

# La percepción de las maestras sobre el uso pedagógico del INDI

*Lic. Carla Simeto*



© Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).  
Oficina en Uruguay

Montevideo, 2020  
ISBN: 978-9974-8753-8-8

### **Secretario General OEI**

Mariano Jabonero

### **Director OEI**

Sebastián Velesquen

### **Autora**

Carla Simeto

### **Corrección de estilo**

Rosanna Peveroni

Esta publicación es un aporte de la OEI para el debate y la difusión de ideas. Se permite copiar, utilizar y reproducir parcialmente esta obra, siempre y cuando se cite la fuente de manera correcta y no se utilice para fines comerciales sin previa autorización de la OEI.

Citar de la siguiente manera

Simeto, Carla (2020). <i>La percepción de las maestras sobre el uso pedagógico del INDI</i> . Montevideo: OEI.
--

## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC)**

**Pablo da Silveira**

Ministro de Educación y Cultura

**Ana Ribeiro**

Subsecretaria de Educación y Cultura

**Gonzalo Baroni**

Director Nacional de Educación

## **ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)**

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)

**Robert Silva**

Presidente

## **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)**

### **SECRETARÍA GENERAL**

**Mariano Jabonero**

Secretario General

**Andrés Delich**

Secretario General Adjunto

**Natalia Armijos**

Directora General de Administración y Contabilidad

### **OFICINA OEI EN URUGUAY**

**Sebastián Velesquen**

Director

**Marianela López**

Coordinadora - Departamento Contable

**Alfonso Gutiérrez**

Especialista de Programas

**María Laura Donya**

Especialista de Programas

**Vanesa Rodríguez**

Especialista de Programas

**Iván Viana**

Gestor de Proyectos

**Verónica Roldós**

Responsable de Comunicación

**Magalí Casanova**

Asistente Operativa

**Carla Simeto**

Investigadora / Consultora

**Rosanna Peveroni**

Corrección de estilo

# ÍNDICE

1. Presentación .....	5
2. Justificación .....	7
3. Marco teórico y antecedentes .....	10
<i>Desarrollo humano y primera infancia</i> .....	10
<i>Evaluación de la educación inicial en Uruguay</i> .....	13
<i>El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) y la     preparación para la escolarización (PPE)</i> .....	16
4. Metodología de investigación .....	19
5. Análisis de datos .....	22
<i>Experiencias vinculadas al desarrollo infantil y evaluación</i> .....	22
<i>Vivencias en torno a la aplicación del INDI</i> .....	25
<i>Uso de la información</i> .....	29
6. Conclusiones .....	31
7. Recomendaciones .....	33
Bibliografía	

# PRESENTACIÓN

El presente documento se realiza en el marco de los compromisos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) sobre la atención y educación en la primera infancia, comprendida entre los 0 y los 6 años. Específicamente, la OEI trabajó en la creación y ejecución de cursos de profesionalización de educación infantil y en la creación y acompañamiento de programas e iniciativas en toda la región iberoamericana, brindó apoyo en la realización de herramientas de medición,<sup>1</sup> participó en seminarios y congresos, publicó documentos y libros sobre el desarrollo integral de la educación inicial,<sup>2</sup> condiciones para la enseñanza y aprendizaje y buenas prácticas. Además, colaboró con otras organizaciones e instituciones en el análisis y la profundización de los derechos humanos en la infancia, buscó generar estrategias y líneas de acción específicas, en articulación con los Estados y adaptándose a cada contexto.

Asimismo, la OEI alienta el intercambio y perfeccionamiento sobre las políticas educativas de 0 a 6 años en la región por intermedio del Instituto Iberoamericano de la Primera Infancia (IPI) y la Red Iberoamericana de Educación Inicial (REDIN), en funcionamiento desde 2011.

*La OEI, conocedora de los esfuerzos realizados por los países y consciente de los desafíos planteados a futuro por las administraciones educativas, asume la impostergable necesidad de acompañar a los países de la región en el intento de aproximar algunas respuestas desde diferentes espacios institucionales, promoviendo el desarrollo de un ámbito de discusión, reflexión conjunta y producción de conocimiento para identificar algunos de los elementos o criterios que deben considerarse al formular políticas en el ámbito de la educación inicial.*

Organización de los Estados Iberoamericanos (s. f.). *Atención integral a la primera infancia.*

[https://www.oei.es/historico/linea3/plan\\_cooperacion.htm](https://www.oei.es/historico/linea3/plan_cooperacion.htm)

La oficina de OEI en Uruguay ha implementado muchas de estas acciones, con una fuerte correspondencia con las políticas del Estado, acuerdos internacionales y recomendaciones de organismos rectores, centrándose en la calidad institucional, la profesionalización y el fortalecimiento de capacidades de educadores/as y maestros/as. Concretamente, entre 2009 y 2013 se desarrollaron cursos de perfeccionamiento para educadores/as en primera infancia; y en 2016 un documento sobre la supervisión de centros de primera infancia en torno a una mirada del desarrollo humano.

La atención educativa de calidad en la primera infancia es una de las líneas de intervención de la OEI, en el entendido de los beneficios que una educación con estas características tiene para el desarrollo de los niños y niñas, para la calidad de vida de la población adulta y para el desarrollo

---

<sup>1</sup> Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación. SITEAL.

<sup>2</sup> La primera infancia (0-6) y su futuro. Colección Metas Educativas, 2021.

humano sostenible. El programa presupuesto 2019-2020 estimula en trabajar con actividades de articulación y coordinación con instituciones relacionadas a la primera infancia, así como en la producción, sistematización, análisis y difusión de información, conocimiento y recursos sobre la situación educativa y social de esta franja etaria. De esta forma se aspira a fortalecer los sistemas de información, producir estudios que promuevan el análisis de la información disponible, identificar áreas prioritarias vinculadas con las problemáticas sobre la primera infancia y desarrollar un banco de buenas prácticas para la mejora de las iniciativas en la atención de la primera infancia.<sup>3</sup>

Esta publicación comienza con la exposición de las razones por las cuales se realiza dicho trabajo, presentando el contexto actual en que se enmarca. Luego repasa brevemente los antecedentes en desarrollo humano y primera infancia, evaluación en educación inicial en Uruguay e Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). Posteriormente desarrolla la metodología de investigación y el análisis, que se divide en tres apartados: Experiencias vinculadas al desarrollo infantil y evaluación; Vivencias en torno a la aplicación del INDI, y Uso de la información. A partir de los elementos desarrollados se trazan algunas conclusiones y recomendaciones para el fortalecimiento de la aplicación, el uso y la apropiación de la herramienta.

Agradecemos a todas las maestras, directoras e inspectoras que participaron en el proceso de realización de este trabajo, a las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria y al programa Cognición de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) por su apoyo y colaboración.

---

<sup>3</sup> OEI. Programa Presupuesto 2019-2020. <https://www.oei.es/acercade/programas-presupuestos>

# JUSTIFICACIÓN

Uruguay es uno de los países de América Latina con mayor cobertura en educación inicial,<sup>4</sup> que se amplía cada año. En 2019 se alcanzó el acceso más elevado de la historia:

*Además de la universalización de Nivel 4 y Nivel 5, el 75% de los niños de tres años asisten a algún centro educativo. En marzo de 2019, la matrícula de educación inicial en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) asciende a 91.815 alumnos: 15.593 alumnos de tres años, 37.388 de cuatro años y 38.834 de cinco años.*

Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI*. Administración Nacional de Educación Pública.

Si bien la universalización de la educación inicial es casi un hecho en Uruguay, el compromiso latente está en garantizar la calidad educativa vista en la diversidad, pertinencia, integralidad, transparencia, en los sistemas de seguimiento y evaluación, así como en el aliento a la participación de la familia y la comunidad, entre otros factores. Estas condiciones afirman la garantía del derecho a la educación desde temprana edad, pero también el reconocimiento de la singularidad de las niñas y los niños ya sea por condiciones biológicas, culturales, socioeconómicas, etcétera, y la importancia de sus entornos de protección en el acompañamiento de cada uno de ellos.

Son varios los autores que, en sus investigaciones, coinciden en que las experiencias tempranas de los niños y las niñas influirán en el comienzo de la escolarización y posteriormente en todo el ciclo escolar. Será mediante las observaciones progresivas multidimensionales del desarrollo de los niños y las niñas en el período inicial (de 0 a 6 años) que se podría acompañar el desarrollo de las bases del crecimiento, así como la construcción de sus individualidades. Por lo tanto, la visualización, el análisis y el entendimiento del desarrollo infantil son fundamentales tanto para asegurar los derechos humanos de los niños y las niñas, y así proyectar acciones públicas integrales: «[...] es un proceso que atraviesa un individuo [...] para el cual convergen aspectos genéticos, madurativos, emocionales, nutricionales, sanitarios, educativos, económicos, culturales y familiares».<sup>5</sup>

Es así como el programa Cognición, del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, ha desarrollado la herramienta llamada Inventario de Desarrollo Infantil (más conocida como INDI), que actualmente se aplica a todos los niños y las niñas

---

<sup>4</sup> Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI*. Administración Nacional de Educación Pública.

