

Una reflexió sobre l'ús de les proves estandarditzades en l'avaluació a l'atenció primerenca

Ángeles Medina

Universitat Autònoma de Madrid

Marta Casla

Universitat Autònoma de Madrid

Yue Liu

High School Attached To Northeast Normal University. ChaoYang

Rebut: 22.09.21 – **Acceptat:** 22.12.21 – **Publicat:** maig 2022
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5040>

Resum

Una reflexió sobre l'ús de les proves estandarditzades en l'avaluació a l'atenció primerenca

L'objectiu d'aquest treball és compartir una reflexió sobre la importància de l'avaluació a Atenció Primerenca, centrant-nos en una anàlisi de les escales de desenvolupament més utilitzades actualment. Per això, duem a terme una investigació en què recollim les opinions de 24 orientadores[1] que treballen a Atenció Primerenca, per realitzar una anàlisi a fons de les característiques de les quatre escales més utilitzades per les entrevistades. Seguidament, analitzem les característiques de les escales més utilitzades, tenint en compte l'any de publicació, l'orientació teòrica, la investigació que les sustenta, els diferents apartats, les característiques del barem etc. Els resultats mostren un panorama complex en què no hi ha una homogeneïtat en els objectius ni en les dimensions que cal avaluar. En la mateixa línia, observem l'absència de la família i dels contextos de desenvolupament a totes les escales. D'altra banda, detectem una manca de reflexió explícita sobre les concepcions del procés d'avaluació i les conseqüències d'aquesta. S'hi inclou una discussió sobre els aprenentatges que es deriven d'aquestes anàlisis per proposar una avaluació respectuosa que inclogui aspectes rellevants per a la presa de decisions.

Paraules clau: Atenció Primerenca, Avaluació sistèmica, Proves estandarditzades, Escales de desenvolupament, Opinió orientadores

Abstract

A reflection on the use of standardized tests in the evaluation of early care

The aim of this work is to share a reflection on the assessment in early intervention programs, analyzing the frequency of use of standardized tests. We collected the opinions of 24 early intervention professionals, so it was possible to deeply analyze the characteristics of four tests that were more used by the professionals that we interviewed. For the analyses of the standardized tests, we took into account the following variables: year of publication, theoretical framework, availability of research data, sections included in each test, and scales data (year, country, community, age-range...). Results show a complex situation in which the objectives and the assessment dimensions are not homogeneous. In the same line, family and developmental contexts are not present in any of the tests that we analyzed. An explicit reflection on the assessment approaches and on the processes involved during early intervention assessments was missing. We discuss the results of the present study in terms of learning new ways to develop respectful procedures of assessment. The need to consider other variables such as family and developmental contexts in order to establish final decisions in assessment is also discussed.

Keywords: Early Intervention, Systematic assessment, Standardized tests, Developmental Scales, Early Intervention Staff's Opinions

Introducció

Cada cop més comprovem que diferents persones comencen a parar esment al desenvolupament primerenc dels infants, encara que els orígens de l'Atenció Primerenca en el nostre país es remunten a la segona meitat del segle XX des d'un model rehabilitador, assistencial i compensatori (Gutiez i Ruiz, 2012). Aquest augment de l'interès per l'Atenció Primerenca ve precedit per les darreres investigacions sobre el desenvolupament infantil en els primers anys, per les evidències científiques dels beneficis que suposa intervenir precoçment amb nenes que presenten o poden presentar qualsevol tipus d'alteració i per la preocupació dels/de les professionals que treballen en aquest camp per adequar-se a models ecològic-sistèmics i inclusius.

Dins l'ampli ventall d'actuacions que es fa a l'Atenció Primerenca hi ha l'avaluació del desenvolupament, que apareix com una qüestió complexa i important. Els professionals que es dediquen a aquest àmbit s'enfronten diàriament a molts desafiaments en relació amb l'avaluació: per què es realitza? Quins aspectes hauria de contemplar? Com realitzar una avaluació respectuosa amb el nen i amb la seva família? Com organitzar i donar la informació obtinguda? Aquestes i altres qüestions van motivar una alumna i dues professores del Màster de Psicologia de l'Educació de la UAM a plantejar-se la realització d'un treball fi de màster que, des d'una mirada crítica, revisés les escales d'avaluació del desenvolupament més utilitzades en atenció primerenca.

Per això es va dissenyar un qüestionari per recopilar informació sobre la pràctica de les professionals en ambients educatius en relació amb l'ús d'escales en edats primerenques, amb l'objectiu de conèixer tant les opinions com el procés d'aplicació que en fan. Posteriorment, es van analitzar detalladament les dimensions, els objectius i les característiques de les escales més utilitzades per les entrevistades. Finalment, i després d'unes conclusions, ens proposem reflexionar sobre què podem aprendre en relació a aquestes anàlisis i obrir un debat sobre aquest tema complex que ens ajudi a continuar transformant i millorant els procediments per avançar cap a una avaluació més sistèmica, compartida i inclusiva.

Presentació de les dades de l'estudi

Els qüestionaris a les orientadores.

Es va dissenyar un qüestionari que tenia com a objectiu conèixer l'ús real i les opinions de les orientadores sobre les escales de desenvolupament primerenc. Per això, es van incloure tres blocs de preguntes: 1) característiques de la mostra (formació, àmbit laboral i edats amb què treballen), 2) mètodes d'avaluació utilitzats amb més freqüència, incloent-hi el tipus i el nom de les escales i 3) tipus d'ús i finalitat d'ús de les escales.

Van participar 24 professionals procedents de diferents Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana (EAT) i Equipos de Orientación Específica y Psicopedagógica Generales (EOEP) de la xarxa pública de la Comunitat de Madrid, així com de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) privats de la Comunitat de Madrid (12 van emplenar el qüestionari i 12 van respondre en forma d'entrevista estructurada)[2]. La Taula 1 presenta un resum de les característiques de la mostra i de les dades relatives a les escales més utilitzades per les entrevistades.

