



Inventario de Desarrollo Infantil

Evaluación del desarrollo y el tránsito entre ciclos de Educación Inicial y Primaria

Clementina Tomás | Lic. en Psicología (Udelar). Lic. en Ciencias de la Comunicación (Udelar). Magíster en Investigación aplicada a la Educación (Universidad de Valladolid).

Maite Liz | Lic. en Psicología (Udelar). Magíster en Psicología y Educación (Udelar). Diploma y Posgrado en Dificultades del Aprendizaje escolar (UCU). Profesora de Inglés.

Ana Inés Mandl | Maestra de Educación Primaria e Inicial. Especialista (posgrado) en Dificultades del Aprendizaje (CEDIIAP). Diploma en currículum y evaluación (UCU).

Mónica Pérez | Lic. en Psicología (Udelar). Ing. en Computación (Udelar).

Juan Ignacio Rodríguez | Lic. en Psicología (Udelar).

Alejandro Vásquez Echeverría | Lic. en Psicología (Udelar). Magíster en Psicología (Universidad del País Vasco). Doctor en Psicología (Universidad de Porto).

La evaluación temprana del desarrollo, realizada de manera sistemática y con fines de cribado, ha sido objeto de interés en los últimos tiempos por parte de actores del sistema educativo y de la Administración pública, así como de diversos perfiles técnico-profesionales asociados a la primera infancia y a la educación a nivel nacional. En efecto, las características tempranas del desarrollo tienen consecuencias sobre las trayectorias educativas posteriores, y esto ha sido materia de investigación creciente en las últimas décadas¹. Específicamente, este problema ha sido recogido bajo la denominación *disposición para la escolarización* (en adelante, DPE).

En el contexto de las políticas educativas nacionales, la continuidad entre ciclos educativos y el tránsito entre la educación en primera infancia y la educación primaria también han sido foco de atención; esto se contempla en documentos nacionales oficiales, y particularmente en el Marco

curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (UCC/CCEPI, 2014). Asimismo, en nuestro país algunos indicadores muestran que la asistencia con rezago se incrementa a lo largo de las trayectorias educativas, y que en este sentido resultan críticos los períodos de transición entre ciclos (INEEd, 2017). Sabido es además que los requerimientos de la escolarización formal resultan por defecto más cercanos a algunos grupos sociales en comparación con otros, y ello constituye un aspecto al cual la política educativa debe dar respuesta. Algunas de las respuestas más eficaces ofrecidas a nivel internacional se han centrado en la evaluación de cribado a gran escala para la detección oportuna de indicadores de riesgo en el desarrollo, y la implementación de programas estructurados en distintos niveles de intervención en DPE (Coleman, Roth y West, 2009; Saeki et al., 2011)².

¹ Arrivillaga et al. (2016); Blair (2002); Duncan et al. (2007); Janus y Duku (2007); UNICEF (2012).

² Ejemplos de programas de este tipo son *Chicago School Readiness Project* (<https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/projects/csrp>) y *Recognition & Response* (<https://randr.fpg.unc.edu/>).



En este marco describiremos la propuesta de evaluación estandarizada de DPE a través del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) (Vásquez Echeverría, 2020), actualmente aplicado de forma generalizada en el sistema uruguayo de Educación Inicial pública.

¿Qué es y qué características tiene la evaluación a través del Inventario de Desarrollo Infantil?

La evaluación sistemática a través del INDI tuvo comienzo en 2015, en el marco de la colaboración entre la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, y actores de CEIP y CODICEN. Se trata de un instrumento de evaluación de la DPE, diseñado para ser administrado en el contexto educativo como ámbito fértil para la observación e intervención integral en el desarrollo infantil. El mismo fue concebido desde una perspectiva de derechos de la primera infancia, con fines preventivos y de protección de las trayectorias educativas.

