

Cuadro 5.1 Asistencia escolar, por quintil de riqueza

País	Diferencia entre los quintiles más ricos y más pobres (puntos porcentuales)			
	Niños de 5 años		Niños de entre 6 y 9 años	
	2000	2013	2000	2013
Argentina	16	5	2	0
Bolivia	30	31	9	1
Brasil	35	13	9	2
Chile	29	5	4	0
Colombia	33	13	9	1
Costa Rica	36	28	4	2
Ecuador	21	8	5	1
El Salvador	52	35	25	7
Honduras	42	26	20	4
México	21	4	5	2
Panamá	45	14	4	2
Paraguay	23	30	9	2
Perú	36	12	3	3
República Dominicana	33	7	7	5
Uruguay	16	5	2	0

Fuente: Cálculos propios sobre la base de las encuestas de hogares armonizadas del BID.

Nota: Ante la falta de datos disponibles para 2000 o 2013, se utilizaron los del año más próximo. Para 2000, se usó información de 2001 en los casos de Brasil, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Paraguay. Para 2013, se emplearon datos de 2012 en los casos de México y Nicaragua. Los datos para Uruguay corresponden solo a zonas urbanas.

puntuaciones de las pruebas de los primeros cursos de preprimaria y primaria escasean y (como ocurre con el desarrollo infantil) las comparaciones son problemáticas. Solo dos países de la región, Chile y Honduras, participaron en la aplicación de 2011 del Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMMS, por sus siglas en inglés) para los alumnos de cuarto grado, y también solo dos países, Colombia y Honduras, lo hicieron en la edición de 2011 del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) para alumnos del mismo grado.

No es posible establecer una referencia creíble para los primeros resultados del aprendizaje de los niños latinoamericanos en relación con los de otros países fuera de la región. Sin embargo, numerosos países de América Latina han participado de la prueba regional de lenguaje y matemáticas que se aplicó a los alumnos locales de tercer grado en 2007 (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE) y 2013 (Tercer

Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE). Por lo tanto, estos datos se pueden utilizar para comparar los resultados del aprendizaje de los niños pequeños en diferentes países de la región.

El cuadro 5.2 muestra que en 2013 ha habido diferencias sustanciales en las puntuaciones de las pruebas de matemáticas según los países.⁵ Chile, Costa Rica, Uruguay y México tuvieron resultados relativamente buenos; en cambio, no ha sido este el caso de Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana. Los alumnos de tercer grado de Chile, el país con los mejores resultados, registraron puntuaciones superiores en 0,9 desviaciones estándar, en promedio, a las de los niños de República Dominicana, el país con las puntuaciones promedio más bajas.⁶

Por sus características, el SERCE y el TERCE son comparables en cuanto a su grado de dificultad. Esto permite analizar los cambios en los resultados de un país a lo largo del tiempo. Así, puede verse que las puntuaciones de las pruebas han aumentado en todos los países, pero la magnitud de estos cambios varía en gran medida. En Perú, Chile, República Dominicana y Ecuador, las puntuaciones de las pruebas han aumentado 0,3 desviaciones estándar o más. En cambio, en Paraguay, Nicaragua, Uruguay, México, Costa Rica y Colombia, los progresos han sido más modestos: 0,15 desviaciones estándar o menos.

Los países también discrepan en el porcentaje de la variación total de las puntuaciones del TERCE que se explica por diferencias *entre* los colegios y *dentro* de una misma institución. El componente entre colegios explica casi la mitad de la variabilidad en las puntuaciones de las pruebas en Panamá, Paraguay y Perú. Por el contrario, dicho componente es mucho más reducido (cerca de una cuarta parte) en Chile, Costa Rica y México. Esta conclusión sugiere que las políticas para

Cuadro 5.2 Puntuaciones de las pruebas de matemáticas, por país y año

	SERCE (2007)	TERCE (2013)
Argentina	0,03	0,22
Brasil	0,03	0,27
Chile	0,19	0,55
Colombia	-0,01	0,13
Costa Rica	0,25	0,39
Ecuador	-0,18	0,16
Guatemala	-0,29	0,01
México	0,21	0,33
Nicaragua	-0,18	-0,10
Panamá	-0,25	-0,04
Paraguay	-0,09	-0,08
Perú	-0,17	0,22
República Dominicana	-0,69	-0,35
Uruguay	0,26	0,34

Fuente: Cálculos propios sobre la base de los datos de SERCE y TERCE.

Nota: Todas las puntuaciones han sido redefinidas como unidades de desviación estándar de la puntuación de 2007.

SERCE = Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo; TERCE = Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos con peores calificaciones que se centran en escuelas concretas, en lugar de dirigirse hacia los niños dentro de los colegios, tienen más probabilidades de ser efectivas en algunos países (como Perú) que en otros (como Chile). El recuadro

RECUADRO 5.1. LA VARIACIÓN EN LAS PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS: ¿SE TRATA DEL NIÑO O DEL COLEGIO?

Desde el punto de vista de las políticas públicas, es importante saber si la variación en las puntuaciones de las pruebas al comienzo de la escuela primaria en un país se debe sobre todo a que algunos colegios tienen puntuaciones promedio más bajas que otros o, más bien, a diferencias entre los estudiantes de un mismo colegio. Un desglose de la varianza en las puntuaciones de las pruebas en dos componentes, a saber: *entre* colegios y *dentro* de un mismo colegio, intenta responder a esta pregunta. Un cálculo de este tipo se llevó a cabo utilizando el Tercer Estudio Regional y Comparativo TERCE 2013, una prueba regional que se aplicó a los alumnos de tercer grado de primaria en América Latina en 2013.

En su forma más sencilla, este desglose se puede calcular mediante una regresión de las puntuaciones de las pruebas en un país en efectos fijos de colegio. El R cuadrado en esta regresión mide la variación entre colegios en las puntuaciones de las pruebas, y ascendía aproximadamente a 0,5 en Panamá, Paraguay y Perú, pero solo a 0,25 en Chile, Costa Rica y México. Sin embargo, puede que el error de muestreo sea un problema para estas estimaciones “ingenuas” de los componentes de variación entre colegios y dentro de un mismo colegio. Esto se debe a que el número de escuelas y el número de alumnos por las escuelas que se sometieron a la prueba varía en gran medida entre los países en el TERCE.

La robustez de los resultados del desglose básico (en particular, la clasificación relativa de los países) ante la presencia de un error de muestreo se puso a prueba de dos maneras. En un caso, se creó una nueva muestra. Por su construcción, esta tenía exactamente el mismo número de colegios y el mismo número de alumnos por colegio en cada país. Concretamente, se descartaron los colegios con ocho o menos alumnos sometidos a la prueba (el valor en el 25º percentil para el conjunto de la muestra), y en cada país se escogió aleatoriamente una muestra de 158 escuelas (el número de colegios del país con el menor número de colegios de la muestra, Colombia) y nueve alumnos por escuela (la muestra para cada país tiene exactamente 1.422 niños). Se llevaron a cabo 100 iteraciones de este procedimiento, se efectuaron regresiones de las puntuaciones de las pruebas en los efectos fijos de colegio en cada muestra y se calculó el R cuadrado promedio para estas 100 iteraciones. Utilizando este procedimiento, se estimó que Perú, Panamá y Colombia (en lugar de Paraguay) tenían la varianza más alta entre co-

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 5.1. *(continuación)*

legios, mientras se estimó que Chile, Costa Rica y México tenían la varianza más baja entre colegios, como anteriormente.

En el segundo caso, el enfoque se inspiró en la literatura sobre valor agregado del maestro (véase el recuadro 5.2). En ella, es estándar calcular la varianza de los efectos del docente. Sin embargo, desde hace tiempo se reconoce que el error de muestreo tiende a exagerar la verdadera varianza de los efectos del docente. Concretamente, $V_o = V_t + V_e$, donde V_o es la varianza observada, V_t es la varianza verdadera, y V_e es la varianza del error de medición. Una manera de corregir la varianza observada consiste en estimar la varianza del error de medición usando un procedimiento bayesiano empírico.^a Se puede utilizar el mismo enfoque para corregir la varianza de los efectos de la escuela (en lugar de los efectos del docente) en el error de la muestra en el TERCE. Cuando la varianza no se corrige, los tres países donde los efectos de la escuela explican la mayor fracción de la varianza total en las puntuaciones de las pruebas son Paraguay, Perú y Honduras. Estos son también los países donde las diferencias entre colegios explican la fracción más grande de la varianza total después de la corrección bayesiana empírica. De la misma manera, cuando la varianza no se corrige, los tres países donde los efectos de la escuela explican la fracción más pequeña de la varianza total en las puntuaciones de las pruebas son Chile, Costa Rica y México; estos son también los países donde las diferencias entre colegios explican la fracción más pequeña de la varianza total después de la corrección bayesiana empírica.

En resumen, al margen de cómo se desglose la varianza, hay algunos países, como Perú, donde una gran parte de la variación en las puntuaciones de las pruebas de los niños se debe a diferencias entre los colegios, y otros, como Chile, donde gran parte de esta variación se debe a diferencias entre los estudiantes dentro de un mismo colegio.

^a Véase Kane y Staiger (2002a) para una primera aplicación; Chetty et al. (2011) para una aplicación a la estimación de los efectos del docente en preprimaria en Tennessee; y Araujo et al. (2014) para una aplicación de la estimación de los efectos del docente en preprimaria en Ecuador.

5.1 presenta un debate metodológico sobre cómo se pueden estimar estos componentes entre colegios y dentro de una misma institución.

Los datos sobre las características socioeconómicas de los niños y sus padres recogidos en el SERCE y en el TERCE son limitados y, en numerosos casos, no existen. Hay mejores datos disponibles para estudiar los gradientes de riqueza en los resultados del aprendizaje en tres pruebas específicas de países: el estudio Cerrando Brechas, de los alumnos de los jardines de infantes ecuatorianos (2012), los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), de los alumnos mexicanos de primer grado

(2011), y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), de los alumnos de segundo grado de Perú (2010).

Para analizar los gradientes socioeconómicos en las puntuaciones de matemáticas, los niños participantes de los programas Cerrando Brechas, ECE y EXCALE se clasificaron en quintiles de la distribución nacional de riqueza de cada país.⁷ Estos resultados, que se recogen en el cuadro 5.3, muestran que los niños más ricos ostentan una puntuación de 0,5 desviaciones estándar más alta que los niños más pobres en Ecuador y México, y 1 desviación estándar completa más alta en Perú.⁸ El cuadro 5.3 también revela que en Ecuador y Perú los varones tienen puntuaciones más altas que las niñas, mientras que en México sucede lo contrario.

También es posible estimar los gradientes socioeconómicos en los primeros resultados de los aprendizajes en Jamaica. Samms-Vaughan (2005) analiza la evolución de las puntuaciones de las pruebas utilizando una muestra (relativamente pequeña) de unos 250 niños, a los cuales se les efectuó un seguimiento desde el jardín de infantes hasta tercer grado. Samms-Vaughan compara los resultados de los niños en las subescalas de lectura, ortografía y aritmética de la Prueba de Logros de Amplio Rango (WRAT, por sus siglas en inglés) en los hogares ricos en activos y pobres en activos. A la edad de asistir al jardín de infantes, la principal diferencia entre

Cuadro 5.3 Gradientes de riqueza en las puntuaciones de matemáticas

	Prueba Cerrando Brechas (Preescolar, Ecuador)	EXCALE (Primer grado, México)	ECE (segundo grado, Perú)
Segundo quintil	0,069 (0,042)	0,070 (0,064)	0,100*** (0,018)
Tercer quintil	0,159*** (0,052)	0,202*** (0,063)	0,458*** (0,022)
Cuarto quintil	0,296*** (0,055)	0,384*** (0,060)	0,712*** (0,023)
Quinto quintil	0,532*** (0,070)	0,524*** (0,045)	0,996*** (0,031)
Niñas	-0,036** (0,017)	0,061* (0,032)	-0,057*** (0,013)
R cuadrado	0,022	0,063	0,110
Observaciones	14.243	6.776	60.646

Fuente: Cálculos propios sobre la base de la prueba Cerrando Brechas (2013) de los alumnos de preescolar en Ecuador, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) de los alumnos de primer grado de México (2011), y los datos para la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de los alumnos de segundo grado en Perú (2010).

Nota: Los coeficientes y errores estándar se encuentran entre paréntesis. Las unidades se expresan en desviaciones estándar. Los niños en el primer quintil (más pobre) de riqueza constituyen la categoría omitida. Los errores estándar están agrupados a nivel de escuela. Significancia = *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1.

los pequeños que pertenecen a los grupos ricos en activos y los que provienen de hogares pobres en activos era de entre 0,6 y 0,8 desviaciones estándar. En tercer grado los gradientes socioeconómicos se habían ampliado de manera considerable, hasta entre 1 y 1,3 desviaciones estándar.⁹

En resumen, la evidencia deja en claro que los resultados de los aprendizajes en América Latina y el Caribe son malos, sobre todo en algunos países y entre los niños de hogares más pobres y de padres con menor nivel de escolarización.

Poniéndole una calificación a la calidad del aula

El hecho de que los niños estén matriculados pero que muchos parezcan aprender muy poco sugiere que la calidad de la escolarización temprana es un problema grave en la región.¹⁰

La calidad del aula es un fenómeno complejo y multifacético, pero (como sucede en gran medida con la calidad de los jardines de cuidado infantil, tema que se aborda en el capítulo 4) se puede separar en dos componentes discernibles: calidad estructural y calidad de proceso. La primera se centra en las características de la experiencia en el aula, y abarca el entorno, el carácter y el nivel de la formación y experiencia del maestro, la adopción de ciertos currículos, el tamaño de la clase y las tasas alumnos/maestro. Por su parte, la calidad de proceso se relaciona con las interacciones directas de un estudiante con los recursos y las oportunidades que encuentra en el aula. Esto comprende la manera en que los maestros imparten las lecciones, el carácter y la calidad de las interacciones entre adultos y alumnos o entre los niños y sus pares, así como también la disponibilidad de cierto tipo de actividades.

La calidad estructural: un factor menor

De acuerdo con algunos estudios realizados en Estados Unidos, el hecho de que las tasas alumnos/maestro sean más bajas en los primeros cursos mejora los resultados de los aprendizajes. El estudio más conocido de este tipo es el proyecto STAR, llevado a cabo en Tennessee, una intervención que asignó aleatoriamente a los niños desde preescolar hasta tercer grado a clases “reducidas” (de 13 a 17 alumnos por maestro) o “grandes” (de 22 a 25 alumnos). Aquí se pudo observar que los niños de las clases más pequeñas obtuvieron mejores resultados a corto plazo que aquellos que asistieron a las clases grandes (Krueger 1999), aunque algunos de estos efectos

se fueron desvaneciendo a medida que los niños crecían (Krueger y Whitmore 2001). Chetty et al. (2011) llegan a una conclusión notable: que los alumnos asignados aleatoriamente a clases más reducidas tienen mejores resultados que aquellos en clases más grandes en diversas medidas del desempeño en la edad adulta, como el ingreso a la universidad unas dos décadas después.

Sin embargo, estos resultados no parecen ser la norma. Las reseñas de cientos de intervenciones en Estados Unidos indican que la evidencia de que estos rasgos estructurales tengan un impacto directo en los resultados académicos de los niños o en su desarrollo social es diversa (Hanushek 2003; NICHD Early Child Care Research Network 2002).

Estos hallazgos también han sido corroborados por investigaciones efectuadas en países en desarrollo. En efecto, Murnane y Ganimian (2014) analizan 115 evaluaciones de impacto bien diseñadas de intervenciones educativas en más de 30 países de ingresos bajos y medios, y llegan a la conclusión de que los resultados de los aprendizajes no mejoran gracias a la presencia de mejores materiales, tecnología en las aulas, subvenciones para una educación flexible o clases reducidas, a menos que también se trabaje en las interacciones cotidianas de los niños con los maestros. Kremer, Brannem y Glennerster (2013) llegan a una conclusión similar.¹¹

La calidad de proceso: la verdadera prueba

Cuando los adultos se muestran receptivos y sensibles ante las señales y necesidades de los niños, estos comienzan a aprender y a desarrollarse (National Scientific Council 2012). Una vez que ingresan en la escolarización formal, las interacciones entre maestros y alumnos en el aula empiezan a desempeñar un rol crítico en el desarrollo.

Cómo utilizan el tiempo los alumnos. Un componente clave de la calidad de proceso es cómo los alumnos emplean su tiempo en el aula. Un corpus creciente de bibliografía señala que el grado de participación de los estudiantes en actividades centradas en cuestiones educativas en el aula predice resultados académicos y sociales. Concretamente, cuando la instrucción se enfoca en una habilidad concreta, se logra el desarrollo de dicha habilidad (NRP 2000; Snow, Burns y Griffin 1998). Por ejemplo, la enseñanza del lenguaje y de la alfabetización está relacionada con la adquisición de mayores habilidades en dichos campos (Piasta et al. 2012), mientras que un mayor énfasis en las matemáticas y las ciencias se asocia, precisamente,

con la adquisición de mayores destrezas en dichas materias (Clements y Sarama 2011; Sarama y Clements 2009). En el ámbito social y emocional, los maestros que modelan explícitamente y enseñan acerca de las emociones ayudan a los alumnos a desarrollar conocimientos acerca de las emociones y la regulación (Denham, Bassett y Zinsser 2012).

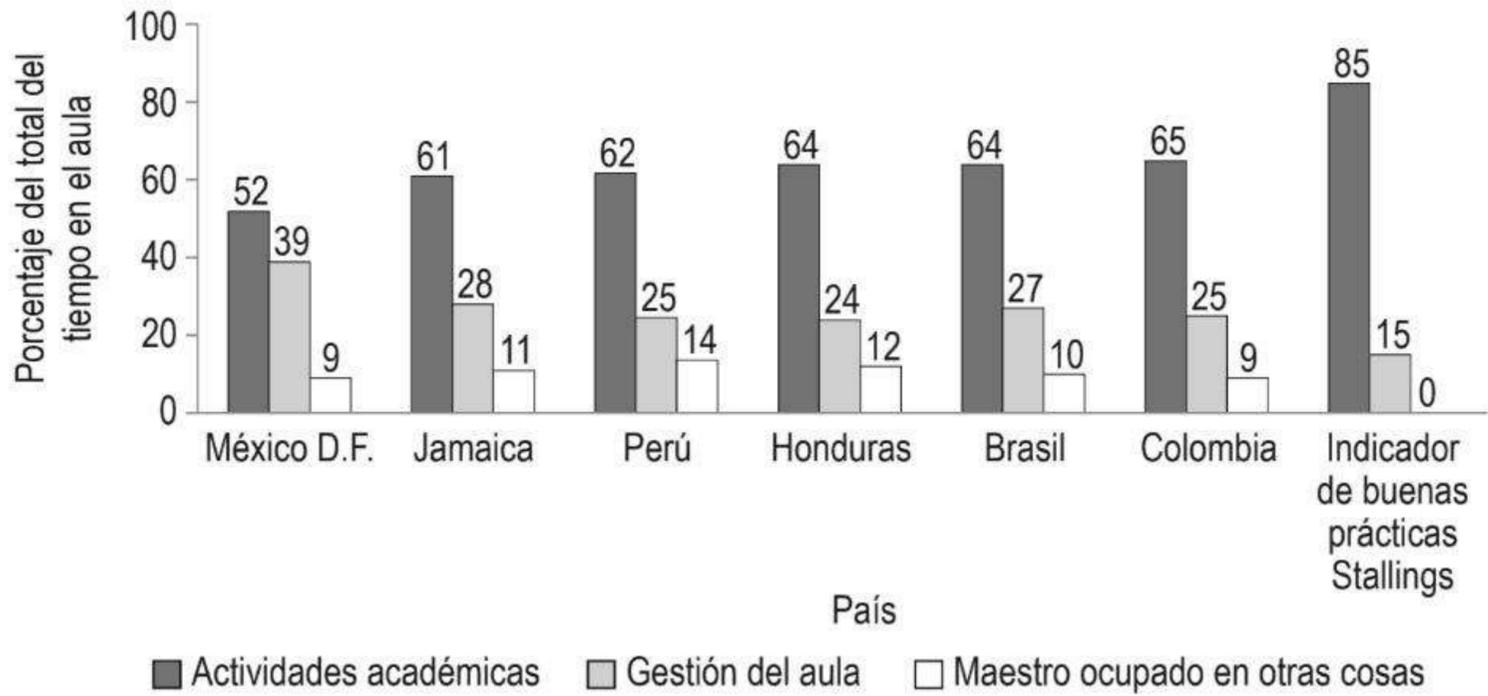
Diversos trabajos a gran escala realizados en Estados Unidos han analizado cuidadosamente cómo se utiliza el tiempo en el aula (Early et al. 2005; Hamre et al. 2006; La Paro et al. 2009). Estos estudios normalmente llegan a la conclusión de que una parte sustancial del tiempo en la mayoría de las aulas se dedica a actividades no relacionadas con la enseñanza, como las rutinas y las transiciones.

América Latina y el Caribe presenta un cuadro similar. Bruns y Luque (2015) informan sobre los resultados de la aplicación de la Metodología Stallings (Stallings 1977) en más de 15.000 aulas en seis países de la región (Brasil, Colombia, Honduras, Jamaica, México y Perú).¹² El gráfico 5.2 reproduce algunos datos destacados de su investigación. En promedio, solo entre el 50% y el 65% del tiempo en el aula en los seis países mencionados se dedica a la enseñanza, cifras muy inferiores a la referencia de buenas prácticas de Stallings, que indican un 85%. Esto significa que, en los países con mejores resultados de la región, se pierde un día entero de enseñanza a la semana en relación con las buenas prácticas de referencia. En todos los países latinoamericanos, se pierde entre un 8% y un 14% de tiempo porque los maestros están físicamente ausentes del aula (por ejemplo, llegan tarde o terminan temprano), o se dedican a interactuar con otros adultos (por ejemplo, conversando en la puerta del aula). Por lo tanto, en un año escolar de 200 días, los alumnos pierden en promedio 20 días enteros de clases. Incluso cuando un maestro asigna el tiempo a la enseñanza, es comparativamente raro que todos los alumnos participen; lo que suele ocurrir es que más de la mitad de los niños no presta atención, y se desentiende o se aburre (Bruns y Luque 2015).

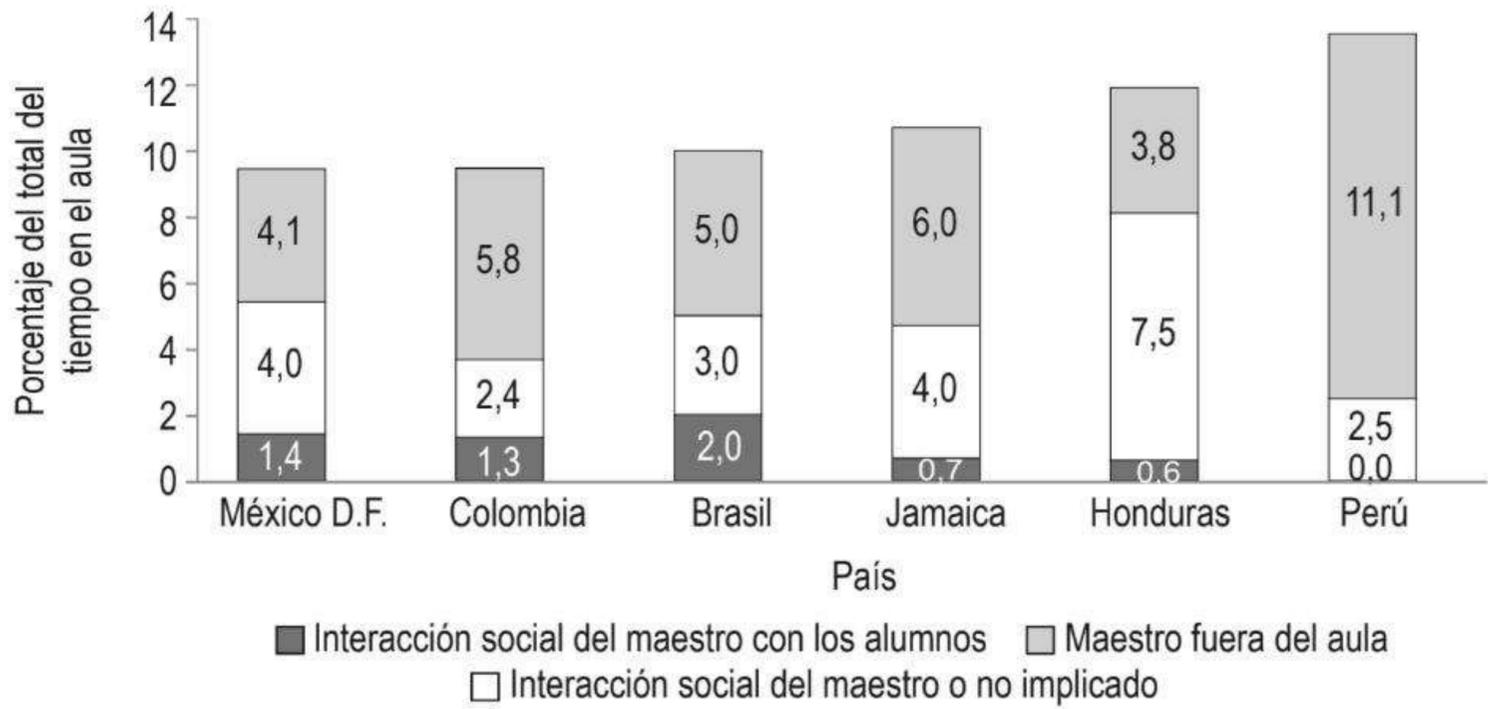
La calidad de las interacciones maestro-educando. A lo largo de las dos últimas décadas, los investigadores de Estados Unidos se han centrado en otro aspecto clave de la experiencia de los alumnos en el aula: los elementos de las interacciones de los maestros que fomentan un desarrollo positivo. Este trabajo considera las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen con su maestro y sus pares en cada momento. Diversos estudios han descubierto que la calidad de las interacciones entre los alumnos y con sus maestros es más importante para su rendimiento en

Gráfico 5.2. Cómo emplean su tiempo en el aula los maestros

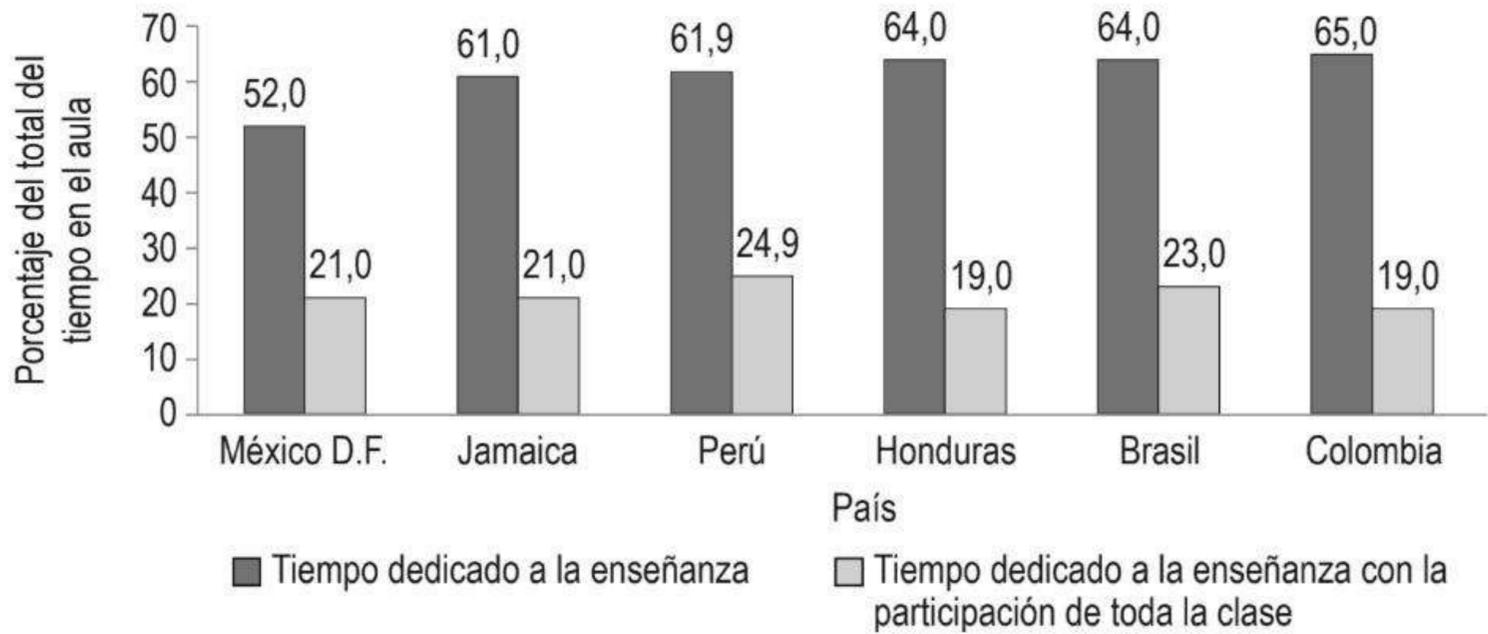
a. Porcentaje del tiempo dedicado a diferentes actividades en el aula



b. Desglose del tiempo del maestro ocupado en otras cosas



c. Tiempo dedicado a la enseñanza y tiempo dedicado a la enseñanza con la participación de toda la clase



Fuente: Bruns y Luque (2015).

las evaluaciones de desempeño académico que los aspectos de calidad estructural.¹³

Ante este corpus cada vez más extenso de evidencia, otros trabajos más recientes se han centrado en articular un marco claro a propósito de qué aspectos caracterizan las interacciones efectivas. A partir de descripciones ya existentes sobre una enseñanza de calidad (Brophy y Good 1986; Eccles y Roeser 2005), el marco de Enseñanza Basada en la Interacción (Hamre y Pianta 2007) se ha convertido en un modelo aceptado y ampliamente usado para comprender y medir la calidad de las interacciones maestro-educando. El marco está alineado con un instrumento de observación en clase, el Sistema de Calificación para la Evaluación en el Aula (CLASS, por sus siglas en inglés) (Pianta, La Paro y Hamre 2008b), que se utiliza en muchas de las investigaciones en este ámbito (véase el recuadro 4.1). El marco de Enseñanza Basada en la Interacción describe tres áreas de interacciones que tienen un fuerte fundamento teórico y empírico: el respaldo emocional, la organización del aula y el apoyo pedagógico.