Taula 1. Resultats del qüestionari

Dimensió	Resultats
On treballen	EOEP/ EAT: 21/24 CDIAT: 3/24
Titulació	Els camps de la psicologia i la pedagogia
Edat dels nens amb el que treballen	16 dels 24 professionals treballen amb nens de 0 a 6 anys (els dos cicles de l'etapa d'educació infantil) i 8 treballen només amb nens de 0 a 3 anys (només amb el 1r cicle d'educació infantil)
Escales més utilitzades per les entrevistades	Brunet-Lézine Revisado (Josse, 1999): 23/24 Inventari de desenvolupament de Battelle (Newborg, 1998):19/24 Escales McCarthy (DMSCA, 2009): 18/24 Escales de desenvolupament Merrill-Palmer (Roid&Sampers, 2011): 17/24

Tal com es pot observar, la majoria de les professionals entrevistades coincideixen en l'ús de quatre escales. Tant als qüestionaris emplenats com durant les entrevistes vam poder comprovar que el motiu més freqüent per seleccionar una escala era l'edat de la nena a avaluar (17/24), seguit del motiu específic de l'avaluació (14/24). La senzillesa i la rapidesa amb què s'administra l'escala és un altre dels motius que s'esmenten, encara que menys (7/24).

Quan preguntem per la funció que exerceixen aquestes escales que utilitzen més sovint, la majoria va assenyalar que serveixen per comptar amb una visió global del nivell de 'infant, així com situar-lo respecte al seu grup de referència.

Totes les entrevistades recorren a altres proves i a l'observació per avaluar. Així mateix, 20 de les entrevistades complementen aquests mètodes amb una entrevista familiar i amb informació que proporcionen les educadores.

Les proves més utilitzades.

Tot seguit, analitzem les quatre escales més utilitzades per les participants en aquest estudi: 1) Brunet-Lézine revisat. Escala de desenvolupament psicomotor de la primera infància (Josse, 1999); 2) Inventari de desenvolupament de Battelle (Newborg, 1998); 3) Escales McCarthy d'Aptituds i Psicomotricitat per a nens (DMSCA, 2009) i 4) Escales de desenvolupament Merrill-Palmer (Roid&Sampers, 2011). Per aconseguir els

objectius d'aquest estudi, analitzem algunes de les dimensions de cada escala (objectius, durada, rang d'edat, versió, dimensions específiques del desenvolupament que avalua) i fem una comparació de les afirmacions dels manuals amb les opinions de les participants. La Taula 2 recull les dades de les quatre proves.

Tabla 2. Comparació de les quatre escales

	Brunet-Lézine revisat. Escala de desenvolupament psicomotor de la primera infància (Josse, 1999)	Inventari de desenvolupament de Battelle (Newborg, 1998)	Escales McCarthy d'Aptituds i Psicomotricitat per a nens (DMSCA, 2009)	Escales de desenvolupament Merrill-Palmer (Roid & Sampers, 2011)
Orientadores: Opinió general i motiu d'ús	1.Per als nens petits. (8/12) 2.És senzilla i fàcil d'administrar en poc temps. (3/12) 3.Ser la primera valoració. (3/12) 4.Valora el nivell global del nen. (4/12) 5.Cal actualitzar la prova. (6/12)	1.Per als nens de més de 30 mesos. (1/12) 2.Hi ha una part social. (1/12) 3.Per a les nenes que tenen un nivell baix. (1/12) 4.És llarga de passar. (1/12)	1.Per a les nenes de 3-6 anys. (6/12) 2.Dona més informació que Brunet-Lézine. (1/12) 3.No hi ha àrea social. (1/12) 4.Ràpida de passar. (1/12)	1.Per als nens de més de 2 anys. (3/12) 2. Completa. (4/12) 3.Qüestionari per a pares. (3/12) 4.Bona escala de llenguatge. (4/12) 5.Hi ha escala d'intel·ligència per a petits. (2/12) 6.Hi ha part social. (1/12) 7.Més estructurada. (1/12) 8.Manipulativa (1/12) 9.Molt laboriosa de passar. (1/12)
Manual: Any d'adaptació i població del barem 1997	1997 Espanyola	1998 Espanyola	1977/1996/2006 Espanyola	2011 Espanyola
Manual: Rang d'edat	0-30 mesos	0-8 anys	2 anys i mig a 8 anys i mig	1 mes a 6 anys i mig
Manual: Temps d'administració	Durada de 25-35 minuts per nens menors de 15 mesos; al voltant d'1h pels infants més grans.	Cal aplicar-la en diverses sessions. 10-30 minuts per a les proves de screening i entre 1h o 1h i mitja per fer-la sencera.	Xiquets de menys de 5 anys 45-50 minuts. Nens més grans 1 hora	L'escala completa dura entre 1 hora i 1 hora i mitja. La bateria cognitiva triga entre 30-40 minuts.

<p>Manual: Objectius</p>	<p>“Avaluar el nivell de desenvolupament d'un noutat i assenyalar el seu eventual desfament respecte a la mitjana de la mateixa edat.” (p.24)</p>	<p>1.Avaluació i identificació de nens amb minusvalideses: identificar els nens amb retard o minusvalidesa en alguna àrea de desenvolupament. 2.Avaluació de nens sense minusvalideses: ajudar a identificar els punts forts i els punts febles del desenvolupament normal o superior en nens sense deficiències, durant les etapes d'educació infantil i primària. 3.Programació i aplicació del tractament. 4.“Avaluació de grups de nens amb minusvalideses.” (p.10)</p>	<p>“Avaluar el desenvolupament cognitiu i psicomotor del nen.” (p.10)</p>	<p>“1.La identificació primerenca de retards en el desenvolupament. 2.L'avaluació dels nadons preterme. 3.La mesura de petits progressos en el desenvolupament. 4.Disposar d'una escala d'avaluació del desenvolupament per a nens fiable i vàlida, amb un pes reduït de la capacitat de llenguatge expressiu. 5.“Planificació familiar individualitzada per a nens amb retard en el desenvolupament” (p.23-24)</p>
-------------------------------------	---	--	---	---

Escala Brunet-Lézine Revisada (Josse, 1999).

En primer lloc, analitzem l'escala Brunet-Lézine, que utilitza la major part dels professionals, concretament 23. Al manual podem comprovar que es tracta d'una prova senzilla i de fàcil aplicació en comparació amb les altres tres escales, avantatge que assenyalen diverses entrevistades. Encara que el manual estableix temps entre 25 minuts i una hora, es tracta del temps necessari per completar tots els ítems, per això en determinades edats es dedica menys temps. Les entrevistades van assenyalar que, a la pràctica, depèn del nivell de desenvolupament de cada infant. Tres de les orientadores enquestades van esmentar que utilitzen la Brunet-Lézine com la primera avaluació, per comptar amb un barem de desenvolupament típic. D'altra banda, quatre de les orientadores enquestades van explicar que l'escala Brunet-Lézine valora el nivell global del nen, per la qual cosa, quan necessiten informació més detallada sobre altres aspectes cognitius o de llenguatge, utilitzen altres escales. Cal assenyalar que la meitat de les orientadores afirmen que l'escala s'ha d'actualitzar i que, de vegades, hi ha dificultats

perquè els nens identifiquin els materials. De fet, vam comprovar que l'escala es va estandarditzar a Espanya el 1997.