Su administración se realiza a través de la plataforma GURI (Gestión Unificada de Registros e Información), que asimismo ofrece una retroalimentación automática mediante un sistema de emisión de reportes al finalizar la evaluación. El instrumento se compone de una serie de indicadores a ser observados por el docente de Educación Inicial, en dos administraciones anuales. Actualmente, el INDI tiene dos versiones que siguen la misma estructura dimensional, una para Nivel Inicial Tres años y otra para los Niveles Cuatro y Cinco años. Ambas versiones comparten algunos de sus ítems, lo cual permite la transversalidad en la interpretación de resultados a lo largo de los tres niveles de la Educación Inicial. Cada versión posee además ítems propios, de modo de capturar la especificidad de cada etapa evolutiva. Asimismo, a la hora de emitir los resultados, las puntuaciones son interpretadas tomando como referencia la distribución de estas habilidades en la población de Educación Inicial uruguaya. En otras palabras, los resultados describen la posición que el niño ocupa cuando se lo compara con los niños uruguayos de la misma edad en meses y nivel educativo. Una descripción detallada de los distintos niveles de información que ofrece el INDI a través de sus reportes automáticos (individual estático y de trayectoria, grupal, de centro y de jurisdicción) será ofrecida oportunamente en futuras ediciones de esta revista, a la vez que puede ser consultado en Vásquez Echeverría (2020) y en indi.psyco.edu.uy.

¿Qué características tuvo el proceso de colaboración con actores hasta arribar a la versión actual del INDI?

El diseño y la calibración de instrumentos de evaluación estandarizados implican un proceso iterativo con el fin de arribar a una versión satisfactoria en términos de adecuación cultural y calidad métrica. En particular, el proceso de creación y consolidación del INDI procuró el involucramiento de actores del sistema educativo nacional en distintos roles y fases, en coordinación con el equipo técnico de la Facultad de Psicología (Udelar).

Para generar la primera versión del INDI, maestros de aula, directores, inspectores y otros profesionales involucrados en la primera infancia fueron convocados por el equipo técnico para aportar sus valoraciones con relación a los aspectos del desarrollo a evaluar, así como su juicio ante una primera propuesta de indicadores. Esto se concretó a través de grupos focales y entrevistas individuales. Una vez desarrollada la versión inicial del instrumento,

los dos primeros años de implementación y pilotaje se caracterizaron por un trabajo centrado en terreno y en estrecho contacto con los centros educativos, los que aceptaron participar de modo voluntario. Las capacitaciones a docentes para el uso del INDI fueron seguidas por entrevistas una vez finalizada la aplicación, con el objetivo de conocer sus percepciones y consideraciones respecto a la experiencia de evaluación. Esto permitió ajustar los procedimientos de administración, detectar las necesidades de formación para la aplicación del INDI y avanzar en el perfeccionamiento del inventario y de los materiales asociados. Los insumos obtenidos a partir de las experiencias de evaluación relatadas por los docentes permitieron concluir respecto a las oportunidades reales de observación de algunos indicadores, y adecuar la redacción de algunos ítems y sus especificaciones. Se siguieron procedimientos similares en el marco de la adaptación del INDI para Nivel Tres años en 2017, con el objetivo de contemplar las especificidades de esta etapa. Otra línea de intercambio directo con los actores educativos se enmarcó en el diseño y la comunicación de resultados a través de los reportes automáticos, buscando facilitar su lectura e interpretación.

A nivel global, la colaboración entre el sector educativo y el equipo técnico tuvo como premisas: (a) generar conocimiento científico orientado a brindar respuestas a una demanda social referida a la atención en primera infancia; (b) favorecer la adecuación y apropiación del INDI por parte de los profesionales de la educación. Al día de hoy, una ventaja sustantiva radica en que, al tratarse de un instrumento de creación y gestión nacional, el INDI es permeable a mejoras y adaptaciones que fueran percibidas como necesarias a futuro.

¿Qué aspectos del desarrollo infantil se propone observar a través del INDI?

El INDI tiene como objetivo evaluar habilidades y competencias centrales en términos de desarrollo infantil, tanto por su relevancia para el bienestar de los niños en etapas tempranas de sus trayectos educativos, como por su valor como precursores del tránsito saludable al ciclo educativo primario. En este sentido, la literatura sobre DPE hace acuerdo en que la transición entre ciclos educativos es un problema multifacético, y adhiere a definiciones multidimensionales señalando además la relevancia de la interacción de niños, familias y centros educativos

como agentes de DPE³. Concebido desde esta perspectiva, el INDI se estructura en cuatro dimensiones: Desarrollo cognitivo, Desarrollo motor, Desarrollo socioemocional y Disposición para el aprendizaje. Las mismas se describen a continuación.