<sup>5</sup> *Desarrollo infantil en Uruguay: una aproximación a sus determinantes*. Failache, E., Katzkowicz, N. (2019). *Desarrollo infantil en Uruguay: una aproximación a sus determinantes*. *Desarrollo y Sociedad* (83) 55-104.

de cuatro y cinco años, y se extiende al nivel tres años de los jardines públicos gestionados por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Contempla aspectos del desarrollo infantil de forma multidimensional, en cuatro áreas: desarrollo cognitivo, desarrollo motor, desarrollo socioemocional y disposición para la escolarización.

En este sentido, el INDI busca contribuir con el fortalecimiento del enfoque integral de la evaluación del desarrollo infantil, poniendo particular atención a su carácter sistémico y preventivo de la disposición para la escolarización (DPE).<sup>6</sup>

El INDI es entendido como una herramienta que genera información confiable, sistemática, baremada y específica sobre cada niño/a en dos momentos determinados del año. Los docentes son los usuarios de la herramienta, quienes la aplican mediante la observación y la realización de actividades en clase; y son quienes también acceden a los datos resultantes. De modo proporcional y escalonado, las direcciones de centro, inspectoría y autoridades del sector también acceden a los datos; con el debido cuidado de la privacidad y divulgación de estos.

Los resultados del seguimiento se plasman en reportes automáticos que la misma herramienta emite, en cuatro categorías: reporte individual, grupal, de centro y de jurisdicción. Se espera que tanto las maestras como las directoras e inspectoras<sup>7</sup> puedan profundizar en los resultados de la herramienta y a partir de ello trabajar en acciones pedagógicas, contemplando las necesidades encontradas.

Esta herramienta es un mecanismo que busca aportar al proceso de observación y seguimiento de las variables del desarrollo integral de niños y niñas, relevando habilidades y competencias vinculadas a este momento de la vida, que influirán en el inicio de sus procesos educativos, pudiendo aportar a la disminución de posibles dificultades en el aprendizaje.

Por todo lo dicho, se entiende que la evaluación del desarrollo infantil proporcionará información fundamental sobre la DPE para entender, acompañar y potenciar a las infancias en sus procesos de integración a la educación formal; y para convocar y articular con los entornos protectores inmediatos del niño/a. Serán las mismas maestras quienes podrán generar y analizar esta información, para desde ahí gestar sus prácticas o intervenciones. Esta dinámica de interacción y retroalimentación por medio del INDI propicia una gestión pedagógica para cada niño/a, grupo e incluso institución, y en general, con la perspectiva de desarrollo infantil.

De esta manera se busca contribuir con el objetivo de potenciar las fortalezas y oportunidades para la intervención educativa que la herramienta brinda mediante el flujo de información, analizar e identificar desafíos que aún no se

---

<sup>6</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s. f.) *Espacio socioemocional*. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/inventario-de-desarrollo-infantil-indi.html>

<sup>7</sup> En adelante, se utilizará el género femenino, en reconocimiento a que la mayoría de las docentes de cuatro a seis años son mujeres.

haya podido superar, y revisar y evaluar experiencias que fortalezcan las prácticas pedagógicas a partir de los resultados obtenidos en las observaciones.

A mediados de 2019 el INDI cumplió cinco años de aplicación, lo que permite que exista un conjunto de experiencias de uso de la herramienta. Por todo lo expuesto, este documento tiene como cometido identificar, describir y analizar las percepciones de las maestras y del equipo pedagógico sobre la aplicación y el uso de la información que el INDI pone a disposición, buscando relevar sus prácticas docentes y el aprovechamiento de la herramienta y de la información.

# MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

## Desarrollo humano y primera infancia

Fue la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) el instrumento hegemónico que constituyó el enfoque de sujetos de derechos a todos los niños, niñas y adolescentes; es reconocida por un número muy elevado de países que se mostraron de acuerdo en cuanto a promover la dignidad humana en la infancia y adolescencia y a la importancia de garantizar su desarrollo y protección integral. Desde entonces, el estudio, la inversión y la ocupación por la primera infancia<sup>8</sup> han ido en aumento en la región y en el mundo, en línea con las recomendaciones de los organismos internacionales y de las voluntades de los Estados en sus agendas públicas.

En este sentido:

*La orientación general de la inversión en Primera Infancia está dada por el enfoque de derechos que sienta sus bases en la CDN y es transversal a todos los acuerdos y directrices posteriores. Todas las PPPI<sup>9</sup> declaran adherir a esta matriz y orientarse según sus principios rectores. La noción de integralidad asociada al desarrollo y a la protección de niñas y niños complementa esta perspectiva.*

Presno, M., López Rocha, C., y Moyá, G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019*. IPPE UNESCO, Oficina para América Latina.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 marcaron nuevos hitos en los compromisos, generando mayores esfuerzos de los países participantes. Centrados en la primera infancia, el foco está puesto en implementar políticas públicas, marcos legales y políticos, acordes con asegurar el ejercicio y el cumplimiento de los derechos desde el paradigma de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes que ya la CDN abordaba.

Varios son los programas de diferentes disciplinas (neuropsicológicas, sociales, judiciales, económicas, etcétera) que trabajan y abordan a la primera infancia desde una concepción de desarrollo infantil, aportando elementos desde su especificidad al entendimiento e importancia de esta franja etaria. Todas ellas entienden el impacto que genera en niños y niñas el acceso a determinadas condiciones de vida y la profunda huella que podría dejar para el futuro.

---

<sup>8</sup> Las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño definen, como forma de aunar acuerdos entre los Estados Parte, a la primera infancia como el período que se extiende desde el nacimiento hasta los ocho años.

<sup>9</sup> Políticas Públicas en Primera Infancia.

En 2010 se celebró la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), organizada por la Federación de Rusia y la Oficina de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para 193 Estados miembros. Allí se establecieron los objetivos de la AEPI con una perspectiva holística y abarcando una amplitud de dispositivos y programas, definiéndola como «la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales».<sup>10</sup>

En dicha conferencia se señalaron además los beneficios de la AEPI para el desarrollo, entendiendo que la participación temprana de los niños y niñas en programas que puedan estimular su desarrollo y el bienestar socioafectivo podrían prepararlos para la escolaridad, elevar su autoestima y mejorar su voluntad de aprender.

Ampliando la mirada, el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID) define el desarrollo infantil como:

*Un concepto integral, que incluye no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales, el desarrollo de la motricidad fina y estrategias de aprendizaje, como dirigir la atención, la inhibición de las conductas impulsivas y una condición adecuada de salud y nutrición. Incluye la preparación del niño para asumir un nuevo nivel de responsabilidades, no sólo para el establecimiento educacional, sino que también para ir adquiriendo grados de autonomía progresiva.*

Equipo Gerencial del PRIDI (2014). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil*. Banco Interamericano de Desarrollo.

[https://webimages.iadb.org/education/Instrumentos/Marco\\_Conceptual.pdf](https://webimages.iadb.org/education/Instrumentos/Marco_Conceptual.pdf)

Asimismo, el Banco Mundial en su documento «Fortalecimiento de políticas públicas y programas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe» describe:

*El entorno familiar de un niño es fundamental para el desarrollo de sus destrezas y habilidades y, por lo tanto, la intervención temprana destinada a remediar algunas diferencias entre las familias contribuye a reducir la desigualdad en los primeros años. Más aún, el entorno de los padres y el ingreso económico disponible para los niños en la infancia temprana constituyen factores más decisivos para promover el capital humano y el éxito escolar en esta etapa que en años posteriores.*

Vegas, E., Silva, V. (s. f.).

<http://documents.worldbank.org/curated/en/302351468239372038/pdf/807130WPOSPANI00Box379796B00PUBLIC0.pdf>

Todos los organismos internacionales coinciden en la importancia de esta etapa en sí misma como un momento único de crecimiento y desarrollo cognitivo, y como base fundamental para la vida posterior de cada individuo. El entorno familiar y comunitario, los programas para la primera infancia, y la educación inicial en sí misma, serán influencias en la experiencia y el potencial que despliegue cada niño/a.

---

<sup>10</sup> Documento conceptual (6). Construir la riqueza de las naciones. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa)

Claro está, tal como lo expresa el documento «Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina», que el conflicto que trae aparejado la perspectiva de integralidad y las garantías del Estado para que el niño/a sea amparado por todos los derechos que le corresponden, requiere un alto nivel de articulación y coordinación entre las instituciones y los recursos estatales y autónomos para su implementación.

La multiplicidad de dimensiones a cubrir para generar políticas integrales requiere como paso previo entender al sujeto en la etapa vital de la primera infancia no solo desde los aspectos de su nutrición, salud, protección y cuidado. Es necesario poder integrar su participación, recreación, educación y circulación social, entre otras (IPPE UNESCO (2019).

Uruguay ha trabajado de forma multisectorial en asumir el compromiso y la responsabilidad en torno al cumplimiento de los ODS no solo desde sus organizaciones gubernamentales y estatales sino también mediante procesos participativos con la sociedad.

En 2009 se estableció el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura y con representantes del CEIP, el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), el Ministerio de Salud Pública (MSP), educadores en primera infancia y centros de educación infantil privados. Entre sus objetivos principales, el CCEPI se propone la promoción de la calidad de la primera infancia, la formación de educadores, la coordinación y articulación desde un abordaje intersectorial e interinstitucional con políticas y proyectos educativos de esta franja etaria, el asesoramiento a centros privados, entre otros. En 2010 se constituyó la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030, formulada por instituciones del Estado, la sociedad civil, los partidos políticos, la academia, el sistema de la Organización de las Naciones Unidas y niños, niñas y adolescentes. Esto se convirtió en un hito en política de primera infancia, infancia y adolescencia debido principalmente a la especificidad y la globalidad abarcada.