Inventari de desenvolupament de Battelle (Newborg, 1998).

En segon lloc, analitzem l'escala Battelle, que és utilitzada per 19 professionals. Els motius que porten les orientadores entrevistades a seleccionar aquesta escala són: el rang d'edat, la possibilitat d'avaluar nens amb un nivell més baix i l'existència d'una subescala social. També es va comentar que un dels desavantatges de la prova és que requereix un temps prolongat d'administració, tal com confirma al manual, que assenyala que l'avaluació s'ha de dividir en diverses sessions i la durada per completar-la és d'una hora o una hora i mitja.

Escales McCarthy d'Aptituds i Psicomotricitat per a nens (DMSCA, 2009).

En tercer lloc, analitzem l'escala McCarthy, utilitzada per 18 professionals. La meitat de les orientadores van esmentar que utilitzen aquesta escala perquè és adequada per als nens de més de 3 anys. Entre els motius per seleccionar-la com a forma d'avaluació, trobem que permet una avaluació relativament àgil (el manual confirma que als 5 anys el temps d'administració és de 45-50 minuts) i que proporciona informació més completa que l'escala Brunet-Lézine. Una de les orientadores va assenyalar, com a desavantatge, l'absència d'una avaluació dels aspectes socials.

Escales de desenvolupament Merrill-Palmer Palmer (Roid&Sampers, 2011).

Finalment, analitzem l'Escala Merrill-Palmer, utilitzada per 17 professionals. Tot i que és una escala amb un rang d'edat molt ampli (al manual s'assenyala que abraça des del mes fins als 6 anys), tres orientadores van afirmar utilitzar-la només per a més grans de dos anys. D'altra banda, es tracta d'una escala molt completa, ja que avalua un rang ampli de dimensions, tal com veiem més avall. Diverses orientadores van assenyalar que aquest és un punt fort de l'escala, afirmant que els ítems són atractius per als infants i estan molt ben estructurats. També s'assenyalen més avantatges, com ara la inclusió d'una dimensió social i més ítems per a l'avaluació del desenvolupament intel·lectual dels nens de dos anys. Una de les orientadores va assenyalar explícitament el fet que s'incloués la família com a font d'avaluació, essent l'única prova que inclou una escala per a pares. Tot i això, diverses entrevistades van coincidir a assenyalar la complexitat d'aplicació d'una prova tan completa.

Anàlisi de les dimensions, objectius i característiques de les escales més utilitzades per les entrevistades.

D'altra banda, analitzem les diferents àrees del desenvolupament incloses a les quatre escales, estudiant la denominació dels diferents ítems dins de cada àrea. Com que la forma de denominar cada àmbit del desenvolupament primerenc difereix entre les escales, es va optar per agrupar els elements avaluats en funció de quatre dimensions del

desenvolupament que semblaven ser comuns a les quatre escales: motora (que implica tot allò relacionat amb el desenvolupament psicomotriu), comunicativa (tant verbal com social, incloent-hi la dimensió afectiva) i cognitiva (que englobava tots els aspectes no motrius i no verbals implicats en memòria, percepció, atenció, raonament numèric i lògic). S'hi va afegir una dimensió per a aquells ítems o àrees no inclosos en cap de les quatre anteriors.

A continuació es presenta un resum de les àrees de cada escala. Un informe més detallat es pot trobar a Liu (2020).

Taula 3. Dimensions avaluades a les quatre escales més utilitzades per les entrevistades.

PROVA →	Brunet-Lézine revisat. Escala de desenvolupament psicomotor de la primera infància (Josse, 1999)	Inventari de desenvolupament de Battelle (Newborg, 1998)	Escales McCarthy d'Aptituds i Psicomotricitat per a nens (DMSCA,2009)	Escales de desenvolupament Merrill-Palmer (Roid&Sampers, 2011)
DIMENSIÓ				
Àrea Motora	Control motor o postural	Control muscular Coordinació corporal Locomoció Motricitat fina Motricitat perceptiva	Escala de motricitat: Coordinació de moviments gruixuts Balanceig Precisió de moviments Coordinació motora fina Escala Perceptiu-Manipulativa: Coordinació visomotriu Direccionalitat Imatge corporal	Motricitat gruixuda: Qualitat del moviment Moviments atípics Motricitat fina Coordinació visomotriu
Comunicació	Llenguatge expressiu i comprensiu	Comunicació receptiva i expressiva	Desenvolupament primerenc del llenguatge Expressió verbal Comprensió verbal Raonament verbal	Llenguatge expressiu (examinador i pares) Llenguatge receptiu Llenguatge infantil

<p style="text-align: center;">Adaptació social</p>	<p>Consciència de si mateix Relacions amb altres Relacions mími-ques Adaptació a situacions socials</p>	<p>Interacció amb l'adult Expressió afectiva Autoconcepte Interacció amb els companys Col·laboració Rol social</p>		<p>Interacció amb altres persones Relacions d'amistat Maduració social Expressió d'emocions Estil de temperament Comportament Indicadors de problemes socioemocionals conductuals</p>
<p style="text-align: center;">Àrea cognitiva</p>	<p>Coordinació oculomotriu i coordinació visomotora</p>	<p>Discriminació perceptiva Memòria Raonament Desenvolupament conceptual</p>	<p>Escala de memòria (immediata auditiva, immediata visual, atenció, concentració, reversibilitat) Raonament numèric, dades i conceptes numèrics Aptituds de càlcul Comptar mecànicament Formació de conceptes Classificació lògica Creativitat Relacions espacials Percepció visual Raonament no verbal</p>	<p>Cognició (raonament fluid i intel·ligència cristallitzada) Memòria Velocitat de processament</p>
<p style="text-align: center;">Altres</p>		<p>Altres Àrea adaptativa: menjar, vestit, responsabilitat personal, lavabo</p>		<p>Conducta adaptativa i autocura</p>

Com es pot observar, les quatre escales analitzades comparteixen un objectiu general, que coincideix amb l'explicitat per les entrevistades a l'hora de seleccionar una prova estandarditzada: comptar amb una mesura global del nivell del desenvolupament primerenc. Aquesta mesura té un caràcter principalment quantitatiu, encara que també aporta informació qualitativa i s'utilitza per a: 1) situar-nos quantitativament respecte a una població de referència, 2) facilitar la comunicació formal entre professionals i 3), en darrer terme, prendre decisions sobre el futur de la nena avaluada.