La dimensión *Desarrollo cognitivo* se compone de las subescalas Lenguaje, Habilidades lógico-matemáticas, Descentramiento y Funcionamiento ejecutivo. A nivel lingüístico, el INDI recoge aspectos de lenguaje receptivo y expresivo, como la capacidad de producir y entender el lenguaje cotidiano; aspectos articulatorios y pragmáticos, así como analíticos, vinculados a la conciencia fonémica, silábica y al conocimiento de las letras, siendo estos últimos precursores de relevancia en los procesos de lectura y escritura en etapas posteriores. Por su parte, las habilidades lingüísticas tempranas globalmente entendidas han sido señaladas como predictores significativos respecto a las habilidades académicas a desarrollar durante la etapa de educación primaria⁴. Con relación a las Habilidades lógico-matemáticas, también se ha señalado su relevancia a la hora de predecir mayores logros educativos (Duncan *et al.*, 2007). En particular, el INDI evalúa habilidades numéricas tempranas, relaciones y operaciones de composición y descomposición. El componente Descentramiento, por su parte, refiere a la capacidad del niño de proyectarse a sí mismo en el tiempo pasado o en eventos o episodios futuros (salir mentalmente del “aquí y ahora”), así como distanciarse de las percepciones y emociones propias para adoptar una perspectiva alternativa desde el punto de vista psicológico. Esta capacidad se pone en juego, por ejemplo, cuando el niño anticipa una situación futura, prevé los riesgos o consecuencias de adoptar determinadas conductas, o logra entender lo que otra persona está pensando o sintiendo. En el INDI, el componente Descentramiento se evalúa también a través de la observación de situaciones de juego sociodramático, por ejemplo, identificando la capacidad de representar objetos simbólicamente y de adoptar un rol definido. Por último, a través del componente Funcionamiento ejecutivo, el INDI se propone evaluar aspectos asociados al control de impulsos y de la atención, así como capacidades autorregulatorias generales, flexibilidad a nivel cognitivo (alternar con relación a distintas formas

³ Carlton y Winsler (1999); Janus y Offord (2007); Kagan, Moore y Bredekamp (1995); UNICEF (2012).

⁴ Bernier, McMahon y Perrier (2017); Dearing, McCartney y Taylor (2009); Duncan *et al.* (2007).



de pensar o resolver situaciones) y capacidad de planificación. Estas habilidades están directamente relacionadas a la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, razonar y resolver problemas de forma eficiente, y han sido descritas como predictores relevantes del aprovechamiento e involucramiento escolar (Blair y Raver, 2015; Liz, 2018).

La dimensión *Desarrollo motor* incluye indicadores de motricidad gruesa o global; entre ellos, habilidades locomotoras, de proyección y de intercepción de móviles, y motricidad fina o selectiva, como la destreza manual y el uso de instrumentos como lápiz y tijera. Para el caso específico de la motricidad fina, se ha señalado su valor como predictor respecto al logro académico posterior (Grissmer *et al.*, 2010) en tanto que se vincula a procesos centrales a la actividad escolar como, por ejemplo, los procesos de lectoescritura.

La dimensión *Desarrollo socioemocional* se compone de una subescala de Habilidades prosociales, otra de Comportamiento internalizante y otra de Comportamiento externalizante. A nivel de las Habilidades prosociales se evalúan indicadores de interacción social positiva como cooperación, capacidad de compartir y ofrecer respuestas empáticas. Por su parte, el componente Comportamiento internalizante refiere a una variedad de manifestaciones conductuales asociadas al malestar psíquico y emocional, que se reflejan en conductas de ansiedad, retraimiento o evitación. El Comportamiento externalizante, por otra parte, también refiere a manifestaciones de malestar emocional, pero reflejado en conductas de agresividad verbal o física, actitudes desafiantes o rabia y/o frustración dirigida a otros.

Por último, la dimensión *Disposición para el aprendizaje* incluye una serie de indicadores que buscan capturar la forma en que el niño se aproxima a las situaciones de aprendizaje. Estos indicadores refieren a aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales del niño atendiendo a características adaptativas, motivacionales y de apertura frente a la experiencia educativa (Kagan, Moore y Bredekamp, 1995).