Desde 2012 el programa Uruguay Crece Contigo es una política pública nacional que apunta a trabajar desde la articulación de diferentes programas y acciones enfocadas en la protección integral de la primera infancia. En este sentido, desarrolla funciones para garantizar los cuidados de los niños y niñas y de las mujeres embarazadas desde una perspectiva de derechos.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/acerca-uruguay-crece-contigo>

De esta iniciativa se desprende la puesta en marcha de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS), que recoge información de las condiciones de vida de niños y niñas de hasta cuatro años de edad. Se trata de una investigación que permite generar «conocimiento para orientar el diseño e implementación de las políticas de primera infancia basadas en evidencias sólidas sobre el estado nutricional, el desarrollo y salud de la población infantil y su evolución durante el proceso de crecimiento».

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/encuesta-nutricion-desarrollo-infantil-salud>

En 2015 se creó la Comisión de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, de carácter interinstitucional y liderada por el INAU y el Ministerio de Desarrollo Social. En este marco se generó el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 como guía para el logro de la protección integral de esta franja etaria.

Concretamente, a partir de los encuentros que se mantuvieron a través de la consigna «Diálogo social. Uruguay al futuro»<sup>11</sup> se generaron debates e insumos para el abordaje y la contribución al desarrollo sostenible del país. En torno a la primera infancia y a los desafíos en la educación, se plantea como objetivo para 2030 *«asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria»*.

Existen algunos programas utilizados con el objetivo de medir dimensiones del desarrollo infantil a nivel regional. Algunos de ellos fueron sistematizados en un informe realizado por el Diálogo Interamericano;<sup>12</sup> si bien todos estos tienen como objetivo medir el desarrollo del niño, los métodos, las dimensiones establecidas y los ítems relevados, entre otras características, son distintas en cada una de ellas. Sin embargo, la mayoría evalúa simultáneamente más de un dominio del desarrollo infantil: lenguaje y cognitivo, motor y socioemocional. Así, por ejemplo, instrumentos como el CREDI, (creado en Estados Unidos y aplicado en 17 países de todo el mundo), la Escala de Engle (usada por el proyecto PRIDI, es una iniciativa del BID aplicada en Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú), el ASQ-3 o la herramienta de medición usada en el marco de MELQO (dirigido por la UNESCO, el Banco Mundial, Brookings Institución y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Familia, UNICEF) evalúan tres o más dimensiones del desarrollo. Una de las pruebas que se han utilizado mucho en la región y que tiene un mayor poder predictivo de resultados educativos de los niños es el TVIP (Test de Vocabulario e Imágenes de Peabody, la versión en español del PPVT).

También se destacan las experiencias de la ELPI chilena, la ENDIS uruguaya y la ELCA colombiana. En los tres casos se trata de encuestas longitudinales con por lo menos dos rondas de recolección de información.

Por último, y en esta misma línea, aparecen como destacados el EDI, versión creada en Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú, que busca generar un programa regional de compilación y uso de datos e indicadores comparables de DI; el TADI en Chile, que evalúa de manera continua el desarrollo y el aprendizaje, y el INDI en Uruguay, desarrollado en esta investigación.

---

<sup>11</sup> <http://www.ods.gub.uy/images/2019/Dilogo-Social-URUGUAY-HACIA-LOS-OBJETIVOS-DE-DESARROLLO-SOSTENIBLE.pdf>

<sup>12</sup> Medición del desarrollo infantil en América Latina: Construyendo una agenda regional. Grade 2016. <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/Medicio%CC%81n-del-Desarrollo-Infantil-en-America-Latina-FINAL-1.pdf>

## Evaluación de la educación inicial en Uruguay

*En la Primera Infancia, desde el embarazo hasta los seis años, se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. Esto supone que las habilidades desarrollan más habilidades y, desde esta perspectiva, muchos de los problemas detectados, por ejemplo, en la adquisición de la lectoescritura en los primeros años de primaria, se podrían prevenir o reducir drásticamente con educación inicial de calidad que permita al niño un mayor desarrollo de sus habilidades (cognitivas y no cognitivas).*

Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019).

La Ley General de Educación N° 18.437 en sus artículos 22 y 38 fija criterios de clasificación que estructuran los niveles y modalidades de educación para personas de entre 0 y 5 años: la educación en primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, mientras que se considera educación inicial la orientada a estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años.<sup>13</sup>

Las evidencias empíricas de los programas en desarrollo infantil demuestran que evaluar el proceso, monitoreando el recorrido que tienen los niños y niñas en materia de desarrollo es efectivo para mejorar los resultados, así como las estrategias utilizadas. Asimismo, permite garantizar la calidad del proceso de aprendizaje-educación, adaptando los recursos humanos, pedagógicos, y todos los necesarios hacia las necesidades que se manifiesten. En este sentido, en el trabajo educativo tiene preponderancia la articulación entre las propuestas curriculares, el seguimiento educativo, el fortalecimiento de las capacidades docentes y la revisión de los perfiles de egreso y del tránsito al nivel de educación primaria.

El CEIP destaca:

*La calidad de la propuesta educativa explicitada en los marcos curriculares: el Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños, que permite visualizar la continuidad de las líneas pedagógicas de cero a seis años, el Programa escolar y el Documento Base de Análisis Curricular que define dos grandes ciclos y perfiles de egreso para cada uno. En consonancia con esos marcos se han distribuido materiales educativos de calidad tanto para docentes como para alumnos. Se ha impulsado la evaluación de los niños en torno a las dimensiones fundamentales del desarrollo, primero utilizando la Evaluación Infantil Temprana (EIT) y luego el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI).<sup>14</sup>*

La importancia de evaluar radica en conocer con mayor profundidad el proceso desde la enseñanza y el aprendizaje que realiza cada niño o niña, promoviendo un recorrido dinámico, amplio y enriquecedor tanto para el docente como para el alumno. Los creadores e investigadores del INDI entienden que «[...] La evaluación constituye el primer paso crucial para la elaboración de estrategias de intervención, tanto para asegurarse de que se

---

<sup>13</sup> División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (2019). *Panorama de la educación en primera infancia e inicial 2018*.

<sup>14</sup> Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *10 Claves educativas en el siglo XXI*.

atienda el problema adecuado como para calificar su efectividad. (¿Qué es el INDI? En: <https://indi.psico.edu.uy/el-indi/que-es-el-indi>)

Ampliando el concepto, poner foco en la importancia de la atención y la educación en la primera infancia, y promover prácticas de prevención que aseguren las mejores condiciones para el desarrollo y la preparación para la educación primaria son, sin duda, intereses de la mayoría de las agendas educativas y políticas de la región y del mundo.

En Uruguay, el Marco Curricular para la atención y educación de 0 a 6 años menciona:

*La evaluación es un proceso permanente y sistemático por medio del cual se obtiene y analiza información relevante sobre las dimensiones presentes en la enseñanza y el aprendizaje. Comprende a todos los agentes, elementos y factores del currículo con el propósito de emitir valoraciones que orienten la toma de decisiones, favoreciendo la retroalimentación y la mejora.*

Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.*

El Marco Curricular propone que en el proceso de evaluación el foco esté puesto en los aprendizajes, sin dejar de tomar en cuenta el desarrollo de niños y niñas.

Plantea tres cortes evaluativos a lo largo del año escolar. Una primera evaluación diagnóstica, cuyo objetivo es valorar todos los conocimientos previos con los que llega el alumno (gustos, intereses, capacidades y fortalezas), evaluación que se fortalece en las entrevistas con las familias y la información acerca de las características de su contexto. Una segunda evaluación formativa o de proceso, a realizarse habitualmente, con el objetivo de poner en evidencia las estrategias cognitivas que utiliza cada niño o niña; su finalidad es conocer con precisión el proceso que está realizando cada alumno, y proporcionar insumos para que los docentes replanifiquen y armen nuevas propuestas. Por último, una evaluación sumativa o acumulativa, a realizarse cuando se da por finalizado un período, contenido o temática, con la intención de evaluar los aprendizajes de niños y niñas.<sup>15</sup>

A grandes rasgos, el Marco Curricular menciona que el rol docente consiste en observar, interpretar y darles sentido a las manifestaciones de sus alumnos, desde una escucha activa, una observación atenta y un respeto por sus tiempos, participando e interviniendo de forma pertinente y generando situaciones de aprendizaje. Frente a las dificultades que se encuentren en el desarrollo de niños y niñas es de vital importancia poder intervenir junto con la familia y los especialistas necesarios, teniendo la precisa atención para las singularidades que se presenten en cada niño o niña.

Por otra parte, el Programa de Educación Inicial y Primaria propone tomar la evaluación como parte de un proceso didáctico que permite la adquisición de información necesaria para la toma de decisiones para el aprendizaje: «El

---

<sup>15</sup> Marco Curricular para la atención y educación de 0 a 6.

valor de la evaluación estará en relación con el grado de pertinencia del objeto evaluado (contenido), los sujetos involucrados (alumnos) y la situación de enseñanza en la que se realiza (escenario educativo real)».<sup>16</sup> Asimismo, alienta a que los maestros motivados estén dispuestos a realizar el trabajo desde la reflexión y la ética, haciendo uso de su autonomía y de las condiciones institucionales que favorecen el compromiso profesional.

