



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología /12-13

Máster en Psicología de
la educación



**Propuesta de
seguimiento siste-
mático del desarrollo
grupal e individual
en la escuela infantil**
Katarina Vandekar



Índice

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Contexto.....	2
1.1.1. Escuela Infantil Rayuela y Patas Arriba	4
2. EDUCACIÓN DE CALIDAD Y EVALUACIÓN SISTEMÁTICA.....	5
3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	10
3.1. Objetivos de la propuesta de mejora.....	10
4. DISEÑO DEL CUESTIONARIO.....	11
4.1. Criterios para la construcción del cuestionario.....	11
4.2. Cuestionario piloto	16
4.3. Versión final de los cuestionarios	17
4.4. Adaptación de los cuestionarios a las familias	18
4.5. Recogida de datos	19
4.6. Retroalimentación de las educadoras y familias	21
4.7. Resultados	21
5. PROPUESTA DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS CUESTIONARIOS.....	27
5.1. Evaluación de la propuesta	30
6. DEVOLUCIÓN AL EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE ARGANDA DE REY	31
7. LÍMITES	32
8. PROPUESTAS ALTERNATIVAS	33
9. CONCLUSIONES	34
10. BIBLIOGRAFÍA.....	37
ANEXOS	40
ANEXO I: CUESTIONARIOS PARA LAS EDUCADORAS	41
ANEXO II: CUESTIONARIOS PARA LOS PADRES	53

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de la reflexión sobre el trabajo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Arganda del Rey (EOEP), con el que he realizado mis prácticas profesionales desde octubre de 2012 hasta junio de 2013; las cuales forman parte de la formación del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Durante este tiempo he tenido la oportunidad de observar el trabajo del orientador y de los equipos educativos en escuelas infantiles y casas de niños; su colaboración, intervención directa especializada, asesoramiento a las familias, reuniones de equipo, observaciones en el aula y los procesos de análisis y detección de demandas. A continuación, presentaré el contexto del entorno donde he llevado a cabo mi practicum.

1.1. Contexto

El Equipo de Atención Temprana de Arganda del Rey (EAT) lo forman seis orientadores, una profesora de audición y lenguaje (AL), una trabajadora social y tres profesoras de pedagogía terapéutica (PT). La sede del EAT cuenta con una equipación muy completa, dentro de la cual se podrían encontrar tanto las escalas de desarrollo más modernas como las más tradicionales, y también los materiales que utilizan las profesoras de pedagogía terapéutica para trabajar con los niños y las niñas con distintos retrasos madurativos.

La zona que atienden es un municipio relativamente nuevo, formado por dos ambientes diferentes: por una parte viviendas unifamiliares de nueva construcción y por otra parte viviendas de protección oficial y de reinserción. En la actualidad el perfil socio-económico y socio-cultural de las familias es bastante homogéneo, siendo de nivel medio, salvo algunas excepciones, por lo que no existen diferencias relevantes que requieren una atención específica. Además, hay poca población inmigrante que recibe atención específica por parte del ayuntamiento. Las directoras de las escuelas infantiles comentan que el ayuntamiento ayuda mucho a las familias de la zona de Rivas, tanto a nivel social como a nivel cultural, dando una amplia oferta de actividades para las familias y sus miembros más pequeños.

Durante el tiempo transcurrido con el tutor profesional he podido observar mucho énfasis en el trabajo con los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e.), al mismo tiempo que existe una colaboración continua con los equipos educativos en desarrollo de proyectos educativos. Por lo tanto podemos describir su modelo de asesoramiento como una mezcla de modelo educativo y modelo clínico (Solé y Martín, 2011), aunque el modelo clínico se encuentra mucho más presente, porque está

reflejado en su práctica diaria. Probablemente el sistema actual tiene mucha influencia en el mantenimiento de este modelo de asesoramiento. En primer lugar, los equipos educativos tienen una visión más tradicional del papel del orientador, describiéndole en su plan anual como el profesional que atiende solamente a los niños y las niñas a.c.n.e.e. En segundo lugar, ha aumentado tanto el número de niños y niñas por aula como el número de alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales. En tercer lugar, otros profesionales del EAT, con los que colabora dentro de los mini-equipos, también tienen una visión tradicional del papel del orientador y no se organizan de forma más coherente donde cada uno pueda aportar una información diferente sobre los niños y niñas que atienden. Por último, el EAT centra principalmente sus objetivos en el trabajo con los niños y las niñas a.c.n.e.e. Por lo tanto, el orientador asume probablemente el único papel que este sistema puede sostener, un experto con enfoque clínico, consiguiendo así el equilibrio dentro del sistema.

Ya que el trabajo que realiza el orientador en las escuelas infantiles es mucho más frecuente, elaborado y complejo que el trabajo que realiza en las casas de niños, se decidió que la mayor parte de mi practicum se realizara en la escuela infantil Rayuela y la escuela infantil Patas Arriba. A continuación se presentará brevemente el contexto de las dos escuelas infantiles con las que se colaboró en el desarrollo de este trabajo fin de máster.

1.1.1. Escuela Infantil Rayuela y Patas Arriba

La escuela infantil Rayuela tiene ocho aulas en total, dos de bebés, tres de uno a dos años, y tres aulas de dos a tres años. Se estructura en un sistema dividido en: equipo directivo, equipo de comisión de coordinación pedagógica (tres coordinadoras por cada nivel de edad, junto con la directora), el resto del equipo educativo y el personal no docente. Su objetivo explícito es ser un centro educativo, y no de enseñanza, donde los niños y las niñas aprenden a través de los procesos naturales y de la acción sobre los materiales que se les proponen, mientras que las educadoras pretenden acompañarles en su proceso de aprendizaje.

En su práctica diaria se pueden observar momentos de mucha tranquilidad y paciencia, sobre todo en el momento de la comida, pero también momentos con prácticas directivas y manipulación del cuerpo de los pequeños sin pedir su permiso o esperar su colaboración. Por esta razón, a lo largo de este curso el equipo de la Comisión de Coordinación Pedagógica junto con el orientador estaban introduciendo la pedagogía de Emmi Pikler (1985) formando al resto del equipo a través de discusiones y reflexiones sobre distintos

artículos y materiales multimedia. Emmi Pikler (1985) creó un sistema educativo basado en el respeto al niño, enfocado especialmente en el desarrollo motor donde los adultos tienen un papel de observador y facilitador sin intervenir en exceso.

La escuela infantil Patas Arriba tiene algunas semejanzas con la escuela infantil Rayuela, pero en algunos aspectos es muy especial. Dentro de la escuela hay ocho aulas: dos de bebés, tres de uno a dos años y tres de dos a tres años. El equipo no solamente se divide en el equipo directivo, equipo educativo, las coordinadoras de cada nivel y el personal no docente; sino que cada una de las educadoras se encarga de una parte de los trabajos que se realizan en la escuela. Por ejemplo: una coordinadora educativa prepara el material para la formación de las educadoras, otra persona se ocupa de la biblioteca, otra más encargada de organizar la participación de las familias, otra que se encarga de organizar las excursiones, etc.

Uno de sus objetivos principales es convertirse en una escuela bien equipada, así como el establecimiento de un clima de convivencia basado en la confianza y la participación de las familias a través del programa INCLUE. Su actividad principal en el aula es el juego dirigido y libre, que cada educadora organiza en base de los ejes organizadores: expresión artística, comunicación y representación, desarrollo motor, desarrollo social y educación medio ambiental (E.I. Patas Arriba, Plan Anual, 2012-2013). El personal de esta escuela, al igual que el de la escuela infantil Rayuela, está haciendo distintas formaciones relacionadas con la pedagogía de Emmi Pikler, pero también están incorporando la metodología de las escuelas de Reggio Emilia. Como en cualquier grupo, aquí también se ven las diferencias individuales entre las educadoras y sus formas de trabajar. Algunas consiguen acompañar al niño en su aprendizaje y ayudarlo cuando lo pide, mientras que otras son más directivas. Conscientes de estas diferencias individuales en la práctica diaria, al comienzo de este curso han decidido desarrollar un nuevo sistema de autoevaluación a través de grabaciones en el aula.

Dejando a un lado las evaluaciones trimestrales de todos los alumnos y alumnas, que se realizan habitualmente en todas las escuelas infantiles, en esta escuela infantil, al igual que en la escuela infantil Rayuela, no existe un sistema de la observación sistemática que permita hacer la planificación del siguiente "paso" en la zona de desarrollo próximo de cada uno de los niños y las niñas. Además, tampoco existe una evaluación de los problemas socio-emocionales y el criterio explícito sobre cómo se trabaja esta problemática. Muchas veces esto coloca a las educadoras en una posición difícil, sobre todo si no tienen suficiente formación o recursos para manejar este tipo de situaciones.

Después de la reflexión conjunta con la tutora académica y el tutor profesional sobre el trabajo de las educadoras y las dificultades a las que se enfrentan en su trabajo diario, hemos detectado la ausencia de atención y observación sistemática de todos los niños dentro de una escuela infantil, especialmente los que no tienen la “etiqueta” de a.c.n.e.e. Además, hemos reconocido la dificultad que tiene el orientador para encontrar espacio y tiempo de visita a las aulas de bebés. Por esta razón, la observación y el seguimiento de estos niños y niñas forman parte de los objetivos secundarios. Dadas las circunstancias en las que se encuentra la educación infantil en España, donde un orientador atiende muchos centros y el número de los niños a.c.n.e.e. está creciendo, uno se siente forzado a priorizar algunos objetivos más que otros. Por tanto, hemos deducido la necesidad del EAT para lograr la información y conocimiento específico sobre el desarrollo de todos los niños y niñas, especialmente desde el aula de bebés, que corresponde precisamente a los momentos más tempranos. Por ello, nos planteamos la necesidad de crear una fórmula que facilite recabar la información de forma sistemática, pero que no obligue al orientador a dejar los trabajos considerados como prioritarios.

2. EDUCACIÓN DE CALIDAD Y EVALUACIÓN SISTEMÁTICA

La importancia de una educación infantil de calidad está cada vez más reconocida tanto entre los profesionales educativos como entre las familias. En el preámbulo de la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se enfatiza que:

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo”. (p.17158)

Cada vez más se entiende que la educación desde las primeras edades es fundamental para el desarrollo individual y para un alto nivel cultural de la sociedad. Asimismo, los beneficios de la educación temprana están reconocidos tanto a nivel neurológico y psicosocial, como a nivel psicopedagógico y sociocultural (Rodríguez y González, 2008).

Dicho de otra manera, para obtener estos beneficios según la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, los niños dentro de los centros educativos tienen que cumplir los siguientes objetivos:

“a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social; c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales; d) Desarrollar sus capacidades afectivas; e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así

como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos; f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión; g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.” (p.17167)

Dahlberg, Moss y Pence (2005) enfatizan que la calidad es una decisión política hecha dentro de un tiempo y espacio específico. Entonces, podríamos decir que los objetivos establecidos por la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, hasta cierto punto, reflejan esta contextualización de la calidad lo que actualmente en este país, se impone como criterios de calidad de educación infantil. El problema con el que nos encontramos aquí es que en ningún momento se propone una metodología que garantiza el logro de estos objetivos.

Para poder crear una buena metodología es necesario tener muchos conocimientos sobre el desarrollo, estar abierto a formarse continuamente y a conocer diferentes metodologías. En los principios de elaboración de una metodología es necesario tener algunos criterios universales que definen la calidad de la educación y que están basados en las experiencias e investigaciones en diferentes contextos culturales. Por ejemplo, en cualquier contexto socio-cultural es sin duda necesaria una relación afectiva y cariñosa entre la educadora y el niño para un buen desarrollo socio-emocional del niño, igual que un espacio bien equipado con distintos estímulos para favorecer el desarrollo psicomotriz y cognitivo. Aún así, estos criterios generales siempre hay que ajustarlos al entorno dado.

Zabalza (1996) enfatiza que, entre otros, uno de los criterios de la educación infantil de calidad son los sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno/a de los/las niños/as. Evaluando el proceso de desarrollo de los más pequeños estamos evaluando el efecto de nuestra metodología y si con ella estamos cumpliendo los objetivos anteriormente mencionados. Además, con la recogida de esta información estamos examinando estamos evaluando otros entornos educativos, como la familia o centro de ocio, que tienen influencia en su desarrollo desde el primer día de su vida (Cuevas, 2006; Rodríguez y Moro, 2008). Las experiencias dentro de estos contextos no se añaden al desarrollo, sino que provocan el desarrollo de diferentes capacidades emocionales, cognitivas, lingüísticas, sociales, motrices, etc. (Solé Martín, 2011).

Palacios y Paniagua (2005) destacan que la educación de calidad incluye tanto la evaluación sistemática de la educadora como de los alumnos y las alumnas. Según Bassedas, Huguet y Solé (2010) en esta etapa, la evaluación de los niños básicamente debería servir: (1) para actuar, (2) para tomar decisiones educativas, (3) para observar la evolución y el progreso de los pequeños y (4) para plantearse si hay que intervenir o modificar determinadas prácticas educativas. Dicho de otra manera, la evaluación sirve para conocer la

diversidad dentro y entre los grupos, para estimar tanto la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada uno de los niños como la ZDP de los grupos enteros (Palacios y Paniagua, 2005; Bassedas, Huguet y Solé, 2010).

Es importante destacar que aplicando el concepto de ZDP del que habla Vygotsky, se entiende como la diferencia entre lo que un niño o una niña es capaz de hacer sin ayuda del adulto y lo que puede hacer con ayuda de los demás (Wells, 2001; Cuevas 2006). Esta idea se puede aplicar tanto a la motricidad y cognición, como al desarrollo emocional. En el contexto de la educación infantil puede ser difícil entender o visualizar este aspecto de la evaluación porque no hay un contenido que los pequeños luego tienen que reproducir. Ya que el objetivo de la educación infantil es un desarrollo psico-social óptimo, para poder evaluar ZDP y luego ajustar la intervención, es necesario tener conocimientos suficientes y adecuados sobre el desarrollo humano.

Los equipos educativos en las escuelas infantiles suelen evaluar en sus informes trimestrales el nivel de comprensión de las rutinas diarias y las relaciones que el niño/la niña establece con los demás. De esta forma, consiguen detectar a los niños/as y las niñas con dificultades en estas áreas, pero se ha reconocido que muchas veces los alumnos y las alumnas con diferentes retrasos madurativos aprenden muy bien las rutinas, lo que en principio y en ocasiones disimula la existencia de un problema. Aquellos momentos en los que se pueden observar la falta de ciertas habilidades son situaciones que exigen una mayor flexibilidad y ajuste cognitivo. Por esta razón, en las aulas donde se trabaja con unas rutinas muy estrictas y repetitivas es a veces difícil de detectar los a.c.n.e.e.

Asimismo, es necesario entender que el objetivo de una evaluación continua de todos los niños/as no es sólo detectar sus fortalezas y sus debilidades, sino que también es detectar las fortalezas y debilidades de la metodología que utilizamos. Bassedas, Huguet y Solé (2010) lo explican de esta forma:

“Si sólo evaluáramos (como se ha hecho tradicionalmente) para emitir un juicio sobre el alumno, el objeto de la evaluación sería el alumno mismo y nos centraríamos en él valorando su actitudes, sus comportamientos y su rendimiento. Si la finalidad de la evaluación consiste en regular y mejorar la propuesta educativa que ofrecemos, tendremos que ampliar nuestro campo de observación y tener en cuenta no sólo al alumno, sino también otros aspectos: nuestra intervención y actitud, las situaciones y las relaciones que se producen dentro del grupo y la escuela.” (p. 194)

Centrando la evaluación y el seguimiento solamente en algunos pequeños/as (reconocidos como niños o niñas con dificultades o necesidades educativas especiales) no podemos evaluar ni reflexionar sobre nuestra práctica, porque no tenemos una retroalimentación de todo el grupo.

Morrison (2005) subraya que la evaluación tiene finalidades relacionadas tanto con los niños/as y profesionales de primera infancia, como con sus familias y la sociedad en general. En el caso de los niños y las niñas la evaluación nos descubre sus conocimientos y competencias, además de facilitarnos la identificación de sus necesidades especiales. A los profesionales, la evaluación les aporta la información sobre cómo y hasta qué punto los programas que los alumnos/as reciben son beneficiosos y apropiados. Además, informa a las familias sobre el desarrollo y logros de su hijo/hija, pero también ayuda a los profesionales educativos a establecer la eficacia del programa en sentido que les abre las posibilidades de hablar con padres y ajustar sus prácticas educativas (Morrison, 2005; Palacios y Paniagua, 2005). Al final, la evaluación continua aporta a la sociedad información sobre el funcionamiento del sistema educativo, lo que puede ser una buena base para introducir los cambios en la política pública (Morrison, 2005).

Para realizar todas estas finalidades es necesario contar con la colaboración de las familias, porque ellos son los que aportan más elementos para comprender mejor al pequeño/a, que tiene ya su historia particular y que forma parte de un sistema determinado (Dowling, 1994; Aranda y Andrés, 2004; Bassedas, Huguet y Solé, 2010). En otras palabras, es importante tener una visión global del niño, evaluar tanto sus comportamientos dentro del aula como los que ocurren fuera de ella. Los padres son los grandes expertos de sus hijos y tienen la oportunidad de observarles en un gran abanico de situaciones. Además, muchas veces los niños no demuestran el mismo comportamiento en el hogar como en la escuela infantil (Dowling, 1994; Palacios y Paniagua, 2005).

Todos tenemos una visión subjetiva sobre los niños y las niñas que puede influir en nuestras evaluaciones, por eso mismo, es necesario tener varios “observadores” para poder comparar los resultados.

“Contar con varios puntos de vista es especialmente relevante para contrastar la información sobre la continuidad o discontinuidad del comportamiento y las actitudes del niño en función del contexto y la actividad.” (p. 253; Palacios y Paniagua, 2005)

Más aún, cuanto más pequeños son los niños y las niñas es más importante la relación entre la familia y el centro educativo (Morrison, 2005; Palacios y Paniagua, 2005; Méndez y Yela, 2012), porque una comunicación abierta entre estos dos contextos facilita una educación más coherente (Méndez y Yela, 2012).

Los Equipos de Atención Temprana (EAT) dentro de las escuelas infantiles, tienen un papel complementario y colaborador en relación con otros profesionales (Solé y Martín, 2011), apoyando las iniciativas de incorporación de los padres en las actividades del centro. El orientador debería facilitar el

trabajo de otros profesionales en su capacidad de enfrentarse a las barreras y superarlas conjuntamente (Osborne, 1994). Esto implica una colaboración, donde todos entienden que ningún problema dentro del centro no se puede resolver sin la participación de otros profesionales (Solé y Martín, 2011). Por esta razón, es importante que el orientador junto con los equipos educativos, reflexione, planifique y mejore sus prácticas educativas. Una colaboración así permite disminuir las posibilidades de que algún niño o niña pase desapercibido.

Ya que los grupos en las escuelas infantiles son bastante grandes, los niños que apenas reclaman la atención adulta, que no resultan disruptivos o no destacan en las actividades que más se valoran pueden tener alguna dificultad que la tutora no llega a reconocer. Estos niños Palacios y Paniagua (2005) los denominan “niños grises”, pero es importante destacar que un niño para una educadora puede ser “gris”, mientras que para otra educadora este niño le llama mucho la atención y algún otro le resulta ser “gris”. Asimismo, si hacemos una evaluación sistemática de todos los niños y las niñas que nos obliga a observarles con el mismo nivel de atención, bajamos el riesgo de que algún niño/a pase por el sistema con una dificultad que los profesionales no han detectado. Cada niño o niña que pase desapercibido por le estamos privando a este niño de su derecho a tener una educación ajustada a sus necesidades. El sistema educativo tiene la obligación de cuidar el bienestar de todos los niños que están dentro de él; y incluso en el caso de que el problema no esté relacionado con el entorno escolar, la escuela tiene que ser parte de la solución en colaboración con otros profesionales (Palacios y Paniagua, 2005; Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2012).

