales de un instrumento para la observación y valoración del desarrollo infantil, elaborado en el marco de la Dirección de Maternidad e Infancia del Ministerio de Salud de la Nación. Para los profesionales del sector público de la salud resulta de vital importancia contar con instrumentos que permitan una evaluación temprana del desarrollo. En esta ocasión, se presentará un instrumento desarrollado en nuestro contexto y con posibilidades de ser utilizado a nivel nacional, cuyo objetivo es la detección temprana de problemáticas y las posibles estrategias de intervención ante las mismas.

A continuación, se presentará el instrumento en cuestión, se describirán características generales del mismo, sus objetivos, su modo