El respaldo emocional. En las aulas con altos niveles de apoyo emocional, las relaciones entre alumnos y docentes son positivas, y ambos disfrutan del tiempo que comparten. Los maestros son conscientes y receptivos ante las necesidades de los niños, y priorizan las interacciones que ponen énfasis en los intereses, motivaciones y puntos de vista de los mismos. En cambio, en las aulas con bajos niveles de respaldo emocional, docentes y estudiantes parecen emocionalmente distantes unos de otros, y hay momentos de frustración en las interacciones. Los maestros rara vez atienden las necesidades de mayor apoyo de los niños y, en general, se sigue el programa del docente, con escasas oportunidades para que los alumnos aporten lo suyo. Numerosos estudios realizados en Estados Unidos han descubierto asociaciones entre la actitud de los profesores que proporcionan interacciones de respaldo emocional en el aula y el desarrollo socioemocional de los alumnos.¹⁴

La organización del aula. En las aulas que están muy bien organizadas, los maestros se muestran proactivos en la gestión de la conducta, y lo hacen fijando expectativas claras; las rutinas permiten que los alumnos aprovechen al máximo el tiempo dedicado a actividades significativas, y los docentes promueven activamente la participación de los niños en esas actividades. En las aulas que están menos organizadas, puede que los maestros pasen una gran parte del tiempo reaccionando ante problemas

de conducta; las rutinas no son evidentes; los alumnos pasan el tiempo distraídos o no participan de las actividades, y los docentes no hacen mucho para cambiar esta realidad. Cuando los maestros manejan la conducta y la atención de manera proactiva, los estudiantes les dedican más tiempo a las tareas y son más capaces de regular su atención (Rimm-Kaufman et al. 2009). Los niños que están en aulas mejor organizadas y gestionadas también demuestran un mayor desarrollo cognitivo y académico (Downer et al. 2010).¹⁵

El apoyo pedagógico. En las aulas que manifiestan altos niveles de apoyo pedagógico, el maestro promueve reflexiones de un orden superior y proporciona una realimentación de calidad para ampliar el aprendizaje de los alumnos. Si dicho apoyo no existe, pueden ser habituales el aprender de memoria o el uso de actividades basadas en la repetición; los alumnos reciben poca o nula realimentación acerca de su trabajo, más allá de que sea correcto o no. En estas aulas, normalmente habla el maestro o la clase permanece en silencio. La calidad del apoyo pedagógico proporcionado en un aula está vinculada de manera muy coherente con mayores ganancias en el desempeño académico, como la calificación recibida en pruebas de aprendizaje.¹⁶

Si bien los tres aspectos de las interacciones maestro-educando son conceptualmente distintos y se pueden medir por separado, a menudo se observa que los docentes que obtienen buenos resultados en un dominio también los obtienen en los otros dos. Por eso, cuando se les observa en su conjunto, las conductas asociadas con mayores niveles de respaldo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico se pueden describir como “enseñanza receptiva” (Hamre et al. 2014).

Pese a que los alumnos aprenden y se desarrollan más en aulas con una mejor calidad de las interacciones maestro-educando, en realidad pocos niños experimentan este tipo de interacciones en los primeros años de escolaridad. Por ejemplo, en Estados Unidos, el apoyo emocional y la organización del aula suelen ser de calidad moderada en los salones de clases de la escuela primaria, y el apoyo pedagógico es moderado a bajo.¹⁷ Un estudio reciente sobre la base de datos de Finlandia observó resultados cualitativamente similares (Salminen 2013).

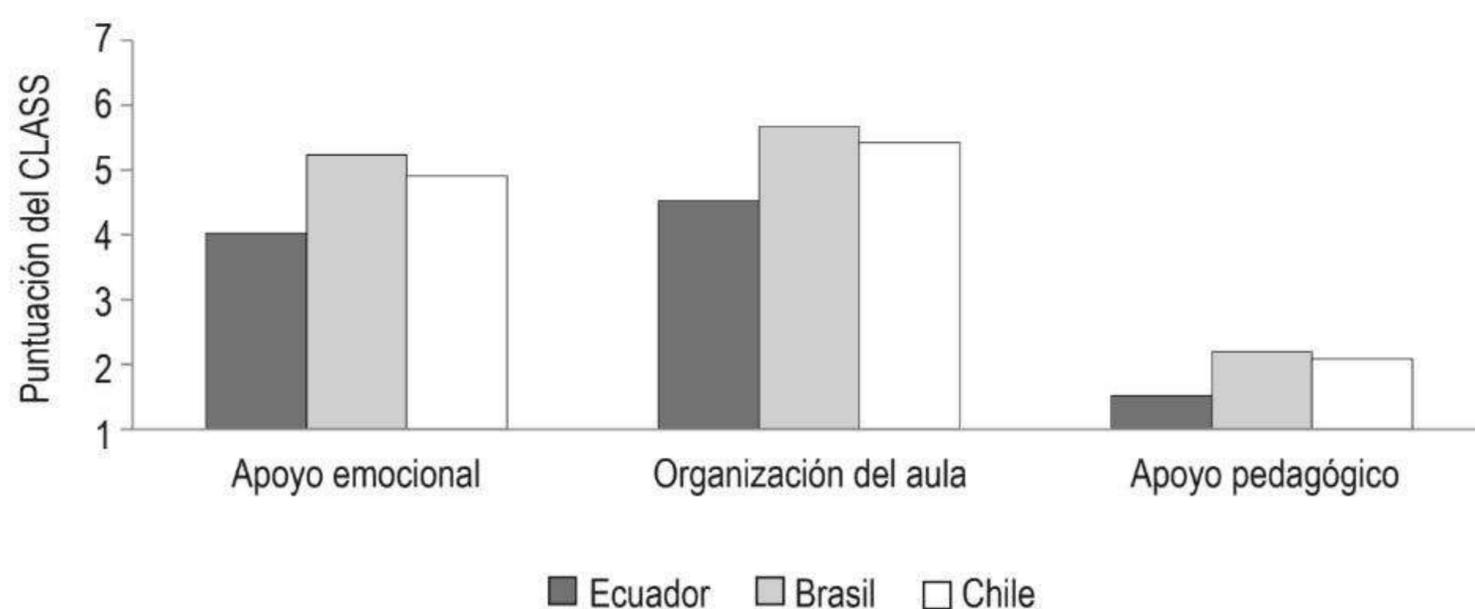
Hay un conjunto pequeño pero creciente de evidencia de América Latina sobre las prácticas docentes en los primeros cursos, que se centra en las interacciones entre maestros y alumnos. Cruz-Aguayo et al. (2015) informan sobre los resultados de la aplicación de dos instrumentos que

miden diferentes aspectos de la calidad del aula en una muestra de 78 salones de clases de preescolar, primer grado y segundo grado en tres países latinoamericanos: Brasil, Chile y Ecuador. El primero es el SNAPSHOT (Richie et al. 2001), que (como la Metodología Stallings) se centra en la actividad que tiene lugar en un aula en un determinado momento.¹⁸ El segundo es el ya mencionado CLASS. Además de estos dos instrumentos, se recopilaron datos sobre algunos aspectos de la calidad estructural, entre ellos las tasas niños/maestro.

Los resultados del SNAPSHOT señalan que el grueso del tiempo dedicado a la docencia en los tres países comprendía el trabajo de los alumnos en una actividad de todo el grupo (por ejemplo, los estudiantes estaban sentados en sus pupitres y copiaban las frases que el maestro escribía en la pizarra, o reproducían letras) o una actividad individual (por ejemplo, los alumnos trabajaban en páginas idénticas en sus textos de estudio). Normalmente, los niños se sentaban en pupitres pequeños que miraban hacia el frente del salón de clases y rara vez trabajaban colaborando en pequeños grupos. En las aulas de los tres países no había actividad alguna durante gran parte del tiempo, y a los alumnos se les proporcionaban escasas o nulas instrucciones.

Los resultados del CLASS, que se resumen en el gráfico 5.3, señalan que en los tres países las puntuaciones de dicho sistema en los ámbitos de respaldo emocional y organización del aula se situaban en el espectro medio, mientras que las puntuaciones de apoyo pedagógico eran —de manera congruente— muy bajas, sobre todo (pero no únicamente) en Ecuador.¹⁹ Según se informa en Araujo et al. (2014), una muestra nacionalmente

Gráfico 5.3 Puntuaciones por dominio del CLASS, Brasil, Chile y Ecuador



Fuente: Cruz-Aguayo et al. (2015).

representativa de aulas de preescolar en Ecuador arrojó resultados similares. Como en otros casos (Bruns y Luque 2015), Cruz-Aguayo et al. (2015) también destacan que las experiencias de los alumnos solían ser muy diferentes entre las distintas aulas dentro de un mismo colegio.

Leyva et al. (2015) evalúan el uso del tiempo y la calidad de las interacciones maestro-educando, medidas por el CLASS, y la asociación entre estas dimensiones de la calidad de proceso y los resultados de los alumnos en una muestra de 91 aulas de jardín de infantes en Chile. Una cantidad sustancial de tiempo se dedicaba a actividades no pedagógicas, como a tomar las colaciones, a las transiciones y a los recreos.²⁰ Los niveles más altos de apoyo pedagógico estaban asociados con mejores resultados en una de las tres pruebas de lenguaje y alfabetización temprana administradas y en una de las dos pruebas de función ejecutiva.

Uno de los estudios mejor diseñados sobre los efectos de la calidad del docente y del entorno del aula en los resultados de los aprendizajes es el de Araujo et al. (2014), que analiza una muestra de 454 aulas de jardines infantiles en la zona costera de Ecuador. El documento comienza con un debate acerca de la dificultad de identificar creíblemente los efectos de mejores maestros o mejores prácticas docentes si los alumnos son asignados a los distintos maestros sobre la base de características no observadas. Para evitar este problema, se asigna aleatoriamente a los docentes una cohorte de alrededor de 15.000 alumnos de jardín de infantes de 202 colegios (en todos los cuales había al menos dos clases de jardín infantil). El cumplimiento con la asignación aleatoria fue muy alto: 98%.

Durante el año escolar, Araujo et al. (2014) recopilaron datos muy útiles sobre los alumnos y los maestros, y utilizaron el CLASS para medir la calidad de sus interacciones en el aula. También recolectaron más información sobre los docentes, entre otros datos: si eran titulares o contratados; sus años de experiencia en la profesión; su inteligencia, medida por la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS-IV); su personalidad, medida por el Modelo de los Cinco Grandes Factores; la función ejecutiva docente; y una diversidad de características acerca de los maestros y sus entornos cuando eran niños. Al final del año, recopilaron 12 pruebas diferentes de aprendizaje infantil, entre ellas cuatro pruebas sobre alfabetización temprana, adquisición temprana de matemáticas y la función ejecutiva.

Sobre la base de este cuidadoso diseño, Araujo et al. (2014) muestran en primer lugar que un niño asignado aleatoriamente a un maestro en el percentil 95 de la distribución de calidad aprende, en promedio, 0,18

desviaciones estándar más que un niño asignado a un maestro promedio. En términos de magnitud, este efecto es comparable al que se encuentra en una evaluación aleatoria de un programa que otorgaba transferencias equivalentes a alrededor del 10% de los gastos del hogar a familias extremadamente pobres en Ecuador (0,18 desviaciones estándar, según informan Paxson y Schady 2010), y a estimaciones del impacto de un año de educación preprimaria en Argentina (0,23 desviaciones estándar, según informan Berlinski, Galiani y Gertler 2009).²¹ Los efectos también son similares a los recogidos en la literatura sobre el impacto de los maestros en Estados Unidos (resumida en Hanushek y Rivkin 2012).

Además, los mismos docentes mejoran los resultados del aprendizaje infantil en todos los dominios (lenguaje, matemática y función ejecutiva) y estos maestros mejoran los resultados del aprendizaje de todos los niños en un aula (aquellos con niveles básicos más altos y más bajos de desarrollo, aquellos cuyos padres tienen un nivel educativo superior o inferior, y aquellos que pertenecen a hogares con niveles de riqueza más altos o más bajos) en aproximadamente la misma proporción. Como lo expresaron los autores, “una marea en ascenso” (en este caso, una asignación aleatoria a un maestro mejor) “levanta todas las embarcaciones” (en este caso, optimiza los resultados del aprendizaje de todos los niños).

¿Hasta qué punto influyen las diferentes características o conductas del docente en el aprendizaje de los niños de jardín de infantes? De manera muy similar a lo que ocurre en Estados Unidos, los maestros con muy poca experiencia (tres o menos años) producen menos aprendizaje: un niño asignado aleatoriamente a un maestro “novato”, definido de esta manera, aprende en promedio 0,16 desviaciones estándar menos que un niño asignado a un maestro con más experiencia. (Después de tres años, no hay retornos de la experiencia en términos de los resultados del aprendizaje.) Que un niño sea asignado a un docente titular o a uno contratado no incide en sus avances en el aprendizaje. Los maestros más inteligentes, medidos por el WAIS-IV, producen más aprendizaje, pero los efectos son reducidos.²² Ninguno de los rasgos de la personalidad correspondientes al Modelo de los Cinco Grandes Factores (estabilidad emocional, extraversión, apertura a la experiencia, cordialidad/amabilidad y responsabilidad) están significativamente asociados con un mayor o menor grado de aprendizaje de los alumnos. De la misma manera, la puntuación de un docente en una prueba de función ejecutiva y diversas medidas de su entorno en los primeros años (como la educación de los padres) no predicen el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, las interacciones maestro-educando,

medidas por el CLASS, son claramente predictivas de los resultados del aprendizaje del niño (Araujo et al. 2014).

Lecciones para las políticas públicas

En la mayoría de los países en América Latina y el Caribe, la matriculación en los primeros cursos de la escuela primaria es esencialmente universal, y el porcentaje de niños que concurren al jardín de infantes (lo cual incluye a los pequeños de hogares pobres) está aumentando con rapidez. No es exagerado pues suponer que, como ya sucedió en gran parte con la matriculación en la escuela primaria, en un futuro cercano la inscripción en los jardines infantiles deje de ser un reto para la mayoría de los países de la región.

El verdadero desafío de la región es la calidad, sobre todo la calidad de proceso. Hay evidencia clara y consistente de que la calidad de la educación que reciben muchos niños es mala, y que no se les prepara adecuadamente para la escolarización en cursos posteriores o para la vida en general.

Algunos problemas parecen ser comunes a numerosos países y a la mayoría de las aulas. Se dedica demasiado tiempo al aprendizaje de memoria, con un maestro que habla o escribe cosas en la pizarra y alumnos que las repiten o las copian. Los niños no suelen trabajar en grupos en tareas que estimulen el pensamiento creativo o que desarrollen facultades críticas de orden superior. Sin embargo, en muchos otros sentidos, los docentes —a menudo aquellos que están en la misma escuela y que les enseñan a niños de características comparables— varían notablemente en cuanto a su eficiencia.

¿Por qué numerosos maestros de América Latina y el Caribe son mucho menos efectivos que otros? ¿Se trata sobre todo de un problema de habilidades, porque no se da suficiente importancia a los instrumentos prácticos que se centran en las prácticas docentes durante la capacitación previa y en el puesto de trabajo? ¿O se trata en esencia de un problema de incentivos, porque los maestros en la región no suelen verse recompensados por un mejor desempeño? Estas son preguntas clave, dado que los probables efectos de las alternativas de políticas dependen de los motivos que explican el bajo rendimiento de numerosos docentes de los primeros cursos en las escuelas de la región.

Si los maestros carecen de habilidades, puede que les sean útiles las herramientas de desarrollo profesional. Estas pueden mejorar las prácticas en el aula y los resultados del aprendizaje de los niños. Sin embargo, la mayoría de los programas de desarrollo profesional de la región dirigidos

a los docentes son ineficaces. Son de carácter teórico en lugar de práctico; no ofrecen instrumentos prácticos que les ayuden a convertirse en mejores maestros; además, son genéricos en lugar de centrarse en las fortalezas y debilidades de un docente en concreto.

Numerosos estudios de Estados Unidos demuestran que los maestros que hacen cursos y son objeto de una asesoría personalizada en prácticas docentes efectivas pueden cambiar sus interacciones diarias con los niños de maneras que tengan consecuencias significativas para el aprendizaje y el desarrollo de los mismos.²³ El reto consiste en encontrar modelos para los países de la región que sean eficaces y que puedan aplicarse a gran escala. Esto requerirá un diseño e implementación cuidadosos, y una evaluación rigurosa, preferiblemente basada en la asignación aleatoria. Con muy pocas excepciones, esta evidencia no existe en la región.

Sin embargo, puede ocurrir que algunos maestros no se apliquen con suficiente esfuerzo. En estas circunstancias, puede resultar útil remunerar a los maestros en virtud de su desempeño. La evidencia experimental y cuasi experimental de Estados Unidos presenta un cuadro diverso a propósito de la efectividad del pago a los docentes sobre la base de su desempeño.²⁴ En los países en desarrollo, los resultados han sido más positivos. Los programas de pago por méritos mejoraron significativamente los resultados en India (Muralidharan y Sundararaman 2011), Israel (Lavy 2002; 2009) y México (Behrman et al. 2015), aunque esta evidencia se refiere sobre todo a niños algo mayores.

Diversos países y ciudades de la región, entre ellos Brasil (con Pernambuco) y Chile (con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, SNED) recompensan a los maestros o a las escuelas (o a ambos) que producen mejoras particularmente importantes en los aprendizajes. Sin embargo, en todos los países de América Latina y el Caribe, en la gran mayoría de los casos, la remuneración de los docentes está determinada por los años de servicio y por su estatus contractual (si son titulares o no).

En general, los economistas se muestran más entusiastas que los maestros en lo que respecta a la remuneración por desempeño. Una pregunta fundamental es qué tipo de cosas deberían recompensarse. La mayoría de los sistemas de remuneración por desempeño recompensa a los docentes sobre la base de cálculos de valor agregado. El valor agregado es una medida del aumento promedio en el aprendizaje que tiene lugar entre alumnos plausiblemente comparables asignados a diferentes maestros (véase el debate en el recuadro 5.2).

RECUADRO 5.2. EL VALOR AGREGADO DEL MAESTRO

Estimar el valor agregado de un maestro es una manera de medir su efectividad. El valor agregado se centra en las ganancias en el aprendizaje entre los estudiantes a los que les enseña un mismo maestro en un determinado curso. Por ejemplo, para comparar el valor agregado de tres maestros que enseñan en primer grado en diferentes aulas en el mismo colegio, se estimaría el aumento promedio en el desarrollo infantil o en las puntuaciones de las pruebas entre el final de la preprimaria y el final de primer grado, por separado para los niños en cada aula. Esta es una estimación del valor agregado de cada docente. Para ver cuánto mejor es un maestro en comparación con otro, también se calcularía el aumento medio para todos los alumnos de primer grado de esa escuela. La diferencia entre las ganancias en el aprendizaje de los niños en el aula de un docente y las ganancias en el aprendizaje promedio obtenidas por los tres maestros de primer grado de esa escuela sería una estimación de su efectividad relativa.

La estimación del valor agregado del maestro ha ganado popularidad entre los economistas desde el trabajo pionero de Hanushek (1971) y Murnane (1975). Este trabajo, y mucho de lo que le siguió, fue en parte una respuesta a un consenso entre los investigadores acerca de que, si bien había grandes diferencias en la efectividad de los maestros, las características observadas de los mismos, incluidos su experiencia, su estatus contractual y sus credenciales, explicaban poca cosa de estas diferencias. Al centrarse directamente en los resultados del aprendizaje del niño, las medidas de valor agregado alejan el foco de las características del docente. Esto es a la vez una fortaleza y una limitación. Si se sostienen los supuestos necesarios para que las estimaciones del valor agregado tengan una interpretación causal, el valor agregado se centra directamente en lo que de verdad importa: el desarrollo infantil o los resultados del aprendizaje. Sin embargo, puede que los supuestos no siempre se sostengan, y las estimaciones del valor agregado de un maestro no dicen nada acerca de qué hay en la práctica de ese maestro que lo hace más efectivo que otro.

La hipótesis más importante en la estimación del valor agregado se relaciona con las características no observadas de los niños. Los estudiantes se suelen asignar a las aulas de manera aleatoria. Los directores saben que unos maestros son más efectivos que otros. Un director que pretenda igualar los resultados dentro de un colegio podría asignar los niños más difíciles a los mejores docentes. Si no se “controla” adecuadamente por la información que el director utiliza para realizar estas asignaciones, el verdadero valor agregado del mejor maestro estaría subestimado (porque tuvo a los alumnos más difíciles). A la inversa, puede que los mejores maestros tengan más poder de negociación, y el director que quisiera retener a los mejores en una escuela podría asignarles estudiantes más fáciles a esos docentes. En este caso, el verdadero valor agregado del mejor maestro podría ser sobrestimado (porque tuvo alumnos más fáciles). Los padres, sobre todo aquellos que son más conscientes del aprendizaje de sus hijos y se interesan más en ello, también pueden ejercer presión para que sus niños estén en un aula y no en otra. Sin em-

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 5.2. *(continuación)*

bargo, es probable que estos padres tengan características no observadas que en sí mismas generen un impacto en las ganancias en el aprendizaje al margen del maestro que se les asigne a sus hijos. Esto también crearía sesgos.

Dado que no pueden medirse todas las características relevantes de maestros y alumnos, las estimaciones del valor agregado tienen un supuesto crítico: cualesquiera sean las diferencias en los niños asignados a uno u otro docente, estas son capturadas por la medida de “línea de base” del aprendizaje o del desarrollo (que, normalmente, son los resultados del aprendizaje al final del curso anterior). Dicho de otra manera, las estimaciones del valor agregado suponen que cualquier diferencia en las *ganancias* del aprendizaje, por oposición a los *niveles* de aprendizaje, se puede atribuir a los maestros, sobre todo cuando la comparación se limita a estudiantes a los que les enseñan distintos docentes en un mismo colegio.

Numerosas investigaciones se han dedicado a poner a prueba esta hipótesis. En su influyente trabajo, Rothstein (2010) utilizó abundancia de datos de Carolina del Norte para demostrar que los maestros del *futuro* predicen ganancias en el aprendizaje *más temprano*. Esto es una señal de que los docentes y los alumnos del estudio no estaban emparejados unos con otros de manera aleatoria, y que las características de unos y otros que determinaron el emparejamiento podrían sesgar las estimaciones del valor agregado. No obstante, las investigaciones más recientes de Chetty, Friedman y Rockoff (2014) sostienen que las estimaciones del valor agregado de un maestro son un buen indicio del efecto de ese maestro en el aprendizaje, no contaminado por posibles diferencias entre los alumnos. Por ejemplo, en un conjunto de estimaciones, los autores se centran en los maestros que cambian de colegio. Los directores de un colegio pueden tener objetivos diferentes a los de otro colegio, y la población escolar puede variar considerablemente entre colegios. Aun así, cuando un docente con un valor agregado positivo cambia de institución, el valor agregado de la escuela que deja disminuye y el valor agregado del colegio en el que se integra aumenta proporcionalmente en la misma medida, en promedio. Esto sugiere que un maestro lleva consigo su “valor agregado” y que esto es en gran parte independiente del colegio, del director o del alumnado.

Otra preocupación relacionada con las estimaciones del valor agregado es que, aunque sean causales, estas estimaciones parecen variar en gran medida para el mismo maestro de un año a otro. Esa variación se debe en parte a que algunos docentes son más efectivos enseñando a un grupo particular de alumnos, y porque la composición de su clase cambia de un año al siguiente, aunque esto solo sea producto de la suerte. También puede ocurrir que los maestros tengan un año particularmente bueno o malo. Por último, el error de medición de diversos tipos tenderá a empañar la correlación del valor agregado estimado para un determinado maestro en diferentes años. Dicho de otra manera, puede que el mismo maestro sea igualmente efectivo un año y el siguiente, pero el error de medición lo hará parecer como si su efectividad hubiera cambiado a lo largo de los años.

Recompensar a los maestros sobre la base del valor agregado es atractivo porque se centra en lo que importa: el aprendizaje, en lugar de hacerlo en lo que no importa: las características observables de los docentes. El pago por desempeño también podría tener otras ventajas. En América Latina los maestros no parecen tener malos salarios en general, en relación con otras ocupaciones de oficina o de tinte profesional (como el personal administrativo). Sin embargo, la distribución de los salarios está comprimida en la parte alta, en relación con la de otros trabajadores en empleos similares, lo que sugiere que a los maestros más efectivos se les paga demasiado poco para mantenerlos en la profesión (Mizala y Ñopo 2012). Una escala salarial más pronunciada, con aumentos de sueldo y promociones que en parte dependan del desempeño, podría contribuir a atraer a personas más talentosas a este *métier*.²⁵

Sin embargo, recompensar a los maestros sobre la base del cálculo del valor agregado no es sencillo. Algunos aspectos son prácticos. Calcular el valor agregado es un ejercicio intensivo en datos. Si, por ejemplo, se pretende recompensar a los maestros de primero a cuarto grado sobre la base del valor agregado, habría que aplicar pruebas al final de preprimaria, primero, segundo y tercer grado a todos los alumnos todos los años.²⁶ Además, el valor agregado es una medida ruidosa de la calidad docente, como puede observarse en el hecho de que las estimaciones del valor agregado para el mismo maestro pueden variar considerablemente de un año al siguiente (Araujo et al. 2014, para Ecuador).

Otras inquietudes están relacionadas con las posibles respuestas conductuales de los docentes ante la introducción de pruebas de alta exigencia. La remuneración por desempeño sobre la base del valor agregado podría alentar a los maestros a hacer trampa, a enseñar solo para la prueba (en lugar de poner el acento en el aprendizaje en términos más generales) o a centrarse en grupos concretos de alumnos (por ejemplo, aquellos que se encuentran justo por debajo de un determinado umbral de conocimientos). Algunos de estos aspectos pueden mitigarse con un diseño cuidadoso de los detalles del sistema de remuneración por desempeño (Neal 2011). De manera alternativa, sería posible recompensar a los docentes por las conductas en el aula que predicen los resultados del aprendizaje, más que por las puntuaciones de las pruebas, aunque este enfoque también tiene grandes limitaciones.²⁷

Las estimaciones del valor agregado del maestro también podrían utilizarse para identificar a los docentes que, año tras año, logran un escaso aprendizaje y desarrollo en sus educandos. Si, después de recibir

RECUADRO 5.3. ¿CUÁNTO IMPORTA LA EFECTIVIDAD DEL MAESTRO?

Las investigaciones realizadas en Estados Unidos estiman que reemplazar a un maestro con un pobre desempeño (en el 10º percentil de la distribución de calidad) por un docente promedio aumentaría el ingreso a lo largo de la vida de cada niño de esa clase en aproximadamente US\$40.000, lo cual para una clase de 25 alumnos equivale a un aumento en el total de los ingresos de cerca de US\$1 millón (Hanushek 2009; 2011; Kane y Staiger [2002a] proporcionan estimaciones de magnitud comparable).

¿Son relevantes estos resultados para América Latina y el Caribe? Estimaciones como estas siempre implican la intervención de diversos supuestos, aunque algunos cálculos sencillos sugieren que el valor de mejorar la efectividad de los maestros con peor desempeño (o reemplazarlos con otros maestros) en la región también puede ser considerable. Manteniendo constantes los años de escolarización, se ha estimado que un aumento de una desviación estándar en las destrezas de alfabetización en Chile incrementa los salarios promedio en un 15% (Hanushek y Zhang 2006). En Ecuador, las simulaciones sugieren que reemplazar al 10% de los maestros de preprimaria que exhiben el peor desempeño por docentes promedio elevaría los resultados medios del aprendizaje en preprimaria en 0,11 desviaciones estándar (Araujo et al. 2014).^a Si las mejoras en el aprendizaje se prolongan desde la preprimaria hasta la edad adulta, y si las estimaciones de Chile se pueden utilizar para aproximar los rendimientos del mercado laboral en Ecuador, reemplazar al 10% de los maestros de preprimaria con más bajo desempeño por maestros promedio arrojaría un aumento en los salarios de todas las cohortes afectadas de alrededor de un 1,6% al año. Además, si un maestro con una mejor calidad motiva a los niños a permanecer más tiempo en la escuela, como parece plausible, habría un beneficio adicional porque se extendería su escolarización.