Sumado a ello, el plan de estudios del maestro de primera infancia incorpora la formación didáctica y el estudio en evaluación dentro de la materia, junto a los contenidos referidos a la organización del tiempo y del espacio, la planificación, el conocimiento del currículum, la selección de contenidos, la organización de la enseñanza, etcétera.

### El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) y la Preparación para la Escolarización (PPE)

El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) es un instrumento de evaluación que recoge información de niños y niñas de tres, cuatro y cinco años de educación inicial en el contexto del aula. Los contenidos evaluados tienen relación con las habilidades y competencias englobadas dentro de lo que se entiende por Preparación para la Escolarización (PPE)

PPE es un concepto multidimensional que incorpora varios factores: «la preparación de los niños para la enseñanza formal escolar, la preparación de la escuela para atender a los niños en sus diferencias interindividuales, y la preparación de las familias y las comunidades para acompañar los procesos de escolarización».<sup>17</sup>

La oportunidad de evaluar el estado en que se encuentra un niño previo al comienzo de la educación primaria permitirá disminuir la brecha de aprendizaje de los niños y niñas, trabajar en las dificultades que se presenten y prepararlos para una mejor escolarización, ya que en los primeros años de vida se desarrollan competencias y habilidades que influyen y afectan el desempeño del niño en el presente y predecirán su potencial en el futuro.

En el pasaje de la educación inicial al primer ciclo de primaria es donde podría identificarse la mayor dificultad de respuestas adaptativas de los niños y niñas. El primer año del nivel de primaria es el que más repeticiones tiene de todos los años escolares, lo que pone en riesgo desde muy temprana edad las trayectorias educativas, dificultades que de no ser atendidas podrían intensificarse cada año más.

*[...] Esto se debe a que el desarrollo es un proceso continuo que se despliega en base a acumular experiencias de aprendizaje, y cada etapa se asienta en el desarrollo y consolidación de ciertas capacidades que sucedieron en instancias anteriores y que permiten el establecimiento de nuevos desafíos y objetivos evolutivos (Bedregal & Pardo, 2004).*

---

<sup>16</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria.

<sup>17</sup> Respuesta de intensidad graduada y preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo.

El INDI fue diseñado por un equipo de la Facultad de Psicología que desde 2013 desarrolla la herramienta en estrecha colaboración con los actores del sistema educativo nacional. En él participan maestros, directores, centros educativos y el cuerpo de inspección nacional de educación inicial.

La creación de esta herramienta ha cambiado la manera de hacer un seguimiento de los niños y niñas en el país, propiciando evaluaciones sistemáticas y normativas útiles para directivos, inspectores y para los mismos docentes. En este sentido, su objetivo principal es diseñar un instrumento nacional que evalúe aspectos del desarrollo vinculados a los procesos educativos.

*Está diseñado para «conocer las áreas de fortalezas y debilidades a nivel de clases, centros educativos o regiones, información que puede facilitar la orientación de los recursos disponibles y el diseño de actividades educativas. Asimismo, sin ser una herramienta diagnóstica, puede emplearse como insumo para identificar perfiles de desarrollo de los niños».*<sup>18</sup>

Se compone de un total de 55 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones del desarrollo: desarrollo cognitivo (C), desarrollo motor (M), desarrollo socioemocional (S) y disposición para el aprendizaje (D). La dimensión C comprende los siguientes ítems de evaluación: lenguaje, habilidades lógico-matemáticas, conocimiento general, capacidad de descentramiento y funcionamiento ejecutivo. La dimensión M integra los ítems de motricidad fina y motricidad gruesa. La dimensión S abarca conducta prosocial, comportamiento internalizante y comportamiento externalizante. Por último, la dimensión D indaga aspectos de motivación por el aprendizaje, creatividad, hábitos de cuidado personal y adaptación a las rutinas de clase.

Son los docentes quienes utilizan la herramienta y completan el instrumento mediante la observación de los niños y niñas en el aula, en dos instancias anuales. Se entiende que las maestras, tanto por su trayectoria como por el conocimiento que tienen de sus alumnos, son quienes mejor pueden aplicar y reconocer patrones de comportamiento.

Es el equipo del INDI el encargado del proceso de formación sobre la herramienta, desplegando materiales de apoyo, tutoriales a disposición y la emisión de los reportes de cada alumno, de clase, de institución y de jurisdicción posterior a la aplicación.

El uso posterior que cada docente le pueda dar a la información recabada podría estar condicionado por el nivel de apropiación de la herramienta que hayan logrado, la valoración e importancia que proyecten sobre el desarrollo infantil y la gestión que puedan hacer tanto de la herramienta en su aplicación como del uso de los resultados posteriores.

De este modo, se podría entender que la aplicación del INDI supone dos dimensiones de trabajo y análisis: una tiene relación con la aplicación; la otra,

---

<sup>18</sup> <https://indi.psico.edu.uy/el-indi/que-es/por-que-crear-indi>

con el abordaje de la evaluación posterior. El enfoque que se les da a los resultados, desde un lugar de exploración, valoración y toma de decisiones, es un insumo clave del proceso mismo de evaluación.

Para facilitar y acompañar los usos de la información recabada del INDI, desde 2017 el equipo de investigadores desarrolla una línea de trabajo que busca «*disponer de una interpretación técnica y fácilmente accesible de los resultados de la evaluación con el INDI por parte de los maestros*».<sup>19</sup> Uno de sus objetivos es acercar recursos materiales y técnicos para el trabajo con los niños y niñas que presentan mayores riesgos en algunas de las dimensiones del desarrollo, e implementar políticas focalizadas que garanticen sus derechos. Esta línea de trabajo aún está en proceso de desarrollo y de puesta en práctica.

Sumado a lo anterior, otra iniciativa que se desprende de la trayectoria recorrida y de los objetivos propios de la herramienta de medición es la acción concreta que los referentes del INDI, junto con el CEIP, esperan poder trabajar en coordinación con el MSP, que pretende dar atención prioritaria a niños que disponen de un nivel muy descendido en la dimensión cognitiva, motora o emocional y que, por lo tanto, presentan un riesgo en áreas del desarrollo en relación con los aprendizajes.

---

<sup>19</sup> <https://indi.psico.edu.uy/el-indi/proyectos-lineas-de-trabajo/proyecto-sistema-de-emision-automatica-de-reportes-del-inventario-de>

# METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este documento se propone abordar las representaciones subjetivas de las maestras de los grupos de tres, cuatro y cinco años de escuelas de educación primaria e inicial públicas en Montevideo, en torno al uso y la información obtenida con la aplicación del INDI.

En este sentido, se entiende que conocer las perspectivas de quienes aplican dicha herramienta contribuirá a esclarecer las potencialidades y oportunidades del INDI, así como a vislumbrar las amenazas que conlleva la aplicación de un instrumento multidimensional, entendiendo la importancia de fortalecer todos los procesos que son parte de la herramienta, y que implican el trabajo desde una perspectiva de desarrollo y derechos humanos.

## Objetivos específicos

- Identificar los fundamentos y conceptos previos, así como las prácticas que poseen las maestras y maestros sobre la gestión pedagógica de sus grupos, y en particular el seguimiento de los niños y niñas.
- Reconocer y analizar los distintos intereses, sensaciones y asociaciones sobre el uso del INDI en las prácticas docentes.
- Aportar en la observación de elementos que refuerzan u obstaculizan el uso de la información vertida a través del INDI para la gestión educativa con niños y niñas, grupos y centros.

## Abordaje cualitativo

Elegir un abordaje determinado significa optar por el que mejor explica lo que se pretende dar a conocer, comprendiendo, no obstante, que no nos proporciona un entendimiento de la totalidad del fenómeno. Se considera que un abordaje cualitativo es justamente el que acerca de la forma más adecuada, según el problema, al objeto de estudio y permite a su vez obtener aquellos datos que se consideran relevantes, en este caso para el estudio de las representaciones subjetivas de las maestras en torno al uso y la información obtenida a través del INDI.

De este modo, se intenta valorar los significados y las subjetividades de cada entrevistado desde sus percepciones e interpretaciones, así como la forma en que estas se relacionan con sus accionares. Entendiendo la percepción como proceso de adquisición de información del mundo exterior, construye, selecciona e interpreta, acercándonos al mundo subjetivo y de los sentidos.

*La realidad social es, pues, una realidad con significados compartidos intersubjetivamente y expresados en lenguaje; significados que no son simplemente creencias o valores subjetivos, sino elementos constitutivos de la realidad social. [...] Si la realidad social está compuesta tanto de hechos como de significados comunes, estos han de ser comprendidos si se quiere dar cuenta de aquella [...] Beltrán (1986). Cinco vías de acceso a la realidad social. pág. 38.*

Se escoge este abordaje debido a que la investigación se dirige a la comprensión de los discursos como reflejo de las creencias y valores que subyacen a las prácticas sociales, acercando, desde esta perspectiva, las distintas experiencias cotidianas que conlleva el manejo de la herramienta INDI.