Sota aquest objectiu comú, els resultats presentats mostren que les escales agrupen de manera diferent les diferents capacitats del desenvolupament primerenc que es

consideren rellevants, cosa que ens porta a preguntar-nos si es tracta d'una qüestió merament organitzativa o si, per contra, hi ha una concepció diferent del que s'espera a cada etapa i de com ha d'avançar el desenvolupament en aquestes primeres etapes. El fet que algunes escales comptin amb nombrosos ítems en algunes dimensions, mentre que altres dimensions amb prou feines s'avaluen o estan absents, suggereix que no són, en cap cas, equivalents.

Aparentment, en aplicar qualsevol de les quatre escales, obtenim informació sobre si el nen disposa o no de: habilitats motrius adequades a la seva edat, eines per comprendre el llenguatge i comunicar-se de manera adaptativa i capacitats per relacionar-se amb els altres. Tot i així, observem que el tipus i la quantitat d'elements a observar difereixen notablement d'una escala a una altra. Per exemple, l'escala Merrill-Palmer amb prou feines compta amb una dimensió anomenada “conducta adaptativa i autocura”, mentre que l'inventari de desenvolupament Batelle dedica un temps considerable a obtenir informació sobre les habilitats d'autonomia a la vida quotidiana, com la neteja, el menjar, el vestir..., que semblen considerar-se indicadors importants del nivell global de desenvolupament esmentat. Si utilitzem les escales McCarthy, però, no obtenim cap mena d'informació relacionada amb l'autonomia.

Passa una cosa semblant amb el que, en aquest estudi, hem agrupat sota l'etiqueta “cognitiva”, que obeeix a una sèrie de capacitats que habitualment es relacionen amb la ment o amb algun tipus de processament que s'evidencia amb més dificultat que el moviment, la producció vocal o la sociabilitat. Tret de l'escala Brunet-Lezine, les altres tres escales dediquen un espai considerable a enumerar conductes que donin compte de la capacitat per memoritzar, percebre, atendre i processar estímuls o, allò que han anomenat, raonament lògic, no verbal, intel·ligència... És possible pensar que, des de les quatre escales, s'estan avaluant les mateixes capacitats cognitives bàsiques i s'obté informació suficient per valorar si el desenvolupament de la nena avança adequadament en termes cognitius, encara que l'etiqueta que anomena cada dimensió és diferent a les quatre escales. Tanmateix, és important destacar que es presenten diferents nivells de concreció, i que no té res a veure l'avaluació de “creativitat”, “concentració” i “desenvolupament conceptual” (que s'avaluen en diferents àrees de l'escala McCarthy) amb tasques concretes de coordinació òculomanejadora i coordinació visomotriu que s'avaluen a l'escala Brunet-Lezine. Aquest fet és especialment important si pensem, tal com es desprèn d'algunes entrevistes, que unes escales són més completes que d'altres perquè avaluen un ventall més ampli de conductes. És a dir, podríem pensar que unes escales serveixen per aprofundir (com Merrill-Palmer i McCarthy) i d'altres per obtenir la informació d'una manera més àgil (Brunet-Lezine i screening de Batelle). Aquest argument explicaria per què algunes dimensions tenen un nombre d'ítems més elevat, cosa que donaria a entendre que s'aprofundeix més. No obstant això, no explicaria per què hi ha la diferència en la concreció dels ítems i per què alguns estan absents en alguna de les escales.

El més vistós d'aquesta anàlisi és que no hem trobat elements bàsics comuns a les quatre escales que ens permetin afirmar què seria essencial si volem comptar amb informació objectiva sobre el nivell global de desenvolupament primerenc. Com acabem d'assenyalar, aparentment necessitaríem informació general sobre el desenvolupament motor, cognitiu, social i comunicatiu. Tanmateix, la forma d'avaluar aquestes dimensions i allò que s'entén en cadascuna dista molt de ser homogènia.

Cal assenyalar que tant el context de desenvolupament com els agents implicats estan pràcticament absents en les quatre escales analitzades (i sospitem que també a la majoria de les utilitzades, almenys, a Espanya). Tot i que les escales que inclouen una dimensió social avaluen, de manera indirecta, el tipus d'interacció amb iguals i adults, no hi ha una avaluació de les característiques del context i de les persones que formen part de la vida del nen. La família, en el millor dels casos, apareix com a transmissora de la informació, però no com a part de l'avaluació. Fins on arriba el nostre coneixement, no hi ha tantes proves que tinguin en compte la família en el procés d'avaluació en atenció primerenca. Sí que és cert que en alguns casos s'inclouen les famílies en qualitat d'informadores parcials, tal com passa amb l'escala Merrill-Palmer (Roid&Sampers, 2004). El Qüestionari d'Edats i Etapes-III, que s'utilitza sovint a la Xina (Bian, Chen&Chen, 2013) és un qüestionari totalment dissenyat perquè els pares proporcionin tota la informació la primera vegada que hi ha una valoració d'un nen i una nena. En cap cas, però, no s'analitza la interacció familiar i/o les característiques familiars dins de l'escala, i no són una font d'informació en si mateixes. L'Assessment, Avaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS-3) (Bricker, 2002) també inclou la família com a informadora i com a font de suport, si bé no s'esmenta explícitament com a avaluar-la.

Dalmau-Montala et al. (2017), dins del model de treball centrat en la família, citen diferents treballs de MacWilliam i proposen algunes escales i instruments que ajuden a realitzar una avaluació psicopedagògica rigorosa com són: (1) l'entrevista basada en rutines, en la que es recullen les rutines diàries i les preocupacions que aquestes generen a les famílies per tenir en compte les necessitats que esdevindran objectius d'un pla individualitzat per al nen o la nena; (2) L'escala Measure of Engagement, Independence i Social Relationships (MEISR) que valora participació, autonomia i relacions socials i permet veure les fortaleces i necessitats dels seus fills en la realització de les rutines i (3) L'Ecomapa que permet identificar els suports formals i informals amb els que es compta, així com les relacions que s'estableixen amb cadascun d'ells.