^a Concretamente, esto implica tomar el 10% de los maestros de preprimaria con el menor valor agregado y reemplazarlos por un maestro cuyo valor agregado sea equivalente al del maestro de preprimaria promedio en su colegio (promedio que excluye al docente de peor desempeño) y volver a estimar la distribución total de las puntuaciones de las pruebas con estos cambios. Por lo tanto, debe considerarse que el incremento estimado en el aprendizaje vale para toda la distribución de los alumnos de preprimaria, y no solo para aquellos que hubieran tenido al mejor maestro (para quienes, desde luego, los beneficios son mucho mayores).

capacitación de alta calidad en el puesto de trabajo, estos maestros siguen teniendo malos resultados, debería considerarse seriamente despedirlos u ofrecerles una jubilación anticipada.²⁸ Despedir a los maestros es un asunto polémico y políticamente difícil, pero hay enormes intereses en juego, en términos de posibles mejoras en el aprendizaje de los niños y resultados posteriores. Las estimaciones razonables para Ecuador, que se basan en cálculos para Estados Unidos (Hanushek 2009; 2011; Kane y

Staiger 2002b), sugieren que reemplazar por docentes promedio al 10% de los maestros de preprimaria que obtienen los peores resultados aumentaría los salarios de todas las cohortes afectadas en cerca de un 1,6% (véase el recuadro 5.3).

Mejorar la calidad es más difícil que incrementar el acceso. No hay una única política adecuada para todos los países. Sin embargo, una combinación inteligente de incentivos monetarios por un desempeño docente sobresaliente, programas innovadores de capacitación en el puesto de trabajo, asesoramiento y orientación, así como el despido de aquellos docentes que presenten resultados persistentemente bajos es prometedor en numerosos contextos.

Notas

- ¹ Utilizamos los términos “matriculación” y “asistencia” de manera indistinta. En algunas encuestas de hogares se les pregunta a los entrevistados por la matriculación, y en otras por la asistencia.
- ² Los países de la región emplean diferentes términos para los primeros años de la escolarización formal. A los fines de este capítulo, la “escuela primaria” se define como aquella que comienza con el curso que los niños deber empezar a los 6 años (“primer grado”); y la “preprimaria” se define como el preescolar (para niños de 5 años) y el jardín de infantes (para niños de 4 años o menos).
- ³ Sin embargo, un aspecto importante es que no había diferencias en la escolarización completa entre los que habían cursado un año de educación preprimaria (preescolar) y aquellos que habían asistido dos años (jardín de infantes y preescolar) (Berlinski, Galiani y Manacorda 2008).
- ⁴ Nótese que los valores en el gráfico 5.1 no son comparables con las estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) para la matriculación bruta en la escuela preprimaria, y eso por diversos motivos. En primer lugar, los rangos de edad suelen ser diferentes. Esto se debe a que la UNESCO calcula las tasas de matriculación en preprimaria sobre la base de la “edad teórica de ingreso” en un determinado país, lo cual varía de un país a otro. Por ejemplo, en Argentina, Honduras y Jamaica, las tasas de matriculación en preprimaria corresponden a niños de entre 3 y 5 años; en Chile, Costa Rica y México, a niños de entre 4 y 5 años; en Brasil a niños de entre 4 y 6 años; y en Guatemala a niños de entre 5 y 6 años. En cambio, los cálculos recogidos en este capítulo siempre corresponden al porcentaje de niños de 5 años que asisten al colegio. En segundo lugar, las fuentes de datos varían. Los valores de la UNESCO se calculan a partir de la población total de diferentes edades de un país (utilizando el censo más reciente y las proyecciones de población basadas en él) y el número de niños matriculados en la escuela (utilizando datos administrativos). En cambio, los cálculos realizados en este capítulo se basan en los datos de las encuestas de hogares. No queda claro cuál es la fuente de datos más precisa.
- ⁵ Las comparaciones de las puntuaciones de lenguaje son más complicadas por las diferencias entre los países en el porcentaje de niños que no son hispanohablantes nativos.
- ⁶ Los promotores de las pruebas SERCE y TERCE también reportan los porcentajes de niños con puntuaciones desde el nivel 1 (el más bajo)

hasta el 4 (el más alto) en cada país. Así, el 75% de todos los niños de República Dominicana que rindieron el TERCE obtuvieron puntuaciones que los situaron en el nivel más bajo. Estos alumnos no podían solucionar problemas de sumas o multiplicaciones sencillas utilizando números naturales, ni eran capaces de reconocer la organización del sistema numeral decimal posicional. Incluso en Chile y Costa Rica, los dos países con los mejores resultados de América Latina, el 10% y el 16% de los niños, respectivamente, se ubicaron en el nivel más bajo del TERCE.

- ⁷ Se construyeron agregados de riqueza utilizando solo aquellas características y activos de los hogares por los que se preguntaba de manera comparable, tanto en la muestra de los niños que se sometieron a las pruebas como en las encuestas de hogares nacionalmente representativas para cada país: la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo, Subempleo (ENEMDU) de 2012 en Ecuador, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de México y la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) de Perú. Esto permite establecer comparaciones entre la distribución de la riqueza de los niños que rindieron la prueba y la distribución de la riqueza de los hogares con niños en el mismo rango de edad en las encuestas nacionalmente representativas. Esto, a su vez, permite asignar a los niños que tomaron la prueba a quintiles de la distribución nacional de la riqueza (como en Schady et al. 2015).
- ⁸ Estos gradientes son similares a los que se observan en Estados Unidos, donde los niños de 5 años del cuartil más bajo de ingresos tienen puntuaciones en matemáticas que son 0,8 desviaciones estándar inferiores a las del cuartil más alto (Cunha y Heckman 2007).
- ⁹ En cambio, los gradientes en los problemas conductuales eran modestos: los informes de los maestros señalan que los niños del grupo de activos más bajos tenían 0,18 desviaciones estándar más de probabilidades de presentar problemas de internalización (es decir: ser retraídos o carecer de autoestima) en el jardín de infantes que aquellos del grupo de activos más altos, pero 0,30 menos de probabilidades de exhibir problemas de externalización (esto es: agresión y conducta desafiante).
- ¹⁰ Esta sección se basa en gran medida en un documento preparado como antecedente de este trabajo por Yyannu Cruz-Aguayo, Tomás Guanzioli, Bridget Hamre, Sadie Hasbrouck, Marcia E. Kraft-Sayre, Jennifer LoCasale-Crouch, Carolina Melo, Robert Pianta y Sara C. Schodt.
- ¹¹ Numerosos ejemplos de países en desarrollo demuestran que mejorar una u otra dimensión de la calidad estructural no mejora los resultados

del aprendizaje infantil (o lo hace solo de forma modesta). En un caso particularmente desalentador, Duflo, Dupas y Kremer (2011) analizan un programa que redujo a la mitad las tasas de alumnos/maestro en Kenia, partiendo de un nivel de línea de base de cerca de 80 niños por maestro. Los autores llegan a la conclusión de que el programa no mejoró los resultados del aprendizaje, al parecer porque no modificó las prácticas docentes, no condujo a una atención más individualizada de los maestros hacia los alumnos y, por lo tanto, no cambió las experiencias diarias de los niños en el aula. Por otra parte, en un reciente estudio de la región se distribuyeron ordenadores portátiles a niños de tercero a sexto grado en Lima, Perú, como una manera de mejorar sus resultados del aprendizaje. Este programa piloto, relacionado con una iniciativa más amplia del gobierno peruano para adquirir y distribuir 860.000 laptops a los alumnos, fue evaluado de manera aleatoria. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes asignados aleatoriamente para recibir portátiles declararon usar computadores con mayor frecuencia que los del grupo de control. Sin embargo, no se hallaron diferencias entre los niños destinatarios de las laptops y aquellos que no las habían recibido en términos de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lenguaje y matemáticas, ni en cuanto a sus habilidades cognitivas, medidas por el Test de Matrices Progresivas de Raven (Beuermann et al. 2015).

¹² La Metodología Stallings, originalmente elaborada para una investigación sobre la calidad de los colegios en Estados Unidos en los años setenta (Stallings 1977; Stallings y Mohlman 1988), toma tres “fotografías” separadas a intervalos regulares en el curso de una hora en el aula. Cada fotografía dura 15 segundos. Durante ese lapso, el observador hace un barrido del aula y registra cuatro aspectos clave de la dinámica de la clase: si el maestro se compromete con la enseñanza, en la gestión del aula o si está dedicado a otra cosa; si el tiempo se utiliza en efecto para la enseñanza, qué prácticas pedagógicas se emplean (por ejemplo, leer en voz alta o pregunta y respuesta); si el tiempo se invierte en la enseñanza, qué materiales pedagógicos se utilizan; y cuántos alumnos participan visiblemente en la actividad liderada por el maestro, en lugar de dedicarse a otra cosa o no prestar atención (Bruns y Luque 2015, particularmente 99-105).

¹³ Entre las referencias sobresalen: Blair (2002); Burchinal, Lee y Ramey (1989); Campbell y Ramey (1995); Greenberg, Domitrovich y Bumbarger (2001); Hamre y Pianta (2007); Howes y Hamilton (1993); Kisker et al. (1991); Kontos y Wilcox-Herzog (1997); Phillips et al. (2000).

- ¹⁴ Perry, Donohue y Weinstein (2007) descubrieron, en 14 aulas de primer grado, que un mayor apoyo emocional al comienzo del año se asociaba con una conducta más positiva de los pares y menos problemas de conducta a medida que progresaba el año. De la misma manera, en un análisis de 36 clases de primer grado a las que concurrían 178 alumnos de 6 y 7 años, se observó que en las aulas donde se brindaba apoyo emocional había una disminución de las agresiones de los pares a lo largo del año (Merritt et al. 2012). Al parecer, el clima emocional también influye en los resultados académicos. En una muestra de 1.364 alumnos de tercer grado, se notó que el respaldo emocional en el aula se relacionaba con las puntuaciones de los niños en comprensión lectora y matemáticas al final del año (Rudasill, Gallagher y White 2010).
- ¹⁵ Por ejemplo, los datos de 172 alumnos de primer grado en 36 aulas en una zona rural de Estados Unidos demostraron que la organización del aula era significativamente predictiva de las mejoras en alfabetización (Ponitz et al. 2009).
- ¹⁶ Entre las referencias se incluyen Burchinal et al. (2008, 2010); Hamre y Pianta (2005); Mashburn et al. (2008). Por ejemplo, al analizar 1.129 alumnos de bajos ingresos matriculados en 671 aulas de jardín de infantes en Estados Unidos, Burchinal et al. (2010) observaron una asociación significativa entre el apoyo pedagógico y las habilidades académicas; los alumnos de aquellas aulas que demostraban brindar un mayor apoyo pedagógico obtenían puntuaciones superiores en medidas de lenguaje, comprensión lectora y matemáticas que los estudiantes que recibían un apoyo pedagógico de baja calidad. De la misma manera, Mashburn et al. (2008) utilizaron datos de Estados Unidos y llegaron a la conclusión de que el apoyo pedagógico en un aula se relaciona con los cinco resultados académicos medidos (lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, nombres de las letras, rimas y problemas matemáticos aplicados).
- ¹⁷ Entre las referencias cabe citar Denny, Hallam y Homer (2012); Hamre et al. (2013); La Paro, Pianta y Stuhlman (2004); LoCasale-Crouch et al. (2007); Pianta et al. (2007).
- ¹⁸ Sin embargo, los datos proporcionados por el SNAPSHOT son algo más detallados que los recopilados mediante la Metodología Stallings. Se observan sistemáticamente el tipo de entorno académico (por ejemplo, si se trata de todo un grupo, de un pequeño grupo, con tiempos individuales, centros de libre elección, rutinas) y la actividad académica (por ejemplo, si a los alumnos se les lee, si estos leen en voz alta, aprendizaje de letras/sonidos, escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales,

estética, actividad física, lengua extranjera o ninguna actividad) de la cual participan los niños. El hecho de que los datos recopilados a partir del SNAPSHOT sean más detallados que los obtenidos con la Metodología Stallings es una ventaja, pero también significa que las cualificaciones y la formación que los observadores necesitan es más alta en el SNAPSHOT. Y esto constituye una desventaja, dado que limita la posibilidad de aplicar el instrumento a gran escala.

- ¹⁹ Este patrón (puntuaciones en respaldo emocional y organización del aula superiores a las de apoyo pedagógico) es similar en Estados Unidos, pero las puntuaciones en apoyo pedagógico en Brasil, Chile y Ecuador eran consistentemente más bajas que en Estados Unidos, en un punto CLASS o más, en promedio.
- ²⁰ Esto coincide con otro estudio de las aulas chilenas. Strasser, Lissi y Silva (2009) analizaron 12 aulas de preescolar en Chile durante aproximadamente tres horas cada uno, detallando cómo los maestros hacían participar a los alumnos, y observaron que el 53% del tiempo del aula se dedicaba a actividades no pedagógicas.
- ²¹ Otra manera de poner la magnitud de los efectos en contexto es compararlos con los gradientes socioeconómicos en las puntuaciones de las pruebas de escuelas preescolares. En promedio, la diferencia entre dichas puntuaciones en el caso de niños cuyas madres han abandonado la escuela primaria y el de alumnos cuyas madres han terminado la escuela secundaria es de aproximadamente 0,8 desviaciones estándar. De modo que ser asignado a un maestro sobresaliente en lugar de un maestro promedio durante un solo año tiene un impacto equivalente a una quinta parte de la diferencia en el aprendizaje acumulado entre los niños de madres con un nivel educativo alto y bajo.
- ²² Ser asignado a un maestro que tiene un coeficiente intelectual de una desviación estándar más alta da como resultado 0,04 desviaciones estándar más de aprendizaje.
- ²³ Entre otras referencias importantes, se destacan Brennan et al. (2008); Domitrovich et al. (2009); Fox et al. (2011); Hamre et al. (2012); Pianta et al. (2008).
- ²⁴ Como referencias destacadas cabe citar: Fryer (2013); Rouse et al. (2013); Springer et al. (2010); Vigdor (2008), entre muchas otras.
- ²⁵ Las investigaciones de Estados Unidos señalan que la aptitud de los maestros ha disminuido notablemente desde los años sesenta, sobre todo como resultado de la reducción de sus salarios (y no los bajos salarios en general) (Hoxby y Leigh 2004).

- ²⁶ Las puntuaciones del curso anterior sirven como una medida de los resultados del aprendizaje de línea de base para el curso actual.
- ²⁷ Por ejemplo, a los maestros se les podría recompensar sobre la base de una versión modificada a nivel local del Marco de Educación Basada en la Interacción (TTI, por sus siglas en inglés). Esto evita muchas preocupaciones relacionadas con las pruebas de alta exigencia (hacer trampa, enseñar para que se apruebe el examen, centrarse sobre todo en un grupo concreto de alumnos). Sin embargo, es probable que las observaciones en el aula sean al menos tan ruidosas como medida del desempeño que el valor agregado del maestro. Araujo et al. (2014) muestran que en Ecuador las puntuaciones del CLASS para el mismo docente varían en gran medida de un día para el otro, e incluso más aún de un año para el otro. Dado que tienen más de una cohorte de niños a los que les enseña el mismo maestro, Araujo et al. pueden probar si el valor agregado del docente y sus puntuaciones en el CLASS con una cohorte de alumnos (cohorte 1) son buenos predictores de los resultados del aprendizaje con un grupo diferente de alumnos (cohorte 2). Cuando se utiliza solo una de las dos medidas (valor agregado del maestro con la cohorte 1, las puntuaciones del CLASS cuando se enseña a la cohorte 1) como predictor, los dos están significativamente asociados con los resultados del aprendizaje de la cohorte 2. Sin embargo, el CLASS no es significativo y no tiene poder predictivo cuando se controla por el valor agregado con la cohorte 1. En otras palabras: el valor agregado del docente con una cohorte de niños está mucho más robustamente asociado que el CLASS con los resultados del aprendizaje infantil con otro grupo de niños, una medida de las conductas del maestro.
- ²⁸ Muchos países, entre ellos Brasil y Chile, tienen leyes que permiten despedir a los maestros con bajo desempeño durante los primeros años de su carrera, antes de que se les otorgue la titularidad. En la práctica, estas disposiciones se utilizan rara vez.

6 La alternativa más rentable: invertir en el desarrollo infantil

Destinar recursos a la primera infancia quizá sea una de las mejores inversiones que un gobierno puede hacer. Para empezar, cuanto más temprano invierta un gobierno en un niño, más prolongado será el horizonte que el país tiene para cosechar los beneficios. Además, puede que la tasa de retorno de algunas inversiones sea más baja si estas se llevan a cabo más tarde en la vida (por ejemplo, acaso sea difícil mejorar el coeficiente intelectual después de una determinada edad). Por último, destinar recursos al desarrollo de la primera infancia genera potenciales efectos dominó en las inversiones que se realicen posteriormente. En otras palabras: los retornos de la inversión en capital humano son mayores si se efectuaron inversiones durante los primeros años de vida. Por otro lado, existen disparidades en el desarrollo infantil antes de que los niños ingresen en la escuela primaria. La inversión pública en la primera infancia puede ser un instrumento poderoso para promover la igualdad. ¿Reflejan las prioridades de gasto de los gobiernos estas oportunidades? ¿Cómo pueden los gobiernos de los países de América Latina y el Caribe maximizar los retornos de las inversiones en el desarrollo de la primera infancia?

Menores de 5 desatendidos: el gasto del gobierno en el desarrollo de la primera infancia

Si bien el aumento del gasto no siempre va acompañado de mejores resultados, los presupuestos públicos revelan las prioridades de los gobiernos. Históricamente, invertir en los más pequeños ha sido un objetivo clave para los gobiernos de la región, pero hasta hace poco la atención no estaba en la primera infancia (de 0 a 5 años).¹

El gasto público en los niños (entre 0 y 12 años) aumenta con la edad (véase el cuadro 6.1). Los países de la región gastan un promedio de solo el 0,4% del producto interno bruto (PIB) en la primera infancia (entre 0 y 5 años), comparado con el 1,6% del PIB en promedio en la infancia intermedia (entre 6 y 12 años). En algunos países, solo el 10% del presupuesto para la infancia se asigna a esa primera etapa. El gasto en servicios y programas destinados a la primera infancia en la región representa menos del 6% del total del gasto social (es decir, el gasto en educación, salud, vivienda y protección social).

Los gobiernos latinoamericanos gastan en promedio cerca de US\$300 por niño al año en la primera infancia, en contraste con los US\$1.000 que invierten en la infancia intermedia, aunque estas sumas varían mucho. Los gobiernos de los países de ingresos más altos en la región tienden a gastar más en la primera infancia que sus contrapartes de ingresos más bajos. Sin embargo, los patrones también difieren entre los países que tienen niveles de ingreso similares. En el caso de los países más ricos, por ejemplo, el gasto público por niño en la primera infancia oscila entre US\$253 en Perú y US\$882 en Chile. El gasto público en Jamaica es el doble o más que el de sus pares regionales con análogos ingresos per cápita. Si bien el ingreso tiene sin duda un peso importante, no es el único motor que impulsa la asignación del gasto público. Por ejemplo, Guatemala ostenta la inversión más alta para el desarrollo de la primera infancia en relación con su gasto

Cuadro 6.1. Gasto público en los niños por grupo de edad, primera infancia e infancia intermedia

País	PIB en dólares per cápita	Gasto en dólares de EE.UU. por niño		Gasto como porcentaje del PIB	
		0–5 años	6–12 años	0–5 años	6–12 años
Chile	15.732	882	2.608	0,5	1,7
Brasil	11.208	641	2.179	0,5	2,3
México	10.307	488	1.041	0,6	1,4
Colombia	7.826	402	844	0,6	1,6
Perú	6.660	253	464	0,4	0,9
República Dominicana	5.826	58	451	0,1	1,1
Jamaica	5.290	127	848	0,3	2,1
Guatemala	3.478	83	305	0,4	1,7
Nicaragua	1.851	21	226	0,2	2,0
<i>Promedio</i>	<i>7.575</i>	<i>328</i>	<i>996</i>	<i>0,4</i>	<i>1,6</i>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Alcázar y Sánchez (2014), Indicadores del Desarrollo Mundial y CEPAL.

Notas: Los datos sobre el gasto y el PIB en dólares corrientes son de 2012, excepto para el caso de Colombia, que corresponden a 2011.

RECUADRO 6.1. BRECHAS EN LOS DATOS DEL PRESUPUESTO

Calcular el gasto público en los niños mediante el análisis de diferentes países es una tarea complicada que requiere realizar decisiones metodológicas y lidiar con limitaciones en los datos. Siguiendo el trabajo de Alcázar y Sánchez (2014), en este capítulo se ha utilizado un procedimiento de tres pasos para estimar el gasto público en nueve países de América Latina y el Caribe entre 2004 y 2012. En primer lugar, el gasto social público en niños de entre 0 y 12 años se definió como una estimación compuesta de gastos en educación (preescolar y primaria) y programas sociales, que incluyen los jardines de cuidado infantil, los programas de crianza, las transferencias condicionadas y los beneficios en especie. En segundo lugar, se emplearon datos del gasto de los informes presupuestarios y directamente de las oficinas presupuestarias y los ministerios sectoriales relevantes. En tercer lugar, el *Manual de Estadísticas de Finanzas Públicas 2001* sirvió como guía para seleccionar clasificaciones presupuestarias y elaborar estimaciones del gasto social público en los niños.

El ejercicio de recopilación de datos se enfrentó a diversas limitaciones:

- *El acceso público a la información presupuestaria.* Perú es el único de los nueve países aquí estudiados que brinda acceso en línea a un sistema de gestión financiera integrada con información desagregada que permite identificar el gasto social en favor de los niños.
- *Los gastos a nivel subnacional.* La disponibilidad de información presupuestaria sobre el gasto social a nivel subnacional es limitada en algunos países, sobre todo en México.
- *Los gastos en salud.* Los gastos en salud no se incluyen en las estimaciones del gasto social público infantil debido a los defectos de calidad y disponibilidad de la información presupuestaria sobre el sector salud en la mayoría de los países seleccionados, con la excepción de Chile y Perú.

El seguimiento del nivel general del gasto público en los niños es una tarea importante para los gobiernos preocupados por el bienestar infantil. Perú ha hecho enormes avances en el uso de los instrumentos de gestión pública que facilitan el monitoreo de la ejecución presupuestaria en este campo. En 2008 implementó de manera progresiva un presupuesto basado en el desempeño (PBD), comenzando con cinco programas piloto estratégicos e involucrando a todos los niveles de gobierno. Hacia 2014, el 41% del presupuesto total estaba formulado en el marco del PBD. Además, el sistema de gestión financiera integrada y el sistema de monitoreo del desempeño de los programas de PBD, llamados “Resulta”, fomentan la transparencia y la rendición de cuentas presupuestaria.

Fuente: Alcázar y Sánchez (2014).

social total. Por lo tanto, hay espacio para cambiar las prioridades de políticas y desplazar más recursos hacia la etapa infantil que nos ocupa.

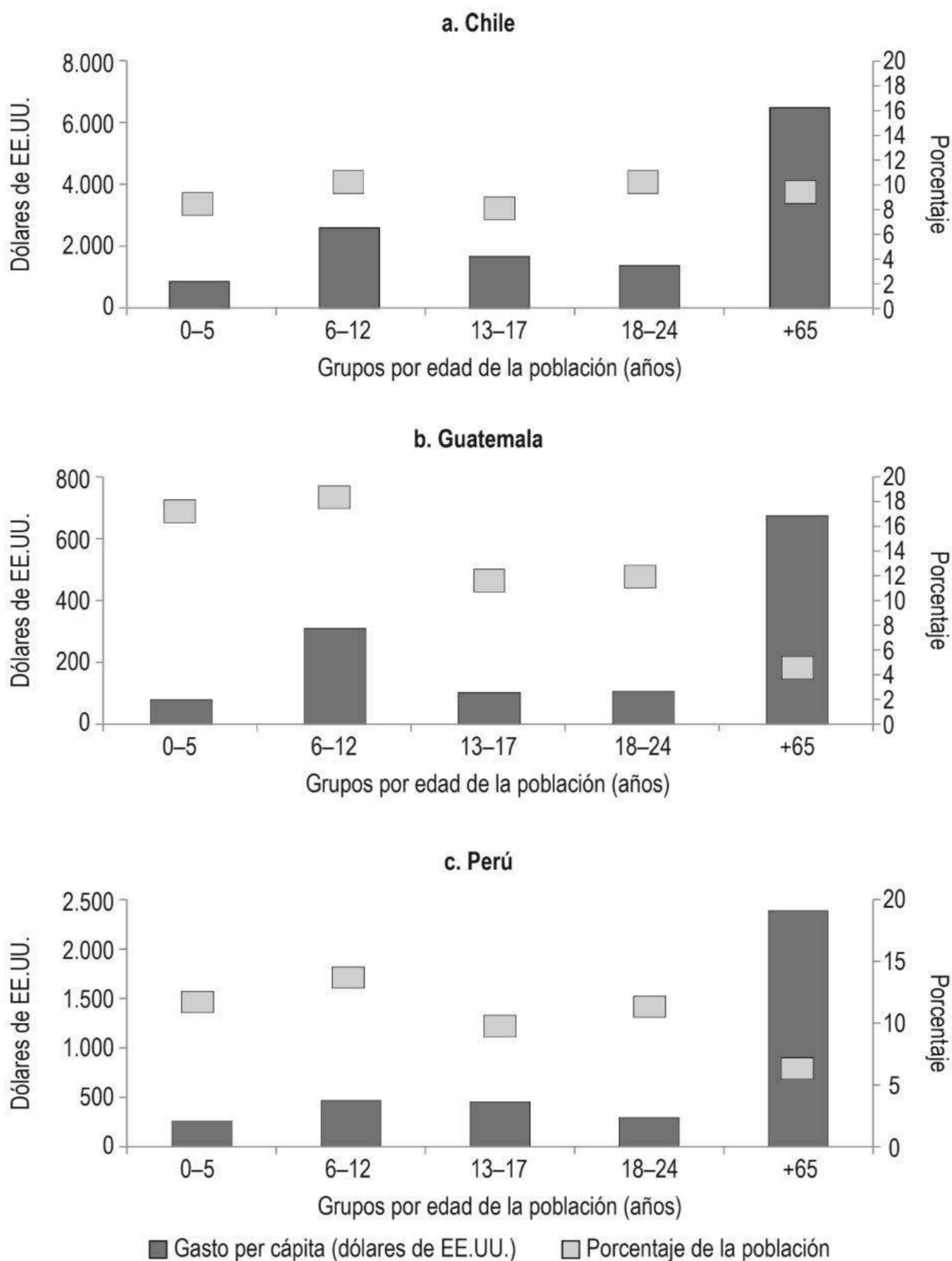
El gasto público en la primera infancia no solo es bajo en relación con las inversiones en la infancia intermedia, sino también con respecto al gasto en todos los demás rangos de edad, sobre todo el de las personas mayores que reciben pensiones y otras transferencias para cubrir riesgos relacionados con la vejez. Por ejemplo, aunque Chile, Guatemala y Perú tienen perfiles de población muy diferentes, comparten patrones similares en términos de la distribución del gasto a lo largo del ciclo de vida. Estos países gastan entre siete y nueve veces más en las personas mayores que en los niños de entre 0 y 5 años, medido sobre una base per cápita (gráfico 6.1).²

La composición del gasto público en la primera infancia también varía en la región (véase cuadro 6.2). El gasto en desarrollo infantil temprano comprende la educación preescolar y diversos programas sociales. Los tres programas sociales más destacados destinados a la niñez durante los primeros años de vida abarcan el preescolar, los jardines de cuidado infantil y los programas de transferencias condicionadas. En general, el gasto en preescolar es el más alto, pues llega a casi el 0,2% del PIB en la región, mientras que el de los jardines de cuidado infantil representa menos del 0,1% del PIB. Por su parte, los programas de crianza reciben las asignaciones más bajas de los presupuestos totales.³

Algunos países gastan más en preescolar que en jardines de cuidado infantil, por ejemplo: Guatemala, México y Perú. Otros asignan más recursos públicos a los jardines de cuidado infantil que al preescolar, como Chile y Colombia. En Jamaica no hay programas de jardines de cuidado infantil públicos, pero sí se cuenta con una cobertura casi universal de la educación preescolar. Los programas de transferencias condicionadas y de comedores escolares para la primera infancia existen en todos los países que se incluyen en el cuadro 6.2 (excepto para las transferencias, en Nicaragua). Los presupuestos para ambos programas varían de un país a otro, pero los niveles se encuentran por debajo del 0,1% del PIB.

Por último, es importante situar el gasto público en la primera infancia en América Latina y el Caribe en una perspectiva comparativa más amplia. En su Base de Datos sobre la Familia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta varios indicadores de desarrollo de la primera infancia. A partir de dos componentes específicos del gasto (la porción del gasto en preprimaria y jardines de cuidado infantil en el PIB), se observa que América Latina y el Caribe gasta menos que el promedio de la OCDE (0,7%). En contraste con los países nórdicos, donde las

Gráfico 6.1 Gasto público per cápita por grupo de edad y composición por edades



Fuente: Cálculos propios sobre la base de Alcázar y Sánchez (2014) y CEPAL.

inversiones en la primera infancia superan el 1% del PIB y los servicios de jardines de cuidado infantil dan cuenta de más de la mitad del total, en la región el porcentaje del gasto en jardines de cuidado infantil en general es mucho más bajo, aunque destacan excepciones, como las de Chile, Colombia y Nicaragua (gráfico 6.2).

Cuadro 6.2 Gasto público en la primera infancia por programa (porcentaje del PIB)

	Programas de crianza (0–5 años)	Jardines de cuidado infantil (0–5 años)	Preescolar (3–5 años)	Comedor escolar (4–5 años)	TCE (0–5 años)
Chile	0,00	0,25	0,10	0,06	0,05
Colombia	0,06	0,19	0,20	0,03	0,07
Guatemala	0,00	0,02	0,29	0,02	0,09
Jamaica	n.d.	n.d.	0,21	0,03	0,01
México	0,00	0,02	0,40	n.a.	0,06
Nicaragua	0,03	0,06	0,03	0,04	n.d.
Perú	0,02	0,02	0,26	0,06	0,05
República Dominicana	n.d.	0,03	0,02	0,01	0,05
<i>Promedio</i>	<i>0,02</i>	<i>0,09</i>	<i>0,21</i>	<i>0,04</i>	<i>0,06</i>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Alcázar y Sánchez (2014).

