

# Una reflexión sobre el uso de las pruebas estandarizadas en la evaluación en atención temprana

**Ángeles Medina**

Universidad Autónoma de Madrid

**Marta Casla**

Universidad Autónoma de Madrid

**Yue Liu**

High School Attached To Northeast Normal University. ChaoYang

**Recibido:** 22.09.21 – **Aceptado:** 22.12.21 – **Publicado:** mayo 2022

**DOI:** <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5040>

## Resumen

### **Una reflexión sobre el uso de las pruebas estandarizadas en la evaluación en atención temprana**

El objetivo de este trabajo es compartir una reflexión sobre la importancia de la evaluación en Atención Temprana, centrándonos en un análisis de las escalas de desarrollo más utilizadas en la actualidad. Para ello, llevamos a cabo una investigación en la que recogimos las opiniones de 24 orientadoras[1] que trabajan en Atención Temprana, para realizar un análisis profundo de las características de las cuatro escalas más utilizadas por las entrevistadas. Seguidamente, analizamos las características de las escalas más utilizadas por estas, teniendo en cuenta el año de publicación, la orientación teórica, la investigación que las sustenta, los distintos apartados, las características del baremo etc. Los resultados muestran un panorama complejo en el que no hay una homogeneidad en los objetivos ni en las dimensiones a evaluar. En la misma línea, observamos la ausencia de la familia y de los contextos de desarrollo en todas las escalas. Por otra parte, detectamos una falta de reflexión explícita sobre las concepciones del proceso de evaluación y de las consecuencias de la misma. Se incluye una discusión sobre los aprendizajes que se derivan de estos análisis para proponer una evaluación respetuosa que incluya aspectos relevantes para la toma de decisiones.

**Palabras clave:** Atención Temprana, Evaluación sistémica, Pruebas estandarizadas, Escalas de desarrollo, Opinión orientadoras

## 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

## Introducción

Comprobamos como cada vez más personas empiezan a prestar atención al desarrollo temprano de los niños, aunque los orígenes de la Atención Temprana (AT) se remontan, en nuestro país, a la segunda mitad del siglo XX desde un modelo rehabilitador, asistencial y compensatorio (Gutiez y Ruiz, 2012). Este aumento del interés por la Atención Temprana viene precedido por las últimas investigaciones sobre el desarrollo infantil en los primeros años, por las evidencias científicas de los beneficios que supone intervenir tempranamente con niñas que presentan o pudieran presentar cualquier tipo de alteración en el mismo y por la preocupación de los/las profesionales que trabajan en este campo para adecuarse a modelos ecológico-sistémicos e inclusivos.

Dentro del amplio abanico de actuaciones que se realizan en AT está la evaluación del desarrollo, que aparece como una cuestión compleja e importante. Los profesionales que se dedican a este ámbito se enfrentan diariamente a muchos desafíos en relación con la evaluación: ¿para qué se realiza?, ¿qué aspectos debería contemplar?, ¿cómo realizar una evaluación respetuosa con el niño y con su familia?, ¿cómo organizar y dar la información obtenida? Estas y otras cuestiones motivaron, a una alumna y dos profesoras del Máster de Psicología de la Educación de la UAM, a plantear la realización de un trabajo fin de máster que revisara desde una mirada crítica las escalas de evaluación del desarrollo más utilizadas en atención temprana.

Para ello se diseñó un cuestionario con el fin de recopilar información sobre la práctica de las profesionales en ambientes educativos en relación al uso de escalas en edades tempranas, con el objetivo de conocer tanto sus opiniones como el proceso de aplicación que realizan. Posteriormente, se analizaron detalladamente las dimensiones, los objetivos y las características de las escalas más utilizadas por las entrevistadas. Finalmente, y tras unas conclusiones, nos proponemos reflexionar sobre qué podemos aprender de estos análisis y abrir un debate sobre este complejo tema que nos ayude a continuar transformando y mejorando los procedimientos para avanzar en una evaluación más sistémica, compartida e inclusiva.

## Presentación de los datos del estudio

### Los cuestionarios a las orientadoras.

Se diseñó un cuestionario cuyo objetivo era conocer el uso real y las opiniones de las orientadoras sobre las escalas de desarrollo temprano. Para ello, se incluyeron tres bloques de preguntas: 1) características de la muestra (formación, ámbito laboral y edades con las que trabajan), 2) métodos de evaluación utilizados con mayor frecuencia, incluyendo el tipo y el nombre de las escalas y 3) tipo de uso y finalidad de uso de las escalas.

Participaron 24 profesionales procedentes de distintos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana (EAT) y Equipos de Orientación Específica y Psicopedagógica Generales (EOEP) de la red pública de la Comunidad de Madrid, así como de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) privados de la Comunidad de Madrid (12 cumplimentaron el cuestionario y 12 respondieron en forma de entrevista estructurada)[2]. La Tabla 1 presenta un resumen de las características de la muestra y de los datos relativos a las escalas más utilizadas por las entrevistadas.

**Tabla 1.** Resultados del cuestionario

Dimensión	Resultados
<b>Dónde trabajan</b>	EOEP/ EAT: 21/24 CDIAT: 3/24
<b>Titulación</b>	Los campos de la psicología y la pedagogía
<b>Edad de los niños con los que trabajan</b>	16 de los 24 profesionales trabajan con niños de 0 a 6 años (los dos ciclos de la etapa de educación infantil) y 8 de ellos trabajan solo con niños de 0 a 3 años (solo con el 1º ciclo de educación infantil)
<b>Escalas más utilizadas por las entrevistadas</b>	Brunet-Lézine Revisado (Josse, 1999): 23/24 Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, 1998):19/24 Escalas McCarthy (DMSCA, 2009): 18/24 Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (Roid y Sampers, 2011): 17/24

Como se puede observar, la mayoría de las profesionales entrevistadas coinciden en el uso de cuatro escalas. Tanto en los cuestionarios cumplimentados como durante las entrevistas pudimos comprobar que el motivo más frecuente para seleccionar una escala era la edad de la niña a evaluar (17/24), seguido del motivo específico de la evaluación (14/24). La sencillez y la rapidez con la que se administra la escala es otro de los motivos que se mencionan, aunque en menor medida (7/24).