Finalment, una conseqüència important derivada d'aquests resultats té a veure amb les puntuacions obtingudes en cada escala, que s'interpreten situant la nena respecte a un grup de referència, normalment per damunt o per sota una mitjana. La puntuació difereix en funció de l'escala que seleccionem (o en funció de l'escala que hagi estat seleccionada en un informe que arribi a les nostres mans)? És a dir, és possible que, amb les dades d'una prova, l'avaluació d'una nena sigui qualificada com desenvolupament típic i amb les d'una altra prova no? És temptador pensar que, en el fons, un nen el

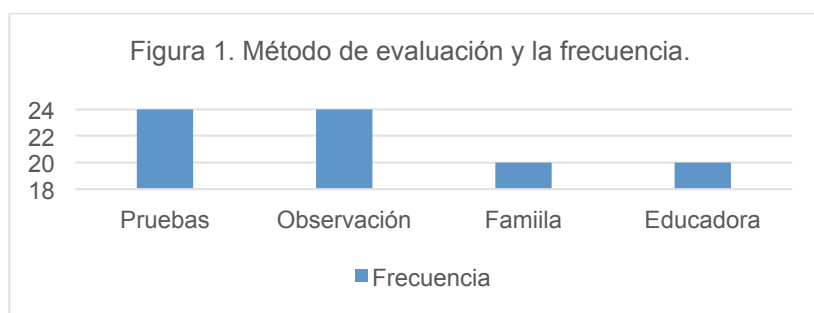
desenvolupament del qual es troba molt per sota de la mitjana o per sota del que s'esperava per a la seva edat presentarà puntuacions baixes a totes les escales, i que els ítems de cadascuna només il·lustren alguns aspectes, que en realitat les escales de desenvolupament *són sensibles al desenvolupament*. Si això fos així, per què les estem utilitzant? Quina és la finalitat? Quina informació real esperem obtenir? Els resultats de les entrevistes suggereixen que, encara que les entrevistades comparteixen un objectiu general, no sempre inclouen una reflexió sobre què entenem per desenvolupament, per canvi, per millora o per evolució. Els instruments de mesura s'utilitzen per motius diversos, que sovint no estan directament relacionats amb les conductes o les capacitats que avaluen cada escala o subescala, sinó per motius més pragmàtics.

Conclusions i reflexions. Cap a quin model d'avaluació psicopedagògica cal caminar?

Després de les anàlisis realitzades i les preguntes que ens suggereixen, podem afirmar que els objectius de les escales estandarditzades, en general, són molt semblants. D'altra banda, hem vist que cada orientadora pren la decisió a l'hora de seleccionar les proves en funció bàsicament de tres criteris: l'edat dels infants, el tipus d'escala i la senzillesa per aplicar-la. També indiquen que complementen l'avaluació psicopedagògica amb una entrevista sociofamiliar, observacions a l'aula i recollida d'informació aportada per les educadores sobre la vida quotidiana del nen a l'escola. Tot això ens porta a plantejar-nos si la utilització de les escales estandarditzades permet conèixer amb profunditat el desenvolupament de l'infant per optimitzar-lo i per eliminar les barreres que el frenen, o contribuïm, d'alguna manera, a augmentar la patologització de la infància. Aquesta va en augment, tal com ressalta Ribeiro (2015) quan afirma que “es patologitza la infància quan aquests nens queden lligats a les etiquetes construïdes als manuals” (p.151).

A l'estudi realitzat (Liu, 2020), tal com hem comentat, es va preguntar a les orientadores sobre els mètodes d'avaluació i sobre la seva freqüència, tal com es reflecteix a la Figura 1.

Figura 1. Mètode d'avaluació i la freqüència.



Com es pot observar a la Figura 1, totes les professionals entrevistades recorren a proves estandarditzades i a l'observació per avaluar, així mateix, 20 complementen aquests mètodes amb una entrevista familiar i amb la informació que proporcionen les educadores.

Podem apreciar que les professionals que han participat en aquest estudi mostren una gran capacitat de reflexió sobre les seves actuacions i són conscients del paper que haurien d'ocupar les escales de desenvolupament en l'avaluació psicopedagògica. En aquest sentit, són eloqüents algunes de les afirmacions que reflecteixen el sentir d'algunes de les orientadores:

“(les escales de desenvolupament) són una eina més. L'observació, el joc, vull dir la interacció espontània amb el nen, i la informació que aporta la família em sembla importantíssima. Però sí que et donen...bé...uns paràmetres més estandarditzats de com situar el nen una mica, realment, i quines són les dificultats” (OR 1).

“...quan valorem un nen aquí[3] només un dia, la prova no surt molt bé perquè el nen no em coneix i no trec tot el potencial real que té el nen. És veritat que quan el valoro aquí, sempre hi ha els pares i si veig que el nen està inhibit, m'ajuden molt els pares a treure'n el potencial. Però la valoració és més real a l'escola quan el puc veure en diferents dies. A més, a l'aula puc observar no només com el nen respon a uns ítems, sinó com es manifesten les capacitats al llarg de la seva jornada, en un context més natural. Eh.... al menjar, quina és la seva relació amb els seus iguals, quina és la relació amb la seva educadora. Et dona moltíssima informació de l'infant. De vegades, un nen a la prova no respon bé, però tu veus a l'observació que és molt més capaç del que deixa veure a la prova” (OR 2).

“...l'avaluació no és un dia, passo una prova i faig un informe. Per mi, és un procés. Per mi l'avaluació psicopedagògica és un procés llarg, és un procés que té un inici, però en primerenca acaba quan el nen o la nena marxen al cicle d'infantil següent. I llavors fem un tancament perquè fem un informe final. Però durant el procés quan el nen o la nena és a l'escola, sempre és un continu, és un seguiment i una avaluació continuada” (OR 7).

“...Hi ha una part més qualitativa que no està recollida a les proves estandarditzades, i que és, per exemple, el tema de l'ús dels objectes, de les interaccions entre iguals, de la manera de comunicar-se que té l'infant... Aleshores, per mi, l'observació directa i la part qualitativa és fonamental, i el test simplement, en aquestes etapes, és a nivell justificatiu, de cara al dictamen que emetem.” Al final l'objectiu és que l'infant entri dins del programa de necessitats, a mi pot ser que en una prova m'estigui donant bé, però fora d'aquesta prova es vegin altres necessitats que fan que el nen no funcioni bé en el desenvolupament, no? I que igualment ha de rebre una resposta educativa i si se'ns deixés tenir més presència d'aquesta valoració qualitativa, es faria una definició millor de les característiques i necessitats dels nens i de les seves possibilitats” (OR 12).