En esta misma línea, Moscovici entiende que las representaciones sociales se construyen, se vuelven imparciales y definen las prácticas, definiéndolas como un «conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. [...] Las representaciones sociales, estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad definiendo y orientando la conducta» (Moscovici, S. 1981: 181).

Una variable susceptible de ser relevada y analizada es «las experiencias adquiridas», ya que nos dará información de cómo las entrevistados, a partir de sus intereses, valores, motivaciones o conocimientos previos, han ido interpretando y construyendo significados para interactuar con la realidad. Por lo tanto, la investigación abordará la recolección de datos acerca de las vivencias efectivas de las maestras, directoras e inspectoras, a partir de sus saberes acumulados y conocidos mediante el aprendizaje curricular y las prácticas que hayan tenido, pudiendo contribuir a configurar significados y verdades para ellas.

### **Técnicas de investigación**

Se abordará como objeto de estudio entrevistas a maestras, directoras, inspectoras, investigadores del equipo INDI y autoridades educativas.

Las entrevistas individuales serán focalizadas y semidirigidas. Estarán basadas en una pauta que permita al entrevistador tener la libertad de ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro, con el fin de acompañar al entrevistado en su discurso.

### **Criterio de selección**

Dada la coyuntura actual de la pandemia de covid-19, el número y la selección de entrevistas individuales se vieron modificados y sujetos a los que las autoridades del CEIP y los investigadores del INDI pudieron brindarnos. En algunos casos, se usó el método de investigación de bola de nieve.

Se realizaron 25 entrevistas a:

- 14 maestras
- 4 directoras
- 4 inspectoras
- 3 investigadores

## Plan de análisis y procesamiento de datos

A continuación, se presentarán los ejes analíticos en torno a los cuales se organizará la información obtenida como resultado del trabajo de campo. Luego se presentarán las categorías y subcategorías que servirán para procesar los datos «brutos» dentro de cada apartado.

Procesamiento de datos:

El análisis de la información se agrupará bajo cuatro apartados fundamentales:

- I. Experiencias previas vinculadas a la evaluación y el desarrollo infantil.
- II. Vivencias en torno a la aplicación del INDI.
- III. Uso de la información.
- IV. Conclusiones y recomendaciones.

Los tres primeros apartados buscarán tener un alcance descriptivo y explicativo de los rasgos distintivos de los discursos de las maestras, directores, inspectores, investigadores y autoridades educativas. El último apartado busca tener un alcance más interpretativo.

En primer lugar, se presentará la visión de todo el equipo educativo entrevistado acerca de un conjunto de ejes que resultan primordiales a la hora de interpretar su cultura en torno a los conceptos de evaluación, desarrollo infantil e INDI, en el entendido de que la visión que tengan del presente está permeada por la forma en que se apropian del pasado. Se buscará, por un lado, indagar en torno a los primeros acercamientos a los conceptos, a la formación obtenida, los hechos puntuales que hayan favorecido, modificado o perjudicado su percepción en estas áreas, y a los primeros contactos con la herramienta INDI.

En segundo lugar, se buscará poner en evidencia las valoraciones en relación con sus experiencias, examinando el verdadero alcance que para los docentes tiene la herramienta. Se buscará analizar dónde se ubican los discursos en relación con las prácticas docentes, la información con la que cuentan y las experiencias en concreto. Del mismo modo, se desarrollarán sus impresiones en torno a las herramientas de apoyo con las que cuentan.

En tercer lugar, se buscará contrastar la experiencia subjetiva de aplicación de la herramienta con el uso de la información relevada, es decir, con los resultados obtenidos. Se buscará dejar en evidencia las intervenciones pedagógicas que resultan a partir de lo evaluado y las dificultades en torno a ello, así como detallar en relación con las dimensiones y sus usos, y las sugerencias que surgen luego de todo el proceso de aplicación y del relevamiento de información.

Por último, se buscará delinear las conclusiones generales y las recomendaciones que se pueda extraer de todo el proceso de investigación.

# ANÁLISIS DE DATOS

## 1. Experiencias vinculadas al desarrollo infantil y evaluación

### 1.1. Percepciones sobre los conceptos

El desarrollo infantil es un término que apela a la transformación en la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años principalmente, haciendo foco en el conjunto gradual o progresivo de capacidades y habilidades; perspectiva que en general debería ser la misión de la educación a lo largo de la vida. La evaluación es una herramienta, un proceso o medio que sirve para la determinación de acciones en tiempos establecidos, en busca de mejorar la calidad de las intervenciones, sin negar los estudios que la resaltan o singularizan como fenómeno en sí mismo de estudio y perfeccionamiento.

*Uno de los objetivos, uno de los fines más potentes de la educación, es estimular el desarrollo de la persona. Hacer todo lo posible para que sea la mejor versión del sujeto mientras atraviesa los distintos momentos de la trayectoria en la vida educativa.*

Entrevista a investigadora INDI.

Ambos son procesos. Es indudable que el desarrollo infantil, desde su sola enunciación semántica, evoca un proceso progresivo evolutivo, así como pensar en la evaluación también nos conduce a imaginarla como algo más que la imagen final de un ciclo de intervención. Ambos son determinados con imágenes de logro (indicadores) y buscan alcanzar un mayor grado de precisión mediante la observación y la mejora en las intervenciones. Para el caso concreto, el desarrollo infantil incorpora criterios o dimensiones de análisis desde el punto de vista evolutivo, social, cognitivo, etcétera, mientras que la evaluación demanda una estrategia planificada y de herramientas para ser llevada a cabo.

Ambos se complementan. Para este caso concreto, se espera o estima que la evaluación incorpore el enfoque de desarrollo infantil y sus dimensiones, a fin de que su observación sea más precisa, planificada y sistematizada. Las dimensiones del desarrollo infantil son abiertas y versátiles a las variantes que cada niño o niña pueda ir vivenciando; la evaluación debe ser más disciplinada y rigurosa en la medida en que busca transformar la práctica de «observación» en un proceso objetivo y sistemático. Es decir, la complementariedad consiste en que la evaluación sistemática ayudará a generar hábitos de observación que puedan servir a la graduación de la intervención con los niños y niñas desde el parámetro de la integralidad de su desarrollo.

*Cuanto más temprano se identifiquen y atiendan posibles desajustes en el desarrollo, menor será el sufrimiento del niño y su familia en términos de dificultades de aprendizaje.*

Entrevista a autoridad educativa.

Hay más evidencias de «evaluación» en las experiencias de las maestras que del imaginario o enfoque de desarrollo infantil. Esto último se evoca como recuerdos o contrastes entre los conceptos aprendidos previamente y la evidencia en los niños y niñas. Sus experiencias previas en evaluación facilitan la comprensión de la herramienta en sí misma.

El mero reconocimiento del concepto y recuerdo de haberlo estudiado durante los años de Magisterio la ubican en un tiempo y un contexto determinados, pero no como parte de un aprendizaje continuo e interiorizado a sus prácticas. La falta de posibles aproximaciones al concepto, luego de sus estudios formales, incide en continuar estableciendo nuevas relaciones, reflexiones y transformaciones que contribuyan a enriquecer, problematizar y dar sentido a esta visión integral.

Las maestras entrevistadas han realizado sus estudios en la carrera de Magisterio y en el último año eligieron la especialización en Educación Inicial. La «evaluación» como contenido en sí mismo se aplicaba directamente en las prácticas que se realizaban en una escuela o jardín, siendo parte de los conocimientos que la directora de la institución mostraba a sus practicantes. Dicha práctica, enmarcada en la materia Didáctica, la realizaban cada año a partir de segundo ciclo y aportaba a los docentes saberes relacionados con el contenido curricular, la metodología, el cómo enseñar, buscando además profundizar en torno al acto de educar.

La evaluación en el contexto y tiempo de las prácticas se asoció a los aprendizajes como el modo de aplicación, sumado a que ninguna de las maestras tuvo experiencia en aplicar evaluaciones del desarrollo durante su proceso de aprendizaje. Solo unas pocas resaltan haber continuado después de los estudios formales, por medio de la lectura bibliográfica y del intercambio con sus pares. Es cuando comienzan a ejercer que las evaluaciones se tornan parte de las tareas periódicas (semestrales), y es en el quehacer diario que aprenden sobre la importancia de llevarlas a cabo. El CEIP enviaba planillas que mediaban indicadores del aprendizaje principalmente de lengua y matemáticas, y eran las maestras quienes determinaban qué indicadores evaluar en relación con la edad de los niños y niñas.

Es importante mencionar que la gran mayoría comenta que continúan efectuando planillas con el fin de hacer un diagnóstico del grupo de forma tal de planificar el proyecto de clase y el trabajo durante el año.

*Es importante evaluar los aprendizajes para tener insumos, o sea información válida de lo que saben y de lo que han aprendido en un determinado tiempo.*

Entrevista a maestra de nivel 4.

En este sentido, se observa que han incorporado completamente la evaluación a su quehacer dentro de la gestión pedagógica, supeditada a los campos o perfiles cognitivos, aplicando diferentes herramientas de observación, algunas de ellas obligatorias. En esto tienen son determinantes las directivas de inspectoría que instan u orientan hacia la concreción de alguna

de estas herramientas en detrimento de otras, ya sea por los contenidos que releva o por los momentos de aplicación vinculados a la utilidad de estos.