Cuando preguntamos por la función que desempeñan estas escalas que utilizan con más frecuencia, la mayoría señaló que sirven para contar con una visión global del nivel del niño, así como situarlo con respecto a su grupo de referencia.

Todas las entrevistadas recurren a otras pruebas y a la observación para evaluar. Asimismo, 20 de las entrevistadas complementan dichos métodos con una entrevista

familiar y con información que proporcionan las educadoras.

### Las pruebas más utilizadas.

A continuación, analizamos las cuatro escalas más utilizadas por las participantes de este estudio: 1) Brunet-Lézine revisado. Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia (Josse, 1999); 2) Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, 1998); 3) Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (DMSCA, 2009) y 4) Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (Roid y Sampers, 2011). Para llevar a cabo los objetivos, analizamos algunas de las dimensiones de cada escala (objetivos, duración, rango de edad, versión, dimensiones específicas del desarrollo que evalúa) y realizamos una comparación de las afirmaciones de los manuales con las opiniones de las participantes. La Tabla 2 recoge los datos de las cuatro pruebas.

**Tabla 2.** Comparación de las cuatro escalas

	<b>Brunet-Lézine revisado. Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia (Josse, 1999)</b>	<b>Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, 1998)</b>	<b>Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (DMSCA, 2009)</b>	<b>Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (Roid &amp; Sampers, 2011)</b>
<b>Orientadoras: Opinión general y Motivo de uso</b>	1. Para los niños pequeños. (8/12) 2. Es sencilla, fácil de administrar en poco tiempo. (3/12) 3. Ser la primera valoración. (3/12) 4. Valora el nivel global del niño. (4/12) 5. Hay que actualizar la prueba. (6/12)	1. Para los niños de más de 30 meses. (1/12) 2. Hay una parte social. (1/12) 3. Para las niñas que tienen un nivel bajo. (1/12) 4. Es larga para completar. (1/12)	1. Para las niñas de 3-6 años. (6/12) 2. Da más información que Brunet-Lézine. (1/12) 3. No hay área social. (1/12) 4. Rápido de pasar. (1/12)	1. Para los niños de más de 2 años. (3/12) 2. Completa. (4/12) 3. Cuestionario para padres. (3/12) 4. Buena escala de lenguaje. (4/12) 5. Hay escala de inteligencia para pequeños. (2/12) 6. Hay parte social. (1/12) 7. Más estructurada. (1/12) 8. Manipulativa. (1/12) 9. Muy laboriosa para pasar. (1/12)
<b>Manual: Año de adaptación y población del baremo</b>	1997 Española	1998 Española	1977/1996/2006 Española	2011 Española

<b>Manual: Rango de edad</b>	0-30 meses	0-8 años	2 años y medio a 8 años y medio	De 1 mes a 6 años y medio
<b>Manual: Tiempo de administración</b>	Duración de 25-35 minutos. Para niños menores de 15 meses y alrededor de 1h para niños más mayores.	Se debe aplicar en varias sesiones. 10-30 minutos para las pruebas de screening y entre 1h o 1h y media para realizarla entera.	Niños menos de 5 años 45-50 minutos. Los niños mayores 1 hora	La escala completa dura entre 1 hora y 1 hora y media. La batería cognitiva se tarda entre 30-40 minutos.
<b>Manual: Objetivos</b>	“Evaluar el nivel de desarrollo de un recién nacido y señalar su eventual desfase con respecto a la media de bebés de la misma edad.” (p.24)	1.Evaluación e identificación de niños con minusvalías: identificar a los niños con retraso o minusvalía en algún área de desarrollo. 2.Evaluación de niños sin minusvalías: ayuda a identificar los puntos fuertes y los puntos débiles del desarrollo normal o superior en niños sin deficiencias, durante las etapas de educación infantil y primaria. 3.Programación y aplicación del tratamiento. 4.“Evaluación de grupos de niños con minusvalías.” (p.10)	“Evaluar el desarrollo cognitivo y psicomotor del niño.” (p.10)	1.La identificación temprana de retrasos en el desarrollo. 2.La evaluación de los bebés pre término. 3.La medición de pequeños incrementos en el desarrollo. 4.Disponer de una escala de evaluación del desarrollo para niños fiable y válida, con un peso reducido de la capacidad de lenguaje expresivo. 5. “Planificación familiar individualizada para niños con retraso en el desarrollo”. (p.23-24)

### ***Escala Brunet-Lézine Revisada (Josse, 1999).***

En primer lugar, analizamos la escala Brunet-Lézine, que utiliza la mayor parte de los profesionales, concretamente 23. En el manual podemos comprobar que se trata de una prueba sencilla y de fácil aplicación en comparación con las otras tres escalas, ventaja que señalan varias entrevistadas. Aunque el manual establece tiempos entre 25 minutos y una hora, se trata del tiempo necesario para completar todos los ítems, por lo que en determinadas edades se dedica menos tiempo. Las entrevistadas señalaron que, en la

práctica, depende del nivel de desarrollo de cada niño. Tres de las orientadoras encuestadas mencionaron que utilizan la Brunet-Lézine como la primera evaluación, para contar con un baremo de desarrollo típico. Por otro lado, cuatro de las orientadoras encuestadas propusieron que la escala Brunet-Lézine valora el nivel global del niño, por lo que, cuando necesitan información más detallada sobre otros aspectos cognitivos o de lenguaje, utilizan otras escalas. Cabe señalar que la mitad de las orientadoras afirman que la escala debe actualizarse y que, a veces, hay dificultades para que los niños identifiquen los materiales. De hecho, comprobamos que la escala se estandarizó en España en 1997.