Desde este punto de vista, es necesario superar una tradición en la psicología escolar que sitúa el foco de la intervención en las necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizajes, para resituarlo en la detección de aquellos problemas que puedan derivar en trastornos psico-sociales (Dowling, 1994; Méndez y Yela, 2012). Por ello, sería conveniente hacer hincapié en el aspecto de la atención temprana que se refiere a la prevención primaria generalizada a toda la población infantil (García Sánchez, 2003; Aranda y Andrés, 2004). La prevención primaria en este contexto significa ofrecer la mejor respuesta educativa posible y máximamente ajustada a las necesidades y características individuales de cada niño y niña. Asimismo, el EAT se encuentra en la posición de ayudar a implementar programas preventivos que favorezcan la salud y el bienestar, incidiendo fundamentalmente en aquellos que potencien las relaciones socioafectivas y las competencias de adaptación (Méndez y Yela, 2012).

Para poder realizar una prevención primaria es imprescindible colaborar con todos los agentes educativos, lo que significa que tanto el EAT como los equipos educativos deberían asumir un modelo de intervención sistémico (Osborne, 1994). En otras palabras, el foco de intervención estaría dirigido a todos los miembros del sistema: la familia, la escuela, la comunidad y la política educativa. Por lo tanto, Méndez y Yela (2012) subrayan que el papel de orientador es ser el mediador entre los diferentes niveles del sistema, con especial atención a la familia y a la escuela. Una evaluación continua de todos los niños puede ser el primer paso a realizar en este proceso de mediación y prevención primaria, pero también entrada en la valoración y reflexión sobre la metodología educativa que se está realizando.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Esta propuesta parte de una larga observación del trabajo del orientador y es el resultado de la reflexión conjunta entre tutor de prácticas, tutora académica y la estudiante. La propuesta de innovación y mejora que se plantea en este trabajo está basada en un enfoque sistémico y preventivo primario, y desde la responsabilidad que tiene el orientador en promover una educación infantil de calidad. Para alcanzar el objetivo propuesto no se pretende en ningún momento elaborar y ofrecer una respuesta descontextualizada, sino que la idea es que la propuesta de mejora ofrezca una herramienta útil para poder cumplir todos los objetivos que nos hemos planteado.

3.1. Objetivos de la propuesta de mejora

Basándonos en la idea de trabajo sistémico, la calidad de la respuesta educativa y la prevención primaria, como **objetivo general** hemos planteado tratar de conseguir la información que con los medios actuales el EAT no puede alcanzar. Se trata de información **básica** sobre el desarrollo de la capacidad psicomotora, capacidad cognitiva, capacidad de comunicación, capacidad de inserción social y capacidad afectiva de todos los niños en una escuela infantil. Para lograr este objetivo general hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- buscar fórmulas que nos permitan recoger la información del desarrollo de todos los niños y las niñas en una escuela infantil;
- tener un seguimiento continuo de cada uno de los niños y las niñas para ver el progreso en los hitos evolutivos y utilizar esta información como primer paso en la prevención primaria y evaluación de la práctica educativa en las escuelas infantiles;

- obtener una presentación descriptiva de la trayectoria personal de cada una de las niñas y los niños durante el primer ciclo de la educación infantil.

Se trata de objetivos cuya consecución completa puede abordarse utilizando distintas metodologías y con propuestas de intervención que exceden los límites de este trabajo. Por ello, hemos considerado necesario, como primer paso

- crear una herramienta en forma de cuestionario que nos permite recoger los datos más relevantes sobre el desarrollo de los niños y las niñas entre 6 y 36 meses;
- obtener la información procedente de los agentes educativos más cercanos al niño (las educadoras y las familias ;
- planificar la introducción de la herramienta en la práctica diaria;
- calibrar los usos alternativos de esta herramienta.

4. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

4.1. Criterios para la construcción del cuestionario

Después del proceso de reflexión conjunta, hemos llagado a la conclusión de que por la falta de tiempo y recursos, la mejor manera de recoger la información que nos interesa es a través de unos cuestionarios. Ya que las educadoras están bastante ocupadas con el trabajo que realizan en el aula y fuera de ella, hemos decidido que los cuestionarios tienen que incluir solamente los hitos más relevantes del desarrollo. El mismo criterio hemos tomado en el proceso del desarrollo de los cuestionarios para familias, para no desmotivarles con unos cuestionarios muy extensos.

Además, hemos decidido que los cuestionarios tienen que ser bastante cerrados, para que no provoquen muchas dudas tanto en las educadoras como en los padres y les hagan perder mucho tiempo pensando sobre solamente un niño/niña. Como es sabido, contamos con la ventaja de que los cuestionarios facilitan la interpretación de la información y la comparación entre niños y niñas. Por ello, hemos puesto sólo dos posibles respuestas: “sí” y “no”, siguiendo la lógica de que si un niño o una niña está comenzando a demostrar algún logro evolutivo o a veces lo demuestra, la respuesta en el cuestionario es “sí”. Se supone que con el tiempo este logro evolutivo irá mejorando y se convertirá en una competencia. Sin embargo, si de repente notamos que este comportamiento ya no aparece, la respuesta será “no”, y eso es lo que debería llamar la atención tanto de los profesionales como de la familia.

Otro aspecto muy importante de este cuestionario ha sido que todos los hitos evolutivos, relacionados con el desarrollo que queríamos evaluar, tienen que ser visibles en la vida diaria, en el aula o en el hogar. Dicho de otra manera, todos los comportamientos tienen que ser visibles tanto para las educadoras como para los padres, para que no tengan que practicar pequeños experimentos con los niños y crear unas situaciones específicas de evaluación.

El siguiente aspecto a desarrollar en estos cuestionarios fue el lenguaje, que tuvo que ser ajustado a las educadoras y a los padres, con las categorías de los ítems más cercanas a ellos. Al principio hemos hecho la revisión de las áreas de desarrollo que aparecen en distintas escalas de desarrollo, y hemos comprobado que muchas de ellas separan el área de las destrezas cognitivas y el área del juego o autonomía personal. Esta categorización no nos ha parecido adecuada porque muchos de los ítems en las categorías como motricidad, autonomía personal o juego también incluyen la evaluación del desarrollo cognitivo y es difícil separar los ítems que no incluyen los procesos cognitivos de los que los incluyen. Además, se trata de elegir una ordenación que tenga en cuenta una estructura curricular, puesto que se considera a este primer ciclo de educación infantil plenamente educativo.

La *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* no determina áreas curriculares para el primer ciclo de educación infantil, sino que lo deja en manos de las administraciones de las comunidades autónomas. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, se diferencian ambas etapas en materia curricular desarrollando contenidos por áreas curriculares sólo para el segundo ciclo de la educación infantil. Para el primer ciclo de la educación infantil solamente se señalan algunos aspectos muy genéricos, que aparecen reflejados en el *Decreto 17/2008 de 6 de marzo*:

“a) el desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje; b) el conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo; c) el juego y el movimiento; d) el descubrimiento del entorno; e) la convivencia con los demás; f) el equilibrio y desarrollo de su afectividad; g) la adquisición de hábitos de vida saludables que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.” (p.7)

El propio estado Español, aunque deja en manos de las Comunidades Autónomas estas decisiones sobre los contenidos educativos del primer ciclo, no actúa de la misma forma en aquellos territorios que no tienen transferidas las competencias educativas (Ceuta y Melilla). En ellas regula y desarrolla los contenidos del primer ciclo de la educación infantil, organizándolos en las mismas áreas que para el segundo. Ello supone, desde el punto de vista de los equipos educativos y el Equipos de Atención Temprana, una dejación inadmisibles del primer ciclo de la educación infantil al sustraer su relevancia educativa. Por esta

razón, muchos equipos en las escuelas infantiles para organizar sus contenidos curriculares utilizan las áreas propuestas para el segundo ciclo de la educación infantil: a) *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*; b) *conocimiento del entorno*; c) *lenguajes: comunicación y representación* (La *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*).

Viendo esta realidad, hemos decidido aceptar esta categorización porque era cercana a las educadoras. Para poder definir unas subcategorías dentro de estas categorías nos hemos basado en la *ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*, que establece el estado para las ciudades autónomas Ceuta y Melilla, por las razones anteriormente mencionadas. Respetar esta estructura curricular supone además poder incluir también ítems y aspectos muy vinculados con la acción educativa en las escuelas, acercando el uso del cuestionario a la realidad de los centros.

La primera categoría se denomina “**Autonomía e identidad personal**” lo que incluye cuatro subcategorías: desarrollo motor (la posibilidad de realizar distintas acciones autónomamente), autoconcepto, identificación y expresión de las emociones (identidad personal en relación con los demás) y autonomía (autocuidado e higiene personal). Varios aspectos del desarrollo motor están incluidos no sólo en la subcategoría “motricidad”, sino que y en ítems de otras subcategorías, pero como hemos mencionado anteriormente, la idea fue hacer las categorías de forma que ayuden a las educadoras a recordar distintos comportamientos de los niños contextualizándoles con distintas subcategorías.

La segunda categoría se llama “**Relación con los demás y juego**”, incluye tres subcategorías: juego, relación con el adulto y relación con los iguales. Ya que la mayor parte de la actividad diaria de los niños/as es el juego, en estas tres categorías hemos incluido las características del juego individual (el niño con el objeto), juego con el adulto (niño-objeto-adulto) y juego con los iguales (niño-objeto-niño). Pero también, están incluidos los aspectos de relación socio-emocional (niño - adulto; niño - niño).

La última área se titula “**Comunicación y representación**” e incluye la subcategoría: comunicación expresiva y receptiva; que es originalmente propuesta en el *ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre*. Aunque las categorías anteriores incluyen los ítems que implican la comunicación, aquí nos referíamos más al desarrollo del lenguaje. A parte de esto, esta categoría también incluye la subcategoría “A tener en cuenta...” cuyo contenido es algo que no ocurre en las escalas tradicionales de evaluación, pero en la *ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre* se destaca como uno de los principales objetivos de la educación infantil, el desarrollo afectivo y una imagen positiva de sí mismo. Por eso mismo, con ella

queríamos evaluar distintos comportamientos relacionados con las características temperamentales y distintos problemas emocionales. Hemos decidido incluir estos comportamientos porque consideramos que muchas veces este tipo de comportamiento pasa o desapercibido o tratado de forma no adecuada. Además, son muy pocas las veces que estos comportamientos se convierten en una demanda para el EAT, así que podemos suponer que eso no se percibe como un tipo de problemática que necesita la respuesta interdisciplinar.

Al final, hemos incorporado la categoría “**Datos sobre la familia**”, lo que incluye unos datos básicos sobre el contexto en el que vive el niño/la niña. Ya que todos los microsistemas tienen influencia en el desarrollo del niño, pero sobre todo la interacción entre ellos, consideramos que estas preguntas nos pueden dar unas informaciones básicas que explican y contextualizan las respuestas en las categorías anteriores. Además, a veces las educadoras tienen dificultades en la interacción con los padres y se pueden encontrar en una situación bastante incómoda, sin saber cómo mantener la profesionalidad y conseguir una buena comunicación con ellos. En este caso el cuestionario favorece a reconocer estas dificultades y el orientador puede ofrecer ayuda.

Para seleccionar los ítems que representan los hitos evolutivos más relevantes durante el primer ciclo de la educación infantil, y que cumplen los criterios anteriormente mencionados, hemos hecho los siguientes pasos. En primer lugar, hemos revisado los protocolos que utilizan las educadoras para hacer los informes trimestrales para las familias. Estos protocolos suelen estar divididos en los tres niveles de edad: aula de 0-1 año, aula de 1-2 años, aula de 2-3 años; y los ítems están organizados por rutinas. El problema con que nos encontramos a la hora de utilizarlos como instrumentos de seguimiento del desarrollo de todos los niños y las niñas, es que existen muchas diferencias entre los protocolos cada uno de los equipos educativos. Algunos incluyen mucha información sobre el desarrollo relevante para EAT, pero otros están más enfocados a las actividades curriculares que se realizan en la escuela, lo que dificulta al orientador el uso de estos informes. Ya que el objetivo de esta propuesta es tener un seguimiento continuo de todos los niños y las niñas en los aspectos de desarrollo que tienen importancia para el EAT (la capacidad psicomotriz, la capacidad cognitiva, la capacidad de comunicación, la capacidad de inserción social y la capacidad afectiva (Aranda y Andrés, 2004), los informes trimestrales de los equipos educativos no se ajustan a este objetivo.

En segundo lugar, hemos continuado la recogida de los ítems revisando varias escalas estandarizadas de evaluación tanto de desarrollo general como de diferentes retrasos madurativos. La tabla 1 presenta todas las escalas que hemos utilizado, divididas según las características que hemos analizado en ellas.

Entre la cantidad de los ítems presentes en estas escalas hemos elegido los que son más frecuentes y los que más información nos aportaban sobre el desarrollo. Sin embargo, algunos están reformulados para que sean más claros o para que incluyan los aspectos de comportamientos más ampliados.

Además de estas escalas, por un lado hemos incluido ítems que se basan en la reflexión del trabajo que hace el orientador a la hora de observar un niño; los aspectos de desarrollo que representan importantes hitos pero no están incluidos en las escalas tradicionales, pero que el orientador los suele observar durante el periodo de evaluación. Por otro lado, hemos incluido los ítems que nos han sugerido tanto otros orientadores como los investigadores de la universidad.

Tabla 1: El resumen de las escalas estandarizadas y sus características analizadas

LAS ESCALAS ESTANDARIZADAS	CARACTERÍSTICAS ANALIZADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia Brunet-Lèzine Revisada (1997) • Inventario de Desarrollo Battelle (1998) • Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas (2011) • Escala Manipulativa Internacional Leiter-R. (1996) • Inventario de Desarrollo 0-3 años del Equipo de Atención Temprana de León 	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas y subáreas de evaluación • Redacción de los ítems • Repetición de los ítems en diferentes escalas • Nivel de edad que corresponde a cada ítem • Diferencias en las edades asociadas a los ítems repetidos en diferentes escalas • Áreas incluidas en el cuestionario para padres • Redacción de los ítems dentro del cuestionario para padres • Nivel de edad que corresponde a cada ítem en los cuestionarios para padres
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Uzgiris y Hunt (1975) 	<ul style="list-style-type: none"> • La descripción de las tareas que evalúan la permanencia de objeto
<ul style="list-style-type: none"> • La tabla de desarrollo de Haizea-Llevant (1991) 	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de evaluación • La edad asociada a los ítems nombrados como "signos de alarma" • Redacción de los ítems
<ul style="list-style-type: none"> • Test del desarrollo comunicativo y social en la infancia (M-CHATES) (1999) • ECO, Evaluación de la Comunicación (1995) • Inventario del comportamiento de niños(as) de 1 ½ - 5 años para maestros-cuidadores (C-TRF) (2000) • Inventario del comportamiento de niños(as) de 1 ½ - 5 años para padres (CBCL/ 1 ½ - 5) (2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ítems que reflejan ciertas dificultades, pero no patologías graves • Redacción de los ítems

Aquí es importante retomar la idea principal, con este cuestionario no pretendemos medir ningún aspecto del desarrollo sino que su objetivo es tener un **seguimiento descriptivo del desarrollo de todos los niños y niñas**; y en el momento que se detecta algún problema poder ver la trayectoria de este niño/a para seguir con una evaluación más concreta. Teniendo en cuenta esto y entendiendo que tanto las educadoras como

los profesionales de EAT tienen muy poco tiempo para realizar este tipo de tareas, hemos decidido desarrollar una fórmula de representación de los resultados que permite interpretarlos con rapidez.

Dentro del programa informático Excel hemos elaborado tablas con unas fórmulas que permiten introducir los resultados de cada uno de los niños/las niñas de una forma muy sencilla. Además, se ha creado un CD para las educadoras que contiene un archivo del programa Excel con todas estas tablas y gráficos, otro archivo con instrucciones muy breves sobre cómo rellenar las tablas e interpretar los gráficos y, las copias de todos los cuestionarios. Ya que las respuestas dentro de los cuestionarios son “sí” y “no”, nos ha parecido adecuado hacer los gráficos que representan las frecuencias de los resultados tanto de un grupo entero como de cada uno de los niños.

La respuesta “sí” la hemos codificado como número “1” y la respuesta “no” como “0”, lo que permite a las educadoras de manera fácil y rápida obtener los resultados transformados en gráficos. Es importante destacar que existen dos formas de representación de los resultados. Por un lado tenemos gráficos que representan los resultados grupales en un momento dado y, por otro lado, tenemos gráficos que representan la trayectoria individual de cada uno de los niños y las niñas durante un periodo más largo del tiempo. De esta manera, viendo los gráficos del grupo entero la tutora y el orientador rápidamente pueden detectar los niños/as que se diferencian en algunos aspectos de los demás. Es decir, el objetivo de esta representación gráfica es que las diferencias en ciertos ítems provocan el interés de los profesionales para observar y evaluar estos niños/as más detalladamente.

Además, a la hora de detectar un niño o una niña que se diferencia de los demás, teniendo los resultados acumulados les podemos consultar retrospectivamente para conocer su trayectoria personal. Los gráficos de los resultados individuales nos permiten ver los cambios en ciertas subcategorías que han ocurrido durante el tiempo y pueden servir tanto para el orientador a la hora de recibir demanda como para presentar a los padres el proceso de maduración de su hijo/hija. Más adelante vamos a explicar las ventajas y desventajas de este tipo de representación de los resultados con unos ejemplos concretos.

4.2. Cuestionario piloto

En principio hemos decidido desarrollar un cuestionario piloto de 12 a 18 meses de edad, porque considerábamos que dentro de este margen de edad comienzan a detectarse más fácilmente dificultades del desarrollo. Al acabarlo, las directoras se han encargado de pasar el cuestionario a todas las educadoras para que lo revisen durante su tiempo libre y nos proporcionen su retroalimentación. En primer lugar, nos ha interesado si los ítems están bien redactados y si se entiende bien lo que se pregunta. En segundo lugar,

nos ha interesado si es posible observar los comportamientos descritos en la vida diaria. En tercer lugar, pedíamos a las educadoras que añadieran cualquier comportamiento que no está incluido dentro del cuestionario, aquéllos que ellas durante su experiencia han notado como algo que ocurre en todos los casos que ellas han derivado a la EAT. Al final, hemos enfatizado que las educadoras pueden comentar cualquier cosa que consideren necesaria de ser modificada.

De los 30 cuestionarios entregados (15 en cada escuela infantil), 10 educadoras nos lo han devuelto completados, lo que probablemente se debe al hecho de que la tarea fue voluntaria y que las educadoras tenían que hacerlo en su tiempo libre. En general, el primer cambio necesario, según casi todas las educadoras, era hacer el cuestionario menos elaborado. A parte de eso, había algunas correcciones de los ítems mal redactados y las peticiones de aclaración de algunos ítems con los ejemplos de la vida cotidiana. Sin embargo, no hubo ninguna sugerencia sobre los comportamientos significativos que se deberían añadir.