Notas: Los datos corresponden a 2012, excepto para Colombia, en cuyo caso son de 2011. Las edades de los niños fijadas como objetivo están presentadas entre paréntesis en los títulos de las columnas.

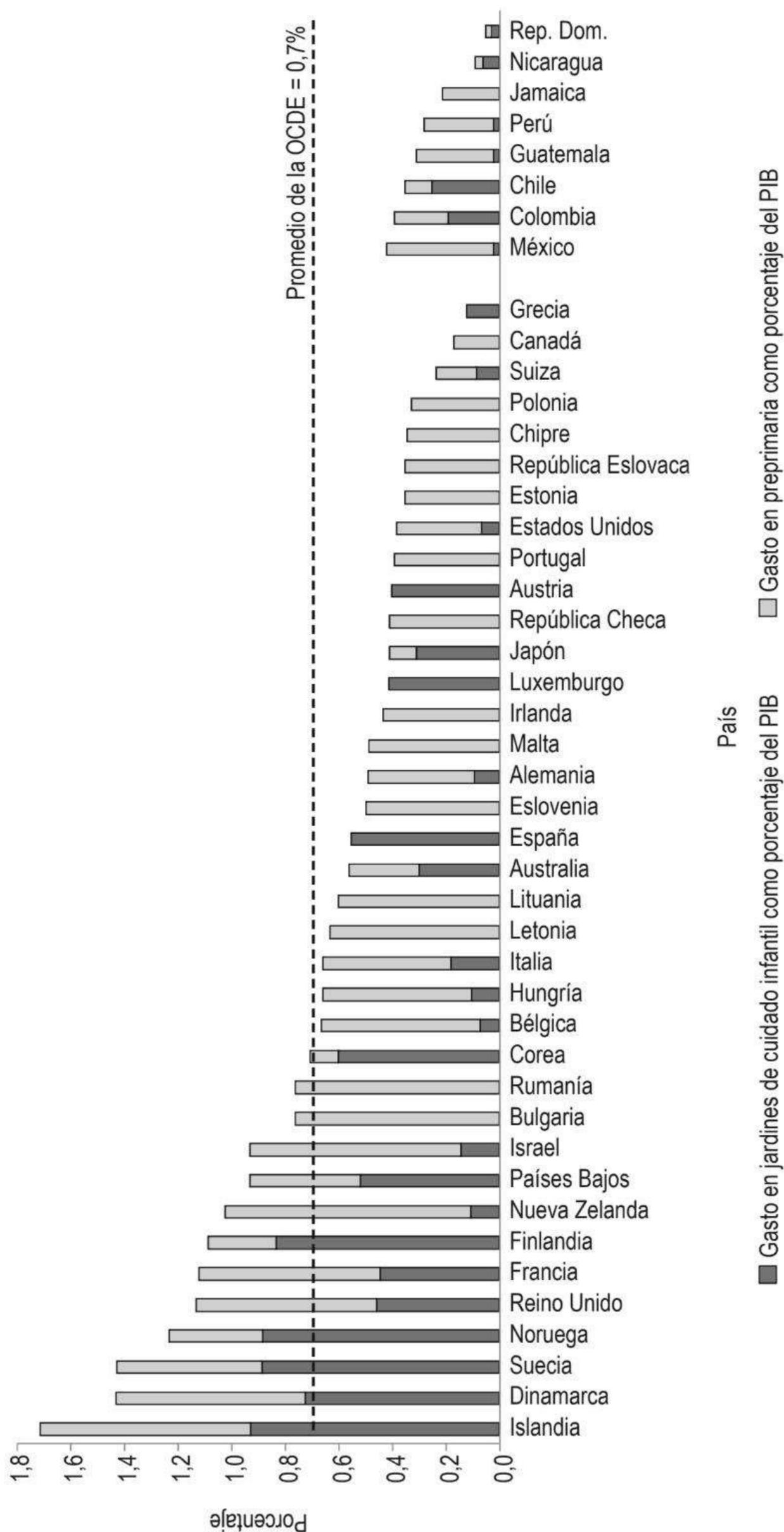
n.d. = no se dispone de datos; n.a. = no es aplicable.

La tendencia del gasto público es al alza

Aunque el gasto público en la primera infancia sigue siendo bajo en términos relativos, a lo largo de la última década las inversiones han aumentado mucho en toda la región. Por ejemplo, Chile, Guatemala y República Dominicana gastaron entre dos y cuatro veces más por niño en 2012 que al comienzo de la década del 2000. El gasto en educación preescolar y en programas de transferencias condicionadas se ha incrementado en la mayoría de los países, y se ha visto acompañado en menor medida por el gasto en jardines de cuidado infantil y programas de crianza.

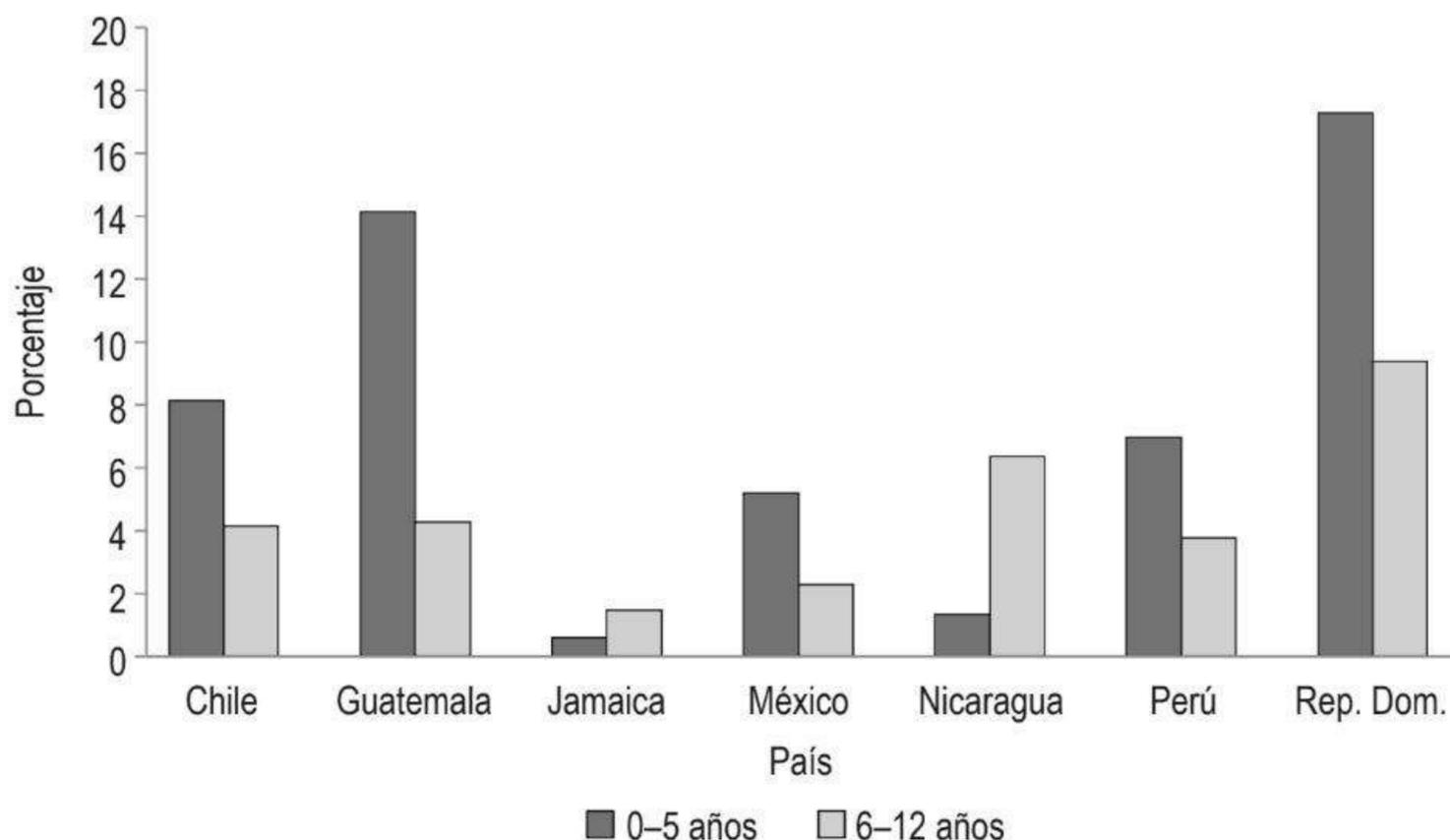
A nivel regional, entre 2004 y 2012 el total del gasto público per cápita en la primera infancia subió a una tasa anual del 7% en términos reales (gráfico 6.3). En particular, los gastos crecieron durante la crisis de 2008–09 y en general lo hicieron a tasas más rápidas que el gasto social total. El caso de Nicaragua resulta ilustrativo: el gasto en la primera infancia aumentó un 5% durante 2009, mientras que la economía se contraía en un 2%. Después de la crisis, la tasa de crecimiento de los gastos disminuyó como respuesta a condiciones fiscales más estrictas en la mayoría de los países. Esta dinámica suscita la pregunta de si los niños pequeños seguirán beneficiándose en la misma medida de las asignaciones del presupuesto público como en la última década. También pone el foco en cuestiones relacionadas con la eficiencia: si el margen para aumentar los niveles del gasto público se restringe, asignar bien la inversión se convierte en una prioridad de las políticas.

Gráfico 6.2 Gasto público en jardines de cuidado infantil y preprimaria (porcentaje del PIB)



Fuente: Cálculos propios sobre la base de Alcázar y Sánchez (2014) y OCDE.

**Gráfico 6.3 Gasto por niño en la primera infancia, 2004–12
(crecimiento porcentual anual)**



Fuente: Cálculos propios sobre la base de Alcázar y Sánchez (2014) y CEPAL.

Los costos de los programas

Los costos de los programas son cruciales porque determinan hasta qué punto la cobertura de los mismos se puede ampliar a medida que los gobiernos de la región aumentan su presupuesto para el desarrollo infantil temprano. Dicho costo también es importante para establecer el total de los costos de los recursos que, junto con los beneficios, permiten estipular qué tipos de programas es previsible que tengan un mayor retorno a la inversión.

De acuerdo con los ámbitos que se consideran en este libro, se analizan aquí tres grandes programas. El primero comprende las visitas domiciliarias. En este programa, personal adecuadamente capacitado visita a las madres de los niños pequeños en sus hogares para enseñarles actividades enriquecedoras a través de sesiones de juego que incluyen juguetes caseros y canciones. El segundo se centra en los jardines de cuidado infantil de jornada completa, que supuestamente proporcionan a los niños un entorno seguro y saludable, y brindan a los padres la libertad para dedicarse a otras actividades productivas. Por último, el tercero abarca a los niños que asisten a preescolar y participan en actividades educativas de tiempo parcial para mejorar su desarrollo y preparación escolar. El cuadro 6.3 resume los objetivos y servicios de estos tres tipos de programas.

Cuadro 6.3 Principales programas para la primera infancia

	Visitas domiciliarias	Jardines de cuidado infantil	Preescolar
Objetivo	Mejorar las prácticas de los padres	Cuidados y desarrollo del niño	Desarrollo infantil
Servicios proporcionados	Demostraciones con padres e hijos en los hogares	Cuidados del niño en jornada completa	Actividades educativas de tiempo parcial

Fuente: Elaboración propia.

Para este análisis se consideran dos grandes preguntas. En primer lugar, ¿cuáles son los costos relacionados con la mejora de la calidad del programa? En segundo lugar, ¿cuáles son los costos asociados a proporcionar visitas domiciliarias, servicios de jardines de cuidado infantil y educación preescolar con diferentes niveles de calidad? Responder a estas preguntas puede aportar fundamentos para las decisiones de políticas sobre cómo optimizar la calidad de los programas existentes y las opciones para mejorar la calidad de los programas cuando se amplía el acceso a los servicios. Para examinar la robustez de los resultados en diferentes contextos de América Latina y el Caribe, se derivan los costos del programa para tres países muy diferentes: Chile, Colombia y Guatemala.

A fin de simular los costos de diferentes programas, niveles de calidad y países, se desarrolló un modelo que sirve como aproximación de los costos anuales por niño para cada iniciativa sobre la base de parámetros de calidad (como los logros educativos de los cuidadores y la tasa niños/proveedor), y de los salarios y precios locales. Se definieron valores paramétricos críticos para aproximar los costos a los de los programas prototipo de calidad básica y mejorada que ya existen en la región.

El modelo incorpora dos dimensiones diferentes de la calidad del programa, que fueron tratadas en los capítulos 4 y 5. En primer lugar, la calidad estructural se refiere al tipo de recursos que tienden a permanecer estables a lo largo del tiempo, como las instalaciones físicas, el nivel de escolarización promedio de los cuidadores y la tasa niños/adultos. En segundo lugar, la calidad de proceso se refiere a la frecuencia y la naturaleza de las interacciones entre cuidadores y niños, entre los propios pequeños, y entre los cuidadores y las familias, las cuales pueden, en principio, modificarse con relativa rapidez.

El modelo estima costos para tres grupos de insumos: recursos humanos, infraestructura, y nutrición, equipos y materiales. Se espera que las inversiones en estos insumos mejoren directamente las medidas de calidad estructural. Este proceso de modernización puede implicar

que bajen las tasas de niños/adultos, que se les exijan mayores logros educativos a los maestros, que aumente la infraestructura física y que mejoren los servicios nutricionales. Por ejemplo, en el capítulo 4 se describe una experiencia de mejora de la calidad en Colombia, donde algunos niños que asistían a centros de cuidado infantil basados en el hogar (en su mayor parte en las casas de madres de la comunidad) fueron transferidos a jardines de cuidado infantil. En este caso, se realizaron grandes inversiones en insumos estructurales, como edificios y saneamiento (Bernal et al. 2014b).

El modelo también estima los costos para un cuarto insumo: los gastos en capacitación específica y supervisión. Las inversiones en esta categoría se centran directamente en optimizar las medidas de calidad de proceso, mediante el fomento de una mejor interacción entre los cuidadores y los niños. Valga como ejemplo una iniciativa de Pakistán, que constaba de capacitación por tres días y un currículum estructurado, con el fin de que los trabajadores comunitarios de la salud realizaran actividades de estimulación que los padres de niños pequeños pudieran implementar en sus hogares (Yousafzai et al. 2014). Los programas de asesoría que comprenden una capacitación inicial seguida de sesiones de observación y realimentación para los cuidadores pueden resultar eficaces para mejorar las interacciones niño-cuidador. Un análisis de la literatura de Estados Unidos reveló que, en 14 de 16 evaluaciones, los programas de tutoría generaban mejoras en la calidad de las interacciones maestro-niño (Aikens y Akers, 2011). El recuadro 6.2 presenta los valores supuestos para parámetros clave de calidad estructural y de proceso en el modelo de cálculo de costes.

Cuando los números hablan por sí solos

El cuadro 6.4 muestra los costos por niño de cuatro programas —cada uno con cuatro combinaciones de calidad básica y mejorada, tanto estructural como de proceso— para Chile, Colombia y Guatemala. Las comparaciones de las diferentes opciones sugieren varios puntos clave a propósito de los costos de los programas, que pueden fundamentar mejor la elección entre las opciones de política pública para la primera infancia.

Considérese, por ejemplo, el caso de las instituciones preescolares. Las que ostentan mayor calidad estructural tienen menos niños por maestro y más espacio en el aula por estudiante; los docentes cuentan con mayor capacitación y perciben una mejor remuneración, gracias a

RECUADRO 6.2. PARÁMETROS DE COSTOS

Para aproximar los parámetros del modelo en diferentes programas y niveles de calidad, se utilizó un proceso de tres pasos. En primer lugar, se examinaron los estudios sobre las características y los costos asociados con los programas de la primera infancia (por ejemplo, Bernal 2013; Faverio, Rivera y Cortázar 2013). En segundo lugar, para aproximar las características de los programas de calidad básica y mejorada en la región, se utilizaron los datos sobre la variación de los parámetros de calidad en los programas de la primera infancia de América Latina y el Caribe, analizados por Araujo, López Boo y Puyana (2013), como la razón niños/cuidador. En tercer lugar, se consultó a los expertos sobre la primera infancia para las decisiones finales. Los valores supuestos para los parámetros clave se presentan en el cuadro 6.2.1.

Cuadro 6.2.1 Parámetros de costo de los programas analizados destinados a la primera infancia

	Visitas domiciliarias		Jardines de cuidado infantil		Preescolar	
	Básica	Mejorada	Básica	Mejorada	Básica	Mejorada
Panel a. Calidad estructural						
Recursos humanos						
Niños por cuidador	40	15	12	12	18	12
Años de formación del cuidador	9	11	9	16	14	16
Pago en relación con la remuneración del mercado (porcentaje)	100	110	50	110	100	110
Infraestructura						
Espacio del aula especializado (m ²)	N	N	N	2	1,5	2
Nutrición						
Colación de la mañana	N	N	S	S	S	S
Almuerzo, colación de la tarde	N	N	S	S	N	N
Panel b. Calidad de proceso						
Formación y supervisión						
Formación inicial (semanas)	2	4	2	4	2	4
Cuidadores por supervisor	20	10	20	10	20	10

Fuente: Elaboración propia.

Notas: El pago relativo a la remuneración de mercado corresponde a la razón entre sueldos pagados a los proveedores y el sueldo promedio del mercado para individuos con los mismos logros educativos.

N = no; S = sí.

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 6.2. *(continuación)*

El programa de visitas domiciliarias de calidad básica comprendía una visita domiciliar mensual que se complementaba con dos encuentros grupales en los centros comunitarios. La opción de calidad mejorada comprendía visitas domiciliarias semanales. Los jardines de cuidado infantil de calidad básica implicaban un modelo basado en el hogar, mientras que para la opción de calidad mejorada se tomó como supuesto un modelo basado en el centro. Por último, tanto la opción de calidad básica como mejorada para la educación preescolar involucraban la provisión de servicios educativos en los centros.

sus años de estudios. Un preescolar con una mayor calidad de proceso implica más formación y supervisión intensiva. Las diferencias de costos en los distintos niveles de calidad se pueden analizar comparando las cifras de las columnas del cuadro. Por ejemplo, en Colombia los costos de los programas para la opción de calidad estructural mejorada son alrededor de un 80% más altos que para la opción de calidad estructural básica. En cambio, los costos del programa para la opción de calidad de proceso mejorada son solo un 5% superiores a la opción de calidad de proceso básica.

Los resultados en el cuadro 6.4 son robustos en diferentes países y programas: desplazarse de la opción de calidad básica a mejorada requiere inversiones mucho mayores en los insumos relacionados con la calidad estructural (por ejemplo, infraestructura) en comparación con las inversiones que atañen a la calidad de proceso (por ejemplo, capacitación). El caso de los jardines de cuidado infantil es claro: la opción de calidad estructural mejorada cuesta aproximadamente un 300% más que la opción de calidad estructural básica, mientras que optimizar la calidad de proceso requiere aumentar el costo en solo cerca de un 10%. Mejorar la calidad estructural para las visitas domiciliarias demandaría un incremento de costos de más del 200%, comparado con una suba del 15% para optimizar la calidad de proceso.

Las comparaciones entre programas señalan que las visitas domiciliarias son la opción menos onerosa, sobre todo porque no implica costos de infraestructura ni nutricionales. En los programas de calidad estructural básica, los jardines de cuidado infantil son más económicos que el preescolar. Aunque este último proporciona servicios a los niños durante solo cuatro horas y media, comparado con las ocho horas de los jardines de cuidado infantil, estos resultan menos onerosos porque están basados en el hogar (por lo tanto, los costos de infraestructura se reducen) y los

Cuadro 6.4 Costos anuales estimados del programa por niño, en programas alternativos (dólares de EE.UU. por niño)

Calidad de proceso	Básica	Mejorada	Básica	Mejorada
Calidad estructural	Básica	Básica	Mejorada	Mejorada
a. Chile				
Visitas domiciliarias	242	276	738	871
Jardines de cuidado infantil	681	758	2610	2717
Preescolar	977	1028	1723	1815
b. Colombia				
Visitas domiciliarias	187	213	595	714
Jardines de cuidado infantil	575	642	2260	2354
Preescolar	817	861	1492	1572
c. Guatemala				
Visitas domiciliarias	116	136	442	515
Jardines de cuidado infantil	409	450	1597	1654
Preescolar	630	658	1055	1103

Fuente: Cálculos propios.

proveedores tienen niveles educativos más bajos y, por lo tanto, una remuneración inferior. En la opción de calidad estructural mejorada, los jardines de cuidado infantil son más costosos en comparación con el preescolar porque tienen parámetros de calidad similares en una gama de dimensiones (como maestros con 16 años de escolarización), pero proporcionan cuidados durante más horas.

Por último, las comparaciones entre paneles revelan que los costos para Chile son alrededor de un 20% más elevados que para Colombia, mientras que en Guatemala son un 30% más bajos. Estas diferencias reflejan básicamente los niveles variables de salarios y precios, pero son menores que las diferencias en los ingresos per cápita entre los países. Por lo tanto, los costos de los programas en relación con el ingreso per cápita son más altos en Guatemala y más bajos en Chile.

¿Cuáles son los programas de la primera infancia que deberían ampliarse?

Los programas de la primera infancia difieren en cuanto a los costos, y los recursos de los gobiernos son limitados. Por lo tanto, se deberían

implementar aquellos programas que permitan cosechar mayores beneficios en función de los costos. Este razonamiento se presta al uso del análisis de costo-beneficio. Como ocurre con las decisiones de inversión del sector privado, los gobiernos deberían invertir en aquellos programas con los rendimientos más altos.

Para aplicar esta metodología, se deben monetizar los beneficios y los costos de los programas. No se trata de una tarea menor, dado que requiere asignar un precio a cada recurso utilizado, y monetizar todos los costos y beneficios presentes y futuros. La ventaja de adoptar algunos de estos supuestos (a veces heroicos) es que esta metodología permite obtener un *ranking* preciso de los proyectos. El defecto es que la clasificación es sensible ante la omisión de costos o beneficios, o ante una valoración incorrecta de los mismos.

Desde luego, la eficiencia no es la única métrica por la cual los gobiernos pueden asignar recursos a los programas. De hecho, la redistribución es una preocupación clave dentro de las políticas públicas, y el efecto de excluir el gasto privado como consecuencia de las políticas públicas es una inquietud crucial en este sector. En esta sección se proporciona un análisis ilustrativo de las tasas de beneficio-costo potenciales de las visitas domiciliarias, los jardines de cuidado infantil y los programas de preescolar para los niños de Chile, Colombia y Guatemala.

Los beneficios

Los programas para la primera infancia conllevan dos grandes beneficios potenciales. En primer lugar, pueden mejorar el desarrollo de los niños y generar incrementos de por vida en la productividad. Estos programas inciden de manera positiva en la productividad, sobre todo mediante el desarrollo cognitivo y de otro tipo de habilidades —las que a su vez expanden los logros académicos y escolares en la infancia tardía y en la adolescencia—, lo cual genera aumentos en la productividad y en los ingresos en la edad adulta (cuadro 6.5). En segundo lugar, ciertos programas ofrecen un servicio de cuidado infantil para los padres. En otras palabras: los pequeños pueden quedarse en un lugar donde estarán seguros y saludables durante un determinado número de horas, mientras los padres dedican su tiempo a otras actividades. Estos servicios benefician a las familias reduciendo los gastos y permitiéndoles ahorrar tiempo. Se trata de servicios que son especialmente relevantes en los programas de jardines de cuidado infantil que ofrecen cuidados de jornada completa y, por lo tanto, facilitan la participación

de las madres en el mercado laboral. En menor medida, también son relevantes en el caso de las instituciones preescolares, que normalmente brindan solo cuidados de tiempo parcial.

El acceso a los programas de la primera infancia puede traer aparejados otros beneficios de largo plazo para los niños, dado que influirán en sus decisiones como adultos para involucrarse en actividades delictivas, en los deberes cívicos o en la formación de una familia. Aunque estos beneficios para la sociedad resultan difíciles

de cuantificar, de todos modos son importantes. Por ejemplo, el análisis de costo-beneficio de una intervención preescolar de alta calidad en Estados Unidos calculó un beneficio descontado a valor presente para la sociedad de una menor actividad delictiva en alrededor de US\$6 por cada dólar gastado en el programa (Belfield et al. 2006). Debido a la falta de datos necesarios para monetizar estos beneficios en el caso de los países de América Latina y el Caribe, no se los considera en el análisis cuantitativo. Por eso, las tasas de costo-beneficio de los programas examinados pueden ser incluso mayores que las tasas que se presentan más abajo.

Nótese que es probable que el aumento de la productividad en la edad adulta gracias a los programas de la primera infancia se produzca tanto en las actividades de mercado como fuera del mercado. Los retos empíricos para estimar el valor monetario de los aumentos de la productividad fuera del mercado son considerables y prácticamente insuperables. Por lo tanto, para las estimaciones de este capítulo se asume la presunción de que los cambios de la productividad en la edad adulta debidos a los programas de la primera infancia son los mismos en las actividades de mercado y fuera del mercado. Idealmente, las estimaciones de los impactos en la productividad de los programas de la primera infancia se realizarían mediante un seguimiento de los niños de América Latina y el Caribe expuestos a diferentes programas desde cuando tienen entre 0 y 5 años hasta sus vidas adultas, décadas después. No existen datos para estimar el impacto directo de dichos programas en la productividad en la edad

Cuadro 6.5 Impacto de un mejor desarrollo de la primera infancia a lo largo de etapas posteriores del ciclo de vida

Etapa	Resultados clave
Preescolar	Habilidades cognitivas Habilidades socioemocionales
Infancia	Habilidades cognitivas Habilidades socioemocionales Logros académicos Rendimiento escolar
Adolescencia	Habilidades cognitivas Habilidades socioemocionales Logros académicos Rendimiento escolar
Edad adulta	Ingresos Productividad

Fuente: Elaboración propia.

adulto para la mayoría de los programas de la primera infancia en la región. En cambio, las estimaciones efectuadas en este capítulo se basan en los vínculos de la secuencia de etapas del ciclo de vida del cuadro 6.5 y en el supuesto de que los ingresos del adulto en el mercado laboral reflejan la productividad en la edad adulta.

El primer vínculo concierne al impacto de los programas de la primera infancia en las habilidades cognitivas. Los cuadros 6.6 y 6.7 resumen la evidencia sistemática limitada sobre este vínculo para las visitas domiciliarias en América Latina y el Caribe (cuadro 6.6), y para los jardines de cuidado infantil y el nivel preescolar (cuadro 6.7).⁴ Los efectos en las habilidades cognitivas de los niños se expresan en desviaciones estándar.⁵

Las evaluaciones de las visitas domiciliarias representan la mayoría de los estudios que se muestran en los cuadros 6.6 y 6.7. No obstante, casi todas ellas se refieren a experimentos de pequeña escala llevados a cabo en Jamaica, lo cual dificulta la generalización de estos resultados para programas a gran escala y en otros contextos. El impacto promedio de las visitas

Cuadro 6.6 Impacto de las visitas domiciliarias en las habilidades cognitivas

Evaluación	Total visitas	Duración (meses)	Visitas al mes	País	N	Efectos en las habilidades cognitivas (SD)
Grantham-McGregor, Schofield y Harris (1983)	129	36	3,6	Jamaica	39	1,26
Powell y Grantham Mc-Gregor (1989) / Visitas semanales	103	24	4,3	Jamaica	58	1,15
Grantham-McGregor et al. (1991)	103	24	4,3	Jamaica	123	0,86
Rosero y Oosterbeek (2011)	90	21	4,3	Ecuador	1.473	0,55
Attanasio et al. (2014)	77	18	4,3	Colombia	1.263	0,19
Powell y Grantham Mc-Gregor (1989)/Visitas bisemanales	52	24	2,2	Jamaica	94	0,34
Powell y Grantham Mc-Gregor (1989) / Visitas mensuales	24	24	1,0	Jamaica	90	0,20
Eickmann et al. (2003)	10	5	2,0	Brasil	156	0,72
Gardner et al. (2003)	9	2	4,3	Jamaica	140	0,38
<i>Promedio</i>	66	20	3,4	—	382	0,63

Fuente: Elaboración propia.

Notas: Los efectos en las habilidades cognitivas se presentan en desviaciones estándar (SD).

N = número de observaciones.

Cuadro 6.7 Impacto de los jardines de cuidado infantil y la educación preescolar en las habilidades cognitivas y los logros académicos

Evaluación	Niños por proveedor	País	N	Tamaño del efecto (SD)
Panel a. Efectos de los jardines de cuidado infantil de jornada completa en las habilidades cognitivas del niño				
Behrman, Cheng y Todd (2004)	5	Bolivia	1.489	0,19
Bernal et al. (2009)	12	Colombia	1.263	0,20
Rosero y Oosterbeek (2011)	9	Ecuador	769	-0,21
<i>Promedio</i>	9	<i>n.a.</i>	1.174	0,06
Panel b. Efectos de la educación preescolar de tiempo parcial en los logros académicos				
Berlinski, Galiani y Gertler (2009)	<i>n.d.</i>	Argentina	121.811	0,24
<i>Promedio</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.a.</i>	121.811	0,24

Fuente: Elaboración propia.