### ***Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, 1998).***

En segundo lugar, analizamos la escala Battelle, que es utilizada por 19 profesionales. Los motivos que llevan a las orientadoras entrevistadas a seleccionar esta escala son: el rango de edad, la posibilidad de evaluar niños con menor nivel y la existencia de una subescala social. También se comentó que una de las desventajas de la prueba es que requiere un tiempo prolongado de administración, tal y como confirmó el manual, que señala que la evaluación se debe dividir en varias sesiones y su duración para completarla es de una hora o una hora y media.

### ***Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (DMSCA, 2009).***

En tercer lugar, analizamos la escala McCarthy, utilizada por 18 profesionales. La mitad de las orientadoras mencionaron que utilizan esta escala porque es adecuada para los niños de más de 3 años. Entre los motivos para seleccionarla como forma de evaluación encontramos que permite una evaluación relativamente ágil (el manual confirma que a los 5 años el tiempo de administración es de 45-50 minutos) y que proporciona información más completa que la escala Brunet-Lézine. Una de las orientadoras señaló, como desventaja, la ausencia de una evaluación de los aspectos sociales.

### ***Escalas de desarrollo Merrill-Palmer Palmer (Roid y Sampers, 2011).***

Finalmente, analizamos la Escala Merrill-Palmer, que es utilizada por 17 profesionales. A pesar de que es una escala con un rango de edad muy amplio (en el manual se señala que abarca desde el mes hasta los 6 años), tres orientadoras afirmaron utilizarla solo para mayores de dos años. Por otra parte, se trata de una escala muy completa, ya que evalúa un amplio rango de dimensiones, tal y como vemos más abajo. Varias orientadoras señalaron que este es un punto fuerte de la escala, afirmando que los ítems son atractivos para los niños y están muy bien estructurados. También se señalan más ventajas, como la inclusión de una dimensión social y más ítems para la evaluación del desarrollo intelectual de los niños de dos años. Una de las orientadoras señaló explícitamente el hecho de que se incluyera a la familia como fuente de evaluación, siendo la única prueba que incluye una escala para padres. Sin embargo, varias entrevistadas coincidieron en señalar la complejidad de aplicación de una prueba tan

completa.

### **Análisis de las dimensiones, objetivos y características de las escalas más utilizadas por las entrevistadas.**

Por otra parte, analizamos las distintas áreas del desarrollo incluidas en las cuatro escalas, estudiando la denominación de los distintos ítems dentro de cada área. Puesto que la forma de denominar cada ámbito del desarrollo temprano difiere entre las escalas, se optó por agrupar los elementos evaluados en función de cuatro dimensiones del desarrollo que parecían ser comunes a las cuatro escalas: motora (que implica todo lo relacionado con el desarrollo psicomotriz), comunicativa (tanto verbal como social, incluyendo la dimensión afectiva) y cognitiva (que englobaba todos los aspectos no motrices y no verbales implicados en memoria, percepción, atención, razonamiento numérico y lógico). Se añadió una dimensión para aquellos ítems o áreas no incluidos en ninguno de las cuatro anteriores.

A continuación se presenta un resumen de las áreas de cada escala. Un informe más detallado puede encontrarse en Liu (2020).

**Tabla 3.** Dimensiones evaluadas en las cuatro escalas más utilizadas por las entrevistadas

PRUEBA →	Brunet-Lézine revisado. Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia (Josse, 1999)	Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, 1998)	Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (DMSCA, 2009)	Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (Roid & Sampers, 2011)
DIMENSIÓN				
Área motora	Control motor o postural	Control muscular Coordinación corporal Locomoción Motricidad fina Motricidad perceptiva	Escala de motricidad: Coordinación de movimientos gruesos Balanceo Precisión de movimientos Coordinación motora fina Escala Perceptivo-Manipulativa: Coordinación viso-motora Direccionalidad Imagen corporal	Motricidad gruesa: Calidad del movimiento Movimientos atípicos Motricidad fina Coordinación viso-motora



<p><b>Comunicación</b></p>	<p>Lenguaje expresivo y comprensivo</p>	<p>Comunicación receptiva y expresiva</p>	<p>Desarrollo temprano del lenguaje          Expresión verbal          Comprensión verbal          Razonamiento verbal</p>	<p>Lenguaje expresivo (examinador y padres)          Lenguaje receptivo          Lenguaje infantil</p>
<p><b>Adaptación social</b></p>	<p>Conciencia de sí mismo          Relaciones con otros          Relaciones mímicas          Adaptación a situaciones sociales</p>	<p>Interacción con el adulto          Expresión afectiva          Autoconcepto          Interacción con los compañeros          Colaboración          Rol social</p>		<p>Interacción con otras personas          Relaciones de amistad          Maduración social          Expresión de emociones          Estilo de temperamento          Comportamiento          Indicadores de problemas socio-emocionales conductuales</p>
<p><b>Área cognitiva</b></p>	<p>Coordinación oculomotriz y coordinación visomotora</p>	<p>Discriminación perceptiva          Memoria          Razonamiento          Desarrollo conceptual</p>	<p>Escala de memoria (inmediata auditiva, inmediata visual, atención, concentración, reversibilidad)          Razonamiento numérico, datos y conceptos numéricos          Aptitudes de cálculo          Contar mecánicamente          Formación de conceptos          Clasificación lógica          Creatividad          Relaciones espaciales          Percepción visual          Razonamiento no verbal</p>	<p>Cognición (razonamiento fluido e inteligencia cristalizada)          Memoria          Velocidad de procesamiento</p>



Otros		Área adaptativa: comida, vestido, responsabilidad personal, aseo		Conducta adaptativa y autocuidado
-------	--	---	--	--------------------------------------

Como se puede observar, las cuatro escalas analizadas comparten un objetivo general, que coincide con el explicitado por las entrevistadas a la hora de seleccionar una prueba estandarizada: contar con una medida global del nivel del desarrollo temprano. Dicha medida tiene un carácter principalmente cuantitativo, aunque también aporta información cualitativa y se utiliza para: 1) situarnos cuantitativamente con respecto a una población de referencia, 2) facilitar la comunicación formal entre profesionales y 3), en último término, tomar decisiones sobre el futuro de la niña evaluada.