En base a esta retroalimentación, hicimos las correcciones necesarias y hemos incluido en el formato final del cuestionario la parte de las “**observaciones y comentarios**”, que las educadoras destacaron como importante para poder apuntar o explicar algo que no está reflejado en el cuestionario. Además, el orientador volvió a hacer la revisión del cuestionario basándose en su experiencia y conocimientos sobre el desarrollo típico y atípico. En esta revisión ha seleccionado los ítems más importantes que según él, nos dan mucha información sobre distintos aspectos del desarrollo (motor, cognitivo, social, emocional, etc.), y ha eliminado las que no nos aportan una información tan importante.

Después de reducir el cuestionario, a muchas educadoras todavía les parecía bastante largo para poder evaluar cada uno de los niños y las niñas de sus clases varias veces durante el curso, porque consideraban que eso exige demasiado tiempo. Sin embargo, hemos decidido no reducir más el cuestionario porque considerábamos que así perderíamos mucha información de nuestro interés; sobre todo en esta situación cuando el EAT no tiene ninguna información sobre el desarrollo de los niños y las niñas. Por ello, parte de nuestra propuesta de mejora irá destinada a concienciar a las educadoras sobre la importancia de tener esta información, y sobre posibles formas de organizar el tiempo y espacio para que tengan momentos en los que puedan reflexionar y rellenar los cuestionarios.

4.3. Versión final de los cuestionarios

A partir de aquí nos hemos planteado hacer los cuestionarios para todas las edades de niños en las escuelas infantiles (de 6 a 36 meses) destinados tanto a las educadoras como a las familias (consultar Anexo I y Anexo II). En realidad, aunque las educadoras tienen muchos conocimientos y habilidades de

reconocer los niño/as que se diferencian de los demás, esta demanda suele venir cuando las diferencias ya son muy obvias. Además, todavía no se hacen las observaciones detalladas de los bebés, ya que muchos de los comportamientos importantes para el desarrollo cognitivo en esta edad son muy sutiles y muchas veces no se tienen en cuenta. Por eso mismo, con los cuatro cuestionarios para las educadoras y los cuatro para las familias se pretende conseguir estas informaciones, para que en el momento de que algún problema se haga muy obvio y se convierta en una demanda, sea posible tener la trayectoria del niño/a con todo lo que ha ocurrido antes. Incluso, esto permite ya en el aula de bebés reconocer posibles demandas y empezar a trabajar con ellos para prevenir posibles potenciales problemas.

Cabe destacar que durante todo este proceso se ha tenido en cuenta el hecho de que dentro de los intervalos de edad (de 6 a 12 meses, de 12 a 18 meses, de 18 a 24 mese, de 24 a 36 meses) hay muchas diferencias individuales, y que los niños en estos pocos meses muestran muchos logros evolutivos que les pueden diferenciar. Por eso, hemos intentado cubrir los hitos del desarrollo que ocurren típicamente en este periodo evolutivo, pero dando más espacio a los hitos de la edad más alta del cuestionario como unos objetivos finales esperados durante este periodo de vida. La idea fue que, según los ítems de las distintas escalas de evaluación, vamos haciendo una graduación de los hitos del desarrollo, añadiendo lo que consideramos importante para cierta edad. Además, ya que los intervalos de la edad son artificiales y sirven sólo para facilitar la organización de los datos, algunos ítems se repiten en varios cuestionarios. Por lo tanto, dentro de un cuestionario ciertos ítems tienen el objetivo de reconocer los hitos evolutivos que han ocurrido tempranamente, en otro cuestionario se consideran un hito típico para esta edad, y en el tercer cuestionario tienen el objetivo de destacar los niños y niñas que han logrado este hito tarde o todavía no lo han logrado, lo que puede ser una señal de alarma (consultar Anexo I y Anexo II).

4.4. Adaptación de los cuestionarios a las familias

Al mismo tiempo, en base a los cuestionarios para las educadoras estábamos desarrollando los cuestionarios para padres (consultar Anexo II). En principio el orientador consideraba que las educadoras tienen una visión bastante objetiva de los niños/as y que eso es suficiente para detectar posibles dificultades en el desarrollo, pero al mismo tiempo destacaba que siempre es importante tener una visión amplia (incluyendo la visión de la educadora y de los padres). La verdad es que las educadoras tienen una visión bastante objetiva, pero según la experiencia vivida durante el practicum, hemos reconocido que los niños/as con distintas dificultades se manejan muy bien en el aula, porque se trabaja por rutinas, lo que suele “esconder” algunos problemas ya que todo está muy bien entrenado. Pero si se sale un poco de las rutinas

y la situación exige una cierta flexibilidad de acción, los niños con distintos problemas de desarrollo suelen tener dificultades.

Además, Palacios y Paniagua (2005) enfatizan que todos tenemos una cierta concepción de cómo es un niño o una niña ideal/normal/típica y desde esta perspectiva les vemos y evaluamos. Por lo tanto, es recomendable tener una evaluación del mismo niño/niña por parte de distintos agentes educativos. Los pequeños, al igual que los adultos, muestran muchas veces una actitud diferente en distintos microsistemas (Dowling, 1994); algunos comportamientos pueden ser muy visibles en el contexto del hogar, mientras que en la escuela no ocurren nunca o con poca frecuencia (Palacios y Paniagua, 2005).

En estos cuestionarios hemos evitado titulares de las categorías de los ítems, porque considerábamos que esta información no es relevante para las familias. Lo que queríamos conseguir es que se centren en cada uno de los ítems y miren si su hijo/hija de verdad muestra estos comportamientos. Además, no queríamos provocar las preocupaciones innecesarias y arriesgarnos a que interpreten, por ejemplo, muchas respuestas negativas dentro de un área, como un problema del niño/la niña en este aspecto del desarrollo. Por esta misma razón hemos omitido la subcategoría denominada “A tener en cuenta...”, ya que incluye los comportamientos alarmantes que suelen ocurrir con más frecuencia en el contexto escolar, cuando los niños experimentan la ansiedad por separación de los padres. Al final, hemos tenido que modificar u omitir algunos ítems que nos parecían inadecuados o imposibles de ver en el contexto de hogar; lo que ha resultado con unos cuestionarios más reducidos que los cuestionarios hechos para educadoras.

En la nota principal del cuestionario hemos intentado explicar a los padres cuál es el objetivo del cuestionario, destacar que los intervalos de edad son artificiales y que no representan los límites hasta cuando todos estos comportamientos tienen que ocurrir (consultar Anexo II). Además, al final del cuestionario hemos puesto dos preguntas de reflexión sobre el mismo. La primera se refiere al nivel de claridad que tiene el cuestionario, mientras que la segunda pregunta se refiere a su disposición de rellenar el cuestionario dos o tres veces durante el curso sobre su hijo/hija; enfatizando que así el equipo educativo y el EAT tendrán un seguimiento continuo de su desarrollo y les podrán ofrecer una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades (consultar Anexo II).

4.5. Recogida de datos

En esta segunda fase se repartió un cuestionario a cada tutora según la edad que tenía su grupo. En total hemos entregado 16 cuestionarios en las dos escuelas (8 en cada escuela), de tal forma que para cada intervalo de edad hemos repartido dos cuestionarios. La instrucción para las tutoras fue que elijan un niño o

una niña de su grupo para evaluarle con el cuestionario, pero el que elijan no debe tener la etiqueta de a.c.n.e.e. o ser prematuro. Hay que destacar que hemos insistido que la evaluación no incluya el nombre de los niños y las niñas, sólo la fecha de nacimiento. Además, hemos pedido que las tutoras de los grupos de misma edad, elijan niños de diferentes edades para ver las diferencias entre un niño/a de menor edad dentro del intervalo de un cuestionario y un niño/a con mayor edad de este mismo intervalo. Al igual que en el caso del cuestionario piloto, hemos pedido a las educadoras que pongan sus comentarios sobre los ítems y sus propuestas de mejora.

La planificación de la entrega de los cuestionarios se realizó en consulta con las directoras de las dos escuelas infantiles. En el caso de la directora de la escuela infantil Rayuela su estrategia se diferenciaba de la estrategia que tomó la directora de la escuela infantil Patas Arriba. En primer lugar, la directora de E.I. Rayuela quiso hablar con las educadoras para pedirles que nos hagan el favor de rellenar los cuestionarios antes de que nos acercáramos a ellas para entregárselo. A la hora de entregar los cuestionarios a cada una de las educadoras se les explicó la tarea detalladamente y se estableció conjuntamente la fecha de entrega.

En segundo lugar, la directora de E.I. Rayuela consideraba que este tipo de trabajo, las educadoras tienen que hacerlo dentro de su horario laboral, y no en su tiempo libre; mientras que la directora de E.I. Patas Arriba no lo veía así. Por esta razón, en E.I. Rayuela hemos planificado una hora dentro de la jornada laboral de cada educadora para que pueda rellenar el cuestionario; y en E.I. Patas Arriba se suponía que las educadoras lo harán cuando puedan. Al final, todas las educadoras de E.I. Rayuela han devuelto sus cuestionarios (8 en total) exactamente el día que hemos marcado como la fecha de entrega, mientras que en la E.I. Patas Arriba sólo cuatro tutoras los han devuelto. Podemos suponer que eso se debe a la planificación del tiempo para realizar esta evaluación. Ya que las tutoras en la E.I. Patas Arriba tenían que hacerlo en su tiempo libre, no sorprende la poca cantidad de devoluciones.

Después de recibir los cuestionarios de las educadoras hemos hecho la planificación de la entrega de los cuestionarios a las familias. El objetivo fue entregar los cuestionarios a los padres de los mismos niños y niñas que han evaluado cada una de las educadoras, porque queríamos hacer una simulación de la situación ideal cuando tendríamos la evaluación de los padres y de la educadora para compararles. Al hacer la consulta con la directora de E.I. Rayuela, hemos decidido que las educadoras sean las encargadas para entregar los cuestionarios a los padres, porque ellas les conocen, tienen el contacto diario con ellos y la relación de confianza. Además, ya que para nosotros han sido desconocidos los niños y las niñas que han

evaluado las educadoras, no hemos podido contactar con los padres porque queríamos mantener anonimato.

A diferencia de la práctica realizada en la E.I. Rayuela, en la E.I. Patas Arriba, como no hemos obtenido la retroalimentación de todas las educadoras, hemos decidido que no les vamos a pedir que entreguen los cuestionarios a los padres. Sin embargo, se ha aprovechado el doble papel de algunas educadoras que, además de ser educadoras, son madres de los niños/las niñas que acuden a la E.I. Patas Arriba. En este caso el objetivo fue tener una muestra de las opiniones de los padres más amplia y no la comparación de los resultados de los padres y la tutora. Al final, dos educadoras (de cinco) nos han dado su retroalimentación, mientras que en la E.I. Rayuela nos han devuelto todos los cuestionarios entregados a los padres (ocho de ocho).

4.6. Retroalimentación de las educadoras y familias

En general, la retroalimentación obtenida de las tutoras ha sido positiva, con muy pocas correcciones de la redacción de los ítems. Las educadoras destacaban que los veían bastante completos y que no se les ocurría añadir más comportamientos relevantes. Todas las educadoras decían que tardaban entre 15 y 20 minutos para rellenar el cuestionario. Sin embargo, destacaban que no ven la posibilidad de rellenar este cuestionario junto con sus informes trimestrales porque ya están muy saturadas con el trabajo y no tienen tiempo para todo eso.

La respuesta de los padres también ha sido muy positiva y sobre todo muy rápida. La mayoría de los padres de la E.I. Rayuela han entregado sus cuestionarios el día siguiente de recibirlo. Todos los padres respondieron afirmativamente a las dos preguntas de reflexión sobre el cuestionario (consultar Anexo II); lo que significa que están completamente dispuestos para rellenar los cuestionarios varias veces durante el curso con el objetivo de obtener una educación ajustada a las necesidades de sus hijos e hijas.

4.7. Resultados

Los resultados obtenidos de las educadoras han sido introducidos en las tablas anteriormente diseñadas en el programa informático Excel y además han sido transformadas en gráficos. Cabe destacar que estas tablas están preparadas de tal forma que en cualquier momento se pueden introducir más datos de diferentes niños y niñas y simultáneamente ver los cambios en los gráficos. Además, están repetidas tres veces por cuestionario, porque se supone que las educadoras van a evaluar a los pequeños tres veces con el mismo cuestionario, es decir, una vez por trimestre. De esta manera podemos comparar los mismos

datos en tres momentos diferentes, tanto la evolución del grupo en cada categoría como en cada subcategoría.

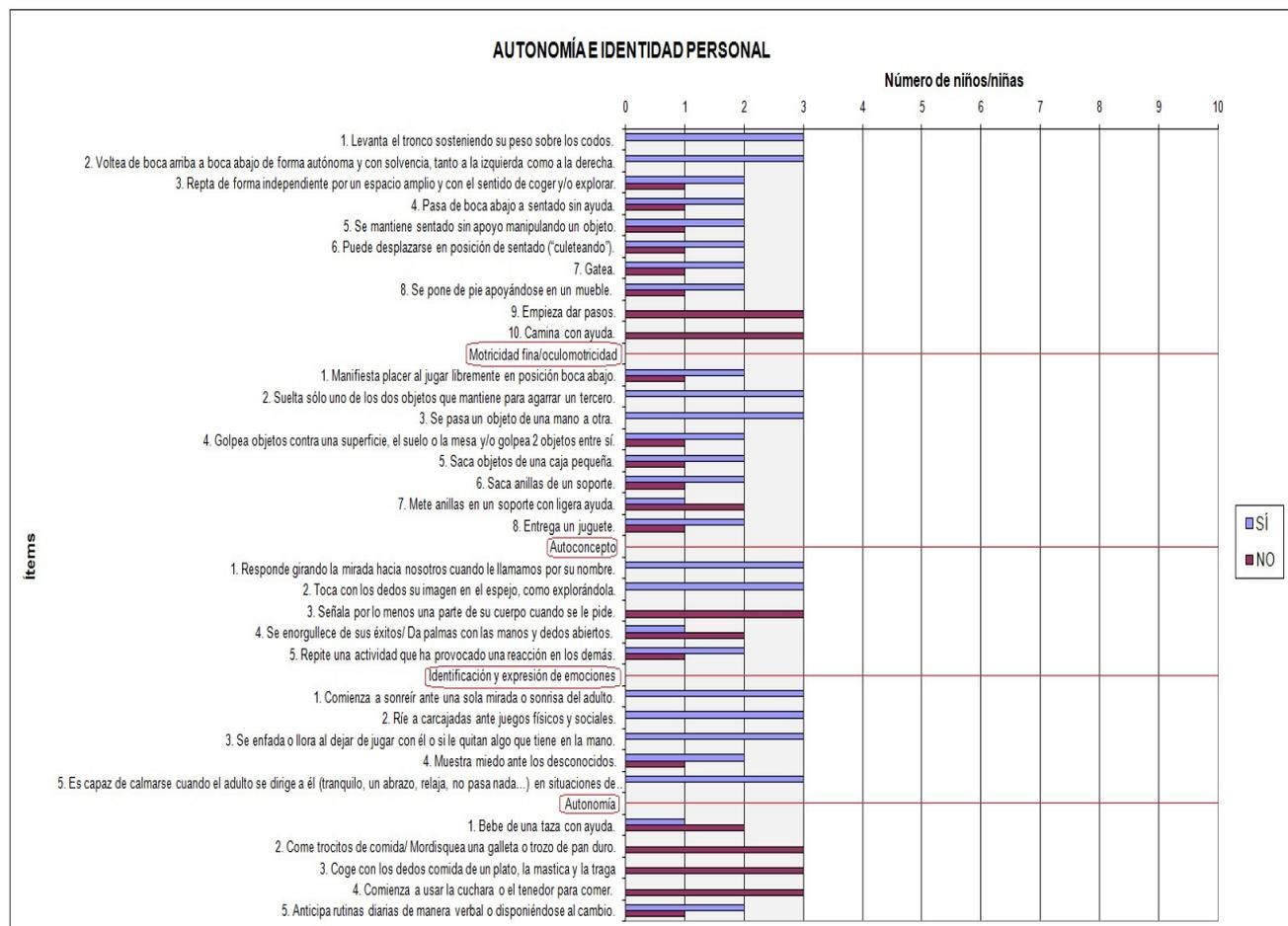
Lamentablemente, en este trabajo no podemos reflejar un caso real, porque los niños y las niñas pertenecen a diferentes grupos ya que ha sido difícil conseguir la evaluación de varios niños/niñas del mismo grupo. Asimismo, vamos a presentar tres gráficos, uno por categoría, pero cada categoría va a reflejar otro cuestionario, simplemente para demostrar la forma que tienen los gráficos en cada nivel de edad. De esta manera podemos ilustrar tanto las diferencias individuales, como las diferencias entre grupos, su homogeneidad o heterogeneidad que se refleja en los gráficos. Cabe destacar que siempre hay que tener en cuenta la edad de los niños y las niñas, porque muchas veces eso es lo que reflejan las diferencias individuales en los gráficos (diferentes momentos evolutivos).

El primer ejemplo (Figura 1 en la página 23) representa el gráfico de los resultados de tres alumnos entre 6 y 12 meses en la categoría "Autonomía y identidad personal". En este gráfico lo que más llama la atención es la diferencia en el desarrollo motor entre un niño en comparación con otros dos. Si buscamos más información sobre este niño podríamos ver que esta diferencia se debe principalmente a la edad, ya que él tenía sólo 7 meses en el momento de la evaluación, mientras que otros dos estaban entre 10 y 12 meses de edad. Estos resultados se obtuvieron en el segundo trimestre, lo que significa que en el tercer trimestre la tutora y el orientador tienen dos posibilidades a elegir. Por un lado, pueden evaluar los dos niños mayores con el cuestionario de 6 a 12 meses, para ver si han logrado todos los hitos de este cuestionario o, por otro lado, pueden utilizar el cuestionario de 12 a 18 meses. Sin embargo, la primera opción les permite comparar los niños mayores con el otro compañero, mientras que en la segunda opción no tienen esta posibilidad.

El segundo ejemplo (Figura 2 en la página 24) demuestra el gráfico de los resultados de tres niños entre 12 y 18 meses en la categoría "Relación con los demás y juego". En este caso no hay mucha diferencia en la edad de los niños, en el momento de evaluación dos de ellos tenían 16 meses y uno 17 meses. Es importante destacar que algunos de los ítems no tienen respuesta porque las educadoras lo han dejado sin rellenar, pero no han explicado cuál ha sido su duda con estos ítems. Podemos suponer que no han tenido la oportunidad de observar los niños en las situaciones donde ocurren estos comportamientos. Justamente por esta razón es importante tener una evaluación de los padres para poder completar y comparar las respuestas. Además, hay que mencionar que el ítem "*Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (pinturas y papel, construcciones, pista de coches...)*" lo hemos incluido en el cuestionario después de la recogida de los datos y por estas razón no contiene ningunos resultados.

El último ejemplo de los resultados grupales (Figura 3 en la página 24) representa el gráfico de los resultados de tres niños entre 18 y 24 meses en la categoría “Comunicación y representación”. Aquí, al igual como en el ejemplo anterior, no había mucha diferencia de la edad entre los niños, en el momento de la evaluación dos de ellos tenían 22 meses y uno 24 meses. A la hora de interpretar este gráfico es importante conocer bien el cuestionario y saber que las respuestas de la subcategoría “A tener en cuenta...” deberían ser negativas (respuesta “no”), porque representan los comportamientos que son señales de alarma de posibles diferentes problemas.