La inspección aclara que dichas evaluaciones se enmarcan en tres instancias: «Evaluación diagnóstica, para conocer el punto de partida en conocimientos y habilidades adquiridas; evaluación de proceso a través del portafolio del estudiante, donde se visualizan los avances, en especial, en inicial, en escritura, numeración, figura humana y aspectos vinculares, y evaluación de resultados o logros al finalizar un curso» (Entrevista a inspectora regional). Si bien gozan de cierta autonomía para realizar y llevar adelante las evaluaciones que consideran convenientes y acertadas, se presenta desde un sentido de obligatoriedad al respecto.

En el imaginario de las entrevistas, la evaluación se vuelve parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje concebido para realizarse en instancias puntuales durante el transcurso del año, siendo una herramienta fundamental para jerarquizar competencias y contenidos a trabajar en cada grupo.

En relación con los saberes sobre el concepto de desarrollo infantil, las maestras recuerdan haber adquirido algunas nociones a lo largo de la formación profesional, relacionadas al área de la psicología, y las recuerdan como parte de las materias Psicología Evolutiva y del Desarrollo y Psicología Social. Tácitamente, en el transcurso de las entrevistas y con lo dicho en los puntos anteriores, se infiere que la dimensión psicológica se asocia con las capacidades cognitivas. Al respecto, el desarrollo infantil incorpora otras dimensiones, como la salud, la nutrición, el cuidado y los vínculos, que, si bien son tomados en cuenta y valorados por las maestras, no se incorporan a la reflexión sobre el desarrollo.

La mirada del desarrollo infantil desde un paradigma integral conduce a que no se pueda resolver desde una única entrada, mucho menos exclusivamente desde el aula o grupo; por otro lado, permite observar la línea del proceso de desarrollo de un niño o niña y podría habilitar la atención temprana y oportuna. En consecuencia, es legítima la intervención desde diferentes disciplinas para hacerle seguimiento, tal como lo expresan las maestras.

## 1.2 La formación en INDI

De las entrevistas realizadas surgen tres momentos distintos relacionados con el primer contacto de las maestras con la herramienta INDI. Un primer grupo formó parte del proyecto piloto que los investigadores del INDI comenzaron a desarrollar en 2015 en algunas escuelas y jardines del país; estas maestras argumentan que «fueron parte del proceso» y sienten que la herramienta fue elaborada «en conjunto». Un segundo grupo comenta que cuando comenzó a aplicarse el INDI no habían tenido ninguna formación, y fue al siguiente año que lograron comprender de forma más completa de qué se trataba la tarea. Por último, un tercer grupo recibió una charla de dos a tres horas aproximadas de duración antes de comenzar las clases, durante los días de trabajo administrativo; de esta experiencia se recogen diferentes percepciones, la mayoría de las cuales entiende que su aprendizaje fue reforzado durante las formaciones siguientes y que el proceso de comprensión fue gradual.

Hay otro grupo de maestras que en febrero de 2020 recibieron un curso de capacitación en el que se formaron para ser multiplicadoras en el interior del país y ser grupo referente en sus departamentos de residencia. De estos encuentros destacan el poder compartir e intercambiar experiencias con sus compañeras y la ampliación de la mirada acerca de la herramienta que les brindó la capacitación. De este modo se entiende que estas últimas experiencias son una posibilidad de mejorar competencias para aplicar, entender e intervenir con la herramienta, así como también de colaborar para disminuir las resistencias del «tener que hacerlo», al estar convencidas de los verdaderos aportes que genera dentro y fuera del aula. El impacto del curso de capacitación resultó muy positivo.

Estas distintas formas de acercarse a la herramienta podrían ser factores que hayan influido en la apropiación o no de esta en su totalidad, entendiendo que el cambio de mirada y de enfoque no ha sido una tarea sencilla para la mayoría de ellas y que todas las instancias de acercamiento y formación fueron tomadas como muy positivas para continuar entendiendo y apropiándose del instrumento.

Actualmente, el equipo del INDI está dictando una materia optativa en la formación de Maestro en Primera Infancia, llamada Evaluación del Desarrollo en Primera Infancia y dirigido a estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera. Esta materia aporta aspectos teóricos y metodológicos, con el objetivo de formar maestros que puedan observar en qué situación está cada alumno.

## **2. Vivencias en torno a la aplicación del INDI**

Con la llegada del INDI a la clase, aparece una nueva estructura para obtener información de los niños y niñas, que resignifica la manera de percibir los procesos de evaluación, la que se va fortaleciendo luego con su aplicación rutinaria sirviendo así a la observación del desarrollo infantil en cada niño o niña. Del mismo modo, las maestras comentan que les permite tener una visión más completa de los niños de cara a la comunicación con las familias. Asimismo, el INDI habilita a extraer datos grupales, institucionales y jurisdiccionales, no con el fin de estigmatizar, sino de intervenir de manera más general.

*El INDI propone ver el proceso para llegar a una cosa, y eso es algo que nosotras no estábamos acostumbradas a ver y hacer. Claramente se puede ver la diferencia entre evaluar el aprendizaje y evaluar el proceso y el desarrollo. El INDI te permite aplicarlo a los niños que muestran mayor resistencia.*

(Entrevista a maestra, nivel 3 y 4)

## 2.1 La aplicación en sí misma

*Nuestras prácticas comunes de evaluación apuntan siempre a obtener información sobre el aprendizaje de los contenidos trabajados en clase y sobre el aspecto vincular, las relaciones interpersonales (la conducta), y raras veces o nunca evaluamos otros aspectos del desarrollo. A partir del trabajo con el INDI, me di cuenta de que es necesario hacerlo porque, en definitiva, todo lo que enseñamos tiene como fin impactar y estimular los procesos naturales del desarrollo a nivel global para potenciar las habilidades de los niños y aumentar sus posibilidades de éxito en la vida cotidiana y en su inserción social.*

(Entrevista a maestra, nivel 4)

Algo que todas destacan es el tiempo de la aplicación de la herramienta. Esto es: observar a nivel individual, subgrupal y grupal las cuatro dimensiones y sus componentes. Obtienen los insumos de evaluación de la observación de las actividades cotidianas y puntúan a partir de dos tipos de escala de frecuencia: la mayoría se organiza en una escala del 1 al 6 y una minoría, en función del ítem y del logro esperado. Todos los datos observados se ingresan posteriormente al sistema GURI.

Las maestras plantean que no es posible terminarla en el horario y espacio escolar, y a veces culminan completando con datos que surgen de apelar a la memoria, sin importar qué tan acertada sea su puntuación. Asimismo, agregan que los plazos para aplicarla son cortos (tres semanas) y que algunos ítems se evalúan individualmente, lo que hace que tengan que organizar al resto de los niños y niñas en torno a otras actividades. Esta situación les agrega una preocupación respecto del desarrollo del programa anual. La falta de tiempo para otras actividades durante la aplicación de la herramienta le produce a la mayoría de las maestras una sensación de tiempo «perdido» que, según entienden, podrían aprovechar para el desarrollo de la actividad curricular.

Se podría determinar que este hecho se vuelve más complejo con los niños de tres años y en la primera instancia de evaluación. *«Es como todo: necesitás un tiempo de dominar, entender bien a dónde querés ir para ir descubriendo cómo nos sirve la herramienta. Luego te vas apropiando»* (Entrevista a maestra, nivel 4).

Si bien para la mayoría la realidad es la descrita anteriormente, algunas pocas entienden que el proceso de aplicación de la herramienta es una oportunidad en sí misma para generar nuevas instancias educativas: *«En la primera evaluación yo les explico. La segunda dice, “ah, ya sabemos, maestra”. Si vos lo hacés bien, el niño te ayuda [...] Porque si ese día tengo que evaluar del 1 al 10, tendré que armar talleres y tendrá que haber silencio en la clase, y un montón de factores favorables para que pueda observar objetivamente»* (Entrevista a maestra, nivel 5).

Las maestras entrevistadas comentaron que sus estrategias para la aplicación de la herramienta fueron variando en la medida en que se involucraban con mayor profundidad en la tarea. Si bien entienden que trabajar con un grupo numeroso es una dificultad, en este caso algunas destacan como favorable las decisiones del trabajo colaborativo asumido por sus instituciones, apoyado por el equipo de maestras y la dirección. El apoyo institucional durante la aplicación es en algunos casos determinante para lograr una correcta evaluación.

Algunas maestras dan cuenta de la necesidad de mayores conocimientos para flexibilizar los modos, así como de tener alternativas para trabajar con diferente número de subgrupos y edades. De muchos relatos se desprenden dificultades en los dispositivos de apoyo que hacen que se sientan sobrecargadas, no pudiéndose ajustar a los requerimientos institucionales: «*Son 7 fotos por 30 niños. O te pasás toda la jornada mientras ellos se matan, o tenés otra persona que te ayude*» (Entrevista a maestra, nivel 4).

## 2.2 Importancia del INDI

Hasta antes de que el INDI fuera parte de las evaluaciones de todas las escuelas de nivel inicial del país había otras experiencias piloto, como la EIT, que también evaluaba el desarrollo infantil. Si bien no estaba estandarizada, la EIT fue una adaptación al contexto uruguayo del Early Years Evaluation. Fue aplicada a un número seleccionado de alumnos de nivel inicial y estuvo orientada a la detección temprana de dificultades para el desarrollo de aprendizajes y para el desempeño escolar. Su implementación estuvo vigente durante el período 2015-2017 y enfrentó resistencias. Se cuestionaba principalmente la consideración del maestro o maestra como «aplicador» de una prueba extranjera.