Bajo este objetivo común, los resultados presentados muestran que las escalas agrupan de forma diferente las distintas capacidades del desarrollo temprano que se consideran relevantes, lo que nos lleva a preguntarnos si se trata de una cuestión meramente organizativa o si, por el contrario, existe una concepción diferente de lo que se espera en cada etapa y de cómo debe avanzar el desarrollo en estas primeras etapas. El hecho de que algunas escalas cuenten con numerosos ítems en algunas dimensiones, mientras que otras dimensiones apenas se evalúan o están ausentes, sugiere que no son, en ningún modo, equivalentes.

Aparentemente, al aplicar cualquiera de las cuatro escalas, obtenemos información sobre si el niño cuenta o no con: habilidades motrices adecuadas a su edad, herramientas para comprender el lenguaje y comunicarse de forma adaptativa y capacidades para relacionarse con los demás. Sin embargo, observamos que el tipo y la cantidad de elementos a observar difieren notablemente de una escala a otra. Por ejemplo, la escala Merrill-Palmer apenas cuenta con una dimensión denominada “conducta adaptativa y autocuidado”, mientras que el inventario de desarrollo Batelle dedica un tiempo considerable a obtener información sobre las habilidades de autonomía en la vida cotidiana, como el aseo, la comida, el vestido..., que parecen considerarse indicadores importantes de dicho nivel global de desarrollo. Si utilizamos las escalas McCarthy, sin embargo, no obtenemos ningún tipo de información relacionada con la autonomía.

Algo semejante ocurre con lo que, en este estudio, hemos agrupado bajo la etiqueta “cognitiva”, que obedece a una serie de capacidades que habitualmente se relacionan con la mente o con algún tipo de procesamiento que se evidencia con más dificultad que el movimiento, la producción vocal o la sociabilidad. Salvo la escala Brunet-Lezine, las otras tres escalas dedican un espacio considerable a enumerar conductas que den cuenta de la capacidad para memorizar, percibir, atender y procesar estímulos o, lo que han denominado, razonamiento lógico, no verbal, inteligencia... Es posible pensar que, desde las cuatro escalas, se están evaluando las mismas capacidades cognitivas básicas y se obtiene información suficiente para valorar si el desarrollo de la niña avanza

adecuadamente en términos cognitivos, aunque la etiqueta que denomina cada dimensión es diferente en las cuatro escalas. Sin embargo, es importante destacar que se presentan distintos niveles de concreción, y que nada tiene que ver la evaluación de “creatividad”, “concentración” y “desarrollo conceptual” (que se evalúan en distintas áreas de la escala McCarthy) con tareas concretas de coordinación oculomanual y coordinación visomotriz que se evalúan en la escala Brunet-Lezine. Este hecho es especialmente importante si pensamos, tal y como se desprende de algunas entrevistas, que unas escalas son más completas que otras porque evalúan un abanico más amplio de conductas. Es decir, podríamos pensar que unas escalas sirven para profundizar (como Merrill-Palmer y McCarthy) y otras para obtener la información de una forma más ágil (Brunet-Lezine y screening de Batelle). Este argumento explicaría por qué algunas dimensiones cuentan con un número de ítems más elevado, lo que daría a entender que se profundiza más. No obstante, esto no explicaría por qué existe la diferencia en la concreción de los ítems y por qué algunos están ausentes en alguna de las escalas.

Lo más llamativo de este análisis es que no hemos encontrado elementos básicos comunes a las cuatro escalas que nos permitan afirmar qué sería esencial, si queremos contar con información objetiva acerca del nivel global de desarrollo temprano. Como acabamos de señalar, aparentemente necesitaríamos información general sobre su desarrollo motor, cognitivo, social y comunicativo. Sin embargo, la forma de evaluar estas dimensiones y lo que se entiende en cada una de ellas dista mucho de ser homogénea.

Cabe señalar que tanto el contexto de desarrollo como los agentes implicados en el mismo están prácticamente ausentes en las cuatro escalas analizadas (y sospechamos que también en la mayoría de las utilizadas, al menos, en España). Si bien las escalas que incluyen una dimensión social evalúan, de forma indirecta, el tipo de interacción con iguales y adultos, no hay una evaluación de las características del contexto y de las personas que forman parte de la vida del niño. La familia, en el mejor de los casos, aparece como transmisora de la información, pero no como parte de la evaluación. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existen tantas pruebas que tengan en cuenta a la familia en el proceso de evaluación en atención temprana. Sí es cierto que en algunos casos se incluye a las familias en calidad de informadoras parciales, tal y como ocurre con la escala Merrill-Palmer (Roid y Sampers, 2004). El Cuestionario de Edades y Etapas-III, que se utiliza frecuentemente en China (Bian, Chen & Chen, 2013) es un cuestionario totalmente diseñado para que los padres proporcionen toda la información la primera vez que hay una valoración de un niño y una niña. En ningún caso, sin embargo, se analiza la interacción familiar y/o las características familiares dentro de la escala, y no son una fuente de información en sí mismas. El Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS-3) (Bricker, 2002) también incluye a la familia como informadora y como fuente de apoyo, si bien no se menciona explícitamente cómo evaluarla.

Dalmau-Montala et al. (2017), dentro del modelo de trabajo centrado en la

familia, citan distintos trabajos de MacWilliam y proponen algunas escalas e instrumentos que ayudan a realizar una evaluación psicopedagógica rigurosa como son: (1) la Entrevista Basada en Rutinas, en el que se recogen las rutinas diarias y las preocupaciones que les generan a las familias para tener en cuenta las necesidades que se convertirán en objetivos de un plan individualizado para el niño o niña; (2) La escala Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships (MEISR) que valora participación, autonomía y relaciones sociales y permite ver las fortalezas y las necesidades de sus hijos en la realización de las rutinas y (3) El Ecomapa que permite identificar los apoyos formales e informales con los que se cuenta, así como las relaciones que se establecen con cada uno de ellos.