Figura 1: El gráfico de los resultados de tres niños entre 6 y 12 meses (segundo trimestre)*



*en este caso el número máximo es 3 porque la muestra incluye solamente tres niños

Figura 2: El gráfico de los resultados de tres niños entre 12 y 18 meses (segundo trimestre)

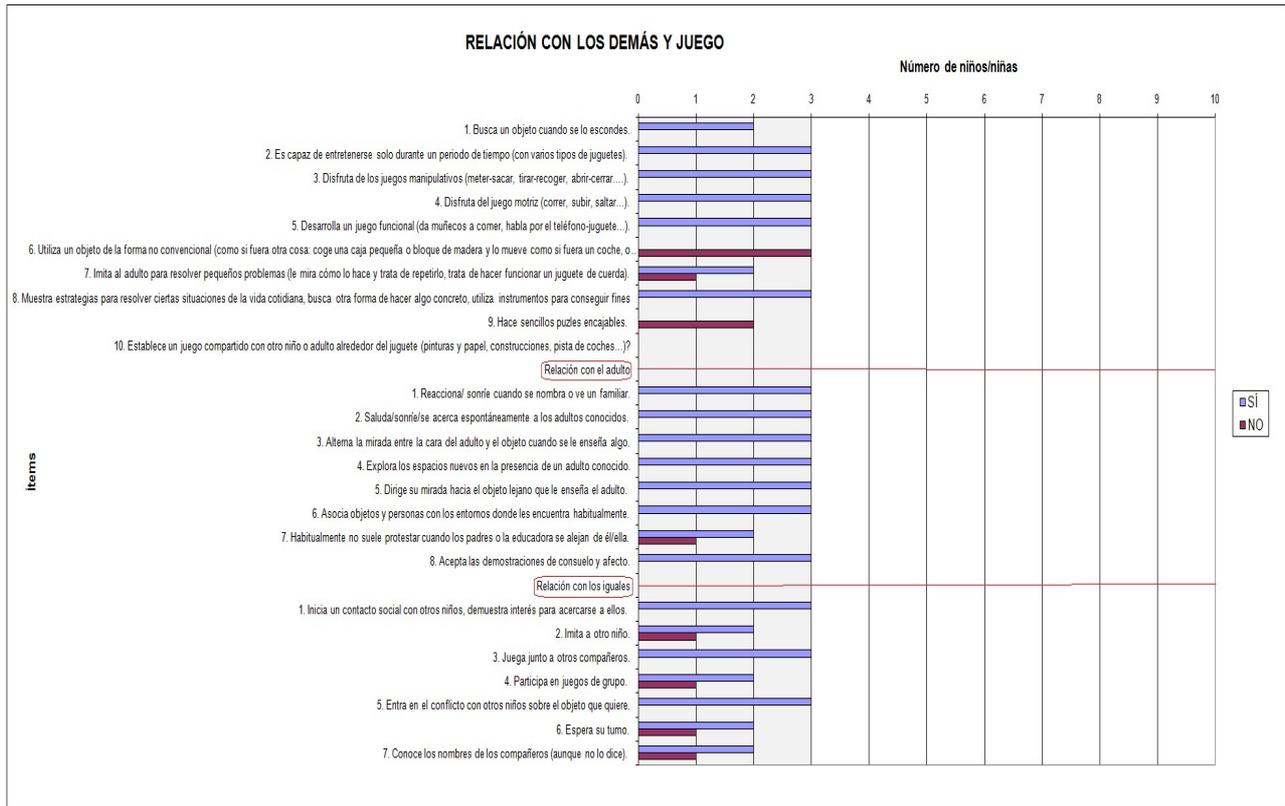
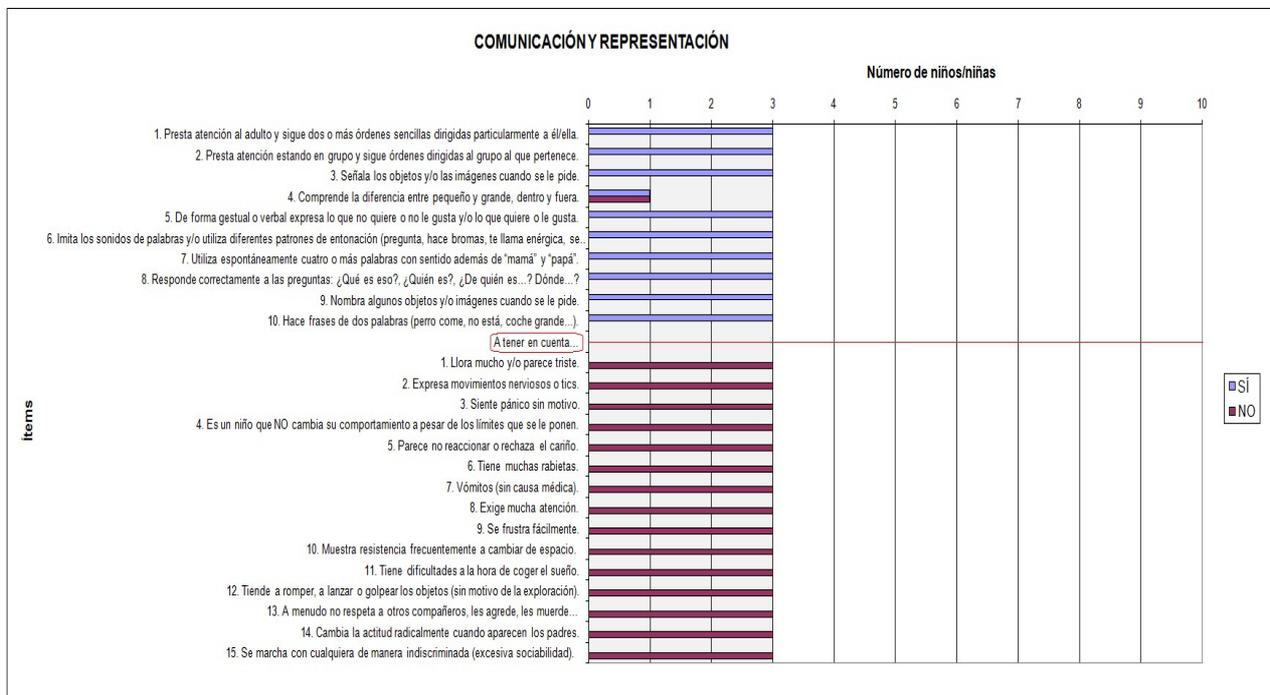


Figura 3: El gráfico de los resultados de tres niños entre 18 y 24 meses (segundo trimestre)



Cabe destacar que no están presentados los resultados de los niños entre 24 y 26 meses porque obtuvimos los datos de sólo dos niños y sus resultados no se diferencian mucho de los anteriormente mostrados. Sin embargo, es interesante mencionar la comparación entre los resultados de las educadoras y de los padres. En la mayoría de los ítems no hubo ninguna diferencias entre las respuestas de los padres y de las tutoras, lo que nos lleva a la conclusión de que los padres están pendientes de la evolución de sus hijos/hijas, tienen la capacidad y el interés para observarles, quieren comunicar lo que han visto y luego obtener una explicación los resultados. Asimismo, nuestra propuesta es que las educadoras revisen brevemente y almacenen estos cuestionarios, y a la hora de reconocer algunas dificultades del niño/la niña vuelvan, junto con el orientador a analizar las observaciones de los padres.

Para concluir, vamos a presentar una simulación de la trayectoria del desarrollo de una niña que no está basada en los datos reales. En las Figuras 4, 5 y 6 vemos una posible evaluación de una niña desde los 6 meses hasta los 36 meses de edad en las tres categorías generales. Cada línea de color representa una de las subcategorías, lo que está basado en las sumas de las respuestas afirmativas en las subcategorías. De esta manera podemos ver cuántos hitos evolutivos cumple la niña en un momento determinado. Se supone que un número muy bajo debería provocar el interés de los profesionales para seguir haciendo la evaluación continua de la niña observando la presencia o ausencia de los cambios. Otra posibilidad es que ya tengan una parte de su trayectoria registrada y de repente detectan un problema, entonces pueden consultar los gráficos y ver qué ha ocurrido antes de detectar el problema.

Figura 4: Representación gráfica de trayectoria individual en la categoría “Autonomía y identidad personal”

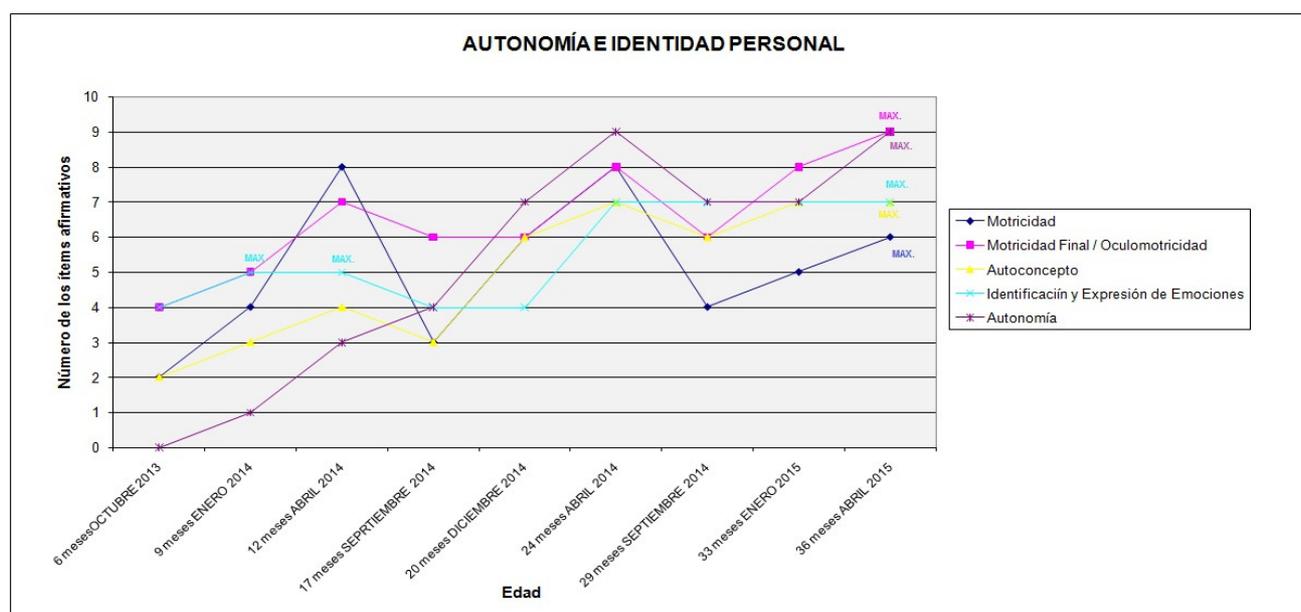


Figura 5: Representación gráfica de trayectoria individual en la categoría “Relación con los demás y juego”

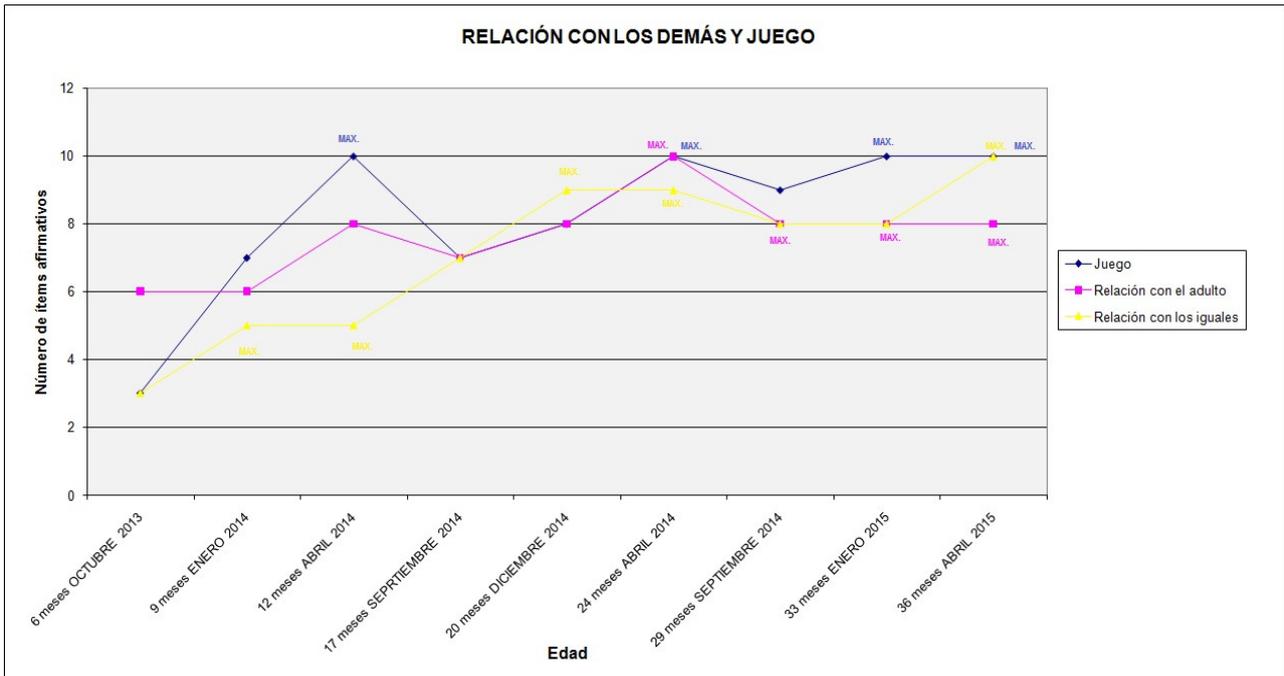
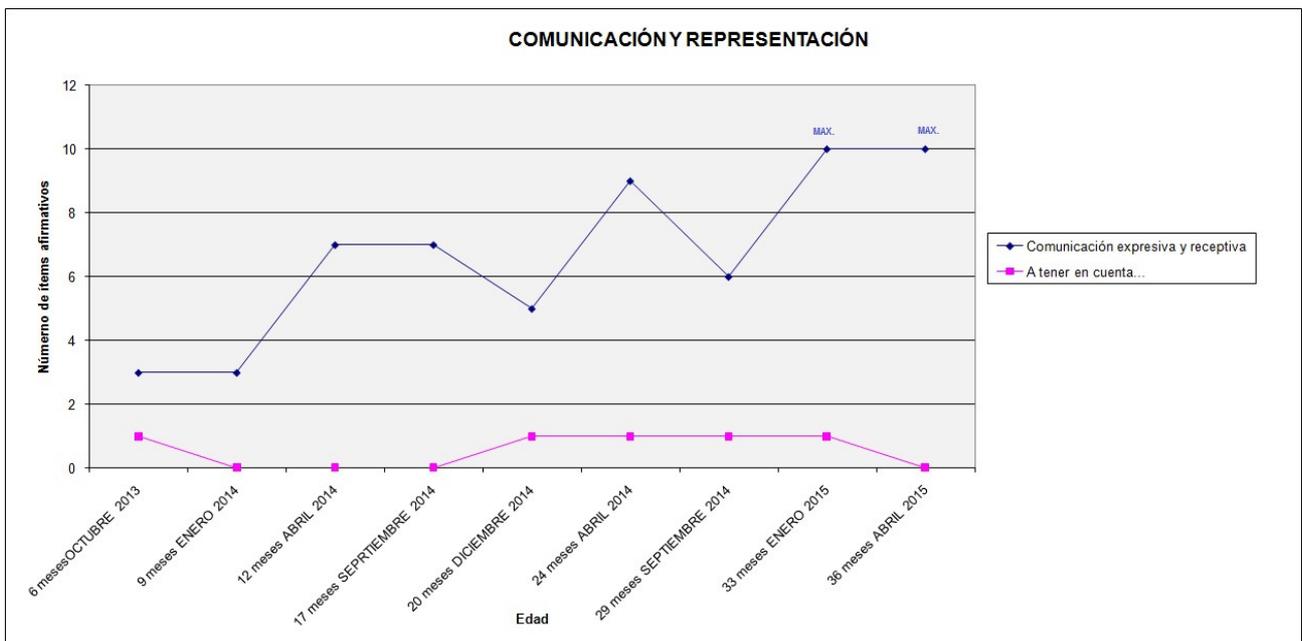


Figura 6: Representación gráfica de trayectoria individual en la categoría “Comunicación y representación”



Una vez más, hay que poner énfasis en la importancia de la muy buena comprensión de los cuestionarios para poder utilizar este tipo de interpretación, porque los cuestionarios no tienen el mismo número de ítems en cada subcategoría. Por lo tanto, hemos destacado los puntos máximos para señalar los

aspectos en los que la niña está cumpliendo todos los hitos evolutivos incluidos en cierto cuestionario. Obviamente, la presentación de los datos a través de estos gráficos da una información superficial, así que para evaluar más concretamente la evolución de una niña o un niño hay que hacer un análisis de los ítems y compararlo con las respuestas de los padres.

5. PROPUESTA DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS CUESTIONARIOS

Una vez recogidos todos los resultados y las retroalimentaciones de las educadoras y los padres, se ha desarrollado la propuesta de implementación de los cuestionarios en su práctica, que se podría realizar, ya que las dos escuelas son unos microsistemas bastante abiertos (Osborne, 1994). La introducción de los cuestionarios en la práctica de las educadoras implica un cambio en su forma de observar los niños/as, pero no solamente en su trabajo en particular sino que en el sistema entero. Por ello, para poder introducir este cambio hay que tener en cuenta todos los miembros del sistema, su interrelación y su relación con otros sistemas (Dowling, 1994; Ellsworth, 2000). En el desarrollo de esta propuesta nos hemos basado en el modelo sistémico, ofreciendo una posibilidad de trabajar la implementación del cambio con cada uno de los miembros del sistema.

La idea de introducir los cuestionarios como herramientas de seguimiento continuo del desarrollo de todos los niños y las niñas en una escuela infantil, tiene repercusiones en todos los niveles del funcionamiento del centro (Osborne, 1994). En primer lugar, implica la necesidad de que el equipo directivo entienda la importancia del objetivo de esta propuesta, hace un compromiso consensuado con el EAT, encuentre tiempo, espacio y herramientas (impresora y papel, ordenador) para poder realizar este trabajo y hace ver al equipo educativo la importancia de la evaluación continua. En segundo lugar, implica un pequeño cambio en la metodología de trabajo de las tutoras, en su forma de pensar y observar los niños/as y en organizar su tiempo laboral. En tercer lugar, implica un pequeño cambio en la relación entre la escuela y las familias, e implícitamente influye en su forma de ver la educación infantil y el trabajo de EAT. Al final, implica un cambio en el trabajo de los profesionales de EAT que atienden esta escuela infantil, en sentido de que les ofrece una información que nunca antes tuvieron y abre muchas más áreas en su trabajo de asesoramiento, cambiando hasta cierto punto su forma de colaborar con las educadoras.

Ya que el cambio es a veces incómodo, porque exige un esfuerzo y reajuste a la situación nueva, la persona que introduce el cambio tiene que estar muy bien preparada para saber cómo proponer este cambio a cada uno de los miembros del sistema (Ellsworth, 2000). En este caso, el orientador junto con

otros profesionales de su mini-equipo del EAT serían los agentes encargados de introducir el cambio (Osborne, 1994). Esto significa que primero tienen que planificar cómo van a introducir el tema al equipo directivo, ya que todo depende de su disposición de ofrecer los recursos y ellos son los que definen el papel que debería tomar la educadora en una escuela infantil. Los equipos de las escuelas infantiles con los que he colaborado ya conocen los objetivos de la propuesta y han declarado explícitamente estar abiertas a distintos cambios y nuevas formas de trabajar. Además, tienen muy buena relación con el orientador (muy respetuosa y amistosa), lo que es una base imprescindible para poder empezar a introducir los cambios en el sistema (Osborne, 1994).