Tal com hem assenyalat anteriorment, observem també que a les escales analitzades la família pot complir tres funcions en l'avaluació del desenvolupament primerenc: 1. Suport amb la seva presència, però no proporciona informació. S'entén que la valoració la fa l'examinador amb el nen, normalment en solitari. 2. La família proporciona informació puntual que es valora en major o menor mesura, com a l'escala Battelle, que inclou informació que cal consultar amb els pares quan el nen no ho fa espontàniament durant l'avaluació (ex. cordar-se un botó). 3. La família és la font d'informació principal del nen, com l'escala Merrill-Palmer, que inclou apartats complets que han d'emplenar els pares.

Podem indicar que en cap de les escales revisades no s'avaluen els comportaments de la família conjuntament amb el nen com un aspecte fonamental del desenvolupament. Ni les rutines, les creences, les actituds de les famílies, ni els estils educatius, ni les vivències familiars, ni les expectatives. En general, s'avalua els nens i nenes com un ens esqueixat del seu nucli familiar, no es contemplen les pautes de criança, ni els aspectes culturals i socials.

Tampoc a les escales revisades es considera el context escolar, com si les accions del nen o nena estiguessin al marge de persones o objectes de la seva vida quotidiana. Per això és molt important observar la nena a l'aula de manera sistemàtica i interactiva, incorporant la relació que hi ha entre l'escenari escolar que dissenyen les educadores (què promou i què inhibeix l'organització de la materialitat i els objectes que s'ofereixen) i les accions del nen. També és fonamental que es tingui en compte les interaccions comunicatives i afectives entre l'educadora i el nen, així com les que tenen lloc entre iguals.

Realment, ens preguntem com a reflexió en veu alta, a l'informe psicopedagògic s'inclouen aspectes relacionats amb l'entrevista sociofamiliar, les observacions realitzades i les aportacions de les educadores?, incorporem totes les veus de les persones que conviuen amb la nena? o, per contra, el pes fonamental es posa a la prova o escala que s'ha passat al nen?

Echeita i Calderón (2014) apunten que l'informe psicopedagògic hauria de servir com a mitjà de comunicació entre orientadors, professorat i famílies, constituint-se en un document de treball conjunt per explicitar veritablement propostes d'ajustament educatiu i suports necessaris per incloure-hi. En aquest sentit, seria important, tal com afirmen els autors, allunyar-se dels models que “reforcen la dependència i l'estranyament dels qui el reben, especialment a través d'un “argot pseudocientífista” (p.4). Això és molt important en edats primerenques quan es detecten dificultats i les famílies viuen per primera vegada situacions que resulten molt doloroses, desconegudes i desconcertants. Acompanyar amb sensibilitat i compartir aquests processos, vincular-nos, escoltar i tenir en compte les seves veus, serà un eix fonamental del treball dels professionals de l'orientació.

Sabem, com es posa de manifest en les entrevistes realitzades a les orientadores, que, en realitat, les escales i/o tests són mers instruments i hem de ser molt prudents per

descobrir quin paradigma, quina visió hi ha darrere del que fem. En aquest sentit la crida d'atenció que fa Untoiglich (2020) és reveladora quan parla dels temps en què vivim on “les lògiques neoliberals marquen maneres de producció de subjectivitat, maneres de vincular-se, maneres de fer clínica, maneres de pensar la salut i la malaltia que cal revisar” (p.55).

Per tant, volem posar l'accent en un aspecte que assenyala Morin (1999), la hiperespecialització que fragmenta el coneixement en parcel·les, que impedeix veure allò essencial i allò global. Aquest autor insisteix en la idea que no es poden plantejar i pensar correctament els problemes particulars si no ho fem en el seu context. Hem de considerar que l'avaluació psicopedagògica en Atenció Primerenca és un procés complex que no es pot reduir de cap manera a la puntuació d'una prova estandarditzada, per molt completa que aquesta sigui. Una avaluació sociopsicopedagògica implica molt més que l'avaluació de l'infant. Suposa la valoració dels contextos en què viu, reprenent les idees de la perspectiva ecològica-sistèmica de Brofennbrenner (1979), que emfatitza la importància dels diferents sistemes on famílies, nens i nenes i docents viuen.

Així, l'avaluació psicopedagògica s'entén com un procés compartit de recollida i anàlisi d'informació rellevant de la situació d'ensenyament-aprenentatge, tenint en compte les característiques pròpies del context escolar i familiar, per prendre decisions per promoure canvis que facin possible millorar la situació plantejada” (Colomer, Masot, i Navarro, 2005).

L'objectiu, per tant, de l'avaluació sociopsicopedagògica no seria conèixer només les dificultats o els desavantatges sinó, sobretot, conèixer les fortaleses i els aspectes destacables de cada nen o nena, saber com se senten, què volen, què els agrada, qui són ...Tal com recullen Barrantes, Medina i Rupérez (2021), seria important evitar la fragmentació en àrees del desenvolupament perquè en edats primerenques és molt complicat distingir el que és cognitiu del motriu, del comunicatiu o del social. Sabem que quan els nens i nenes actuen posen en joc tots aquests àmbits alhora.

També seria fonamental esbrinar els punts forts de les famílies i de les educadores, compartir-hi tant l'anàlisi de les situacions com les propostes de canvi i millora dels contextos en què viuen les nenes per afavorir que avancin en el seu desenvolupament.

Hem d'ampliar la nostra mirada i “necessitem no quedar atrapats en la tirania de la normalitat”, són molts els subjectes que transiten les seves vides per fora d'aquests cànons esperables i que requereixen el nostre acompanyament” (Untoiglich, 2020, p.62).

Les famílies i les educadores són part fonamental de l'avaluació, encara que en algunes escales estandarditzades analitzades, en què se'ls té en compte, es converteixen en mers informadors. Conèixer en profunditat els contextos familiars i escolars, ambdós excel·lents impulsors d'oportunitats per afavorir el desenvolupament infantil, és el primer pas per fer una avaluació més complexa i completa. Això suposa endinsar-nos en les creences, els models de criança, els valors, les expectatives, la vida quotidiana dels adults significatius per als nens i nenes. Intercanviar, amb famílies i educadores,

informació i realitzar anàlisis conjuntes sobre els processos dinàmics de desenvolupament, així com sobre l'organització familiar i escolar en què el nen està implicat, ajudarà a compartir decisions, tasques i responsabilitats que contribueixin a acompanyar i donar suport a la inclusió educativa de cada nena.