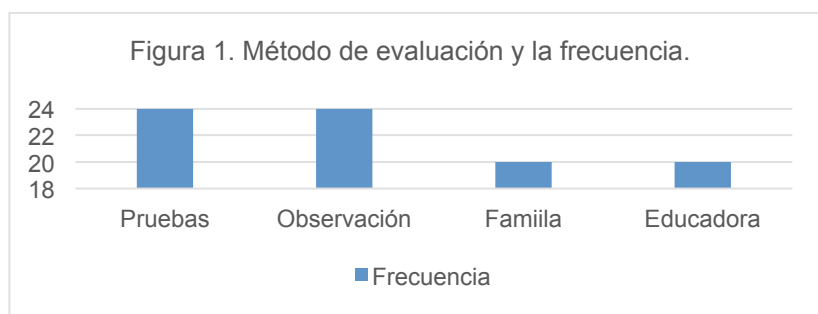
Finalmente, una consecuencia importante derivada de estos resultados tiene que ver con las puntuaciones obtenidas por cada escala, que se interpretan situando a la niña con respecto a un grupo de referencia, normalmente por encima o por debajo de una media. ¿La puntuación difiere en función de la escala que seleccionemos (o en función de la escala que haya sido seleccionada en un informe que llegue a nuestras manos)? Es decir ¿es posible que, con los datos de una prueba la evaluación una niña sea calificada como con desarrollo típico y con los de otra prueba no? Es tentador pensar que, en el fondo, un niño cuyo desarrollo se encuentra muy por debajo de la media o por debajo de lo esperado para su edad presentará puntuaciones bajas en todas las escalas, y que los ítems de cada una de ellas solo ilustran algunos aspectos, que en realidad las escalas de desarrollo *son sensibles al desarrollo*. Si eso fuera así ¿por qué las estamos utilizando?, ¿cuál es el fin?, ¿qué información real esperamos obtener? Los resultados de las entrevistas sugieren que, aunque las entrevistadas comparten un objetivo general, no siempre incluyen una reflexión sobre qué entendemos por desarrollo, por cambio, por mejora, por evolución. Los instrumentos de medida se utilizan por motivos diversos, que frecuentemente no están directamente relacionados con las conductas o las capacidades que evalúan cada escala o subescala, sino por motivos más pragmáticos.

## **Conclusiones y reflexiones. ¿Hacia qué modelo de evaluación psicopedagógica caminar?**

Tras los análisis realizados y las preguntas que nos suscitan, podemos afirmar que los objetivos de las escalas estandarizadas, en general, son muy semejantes. Por otra parte, hemos visto que cada orientadora toma su decisión a la hora de seleccionar las pruebas en función básicamente de tres criterios: la edad de los niños/as, el tipo de escala y la sencillez para aplicar la misma. También indican que complementan la evaluación psicopedagógica con una entrevista sociofamiliar, observaciones en el aula y recogida de información aportada por las educadoras sobre la vida cotidiana del niño en la escuela. Todo esto nos lleva a plantearnos si la utilización de las escalas estandarizadas

permite conocer con profundidad el desarrollo del niño para optimizarlo y para eliminar las barreras que lo impide, o estamos contribuyendo, de alguna manera, a aumentar la patologización de la infancia. Esta va en aumento, tal como resalta Ribeiro (2015) cuando afirma que “se patologiza la infancia cuando esos niños quedan atados a las etiquetas construidas en los manuales” (p.151).

En el estudio realizado (Liu, 2020), tal como venimos comentando, se preguntó a las orientadoras sobre los métodos de evaluación y su frecuencia, que se reflejan en la Figura 1.



**Figura 1.** Método de evaluación y la frecuencia

Como se puede observar en la Figura 1, todas las profesionales entrevistadas recurren a pruebas estandarizadas y a la observación para evaluar, asimismo, 20 de ellas complementan dichos métodos con una entrevista familiar y con la información que proporcionan las educadoras.

Podemos apreciar, que las profesionales que han participado en este estudio muestran gran capacidad de reflexión sobre sus actuaciones y son conscientes del papel que deberían ocupar las escalas de desarrollo en la evaluación psicopedagógica. En este sentido son elocuentes algunas de las afirmaciones que reflejan el sentir de algunas de las orientadoras:

*“(las escalas de desarrollo) son una herramienta más. La observación, el juego, quiero decir la interacción espontánea con el niño, y la información que te aporta la familia me parece importantísima. Pero sí te dan....bueno....unos parámetros más estandarizados de como situar al niño un poco, realmente, y cuáles son las dificultades” (OR 1).*

*“...cuando valoramos a un niño aquí[3] solo un día, la prueba no sale muy bien porque el niño no me conoce y no saco todo el potencial real que tiene el niño. Es verdad que cuando lo valoro aquí, siempre están los padres y si veo que el niño está inhibido, me ayudan mucho los padres a que saque su potencial. Pero la valoración es más real en la escuela cuando puedo verlo en distintos días. Además, en el aula puedo observar no sólo cómo el niño responde a unos ítems, sino cómo se manifiestan sus capacidades a lo largo de su jornada, en un contexto más natural. Eh.... en la comida, cuál es su relación con sus iguales, cuál es la*

*relación con su educadora. Te da muchísima información del niño. A veces, un niño a la prueba no responde bien, pero tú ves en la observación que el niño es mucho más capaz de lo que deja ver en la prueba” (OR 2).*