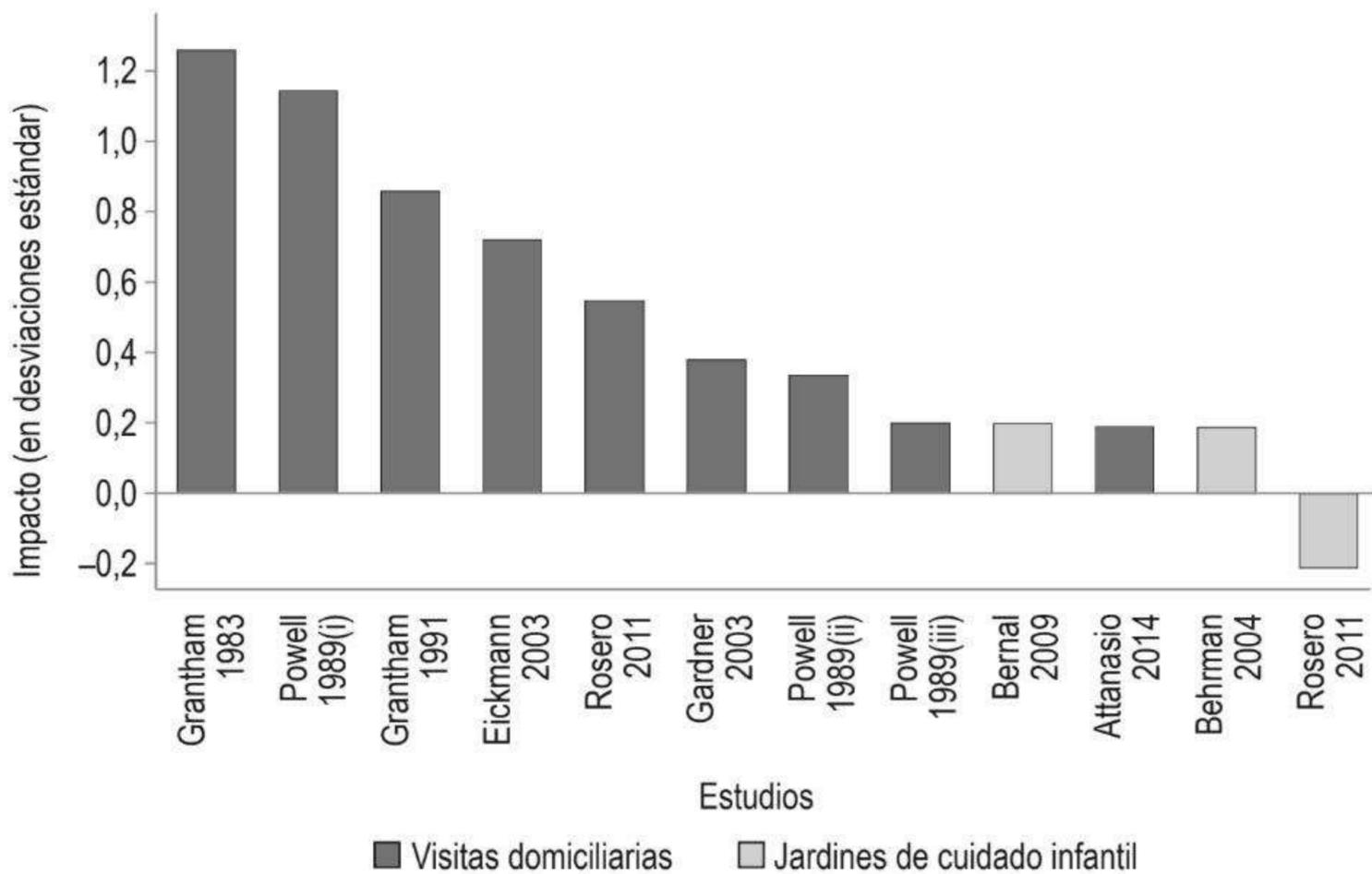
Nota: Los efectos se presentan en desviaciones estándar (SD) y fueron medidos al final de la exposición en los programas de jardines de cuidado infantil (3-5 años) y en tercer grado para la educación preescolar (8 años).

n.d. = no se dispone de datos; *n.a.* = no aplicable; N = número de observaciones.

domiciliarias en las habilidades cognitivas de los pequeños es de 0,63 desviaciones estándar, con una oscilación entre 0,19 y 1,26. Se trata de impactos apreciables, que indican que dichos programas son muy prometedores. Sin embargo, estas estimaciones suscitan al menos dos preguntas. En primer lugar, ¿por qué la variación es tan grande para Jamaica? Es probable que la calidad del programa varíe de manera notable incluso en contextos similares en un país con una población relativamente pequeña. En segundo lugar, ¿se sostendrían estas estimaciones —que en gran parte provienen de pequeños experimentos y sobre todo de un país— si los programas fueran reproducidos a mayor escala en otros países? Al parecer, la respuesta sería sí, sobre la base de tres estimaciones de estudios realizados fuera de Jamaica, dos de ellos a mayor escala. Las tres estimaciones son relativamente cercanas al promedio (0,19 para Colombia; 0,55 para Ecuador y 0,72 para Brasil).

Como se señaló en los capítulos 4 y 5, la evidencia sobre el impacto de los jardines de cuidado infantil y de los programas de preescolar en América Latina y el Caribe es muy limitada. Las estimaciones para los programas de jardines de cuidado infantil en Bolivia y Colombia señalan un impacto positivo de alrededor de 0,20 desviaciones estándar en las puntuaciones de habilidades cognitivas, pero las estimaciones para Ecuador son de casi la misma magnitud y de signo opuesto. La estimación para Ecuador no parece ser el resultado de defectos de diseño en el estudio ni de otros problemas potenciales con la metodología de evaluación. En

Gráfico 6.4 Efectos de las visitas domiciliarias sobre las habilidades cognitivas, comparadas con los jardines de cuidado infantil



Fuente: Cálculos de los autores.

Nota: Powell(i) se refiere al programa semanal; Powell(ii), al programa bisemanal; y Powell(iii) al programa mensual.

general, estos tres programas de jardines de cuidado infantil de la región tienen en promedio un impacto de 0,06 desviaciones estándar en las habilidades cognitivas. Para el nivel preescolar, solo un estudio ha presentado evidencia sólida sobre el impacto en dichas habilidades. En este caso, asistir al preescolar en Argentina mostraba un impacto positivo de 0,24 desviaciones estándar en los logros académicos de tercer grado.

Las visitas domiciliarias y los programas de jardines de cuidado infantil ostentan considerables variaciones en cuanto a sus efectos en las habilidades cognitivas de los niños.⁶ El gráfico 6.4 califica las evaluaciones en este sentido y destaca las grandes diferencias de impacto entre los dos tipos de programas. Así, se observa que las intervenciones de visitas domiciliarias produjeron efectos de entre 0,2 y 1,2 desviaciones estándar, mientras que los efectos para los programas de jardines de cuidado infantil oscilan entre -0,2 y 0,2. Los efectos promedio de los programas de visitas fueron casi 10 veces superiores a los de los programas de jardines de cuidado infantil (0,63 versus 0,06).

Al estudiar estos valores, cabe recordar dos cosas. Primero, estos números solo reflejan los beneficios de los programas que fueron evaluados y no el universo de programas. Por ejemplo, es probable que jardines de cuidado infantil de mejor calidad tengan como resultado mayores

impactos en el desarrollo infantil, y que los programas de crianza de menor calidad tengan como resultado impactos menores.

En segundo lugar, la evaluación de los programas de jardines de cuidado infantil y de preescolar mide los efectos en el desarrollo infantil cuando los niños asisten a estos programas en lugar de recibir los cuidados dispuestos por sus padres en ausencia de una intervención pública. Dichos cuidados pueden provenir de una persona a cargo no pagada, como la madre, la abuela u otro familiar, o bien de un cuidador pagado, como una niñera o un jardín de cuidado infantil privado. Es decir: estas evaluaciones no miden el efecto de asistir al jardín en sí por oposición a una alternativa específica, como el cuidado de la madre. En cambio, las evaluaciones documentan cómo se vería afectado el desarrollo infantil por asistir a jardines de cuidado infantil públicos en lugar de recurrir a las soluciones de cuidado que se utilizarían como alternativa.

El próximo paso para analizar los beneficios en la productividad de la edad adulta consiste en vincular el impacto que varios programas latinoamericanos de la primera infancia tienen en las habilidades cognitivas de los niños con resultados como rendimiento y logros escolares, e ingresos en la edad adulta, que se suponen relacionados con la productividad (véase el cuadro 6.8). Hay unos pocos estudios que permiten realizar estimaciones directas de esos vínculos, y solo uno para América Latina y el Caribe. El cuadro 6.8 resume algunos vínculos de más largo plazo, al menos hasta la edad del adulto joven, a partir de un estudio jamaicano sobre visitas domiciliarias y dos estudios de Estados Unidos. El programa de Jamaica proporcionaba

Cuadro 6.8 Impacto de tres evaluaciones experimentales de la primera infancia que siguieron a los niños hasta el comienzo de la edad adulta

	Perry Preschool Project	Carolina Abecedarian	Estudio de estimulación en Jamaica	Promedio
Habilidades cognitivas	0,89	0,93	0,86	0,89
Logros	0,33	n.d.	n.d.	0,33
Grado de logros escolares	0,90	1,15	0,61	0,89
Ingresos (cambio porcentual)	0,28	0,61	n.d.	0,45
Empleo (cambio porcentual)	0,20	0,42	0,18	0,27
Ingresos de los que tienen un empleo (cambio porcentual)	0,06	0,14	0,30	0,17

Fuente: Elaboración propia.
n.d. = no se dispone de datos.

estimulación psicosocial a niños con retrasos de crecimiento que vivían en la pobreza. Los dos proyectos de Estados Unidos eran el Perry Preschool Study y el Carolina Abecedarian. En el primero, los niños de estatus socioeconómico bajo concurrían a preescolar y sus familias recibían una visita domiciliaria semanal. El Carolina Abecedarian era más intensivo, brindaba cuidados de ocho horas para niños desde su nacimiento hasta los 5 años, con un currículum estimulante, y servicios nutricionales y de salud. Todos estos programas tuvieron un impacto positivo en diversas dimensiones importantes del desarrollo infantil; en algunos casos, dicho impacto persistió a lo largo de varios años a medida que los niños crecían.

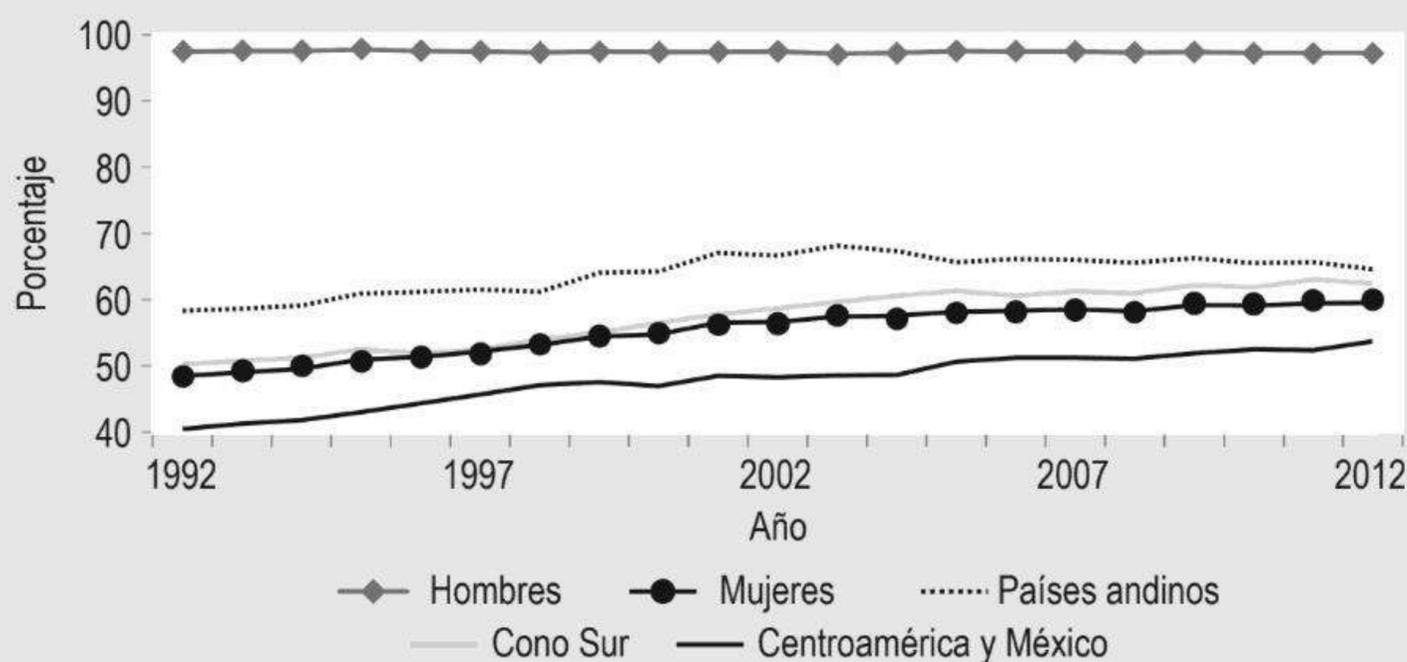
Más allá de los efectos potenciales de los programas de la primera infancia en el desarrollo del capital humano de los niños, los jardines de cuidado infantil (y en menor medida los programas preescolares) también proporcionan servicios de cuidado infantil a las familias. Idealmente, estos beneficios serían monetizados utilizando información sobre cuánto valoran las familias este servicio, es decir: cuánto están dispuestas a pagar por dichos cuidados. Sin embargo, no suele haber estimaciones plausibles disponibles sobre la disposición de las familias a pagar por este servicio en los países examinados. Aun así, es importante tener en cuenta este servicio en el cálculo del costo-beneficio para asegurar una comparación justa entre diferentes programas de la primera infancia. Sobre la base de consideraciones conceptuales, se supuso que la valoración que las familias hacían de los cuidados supervisados equivalía a un 75% del costo del servicio proporcionado para preescolar y jardines de cuidado infantil.⁷ La calificación de los tres programas analizados en términos de sus tasas de costo-beneficio es robusta ante la elección de plausibles valoraciones alternativas.

Desde luego, los beneficios sociales de proporcionar cuidados a los niños pueden no estar circunscritos a la disposición individual a pagar por este servicio. Por ejemplo, los programas de jardines de cuidado infantil que favorecen un aumento de la oferta laboral femenina podrían ser un sólido fundamento de las políticas públicas por diversas razones. En primer lugar, pueden ser vistos como un instrumento para promover la participación de la mujer en la fuerza laboral (que es baja en numerosos países de la región, véase el recuadro 6.3) y la igualdad de género. En segundo lugar, las decisiones de las mujeres para ingresar en la fuerza laboral podrían verse distorsionadas si sus salarios no reflejan su productividad en el mercado. De hecho, la evidencia señala que esto podría ser cierto, dado que las brechas de salarios entre géneros en la región siguen sin explicarse, incluso después de controlar por numerosas características (Atal, Ñopo y Winder 2009). En

RECUADRO 6.3. LAS MUJERES EN EL MERCADO LABORAL

La decisión de participar en el mercado laboral depende de las características de cada familia. La presencia de niños y de actividades relacionadas con el cuidado de los mismos es —sobre todo entre las mujeres— el factor que más incide en la oferta laboral. Se trata de un problema que entienden bien desde hace tiempo los académicos y responsables de las políticas, que han sostenido que las políticas relacionadas con el cuidado infantil podrían resultar útiles para aumentar la participación femenina en el mercado de trabajo. Si bien el foco de este libro se centra en el bienestar infantil, es conveniente estudiar si algunas de las políticas consideradas tienen al menos un potencial de impacto en la oferta laboral femenina en el mercado laboral. Los datos de 18 encuestas de hogares de América Latina y el Caribe proporcionan la base para cierta evidencia descriptiva. El objetivo lo constituyen mujeres de 25-55 años con al menos un hijo de 0 a 5 años.

Gráfico 6.3.1 Participación en la fuerza laboral, América Latina y todos los países disponibles(1992–2012)



Fuente: Encuestas de hogares y laborales recopiladas por las oficinas nacionales de estadísticas.

El gráfico 6.3.1 presenta la tasa de participación de hombres y mujeres a lo largo del tiempo.^a A simple vista, se pueden apreciar tres resultados clave:

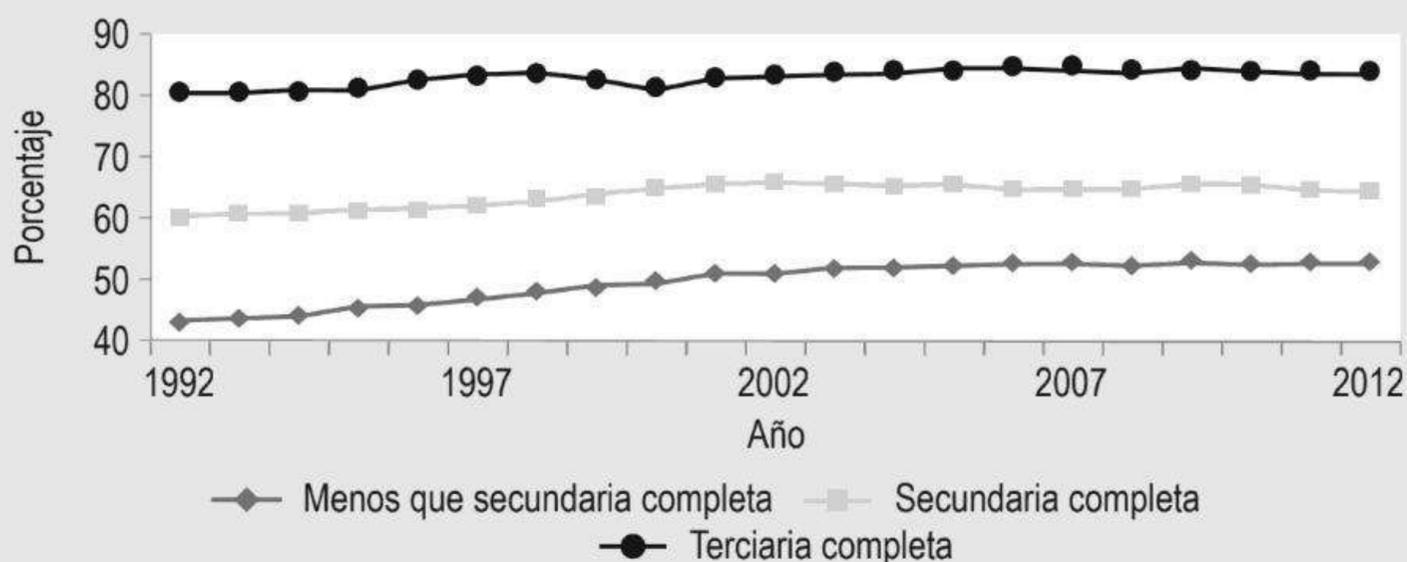
1. Mientras la tasa de participación masculina ha sido muy estable, la de mujeres de edad intermedia con hijos pequeños ha ido aumentando a lo largo del tiempo.
2. El incremento mencionado ha comenzado a estabilizarse desde comienzos de la década del 2000.
3. El actual diferencial de género en la participación es significativo en todos los países de la región, y oscila entre 30 y 50 puntos porcentuales.^a

El gráfico 6.3.2 presenta la tasa de participación de las mujeres con hijos pequeños según tres categorías educativas. De allí emergen dos resultados principales:

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 6.3. (continuación)

1. Las tasas de participación aumentan para las mujeres en todos los niveles de escolarización en todos los países de la región.
2. En todos los países donde hay una clara tendencia temporal, esta es común a las tres categorías educativas.

Gráfico 6.3.2 Participación de la mujer en la fuerza laboral por categoría educativa, promedio para América Latina (1992–2012)

Fuente: Encuestas de hogares y laborales recopiladas por las oficinas nacionales de estadísticas.
Nota: La muestra se compone de individuos de edad intermedia con hijos de entre 0 y 5 años.

En resumen, hay un margen considerable para aumentar la participación laboral femenina, dado que la participación de las mujeres es entre 30 y 50 puntos porcentuales menor que la de los hombres. Esto es particularmente cierto en el caso de las mujeres con niveles de estudios más bajos.

^a La tasa de participación se define como el porcentaje de mujeres que trabajan o están buscando un empleo de forma activa. Para más detalles sobre la selección de la muestra y las definiciones de las variables, así como para acceder a evidencia adicional país por país, véase Busso y Romero Fonseca (de próxima publicación).

tercer lugar, los incrementos de la oferta laboral femenina podrían generar otros beneficios difíciles de cuantificar, como la disminución de la violencia familiar, los cambios en el gasto debido a diferencias en las preferencias de consumo entre los distintos géneros, y un impulso general a favor de la autoestima y de la posición social de las mujeres en la sociedad.

Los costos

Por diversos motivos, los costos en recursos de un programa para la primera infancia no son equivalentes a los costos de un programa tal como repercuten

en los presupuestos públicos. Para empezar, si estos programas consiguen que los niños asistan a más cursos, como se señala en el cuadro 6.8, hay un gasto público por esa escolarización. Además, si los estudiantes permanecen más tiempo en la escuela, se podrían esperar ingresos más bajos debido a un retraso en su ingreso en el mercado laboral. Por último, si los gobiernos deben elevar los ingresos para financiar los programas de la primera infancia, una mayor recaudación provoca distorsiones que suponen costos reales. Las estimaciones de costos de los recursos incorporan todos estos elementos.

Las tasas de beneficio-costo

Las tasas de beneficio-costo son sencillamente la razón de los beneficios en relación con los costos de los recursos, expresados en términos descontados a valor presente. Si los beneficios exceden a los costos, esta tasa supera el valor de 1 y, por lo tanto, el programa merece una seria consideración. El cuadro 6.9 presenta dichas tasas para las visitas domiciliarias, los jardines de cuidado infantil y el preescolar en Chile, Colombia y Guatemala. Estas estimaciones aplican una tasa de descuento del 3%, algo habitual en numerosos programas del sector social.

Los patrones de estas tasas estimadas son similares en los tres países. Esto indica que lo mismo puede ocurrir en otros países de América Latina y el Caribe. Las tasas más altas son las de preescolar, con beneficios que equivalen aproximadamente a cuatro veces el costo de los recursos. La segunda tasa de beneficio-costo más elevada es la de las visitas domiciliarias, cuyos beneficios equivalen a unas tres veces el costo de los recursos. Estos dos tipos de programas para la primera infancia parecen prometedores, y los beneficios previstos superarían ampliamente los costos. En cambio, las tasas de beneficio-costo de los jardines de cuidado infantil son mucho más bajas, en torno a 1. No obstante, en este caso los beneficios no tienen en cuenta las imperfecciones de mercado que podrían generar una baja demanda u oferta de los servicios que los subsidios públicos podrían contribuir a solucionar.

Cuadro 6.9 Tasas de beneficio-costo para las visitas domiciliarias, los jardines de cuidado infantil y el preescolar, con una tasa de descuento del 3%

	Visitas domiciliarias	Jardines de cuidado infantil	Preescolar
Chile	3,5	1,5	4,3
Colombia	2,6	1,1	3,4
Guatemala	3,6	1,2	5,1

Fuente: Cálculos propios.

Las tasas de beneficio-costo estimadas para las visitas domiciliarias y los jardines de cuidado infantil se basan en los efectos promedio de los numerosos estudios que se presentan en los cuadros 6.5 y 6.6 (aunque en este último cuadro solo hay un estudio para preescolar). Las estimaciones pueden ser sensibles al impacto de un estudio en particular, quizás idiosincrásico. En el caso de las visitas domiciliarias, esto no ocurre. Las tasas de beneficio-costo cambian ligeramente si se descarta cualquiera de los estudios subyacentes. Sin embargo, en el caso de los jardines de cuidado infantil, las tasas son sensibles a los estudios que se incluyan; aumentan hasta más de 2 si se descarta el trabajo sobre Ecuador, pero disminuyen a 0,5 si se considera este y en cambio se descarta uno de los otros estudios. Esto significa que las tasas de beneficio-costo estimadas pueden ser sensibles al contexto en cuestión.

Cabe mencionar aquí tres advertencias clave. En primer lugar, la gran mayoría de las evaluaciones de América Latina y el Caribe empleadas para estimar el efecto de los programas en las habilidades cognitivas o en los logros académicos del niño refieren a intervenciones orientadas a poblaciones pobres. De manera similar, los tres estudios de largo plazo utilizados para predecir los efectos en la productividad y los salarios se centraron en poblaciones de bajo estatus socioeconómico. Por lo tanto, este análisis aporta un fuerte apoyo para la ampliación de los servicios dirigidos a los pobres. Sin embargo, no queda claro si los beneficios previstos se materializarían en caso de que los programas no se fijaran activamente como objetivo proporcionar servicios a esas poblaciones.

En segundo lugar, las tasas de beneficio-costo del cuadro 6.9 reflejan los efectos esperados de programas similares a los que se analizan aquí. Por ejemplo, el típico programa de visitas domiciliarias contemplaba visitas semanales a las familias participantes, y tenía un fuerte componente de capacitación y supervisión. Por consiguiente, los programas de visitas domiciliarias que compartan estas características se pueden considerar muy prometedores. Sin embargo, puede que los programas menos intensos (en términos de la frecuencia de las visitas o de la calidad general) no generen las altas tasas documentadas.

En tercer lugar, el número de evaluaciones disponibles es pequeño y muchas de las evaluaciones no se refieren a programas a gran escala. Por lo tanto, hay que ser cautelosos al generalizar a partir de estos resultados. Idealmente, un gobierno construiría de manera progresiva la base de conocimientos sobre el impacto de los programas de crianza, los jardines de cuidado infantil y la educación preescolar, utilizaría esas estimaciones

para revisar los cálculos de la tasa de costo-beneficio de más arriba, y adoptaría decisiones a propósito de la asignación de recursos.

Intervención pública sin desplazar el esfuerzo privado

Más allá de los argumentos a favor de la intervención pública en el desarrollo de la primera infancia, también es importante tener en cuenta si la ampliación pública de un servicio puede desplazar (excluir) a la oferta privada. En un caso extremo de exclusión completa, la apertura de una institución pública preescolar de un determinado tamaño lleva a la clausura de una instalación privada con una matriculación similar y, por lo tanto, el número de niños que reciben los servicios permanece constante. En este caso —suponiendo que los costos de los recursos y la calidad son constantes en ambas clases de preescolares—, no se esperan aumentos en la productividad futura porque el tipo de servicios que reciben los niños no cambia. Por lo tanto, la intervención pública sencillamente transfiere recursos de los contribuyentes a las familias con niños matriculados en los establecimientos públicos.

Para producir aumentos reales de la cobertura, es necesario limitar el grado de exclusión que los proveedores privados podrían experimentar al ampliarse los servicios públicos. La evidencia de estudios sobre la expansión del preescolar en Argentina y Brasil sugiere escasa exclusión en estos contextos (Berlinski, Galiani y Gertler 2009; Bastos y Straume 2013). Por otro lado, la exclusión puede ser considerable en otros servicios, sobre todo en el caso de los jardines de cuidado infantil (Paes de Barros et al. 2011 presentan evidencia para Brasil). Los responsables de las políticas pueden emplear diferentes estrategias para reducir los efectos de exclusión. Para empezar, el gobierno puede fijarse como objetivo realizar expansiones geográficas a aquellas zonas donde la presencia de los proveedores privados sea exigua. Por ejemplo, los proveedores privados de alta calidad suelen tener una presencia limitada en las zonas menos pobladas; por lo tanto, el riesgo de desplazar la oferta privada con la oferta pública en dichas áreas es más bajo. En términos más generales, la exclusión se reducirá en las zonas donde haya menos proveedores privados, en comparación con aquellas áreas donde estos últimos sean más habituales.

Además, el solo hecho de que pueda estar justificado el uso de los recursos públicos para apoyar las inversiones en la primera infancia no significa que los gobiernos tengan necesariamente que gestionar los servicios destinados a esa etapa de la vida. En cambio, pueden proporcionar subsidios de manera directa a los proveedores o de forma indirecta a los consumidores,

independientemente de la propiedad (pública o privada) del proveedor de los servicios. De hecho, la evaluación ya descrita de Rosero y Oosterbeek (2011) analiza los efectos que tiene en el desarrollo infantil la asistencia a los jardines de cuidado infantil gestionados por organizaciones no gubernamentales (ONG) y financiados por el gobierno en Ecuador. De manera similar, el gobierno de México gestiona un programa a gran escala que proporciona financiamiento a los jardines de cuidado infantil privados a los que asisten los niños pequeños (Estancias Infantiles) para apoyar a las madres trabajadoras.

Por otro lado, los gobiernos pueden introducir requisitos de elegibilidad para dar prioridad a los consumidores con una baja demanda subyacente de servicios privados. Esto significaría sobre todo implementar requisitos en función de los recursos para los beneficiarios del programa. Por último, el gobierno puede promover activamente la ampliación de los servicios destinados a la primera infancia en los hogares de bajos ingresos (con una previsión de escasa demanda de servicios privados). Esto implicaría gastar recursos en actividades de divulgación para la comunidad y requeriría que los programas de transferencias existentes se centraran en la matriculación en estos servicios de los grupos de bajos ingresos.