La evaluación de estos indicadores permite la caracterización de las habilidades y la delimitación de conjuntos poblacionales que presentan distintos perfiles en el desarrollo. Esta información es crucial para la planificación de respuestas coordinadas y protocolizadas por parte de la administración, sobre todo frente a indicadores de riesgo o rezago, así como para la planificación de la acción educativa. A continuación se detallan las dimensiones y los componentes del INDI, y se ofrecen ejemplos de indicadores.

Dimensión	Componente	Ejemplo de indicador
Desarrollo cognitivo	Lenguaje	<i>Comprende un cuento breve.</i>
	Habilidades lógico-matemáticas	<i>Cuenta objetos de una colección mayor a tres elementos.</i>
	Descentramiento	<i>Anticipa lo que necesitará/vivirá en un momento futuro (por ejemplo: recreo, excursión).</i>
	Funcionamiento ejecutivo	<i>Es capaz de esperar turnos.</i>
Desarrollo motor	Unidimensional	<i>Camina adecuadamente sobre una línea recta.</i>
Desarrollo socioemocional	Conducta prosocial	<i>Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.</i>
	Comportamiento internalizante	<i>Tiene un aspecto triste, cansado y/o preocupado.</i>
	Comportamiento externalizante	<i>Se frustra y/o enoja con facilidad.</i>
Disposición para el aprendizaje	Unidimensional	<i>Muestra curiosidad e interés en la clase.</i>

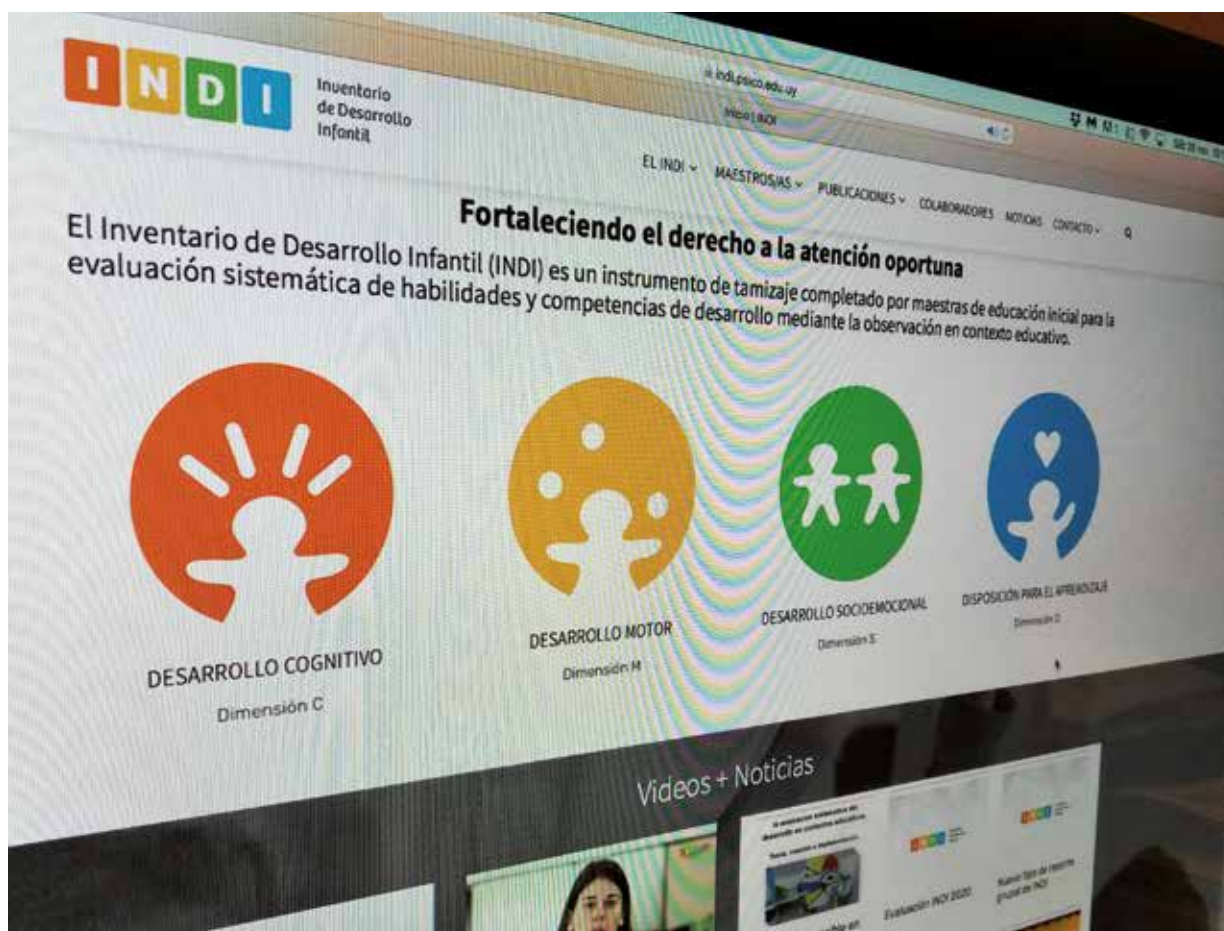
Tabla 1. Dimensiones, componentes y ejemplos de indicadores del INDI