Entonces, el primer paso sería demostrar la importancia y los beneficios de tener la información que proviene de una evaluación continua, tanto para EAT como para los equipos educativos. También, sería necesario explicar la diferencia entre los informes trimestrales que han desarrollado los equipos y este tipo de cuestionario, destacando el hecho de que los resultados se pueden interpretar fácilmente a través de los gráficos.

En segundo lugar, se deberían considerar los recursos, es decir, la disposición del material necesario para poder llevar a cabo este tipo de evaluación. Una forma de ahorrar el papel es a través del posible rediseño del cuestionario creando una tabla donde las filas horizontales contienen los ítems y las verticales todos los alumnos y alumnas. Así sólo hay que marcar "x" en los cuadrados donde el niño cumple el hito evolutivo o se deja sin marcar si no lo cumple en el momento de evaluación. Además, para ahorrar tiempo y material hay que ver la posibilidad de introducir las respuestas directamente en las tablas de Excel.

En tercer lugar, hay que analizar el horario laboral de las educadoras, las tareas que tienen en su trabajo diario y cómo llegaríamos a las familias a través de ellas. Basándonos en la experiencia que hemos tenido en la E.I. Rayuela, donde la directora claramente consideraba que las educadoras deben realizar este tipo de tareas durante su jornada laboral, dándoles una hora para rellenar un cuestionario, deberíamos observar en qué momento durante el curso hay posibilidades de dedicar una hora de su tiempo para realizar este tipo de tareas. Ya que las educadoras declaran que al final de cada trimestre se sienten muy agobiadas por el trabajo que tienen que realizar con los informes para las familias, podemos proponer que por lo menos exista una hora a lo largo del mes cuando la educadora pueda dedicar un poco de tiempo a este trabajo.

Como las educadoras han declarado que tardaron entre 15 y 20 minutos en rellenar un cuestionario, podemos concluir que en esta hora podrían realizar por lo menos cuatro cuestionarios, lo que significa que al final de un trimestre tendrían sobre 12 alumnos evaluados. Se supone que con el tiempo aprenderán

mejor los cuestionarios y desarrollarán la habilidad de rellenar más rápido. En consecuencia se podría llegar a unos 6 alumnos evaluados por hora, lo que significa tener evaluado a casi la totalidad del grupo al final de un trimestre.

Al llegar a este punto, el orientador se enfrenta con la interrelación entre los miembros del sistema, que siempre hay que tener en cuenta cuando estamos introduciendo un cambio (Ellsworth, 2000). El equipo directivo sabe muy bien cómo es su equipo educativo y con ellos deberíamos planificar y consensuar la forma de introducir la idea al resto del equipo. Por ello, proponemos que el equipo directivo presente el tema junto con el orientador en un claustro, destacando el hecho que esta forma de trabajar aumenta la colaboración interdisciplinar y la posibilidad de realizar una prevención primaria. Además, facilita a las educadoras a detectar los niños/as con necesidades educativas especiales y al mismo tiempo acelera el trabajo del orientador a la hora de recibir una demanda. También, es importante mencionar que se ha planificado el tiempo dentro de su jornada laboral para realizar estas tareas, sobre todo para poder introducir los datos al ordenador.

Según Palacios y Paniagua (2005), la educadora no tiene que ser la persona que siempre está actuando, sino que a veces brevemente puede detenerse para observar y tomar notas. Lo esencial es la actitud que se tiene, la capacidad de ser receptivo, de escuchar, observar, preguntar, etc. (Bassedas, Huguet y Solé, 2010). Ya que existe una sensación de sobre-carga por falta de personal de apoyo, existe posible peligro de que las educadoras perciban este trabajo como una carga más. Por esta razón, proponemos que la introducción de los cuestionarios comience solamente en las aulas de bebés.

Muchas tutoras de las aulas de bebés decían que no lo ven como muy complicado para hacer en sus aulas, porque tienen menos alumnos/as que el resto de las compañeras y el ritmo del aula es bastante lento. Teniendo en cuenta la idea de Palacios y Paniagua (2005), mencionada anteriormente, se podría proponer que las educadoras dividen el trabajo y hagan unas evaluaciones dentro de aula y otras en las horas planificadas fuera del aula. En base de la experiencia de estas tutoras durante un curso se puede plantear la instrucción de los cuestionarios en las aulas de bebés en el curso siguiente. Además, en este momento las primeras educadoras tutelarán el aula de 1 a 2 años, y seguirán haciendo la evaluación continua del cambio introducido.

A parte de esto, a la hora de presentar la propuesta a las educadoras es importante mencionar que ellas serían las responsables de entregar y recoger los cuestionarios de las familias. Aquí nos enfrentamos con el siguiente tipo de interrelación entre los miembros del sistema, en este caso de las educadoras y familias.

Para potenciar una buena colaboración entre estos dos agentes educativos y EAT, lo ideal sería que uno de los profesionales del EAT acuda a la primera reunión. En el proceso de creación de una buena interrelación entre EAT y las familias es imprescindible que las familias tengan la oportunidad de encontrarse con ellos. Este primer encuentro abre la posibilidad del EAT para acercarse a las familias, explicarles su papel dentro de la escuela infantil y abrirles sus puertas para distintas formas de colaboración y asesoramiento.

Además, este momento se podría aprovechar para explicar la importancia y los beneficios de un seguimiento sistemático de todos los niños y las niñas, lo que de manera indirecta contribuye a enriquecer la visión que se tiene del orientador (alguien que está para todos los niños y las niñas). Desde el punto de vista de los padres, especialmente los padres nuevos, es mucho más fácil entender por qué y para qué se les pide este tipo de trabajo si conocen al mini-equipo de EAT. También, es recomendable compartir con los padres las representaciones gráficas de las de evaluaciones en las tutorías individuales, porque eso facilita la implicación de los padres a la hora de reconocer alguna dificultad y planificar una intervención conjuntamente.

5.4. Evaluación de la propuesta

La parte más importante a la hora de introducir un cambio dentro de un sistema es la evaluación. En este caso proponemos la evaluación continua, formativa y cualitativa. Aparte de la evaluación que debería llevar el orientador como agente que introduce el cambio sobre las interrelaciones entre distintos miembros del sistema, también es necesario desarrollar un protocolo formal para evaluar el logro de los objetivos planteados inicialmente. La tabla 2 representa un ejemplo de un posible protocolo con los indicadores objetivos que permiten ver si se han dado los cambios esperados.

El objetivo de la evaluación descriptiva sobre las interrelaciones entre distintos miembros del sistema es que el orientador pueda prevenir o intervenir en posibles conflictos y resolver diferentes barreras que pueden darse durante el proceso de introducción del cambio (Osborne, 1994; Ellsworth, 2000). Dicho de otra manera, sus observaciones deberían estar enfocadas en las dificultades con las que se encuentran las educadoras a la hora de rellenar los cuestionarios y cómo están viviendo este pequeño cambio en su dinámica de trabajo.

Tabla 2: Ejemplo del protocolo de evaluación del cambio dentro de un aula

CRITERIO DE EVALUACIÓN	Curso 2013-2014			Curso 2014-2015			Curso 2015-2016		
	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre
1. Número de los niños/niñas evaluados/as									
2. Tiempo estimado de evaluación de un niño/niña									
3. Número de los cuestionarios obtenidos de las familias									
4. Número de las reuniones donde se han analizado los resultados de evaluación									
5. Número de niños/niñas con dificultades reconocidos a través de evaluación									
6. Número de las consultas de trayectoria personal a la hora de recibir una demanda									
7. Uso de la información para la planificación de pequeños programas de prevención									
8. Uso de la información para planificación de intervención en el aula									
9. Uso de la información para la reflexión sobre la metodología y práctica educativa en el aula									

6. DEVOLUCIÓN AL EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE ARGANDA DE REY

Al terminar este proceso se mantuvo una reunión con el EAT de Arganda del Rey en la que se presentaron los cuestionarios y la propuesta de introducción de los mismos en la práctica diaria de las escuelas infantiles. La visión de los profesionales que forman el equipo ha sido bastante diversa. Por un lado, a muchos les parecía muy interesante la estructura del cuestionario y la idea de tener tanto la visión de las educadoras como de las familias. Una profesora de pedagogía terapéutica ha destacado que le parece muy buena idea porque reconoce que muchas veces a los profesionales no les da tiempo entrar en todas las aulas y muchos niños y niñas pasan desapercibidos. También, a uno de los orientadores le parecía muy buena idea el uso de los cuestionarios para padres como un seguimiento continuo de todos los niños.

Por otro lado, a la hora de proponer las posibles formas de introducción de los cuestionarios en la práctica tuvieron diversas opiniones. La propuesta de rellenar los cuestionarios en el aula aprovechando los momentos de juego libre o patio lo veían muy difícil de realizar porque, según su experiencia, las educadoras no ven estos momentos como educativos. Sin embargo, seguidamente uno de los orientadores mencionó un ejemplo de una escuela infantil donde las educadoras hacían la evaluación dentro del aula, pero menos elaborada, rellenando una tabla con los ítems y nombres de los niños y las niñas.

Además, les hemos presentado la retroalimentación obtenida de las educadoras y posibles usos alternativos de los cuestionarios. Aquí, uno de los orientadores propuso, como la resolución del problema de poca disponibilidad de las educadoras para utilizar los cuestionarios, la posibilidad de estandarizar los cuestionarios con una muestra de niños “típicos”. En este caso las educadoras podrían hacer el seguimiento sólo de los niños y las niñas que reconocen como “no típicos”. Aunque una estandarización del cuestionario nos puede permitir reducir el cuestionario, seleccionando sólo los ítems que tienen más poder predictivo de distintos trastornos madurativos, la forma de utilizarlo que ha propuesto este orientador no está en concordancia con los objetivos de este proyecto. Si hacemos un seguimiento solamente de los niños/as que las educadoras reconocen como “atípicos” volvemos a lo mismo que se hace ahora, nos fiamos en la impresión subjetiva de las educadoras y nos arriesgamos que algunos niños y niñas con diferentes dificultades pasan desapercibidos.

7. LÍMITES DE LA PROPUESTA

Al llegar a este punto, es necesario mencionar los límites y puntos débiles de esta propuesta que todavía dan espacio para mejorar. En primer lugar, la dificultad mayor es que esta propuesta no se ajusta completamente al sistema donde la estamos proponiendo. Dicho de otra manera, esta propuesta exige un pequeño cambio dentro del sistema, cambiando parcialmente tanto la forma de trabajar como la forma de ver y entender la atención temprana. Al final, los miembros del EAT han ajustado la propuesta a su forma de trabajar, utilizándolo como una herramienta de evaluación primaria a la hora de obtener una demanda por parte de las educadoras. Aunque somos conscientes de esta limitación de la propuesta, consideramos que el beneficio de su uso en la práctica es mucho más grande que el coste que conlleva su implementación; y por eso es importante intentar de introducirlo dentro del sistema.

En segundo lugar, ya que el sistema funciona de tal forma que apoya más un modelo clínico de asesoramiento, la introducción de este cambio exige un trabajo previo por parte del orientador, en el sentido de establecer buenas relaciones de confianza con todos los agentes educativos para poder empezar a proponer los cambios (Osborne, 1994). En realidad, este orientador tiene formados unos buenos cimientos con los equipos educativos con los que trabaja, pero aún así hay que tener en cuenta la posibilidad de que no se sienta cómodo con toda esta responsabilidad para gestionar un cambio dentro del sistema.

En tercer lugar, la posibilidad de rellenar los cuestionarios en distintos momentos estando dentro del aula, puede hasta cierto punto cambiar la dinámica en clase. Aún así, con la práctica probablemente bajaría

la intensidad del esfuerzo, porque la educadora conocería la mayoría de los ítems y se centraría más en estos aspectos de comportamiento a la hora de observar los niños y las niñas.

Es posible que esta propuesta no resuelva completamente el problema de los “niños grises”, porque resumiendo los datos dentro de las gráficas estamos perdiendo mucha información. Sin embargo, con el análisis de la trayectoria personal nos acercamos a la solución de este problema.

8. PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Basándonos en las retroalimentaciones obtenidas de las educadoras, padres y EAT, podemos hacer un resumen de posibles cambios y diferentes usos de los cuestionarios. Primero, según la retroalimentación de las educadoras, una posibilidad para facilitar la implicación de los cuestionarios en la práctica es reducir el número de los ítems. El problema con que nos encontramos es la definición del criterio según qué vamos a seleccionarlos. Como ya hemos señalado, la selección de los ítems actuales ha sido fruto de un trabajo comparativo muy minucioso que ya ha obligado a eliminar preguntas potencialmente relevantes. Una posibilidad es la que ha propuesto uno de los orientadores, hacer la estandarización de los cuestionarios y mantener únicamente los ítems con mejor predicción de los retrasos madurativos.

Segundo, es posible utilizar los cuestionarios para la evaluación y seguimiento sólo de los niños que las educadoras detectan como diferentes que el resto del grupo. A lo largo del último trimestre, el orientador ya ha empezado a utilizar los cuestionarios como una herramienta de recogida de datos sobre un niño/una niña cuya tutora ha solicitado la observación más detallada por parte del orientador. Entonces, antes de tener una primera reunión con la tutora, le entrega uno de los cuestionarios y en base de ello habla con la tutora sobre sus preocupaciones y las compara con las respuestas en el cuestionario.

A pesar de que las tutoras son las que más tiempo pasan con los niños/as y sus familias, las educadoras de apoyo también están presentes mucho tiempo en diferentes aulas. Así que ellas conocen a los niños/as bastante bien y en diferentes situaciones. Por eso, también pueden participar en la evaluación, repartiendo el trabajo con las tutoras. Esto, por un lado, exige menos tiempo fuera de aula para las tutoras y por otro lado nos da una visión más objetiva de los niños y las niñas.

Finalmente, ya que a los orientadores les parecía interesante la idea de tener la visión de los padres, y ya que los padres están dispuestos a hacer esta evaluación continua, podemos proponer la posibilidad de hacer un seguimiento continuo con los datos obtenidos de los padres. Sin embargo, de esta manera no se mantiene el nivel de calidad de seguimiento, como los tendríamos con la información de las educadoras,

porque los cuestionarios para los padres incluyen menos información y no es posible compararlos con la visión de las educadoras.

9. CONCLUSIONES

Esta propuesta de innovación se ha llevado a cabo con el objetivo de facilitar al Equipo de Atención Temprana de Arganda del Rey la recogida de información básica sobre el desarrollo de *todos* los niños y las niñas en una escuela infantil. La idea proviene desde la reflexión sobre la dificultad con la que se encuentran los profesionales de EAT para realizar una prevención primaria y detectar tempranamente diferentes dificultades que ocurren dentro de la población infantil. Por esta razón, se decidió crear los cuestionarios destinados a las educadoras y a las familias, con el objetivo de conseguir la información general sobre el desarrollo de todos los niños y las niñas en las escuelas infantiles Rayuela y Patas Arriba.

A raíz de todo el proceso de creación de los cuestionarios, llevado a cabo en las dos escuelas infantiles, ha llegado a varias conclusiones. En primer lugar, las conclusiones extraídas de la retroalimentación de los profesionales, tanto las educadoras como los orientadores de EAT. En segundo lugar, las conclusiones que provienen desde la propia experiencia durante el proceso de creación de la innovación. Por último, las conclusiones relacionadas con la concordancia de los cuestionarios y las características del sistema en el que les queremos implementar.

Con respecto a las conclusiones determinadas desde la retroalimentación de los profesionales del EAT, esta propuesta de seguimiento sistemático de todos los niños y las niñas en una escuela infantil ha sido valorada como un proyecto importante y necesario. Además, la posibilidad de obtener la visión de los padres ha sido reconocida como una buena vía para dar más oportunidades de participación a las familias en la educación infantil. La evaluación de los pequeños por parte de las educadoras y de las familias permite tener una visión más amplia sobre el niño/la niña y entender mejor influencia de diferentes entornos al desarrollo. Sin embargo, no todos los profesionales del EAT están dispuestos a ser los agentes del cambio dentro de los pequeños sistemas en los que trabajan, lo que probablemente se debe al hecho de que es un trabajo muy costoso y existe el riesgo de provocar diferentes conflictos.

Justamente, este riesgo de conflicto existe porque la retroalimentación de las educadoras sobre la implementación de este tipo de evaluación sistemática en su práctica diaria fue negativa. Aún así, el contenido de los cuestionarios desarrollados ha sido altamente valorado por parte de la mayoría de las educadoras, y considerado como una herramienta útil a la hora de evaluar a un niño/una niña con algunas

dificultades. Estos cuestionarios se han puesto en práctica incluso antes de terminar este trabajo fin de máster, lo que no está en concordancia con los objetivos de este trabajo, pero se puede considerar como un primer paso para la introducción de los cuestionarios en estos microsistemas educativos. Dicho de otra manera, ya que el orientador está utilizando los cuestionarios para evaluar algunos niños y niñas, tanto las educadoras como las familias están familiarizándose con ellos y van asumiéndoles como una parte de trabajo que comparten con el EAT. Desde este punto de vista, eso puede ser muy buena estrategia para empezar la introducción del cambio en un sistema como éste, porque probablemente no podría sostener de repente un cambio radical.

Según nuestra experiencia adquirida durante la creación de este proyecto, hemos reconocido varios criterios imprescindibles para poder introducir este proyecto en la práctica de las escuelas infantiles. En primer lugar, la forma de presentar la propuesta es clave, porque en principio todas las educadoras lo han percibido como algo que tienen que realizar durante un corto tiempo en el mismo tiempo que hacen los informes trimestrales. Por ello, hay que hacerles ver que esta propuesta se puede ajustar de tal forma que exige muy pequeños cambios durante periodo de tiempo mayor. En segundo lugar, el consenso entre el equipo directivo y EAT sobre la importancia de tener este tipo de información y la capacidad de las educadoras para aplicarlo en su práctica son la clave de éxito de esta propuesta. En este caso es necesario confrontarles con el hecho de que han conseguido encontrar una hora durante la jornada laboral de las educadoras para realizar esta tarea. Por último, viendo las prácticas de las educadoras dentro del aula y teniendo en cuenta sus competencias, su experiencia y los momentos de juego libre, proponer que hagan algunas evaluaciones dentro del aula no parece ser descontextualizado e imposible de llevar a cabo.

Finalmente, los múltiples beneficios de la evaluación sistemática de todos los niños y niñas los hemos mencionado anteriormente, pero aquí queremos destacar una vez más que esta propuesta incluye a todos los agentes educativos que rodean a un niño/a. Los cuestionarios, con su representación gráfica de los resultados, permiten adquirir mucha información en muy poco tiempo. Además, su forma de aplicación es fácil y poco exigente, y a la hora de rellenarlos hace tanto a las educadoras como a los padres reflexionar sobre el desarrollo del niño/la niña y les obliga a prestarle más atención. El hecho de que esta información se comparte entre los miembros de la comunidad educativa fortalece una comunicación abierta y ofrece el espacio para la mejora de la colaboración entre ellos.