Dalmau-Montala et al. (2017) recullen el paper fonamental que tenen la família i l'escola, convertint-se en el focus de la intervenció. Aquests autors expliciten que:

“l'adopció del model d'atenció centrada en la família rau en la importància de l'avaluació del context del nen/a, entenent-lo no sols com el seu entorn més proper sinó també com la seva tasca diària. Tota intervenció ha d'anar precedida de l'exploració del nivell de competències del nen; per això s'utilitzen les escales de desenvolupament ja conegudes en atenció primerenca com Merrill-Palmer Escales de Desenvolupament (Roid i Sampers, 2004), Escales Bayley de Desenvolupament Infantil (Bayley, 1977), etc. Però aquest model va més enllà, plantejant la necessitat de partir també del que fa el nen en el seu dia a dia, amb qui ho fa, com ho fa i així poder ajudar a desenvolupar al màxim les seves capacitats i a partir de les activitats diàries (p.643)”.

Així s'obren noves possibilitats per a l'orientació educativa centrant les intervencions en els contextos naturals. Tal com indiquen Echeita i Calderón (2014) “estaríem fent un pas decisiu per revertir el repartiment de rols que s'estableix a les escoles, perquè no es tracta només d'extreure informació a través de proves, entrevistes, observacions o grups de discussió, sinó de construir coneixement (p.10)”. Per tant, “les decisions no haurien de ser només les nostres, sinó consensuades amb totes les parts (p.10)”.

En un altre ordre de coses, observem que a les escales estandaritzades no sempre s'incorporen ítems actualitzats que posin de manifest aspectes que són molt importants en el desenvolupament, per exemple, les darreres investigacions sobre la pragmàtica de l'objecte, els gestos i l'autoregulació com a mitjans semiòtics de comunicació i indicadors del desenvolupament. La perspectiva de la pragmàtica de l'objecte (Rodríguez i Moro, 1998), que posa èmfasi en les interaccions triàdiques (adult-nen-objectes) com a centre de construcció de coneixement en el nen, i també en el docent, obre noves possibilitats per entendre els diferents sistemes semiòtics i la materialitat com a elements mediadors fonamentals. Perquè és aquí, en la interacció real en un món “sociomaterial” específic, on sorgeix la competència. Considerem també una perspectiva sociocultural, que pensa l'aprenentatge com un procés situat ancorat als elements socioculturals (Vygotski, 1930), on es creen zones de desenvolupament proximal de nens i nenes, però també de mestres.

De tot el que hem comentat podem repensar cap on podria anar encaminat el model d'avaluació sociopsicopedagògica, entesa com un procés, global i dinàmic, i com una pràctica professional rigorosa i inclusiva, d'anàlisi i recollida d'informació sistèmica, contextual i multidisciplinària. Elena Martín (2019) indica la urgència d'“abandonar definitivament el model d'avaluació psicopedagògica basat en un model

rehabilitador per adoptar un enfocament social de drets, fonamentat en el model de nivells de suport” (p. 26).

Simón, Palomo i Echeita (2019), en la investigació que han dut a terme en el marc del projecte Madrid sense barreres: discapacitat i inclusió social, detecten, a la Comunitat de Madrid, el descontentament i la frustració d'orientadors i orientadores pels usos que fan de l'avaluació psicopedagògica, pel temps que hi empren i pel model, més inclinat cap a allò clínic i rehabilitador, la finalitat del qual és bàsicament justificar la petició de recursos tal com es marca al dictamen d'escolarització. Això suposa que l'avaluació psicopedagògica es converteix en allò primordial del treball de l'orientació educativa en detriment d'altres propostes i actuacions prioritàries per atendre la diversitat, dinamitzant contextos inclusius a les escoles bressol.

Per continuar avançant en la investigació i en la pràctica psicopedagògica és imprescindible que tots els implicats prenguin consciència i es comprometin. Les administracions educatives a revisar críticament els seus models, protocols i exigències en relació amb el dictamen d'escolarització i amb l'informe d'avaluació psicopedagògica, així com a promoure i facilitar una bona formació permanent, basada en evidències científiques i en recerca actualitzada, dels professionals d'orientació educativa. Les universitats necessiten revisar els seus plans d'estudi i actualitzar-los per formar adequadament els futurs orientadors i orientadores, concretament s'haurien de fer plans específics per als professionals dedicats a l'atenció primerenca. En relació amb aquest tema, algunes orientadores que van participar a l'estudi (Liu, 2020) exposen la importància de disposar d'una rigorosa formació específica per treballar als Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica d'Atenció Primerenca:

“És molt important com ens formem els orientadors. I la formació que hauríem de tenir per treballar en atenció primerenca seria un coneixement del desenvolupament primerenc molt bo i molt actualitzat. Després desenvolupar estratègies d'observació. Saber observar i saber interpretar les observacions. Totes dues coses, observar i interpretar. I després tenir una capacitat i una sensibilitat molt gran cap a la infància. Tenir aquesta capacitat de connectar amb el nen, l'empatia amb el nen. I també a la formació em sembla molt important com treballar amb els adults, amb les educadores i amb les famílies. Perquè els adults que envolten el nen, les mestres i la família són una font d'informació molt gran per veure el desenvolupament de l'infant. I veure, a més, com es mou en els contextos, escolars i familiars. I tot això conformarà l'avaluació” (OR7).

Com recull Palomo (2019), les pròpies orientadores proposen alternatives per realitzar una formació contínua: organitzar equips reflexius, on “es reuneixen totes les persones a qui els importa la situació problemàtica i donen resposta a qüestions del tipus: quines fortaleces té l'aula per treballar?, què passaria si féssim...?, com podem donar suport a aquesta situació problemàtica des de les fortaleces de l'aula? “(p.160); aprofundir en un model alternatiu i col·laboratiu en relació amb l'avaluació

psicopedagògica en què participarien les famílies, els professors i els professionals de l'orientació; organitzar i potenciar el treball en xarxa.

Donades les característiques i peculiaritats de l'avaluació psicopedagògica en edats primerenques, volem insistir en la necessitat que l'avaluació contempli les darreres investigacions sobre desenvolupament primerenc (Moreno-Núñez et al., 2021; Nieto y Campos, 2021; Rodríguez i dels Reis, 2021).

Aquesta avaluació, a més, utilitzarà “eines qualitatives i participatives: entrevistes a les famílies, als docents, i a l'alumnat, observació participant, anàlisi documental, grups focals... No es tracta de competir amb les avaluacions psicopedagògiques a l'ús en objectivitat (sobradament qüestionada des de l'acadèmia), sinó de revertir les prioritats: l'important no és només l'objectivitat dels resultats, sinó acceptar la subjectivitat de les realitats humanes i sobretot cercar la justícia social en pretendre sempre la inclusió a la realitat concreta” (Echeita i Calderón, 2014, p.9).