¿Qué importancia tienen los aspectos de exclusión para los tres grandes programas de la primera infancia analizados? Resultan particularmente relevantes para la provisión de los servicios de jardines de cuidado infantil. Los hogares cuyos dos padres trabajan a jornada completa, tienen ingresos altos y no cuentan con el apoyo de familiares demandarán servicios de jardines de cuidado infantil, incluso ante la ausencia de oferta pública. Por lo tanto, la provisión pública gratuita del servicio los inducirá a cambiar de proveedores privados a públicos (sobre todo si los servicios públicos ofrecidos son similares en calidad a los que brindan los proveedores privados). En el caso del preescolar, actualmente la mayoría de las matriculaciones son públicas o privadas, pero subsidiadas por el Estado (como en Chile), y proporcionan servicios públicos gratuitos de alta calidad que pueden producir pequeños efectos de exclusión. Por último, dado que el uso tanto privado como público de las visitas domiciliarias es reducido, se prevé que los efectos de exclusión serán mínimos cuando dichos programas se amplíen.

¿Cuánto cuesta?

Una vez que se cuenta con un análisis para orientar las decisiones de política sobre la ampliación de los servicios destinados a la primera infancia y asegurada la calidad del servicio, la pregunta es: ¿cuánto costarán las

potenciales ampliaciones? Se trata de un tema particularmente importante, en función de las restricciones previstas para los próximos años en los presupuestos públicos de los países de América Latina y el Caribe (Powell 2014). La respuesta depende de la población del país en los rangos de edad fijados como objetivo, la composición rural/urbana (debido a los mayores costos previstos en las zonas rurales), el tipo de programas y su calidad, y los costos del programa por niño. Para ilustrarlo, pueden considerarse dos escenarios posibles (cuadro 6.10).

Opción de ampliación A: Extender la cobertura de las visitas domiciliarias (1-2 años) y los programas de preescolar (3-5 años) con calidad de proceso mejorada y calidad estructural básica en 10 puntos porcentuales. Este escenario requiere costos adicionales del programa como porcentaje del PIB que oscilan entre un 0,03% en Chile, un 0,07% en Colombia y un 0,18% en Guatemala.

Opción de ampliación B: Extender la cobertura de las visitas domiciliarias, los jardines de cuidado infantil y el preescolar con calidad estructural y de proceso mejorada en 10 puntos porcentuales. Este escenario requiere un esfuerzo fiscal de seis a siete veces mayor que la opción A.

Estas simulaciones ilustran algunos puntos destacados. En primer lugar, debido a las diferencias en los costos de los programas, la composición de los mismos reviste gran importancia. Implementar programas de calidad estructural mejorada aumenta enormemente los costos. Los compromisos adicionales del presupuesto público son mucho más factibles cuando se centran en las visitas domiciliarias y la educación preescolar, e invierten poco en calidad estructural. Ampliar de manera significativa las visitas domiciliarias y los programas de preescolar, a la vez que se aseguran inversiones adecuadas en la calidad de proceso, no exigirá grandes desembolsos fiscales.

En segundo lugar, aunque los costos por beneficiario del programa sean más bajos en países como Guatemala, los costos de los programas

Cuadro 6.10. Opciones de ampliación: costos adicionales simulados del programa (porcentaje del PIB)

Tipos de programas	Chile		Colombia		Guatemala	
	A	B	A	B	A	B
Visitas domiciliarias	0,01	0,02	0,01	0,03	0,02	0,08
Jardines de cuidado infantil	0,00	0,15	0,00	0,31	0,00	0,79
Preescolar	0,03	0,05	0,06	0,11	0,16	0,27
<i>Total</i>	<i>0,03</i>	<i>0,21</i>	<i>0,07</i>	<i>0,45</i>	<i>0,18</i>	<i>1,14</i>

Fuente: Cálculos propios.

para realizar una determinada expansión resultan más elevados como porcentaje del PIB, porque la proporción de la población en los rangos de edad fijados como objetivo y en las zonas rurales es más alta, al igual que sucede con los costos del programa por beneficiario en relación con el ingreso per cápita. Además, si se toma la pobreza como medida para fijar los objetivos, implementar estos programas en los países más pobres es mucho más oneroso. Con una tasa de pobreza de US\$2,5 al día, se observa que es pobre solo el 3% de los niños chilenos, pero que es pobre el 58% de los niños de Guatemala. Por lo tanto, la expansión de las visitas domiciliarias de calidad estructural mejorada para los pobres en Chile costará 0,0015% del PIB en dicho país, pero 0,12% del PIB en Guatemala. De este modo, se debería esperar que cada país elija una opción de calidad y cobertura diferente sobre la base de sus restricciones económicas y presupuestarias.

Balance final

Las políticas públicas de los países de América Latina y el Caribe se enfrentan a dos grandes retos. En primer lugar, la productividad per cápita promedio ha ido aumentando lentamente en las últimas cinco décadas (Powell 2014). En segundo lugar, los niveles de desigualdad, aunque hasta hace poco estaban en disminución, todavía se hallan entre los más altos del mundo (Banco Mundial 2013). Por lo tanto, debería otorgarse considerable atención pública a las opciones de políticas capaces de abordar ambos desafíos. Invertir en el desarrollo de la primera infancia es una de esas opciones. Los programas destinados a dicha etapa de la vida tienden a producir altos rendimientos en relación con sus costos y pueden ser dirigidos a poblaciones desatendidas con el fin de impulsar no solo la productividad sino también la equidad. Sin embargo, no basta únicamente con incrementar las inversiones. Los retornos esperados de inversiones más grandes dependerán en gran parte de las características de los programas ampliados. Por eso, los gobernantes deberían pesar con sumo cuidado las opciones de políticas para la primera infancia con el fin de maximizar los rendimientos de las inversiones.

En este capítulo se ha analizado de manera crítica la evidencia existente sobre los beneficios y costos de las opciones para proporcionar una orientación cuantitativa en las decisiones de políticas. En términos de expandir los programas, el análisis sugiere que, por cada dólar gastado, la educación preescolar y las visitas domiciliarias generan retornos superiores a los de los jardines de cuidado infantil. Cabe esperar que la importante

expansión de los servicios de preescolar que los países han emprendido en las últimas décadas contribuya a crear capital humano en el futuro. Por lo tanto, la asignación actual de casi la mitad del presupuesto público de la primera infancia a la educación preescolar parece justificada, en virtud de la limitada evidencia disponible. Por otro lado, se vislumbra una oportunidad para el futuro cercano. El gasto público en las visitas domiciliarias en la región es bajo y queda un enorme espacio para ampliar estos programas en los próximos años. Sin embargo, antes de efectuarse grandes expansiones, deberían llevarse a cabo los correspondientes proyectos piloto.

Los gobiernos que pretenden mejorar el desarrollo infantil y posibilitar la incorporación de las mujeres en el mercado laboral se enfrentan a una disyuntiva difícil. Por un lado, el mayor impacto en el capital humano de los niños de la región lo tienen programas como los de visitas domiciliarias y de educación preescolar, los cuales es poco probable que influyan en la oferta laboral femenina de manera significativa. Por otro lado, los servicios de jardines de cuidado infantil pueden facilitar el trabajo de las mujeres, pero salvo que sean de buena calidad, no beneficiarán a los niños. Para minimizar este *trade-off*, es crucial que los gobiernos de la región busquen opciones que incrementen la calidad de los jardines de cuidado infantil a un costo razonable. Una alternativa sería combinar jardines de cuidado infantil con intervenciones dirigidas a los padres en los centros de cuidado infantil, algo habitual en los programas de jardines de cuidado infantil de alta calidad para familias desfavorecidas en los países desarrollados. La combinación de ambos servicios podría generar importantes ahorros de costos. Otra opción consiste en invertir en mejorar la calidad de proceso en los jardines de cuidado infantil, como se señala en el capítulo 4.

El análisis efectuado en este capítulo (y en el libro en general) deja en evidencia que en la región las decisiones se adoptan con una base de conocimientos limitada, circunscrita a unos pocos programas y contextos. Suponiendo que en América Latina y el Caribe se aumentaran las inversiones en la primera infancia en un 0,5% del PIB, los nuevos gastos en este ámbito deberían llegar a unos US\$30.000 millones al año. Por lo tanto, es indudable que los costos de los errores pueden ser muy altos. Estos costos pueden reducirse si se dedica un pequeño porcentaje de este mayor gasto a estudios piloto rigurosamente diseñados y al seguimiento y a la evaluación de nuevos programas. Generar evidencia sólida de los impactos de los programas puede contribuir significativamente a asegurar que las inversiones en el desarrollo infantil produzcan mejoras sostenidas del nivel de vida, y permitan combatir la desigualdad y la pobreza en la región.

Notas

- ¹ Esta sección se basa en gran parte en un estudio de antecedentes que recopiló datos estandarizados sobre el presupuesto específico de la infancia en América Latina y el Caribe. Véanse Alcázar y Sánchez (2014) y el recuadro 6.1 para más detalles.
- ² La cifra correspondiente para Estados Unidos, un país con un sesgo particularmente fuerte en cuanto a la edad en el gasto público, es de 2,4 en total, con una tasa que aumenta hasta 7 a 1 si se considera únicamente el presupuesto federal (Isaacs 2009).
- ³ Levy y Schady (2013:202) demuestran que, en 2011, el presupuesto para los programas más grandes de transferencias condicionadas de América Latina era considerablemente mayor que las cifras que se consignan en el cuadro 6.2. En puntos porcentuales del PIB, dicho presupuesto era de 0,49 en Argentina; de 0,41 en Brasil; de 0,71 en Ecuador; de 0,46 en México y 0,48 en Uruguay. Sin embargo estos son los valores para el presupuesto total de un determinado programa de transferencias, mientras que los valores del cuadro 6.2 corresponden al presupuesto de un determinado programa asignado a niños de entre 0 y 5 años.
- ⁴ Para ser incluidos en los cuadros 6.6 y 6.7, los estudios tenían que reportar efectos estandarizados de las habilidades cognitivas o de los logros académicos de los niños, presentar información acerca de los parámetros de costo y aplicar una sólida estrategia empírica.
- ⁵ A lo largo del capítulo, todos los efectos en las habilidades cognitivas de los niños se exponen en desviaciones estándar. Esta es la manera convencional de medir los impactos en dichas habilidades. En una muestra de niños colombianos de entre 3 y 6 años, las diferencias de las pruebas en una medición de las habilidades cognitivas de niños que pertenecían a familias ubicadas en el cuartil superior de riqueza versus aquellos del cuartil inferior eran cercanas a 0,6 en las zonas rurales y de 1,2 en las zonas urbanas (Schady et al. 2015).
- ⁶ La única evaluación incluida medía los efectos del preescolar en las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y lenguaje de tercer grado. En cambio, los efectos de los programas de jardines de cuidado infantil y visitas domiciliarias en las habilidades cognitivas se midieron antes del ingreso en la escuela primaria.
- ⁷ ¿Por qué el 75%? En primer lugar, se espera que las familias que inscriben a sus hijos en un jardín público gratuito estén dispuestas a pagar más que 0 (es por esto que utilizan el servicio). En segundo lugar, las

familias no estarán dispuestas a pagar más que el precio de mercado por este servicio. El precio de mercado del servicio se puede aproximar por el costo de la provisión pública (dado que los mercados son bastante competitivos debido a las escasas barreras para entrar). Por consiguiente, se esperaría que las familias no estén dispuestas a pagar más del 100% del coste de provisión del servicio. Por lo tanto, esto significa que se espera que la disposición promedio para pagar de las familias que utilizan el servicio se sitúe entre el 0% y el 100% del costo de provisión del mismo. Se estima una valoración del 75% porque numerosas familias estarán dispuestas a pagar un precio cercano al precio de mercado total (es decir, el 100%) debido a que ya llevan a sus hijos a un jardín de cuidado infantil privado. Aun así, ordenar los tres programas analizados en términos de sus tasas de beneficio-coste es robusto ante la elección de cualquier valoración entre 0% y 100%.

7 El diseño de una arquitectura institucional

Gran parte de las investigaciones sobre el desarrollo de la primera infancia se centra en evaluar el impacto de las intervenciones y en desarrollar buenas prácticas. Sin embargo, las intervenciones no se presentan de manera fortuita; tienen lugar en un contexto cultural, socioeconómico e institucional que afecta tanto el hecho de si se implementan las mejores prácticas como cuán efectivas serán estas. En definitiva, los acuerdos institucionales que un país adopta para llevar a cabo las políticas públicas tienen importantes consecuencias para la calidad, equidad y sostenibilidad de los servicios destinados a la primera infancia.

La arquitectura institucional que sustenta la implementación de las políticas públicas en el desarrollo de la primera infancia es única en el sector público y resulta crucial para su éxito por diversos motivos. En primer lugar, los servicios deben prestarse de un modo sinérgico a lo largo de un período relativamente corto del ciclo de vida. En segundo lugar, la responsabilidad por las intervenciones se reparte entre una diversidad de sectores, entre ellos los de educación, salud y protección social. En numerosos países, estos servicios se distribuyen aún más entre los distintos niveles de gobierno: federal, provincial y local. La coordinación entre diferentes niveles y departamentos es un desafío de primer orden. Por último, además de las instituciones públicas, los proveedores privados y sin fines de lucro desempeñan un rol fundamental en la prestación de servicios, y requieren una mayor regulación y coordinación. El conjunto de estos retos incrementa la importancia de la arquitectura institucional, pero también las dificultades de la ejecución de las políticas.

En este capítulo se analizan los arreglos institucionales que influyen en la implementación de las políticas públicas en la primera infancia. Para ello, se utiliza un riguroso estudio de varios casos de países de la región que

ofrecen ejemplos de la gama de enfoques institucionales de las políticas públicas para dicha etapa de la vida en América Latina y el Caribe: Brasil, Chile, Colombia, Guatemala y Trinidad y Tobago.¹ Los casos considerados reflejan los principales desafíos a los que se enfrenta la región en el diseño de una arquitectura institucional sólida destinada a apoyar la ejecución de los programas.

El contexto

La manera en que un país asume sus obligaciones con los niños más pequeños está inscrita en su historia sociocultural, la cual define no solo qué servicios deberían brindarse, sino también cómo y a quién. La forma en que los responsables de las políticas de gran parte de la región conciben el desarrollo de la primera infancia ha experimentado tres cambios recientes.

En primer lugar, los responsables de las políticas empiezan a reconocer la importancia de centrarse en los niños durante sus primeros años. Esta mayor conciencia se ha traducido en la ampliación de los servicios, ya sea mediante el alcance de más niños en el mismo rango de edad, o bien la extensión de los servicios a niños más pequeños y/o la diversificación del tipo de servicios prestados. Si bien los mecanismos institucionales elegidos para dicha expansión varían de un país a otro, los responsables de las políticas coinciden en que es necesario ampliar y mejorar los servicios.

En segundo lugar, cada vez más se está de acuerdo en que los servicios para la primera infancia constituyen un derecho humano universal que debería estar garantizado por la intervención del gobierno, ya sea de manera directa, mediante la provisión pública, o indirecta, financiando y regulando a los proveedores privados. Algunos países, como Brasil, priorizan la provisión pública directa como alternativa de política pública para garantizar este derecho. Otros países, como Trinidad y Tobago, también han declarado su compromiso con la infancia, aunque hasta la fecha la provisión de servicios por parte del sector público es limitada.

En tercer lugar, se está produciendo un giro conceptual en la prestación de servicios en la primera infancia. Los países empiezan a alejarse del modelo de proveedores de servicios fragmentados (como salud, educación o protección social) y se están acercando a un enfoque comprehensivo, que tiene en cuenta el desarrollo integral de cada niño. Sin embargo, el alcance de este cambio varía considerablemente según los países. En muchos, como Brasil, Chile, Colombia y Trinidad y Tobago, el desarrollo

de la primera infancia es visto cada vez más como un fenómeno multidimensional. En cambio, en otros, como Guatemala, el enfoque de la primera infancia todavía se orienta sobre todo hacia la salud y la nutrición.

A pesar de este mayor compromiso y de la presencia de cambios conceptuales importantes, persiste una gran brecha entre discurso e implementación. Es preciso diseñar una arquitectura institucional sólida para asegurar políticas de calidad, equitativas e integrales para los más pequeños en la región.

Cuatro pilares para un sistema sólido

Este capítulo se centra en cuatro pilares críticos que sustentan la implementación de las políticas públicas en la primera infancia: la gobernanza, el financiamiento, la garantía de calidad y los recursos humanos (Kagan et al., de próxima publicación). El recuadro 7.1 describe este marco y otros enfoques para el estudio de este tema. La fortaleza de estos pilares varía de un país a otro y refleja los retos a los que se enfrenta la región con miras a construir una base firme para su arquitectura institucional.

La gobernanza: quién hace qué y cómo

En consonancia con la tendencia a avanzar hacia una comprensión más exhaustiva del desarrollo de la primera infancia, algunos países de la región han puesto en marcha mecanismos de gobernanza integrada en los diversos sectores e instituciones responsables de los programas y políticas. La idea que subyace a este cambio consiste en organizar servicios en torno al desarrollo pleno y a las necesidades de cada niño y su familia, en lugar de hacerlo en función de las necesidades de los proveedores de servicios. A fin de llevar adelante servicios integrados, no solo es clave la coordinación horizontal (entre sectores como salud, nutrición, saneamiento, educación, trabajo y protección social) sino también la vertical (en los diferentes niveles de gobierno: nacional, subnacional y local).

Una solución para asegurar ambos tipos de coordinación ha sido el contar con entidades articuladoras (BSE, por sus siglas en inglés), es decir: instituciones con un mandato explícito para coordinar las iniciativas del conjunto de instituciones relevantes. Los esfuerzos a favor de las BSE se han destacado en Chile (Chile Crece Contigo [ChCC]) y Colombia (De Cero a Siempre [DCAS]) (véase el recuadro 7.2 para más detalles sobre ChCC).

RECUADRO 7.1. ENFOQUES PARA ANALIZAR LA ARQUITECTURA INSTITUCIONAL DE LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Una creciente conciencia de la importancia del desarrollo de la primera infancia ha generado, de manera concomitante, un aumento del interés académico por la arquitectura institucional de los sistemas para supervisar estos programas. Los investigadores han sugerido diversos enfoques para entender su arquitectura (Sugarman 1991; Bruner 1996; Kagan y Cohen 1996; Kagan y Kauerz 2012). De acuerdo con el marco más amplio (Bruner 2004), un sistema para los niños pequeños debe abarcar la salud y la nutrición, las modalidades de apoyo a la familia, los servicios de primeros cuidados y educación, y los servicios para niños con necesidades especiales, o sistemas de intervención temprana. Kagan y Cohen (1996) entienden un sistema en términos de los programas o servicios directos que comprende y de una infraestructura para apoyarlos. La infraestructura consiste en gobernanza; financiamiento; calidad, estándares y transiciones; evaluación, datos y rendición de cuentas; formación de recursos humanos; participación de la familia y la comunidad, y vínculos con personas externas influyentes. Por su parte, Vargas-Barón (2013) define ocho elementos que debe ostentar un sistema de desarrollo de la primera infancia, entre los cuales se incluyen: equidad y derechos; enfoque multisectorial, integración y coordinación; gobernanza; legislación, estándares, regulaciones y acuerdos; mejora de la calidad; rendición de cuentas; inversión, y defensa de las políticas y comunicaciones sociales. Coffman y Parker (2010) sugieren que la construcción de sistemas debe tener en cuenta los siguientes elementos: contexto, componentes (servicios y programas) y conexiones; infraestructura (gobernanza y apoyos administrativos) y escala. A su vez, en un documento marco de la serie Systems Approach for Better Education Results (SABER), Neuman y Devercelli (2013) señalan que la puesta en marcha de estos sistemas implica crear un entorno de apoyo, implementar servicios a gran escala, y realizar el monitoreo y garantizar la calidad. Por último, sobre la base de la teoría de sistemas, Britto et al. (2014) y Yoshikawa et al. (2014) han analizado elementos de los sistemas de cuatro países de ingresos bajos y medios, centrándose en la planificación, la implementación, la coordinación y los mecanismos de financiamiento.

En este capítulo se adopta el marco desarrollado por Kagan y Cohen (1996), quienes plantean que un sistema de desarrollo de la primera infancia se compone de programas individuales y de una infraestructura que los respalde. A partir de la metodología descrita en Kagan et al. (de próxima publicación), este capítulo se centra en cuatro elementos de la infraestructura que son cruciales para prestar servicios de calidad, equitativos y sostenibles: gobernanza, financiamiento, garantía de calidad y recursos humanos (el marco también incluye la participación de la familia y la comunidad, y los vínculos con personas externas influyentes, que este análisis no aborda). Estos elementos de la infraestructura para el desarrollo de la primera infancia actúan como un resorte o una limitación para poner en marcha programas y servicios individuales. Por ejemplo, la buena gobernanza asegura que los servicios estén coordinados en diferentes sectores de manera que los programas no se superpongan ni trabajen en objetivos opuestos. Los mecanismos adecuados de financiamiento garantizan recursos

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 7.1. *(continuación)*

suficientes al inicio y aseguran el financiamiento necesario para la vida del programa. La garantía de calidad requiere medidas y estándares nacionales para complementar los estándares específicos de los programas. La disponibilidad y pertinencia de los datos en el país puede obstaculizar las opciones de evaluación en programas individuales. Por último, los programas requieren recursos humanos bien capacitados. Si bien el desarrollo de los mismos se puede incluir como rasgo de un programa individual, la verdadera disponibilidad de un grupo potencial de profesionales bien capacitados depende de elementos que trascienden el programa individual, y abarcan mecanismos generales para atraer a individuos calificados a fin de que trabajen en el desarrollo de la primera infancia, estructuras de salarios para el sector y la calidad de la formación previa de los trabajadores.

RECUADRO 7.2. CHILE CRECE CONTIGO: POLÍTICAS INTEGRALES PARA LA PRIMERA INFANCIA

En 2006 la Presidenta Michelle Bachelet nombró un Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, con el mandato de diseñar un sistema de protección integral para los niños. De acuerdo con las recomendaciones del Consejo, en octubre de 2006 la Presidenta Bachelet lanzó Chile Crece Contigo (ChCC), cuya existencia se formalizó en 2009 a través de una ley. ChCC creó un sistema intersectorial de protección social encargado del desarrollo integral de los niños pequeños (desde la gestación hasta los 4 años).

ChCC es innovador porque articula, organiza e integra las prestaciones de los servicios de salud, educación, bienestar y protección, en función de las necesidades de los pequeños y sus familias. El primer contacto de un niño con el sistema se produce *in utero*, durante el primer control prenatal de la madre. Parte del éxito del sistema está relacionado con una cobertura muy amplia y la utilización de la red de salud pública en todo el país. Es en la clínica donde se evalúa a cada familia no solo en cuestiones de salud, sino también en diversos aspectos de vulnerabilidad socioeconómica. A partir de esta evaluación, las familias pueden ser derivadas para recibir en sus municipios servicios específicos que brindan otros sectores (desde un programa de alivio de la pobreza o de cuidado infantil, hasta visitas domiciliarias, mejoras de la vivienda o detección de retrasos en el desarrollo). La estructura intersectorial de ChCC pone de relieve el carácter multidimensional del desarrollo infantil y la importancia de que se disponga de múltiples apoyos e intervenciones simultáneamente.

ChCC articula servicios de cobertura universal y otros diseñados para llegar a los más vulnerables. Un ejemplo de servicio universal lo constituyen los programas educativos que se proponen difundir a todas las familias del país información sobre estimulación y desarrollo infantil, y que son transmitidos por los medios de comunicación y por Internet. En cuanto a los servicios focalizados, cabe mencionar el acceso a los programas de alivio de la pobreza, que incluyen subsidios para el cuidado infantil o asistencia especializada para niños con discapacidades.

Chile ha optado por gestionar una coordinación intersectorial horizontal superponiendo acuerdos institucionales por encima de las instituciones actualmente a cargo de gestionar la provisión de servicios. En términos organizacionales, ChCC forma parte del Ministerio de Desarrollo Social y coordina el suministro de servicios en diferentes organismos públicos. La administración de la provisión de servicios sigue siendo responsabilidad de los ministerios competentes, como Salud y Educación. ChCC se implementa a través de mecanismos de contratación entre el Ministerio de Desarrollo Social y los ministerios competentes que gestionan y regulan la prestación de servicios. Los contratos estipulan qué servicios se prestarán y cómo serán monitoreados.

Para coordinar de manera vertical a los proveedores de servicios nacionales, regionales y municipales, ChCC ha desarrollado estructuras específicas en cada nivel de gobierno. A nivel nacional, hay una unidad central que coordina las acciones entre los diferentes ministerios de dicho nivel. En el ámbito regional, la coordinación es responsabilidad del representante regional del Ministerio de Desarrollo Social, que actúa como el coordinador regional de ChCC y convoca a los representantes regionales de los ministerios competentes. Por último, en el plano municipal, la coordinación intersectorial está en manos de un coordinador a nivel local y de las redes municipales de proveedores locales.

En los países descentralizados, el éxito de las BSE depende de las acciones emprendidas a nivel local. Por eso, ChCC ha puesto en funcionamiento mecanismos destinados a fortalecer la capacidad de implementación a dicho nivel. La entidad destina fondos específicos a las municipalidades para que gestionen la coordinación local, utiliza un sistema de datos para efectuar un seguimiento de la puesta en marcha de las políticas a nivel local y ofrece a los funcionarios municipales capacitación en gestión intersectorial y en el uso de este sistema de datos.

Las decisiones institucionales adoptadas por ChCC constituyen solo una manera de organizar un enfoque más consolidado de la gobernanza. Existen otros. Los DCAS de Colombia tienen algunos rasgos institucionales similares a ChCC, pero también tienen otros que responden específicamente al contexto colombiano. En el caso de DCAS, la agencia coordinadora central no forma parte de ninguno de los ministerios competentes sino de la Oficina del Presidente, lo cual es indicio de un claro mandato político a favor de la coordinación. Por otro lado, DCAS no tiene una estructura operativa directa. Por consiguiente, no tiene personal en los niveles regional ni local, y la coordinación depende en diversas medidas

del esfuerzo y compromiso del ministerio competente, y de los representantes del gobierno local, lo cual trae aparejados como consecuencia importantes retos en materia de implementación.

Si bien las BSE son un instrumento atractivo para coordinar políticas y servicios, dentro de ellas anida el conflicto. Estas entidades intentan realinear prácticas e ideas profundamente arraigadas en los ministerios competentes. Los funcionarios y los gerentes de dichos ministerios todavía no deben rendir cuentas por la coordinación con otros sectores; por consiguiente, tienen escasos incentivos para cooperar en los esfuerzos de coordinación. Al contrario, los funcionarios del ministerio competente suelen considerar que la coordinación intersectorial es un peso más en una carga de trabajo de por sí pesada. Por otra parte, se requiere que el personal de las BSE cuente con conocimientos y habilidades específicas para implementar con éxito los objetivos de coordinación. En el caso de Chile, las iniciativas de crecimiento profesional que se han emprendido apuntan a cambiar las prácticas e ideas en consonancia con el nuevo enfoque, aunque todavía hay mucho que mejorar.

Chile y Colombia comparten muchos de estos retos. Para que los mecanismos de coordinación tengan éxito, deben modificar las prácticas existentes, asegurar recursos humanos y financieros adecuados, y desarrollar nuevas estructuras de incentivos, que promuevan la coordinación y mejoren los recursos humanos. Una iniciativa global en aras de un sistema integrado requiere tiempo y esfuerzos considerables. Entre estos esfuerzos también se debe incluir la coordinación y la regulación de los actores no gubernamentales (véase el recuadro 7.3 sobre el rol de dichos actores).

A pesar de los numerosos retos a los que se enfrentan Chile, Colombia y otros países, reconocer la relevancia de la coordinación es un paso positivo y, a medida que cada vez más naciones se orienten en esa dirección, deberían surgir más soluciones innovadoras para los problemas.

El financiamiento: la importancia del dinero (y de su distribución)

El financiamiento público de los servicios para la infancia en la región ha aumentado (véase el capítulo 6). Por ejemplo, entre 2004 y 2012 el gasto de Brasil en la primera infancia (lo cual incluye salud, educación y protección social) subió un 7% anual (Tavares de Araujo y Cavalcanti de Almeida 2014), cifra muy superior al correspondiente 4,25% de la tasa de crecimiento del producto interno bruto (PIB). A pesar de la ampliación de las asignaciones presupuestarias, el gasto en la primera infancia todavía es

RECUADRO 7.3 ASOCIÁNDOSE A FAVOR DE LOS NIÑOS

Los organismos y funcionarios del gobierno no están solos a la hora de poner mayor énfasis en los temas relacionados con los pequeños en la agenda de políticas: los actores no gubernamentales han desempeñado un rol de primer orden para situar en primer plano a los niños y a sus familias. Las personas externas influyentes son individuos pertenecientes a la sociedad civil, las organizaciones de base, las universidades, el sector comercial y las organizaciones internacionales, todas instituciones que pisan fuerte en cuestiones relacionadas con la protección y el desarrollo infantil. Los influyentes externos no solo promueven y apoyan las políticas para los niños: también pueden trabajar para crear consenso en relación con otros aspectos de los procesos de políticas en diversos ámbitos, como la rendición de cuentas, el monitoreo y la evaluación, o los estándares.

El grado de influencia de los actores no gubernamentales y los canales a través de los cuales la ejercen varía de un país a otro. Hay dos grandes tipos de acuerdos de asociación entre el sector público y dichos actores. De acuerdo con el primero, los influyentes externos se asocian con iniciativas gubernamentales a favor de los niños, a medida que el desarrollo de la primera infancia va ocupando lugar en la agenda social y gubernamental. Estos no solo promueven y apoyan políticas a favor de los niños y sus familias: también, como ya se ha señalado, pueden trabajar para crear consenso en relación con otros aspectos del proceso de políticas en ámbitos como la rendición de cuentas, el monitoreo, la evaluación o los estándares. El segundo tipo de asociación se produce cuando las personas con influencia externa brindan servicios y proporcionan apoyo para implementar directamente políticas sociales y programas.