Para concluir, queremos enfatizar que somos conscientes de los aspectos que se pueden ir mejorando para ajustar la propuesta a las características del sistema. Por un lado se podría reducir más los

cuestionarios de las educadoras y, por otro lado, se podría utilizar sólo la información de los padres para un seguimiento sistemático, mientras que las educadoras harían la evaluación solamente de los niños y las niñas con diferentes dificultades. Además, como hemos mencionado anteriormente, el sistema de presentación de los resultados a través de los gráficos exige muy buen conocimiento del contenido de los cuestionarios y ofrece una información bastante superficial.

Sin embargo, por las circunstancias en que se encuentra la educación infantil en este momento, la propuesta tuvo que ser diseñada de tal forma que exija un esfuerzo mínimo, conlleve poco tiempo de dedicación y consiga una alta efectividad en la obtención de la información. Lo que hemos conseguido en el periodo en el que se realizó este practicum es crear herramientas que permiten una recogida de la información e implementarlas hasta cierto punto en la práctica diaria del EAT y de las educadoras. Además, hemos conseguido una reflexión conjunta con los profesionales del EAT sobre su práctica y los objetivos de la atención temprana, lo que les ha llevado a aceptar esta propuesta como una idea buena y necesaria para la mejora de su trabajo.

Por todo ello, sería muy interesante seguir el camino en que se irá desarrollando esta propuesta y ver si después de un cierto tiempo llegará a ser realizada de la misma o parecida manera que hemos propuesto en este trabajo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, M. y Rescorla, L. (2000). *Inventario del comportamiento de niños(as) de 1 ½ - 5 años para maestros-cuidadores (C-TRF)*. Vermont: ASEBA (Traducción: Universitat Autònoma de Barcelona)
- Achenbach, M. y Rescorla, L. (2000). *Inventario del comportamiento de niños(as) de 1 ½ - 5 años para padres (CBCL/ 1 ½ - 5)*. Vermont: ASEBA. (Traducción: Universitat Autònoma de Barcelona)
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2012). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de cero a seis años*. Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de Educación Infantil de cero a seis años. Disponible en la página web: <http://soypublica.files.wordpress.com/2012/11/informe-estatal-definitivo-con-anexos1.pdf> [Consulta: 18.4.2013.]
- Aranda, R. y Andrés, C. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, N°9, 217-243
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: GRAÓ
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: GRAÓ
- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil (BOE publicado el 12.3.2008.). Disponible en la página web: http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/Desarrollo_Infantil_Madrid_08.pdf. [Consulta: 14.2.2013.]
- Dowling, E. (1994). Theoretical Framework: A Joint Systems Approach to Educational Problems With Children. En E. Dowling y E. Osborne, *The Family and The School. A Joint Systems Approach to Problems With Children* (1-30). London: Routledge
- Ellsworth, J. (2000). *Surviving change. A Survey of Educational Change Models*. New York: ERIC
- García Sánchez, F.A. (2003). Objetivos de futuro de la Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*, 6 (1), 32-37.
- González, J. *Inventario de Desarrollo 0-3 años*. Equipo de Atención Temprana de León. Disponible en la página web: https://docs.google.com/file/d/0B4lUfV-iBwN_MGU1MWUzYTYtMDIiNi00YzM5LWl3NjAtMTg2M2QxZDg4NTYy/edit?hl=en_US&pli=1. [Consulta: 20.3.2013.]
- Hernández, J.M. (1995). Evaluación de la comunicación: ECO, un procedimiento de evaluación de las dificultades pragmáticas en la infancia. *Revista Políbea*, N°44
- Josse, D. (1997). *Brunet-Lézine Revisado. Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid: Psymtéc.

- La tabla de desarrollo de Haizea-Llevant (1991): Anexo 3. En Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria*. Madrid: ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L. Disponible en la página web: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Guia_practica_clinica.pdf. [Consulta: 5.5.2013.]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE publicado el 4.5.2006.). Disponible en la página web: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. [Consulta: 14.2.2013.]
- Méndez, L. y Yela, I. (2012). El psicólogo en la Educación Infantil. *Psicología Educativa*, Vol.18, N°2, 159-169
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Newborg, J., Stock, J. R. y Wnek, L. (1998). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA
- Osborne, E. (1994). Some Implications of The Theoretical Framework: An Educational Psychologist's Perspective. En E. Dowling y E. Osborne, *The Family and The School. A Joint Systems Approach to Problems With Children* (30-45). London: Routledge
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE publicado el 5.1.2008.). Disponible en la página web: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>. [Consulta: 14.2.2013.]
- Palacios, J. y Paniagua, G. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: ALIANZA EDITORIAL
- Pikler, E. (1985). El papel del adulto en el desarrollo de los movimientos. En *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global* (pp. 45-53). (G. Solana, trad.) (1ª ed.), Madrid: NARCEA (Obra original publicada en 1969).
- Robins, D., Fein, D. y Barton, M. (1999). *Test del desarrollo comunicativo y social en la infancia (M-CHAT/ES)*. Disponible en la página web: <http://www.equipoirdia.es/web/ei/Documentos/M-Chat-ES.pdf>. [Consulta: 10.6.2013.]
- Rodríguez, C. y González, A. (2008). ANEXO II: Informe técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una educación infantil de calidad. En P. Alcrudo, A. Alonso, M. Escobar, A. Hoyuelos, A. Medina y A. Vallejo (2012). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de cero a seis años*. Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de Educación Infantil de cero a seis años. Disponible en la página web: <http://soypublica.files.wordpress.com/2012/11/informe-estatal-definitivo-con-anexos1.pdf> [Consulta: 18.4.2013.]
- Rodríguez, C. y Moro, C. (2008). Coming to Agreement: Object use by Infants and Adults. En J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha y E. Itkonen (Ed.). *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (p. 89-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Roid, G., y Miller, L. (1996). *Escala manipulativa internacional de Leiter-R*. Madrid: TEA.
- Roid, G. H. y Sampers, J. (2011). *Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas*. Madrid: TEA.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención. Colección Educativa Secundaria*. N. 15, Vol. 3. Barcelona: Garó.

Uzgiris, I. y Hundt, J. Mc.V. (1975). *Assesment in infancy. Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana. University of Illinois Press.

Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: NARCEA

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en inglés en 1999)

E.I. Patas Arriba, Plan Anual, 2012-2013

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIOS PARA LAS EDUCADORAS

Queridas educadoras,

Como ya sabéis hemos decidido hacer para mí trabajo fin de máster cuatro registros **(de 6 a 12 meses, de 12 a 18 meses, de 18 a 24 meses, de 24 a 26 meses)** del desarrollo general, cuyo objetivo es facilitar la comunicación entre vosotras y EAT sobre los niños que están en vuestras aulas. Esta vez os pido por favor que elegís un niño/una niña y rellenéis el registro sin necesidad de poner su nombre entero. Según vais rellenando en cualquier lugar podéis poner vuestras sugerencias y comentarios sobre los ítems.

Para que os hagáis una idea, el objetivo final de estos registros es pasar las respuestas a una tabla en Excel que refleja las sumas en forma de unas graficas. Eso os facilita presentar vuestro grupo a EAT en las reuniones individuales y comparar cada niño con su propio grupo y con sigo mismo durante el tiempo.

¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS:

6-12 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO	
Fecha de hoy:	
Nombre y Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	PREMATURO: Sí No
¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?	
Nombre de la tutora:	
Algún diagnostico con el que ha llegado a escuela:	

AUTONOMÍA Y IDENTIDAD PERSONAL		Sí	No
Motricidad			
1. Levanta el tronco sosteniendo su peso sobre los codos.			
2. Voltea de boca arriba a boca abajo de forma autónoma y con solvencia, tanto a la izquierda como a la derecha.			
3. Repta de forma independiente por un espacio amplio y con el sentido de coger y/o explorar.			
4. Pasa de boca abajo a sentado sin ayuda.			
5. Se mantiene sentado sin apoyo manipulando un objeto.			
6. Puede desplazarse en posición de sentado ("culeteando").			
7. Gatea.			
8. Se pone de pie apoyándose en un mueble.			
9. Empieza dar pasos.			
10. Camina con ayuda.			
Motricidad fina/oculomotricidad		Sí	No
1. Se lleva los pies a la boca.			
2. Manifiesta placer al jugar libremente en posición boca abajo.			
3. Extiende totalmente el brazo para alcanzar agarrando el objeto.			
4. Suelta sólo uno de los dos objetos que mantiene para agarrar un tercero.			
5. Se pasa un objeto de una mano a otra.			
6. Golpea objetos contra una superficie, el suelo o la mesa y/o golpea 2 objetos entre sí.			
7. Sacar objetos de una caja pequeña.			
8. Sacar anillas de un soporte.			
9. Mete anillas en un soporte con ligera ayuda.			
10. Entrega un juguete.			
Autoconcepto		Sí	No
1. Responde girando la mirada hacia nosotros cuando le llamamos por su nombre.			
2. Toca con los dedos su imagen en el espejo, como explorándola.			

3. Señala por lo menos una parte de su cuerpo cuando se le pide.		
4. Se enorgullece de sus éxitos/ Da palmos con las manos y dedos abiertos.		
5. Repite una actividad que ha provocado una reacción en los demás.		
Identificación y expresión de emociones	Sí	No
1. Comienza a sonreír ante una sola mirada o sonrisa del adulto.		
2. Ríe a carcajadas ante juegos físicos y sociales.		
3. Se enfiada o llora al dejar de jugar con él o si le quitan algo que tiene en la mano.		
4. Muestra miedo ante los desconocidos.		
5. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...		
Adaptación	Sí	No
1. Sostiene su biberón.		
2. Bebe de una taza con ayuda.		
3. Come trocitos de comida/ Mordisquea una galleta o trozo de pan duro.		
4. Coge con los dedos comida de un plato, la mastica y la traga		
5. Comienza a usar la cuchara o el tenedor para comer.		
6. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio.		

RELACIÓN CON LOS DEMÁS Y JUEGO		
Juego	Sí	No
1. Se entretiene solo durante breves periodos de tiempo (3-5 minutos).		
2. Tira los objetos al suelo, les chupa, les mira dando por todos lados, les empuja...		
3. Retira el paño de la cara de otra persona (juego de cucu-tras)		
4. Destapa y encuentra un objeto de su interés parcialmente escondido.		
5. Destapa un objeto escondido totalmente, debajo de un pañuelo.		
6. Encuentra un objeto debajo de una taza o dentro de ella (sin verlo).		
7. Supera o aparta obstáculos para conseguir un juguete.		

8. Busca objetos que han salido de su campo visual (detrás de él, del adulto).		
9. Imita acciones relacionadas con la función de objetos (cuchara en la boca...).		
Relación con el adulto	Sí	No
1. Muestra deseos de recibir atención/ Toma la iniciativa vocalizando para iniciar el contacto social.		
2. Diferencia entre las caras conocidas y extrañas respondiendo diferentemente.		
3. Alterna la mirada entre la cara del adulto y el objeto cuando se le enseña algo.		
4. Dirige su mirada hacia el objeto lejano que le enseña el adulto.		
5. Mira lo que mira el adulto sin que éste se lo indique con el dedo.		
6. Solicita las cosas orientando la atención del adulto (mira al objeto y al adulto).		
7. Cambia de entonación para comunicar la intensidad de sus deseos (vocaliza, grita, llora, vuelve a gritar).		
8. Explora los espacios nuevos en la presencia de un adulto conocido.		
9. Tiende los brazos sin la pautu del adulto o provoca para que se le coja.		
Relación con los iguales	Sí	No
1. Demuestra interés para acercarse a sus compañeros (les mira).		
2. Explora otros compañeros (les toca, les empuja, agarra su pelo o mano...).		
3. Juega junto a otros compañeros.		
4. Quita objeto de la mano de otro compañero.		
5. Se pone a llorar cuando ve a llorar otro compañero.		

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		
Comunicación expresiva y receptiva	Sí	No
1. Aparece el balbuceo (repetición de series del mismo sonido).		
2. Habla en jerga de manera expresiva.		
3. Usa palabras de 2 sílabas (tata, papa, mama) de forma todavía inespecifica.		
4. Imita los sonidos de palabras y/o utiliza diferentes patrones de entonación.		

5. Emplea 1 o 2 palabras con sentido referencial (persona, comida u objeto).		
6. Utiliza gestos para indicar sus necesidades.		
7. Comprende una prohibición.		
8. Responde a una instrucción de tipo social: di adiós o similar.		
9. Responde a la instrucción de "Dame" cuando le acerca la mano.		
A tener en cuenta...	Si	No
1. Llora mucho si calmarse.		
2. Expresa movimientos nerviosos o tícs.		
3. Siente pánico sin motivo.		
4. Las consecuencias inmediatas o los límites no modifican su comportamiento.		
5. Parece no reaccionar o rechaza el cariño.		
6. Exige mucha atención.		
7. Se frustra fácilmente.		
8. Muestra resistencia frecuentemente a cambiar de espacio.		
9. Tiene dificultades a la hora de coger el sueño.		
10. Es un niño muy tranquilo, nunca llora, no protesta, no llama la atención.		

OBSERVACIONES Y NOTAS GENERALES:

DATOS SOBRE LA FAMILIA
1. El/ la niño/a vive con: a) los dos padres b) solo con la madre c) solo con el padre c) otros:.....
2. Numero de hermanos que tiene:.....
3. Edades de los hermanos:.....
4. El nivel socio-económico de los padres es (tu propia estimación): a)bajo b)medio c) alto
5. ¿A qué se dedican los padres/ qué formación tienen?.....
6. ¿Quién viene a recoger el/la niño/a?

7. ¿ Los dos padres demuestran el interés por los temas relacionados con el/la niño/a?
8. ¿ Los padres hablan entre ellos sobre los temas relacionados con el niño?.....
9. ¿Qué preocupaciones más expresan los padres/la persona que le viene a recoger el niño/la niña?
OBSERVACIONES Y NOTAS:

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS

12-18 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO	
Fecha de hoy:	
Nombre y Apellidos:	PREMATURO: Sí No
Fecha de nacimiento:	
¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?	
Nombre de la tutora:	
Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela:	

AUTONOMÍA Y IDENTIDAD PERSONAL		
Motricidad	Sí	No
1. Se mantiene de pie sin apoyo.		
2. Al desequilibrarse se cae de "culete" con control.		
3. Camina solo.		
4. Camina llevando un objeto.		
5. Se agacha y se levanta sin ayuda.		
6. Se sienta solo en la silla.		
7. Intenta coger un objeto/juguete fuera de su alcance.		
8. Sentado, empuja o rueda la pelota con dirección.		
Motricidad fina/oculomotricidad	Sí	No
1. Emplea ambas manos en realizar una acción (coger y tirar una pelota, tocar un tambor con palillos, abrir y cerrar un acordeón pequeño).		
2. Coge objetos muy pequeños con el dedo índice y el pulgar.		
3. Mete objetos pequeños (en pinza) en frasco de boca estrecha.		

4. Hace torre de dos piezas no encajables.		
5. Pulsa botones, clavijas, pantallas táctiles – móviles, teclados... con el dedo índice.		
6. Pasa las páginas de un libro de cartón.		
7. Sacar los objetos pequeños del bote.		
8. Hace garabatos.		
Autoconcepto	Sí	No
1. Responde cuando se le llama por su nombre.		
2. Le gusta mirarse en espejo y hacer movimientos mirándose.		
3. Insiste en hacer las cosas él/ella solo/sola.		
4. Se enorgullece de sus éxitos.		
5. Repite una actividad que ha provocado una reacción en los demás.		
Identificación y expresión de emociones	Sí	No
1. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.		
2. Expresa cariño/empatía hacia un compañero. (Consuela a otros niños cuando les ve llorando)		
3. Es capaz de expresar de manera espontánea emociones básicas (afecto, alegría, enfado, sorpresa, ...)		
4. Muestra miedo o detiene lo que está haciendo ante los desconocidos.		
5. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, dile que no, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...		
Autonomía	Sí	No
1. Bebe de una taza y come con cuchara.		
2. Durante comida se queda tranquilo y respeta la comida de los compañeros.		
3. Pide comida o bebida con palabras o gestos.		
4. Distingue lo comestible de lo no comestible (no mastica y no traga cosas no comestibles).		
5. Ayuda a vestirse o desvestirse.		
6. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio (lavarse las manos para comer, bañarse, dirigirse a la puerta cuando se va a la calle...).		

RELACIÓN CON LOS DEMÁS Y JUEGO		Sí	No
Juego			
1. Busca un objeto cuando se lo escondes.			
2. Es capaz de entretenerse solo durante un periodo de tiempo (con varios tipos de juguetes).			
3. Disfruta de los juegos manipulativos (meter-sacar, tirar-recoger, abrir-cerrar...).			
4. Disfruta del juego motriz (correr, subir, saltar...).			
5. Desarrolla un juego funcional (da muñecos a comer, habla por el teléfono-juguete...).			
6. Utiliza un objeto de la forma no convencional (como si fuera otra cosa: coge una caja pequeña o bloque de madera y lo mueve como si fuera un coche, o se lo lleva a la oreja como si fuera teléfono, se peina con un objeto alargado como si fuera un peine...).			
7. Limita al adulto para resolver pequeños problemas (le mira cómo lo hace y trata de repetirlo, trata de hacer funcionar un juguete de cuerda).			
8. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines.			
9. Hace sencillos puzles encajables.			
10. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (pinturas y papel, construcciones, pista de coches...)?			
Relación con el adulto		Sí	No
1. Reacciona/ sonríe cuando se nombra o ve un familiar.			
2. Saluda/sonríe/se acerca espontáneamente a los adultos conocidos.			
3. Alterna la mirada entre la cara del adulto y el objeto cuando se le enseña algo.			
4. Explora los espacios nuevos en la presencia de un adulto conocido.			
5. Dirige su mirada hacia el objeto lejano que le enseña el adulto.			
6. Asocia objetos y personas con los entornos donde les encuentra habitualmente.			
7. Habitualmente no suele protestar cuando los padres o la educadora se alejan de él/ella.			
8. Acepta las demostraciones de consuelo y afecto.			
Relación con los iguales		Sí	No
1. Inicia un contacto social con otros niños, demuestra interés para acercarse a ellos.			
2. Limita a otro niño.			

3. Juega junto a otros compañeros.	
4. Participa en juegos de grupo.	
5. Entra en el conflicto con otros niños sobre el objeto que quiere.	
6. Espera su turno.	
7. Conoce los nombres de los compañeros (aunque no lo dice).	

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		Sí	No
Comunicación expresiva y receptiva			
1. Presta atención al adulto y sigue una orden sencilla acompañada de gesto dirigida particularmente a él/ella.			
2. Presta atención estando en grupo y sigue orden dirigida al grupo al que pertenece.			
3. Señala algunos objetos y/o imágenes cuando se le pide.			
4. De forma gestual o verbal expresa lo que no quiere o no le gusta, y/o lo que quiere o le gusta.			
5. Utiliza gestos para indicar sus necesidades.			
6. Habla en jerga de manera expresiva.			
7. Imita los sonidos de palabras y/o utiliza diferentes patrones de entonación.			
8. Utiliza onomatopeyas que hacen el papel de palabras.			
9. Utiliza espontáneamente cuatro o más palabras con sentido además de "mamá" y "papá".			
10. Nombra y/o señala los objetos y/o las imágenes de manera espontánea.			
A tener en cuenta ...		Sí	No
1. Llora mucho y/o parece triste.			
2. Expresa movimientos nerviosos o tics.			
3. Siente pánico sin motivo.			
4. Es un niño que NO cambia su comportamiento a pesar de los límites que se le ponen.			
5. Parece no reaccionar o rechaza el cariño.			