¿Por qué evaluar el desarrollo infantil en el contexto educativo?

Una de las premisas en la concepción original del INDI consistió en que sus indicadores fueran mayoritariamente observables en situaciones cotidianas que transcurren en el aula y otros espacios del centro escolar. La observación naturalística resulta más adecuada para evaluar el desarrollo a nivel poblacional con fines de cribado, sobre todo comparado con otro tipo de instrumentos que requieren una administración pormenorizada a nivel individual a través de informantes externos. El INDI opera en un primer nivel de caracterización de la población infantil para conocer el estado de desarrollo

de todos los niños en habilidades que son de extrema relevancia para los procesos educativos. Esto permite diseñar y brindar respuestas a partir de la planificación en intervención educativa. Asimismo, posibilita la delimitación de un subgrupo de niños que, en articulación con las acciones educativas, necesitan de una evaluación especializada o una coordinación con el ámbito sanitario.

Desde esta perspectiva, el docente es un informante calificado que, a través de propuestas grupales y subgrupales, selecciona oportunamente los insumos para evaluar mediante la observación en los contextos iniciales de socialización de los niños. Su posición le permite discriminar las cualidades y



la recurrencia de ciertos comportamientos, que valorará a través de una escala de frecuencia (Nunca-Siempre) o, para algunos ítems, una escala específica. Además de la observación en propuestas colectivas, el INDI incluye algunos ítems de anclaje que requieren ser evaluados de modo más individualizado, con el objetivo de controlar posibles sesgos de evaluación.

¿Cómo se articula el INDI con la dinámica cotidiana de trabajo en el centro escolar?

Una familiarización progresiva con los contenidos de evaluación colabora con su integración armónica y transversal a la planificación docente. En este sentido, se recomienda seleccionar las situaciones colectivas que mejor permitan la observación de un conjunto vinculado de indicadores. Esto contribuirá a optimizar los recursos, así como el tiempo invertido en la evaluación, sin que los niños se vean expuestos a situaciones explícitas de evaluación. Cabe destacar que el tiempo global estimado para la administración del INDI es de

tres a cuatro semanas, entendiendo que una mayor extensión temporal de la evaluación generaría interferencias, producto de aspectos evolutivos que tienen un rápido transcurso en esta etapa.

Con referencia a lo antedicho, podemos plantear que el instrumento combina *flexibilidad* y *sistematicidad* en el siguiente sentido. Es *flexible* en tanto que cada docente selecciona las situaciones educativas para observar los indicadores, según las considere pertinentes de acuerdo al entorno de trabajo, recursos disponibles y características propias del grupo. Es *sistemático* en tanto que las conductas y manifestaciones a observar se encuentran claramente definidas, así como los parámetros a considerar para otorgar las puntuaciones. Para una correcta aplicación, es fundamental la familiarización con la *Guía para la aplicación en el aula*, ya que los indicadores están acompañados de especificaciones.

A efectos de profundización, a continuación se ofrece el detalle de recursos de apoyo a la administración del INDI. El conjunto completo de materiales asociados puede ser consultado en indi.psico.edu.uy.