*“...la evaluación no es un día, paso una prueba y hago un informe. Para mí, es un proceso. Para mí la evaluación psicopedagógica es un proceso largo, es un proceso que tiene un inicio, pero en temprana acaba cuando el niño o la niña se marchan al siguiente ciclo de infantil. Y allí hacemos un cierre porque hacemos un informe final. Pero durante el proceso que está el niño o la niña en la escuela, siempre es un continuo, es un seguimiento y una evaluación continua”. (OR 7)*

*“...Hay una parte más cualitativa que no está recogida en las pruebas estandarizadas, y que es, por ejemplo, el tema del uso de los objetos, de las interacciones entre iguales, de la manera de comunicarse el niño... Entonces, para mí, la observación directa y la parte cualitativa es fundamental en esas etapas, y el test simplemente, en estas etapas, para mí es a nivel justificativo, de cara al dictamen que emitimos.” Al final el objetivo es que el niño entre dentro del programa de necesidades, a mí puede ser que en una prueba me esté dando bien, pero fuera de esa prueba se vean otras necesidades que hacen que el niño no funcione bien en su desarrollo, ¿no? Y que igualmente tiene que recibir una respuesta educativa y si se nos dejase tener más presencia de esa valoración cualitativa, se haría una mejor definición de las características y necesidades de los niños y de sus posibilidades.” (OR 12)*

Tal y como hemos señalado anteriormente, observamos también que en las escalas analizadas la familia puede cumplir tres funciones en la evaluación del desarrollo temprano: 1. Apoyo con su presencia, pero no proporciona información. Se entiende que la valoración la lleva a cabo el examinador con el niño, normalmente en solitario. 2. La familia proporciona información puntual que se valora en mayor o menor medida, como en la escala Battelle, que incluye información que debe consultarse con los padres en caso de que el niño no lo haga espontáneamente durante la evaluación (ej. abrocharse un botón). 3. La familia es la principal fuente de información del niño, como la escala Merrill-Palmer, que incluye apartados completos que deben rellenar los padres.

Podemos indicar que en ninguna de las escalas revisadas se evalúan los comportamientos en conjunto de la familia con el niño como un aspecto fundamental del desarrollo. Ni las rutinas, las creencias, las actitudes de las familias, ni los estilos educativos, ni las vivencias familiares, ni las expectativas. En general, se evalúa a los niños y niñas como un ente desgajado de su núcleo familiar, no se contemplan las pautas de crianza, ni los aspectos culturales y sociales.

Tampoco en las escalas revisadas se considera el contexto escolar, como si las acciones del niño o niña estuvieran al margen de personas u objetos en su vida cotidiana. Por esto es muy importante observar a la niña en el aula de un modo sistemático e interactivo, incorporando la relación que existe entre el escenario escolar que diseñan las educadoras (qué promueve y qué inhibe la organización de la

materialidad y los objetos que se ofrecen) y las acciones del niño. También, es fundamental que se tenga en cuenta las interacciones comunicativas y afectivas entre la educadora y el niño, así como las que ocurren entre iguales.

Realmente, nos preguntamos a modo de reflexión en voz alta, ¿en el informe psicopedagógico se incluyen aspectos relacionados con la entrevista sociofamiliar, las observaciones realizadas y las aportaciones de las educadoras?, ¿incorporamos todas las voces de las personas que conviven con la niña? o, por el contrario, ¿el peso fundamental se pone en la prueba o escala que se ha pasado al niño?

Echeita y Calderón (2014) apuntan a que el informe psicopedagógico tendría que servir como medio de comunicación entre orientadores, profesorado y familias, constituyéndose en un documento de trabajo conjunto para explicitar propuestas de ajuste educativo y apoyos necesarios para incluir verdaderamente. En este sentido, sería importante, tal como afirman los autores, alejarse de los modelos que “refuerzan la dependencia y el extrañamiento de quienes lo reciben, especialmente a través de una “jerga pseudocientifista” (p.4). Esto es de suma importancia en edades tempranas cuando se detectan dificultades y las familias viven por primera vez situaciones que resultan muy dolorosas, desconocidas y desconcertantes. Acompañar con sensibilidad y compartir esos procesos, vincularnos, escuchar y tener en cuenta sus voces, serán un eje fundamental del trabajo de los profesionales de la orientación.

Sabemos, como queda de manifiesto en las entrevistas realizadas a las orientadoras, que, en realidad, las escalas y/o test son meros instrumentos y hemos de ser muy cautos para descubrir qué paradigma, qué visión hay detrás de lo que hacemos. En este sentido la llamada de atención que hace Untoiglich (2020) es reveladora cuando habla de los tiempos en los que vivimos donde “las lógicas neoliberales marcan modos de producción de subjetividad, modos de vincularse, modos de hacer clínica, modos de pensar la salud y la enfermedad que se hace necesario revisar” (p.55).

Por consiguiente, queremos poner el acento en un aspecto que señala Morin (1999), la hiperespecialización que fragmenta el conocimiento en parcelas, que impide ver lo esencial y lo global. Este autor insiste en la idea de que no pueden plantearse y pensarse correctamente los problemas particulares si no lo hacemos en su contexto. Hemos de considerar que la evaluación psicopedagógica en Atención Temprana es un proceso complejo que de ningún modo puede reducirse a la puntuación de una prueba estandarizada, por muy completa que esta sea. Una evaluación sociopsicopedagógica implica mucho más que la evaluación del niño o niña. Supone la valoración de los contextos en los que vive, retomando las ideas de la perspectiva ecológica-sistémica de Brofenbrenner (1979), que enfatiza la importancia de los diferentes sistemas en los que familias, niños y niñas y docentes viven.

Así, la evaluación psicopedagógica se entiende como “un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación



planteada”(Colomer, Masot, y Navarro, 2005).