6. Tiene muchas rabietas.	
7. Vómitos (sin causa médica).	
8. Exige mucha atención.	
9. Se frustra fácilmente.	
10. Muestra resistencia frecuentemente a cambiar de espacio.	
11. Tiene dificultades a la hora de coger el sueño.	
12. Tiende a romper, a lanzar o golpear los objetos (sin motivo de la exploración).	
13. A menudo no respeta a otros compañeros, les agrede, les muerde...	
14. Cambia la actitud radicalmente cuando aparecen los padres.	
15. Se marcha con cualquiera de manera indiscriminada (excesiva sociabilidad).	
OBSERVACIONES Y NOTAS GENERALES:	

7. ¿Los dos padres demuestran el interés por los temas relacionados con el niño?
8. ¿Los padres hablan entre ellos sobre los temas relacionados con el niño?.....
9. ¿Qué preocupaciones más expresan los padres/la persona que le viene a recoger el niño/la niña?
OBSERVACIONES Y NOTAS:

DATOS SOBRE LA FAMILIA
1. El niño vive con: a) los dos padres b) solo con la madre c) solo con el padre d) otros.....
2. Número de hermanos que tiene:.....
3. Edades de los hermanos:.....
4. El nivel socio-económico de los padres es (tu propia estimación): a) bajo b) medio alto c) alto
5. ¿A qué se dedican los padres/ qué formación tienen?.....
6. ¿Quién viene a recoger el niño?

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS

18-24 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO

Fecha de hoy:
 Nombre y Apellidos: PREMATURO: Sí No
 Fecha de nacimiento:
 ¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?
 Nombre de la tutora:
 Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela:

AUTONOMÍA Y IDENTIDAD PERSONAL	
Motricidad	Sí No
1. Camina solo.	
2. Coge, lleva y desplaza los objetos.	
3. Corre con movimientos coordinados.	
4. Se sienta solo en la silla.	
5. Da una patada a la pelota sin perder el equilibrio.	
6. Se mantiene sobre un pie con apoyo.	
7. Salta con los dos pies con ayuda.	
8. Sube escaleras sin alternar los pies con apoyo.	
9. Intenta coger un objeto/juguete fuera de su alcance.	
Motricidad fina/oculomotricidad	Sí No
1. Coge objetos muy pequeños con el dedo índice y el pulgar.	
2. Hace torres de varias piezas pequeñas no encajables.	
3. Pinta una raya después de la demostración.	
4. Pasa las páginas del libro.	

5. Mete y saca los objetos pequeños del bote.		
6. Rueda la pelota con dirección.		
7. Hace garabatos.		
8. Llena un cubo de arena con una pala.		
9. Desenrosca las tapas de botes pequeños.		
Autoconcepto	Sí	No
1. Se reconoce a sí mismo en las fotografías y/o en espejo.		
2. Expresa propiedad o posesión.		
3. Utiliza un pronombre o su nombre para referirse de sí mismo.		
4. Insiste en hacer las cosas él/ella solo/sola.		
5. Se enorgullece de sus éxitos.		
6. Señala por lo menos tres partes de su propio cuerpo.		
7. Responde cuando se le llama por su nombre.		
Identificación y expresión de emociones	Sí	No
1. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.		
2. Expresa cariño/empatía hacia un compañero. (Consuela a otros niños cuando les ve llorando)		
3. Es capaz de expresar de manera espontánea emociones básicas (afecto, alegría, enfado, sorpresa, celos ...)		
4. Es capaz de identificar (nombrando o señalando) emociones (estar contento, estar triste) en las imágenes.		
5. Se muestra serio y observador ante los desconocidos.		
6. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, dile que no, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...		
7. Cuando se cae se incorpora sin necesidad de que el adulto intervenga.		
Autonomía	Sí	No
1. Bebe de una taza.		
2. Come con cuchara.		

3. Come trocitos de comida.	
4. Pide comida o bebida con palabras o gestos.	
5. Distingue lo comestible de lo no comestible (no mastica y no traga cosas no comestibles).	
6. Se quita prendas de ropa.	
7. Ayuda a vestirse.	
8. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio (lavarse las manos para comer, ponerse el abrigo para ir al patio, ...).	
9. Guarda los objetos en su sitio habitual.	
10. Comunica cuando ha hecho pis o caca.	

RELACIÓN CON LOS DEMÁS Y JUEGO

Juego	Sí	No
1. Deja de llevarse objetos a la boca.		
2. Es capaz de entretenerse solo durante un periodo de tiempo (con varios tipos de juguetes).		
3. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (hacen la cola de choches en la misma pista de coches, peina uno a otro, dan de comer uno a otro o al misma muñeca...)?		
4. Disfruta del juego motriz (correr, subir, saltar...).		
5. Desarrolla un juego funcional (da muñecos a comer, habla por el teléfono-juguete...).		
6. Utiliza un objeto de la forma no convencional (como si fuera otra cosa: el lápiz como si fuera cuchara...).		
7. Desarrolla un juego simbólico sin objeto (hace como que come pero sin cuchara u otro objeto, te da "nada" y coge "nada" de ti...).		
8. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines (coje un taburete para alcanzar algo).		
9. Separa un objeto entre muchos cuando se le pide.		
10. Desarrolla un juego con unos pequeños planes (elige cierta forma de ordenar los objetos, los pone en fila, los agrupa...)		

Relación con el adulto	Sí	No
1. Reacciona/ sonríe cuando se nombra o ve un familiar.		
2. Saluda espontáneamente los adultos conocidos.		
3. Mantiene el contacto visual cuando le hablamos.		
4. Explora los espacios nuevos en la presencia de un adulto conocido.		
5. Dirige su mirada hacia el objeto lejano que le enseña el adulto.		
6. Menciona objetos y personas fuera del contexto habitual (a partir de fotos, un animal que le recuerda a una mascota...).		
7. Le gusta que le lean cuentos.		
8. Habitualmente no suele protestar cuando los padres o la educadora se alejan de él/ella.		
9. Acepta las demostraciones de consuelo y afecto.		
10. Reclama ayuda cuando lo necesita de manera verbal o gestual.		
Relación con los iguales	Sí	No
1. Muestra interés e iniciativa por comunicarse con los otros.		
2. Puede compartir un juego junto a otros iguales.		
3. Imita a otro niño.		
4. Explora objetos junto con otros niños y desarrollan un juego conjuntamente.		
5. Participa en juegos de grupo.		
6. Comparte sus juguetes.		
7. Entra en el conflicto con otros niños sobre el objeto que quiere.		
8. Espera su turno.		
9. Conoce y nombra algunos otros niños.		

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Comunicación expresiva y receptiva	Sí	No
1. Presta atención al adulto y sigue dos o más órdenes sencillas dirigidas particularmente a él/ella.		

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS

24-36 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO	
Fecha de hoy:	
Nombre y Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	PREMATURO: Sí No
¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?	
Nombre de la tutora:	
Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela:	

AUTONOMÍA Y IDENTIDAD PERSONAL		
Motricidad	Sí	No
1. Se sube a mesas y sillas para coger objetos fuera de su alcance.		
2. Lanza la pelota.		
3. Chuta la pelota.		
4. Se mantiene sobre un pie (con ayuda o sin ayuda).		
5. Corre con movimientos coordinados.		
6. Es capaz de hacer giros bruscos mientras corre.		
Motricidad fina/oculomotricidad	Sí	No
1. Abre una puerta.		
2. Ensarta 2 o más bolas en el cordón blando.		
3. Sujeta el papel mientras dibuja.		
4. Copia una línea vertical y/o un círculo.		
5. Desabrocha botones grandes.		

6. Acaba de subir una cremallera.		
7. Hace torres de 6 o más piezas pequeñas y no encajables.		
8. Desenrosca las tapas de botes pequeños.		
9. Manipula los diferentes materiales y expresa verbalmente acerca de sus características.		
Autoconcepto	Sí	No
1. Se reconoce a sí mismo en las fotografías.		
2. Expresa propiedad o posesión.		
3. Se orgullece de sus éxitos.		
4. Responde cuando se le llama por el nombre.		
5. Conoce su nombre (dice como se llama).		
6. Utiliza un pronombre y/o su nombre para referirse a sí mismo.		
7. Nombra más o menos todas las partes de su cuerpo.		
Identificación y expresión de emociones	Sí	No
1. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.		
2. Expresa cariño/empatía hacia un compañero (consuela a otros niños cuando les ve llorando).		
3. Es capaz de expresar de manera espontánea emociones básicas (afecto, alegría, enfado, sorpresa, ...)		
4. Es capaz de identificar/ señalar emociones (estar contento, estar triste...) en los demás y en imágenes.		
5. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, dile que no, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...		
6. Se relaja cuando el adulto introduce una actividad más tranquila.		
7. Cuando se cae se incorpora sin necesidad de que el adulto intervenga.		
Autonomía	Sí	No
1. Se quita varias prendas de ropa.		
2. Se pone el abrigo o los zapatos.		
3. Completa las tareas (se lava y seca las manos, se suena los mocos y tira el pañuelo...).		

4. Controla esfínteres.		
5. Come solo usando cuchara y bebe de una taza.		
6. Evita los peligros comunes (por ejemplo: un cristal roto, subirse muy alto...).		
7. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio.		
8. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines		
9. Identifica los diferentes espacios del aula y sabe localizar los distintos materiales.		

5. Inicia contactos con adultos conocidos.		
6. Pide ayuda cuando la necesita.		
7. Le gusta que le lean cuentos.		
8. Acepta las demostraciones de consuelo y afecto.		
Relación con los iguales	Sí	No
1. Se comunica con los compañeros.		
2. Imita a otro niño y desarrolla un juego conjuntamente.		
3. Comparte sus juguetes.		
4. Participa en las actividades de grupo.		
5. Entra en el conflicto con otros niños sobre el objeto que quiere.		
6. Es capaz de zanjar un conflicto negociando con un compañero sin requerir al adulto.		
7. Conoce los nombres de los compañeros.		
8. Llama la atención de los demás.		
9. Espera su turno tranquilamente.		
10. Asocia los objetos con los compañeros a quien pertenecen.		

RELACIÓN CON LOS DEMÁS Y JUEGO		
Juego	Sí	No
1. Se divierte con alguna actividad o un rincón durante un periodo de tiempo y permanece allí mientras juega.		
2. Utiliza un objeto de la forma no convencional (como si fuera otra cosa: el lápiz como si fuera cuchara...).		
3. Desarrolla un juego simbólico sin objeto (hace como que come pero sin cuchara u otro objeto, te da "nada" y coge "nada" de ti...).		
4. Realiza unos papeles y/o les atribuye a los muñecos.		
5. Realiza puzzles sencillos.		
6. Disfruta del juego motriz: correr, subir, saltar...		
7. Le gustan varios tipos de juguetes.		
8. Separa un objeto entre muchos cuando se le pide.		
9. Desarrolla un juego con unos pequeños planes (elige cierta forma de ordenar los objetos...)		
10. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (hacen un puzzle juntos, pegan uno a otro, dan de comer uno a otro o al misma muñeca...)?		
Relación con el adulto	Sí	No
1. Reacciona/ sonríe cuando se nombra o cuando ve un familiar.		
2. Saluda espontáneamente los adultos conocidos.		
3. Mantiene el contacto visual cuando le hablamos.		
4. Se separa con tranquilidad de sus padres.		

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		
Comunicación expresiva y receptiva	Sí	No
1. Presta atención al adulto y sigue dos o más órdenes sencillas dirigidas particularmente a él/ella.		
2. Presta atención estando en grupo y sigue órdenes dirigidas al grupo al que pertenece.		
3. Comprende los conceptos "dentro, fuera, encima, delante, detrás, hacia."		
4. Expresa verbalmente lo que no quiere o no le gusta, y lo que quiere o le gusta.		
5. Señala las imágenes cuando se le pide.		
6. Nombra las imágenes que se le muestran.		
7. Dice varios pronombres (yo, me, tú, mío...).		

8. Utiliza frases de dos o tres palabras.		
9. Responde correctamente a las preguntas: ¿Qué es eso?, ¿Quién es?, ¿De quién es...?, ¿Dónde...?		
10. Es capaz de relatar o señalar algo ocurrido en el pasado inmediato.		
A tener en cuenta...	Sí	No
1. Habla de forma negativa sobre sí mismo.		
2. Lloro mucho y/o parece triste.		
3. Expresa movimientos nerviosos o tics.		
4. Siente pánico sin motivo.		
5. Es un niño que NO cambia su comportamiento a pesar de los límites que se le ponen.		
6. Parece no reaccionar o rechaza el cariño.		
7. Tiene muchas rabietas.		
8. Vómitos (sin causa médica).		
9. Exige mucha atención.		
10. Se frustra fácilmente.		
11. Muestra resistencia frecuentemente a cambiar de espacio.		
12. Tiene dificultades a la hora de coger el sueño.		
13. Tiende a romper, a lanzar o golpear los objetos (sin motivo de la exploración).		
14. A menudo no respeta a otros compañeros, les agrede, les muerde...		
15. Cambia la actitud radicalmente cuando aparecen los padres.		
16. Se marcha con cualquiera de manera indiscriminada (excesiva sociabilidad).		
17. En las tareas que exigen concentración suele dar respuestas impulsivamente.		
18. Una vez conseguido el control de esfínteres de repente "pierde el control"		

OBSERVACIONES Y NOTAS GENERALES:

DATOS SOBRE LA FAMILIA
1. El niño vive con: a) los dos padres b) solo con la madre c) solo con el padre c) otros:.....
2. Número de hermanos que tiene:.....
3. Edades de los hermanos:.....
4. El nivel socio-económico de los padres es (tu propia estimación): a) bajo b) medio alto c) alto
5. ¿A qué se dedican los padres/ qué formación tienen?.....
6. ¿Quién viene a recoger el niño?
7. ¿Los dos padres demuestran el interés por los temas relacionados con el niño?
8. ¿Los padres hablan entre ellos sobre los temas relacionados con el niño?.....
9. ¿Qué preocupaciones más expresan los padres/la persona que le viene a recoger el niño/la niña?.....
OBSERVACIONES Y NOTAS:

ANEXO II: CUESTIONARIOS PARA LOS PADRES

Estimados padres,

Mi nombre es Katarina y estoy haciendo mis prácticas de Máster de la Psicología de la Educación con el Equipo de Atención Temprana de Arganda, que atiende a esta escuela infantil. El trabajo de EAT está principalmente dirigido a la prevención y a la mejora de la educación durante los primeros tres años de vida, ya que se trata de un periodo muy importante para el desarrollo del niño. Para facilitarles este trabajo y hacerles llegar las informaciones que a veces por la carga de trabajo no les da tiempo a recoger, he creado cuatro cuestionarios por bloques de edad. Esto permitiría hacer un seguimiento de todos los niños que forman parte de la escuela, adaptando mejor la respuesta educativa a sus características individuales.

Por todo ello me permito pedirlos que rellenen este cuestionario para poder obtener una retroalimentación sobre su utilidad y posible uso en la práctica. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de los datos.

¡IMPORTANTE! Quiero destacar que los intervalos de la edad son unos límites artificiales que ponemos solo para facilitar el trabajo (si su hijo/a hasta 12 meses no hace todo lo que aquí se propone no es una señal de alarma porque muchos lo hacen con 13 meses o incluso más tarde). Además, son muy amplios, lo que significa que es normal que haya muchas diferencias individuales entre un niño de 6 o 7 meses y uno de 11 o 12 meses. Se pretende conocer la trayectoria y los avances que va logrando su hijo en este periodo entre 6 y 12 meses.

¡Os agradezco de antemano por su colaboración!

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES:

6-12 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO	
Fecha de hoy:	
Nombre y Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	PREMATURO: Sí No
¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?	
Nombre de la tutora:	
Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela:	

1. Voltea de boca arriba a boca abajo de forma autónoma y con solvencia, tanto a la izquierda como a la derecha.	Sí	No
2. Repta de forma independiente por un espacio amplio y con el sentido de coger y/o explorar.	Sí	No
3. Pasa de boca abajo a sentado sin ayuda.	Sí	No
4. Se mantiene sentado sin apoyo manipulando un objeto.	Sí	No
5. Gatea.	Sí	No
6. Se pone de pie apoyándose en un mueble.	Sí	No
7. Camina con ayuda.	Sí	No
8. Manifiesta placer al jugar libremente en posición boca abajo.	Sí	No
9. Suelta sólo uno de los dos objetos que mantiene para agarrar un tercero.	Sí	No
10. Se pasa un objeto de una mano a otra.	Sí	No
11. Saca objetos de una caja pequeña.	Sí	No
12. Entrega un juguete.	Sí	No
13. Responde girando la mirada hacia nosotros cuando le llamamos por su nombre.	Sí	No
14. Toca con los dedos su imagen en el espejo, como explorándola.	Sí	No
15. Señala por lo menos una parte de su cuerpo cuando se le pide.	Sí	No

16. Se enorgullece de sus éxitos/ Da palmadas con las manos y dedos abiertos.	Sí	No
17. Comienza a sonreír ante una sola mirada o sonrisa del adulto.	Sí	No
18. Ríe a carcajadas ante juegos físicos y sociales.	Sí	No
19. Se enfada o llora al dejar de jugar con él o si le quitan algo que tiene en la mano.	Sí	No
20. Muestra miedo ante los desconocidos.	Sí	No
21. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...	Sí	No
22. Bebe de una taza con ayuda.	Sí	No
23. Come trocitos de comida/ Mordisquea una galleta o trozo de pan duro.	Sí	No
24. Comienza a usar la cuchara o el tenedor para comer.	Sí	No
25. Tira los objetos al suelo, les chupa, les mira dando por todos lados, les empuja...	Sí	No
26. Retira el paño de la cara de otra persona (juego de cucu-tras)	Sí	No
27. Busca objetos que han salido de su campo visual (detrás de él, del adulto).	Sí	No
28. Imita acciones relacionadas con la función de objetos (cuchara en la boca...).	Sí	No
29. Muestra deseos de recibir atención/ Toma la iniciativa vocalizando para iniciar el contacto social.	Sí	No
30. Si usted le ofrece al niño algún juguete (bloques de construcción, pinturas y papel...), ¿inicia el juego y ambos pueden establecer un juego compartido alrededor del juguete?	Sí	No
31. Alterna la mirada entre la cara del adulto y el objeto cuando se le enseña algo.	Sí	No
32. Dirige su mirada hacia el objeto lejano que le enseña el adulto.	Sí	No
33. Mira lo que mira el adulto sin que éste se lo indique con el dedo.	Sí	No
34. Solicita las cosas orientando la atención del adulto (mira al objeto y al adulto).	Sí	No
35. Cambia de entonación para comunicar la intensidad de sus deseos (vocaliza, grita, llora, vuelve a gritar).	Sí	No
36. Muestra interés por lo que hacen otros niños con los que se encuentra.	Sí	No
37. Usa palabras de 2 sílabas (tata, papa, mama) de forma todavía inespecífica.	Sí	No

38. Utiliza gestos para indicar sus necesidades.	Sí	No
39. Comprende una prohibición.	Sí	No
40. Responde a una instrucción de tipo social: di adiós o similar.	Sí	No
41. Responde a la instrucción de "Dame" cuando le acerca la mano.	Sí	No

NOTAS Y COMENTARIOS:

--

Al final os pido, por favor, vuestra opinión sobre este cuestionario.