Recurso	Descripción
Inventario digitalizado en GURI y sistema automático de reportes	Sistema digitalizado de administración del INDI, disponible para los docentes de Educación Inicial pública. Aplicación de la evaluación accesible durante tres a cuatro semanas en dos períodos anuales. A través de este sistema, los docentes de Educación Inicial y primer grado, directores e inspectores acceden al conjunto de reportes automáticos e históricos en las fichas de los niños evaluados con el INDI desde 2017.
Inventario imprimible	Versión imprimible y opcional para el registro físico de la puntuación que se ofrece como apoyo durante la administración del INDI y su carga al sistema digital. Se encuentran disponibles ambas versiones (Nivel Tres años, y Niveles Cuatro y Cinco años).
Guía de aplicación del INDI	Describe los aspectos prácticos para la administración del INDI, detalla los indicadores y los criterios para su evaluación. Se encuentra disponible una guía para Nivel Tres años y otra para los Niveles Cuatro y Cinco años.
Tutorial audiovisual “Capacitación en la administración del INDI”	Audiovisual que desarrolla los aspectos prácticos de la administración de esta evaluación.
Nota. Acceso a la evaluación INDI y sus reportes a través de guri.ceip.edu.uy Estos recursos y otros específicamente referidos a la interpretación de los reportes automáticos del INDI se encuentran disponibles en indi.psico.edu.uy	

Tabla 2. Detalle de recursos de apoyo para la administración del INDI

Reflexiones finales ¿Cómo pensamos los procesos de desarrollo con relación a los procesos educativos?

La Psicología del Desarrollo y las Ciencias de la Educación confluyen en su interés por los procesos de cambio psicológico y comportamental que transcurren a lo largo del ciclo vital. Sin embargo, existen distintos modelos para pensar el desarrollo humano, aspecto que en consecuencia incidirá diferencialmente sobre cómo nos posicionamos respecto al rol de los procesos educativos en el desarrollo infantil.

Miras (1991) abordó esta distinción, identificando por una parte concepciones del desarrollo entendido como un proceso universal, individual y, en última instancia, natural. Desde este posicionamiento, el desarrollo opera como punto de partida o precondition para emprender los procesos educativos. La autora contrapone a esta visión, la idea de desarrollo

caracterizado por la transmisión intencional y la progresiva internalización de instrumentos psicológicos en el marco de la interacción social y la cultura, mirada impulsada desde la perspectiva sociocultural. Desde esta segunda mirada y en tanto que los procesos de cambio cultural se transmiten a través de distintas organizaciones sociales –entre ellas, la familia y las instituciones de escolarización formal–, se redefine la relación entre educación y desarrollo. La educación formal funciona entonces como un contexto específico de transmisión sistemática de las competencias culturales que dan lugar al carácter social y cultural del desarrollo. En esta línea, los procesos de educación formal configuran un contexto relevante para la transmisión instrumental de conocimientos y competencias, bajo la premisa de que ello le otorga al individuo creciente autonomía dentro de su grupo social de pertenencia (*ibid.*). Desde esta perspectiva, el contexto educativo es terreno fértil para la promoción del desarrollo.



En virtud de lo anterior, contar con la caracterización y la detección de diferencias en el desarrollo resulta particularmente relevante para planificar la acción educativa, y para reflexionar respecto a las prácticas asociadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, la propuesta de evaluación a través del INDI pretende integrarse a las prácticas, en diálogo fluido con el diseño curricular y con otras evaluaciones de corte educativo, bajo la premisa de que la acción educativa es un eje central para la intervención en el desarrollo infantil.

Consideraciones relativas a la administración, puntuación e interpretación de resultados

- ▶ El INDI incluye ítems de diferentes niveles de dificultad con el objetivo de capturar un rango amplio de perfiles, desde aquellos de franco descenso hasta los que presentan áreas de fortaleza.
- ▶ La puntuación directa que el docente otorga es convertida e interpretada en función de la edad en meses y nivel educativo del niño. Esto es posible fruto del desarrollo de una referencia a norma, basada en una muestra representativa nacional.
- ▶ La máxima puntuación en los indicadores no coincide necesariamente con un objetivo de salida para el nivel educativo en el que se encuentra el niño. En algunas situaciones puede presentarse un área de fortaleza en un niño que no necesariamente haya puntuado el máximo en los indicadores que la componen.
- ▶ La información que el docente debe considerar para la planificación de acciones se encuentra en los reportes automáticos a nivel individual, de trayectoria y grupal. No se debe interpretar la puntuación directa que el maestro otorga, ya que su significado variará según la edad en meses y nivel de educación inicial en que se encuentra el niño.
- ▶ La opción “no se puede evaluar por diagnóstico o dificultad severa” se encuentra disponible para casos en que la situación de desarrollo preexistente del niño no permita la administración de un determinado indicador.