El objetivo, por tanto, de la evaluación sociopsicopedagógica no sería conocer solo las dificultades o desventajas sino, sobre todo, conocer las fortalezas y los aspectos destacables de cada niño o niña, saber cómo se sienten, qué desean, qué les gusta, quiénes son... Tal como recogen Barrantes, Medina y Rupérez (2021), sería importante evitar la fragmentación en áreas del desarrollo porque en edades tempranas es muy complicado distinguir lo que es cognitivo de lo motriz, de lo comunicativo o de lo social. Sabemos que cuando los niños y las niñas actúan ponen en juego todos estos ámbitos a la vez.

También sería fundamental averiguar los puntos fuertes de las familias y de las educadoras, compartir con ellas tanto el análisis de las situaciones como las propuestas de cambio y mejora de los contextos en los que viven las niñas para favorecer que avancen en su desarrollo.

Hemos de ampliar nuestra mirada y “precisamos no quedar atrapados en la “tiranía de la normalidad”, son muchos los sujetos que transitan sus vidas por fuera de esos cánones esperables y que requieren nuestro acompañamiento” (Untoiglich, 2020, p.62).

Las familias y las educadoras son parte fundamental de la evaluación, aunque en algunas escalas estandarizadas analizadas, en las que se les tiene en cuenta, se convierten en meros informadores. Conocer en profundidad los contextos familiares y escolares, ambos excelentes impulsores de oportunidades para favorecer el desarrollo infantil, es el primer paso para realizar una evaluación más compleja y completa. Esto supone adentrarnos en las creencias, los modelos de crianza, los valores, las expectativas, la vida cotidiana de los adultos significativos para los niños y las niñas. Intercambiar, con familias y educadoras, información y realizar análisis conjuntos sobre los procesos dinámicos de desarrollo, así como sobre la organización familiar y escolar en la que el niño está implicado, ayudará a compartir decisiones, tareas y responsabilidades que contribuyan a acompañar y apoyar la inclusión educativa de cada niña.

Dalmau-Montala et al. (2017) recogen el papel fundamental que cobran la familia y la escuela, convirtiéndose en el foco de la intervención. Estos autores explicitan que

“la adopción del modelo de atención centrada en la familia reside en la importancia de la evaluación del contexto del niño/a, entendiéndolo no solamente como su entorno más cercano sino también como su quehacer diario. Toda intervención debe ir precedida de la exploración del nivel de competencias del niño; para ello se utilizan las escalas de desarrollo ya conocidas en atención temprana como Merrill-Palmer Escalas de Desarrollo (Roid y Sampers, 2004), Escalas Bayley de Desarrollo Infantil (Bayley, 1977), etc. Pero este modelo va más allá, planteando la necesidad de partir también de lo que hace el niño en su día a día, con quién lo hace, cómo lo hace y así poder ayudar a desarrollar al máximo sus capacidades en y a partir de las actividades diarias” (p.643).



Se abren así nuevas posibilidades para la orientación educativa centrando las intervenciones en los contextos naturales. Tal como indican Echeita y Calderón (2014), “estaríamos dando un paso decisivo para revertir el reparto de roles que se establece en las escuelas, porque no se trata solo de extraer información a través de pruebas, entrevistas, observaciones o grupos de discusión, sino de construir conocimiento” (p.10). Por tanto, “las decisiones no deberían ser solo nuestras, sino consensuadas con todas las partes” (p.10).

En otro orden de cosas, observamos que en las escalas estandarizadas no siempre se incorporan ítems actualizados que pongan de manifiesto aspectos que son muy importantes en el desarrollo, por ejemplo, las últimas investigaciones sobre la pragmática del objeto, los gestos y la autorregulación como medios semióticos de comunicación e indicadores del desarrollo. La perspectiva de la pragmática del objeto (Rodríguez y Moro, 1998), que pone énfasis en las interacciones triádicas (adulto-niño-objetos) como centro de construcción de conocimiento en el niño, y también en el docente, abre nuevas posibilidades para entender los diferentes sistemas semióticos y la materialidad como elementos mediadores fundamentales. Porque es ahí, en la interacción real en un mundo “socio-material” específico, donde surge la competencia. Consideramos también una perspectiva sociocultural, que piensa el aprendizaje como un proceso situado anclado a los elementos socioculturales (Vygotski, 1930), en donde se crean zonas de desarrollo proximal de niños y niñas, pero también de maestros y maestras.

De todo lo comentado podemos repensar hacia dónde podría ir encaminado el modelo de evaluación sociopsicopedagógica, entendida como un proceso, global y dinámico, y como una práctica profesional rigurosa e inclusiva, de análisis y recogida de información sistémica, contextual y multidisciplinar. Elena Martín (2019) indica la urgencia de “abandonar definitivamente el modelo de evaluación psicopedagógica basado en un modelo rehabilitador para adoptar un enfoque social de derechos, fundamentado en el modelo de niveles de apoyo” (p. 26).

Simón, Palomo y Echeita (2019), en la investigación que han llevado a cabo en el marco del proyecto “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social”, detectan, en la Comunidad de Madrid, el descontento y la frustración de orientadores y orientadoras por los usos que hacen de la evaluación psicopedagógica, por el tiempo que emplean en ella y por el modelo, más inclinado hacia lo clínico y rehabilitador, cuya finalidad es básicamente justificar la petición de recursos tal como se marca en el dictamen de escolarización. Esto supone que la evaluación psicopedagógica se convierte en lo primordial del trabajo de la orientación educativa en detrimento de otras propuestas y actuaciones prioritarias para atender a la diversidad, dinamizando contextos inclusivos en las escuelas infantiles.