Cuando existe la coordinación adecuada entre las iniciativas gubernamentales y la influencia externa, estas asociaciones resultan beneficiosas. Sin embargo, no siempre es así. El caso de Guatemala merece especial mención: un conjunto de entidades privadas, organizaciones no gubernamentales y organizaciones internacionales inyectan recursos en el país para apoyar iniciativas en educación y salud, aunque falta canalizar y coordinar mejor los esfuerzos de los donantes de manera que se cumplan los objetivos. Más allá del reto de coordinación de los donantes, al parecer Guatemala requiere un diálogo más profundo entre todos los actores clave (gobierno e individuos externos influyentes) sobre las prioridades y la visión de los programas y políticas de desarrollo de la primera infancia.

insuficiente para financiar no solo una prestación adecuada de servicios de alta calidad sino también para sustentar los elementos institucionales que garanticen la calidad, la equidad y la sostenibilidad.

Algunos países dependen de fuentes esporádicas de financiamiento, entre ellas las fuentes privadas, la reorientación de los superávits del presupuesto y las regalías relacionadas con la exportación de recursos naturales, lo cual vuelve impredecible la provisión de servicios. Desde luego, esto

perjudica la puesta en marcha de iniciativas de largo plazo, dado que el financiamiento está vinculado a ciclos políticos en el curso de un mandato y entre mandatos. Incluso en países que han desarrollado mecanismos de financiamiento más sostenibles, la primera infancia sigue siendo un ámbito de segunda categoría. Por ejemplo, en Brasil, la Constitución fija una base mínima para el gasto en salud y en educación, pero sin embargo no establece disposiciones específicas para los desembolsos para la primera infancia.

Y aun cuando el financiamiento sea suficiente y sostenido, a fin de apoyar el suministro oportuno de servicios de calidad, debe ser asignado de manera estratégica. En general, el financiamiento se basa en la implementación de programas específicos dentro de las líneas sectoriales, y no está necesariamente vinculado a indicadores de calidad de los servicios. Esto tiende a generar competencia intersectorial para captar financiamiento, redundancias en los programas y una asignación de recursos subóptima.

La asignación equitativa del financiamiento entre los gobiernos locales es una fuente de preocupación, sobre todo en países donde el financiamiento (y la prestación de servicios) está descentralizado. En esos casos, el financiamiento local de los servicios comprende una contribución nacional/federal y una contribución local. Los gobiernos locales más ricos pueden complementar el financiamiento federal con sus propios recursos, lo cual aumenta la desigualdad regional. Sin embargo, algunos países intentan compensar estas desigualdades mediante mecanismos de redistribución. Por ejemplo, en Brasil el Fondo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) proporciona recursos adicionales a las localidades que no pueden garantizar un nivel mínimo de gastos por niño al año. La fórmula de redistribución pondera factores como la población de niños en jardines de cuidado infantil, preescolar y escuelas primarias, así como también el porcentaje de alumnos urbanos y rurales (véase el recuadro 7.4 para más detalles sobre los desafíos de la descentralización en Colombia).

Garantía de calidad y rendición de cuentas: un círculo virtuoso

La garantía de calidad se puede concebir como un proceso circular (virtuoso). Comienza cuando se definen las características requeridas de los servicios y los resultados que de ellos se espera obtener. Después, se procede con el análisis de los mecanismos vigentes para medir si se alcanzan esos resultados y, si eso no ocurre, se procura saber por qué. Por último, el círculo se cierra con mecanismos que permiten incorporar cambios sobre

RECUADRO 7.4. LOS RETOS DE LA DESCENTRALIZACIÓN EN COLOMBIA

En Colombia las diferencias en el acceso de los niños pequeños a los servicios es un problema crucial que produce desigualdades no intencionadas que pueden persistir a lo largo de sus vidas. Hay múltiples motivos que explican la desigualdad de los servicios, y el ingreso familiar y el lugar de residencia se encuentran entre los más importantes.

La localización geográfica es una fuente considerable de disparidades. Los niños de familias más ricas, que habitan en zonas más urbanas, tienen un mayor acceso a los servicios que los niños pobres de zonas más rurales. Las desigualdades en los servicios también se ven influidas por la edad. Por ejemplo, los niños de 4 años que reciben educación temprana en jardines de cuidado infantil tienen cubierto el 70% de sus necesidades alimentarias, pero cuando esos mismos pequeños asistan a preescolar a los 5 años, tendrán suerte si se les brinda algún tipo de aporte nutricional, dado que en el sistema escolar no se proporciona nutrición a todos los niños. Además, hay diferencias de horarios entre los servicios de cuidados tempranos, que son de jornada completa, y la escolarización formal, que es de media jornada. Puede que estas diferencias provoquen problemas en las transiciones a la escolarización formal si lleva a los padres a retrasar el ingreso en preescolar.

Un elemento no intencionado que podría agudizar las disparidades se refiere a la estructura administrativa descentralizada del país. Los niños que utilizan los servicios públicos y que han nacido o que habitan en las regiones más ricas del país podrían estar recibiendo servicios de mejor calidad que aquellos que viven en zonas menos ricas. Por ejemplo, en Barranquilla, Bogotá, Cali y Medellín se considera que los servicios para la temprana infancia son tan esenciales que los fondos del gobierno central se complementan con recursos locales para proporcionar esas facilidades a los más pequeños. Además, estas ciudades ejercen ciertos controles de calidad; por ejemplo, en Bogotá los operadores privados son obligados a registrarse y las instalaciones deben cumplir con criterios de calidad establecidos para poder funcionar.

El estatus económico y geográfico no es la única fuente de desigualdad: existen también inhibidores estructurales. En Colombia el énfasis en la descentralización de la toma de decisiones y la prestación de servicios, sin que haya un fuerte mecanismo compensatorio vigente, parece reforzar las disparidades de manera no intencional. Al adherir a la necesidad de crear servicios a la medida, se espera que el instrumento de gestión instaurado para apoyar la prestación integral de servicios (Ruta Integral de Atenciones, o RIA) se adapte para responder a contextos cambiantes. La creación de RIA hechas a la medida en cada municipalidad ha demostrado ser una tarea sumamente compleja, en parte porque los niveles de compromiso con el desarrollo de la primera infancia y la capacidad técnica de las autoridades locales varían mucho entre las distintas municipalidades y los departamentos.

Una implementación heterogénea de este tipo refleja e incluso reproduce las disparidades sociales y económicas que existen entre los diversos gobiernos subnacionales.

(continúa en la página siguiente)

RECUADRO 7.4. *(continuación)*

El acceso limitado y desigual a los servicios es una realidad práctica que pone en juego el desarrollo óptimo de los más pequeños. También contradice las buenas intenciones de promover los derechos de todos los niños y apoyar su pleno desarrollo. La realidad es que las experiencias infantiles en estos servicios están sumamente condicionadas por el ingreso familiar y la zona de residencia, entre otros factores.

la base de la evaluación de dichos resultados. Cabe destacar que si bien se han hecho avances para introducir procesos de garantía de calidad, en la mayoría de los casos su diseño e implementación todavía son limitados.

Estándares de resultados y de servicio

Los procesos de garantía de calidad comienzan por definir las características requeridas y los resultados que se esperan de los servicios. El creciente consenso indica que esto se puede lograr desarrollando e implementando estándares para los niños y para los servicios. Los estándares para los niños especifican los resultados medibles y por edad que los servicios intentan lograr. En el desarrollo de la primera infancia, estos suelen denominarse estándares de aprendizaje y desarrollo infantil temprano. Por su parte, los estándares de servicio están relacionados con la naturaleza de los servicios que los niños deberían recibir. Especifican parámetros sanitarios, de seguridad y espacio; también pueden referirse a la dosificación y duración de los servicios necesarios para formar parte de un protocolo efectivo.²

Los países de América Latina y el Caribe tienden a prestar poca atención a los estándares de resultados relacionados con los niños. En cuanto al aprendizaje, concretamente, se observan vacilaciones ante la necesidad de especificar qué deberían saber y ser capaces de hacer los pequeños. Esto refleja, en parte, el temor de que especificar los resultados conduzca a una etiquetación injusta y prematura o a una segregación de los niños en base a estos resultados. Aunque la presencia de estándares precisos para los resultados relacionados con los niños escasea, algunos programas de desarrollo infantil especifican resultados muy generales. Sin embargo, en varios casos se considera que los programas contienen lineamientos generales, cuyo uso —si bien se recomienda— no constituye un requisito indispensable.

En contraste con la falta de estándares para los resultados en los niños, los estándares de servicio son mucho más abundantes. Es habitual que haya estándares para los programas en las principales etapas educativas, y

estándares para la mayoría de los programas de salud y protección social. No obstante, la mera existencia de los mismos no es un barómetro efectivo del éxito: se debe analizar su contenido y calidad. A menudo los estándares se centran en lo que se puede contar con facilidad, en lugar de centrarse en las variables de los procesos que pueden tener un mayor impacto en los resultados. En el sector educativo, esta tendencia arroja como resultado una profusión de estándares que abordan variables estructurales o variables fáciles de regular, como el tamaño del grupo, las tasas niños/adulto y los requisitos de capacitación previa de los maestros. No se presta atención a las variables de proceso, como las interacciones maestro-niño, aunque estén más directamente vinculadas a los resultados del educando. En el sector salud, los estándares de servicio se enfocan sobre todo en la cantidad de servicios brindados o en datos administrativos y/o contractuales, más que en la calidad.

Es habitual que coexistan diversos conjuntos de normas para tipos similares de servicios. Esto ocurre por diversos motivos. En primer lugar, los estándares tienden a desarrollarse a nivel del programa en lugar de hacerlo a nivel del sistema. Considérense, a los fines ilustrativos, los servicios que suministran en Chile la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (Integra). Ambos son proveedores públicos de jardines de cuidado infantil para el mismo grupo de edad; sin embargo, cada institución tiene su propio conjunto de estándares, lo cual redundará en diferencias en la prestación de los servicios. En segundo lugar, los estándares de los niveles local y central del gobierno, y entre diferentes gobiernos locales, rara vez coinciden. Esto puede generar desigualdades regionales en la calidad de los servicios que se brindan. Por ejemplo, en Colombia los estándares se pueden modificar para adecuarse a las necesidades del contexto local. No obstante, puede que esto acentúe la desigualdad regional, de acuerdo con la calidad de los estándares que se hayan desarrollado e implementado en cada localidad. En tercer lugar, en numerosos países los estándares no se aplican de manera coherente a los proveedores del sector público y del sector privado, lo cual acentúa las diferencias en los servicios prestados.

Las características del servicio y los enfoques pedagógicos adecuados, así como también los resultados esperados de los niños, varían en función de la edad y de la transición de los pequeños del hogar al jardín de cuidado infantil y de este a la escuela. Para garantizar la continuidad de la experiencia, los estándares de resultados y servicios deben coincidir en los diferentes servicios que atienden a distintos grupos de edad. Esto

se puede conseguir con transiciones estructuradas. Pero la mayoría de los países no se ha ocupado de las transiciones, excepto Trinidad y Tobago, que ha implementado una guía programática que promueve transiciones fluidas para los niños pequeños en diferentes modalidades de servicios. Por ejemplo, destaca la importancia de transferir los expedientes y asegurarse de que las experiencias pedagógicas infantiles tengan continuidad. Sin embargo, los datos disponibles son limitados para verificar la implementación y el éxito de esta política.

Los datos y el monitoreo

Los sistemas de producción de datos y de monitoreo —un componente crucial de los procesos de garantía de calidad— permiten que los funcionarios públicos, investigadores, evaluadores y otros profesionales midan si realmente se están alcanzando las especificaciones esperadas para los servicios y los resultados en los niños. Si bien los responsables de las políticas reconocen la importancia de los datos para fundamentar las decisiones de políticas, aún existen limitaciones en lo que se refiere a la verdadera disponibilidad y al uso de los sistemas de información y de monitoreo para mejorar la calidad.

Los sistemas mencionados tienen ante sí cuatro grandes ámbitos de desafíos: 1) prácticos (centrarse en insumos más que en productos); 2) conceptuales (utilizar los sistemas de datos como herramientas de almacenaje en lugar de instrumentos para mejorar la calidad); 3) de actitud (vacilaciones para obtener información sobre el desarrollo a nivel del niño); y 4) técnicos (falta de instrumentos o de recursos humanos adecuados).

Entre los retos prácticos, en la mayoría de los países los sistemas de datos recopilan información sobre cuestiones programáticas (como la cantidad de casos atendidos en las clínicas, de niños escolarizados, de beneficiarios de un programa específico) y tienden a utilizar esa información para fines contables en relación con los estándares de producción (como el número de estudiantes por aula, el monto gastado en materiales). Se dedica mucha menos atención a recopilar indicadores de resultados, efectos o impactos (como indicadores de desarrollo a nivel del niño). Esto limita el uso de datos disponibles para rendir cuentas más allá de los productos. Por ejemplo, es evidente que el sector salud tiene que evolucionar para superar los simples conjuntos de datos centrados exclusivamente en el número de personas atendidas. Los países entienden la importancia de la transición hacia sistemas de datos nominales, donde la unidad de

análisis es el individuo, de modo que los individuos y las intervenciones de las que son objeto se pueden seguir entre sectores y/o dentro de un determinado sector, o eventualmente fusionarse entre sectores.

La falta de resultados y de medidas de impacto también proviene de la falta de consenso sobre la necesidad de medir la calidad y sobre la mejor manera de medirla. Los sistemas de datos funcionan en gran parte como depósitos de información sobre la prestación de servicios, no como vehículos para mejorar la calidad y elaborar políticas.

En términos de actitudes, la evaluación de los niños pequeños es objeto de numerosos debates y genera inquietudes en muchos países de la región. Sin embargo, desde la perspectiva de las políticas públicas, esta información es una condición necesaria para ejecutar intervenciones y programas más efectivos, destinados a optimizar el desarrollo de los niños.

Por último, hay diversos retos técnicos. En primer lugar, un aspecto fundamental es el carácter adecuado de los instrumentos y de las herramientas diagnósticas para llevar a cabo evaluaciones en la primera infancia. En Rio de Janeiro se han implementado iniciativas a nivel municipal para recopilar datos sobre el desarrollo infantil, y en Florianópolis, también en Brasil, se ha recabado información sobre la calidad de los proveedores de servicios de jardines de cuidado infantil. El escepticismo de aquellos que critican las medidas de evaluación existentes se debe a diferencias —en su mayoría culturales— que, según sostienen, dificultan la generalización sobre lo que debería esperarse que los niños supieran o fueran capaces de hacer a una determinada edad. Sin embargo, a pesar de las dificultades, los países de la región deben acordar con urgencia un conjunto de instrumentos para medir el desarrollo de la primera infancia que se puedan recopilar en muestras representativas de individuos, como se hace con las encuestas de hogares, y otros instrumentos que se puedan recabar para toda la población.

En segundo lugar, los datos no siempre están actualizados ni bien agregados. Por ejemplo, ya sea debido a limitaciones fiscales o a decisiones del gobierno, o a ambas, Guatemala depende de los datos de un censo que tiene más de una década. El hecho de que no existan datos es problemático, ya que es la única información disponible para determinar el destino de los programas y la asignación de los recursos. La agregación de los mismos también plantea dificultades. Por ejemplo, en Trinidad y Tobago, se recopilan datos relativamente recientes y se informa sobre ellos, pero la mayor parte de los mismos es agregada para niños desde el nacimiento hasta los 19 años. Dado este marco de agregación, es complicado filtrar datos relevantes para mejorar los programas o para adoptar

otras decisiones clave que influyen en los servicios relacionados con la edad de los más pequeños.

En tercer lugar, las deficiencias de las capacidades institucionales y humanas inciden en todos los retos relacionados con la generación, la gestión y el uso de los sistemas de información. En algunos países (y en las regiones menos desarrolladas de todos los países), las brechas tecnológicas y los problemas de conectividad todavía imponen limitaciones para la construcción de sistemas modernos de datos. La capacidad técnica e institucional varía en gran medida no solo entre diferentes países sino también entre los distintos sectores e instituciones dentro de cada país.

Entender la calidad desde una perspectiva sistémica requiere pensar más allá de los esfuerzos programáticos de recopilación de datos, y orientarse hacia una recolección y utilización más sistémicas. Los esfuerzos de recopilación de datos no tienen que estar necesariamente integrados en una única base central, sino que pueden alojarse en sectores separados. Lo que los convierte en sistémicos es que los diferentes conjuntos de datos se conciben como parte de un sistema integrado, de modo que estén disponibles para otros ministerios y puedan fusionarse fácilmente con datos de otros ministerios. Este tipo de organización requiere una fuerte planificación central.

En algunos países, como Chile, las BSE tienen sistemas de datos consolidados que fomentan la integración de los mismos. Otros países, como Brasil, también avanzan hacia la integración de los datos, incluso en ausencia de una BSE formal. Un ejemplo es el Cadastro Único del programa de transferencias condicionadas Bolsa Família. De acuerdo con estos sistemas, se recopila información sobre salud, educación y protección social con diferentes objetivos, pero sobre todo para controlar en qué medida los beneficiarios cumplen con los requisitos y, más tarde, para emprender acciones a nivel municipal e individual. En el caso del Cadastro Único, la información no solo se comparte de forma horizontal entre ministerios, sino también de manera vertical, entre el gobierno federal y las municipalidades, que reciben recursos presupuestarios en función del cumplimiento de indicadores específicos de rendimiento.

Cerrando el círculo de la rendición de cuentas

El círculo de la rendición de cuentas y de la garantía de calidad se cierra con la introducción de mecanismos que permiten realizar cambios cuando no se cumple con los estándares. En la mayoría de los países el desarrollo

de estos mecanismos todavía es débil. Los procesos de rendición de cuentas pueden promover cambios en las políticas y programas al menos de tres maneras: 1) estableciendo mecanismos regulatorios que endurezcan las consecuencias por no cumplir con los estándares; 2) publicando información con el fin de que los actores sociales puedan participar de manera fundamentada en la toma de decisiones, y 3) promoviendo la participación directa de las familias a nivel del centro/servicio.

Los mecanismos que activan las consecuencias en caso de que no se cumplan los estándares aún se encuentran en etapas incipientes. Como se señaló, los países intentan producir datos sobre políticas y programas, pero estos datos todavía se centran en los productos en lugar de hacerlo en los resultados. Por lo tanto, los mecanismos que contemplan consecuencias tienden a centrarse en la falta de cumplimiento de los estándares del programa en lugar de enfocarse en la calidad de la prestación de los servicios o en los resultados alcanzados por los niños. Por ejemplo, al Ministerio de Desarrollo Social de Chile se le ha encomendado la tarea de evaluar los programas sociales para determinar si se continúa con el financiamiento de programas específicos. En el caso de los programas de la primera infancia, estas decisiones están limitadas por la disponibilidad de datos sobre la calidad y los resultados de los niños.

Los procesos de rendición de cuentas también pueden realizarse con la participación de miembros de la comunidad que tengan influencia de manera formal e informal en las decisiones relacionadas con la prestación de servicios. Un ejemplo de ello lo constituyen los consejos a nivel municipal/comunitario de Brasil, que funcionan como un mecanismo de rendición pública de cuentas mediante el monitoreo de la labor del gobierno. Para que los miembros de la comunidad tomen decisiones bien fundamentadas, es necesario poner a su disposición datos sobre el desarrollo de la primera infancia. Pero solo unos pocos gobiernos nacionales y subnacionales, entre ellos los de Brasil, tienen disponibles estos datos. Los encomiables esfuerzos para compartir información pueden poner la misma a disposición de los ciudadanos, ampliar los procesos de rendición pública de cuentas, y mejorar la participación de la familia y la comunidad en la planificación de los servicios para la infancia.

Por último, comprometer a las familias en los programas que participen sus hijos también puede funcionar como un mecanismo de rendición de cuentas; las familias pueden prestar atención a los programas (de hecho, lo hacen de manera informal) y, por lo tanto, pueden influir en los cambios a ese nivel. La participación de la familia también permite que las

decisiones que se toman estén fundamentadas en relación con las prioridades y las necesidades locales; es más: puede contribuir a crear consenso en torno al desarrollo infantil y los servicios necesarios. Sin embargo, en general, a los miembros de la familia se los considera, las más de las veces, como proveedores de recursos o trabajo (lo que incluye proporcionar cuidados, preparar alimentos o efectuar mejoras de la infraestructura física), más que como posibles agentes para mejorar la calidad.

Los recursos humanos: el eslabón más débil

Los programas de alta calidad dependen de personal altamente calificado. A fin de que los servicios cuenten con empleados de esas características, el sistema tiene que asegurar que haya suficientes profesionales con las competencias adecuadas para llevar a cabo sus funciones y que las estructuras de incentivos atraigan o mantengan a los mejores.³ Los recursos humanos constituyen, precisamente, uno de los elementos más débiles de la infraestructura institucional de la región. Esta brecha se debe sobre todo a dos factores: se recurre en exceso a miembros de la comunidad y a las familias como fuerza laboral para algunos servicios, y además los requisitos y políticas para el personal no están bien diseñados y no dan como resultado una fuerza laboral profesional de alta calidad ni la mantienen.

Algunos países apelan al trabajo de las familias o de miembros de la comunidad para que proporcionen ciertos servicios (como brindar cuidados, preparar las comidas o introducir mejoras en la infraestructura física). Por ejemplo, en Colombia una gran parte de la provisión de jardines de cuidado infantil ha dependido históricamente de las madres de la comunidad, las cuales tienen escasa capacitación, como se señala en el capítulo 4. Estas señoras reciben una transferencia modesta de fondos públicos para brindar los servicios de cuidado infantil a pequeños grupos de niños del barrio en sus propias casas. La estrategia aumenta el personal disponible, a la vez que incrementa las oportunidades de empleo para las familias de bajos ingresos. Sin embargo, tiene numerosas limitaciones. Por empezar, depende por completo de personal no calificado, cuya supervisión es escasa, y que tiene pocas oportunidades de recibir asesoría y capacitación. Además, el sistema no ofrece incentivos, como una remuneración o posibilidades de crecimiento profesional, para generar y mantener recursos humanos de calidad. No obstante, en los últimos años el gobierno de Colombia ha dado un paso importante en pos de formalizar las condiciones de empleo de las madres comunitarias, y es probable que esta

iniciativa reduzca la rotación de personal y atraiga a individuos más calificados. Asimismo, se han puesto en marcha proyectos para capacitar a las madres de la comunidad en competencias clave para su tarea a través de los principales servicios de formación de adultos del país.

Allí donde los programas requieren credenciales profesionales para trabajar con niños pequeños, las políticas del personal no están bien diseñadas para dar como resultado, efectivamente, una fuerza laboral profesional de alta calidad. Por ejemplo, en la profesión docente los maestros de la primera infancia tienden a ser tratados como trabajadores de nivel inferior. Esto se debe a diversos motivos: bajo nivel de requisitos para ingresar, sistemas de remuneración inadecuados y pobre desarrollo profesional en el puesto de trabajo.

En efecto, para ingresar en la profesión, se exigen menos requisitos que en el caso de otros tipos de educadores. En países donde la primera infancia se entiende como un campo de especialización, los programas de educación docente inicial o de capacitación previa para los educadores de la primera infancia tienden a atraer a los alumnos menos calificados, en comparación con los programas para los docentes de escuela primaria o secundaria. La calidad de la docencia en la mayoría de los programas de formación laboral se considera de menor calidad, y los requisitos académicos para completar los estudios son menos estrictos que en los programas de formación docente para los educadores de primaria o secundaria.

Por otra parte, los maestros de primera infancia a menudo se enfrentan a esquemas de compensaciones inadecuados y desiguales. Suelen tener una menor remuneración y oportunidades profesionales menos atractivas que los educadores de primaria y secundaria. Desde luego, debido a esto, el campo de la primera infancia es menos llamativo para individuos calificados. Como si eso fuera poco, en países descentralizados como Brasil y Colombia hay diferencias regionales importantes en los salarios de los trabajadores del sector público, de modo que las municipalidades más ricas pueden ofrecer salarios más competitivos. Esto genera escasez de docentes calificados para la primera infancia en las zonas menos favorecidas, precisamente donde podrían obtener mayores retornos para sus habilidades.

Por último, las oportunidades de capacitación para el personal tienden a no ser sistemáticas. Esto ocurre tanto a nivel de la formación previa como en el puesto de trabajo. La regulación de los proveedores de capacitación previa es escasa, lo cual se refleja en los diferentes niveles de calidad que ostentan las instituciones. A su vez, las iniciativas de formación

en el puesto de trabajo tienden a estar desperdigadas, se ven limitadas en su continuidad y no suelen coincidir con las necesidades identificadas del personal. Algunos países intentan ofrecer capacitación de manera más sistemática, a fin de asegurarse que todos los educadores de la primera infancia adquieran un conjunto básico de competencias. En el caso de la instrucción previa, Trinidad y Tobago se está centrando en la coherencia de la misma a través de diferentes proveedores que ofrecen programas de formación docente homologados para maestros de niños de entre 3 y 5 años en una red de ocho universidades (véase la descripción detallada en el recuadro 7.5). En el caso de las iniciativas de capacitación en el puesto laboral, el Ministerio de Educación de Brasil ha implementado la Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, para apoyar el desarrollo profesional de los maestros, y actualmente está diseñando lineamientos programáticos para los educadores, que se pondrán en marcha a través de la red.

Uniendo las piezas: recomendaciones de políticas

El énfasis puesto en el desarrollo durante la primera infancia está aumentando en numerosos países de América Latina y el Caribe. Se han introducido nuevas leyes y políticas, documentos marco y materiales regulatorios o de orientación. Los líderes políticos han expresado su compromiso con el sector, generando buena disposición y entusiasmo en la opinión pública. Los gobiernos nacionales, subnacionales y locales están implementando programas innovadores, y muchas veces multiplicando el número de servicios directos disponibles para los niños y las familias. Las comunidades filantrópicas y comerciales se asocian con los gobiernos para mejorar los servicios. Pero aun así quedan grandes retos por resolver para asegurar que los servicios de calidad lleguen a aquellos niños que más los necesitan. De este capítulo surgen cuatro grandes recomendaciones.

En primer lugar, centrarse en los programas es necesario pero no suficiente. La región requiere una orientación sistémica que valore a la vez los programas y la arquitectura institucional que los sustenta. Para disponer de servicios de alta calidad, distribuidos de manera equitativa y que sean sostenibles, no alcanza solamente con tener una perspectiva programática.

Este libro no se pronuncia a favor de ninguna forma de estructura de gobernanza. Sin embargo, aboga por implementar las funciones que

RECUADRO 7.5. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS TRÓPICOS

Una condición necesaria para ampliar la cobertura de los servicios de alta calidad para la primera infancia es la disponibilidad de recursos humanos calificados que puedan ocuparse de los niños y de sus familias a todo nivel: nutricional, sanitario, educativo, de protección, etc. Sin embargo, en la región escasea el personal capaz de satisfacer la creciente demanda generada por la ampliación de la cobertura; además, el personal existente debe actualizar sus competencias y cualificaciones. Merece la pena destacar la experiencia de Trinidad y Tobago en el ámbito de la capacitación docente para la primera infancia, experiencia que puede aportar valiosas enseñanzas más allá del sector educativo.

En Trinidad y Tobago se han puesto en marcha importantes esfuerzos destinados a fortalecer tanto su sistema de formación en el empleo como sus iniciativas de capacitación previa. En el ámbito del desarrollo profesional en el puesto de trabajo, acaban de aprobarse los Estándares de prácticas para la profesión docente en la comunidad del Caribe, que incluyen un importante programa de desarrollo profesional en el empleo para los maestros de la primera infancia, que debería transformar la forma en que se percibe, se implementa y se actualiza la carrera profesional docente. En consonancia con estos estándares, el país también aprobó hace poco un nuevo Modelo de Desarrollo Profesional en el puesto de trabajo, que se compone de cuatro etapas de carrera, en cada una de las cuales se definen distintas expectativas para los maestros. A fin de avanzar de una etapa a la siguiente, los docentes deben adquirir conocimientos en la práctica y demostrar su capacidad para cumplir con los estándares relevantes de rendimiento. Las visiones modernas del desarrollo profesional caracterizan el aprendizaje profesional como un proceso de largo plazo que se extiende desde la universidad hasta la formación en el puesto de trabajo. Asimismo, el modelo valora la capacitación informal (por ejemplo, las interacciones en el lugar de trabajo) que facilitan el aprendizaje y que inspiran a los maestros para alterar o reforzar sus prácticas de enseñanza y educativas.

Con el objetivo de mejorar el modelo de capacitación previa de los docentes de primera infancia, en 2012 el Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago, en colaboración con los principales institutos de formación docente del país, trabajó con ocho universidades a fin de homologar el currículum de la formación docente para los maestros que educan a niños de entre 3 y 5 años. Estas ocho instituciones actualmente ofrecen el programa que se convertirá en un requisito obligatorio para los maestros interesados en un puesto permanente como educadores de la primera infancia.

Aunque Trinidad y Tobago ha dado pasos significativos para profesionalizar a los docentes de primera infancia, es probable que a medida que el modelo se implementa vayan surgiendo otros desafíos. Uno de los grandes obstáculos es que actualmente los profesionales mencionados no son reconocidos como maestros regulares bajo la ley, y por lo tanto no son elegibles para gozar de los mismos beneficios que otros docentes (lo que incluye, por ejemplo, la participación activa en los sindicatos de maestros).

normalmente desempeña una estructura consolidada: sobre todo, contar con una planificación integral, establecer estándares de calidad, cumplir con las funciones de monitoreo, desarrollar adecuados sistemas de datos, coordinar los servicios en diferentes sectores y niveles de gobierno, y elaborar información pública relacionada con el desarrollo infantil.