Referencias bibliográficas

ARRIVILLAGA, Christiane; CUEVASANTA, Diego; LIZ, Maite; MOREIRA, Karen; SCHIAPPACASSE, Paula; VÁSQUEZ ECHEVERRÍA, Alejandro (2016): "Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales" en *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, Vol. 8, Nº 1, pp. 1-12. En línea: http://www.psiencia.org/psiencia/8/1/31/PSIENCIA_Revista-Latinoamericana-de-Ciencia-Psicologica_8-1_Arrivillaga-et-al.pdf

BERNIER, Annie; McMAHON, Catherine Anne; PERRIER, Rachel (2017): "Maternal mind-mindedness and children's school readiness: A longitudinal study of developmental processes" en *Developmental Psychology*, Vol. 53, Nº 2, pp. 210-221.

BLAIR, Clancy (2002): "School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry" en *American Psychologist*, Vol. 57, Nº 2, pp. 111-127.

BLAIR, Clancy; RAVEN, C. Cybele (2015): "School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach" en *Annual Review of Psychology*, Vol. 66, pp. 711-731.

CARLTON, Martha P.; WINSLER, Adam (1999): "School Readiness: The Need for a Paradigm Shift" en *School Psychology Review*, Vol. 28, Nº 3, pp. 338-352.

COLEMAN, Mary Ruth; ROTH, Froma P.; WEST, Tracey (2009): *Roadmap to Pre-K RTI: Applying Response to Intervention in Preschool Settings*. New York: National Center for Learning Disabilities.

DEARING, Eric; McCARTNEY, Kathleen; TAYLOR, Beck A. (2009): "Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?" en *Child development*, Vol. 80, Nº 5, pp. 1329-1349.

DUNCAN, Greg J.; DOWSETT, Chantelle J.; CLAESSENS, Amy; MAGNUSON, Katherine; HUSTON, Aletha C.; KLEBANOV, Pamela; PAGANI, Linda S.; FEINSTEIN, Leon; ENGEL, Mimi; BROOKS-GUNN, Jeanne; SEXTON, Holly; DUCKWORTH, Kathryn; JAPEL, Crista (2007): "School Readiness and Later Achievement" en *Developmental Psychology*, Vol. 43, Nº 6, pp. 1428-1446.

GRISMER, David; GRIMM, Kevin J.; AIYER, Sophie M.; MURRAH, William M.; STEELE, Joel S. (2010): "Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicators" en *Developmental Psychology*, Vol. 46, Nº 5, pp. 1008-1017.

INEED (2017): *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED. En línea: <http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

JANUS, Magdalena; DUKU, Eric (2007): "The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated with Children's School Readiness to Learn" en *Early Education and Development*, Vol. 18, Nº 3, pp. 375-403.

JANUS, Magdalena; OFFORD, David R. (2007): "Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness" en *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 39, Nº 1, pp. 1-22.

KAGAN, Sharon Lynn; MOORE, Evelyn; BREDEKAMP, Sue (eds.) (1995): *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.

LIZ, Maite (2018): *Autorregulación y preparación para la escolarización. El funcionamiento ejecutivo en educación inicial predice el involucramiento escolar en primer año* (Tesis de Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República. En línea: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18483/6/Liz%2c-1.pdf>

MIRAS, Mariana (1991): "Educación y desarrollo" en *Infancia y aprendizaje*, Nº 54, pp. 3-17.

SAEKI, Elina; JIMERSON, Shane R.; EARHART, James; HART, Shelley R.; RENSHAW, Tyler; SINGH, Renee D.; STEWART, Kaitlyn (2011): "Response to Intervention (RTI) in the Social, Emotional, and Behavioral Domains: Current Challenges and Emerging Possibilities" en *Contemporary School Psychology*, Vol. 15, Nº 1, pp. 43-52.

UCC/CCEPI. República Oriental del Uruguay (2014): *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. En línea: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

UNICEF (2012): *School readiness. A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund. En línea: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

VÁSQUEZ ECHEVERRÍA, Alejandro (ed.) (2020): *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos. Teoría, creación e implementación*. En línea (versión preimpressa): <https://psyarxiv.com/xg2hj/>