1. ¿Os ha resultado clara la redacción de las preguntas? **Sí No**
2. Con el objetivo de tener un seguimiento del desarrollo de vuestro/a hijo/a y poder ofrecerle la atención necesaria en cualquier momento ¿estaríais dispuestos a rellenar este cuestionario dos o tres veces durante el curso escolar? **Sí No**

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES:

12-18 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO

Fecha de hoy:
 Nombre y Apellidos:
 Fecha de nacimiento:
 ¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?
 Nombre de la tutora:
 Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela:
 PREMATURO: Sí No

1. Se mantiene de pie sin apoyo.	Sí	No
2. Pasa de la posición de pie a la sentada sin tumbarse.	Sí	No
3. Se levanta del suelo sin apoyo desde la postura 4 patas.	Sí	No
4. Camina solo.	Sí	No
5. Se agacha y se levanta sin ayuda.	Sí	No
6. Sentado, empuja o rueda la pelota con dirección.	Sí	No
7. Emplea ambas manos en realizar una acción (coger y tirar una pelota, tocar un tambor con 2 palillos, abrir y cerrar un acordeón pequeño).	Sí	No
8. Coge objetos muy pequeños con el dedo índice y el pulgar.	Sí	No
9. Pulsa botones, clavijas, pantallas táctiles – móviles, teclados... con el dedo índice.	Sí	No
10. Pasa las páginas de un libro de cartón.	Sí	No
11. Hace garabatos	Sí	No
12. Responde cuando se le llama por su nombre.	Sí	No
13. Le gusta mirarse en espejo y hacer movimientos mirándose.	Sí	No
14. Insiste en hacer las cosas él/ella solo/sola.	Sí	No
15. Repite una actividad que ha provocado una reacción en los demás.	Sí	No
16. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.	Sí	No
17. Es capaz de expresar de manera espontánea emociones básicas (afecto, alegría, enfado, sorpresa, ...)	Sí	No

18. Muestra miedo o detiene lo que está haciendo ante los desconocidos.	Sí	No
19. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, un abrazo, dille que no, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...	Sí	No
20. Bebe de una taza y come con cuchara.	Sí	No
21. Distingue lo comestible de lo no comestible (no mastica y no traga cosas no comestibles).	Sí	No
22. Ayuda a vestirse.	Sí	No
23. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio (lavarse las manos para comer, bañarse, dirigirse a la puerta cuando se va a la calle...).	Sí	No
24. Es capaz de entretenerse solo durante un periodo de tiempo (con varios tipos de juguetes).	Sí	No
25. Disfruta de los juegos manipulativos (meter-sacar, tirar-recoger, abrir-cerrar...).	Sí	No
26. Desarrolla un juego funcional (da muñecos a comer, habla por el teléfono-juguete...).	Sí	No
27. Utiliza un objeto de la forma no convencional (como si fuera otra cosa: coge una caja pequeña o bloque de madera y lo mueve como si fuera un coche, o se lo lleva a la oreja como si fuera teléfono, se peina con un objeto alargado como si fuera un peine...).	Sí	No
28. Desarrolla un juego con unos pequeños planes (elige cierta forma de ordenar los objetos, los pone en fila, los agrupa...)	Sí	No
29. Imita al adulto para resolver pequeños problemas (le mira cómo lo hace y trata de repetirlo, trata de hacer funcionar un juguete de cuerda).	Sí	No
30. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (pinturas y papel, construcciones, pista de coches...)?	Sí	No
31. Alterna la mirada entre la cara del adulto y el objeto cuando se le enseña algo.	Sí	No
32. Reacciona/sonríe cuando se nombra o ve un familiar.	Sí	No
33. Explora los espacios nuevos en la presencia de un adulto conocido.	Sí	No
34. Dirige su mirada hacia el objeto lejano que le enseña el adulto.	Sí	No
35. Acepta las demostraciones de consuelo y afecto.	Sí	No
36. Inicia un contacto social con otros niños, demuestra interés para acercarse a ellos.	Sí	No
37. Presta atención al adulto y sigue una orden sencilla acompañada de gesto dirigida particularmente a él/ella.	Sí	No

38. Señala algunos objetos y/o imágenes cuando se le pide.	Sí	No
39. De forma gestual o verbal expresa lo que no quiere o no le gusta, y/o lo que quiere o le gusta.	Sí	No
40. Habla en jerga de manera expresiva.	Sí	No
41. Imita los sonidos de palabras y/o utiliza diferentes patrones de entonación.	Sí	No
42. Utiliza onomatopeyas que hacen el papel de palabras.	Sí	No
43. Nombra y/o señala los objetos y/o las imágenes de manera espontánea.	Sí	No

NOTAS Y COMENTARIOS:

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES:

18-24 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO

Fecha de hoy: _____

Nombre y Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

PREMATURO: Sí No

¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela? _____

Nombre de la tutora: _____

Algún diagnóstico con el que ha llegado a escuela: _____

1. Camina solo.	Sí	No
2. Se agacha y se levanta sin ayuda.	Sí	No
3. Corre.	Sí	No
4. Da una patada a la pelota sin perder el equilibrio.	Sí	No
5. Salta con los dos pies con ayuda.	Sí	No
6. Sube escaleras sin alternar los pies con apoyo.	Sí	No
7. Pasa las páginas del libro.	Sí	No
8. Mete y saca los objetos pequeños del bote.	Sí	No
9. Rueda la pelota o rollo con dirección.	Sí	No
10. Llena un cubo de arena con una pala.	Sí	No
11. Desentrosca las tapas de botes pequeños.	Sí	No
12. Se reconoce a sí mismo en las fotografías y/o en espejo.	Sí	No
13. Expresa propiedad o posesión.	Sí	No
14. Utiliza un pronombre o su nombre para referirse de sí mismo.	Sí	No
15. Insiste en hacer las cosas él/ella solo/sola.	Sí	No
16. Señala por lo menos tres partes de su propio cuerpo.	Sí	No
17. Responde cuando se le llama por su nombre.	Sí	No

18. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.	Sí	No
19. Se muestra serio y observador ante los desconocidos.	Sí	No
20. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él/ella (tranquilo, le abraza, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...	Sí	No
21. Pide comida o bebida con palabras o gestos.	Sí	No
22. Distingue lo comestible de lo no comestible (no mastica y no traga cosas no comestibles).	Sí	No
23. Ayuda a vestirse.	Sí	No
24. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio (lavarse las manos para comer, ponerse el abrigo para salir...).	Sí	No
25. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines (utiliza una herramienta para abrir; alinea correctamente torres de objetos pequeños; formas de burlar una prohibición o norma, haces algo de forma diferente a como te han dicho...).	Sí	No
26. Comunica cuando ha hecho pis o caca.	Sí	No
27. Es capaz de entretenerse solo durante un periodo de tiempo (con varios tipos de juguetes).	Sí	No
28. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (hacen la cola de choches en la misma pista de coches, peina uno a otro, dan de comer uno a otro o al mismo muñeca...)?	Sí	No
29. Disfruta del juego motriz (correr, subir, saltar...).	Sí	No
30. Desarrolla un juego funcional (da muñecos a comer, habla por el teléfono-juguete...).	Sí	No
31. Desarrolla un juego simbólico sin objeto (hace como que come pero sin cuchara u otro objeto, te da "nada" y coge "nada" de ti...) o con otro objeto como sustituto (lápiz como si fuera cuchara...).	Sí	No
32. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines (coje un taburete para alcanzar algo).	Sí	No
33. Desarrolla un juego con unos pequeños planes (elige cierta forma de ordenar los objetos, los pone en fila, los agrupa...)	Sí	No

34. Saluda espontáneamente los adultos conocidos.	Sí	No
35. Mantiene el contacto visual cuando le hablamos.	Sí	No
36. Menciona objetos y personas fuera del contexto habitual (a partir de fotos, un animal que le recuerda a una mascota...).	Sí	No
37. Le gusta que le lean cuentos.	Sí	No
38. Reclama ayuda cuando lo necesita de manera verbal o gestual.	Sí	No
39. Muestra interés e iniciativa por comunicarse con otros niños.	Sí	No
40. Imita a otro niño.	Sí	No
41. Explora objetos junto con otros niños y desarrollan un juego conjuntamente.	Sí	No
42. Señala los objetos y/o las imágenes cuando se le pide.	Sí	No
43. Comprende la diferencia entre pequeño y grande, dentro y fuera.	Sí	No
44. De forma gestual o verbal expresa lo que no quiere o no le gusta y/o lo que quiere o le gusta.	Sí	No
45. Imita los sonidos de palabras y/o utiliza diferentes patrones de entonación (pregunta, hace bromas, te llama enérgicamente, se enfada...).	Sí	No
46. Utiliza espontáneamente cuatro o más palabras con sentido además de "mamá" y "papá".	Sí	No
47. Responde a las preguntas: ¿Qué es eso?, ¿Quién es?, ¿De quién es...? ¿Dónde...?	Sí	No
48. Nombra algunos objetos y/o imágenes cuando se le pide.	Sí	No
49. Hace frases de dos palabras (perro come, no está, coche grande...).	Sí	No

NOTAS Y COMENTARIOS:

--

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES:

24-36 MESES

DATOS SOBRE EL NIÑO	
Fecha de hoy:	
Nombre y Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	PREMATURO: Sí No
¿Desde qué edad está escolarizado en esta u otra escuela?	
Nombre de la tutora:	
Algún diagnostico con el que ha llegado a escuela:	

1. Se sube a mesas y sillas para coger objetos fuera de su alcance.	Sí	No
2. Lanza la pelota con dirección.	Sí	No
3. Chuta la pelota.	Sí	No
4. Es capaz de hacer giros bruscos mientras corre.	Sí	No
5. Sujeta el papel mientras dibuja.	Sí	No
6. Acaba de subir una cremallera.	Sí	No
7. Desenrosca las tapas de botes pequeños.	Sí	No
8. Expresa propiedad o posesión.	Sí	No
9. Se orgullece de sus éxitos.	Sí	No
10. Conoce su nombre (dice como se llama).	Sí	No
11. Utiliza un pronombre y/o su nombre para referirse a sí mismo.	Sí	No
12. Identifica su sexo (sabe si es niño o niña) y reconoce diferencias de género en otros, animales...	Sí	No
13. Nombra las principales partes de su cuerpo (cabeza, manos, piernas, brazos, pies, tripa...) y las identifica en dibujos (otros niños, personas, animales...).	Sí	No
14. Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales.	Sí	No
15. Es capaz de identificar/ señalar emociones (estar contento, estar triste...) en las imágenes.	Sí	No
16. Verbaliza algunas emociones que reconoce en sus iguales y en los adultos.	Sí	No
17. Expresa cariño/empatía hacia un compañero (consuela a otros niños cuando les ve llorando).	Sí	No

18. Es capaz de calmarse cuando el adulto se dirige a él (tranquilo, le abraza, relaja, no pasa nada...) en situaciones de conflicto, miedo...	Sí	No
19. Cuando se cae se incorpora sin necesidad de que el adulto intervenga.	Sí	No
20. Se quita y/o varias prendas de ropa.	Sí	No
21. Controla esfínteres.	Sí	No
22. Evita los peligros comunes (por ejemplo: un cristal roto, subirse muy alto...).	Sí	No
23. Anticipa rutinas diarias de manera verbal o disponiéndose al cambio (se va a la mesa cuando es la hora de comer o ve que estamos preparando la comida).	Sí	No
24. Muestra estrategias para resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana, busca otra forma de hacer algo concreto, utiliza instrumentos para conseguir fines (utiliza una herramienta para abrir; alinea correctamente torres de objetos pequeños; formas de burlar una prohibición o norma, haces algo de forma diferente a como te han dicho...).	Sí	No
25. Se divierte con alguna actividad durante un periodo de tiempo.	Sí	No
26. Establece un juego compartido con otro niño o adulto alrededor del juguete (hacen un puzzle juntos, peina uno a otro, dan de comer uno a otro o al misma muñeca...)?	Sí	No
27. Utiliza un objeto de forma no convencional (como si fuera otra cosa: el lápiz como si fuera cuchara, un bloque como si fuera coche...).	Sí	No
28. Desarrolla un juego simbólico sin objeto (hace como que come pero sin cuchara, te da "nada" y coge "nada" de ti...).	Sí	No
29. Realiza unos papeles y/o les atribuye a los muñecos.	Sí	No
30. Realiza puzzles sencillos.	Sí	No
31. Disfruta del juego motriz: correr, subir, saltar...	Sí	No
32. Desarrolla un juego con unos pequeños planes (elige cierta forma de ordenar los objetos, o de agruparlos...)	Sí	No
33. Saluda espontáneamente a los adultos conocidos.	Sí	No
34. Mantiene el contacto visual cuando le hablamos.	Sí	No
35. Pide ayuda cuando la necesita.	Sí	No
36. Le gusta que le lean cuentos.	Sí	No
37. Se comunica con otros niños.	Sí	No
38. Imita a otro niño y desarrolla un juego conjuntamente.	Sí	No

39. Presta atención al adulto y sigue dos o más órdenes sencillas dirigidas particularmente a él/ella.	Sí	No
40. Comprende algunos conceptos de orientación espacial: "en, dentro, fuera, encima, debajo, delante, detrás..."	Sí	No
41. Señala las imágenes cuando se le pide.	Sí	No
42. Nombra las imágenes que se le muestran.	Sí	No
43. Dice varios pronombres (yo, me, tú, mío...).	Sí	No
44. Utiliza frases de dos o tres palabras.	Sí	No
45. Responde verbalmente a las preguntas: ¿Qué es eso?, ¿Quién es?, ¿De quién es...? ¿Dónde...?	Sí	No
46. Es capaz de relatar o señalar algo ocurrido en el pasado inmediato.	Sí	No

NOTAS Y COMENTARIOS:

--

TABLAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE DATOS

Instrucciones para su uso

- Estas instrucciones tiene el objetivo de aclarar la forma de introducción de los datos en las tablas y la interpretación de los gráficos.
- El documento de Excel está preparado para el seguimiento del desarrollo de todos los niños y niñas dentro de sólo un grupo durante el primer ciclo de educación infantil. Para poder utilizarlo con otros grupos es necesario hacer una copia de este mismo documento sin datos.
- Los datos de cada grupo se deberían archivar durante los tres cursos escolares en un documento de Excel.
- El objetivo de estos gráficos es solamente facilitar y hacer más rápida la interpretación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios.
- Los cuestionarios son unas herramientas de seguimiento de desarrollo con el carácter descriptivo y no están estandarizadas en ninguna población. Por esta razón, los números introducidos dentro de las tablas representan sólo el código de las respuestas y no se pueden utilizar para ningún tipo de cálculos estadísticos.
- ¡Todos los datos dentro de los ejemplos se pueden borrar y seguir utilizando para cualquier grupo!

1 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS GRUPALES

- Este documento está dividido en 12 pestañas para la interpretación de los datos grupales.
- Cada cuestionario está repetido 3 en tres pestañas (estas 12 pestañas), cada pestaña para un trimestre.



2 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS INDIVIDUALES (TRAYECTORÍA PERSONAL)

- Al final están puestas dos pestañas (una como ejemplo y otra para copiar y rellenar) que sirven para la representación de la trayectoria personal de cada niño o niña durante el primer ciclo de educación infantil.
- Para cada alumno/a es necesario crear una pestaña nueva y copiar las tablas en ella.



3 INTRODUCCIÓN DE LOS DATOS GRUPALES

- Cada respuesta “sí” se codifica en las tablas con el número “1”, mientras que las respuestas “no” se codifican con el número “0”.
- Las sumas que aparecen dentro de las tablas representan las sumas de todas las respuestas codificadas con el número “1” y “0”.
- En estos ejemplos las tablas están hechas para 10 niños/as, pero en cualquier momento se pueden introducir más niños/as, insertando más columnas dentro de la tabla.
- Al lado del nombre de cada alumno, es necesario poner la edad que tuvo en el momento de evaluación (expresado en número de meses).

CUESTIONARIO PARA LAS EDUCADORAS		6-12 MES	2º TRIMESTRE																
AUTONOMÍA E IDENTIDAD PERSONAL		ALUMNOS																	
Motricidad		Sí	No	María X	Jaime Y	Luna Z											SUMA Sí	SUMA No	
1.	Levanta el tronco sosteniendo su peso sobre los codos.			1	1	1												3	0
2.	Voltea de boca arriba a boca abajo de forma autónoma y con solvencia, tanto a la izquierda como a la derecha.			1	1	1												3	0
3.	Repta de forma independiente por un espacio amplio y con el sentido de coger y/o explorar.			0	1	1												2	1
4.	Pasa de boca abajo a sentado sin ayuda.			0	1	1												2	1
5.	Se mantiene sentado sin apoyo manipulando un objeto.			0	1	1												2	1
6.	Puede desplazarse en posición de sentado (“culeteando”).			0	1	1												2	1
7.	Gatea.			0	1	1												2	1
8.	Se pone de pie apoyándose en un mueble.			0	1	1												2	1
9.	Empieza dar pasos.			0	0	0												0	3
10.	Camina con ayuda.			0	0	0												0	3
Motricidad fina/oculomotricidad		Sí	No																
16.	Manifiesta placer al jugar libremente en posición boca abajo.			1	0	1												2	1
17.	Suelta sólo uno de los dos objetos que mantiene para agarrar un tercero.			1	1	1												3	0

4 INTERPRETACIÓN DE LOS GRÁFICOS GRUPALES

- Los gráficos grupales están divididos en tres, reflejando así las tres grandes categorías de ítems y se van formando automáticamente según vamos introduciendo los resultados en las tablas (ver los ejemplos en el documento Excel).
- Es importante marcar de alguna forma los títulos de las subcategorías para facilitar el análisis más detallado de los datos.
- Cada gráfico refleja el número de niños/as que han logrado algún hito evolutivo y los que todavía no lo han logrado.

5 □ INTRODUCCIÓN DE LOS DATOS INDIVIDUALES

- En el momento de inicio de la etapa escolar del niño/a es necesario crearle una pestaña individual dentro del documento de Excel (ver TRAYECTORIA-EJEMPLO Y TRAYECTORIA-VACÍO).
- Los resultados de cada uno de los alumnos están organizados de tal forma que incluyen todos los tres años del primer ciclo de la educación infantil, cada año dividido en tres trimestres.
- En el caso de que el alumno o la alumna hayan sido evaluados sólo una o dos veces durante el curso, entonces las otras dos o una columna se borran.
- La forma más fácil para rellenar estas tablas es copiar y pegar los resultados de cada alumno/a desde las tablas grupales a su pestaña individual.

6 □ INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS INDIVIDUALES

- Los gráficos individuales también están divididos en tres, reflejando las tres grandes categorías de ítems y se van construyendo automáticamente según vamos introduciendo los resultados en las tablas (ver los ejemplos en el documento Excel).
- En este caso, las líneas de diferentes colores representan las diferentes subcategorías.
- ES IMPORTANTE tener en cuenta que cada subcategoría tiene un número diferente de los ítems y por eso, es necesario interpretar cada una de las líneas de color por separado.
- Cada punto en las líneas de los gráficos, representa la suma de las respuestas afirmativas en los cuestionarios, es decir, el número de los hitos evolutivos que en un cierto momento cumple el niño o la niña.
- Lo que puede facilitar la interpretación de los gráficos es marcar "MAX." encima de cada uno de los puntos donde el alumno/a tiene todas las respuestas afirmativas.
- PARA PODER INTERPRETAR ESTOS GRÁFICOS CON MÁS FACILIDAD Y RAPIDEZ ES RECOMENDABLE FAMILIARIZARSE BIEN CON LOS CUESTIONARIOS Y SUS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.