Es tractaria, per tant, d'una avaluació que es realitzi d'una forma col·laborativa com un procés compartit de presa de decisions de tots els implicats (famílies, docents, orientadors/es, nenes) i que constitueixi una oportunitat de reflexió i transformació de les pràctiques de les persones implicades i de la institució escolar.

En definitiva, i tal com recorda Palomo (2019), hauríem d'afavorir “processos d'avaluació que tinguin en compte les persones -en la seva globalitat- en interacció amb els contextos en què es desenvolupen, així com la capacitat d'ajustament entre els uns i els altres tenint en compte els suports disponibles o assequibles. En altres paraules, les conclusions derivades de l'avaluació i la devolució que es fa a les famílies han de transcendir de bon tros les simples etiquetes diagnòstiques, ja que aquestes expliquen una mínima variabilitat del comportament humà i en cap cas han de ser l'únic fonament d'una decisió educativa ” (p. 165).

Referències bibliogràfiques

- Barrantes, R., Medina A., y Rupérez N., (2021). El cuerpo del niño nos cuenta una historia. El análisis de sus necesidades en el ámbito educativo desde una mirada sistémica. Cap. 8, 99-114. En Piro, M.C. y Alessandroni, N. (Eds.) (2021). *Cuerpo, época y presentaciones sintomáticas actuales: Interrogantes y desafíos en psicopatología infanto-juvenil*. EDULP – Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Bian, X. Y., Chen, J. & Chen, J. Y. (2013). *年龄与发育进程问卷-第二版 (中文版)*. 上海: 上海世纪出版股份有限公司科学技术出版社.
- Bricker, D. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children*. 2ª ed. Baltimore: Brookes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Colomer, T., Masot, M.T., & Navarro, I. (2005). «*La evaluación psicopedagógica*». En Bonals, J., Sánchez-Cano M., (coords.). *La evaluación psicopedagógica* (Vol. 208). Barcelona: Graó.
- Dalmau-Montala, M., Balcells-Balcells, A., GinéGiné, C., Cañadas Pérez, M., Casas Masjoan, O., SalatCuscó, Y., Ferré Cruz, V., & Calaf Montserrat, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en atención temprana. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 641–651. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>
- DMSCA, M. (2009). *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. Madrid: TEA ediciones.
- Echeita, G. & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 2 época, 3-12. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusio_n_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica
- Gutiez, P. & Ruiz, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. Agentes Contextos y Procesos. *Psicología Educativa* Vol. 18, n.º 2, 107-122.
- Josse, D. (1999). *Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia (BLR: Brunet Lézine Revisado)*. Psymtec.
- Liu, Y. (2020). “Una revisión crítica de las escalas de evaluación del desarrollo más utilizadas en atención temprana”. Trabajo Fin de Máster. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/129794>
- Martín, E., Perdices, C. & San Román, A. (2019) Inclusión Educativa en España. Opinión y debate. *Educación y Orientación*, 11, 22-26.
- Moreno-Núñez, A., Murillo, E., Casla, M. & Rujas, I. (2021). The multimodality of infant's rhythmic movements as a modulator of the interaction with their caregivers, *Infant Behavior and Development*, 65, 101645. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101645>
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Représenter la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Newborg, J. (1998). *Inventario de desarrollo Battelle*. Madrid: TEA ediciones.
- Nieto, C. & Campos, R. (2021). Early motor copying behaviours: analysis of their functions and relationship with language. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2021.2007904
- Palomo, R. (2019). Identificando necesidades y barreras para una evaluación inclusiva. Entre la teoría y la práctica (pp.141-170). En Monarca, H., Gorostiaga, J.M. & Pericacho, F.J. (coord.). *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica*. Madrid: Dykinson. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Hector-Monarca/publication/331100185_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_APORTES_DE_LA_INVESTIGACION_Y_LA_PRACTICA/links/5f9ee96f92851c14bcf8e893/CALIDAD-DE-LA-EDUCACION-APORTES-DE-LA-INVESTIGACION-Y-LA-PRACTICA.pdf#page=141

Ribeiro, R. (2015). Antena detectora de naturalizaciones acrílicas. Patologización de la infancia cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología* n^o5, 148–156.

Rodríguez, C. & Moro, C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C. & de los Reyes, J.L. (coord.) (2021). *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil*. Barcelona: Horsori.

Roid, G. H., & Sampers, J. L. (2011). *Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo*. Madrid, España: TEA.

Simón, C., Palomo, R. & Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica ante el desarrollo de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación*, 11, 54-58.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/343587346_Los_servicios_de_orientacion_educativa_y_psicopedagogica_ante_eldesarrollo_de_una_educacion_mas_inclusiva/links/5f32d85292851cd302ef20cf/Los-servicios-de-orientacion-educativa-y-psicopedagogica-ante-el-desarrollo-de-una-educacion-mas-inclusiva.pdf

Untoiglich, G. (2020) ¿Cómo cuidamos a nuestras infancias en tiempos de la maquinaria medicalizadora? *Revista Pensamiento Psicoanalítico*, 3, 53-68.

Recuperado de: <http://pensamientopsicoanalitico.es/wp-content/uploads/2020/12/07-art4.pdf>

Vygotski, L.S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Notes:

[1] D'acord amb la igualtat de gènere, s'ha optat per utilitzar els termes en femení i masculí de forma equivalent al llarg de tot el text, per la qual cosa el terme “nenes” es refereix tant a nens com a nenes i, viceversa, el terme “nens” es refereix també a tots dos. També s'ha utilitzat el terme genèric d'infants. S'ha mantingut el terme “nen” o “nen” en els casos en què se cita literalment un text o un títol.

[2] A Liu (2020) es poden consultar detalls específics de les entrevistes, així com la seva transcripció.

[3] Fa referència als nens i nenes del sector que estan sense escolaritzar o escolaritzats a centres privats. Aquests nens i nenes es valoren a les seus dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica d'Atenció Primerenca

Correspondència amb les autores: *Ángeles Medina* E-mail angeles.medina@uam.es. Universidad Autónoma de Madrid; *Marta Casla* E-mail marta.casla@uam.es. Universidad Autónoma de Madrid; *Yue Lui* E-mail liyue950404@hotmail.com High School Attached To Northeast Normal University. ChaoYang