Para quienes ya estaban aplicando el EIT no fue tarea compleja entender la estructura y la dinámica del INDI. Por el contrario, fue un componente positivo al ser baremado y estandarizado para todo el país, permitiendo que cada maestra pudiera tener una mirada más certera de la situación de cada uno de sus alumnos. Esto se percibe como un desarrollo del propio sistema educativo.

*Hay una fundamentación teórica por detrás, un constructo latente que estamos tratando, de alguna manera, de conocer para que después esos chicos tengan mejores oportunidades en el futuro. Estamos trabajando desde la equidad, [...] en el acceso, en las posibilidades de acceso. Si nosotros podemos, de alguna manera, determinar precozmente quiénes son los chicos que están más, que tienen mayor riesgo, evidentemente vamos a intervenir de una manera mucho más rápida, de una manera oportuna, y seguramente vamos a prevenir rezagos posteriores mucho más grandes. (Entrevista a investigadora)*

De todos modos, las resistencias persistieron y algunas maestras entendieron la llegada del INDI como una nueva imposición y sostuvieron que no sabían el porqué ni el para qué de la evaluación ni de los resultados obtenidos. Aquellas maestras que sintieron que la evaluación fue impuesta, obligatoria y con características que parecerían ser no compatibles con la dinámica de clase relatan con mayor dificultad la aceptación de la herramienta y llegaron a sentirse cuestionadas desde su rol docente e interpelada su autonomía en la clase: «*Las docentes, cuando nos llega algo así, entramos en la defensiva: "se meten en mi clase", "me van a evaluar a mí"*» (Entrevista a maestra, nivel 5).

En cuanto a los ítems y dimensiones evaluadas, presentan ciertas dudas. Sobre este punto aparece la idea de que no es su área de estudio, no conocen con precisión los términos y la forma de puntuar, y necesitan apoyarse entre ellas para evacuar dudas, aunar criterios y realizarlo con mayor confianza. A nivel de inspección, el proceso de apropiación también ha sido paulatino; algunas inspectoras le dan prioridad y otras lo siguen tomando como complementario a las evaluaciones habituales. Al respecto, una inspectora comenta:

*Cuando ibas a visitar a los maestros y le preguntaba sobre la evaluación diagnóstica, ellos me decían: «no, estamos esperando al INDI». Entonces me parece que tienen que ser dos cosas, si bien se complementan, el maestro debe tener una evaluación inicial, diagnóstica, del grupo en cuanto a la enseñanza y aprendizajes que se tienen que complementar con el INDI.*

Mientras que otra agrega:

*El día que tomemos el INDI como evaluación de desarrollo y que se vea que se puede hacer a partir de eso un trabajo pedagógico, ahí vamos a ir como en coche. Porque las maestras se van a dar cuenta de que, con una sola evaluación, más allá de que se tiene que hacer evaluación de proceso, de los procesos de aprendizaje del niño, pero a partir de esa evaluación, de esa herramienta que es el INDI, se puede continuar en esos procesos de enseñanza. (Entrevista a inspectora regional)*

Por último, se encuentran aquellas maestras que expresan un discurso y una actitud comprometida, en sintonía con los objetivos de evaluar el desarrollo del niño. Se muestran creativas y abiertas a buscar alternativas para aprovechar lo evaluado.

*El maestro evalúa constantemente. Tú cuando estás en el diario: qué es lo que va aprendiendo el niño según los conceptos que tú das. Pero a la vez, nosotros semanalmente, a través de la unidad didáctica, tenemos la evaluación, que son los objetivos que nosotros, los maestros, nos proponemos en la semana. Muchas veces, yo lo que hacía era sacar insumos del INDI para poder evaluarlos dentro de la unidad de trabajo; como que trataba de mezclar las dos cosas. (Entrevista a directora)*

Parece quedar claro a lo largo de las entrevistas que, más allá de la experiencia en concreto de aplicar la herramienta, las maestras perciben como de gran valor el abordaje de la evaluación desde una mirada que abarca al niño en su totalidad. Esta nueva forma de observar a sus alumnos les permite comprender con mayor detalle sus habilidades y dificultades, sus áreas más y menos desarrolladas, logrando una mirada más detallada y profunda de la situación de cada niño.

*Uno sabe que no es tiempo perdido porque te reditúa en cómo vas a encarar, con qué frecuencia, con qué proyectos. (Entrevista a maestra, nivel 4)*

En algunas maestras se destaca la convicción y confianza en que el INDI colabora para entender mejor lo que le sucede al niño. Asimismo, el aval de la herramienta le genera más seguridad a la hora de detectar dificultades y hablar con las familias para que los deriven a especialistas:

*Lo que me pasaba antes era que no me sentía con las herramientas suficientes para decir «este niño tiene dificultades motrices» y me entraba la duda: ¿estaré mirando lo que realmente tengo que mirar?, ¿me estaré apurando?, ¿necesitará más tiempo? Ahora tengo otro aval, respaldo, y me siento mucho más segura a la hora de hablar con un padre. Me siento mucho más respaldada porque no es mi palabra solamente. (Entrevista a maestra, nivel 4)*

Si bien se advierte que desde un nivel declarativo todas las maestras encuentran favorable la evaluación INDI, en este segundo apartado se genera una dicotomía entre aquellas maestras que realmente están convencidas de los aportes de la evaluación y aprovechan todas sus etapas, y las que desde el «deber ser» llevan a cabo la tarea, pero no con la total responsabilidad que parecería exigir. Estas diferencias describen lo tan internalizadas que tienen sus prácticas de evaluación y los elementos que consideran importantes para tomar en consideración a la hora de pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

### **3. Uso de la información**

El trabajo posterior con los resultados obtenidos resulta clave para que, una vez finalizada la evaluación, se le dé un cauce y una respuesta a todo el proceso de observación, aplicación de la herramienta y subida de información, de manera de poder generar estrategias de intervención. Es importante resaltar que la herramienta INDI provee de un sistema de emisión automático de reportes por el cual la maestra recibe los informes individuales y el grupal de la clase. En cada uno se establecen recomendaciones genéricas que varían según el nivel de desarrollo de cada alumno.

A partir de las respuestas de las maestras, podríamos clasificar el uso que le dan a la información en tres categorías:

**Individual con cada alumno.** Toman como punto de partida algunas de las dimensiones (socioemocional, cognitiva, motora) que dieron descendidas en sus alumnos y promueven estrategias personalizadas. El tiempo y las particularidades de cada trabajo dependerán principalmente de la ayuda que puedan recibir de otros colegas y de las características del grupo. La herramienta les brinda la capacidad de entender al niño o niña más allá de categorizar su conducta y la posibilidad de trabajar con actividades diferenciadas.

**Grupal.** La información recabada a partir del INDI se incorpora a un diagnóstico mayor que la maestra ya viene realizando junto al diagnóstico inicial y otras evaluaciones que hacen por su cuenta. De esta forma, la herramienta contribuye a la implementación del proyecto del grupo y a darles prioridad a algunos contenidos curriculares respecto de otros.

**Trabajo con la familia.** La evaluación del INDI permite a las maestras contar con un aval para hablar con los padres de niños con dimensiones disminuidas. Algunas expresan haberse apoyado en la evaluación para tener más solidez a la hora de reunirse con la familia.

Finalmente relacionado con el uso, las entrevistadas y los entrevistados proponen o concluyen:

- **Generar mayor compromiso con las familias:** Trabajar junto con las familias para ampliar los espacios de aprendizaje del niño o niña como oportunidad y condición necesaria para generar acuerdos, construyendo una corresponsabilidad para revertir posibles rezagos del desarrollo. Para ello existe la necesidad de generar reportes para las familias con formatos accesibles y amigables que transmitan la información en forma sencilla y canalizar los espacios para hacer devoluciones y entrevistas a las familias.
- **Acceso a la información e intervenciones con equipo multidisciplinario:** Brindar una visión y atención más integral, generando una red de información entre los diferentes actores que atienden al niño, buscando brindar atención a los casos de prioridad, promoviendo la corresponsabilidad y la coherencia entre los profesionales. En este sentido, coordinar con el prestador de salud una posible derivación de aquellos niños que en muchas dimensiones están descendidos; generar reportes técnicos destinados a los agentes de salud.

Tener en cuenta los indicadores de riesgo para trabajar en el plano de la prevención, con intervenciones pensadas desde un modelo sistémico y dinámico que permita la variabilidad en la medida en que los niños van respondiendo a las diversas intervenciones de los profesionales.

- **Formación en recursos humanos:** Generar instancias de análisis e intercambio con diferentes disciplinas, organizando espacios para analizar los resultados, buscar estrategias y promover la retroalimentación científica y el trabajo articulado con maestros, directores e inspectores, promoviendo enlaces entre las prácticas pedagógicas y las políticas públicas.

# CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo identificar, describir y analizar las percepciones de las maestras, así como del equipo pedagógico, sobre la aplicación y el uso de la información que el Inventario en Desarrollo Infantil (INDI) pone a disposición, buscando relevar experiencias dentro de su desarrollo docente que puedan aportar a un mayor conocimiento sobre dicha temática y traducirse en insumos para la implementación y gestión de estrategias específicas.