Para seguir avanzando en la investigación y en la práctica psicopedagógica es imprescindible que todos los implicados tomen conciencia y se comprometan. Las administraciones educativas a revisar críticamente sus modelos, protocolos y exigencias

en relación con el dictamen de escolarización y con el informe de evaluación psicopedagógica, así como a promover y facilitar una buena formación permanente, basada en evidencias científicas y en investigación actualizada, de los profesionales de la orientación educativa. Las Universidades necesitan revisar sus planes de estudio y actualizarlos para formar adecuadamente a los futuros orientadores y orientadoras, concretamente se deberían realizar planes específicos para los profesionales dedicados a la atención temprana. En relación con este tema, algunas orientadoras que participaron en el estudio (Liu, 2020) exponen la importancia de disponer de una rigurosa formación específica para trabajar en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana:

*“Es muy importante cómo nos formamos los orientadores. Y la formación que tendríamos que tener para trabajar en atención temprana sería un conocimiento del desarrollo temprano muy bueno y muy actualizado. Luego, desarrollar estrategias de observación. Saber observar y saber interpretar las observaciones. Las dos cosas, observar e interpretar. Y luego tener una capacidad y una sensibilidad muy grande hacia la infancia. Tener esa capacidad de conectar con el niño, la empatía con el niño. Y también en la formación me parece muy importante cómo trabajar con los adultos, con las educadoras y con las familias. Porque los adultos que rodean al niño, las maestras y la familia, son una información muy grande para ver el desarrollo del niño. Y ver, además, cómo se maneja en los contextos, escolares y familiares. Y todo eso va a ir conformando la evaluación” (OR7).*

Como recoge Palomo (2019), las propias orientadoras proponen alternativas para realizar una formación continua: organizar equipos reflexivos, donde “se reúnen todas las personas a las que les importa la situación problemática y dan respuesta a cuestiones del tipo: ¿qué fortalezas tiene el aula para trabajar?, ¿qué pasaría si hiciéramos...?, ¿cómo podemos apoyar esta situación problemática desde las fortalezas del aula?“(p.160); profundizar en un modelo alternativo y colaborativo en relación con la evaluación psicopedagógica en el que participarían las familias, los profesores y los profesionales de la orientación; organizar y potenciar el trabajo en red.

Dadas las características y peculiaridades de la evaluación psicopedagógica en edades tempranas, queremos insistir en la necesidad de que la evaluación contemple las últimas investigaciones sobre desarrollo temprano (Moreno-Núñez et al., 2021; Nieto y Campos, 2021; Rodríguez y de los Reyes, 2021).

Dicha evaluación, además, utilizará “herramientas cualitativas y participativas: entrevistas a las familias, a los docentes, y al alumnado, observación participante, análisis documental, grupos focales... No se trata de competir con las evaluaciones psicopedagógicas al uso en objetividad (sobradamente cuestionada desde la academia), sino de revertir las prioridades: lo importante no es solo la objetividad de los resultados, sino aceptar la subjetividad de las realidades humanas y sobre todo buscar la justicia

social al pretender siempre la inclusión en la realidad concreta” (Echeita y Calderón, 2014, p.9).

Se trataría, por tanto, de una evaluación que se realice de una forma colaborativa como un proceso compartido de toma de decisiones de todos los implicados (familias, docentes, orientadores/as, niñas) y que constituya una oportunidad de reflexión y transformación en las prácticas de las personas implicadas y de la institución escolar.

En definitiva, y tal como nos recuerda Palomo (2019), tendríamos que favorecer “procesos de evaluación que tengan en cuenta a las personas -en su globalidad- en interacción con los contextos en los que se desarrollan, así como la capacidad de ajuste entre unos y otros teniendo en cuenta los apoyos disponibles o asequibles. En otras palabras, las conclusiones derivadas de la evaluación y la devolución que se realiza a las familias debe trascender con mucho las simples etiquetas diagnósticas, pues éstas explican una mínima variabilidad del comportamiento humano y en ningún caso deben ser el único fundamento de una decisión educativa” (p. 165).

## Referencias bibliográficas

- 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-第三版 (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., Giné Giné, C., Cañadas Pérez, M., Casas Masjoan, O., Salat Cuscó, 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). *Escalas 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\\_inclusion\\_cuestionando\\_concepciones\\_y\\_practicas\\_de\\_evaluacion\\_psicopedagogica](https://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusion_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. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Editions 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](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* nº5, 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-](https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/343587346_Los_servicios_de_orientacion_educativa_y_psicopedagogica_ante_el_desarrollo_de_una_educacion_mas_inclusiva/links/5f32d85292851cd302ef20cf/Los-servicios-de-orientacion-educativa-y-psicopedagogica-ante-el-desarrollo-de-una-educacion-mas-inclusiva.pdf)

[Rueda/publication/343587346\\_Los\\_servicios\\_de\\_orientacion\\_educativa\\_y\\_psicopedagogica\\_ante\\_el\\_desarrollo\\_de\\_una\\_educacion\\_mas\\_inclusiva/links/5f32d85292851cd302ef20cf/Los-servicios-de-orientacion-educativa-y-psicopedagogica-ante-el-desarrollo-de-una-educacion-mas-inclusiva.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/343587346_Los_servicios_de_orientacion_educativa_y_psicopedagogica_ante_el_desarrollo_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.

#### Notas:

[1] En consonancia con la igualdad de género, se ha optado por utilizar los términos en femenino y masculino de forma equivalente a lo largo de todo el texto, por lo que el término “niñas” se refiere tanto a niños como a niñas y, viceversa, el término “niños” se refiere también ambos. Se ha mantenido el término “niño” o “niña” en los casos en los que se cita literalmente un texto o un título.

[2] En Liu (2020) se pueden consultar detalles específicos de las entrevistas, así como la transcripción de las mismas.

[3] Hace referencia a los niños y las niñas del sector que están sin escolarizar o escolarizados en centros privados. Estos niños y niñas se valoran en las sedes de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana

**Correspondencia con las autoras:** *Angeles Medina* E-mail [angeles.medina@uam.es](mailto:angeles.medina@uam.es). Universidad Autónoma de Madrid; *Marta Casla* E-mail [marta.casla@uam.es](mailto:marta.casla@uam.es). Universidad Autónoma de Madrid; *Yue Lui* E-mail [liuyue950404@hotmail.com](mailto:liuyue950404@hotmail.com) High School Attached To Northeast Normal University. ChaoYang