De lo relevado y analizado es pertinente, en primer lugar, resaltar la complejidad que implica una nueva forma de entender, aplicar y abordar la evaluación. Este fenómeno requiere un largo proceso de entendimiento, formación y apropiación de la herramienta y del paradigma que lo subyace, que irá repercutiendo paulatinamente en los nuevos discursos y reflexiones de quienes se ven directamente implicados en la tarea.

Sumado a esto, parecería quedar claro a lo largo de las entrevistas que la experiencia de algo impuesto genera tensiones y malestares en las maestras. Estas formas de recibir lo «nuevo» conciben subjetividades innecesarias y condiciona su incorporación en las prácticas concretas.

En esta línea, a medida que las entrevistadas van profundizando, aparece en el plano discursivo una convicción de que la herramienta abre nuevos caminos que aportan hacia el entendimiento del desarrollo infantil, pero en un sentido general. Sin embargo, se estima que la mayoría de las maestras no logra incorporar el verdadero valor e importancia de complementariedad de la herramienta en términos de desarrollo infantil, aunque algunas de estas dimensiones sean parte y estén consideradas en el día a día de la gestión educativa.

Entender lo que cada niño o niña puede aprender y de qué manera lo va a hacer es poner foco en las habilidades y competencias tempranas de cada uno/a, diferenciando las debilidades y fortalezas que presentan, tanto para detectar riesgos en el desarrollo como para planificar y generar estrategias específicas. Los indicadores del desarrollo en los que se basan no solamente integran aspectos enseñados en clase, sino también relevantes para el proceso educativo. En este sentido, este nuevo paradigma amplía la mirada del sujeto, como sujeto social, cultural y biológico, en busca de un mayor grado de objetividad.

Se observa el avance en el proceso de formación de las maestras sobre la apropiación del INDI en sus quehaceres. Sin embargo, la mayoría no percibe tener los elementos formativos necesarios para comprender esta nueva forma de evaluar y responder estratégicamente a la información obtenida del INDI. Esto se entiende también debido a la formación básica recibida durante sus

estudios formales de Magisterio y posteriormente a través de los formatos que se establecieron.

En líneas generales, se estima que lo que ha cambiado en los últimos años es la apuesta del sistema educativo a la aplicación de evaluaciones estandarizadas desde el nivel inicial y al registro en una plataforma digital, lo que permite obtener datos organizados y de fácil acceso. Sin embargo, este proceso sigue siendo percibido como una práctica impuesta e incluso paralela a otras que se venían haciendo; principalmente se menciona al Diagnóstico Grupal que se aplica al inicio del año escolar, vital para la planificación de la intervención pedagógica.

*Vos lo que estás evaluando son las competencias de los chiquilines, de un momento puntual (INDI), y nosotros evaluamos a través de procesos. Si bien algunas evaluaciones son muy específicas (motricidad fina, por ejemplo), en realidad los vas evaluando durante todo el año. (Entrevista a directora)*

Si bien ha ido creciendo la dinámica de aplicación, aún se percibe la ausencia de una intervención institucional o procesal posterior a la aplicación del INDI, lo que implica la articulación de todo el equipo pedagógico, incluidos directores e inspectores, vinculados principalmente a las tareas de identificación, acompañamiento, estimulación y trabajo integral. Esto podría deberse a la mirada compartimentada de la información que se obtiene, que no es incorporada a la dinámica de gestión pedagógica, simplificando la aplicación del INDI a una cuestión meramente administrativa o de cumplimiento. Como consecuencia, parecería no haber consenso en la importancia que se le da a la herramienta.

Como consecuencia, se percibe su aplicación como una pérdida del tiempo curricular; se lo ve como reiterativo, extenso o carente al relacionarlo con otras evaluaciones y requerimientos; e incluso se siente que no se cuenta con la formación necesaria y ni con el acompañamiento técnico pertinente.

# RECOMENDACIONES

1. Ampliar el grado de apropiación del INDI en el proceso de gestión pedagógica del centro y, desde ahí, los criterios de supervisión. Se estima necesario revisar desde el CEIP la importancia y la integralidad que el INDI produce, pero a la luz de sus procesos internos, lo que requiere un trabajo estrecho con autoridades e inspectorías, por un lado, y después desde estas últimas hacia los centros por intermedio de las directoras. Un ejemplo de esto podría ser revisar los momentos de diagnóstico individual y del grupo de niño y niñas, y de la administración de las herramientas y tiempos en que se apliquen.
2. Fortalecer la perspectiva de trabajo en equipo y que la aplicación del INDI se perciba como tarea única de las maestras. Desde esta línea también es importante conformar grupos técnicos multidisciplinarios de acompañamiento en la ampliación e interpretación de datos.
3. Incorporar la evaluación como parte del proceso educativo y no como la síntesis del recorrido. Buscar profundizar en que la aplicación misma del INDI pueda ser un elemento que forme parte del desarrollo curricular del grupo. En la misma línea, fortalecer las capacidades de interpretación de los datos resultantes de la aplicación, no solo de modo personal.
4. Mejorar los procesos de formación y acompañamiento a maestras, directoras, inspectoría y referentes multiplicadores, que puedan desde su ejemplo y experiencia transmitir a más docentes los saberes en torno al desarrollo infantil y el INDI.
5. La misma mirada integral del desarrollo infantil hace que su seguimiento sea paulatino y constante, pese a que la disposición de la aplicación del INDI sea en un momento determinado y de todas sus dimensiones. De ahí que los datos obtenidos requieran seguir siendo revisados e intervenidos mediante el trabajo curricular.
6. Propiciar instancias de observación externa como proceso de seguimiento y análisis de fortalezas y debilidades en la aplicación y el uso de la información en diferentes jardines y escuelas del país, analizando las dificultades que podrían presentar en particular las instituciones en los diferentes territorios. Para ello es prioritaria la articulación entre inspectoría y directoras y directores de los centros.

# BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI*.
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). *Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales*. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 8, doi:10.5872/psiencia/8.1.31
- Banco Interamericano de Desarrollo. Equipo Gerencial del PRIDI (2014). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil*. [https://webimages.iadb.org/education/Instrumentos/Marco\\_Conceptual.pdf](https://webimages.iadb.org/education/Instrumentos/Marco_Conceptual.pdf)
- Beltrán, M. *Cinco vías de acceso a la realidad social*. En: García Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 1986. pp. 17-45.
- Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) (2010). Documento conceptual. *Construir la riqueza de las naciones*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa)
- Consejo Directivo 77ª Reunión Ordinaria (2018). *Programa Presupuesto 2019/20*. La Antigua Guatemala.
- División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (2019). *Panorama de la educación en primera infancia e Inicial 2018*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-primera-infancia-inicial-2018>
- Failache, E., Katzkowicz, N. (2019). *Desarrollo infantil en Uruguay: una aproximación a sus determinantes*. Revista Desarrollo y Sociedad (83) 55-104.
- Fiszbein, A., Guerrero, G., Rojas, V. (2016). *Medición del desarrollo infantil en América Latina: Construyendo una agenda regional*. <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/Medicio%CC%81n-del-Desarrollo-Infantil-en-America-Latina-FINAL-1.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s. f.). Espacio Socioemocional. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/inventario-de-desarrollo-infantil-indi.html>

- Ley N° 18.437. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008.
- Liz, M. & Vásquez Echeverría, A. (2019). *Respuesta a la intervención para la promoción de la preparación para la escolarización: hacia un modelo uruguayo*. En Campos, N.; Habiga, V.; Méndez, E. y Presa, T. (Comps.), *Miradas sobre la repetición escolar*. Montevideo.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*.
- Moscovici, S. (1981). *On social representation*. En J. P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Colección Metas Educativas 2021. La primera infancia (0-6) y su futuro*. Santillana, OEI.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Documento de presentación Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica*. <http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/infancia.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Atención integral a la primera infancia*. (s. f.) [https://www.oei.es/historico/linea3/plan\\_cooperacion.htm](https://www.oei.es/historico/linea3/plan_cooperacion.htm)
- *Uruguay. Hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://www.ods.gub.uy/images/2019/Dilogo-Social-URUGUAY-HACIA-LOS-OBJETIVOS-DE-DESARROLLO-SOSTENIBLE.pdf>
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.
- Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020. En: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- Presno, M., López Rocha, C., y Moyá, G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019*. IPPE UNESCO, Oficina para América Latina.
- Vásquez Echeverría, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). *El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en educación inicial: análisis preliminares de la dimensión cognitiva*. En: Actas del IX Foro de Lenguas (ANEP). Montevideo, IMPO, 23-35.

- Vegas, E., Silva, V. (s. f.) *Fortalecimiento de políticas públicas y programas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe*.  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/302351468239372038/pdf/807130WP0SPANI00Box379796B00PUBLIC0.pdf>

Páginas consultadas:

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/acerca-uruguay-crece-contigo>

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/encuesta-nutricion-desarrollo-infantil-salud>

<https://indi.psico.edu.uy/el-indi/que-es-el-indi>

<https://indi.psico.edu.uy/el-indi/que-es/por-que-crear-indi>

<https://indi.psico.edu.uy/el-indi/proyectos-lineas-de-trabajo/proyecto-sistema-de-emision-automatica-de-reportes-del-inventario-de>