Un enfoque posible y prometedor para lograr la coordinación consiste en utilizar las BSE. Para coordinar los esfuerzos con éxito, estas entidades deben cumplir con un conjunto de condiciones institucionales, fiscales y políticas. A nivel institucional, las BSE exitosas presentan tres características clave: autoridad sobre los programas y políticas, en lugar de roles sencillamente deliberantes o de convocatoria; mecanismos de cooperación horizontal y vertical incorporados, y un fuerte componente de monitoreo y evaluación. Desde el punto de vista fiscal, requieren un presupuesto suficientemente grande y estable para permitir una planificación de largo plazo; también necesitan contar con autoridad presupuestaria para asignar los fondos de manera flexible, según las necesidades estratégicas. Por último, en el plano político, las BSE deben tener suficiente apoyo para generar cooperación entre los sectores que pretenden coordinar; a la inversa, deben ser percibidas como políticamente neutrales, en lugar de asociadas con un sector o una administración específica, con el fin de asegurar la perdurabilidad. En países donde no existen las BSE, hay otras iniciativas que pueden servir como vehículos de coordinación, sobre todo a través de mecanismos de datos y de rendición de cuentas.

En segundo lugar, el sistema debería disminuir las disparidades, no aumentarlas. Los servicios para los pobres no tienen por qué ser servicios pobres. Sin embargo, a menudo la asignación de financiamiento, la capacidad técnica, los recursos humanos y las normas programáticas contribuyen a agudizar las disparidades en lugar de reducirlas.

Este problema es más evidente en los sistemas descentralizados, pero no es exclusivo de ellos. Las disparidades no pueden solucionarse con un único instrumento de políticas. Por ejemplo, no basta con proporcionar mayor financiamiento en localidades menos ricas si faltan incentivos a nivel local para que el dinero se gaste de manera eficiente. Por lo tanto, si bien es necesario tener mecanismos de financiamiento compensatorios, estos deberían acompañarse de otras políticas que promuevan la provisión de servicios de calidad.

En tercer lugar, se deben instaurar mecanismos de rendición de cuentas. Las políticas y los programas de la región para los niños carecen de un sistema sólido de rendición de cuentas. Hasta la fecha, los mecanismos para monitorear la calidad se han centrado en gran parte en los productos (en lugar de hacerlo en los resultados o impactos relacionados con los niños). Una medida clave de políticas consiste en producir información fiable y centralizada sobre los resultados relacionados con el desarrollo infantil, de modo que pueda compartirse entre los proveedores. Esto es necesario para garantizar que todos los niños y niñas reciban la atención que requieren. Es preciso adoptar medidas urgentes para decidir qué dimensiones del desarrollo infantil deberían considerarse, y para empezar a hacer un seguimiento (por lo menos) de los niños más desfavorecidos. Comprender su trayectoria de desarrollo proporcionará valiosas señales para decidir cómo pueden servirlos mejor las políticas públicas.

En cuarto lugar, las inversiones en recursos humanos deberían preceder a la ampliación de la cobertura. Los resultados de calidad dependen de profesionales de calidad, pero los países de la región todavía se enfrentan a serios desafíos para atraer y conservar personal calificado capaz de prestar servicios a los niños.

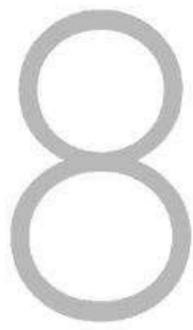
En muchos casos, impera una visión fragmentada del mercado laboral, que no reconoce que los proveedores de servicios para los niños más pequeños están compitiendo por personal de calidad con muchos otros ámbitos del sector público y la economía.

Los países deben desarrollar un enfoque sistemático y competitivo para reclutar, capacitar, conservar y motivar a los trabajadores que proporcionan servicios a los niños. Las inversiones en recursos humanos constituyen la base sobre la cual se debe construir cualquier ampliación de la cobertura y mejora de los servicios.

Los retornos potenciales de la inversión pública en la primera infancia están en peligro porque no se comprenden de manera sistémica los cambios de políticas que hacen falta para proporcionar servicios de calidad a los niños. Así como es fundamental saber elegir los programas adecuados, también lo es poder crear una arquitectura institucional que los sustente.

Notas

- ¹ La información en la que se basa este capítulo proviene de estudios de casos que se llevaron a cabo en 2014 en Brasil, Chile, Colombia, Guatemala y Trinidad y Tobago. Los casos se seleccionaron de manera de maximizar la variabilidad en relación con: i) las características de los enfoques institucionales de las políticas públicas de la primera infancia y ii) las peculiaridades del contexto del país que pueden influir en las opciones institucionales, como el nivel de descentralización, la dispersión geográfica, el producto interno bruto (PIB), etc. La recopilación de datos incluía un riguroso análisis de documentos (las principales leyes y regulaciones, los documentos de los programas, y los informes del monitoreo y de la evaluación de los programas) y entrevistas en profundidad con ministros actuales y antiguos, gestores de programas, representantes de partidos políticos, funcionarios elegidos, dirigentes de organizaciones no gubernamentales (ONG) clave, representantes de la filantropía privada y académicos. El análisis se centró en identificar las principales características de la infraestructura institucional que apoya la prestación del programa en cuatro grandes ámbitos: gobernanza, financiamiento, calidad y rendición de cuentas, y recursos humanos.
- ² Un tercer tipo de estándares atañe a la certificación profesional, y especifica qué deben saber los maestros, doctores, enfermeras y trabajadores sociales y qué pueden hacer para prestar servicios de manera efectiva. Dichos estándares se abordarán en la sección sobre recursos humanos.
- ³ Los recursos humanos para el personal que se desempeña en los servicios de la primera infancia provienen de una gama de áreas profesionales, como la medicina, la educación y la psicología. La recopilación de datos que acompañó este estudio se centró en los educadores de la primera infancia; por eso, el resto de esta sección enmarcará el debate en torno a este grupo. Sin embargo, muchas de las conclusiones pueden generalizarse para otras profesiones que trabajan en los programas de desarrollo infantil temprano.



La tarea que nos ocupa: no es un juego de niños

Los niños son los adultos del futuro. Su crianza determinará su bienestar y el porvenir de los países donde viven. Las políticas para la infancia deberían situarse en el centro de la agenda para el desarrollo de los países, al mismo nivel que las políticas dirigidas a infraestructura o a fortalecer las instituciones.

Destinar el gasto a programas efectivos para la infancia no es caridad. Se trata de una inversión que, si se realiza de manera adecuada, tendrá rendimientos muy altos. Es a la vez eficiente y capaz de reducir la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad. Pero es asimismo una inversión que, de no efectuarse, hará que disminuyan los retornos de las sustanciosas cantidades invertidas en educación para los niños en edad escolar de toda la región. Sin embargo, si los servicios que proveen (o financian) los gobiernos de América Latina y el Caribe han de beneficiar a los niños, su calidad tendrá que ser muy superior a la actual.

En qué sentido importa la primera infancia

El desarrollo de la infancia temprana proyecta una extensa sombra. Los paneles de largo plazo muestran que se puede hacer un seguimiento de los beneficios de las primeras inversiones hasta la edad adulta. En un estudio llevado a cabo en Jamaica, los niños que durante los dos primeros años de su vida se beneficiaron de una intervención dirigida a los padres percibían en la edad adulta salarios un 25% más altos que los de sus contrapartes comparables cuyos padres no habían sido objeto de la intervención. También tenían menos probabilidades de participar en actividades delictivas en su juventud. Hay evidencia creíble de diversas fuentes que revela que

los niños con deficiencias en nutrición, desarrollo cognitivo, del lenguaje, motor y socioemocional en una edad temprana tienen menos probabilidades de aprender en el colegio, más probabilidades de participar en conductas de riesgo que resultan en embarazos precoces, abandono escolar y violencia en la adolescencia, y menos probabilidades de convertirse en adultos productivos.

Dado que la adquisición de habilidades es un proceso acumulativo, las inversiones en la primera infancia aumentan los retornos de todas las inversiones realizadas más tarde durante el ciclo de vida. Las tasas de beneficio-costo de los programas de nutrición infantil, estimulación temprana o calidad escolar pueden ser muy altos. Los primeros años en la vida de un niño también son especiales en otro sentido. Durante las siguientes etapas del ciclo de vida, suele haber un *trade-off* entre la equidad y la eficiencia de las inversiones (los retornos más altos de las inversiones se producen cuando estas se dirigen a personas que ya tienen un mayor nivel de habilidades). En la primera infancia no existe una disyuntiva de este tipo. Las inversiones en los pequeños ostentan los retornos más altos cuando se focalizan en aquellos expuestos a mayor riesgo. Los programas efectivos para niños en situación de riesgo son eficientes a la vez que favorecen la equidad.

Los resultados de la región en desarrollo infantil temprano

América Latina y el Caribe ha logrado avances notables en la mejora de la salud y la nutrición infantil. A lo largo de los últimos 50 años, la mayoría de los países ha reducido la mortalidad infantil en tres cuartas partes o más. En 1990 y en 2010 nacieron unos 10 millones de niños en la región. De estos 10 millones de niños, 428.000 fallecieron antes de su primer cumpleaños en 1990, pero dicha cifra descendió a solo 149.000 en 2010. La desnutrición crónica también ha disminuido en muchos países. En términos generales, las mejoras en mortalidad y desnutrición han sido particularmente notables entre los pobres.

El cuadro es menos positivo en lo que respecta a otras dimensiones del desarrollo de la primera infancia. Los niños pequeños de los hogares pobres sufren un retraso importante en relación con sus contrapartes de hogares más favorecidos. La brecha entre ricos y pobres es visible desde muy temprano, y aumenta a medida que los niños crecen, al menos hasta la edad en que comienzan la escolarización formal. Dicha diferencia se destaca en las dos dimensiones del desarrollo más

estrechamente asociadas con el rendimiento escolar temprano: el lenguaje y la cognición.

Una vez que los niños comienzan la escuela, muchos aprenden muy poco. Su escaso progreso es resultado de las deficiencias que ya padecen al ingresar en el colegio y de la mala calidad de la enseñanza. Los pequeños de la región suelen obtener resultados insuficientes en las pruebas de aprendizaje temprano. Por ejemplo, en una reciente evaluación de matemáticas para alumnos de tercer grado efectuada en 14 países de América Latina, el 75% de los niños de República Dominicana, el país con las puntuaciones generales más bajas, era incapaz de resolver problemas sencillos de suma o multiplicación. Incluso en Chile, el país con los mejores resultados de la región, el 10% de los niños no podía resolver estos problemas. En todos los países para los cuales se dispone de datos, los niños de los hogares pobres tienen resultados mucho peores que los provenientes de hogares más favorecidos.

A los responsables de las políticas de la región les preocupan mucho (y con razón) las malas puntuaciones que registran los alumnos de 15 años en las pruebas internacionales PISA, sobre todo en relación con países que ostentan buenos resultados, como China, Corea y Singapur. Entienden que los bajos niveles de habilidades de los adolescentes latinoamericanos traen aparejadas significativas consecuencias para su productividad como adultos y para el potencial de crecimiento de un país. Sin embargo, las semillas de las que brotan estos frutos se siembran a edades muy tempranas, y esto se puede constatar en los deficientes resultados de desarrollo y aprendizaje que muestran numerosos niños de la región en etapas precoces.

A favor de la intervención pública

La pobreza de los niños pequeños de la región ha disminuido bruscamente durante la última década. No obstante, el crecimiento por sí solo no podrá remediar las deficiencias en dimensiones cruciales del desarrollo que se observan en numerosos niños de América Latina y el Caribe. ¿Cuál es entonces el rol apropiado que deben desempeñar las políticas públicas en los primeros años? En términos generales, hay dos argumentos que justifican la intervención pública: las fallas en la toma de decisiones a nivel del hogar y las fallas en diversos mercados que prestan servicios para los pequeños.

La mayoría de los padres quiere lo mejor para sus hijos. Quieren que crezcan felices, saludables e inteligentes. Quieren que tengan éxito en el colegio y que sean ciudadanos productivos cuando adultos. Si los retornos

de las inversiones son realmente tan altos, ¿por qué las familias no invierten? Hay diversas circunstancias que pueden llevar a los padres a tomar decisiones acerca de los hijos que, desde un punto de vista social, no son óptimas. Si los padres son pobres y tienen limitaciones de crédito, quizá no puedan invertir lo suficiente en sus hijos. Si tienen tarifas de descuento, priorizarán el gasto en bienes y servicios que arrojan beneficios en el presente (como los bienes de consumo) en lugar de realizar un gasto que solo rendirá grandes beneficios en el futuro (como matricular a sus hijos en preescolar). También puede ocurrir que los padres no tengan conocimiento de los beneficios de ciertas conductas (por ejemplo, proporcionar a los niños un entorno cálido y estimulante) o puede que sean incapaces de concretarlas (por ejemplo, los padres que son malos lectores tendrán dificultades para leer a sus hijos). Muchos de estos problemas no son exclusivos de los países pobres, también acaecen en los países desarrollados. Pero todos ellos proporcionan un poderoso argumento a favor de la intervención pública para contribuir a encauzar las decisiones de los padres y de otros cuidadores de los pequeños.

Por otra parte, los mercados que prestan servicios para los niños no siempre funcionan bien. Esto puede observarse sobre todo en el mercado de los servicios de jardines de cuidado infantil. Estos jardines constituyen lo que los economistas denominan “bienes de experiencia”, los cuales se caracterizan por la presencia de grandes asimetrías de información entre proveedores y consumidores. A los padres les resulta difícil distinguir entre jardines de cuidado infantil de alta y baja calidad. Ellos verán si los pañales de su bebé están limpios cuando lo recogen al final del día, pero puede que eso no diga gran cosa acerca de lo que ha ocurrido durante el resto de la jornada. En estas circunstancias, los gobiernos pueden proporcionar información sobre la calidad de los jardines de cuidado infantil (por ejemplo, concediendo licencias a los proveedores), o pueden prestar directamente dichos servicios con sus propios medios.

En el caso de la educación temprana, en la mayoría de los países de la región suele aceptarse que el gobierno proporcione directamente la escolarización o que subsidie la provisión del sector privado (como en Chile), o alguna combinación de escuelas privadas, religiosas y sin fines de lucro (como en Jamaica).

De hecho, los gobiernos de la región han llevado a cabo acciones para aumentar la prestación de servicios para los pequeños. El porcentaje de niños que concurren a jardines de cuidado infantil (en su mayoría públicos) se ha incrementado de manera notable en la última década, por un factor de dos en Brasil y Chile, y por un factor de seis en Ecuador. El porcentaje

de niños de 5 años que asisten a preescolar ha ascendido en 40 puntos porcentuales en México en los últimos 10 años, y en 60 puntos porcentuales en Honduras. Sin embargo, la calidad de estos servicios suele ser muy deficiente, y esto suscita importantes preguntas a propósito de si realmente benefician a los niños. En este caso, más puede significar menos.

Cómo invertir en la primera infancia

En general, en comparación con los países desarrollados y con los gastos que se realizan más tarde en el ciclo de vida, los países de América Latina y el Caribe gastan muy poco en los primeros años. En efecto, por cada dólar gastado en un niño menor de 5 años, se desembolsan más de tres dólares en un niño de entre 6 y 11 años.

A primera vista, estas cifras indicarían que los países de la región sencillamente deben subir el gasto para los más pequeños. Hasta cierto punto, esto es verdad: los gobiernos gastan demasiado poco en la primera infancia. Sin embargo, el aumento del gasto no contribuirá mucho a solucionar el problema del desarrollo deficiente de la primera infancia si los recursos no se invierten bien. Concretamente, lo fundamental es la *calidad* de los servicios destinados a los más pequeños (programas dirigidos a los padres, jardines de cuidado infantil, escolarización temprana). A pesar de ello, en general, la calidad de los servicios que muchos niños de América Latina y el Caribe reciben es desalentadora. De hecho, algunos de los servicios son de tan mala calidad que incluso pueden perjudicar —en lugar de ayudar— a los niños que los utilizan.

¿Qué es la calidad? En el hogar, en los jardines de cuidado infantil y en los primeros años de escuela, la calidad se refiere en gran medida a las interacciones de los niños con quienes los rodean. Las investigaciones en neurología demuestran que las interacciones que los niños tienen unos con otros y con los adultos modelan su cerebro de maneras que tendrán consecuencias para toda la vida. Cuando los adultos se muestran sensibles y receptivos a las señales y necesidades de los pequeños, estos comienzan a desarrollarse. Cuando son objeto de estimulación temprana e instrucción focalizada, los niños aprenden.

Dado que mejorar la calidad significa sobre todo transformar la naturaleza de las interacciones de los niños con sus padres, cuidadores y maestros, el gasto en infraestructura física por sí solo no es una solución. Los programas de crianza no requieren infraestructura, pero sí dependen de visitantes

domiciliarios bien capacitados y rigurosamente supervisados que puedan establecer una relación de confianza con las familias y cumplir un determinado programa con un alto grado de fidelidad. Construir edificios de óptima calidad para jardines de cuidado infantil nada aporta al desarrollo infantil si los niños no participan de forma activa, y si no se les motiva y estimula. Reducir el número de alumnos en las clases o entregar computadoras portátiles a los maestros o a los niños no modificará los resultados del aprendizaje si no cambian las experiencias cotidianas que los pequeños tienen en el aula.

Extender el acceso es fácil, pero mejorar la calidad no lo es. Esto último entraña un trabajo arduo, mucho más difícil que construir caminos o puentes, y mucho menos popular que inaugurar nuevos jardines de cuidado infantil. Implica avanzar lentamente mediante la ampliación de los servicios, sobre todo porque en numerosos países de la región el acceso a los jardines de cuidado infantil y a la educación preescolar ya ha aumentado de manera contundente durante la última década.

Si desean elevar la calidad, los responsables de las políticas deben adoptar una visión de largo plazo. Aún hay mucho que aprender. Las investigaciones llevadas a cabo en Ecuador demuestran que la efectividad de los maestros de preescolar varía notablemente, incluso entre docentes de preescolar que trabajan en una misma escuela, y que enseñan a niños comparables. Sin embargo, ¿cuál es la mejor manera de recompensar a estos educadores, y qué puede hacerse para optimizar el rendimiento de otros que son menos efectivos? Los estudios emprendidos en Estados Unidos señalan que los programas innovadores de capacitación en el puesto de trabajo, combinados con orientación y asesoría, tienen un importante potencial. Pero poco se sabe acerca de la mejor manera de adaptar programas de ese tipo a tan diferentes circunstancias como las de los países de América Latina y el Caribe.

Realzar la calidad requiere más recursos, pero lo que más escasea es personal capaz de asegurar que los servicios que se prestan realmente benefician a los niños (visitadores domiciliarios, profesionales para los jardines de cuidado infantil, maestros, tutores y supervisores). Y además, mejorar la calidad de los servicios que se brindan a los pequeños demanda la creación de un círculo virtuoso de experimentación, rigurosa evaluación y un nuevo diseño.

El desafío para las instituciones

Los programas para los niños pequeños —programas de crianza, programas para promover la lactancia materna, programas de jardines de cuidado

infantil, transferencias para beneficio infantil, la educación preescolar y la escuela primaria temprana— están en manos de un gran número de actores. Estos ocupan los diferentes ministerios de un país (Educación, Salud, Protección social, Familia, etc.) y, en algunos países, se hallan en diferentes niveles de gobierno (nacional, estatal y municipal). En ciertas naciones, el sector privado también desempeña un rol preponderante, sobre todo en la prestación de servicios de jardines de cuidado infantil. Así, el hecho de que ningún actor por sí solo se “haga cargo” de las cuestiones relacionadas con la primera infancia puede ser uno de los motivos que explica el bajo nivel de gastos en el sector.

Una política de desarrollo coherente para los primeros años es más que una colección de programas, aunque estos programas resulten, por sí solos, efectivos. Para coordinar estos esfuerzos, es preciso contar con una arquitectura institucional que los apoye. Debe haber una estructura de gobernanza consolidada que defina claramente los roles, la planificación, los estándares de calidad, el monitoreo, los sistemas de datos y la coordinación entre diferentes sectores y niveles. La rendición de cuentas es clave. Se requiere un financiamiento adecuado y sostenible. Además, la arquitectura institucional debe poner un gran énfasis en el monitoreo y la evaluación rigurosa. Los países tienen que desarrollar la capacidad para experimentar, extraer enseñanzas a partir de las evaluaciones, y adaptar métodos y modos de prestación. Sobre todo, es menester que haya una política clara para generar los recursos humanos necesarios para brindar servicios de alta calidad.

Numerosos países de la región han avanzado creando una arquitectura institucional coherente para formular, implementar, coordinar, monitorear y evaluar las intervenciones destinadas a la primera infancia. Sin embargo, a pesar de este progreso, aún queda mucho por hacer. Todavía son frecuentes los feudos burocráticos y la duplicación de servicios. Estos últimos se instituyen en torno a las agencias que los proporcionan, no en torno a aquellos que más importan, es decir: los pequeños.

Los responsables de las políticas de América Latina y el Caribe se enfrentan a un enorme desafío económico y moral. Tienen que identificar la mejor manera de invertir en lo que seguramente es su recurso más preciado: sus niños. Aunque el camino sea largo, se pueden dar pasos concretos. La ampliación progresiva de la cobertura de los servicios dirigidos a los padres de pequeños en situación de riesgo es prometedora. Debería ser prioritario experimentar con la mejor manera de utilizar las transferencias condicionadas para generar un cambio de conducta, y a ello puede

contribuir el suministro de jardines de cuidado infantil de buena calidad para los niños pobres de zonas urbanas. Actualizar las habilidades de los maestros (mediante asesoría y capacitación personalizada, en términos prácticos y en el puesto de trabajo) y recompensar el rendimiento de los docentes destacados quizá mejore los resultados de los aprendizajes. Los países tendrán que encontrar la combinación correcta de estas y otras políticas teniendo en cuenta sus propias circunstancias individuales. Las recetas únicas no existen.

El camino por delante no es fácil. Optimizar la calidad es mucho más complejo que mejorar el acceso a los servicios. Asegurarse de que todos los niños de la región puedan desarrollarse en todo su potencial requerirá un esfuerzo sostenido. Sin embargo, tanto por motivos de equidad como de productividad a largo plazo, se trata de un esfuerzo que la región no puede darse el lujo de ignorar.

Referencias bibliográficas

- Aboud, F. E., D. R. Singla, M. I. Nahil y I. Borisova. 2013. "Effectiveness of a Parenting Program in Bangladesh to Address Early Childhood Health, Growth and Development." *Social Science and Medicine* 97 (noviembre): 250-58.
- Aboud, F. E. y A. K. Yousafzai. 2015. "Global Health and Development in Early Childhood." *Annual Review of Psychology* 66 (enero): 433-57.
- Academia Norteamericana de Pediatría. 1998. "Guidance for Effective Discipline." *Pediatrics* 101(4) (abril): 723-28.
- . 2005. "Quality Early Education and Child Care from Birth to Kindergarten." Policy statement. *Pediatrics*, 115(1) (enero): 187-91.
- . 2012. "Spanking Linked to Mental Illness." Comunicado de prensa, 2 de julio. Disponible en <http://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/Spanking-Linked-to-Mental-Illness.aspx>. Consultado en abril de 2015.
- Afifi, T. O., N. P. Mota, P. Dasiewicz, H. L. MacMillan y J. Sareen. 2012. "Physical Punishment and Mental Disorders: Results from a Nationally Representative U.S. Sample." *Pediatrics* 130(2) (agosto): 184-92.
- Aikens, N. y L. Akers. 2011. "Background Review of Existing Literature on Coaching." Informe final. Washington, D.C.: Mathematica Policy Research.
- Ainsworth, M. D. S. 1969. "Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship." *Child Development* 40(4) (diciembre): 969-1025.
- Akresh, R., S. Bhalotra, M. Leone y U. O. Osili. 2012. "War and Stature: Growing Up during the Nigerian Civil War." *American Economic Review* 102(3) (mayo): 273-77.
- Alcázar, L. y A. Sánchez. 2014. "El gasto público en la infancia y niñez en América Latina: ¿cuánto y cuán efectivo?" Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)

- Alive and Thrive. 2014. "Getting Strategic with Interpersonal Communication: Improving Feeding Practices in Bangladesh." E-magazine. Alive and Thrive, Washington, DC. Disponible en <http://aliveandthrive.org/wp-content/uploads/2014/11/Getting-strategic-with-IPC-Bangladesh-june-2014.pdf>. Consultado en junio de 2015.
- Allington, R. L., A. McGill-Franzen, G. Camilli, L. Williams, J. Graff, J. Zeig, C. Zmach y R. Nowak. 2010. "Addressing Summer Reading Setback among Economically Disadvantaged Elementary Students." *Reading Psychology* 31(5): 411-27.
- Almond, D. 2006. "Is the 1918 Influenza Pandemic Over? Long-Term Effects of *In Utero* Influenza Exposure in the Post-1940 U.S. Population." *Journal of Political Economy* 114(4) (agosto): 672-712.
- Almond, D., K. Y. Chay y D. S. Lee. 2005. "The Costs of Low Birth Weight." *Quarterly Journal of Economics* 120(3): 1031-83.
- Almond, D. y J. Currie. 2011. "Killing Me Softly: The Fetal Origins Hypothesis." *Journal of Economic Perspectives* 25(3) (verano): 153-72.
- Anderson, V. 1998. "Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations." *Neuropsychological Rehabilitation* 8(3): 319-49.
- Araujo, M. C., P. Carneiro, Y. Cruz-Aguayo y N. Schady. 2014. "A Helping Hand? Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten." Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- Araujo, M. C. y F. López Boo. 2015. "Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe". *El Trimestre Económico* 82(326) (abril-junio): 249-75.
- Araujo, M. C., F. López Boo, R. Novella, S. Schodt y R. Tomé. 2015. "La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador." Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- Araujo, M. C., F. López Boo y J. M. Puyana. 2013. *Overview of Early Childhood Development Services in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: BID.
- Ariès, P. 1962. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Vintage Books.
- Arnold, D. H., C. J. Lonigan, G. J. Whitehurst y J. N. Epstein. 1994. "Accelerating Language Development through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format." *Journal of Educational Psychology* 86(2) (junio): 235-43.

- Atal, J. P., H. Ñopo y N. Winder. 2009. "Nuevo siglo, viejas disparidades: brechas de ingreso por género y etnicidad en América Latina y el Caribe." Documento de trabajo No. IDB-WP-109. Washington, D.C.: BID.
- Attanasio, O., E. Battistin, E. Fitzsimons, A. Mesnard y M. Vera-Hernández. 2005. "How Effective Are Conditional Cash Transfers? Evidence from Colombia." Nota Informativa No. 54. Londres: Institute for Fiscal Studies.
- Attanasio, O., S. Cattan, E. Fitzsimons, C. Meghir y M. Rubio-Codina. 2015. "Estimating the Production Function for Human Capital: Results from a Randomized Control Trial in Colombia." Documento de trabajo del NBER No. 20965. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Attanasio, O. P., C. Fernández, E. Fitzsimons, S. M. Grantham-McGregor, C. Meghir y M. Rubio-Codina. 2014. "Using the Infrastructure of a Conditional Cash Transfer Program to Deliver a Scalable Integrated Early Child Development Program in Colombia: Cluster Randomized Controlled Trial." *BMJ* 349: g6126.
- Avellar, S., D. Paulsell, E. Sama-Miller, P. Del Grosso, L. Akers y R. Kleinman. 2014. "Home Visiting Evidence of Effectiveness Review: Executive Summary." Informe de la OPRE No. 2014-59. Washington, D.C.: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Baird, S., J. Friedman y N. Schady. 2011. "Aggregate Income Shocks and Infant Mortality in the Developing World." *Review of Economics and Statistics* 93(3) (agosto): 847-56.
- Baker, M., J. Gruber y K. Milligan. 2008. "Universal Child Care, Maternal Labor Supply, and Family Well-Being." *Journal of Political Economy* 116(4) (agosto): 709-45.
- Baker, M. y K. Milligan. 2008. "How Does Job-Protected Maternity Leave Affect Mothers' Employment?" *Journal of Labor Economics* 26(4) (octubre): 655-91.
- . 2010. "Evidence from Maternity Leave Expansions of the Impact of Maternal Care on Early Child Development." *Journal of Human Resources* 45(1) (invierno): 1-32.
- Baker-Henningham, H. y F. López Boo. 2010. "Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A Comprehensive Literature Review." Documento de discusión del IZA No. 5282. Bonn, Alemania: Institute for the Study of Labor.

- Banco Mundial. 2013. "Cambiando la velocidad para acelerar la prosperidad compartida en América Latina y el Caribe". Latin America and the Caribbean Poverty and Labor Brief. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15265>. Consultado en junio de 2015.
- Barnett, W. S., J. T. Hustedt, K. B. Robin y K. L. Schulman. 2004. "The State of Preschool: 2004 State Preschool Yearbook." Informe. Newark, NJ: National Institute for Early Education Research (NIEER), Rutgers University. Disponible en <http://nieer.org/sites/nieer/files/2004yearbook.pdf>. Consultado en junio de 2015.
- Barnett, W. S. y L. N. Masse. 2007. "Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Its Policy Implications." *Economics of Education Review* 26(1) (febrero): 113-25.
- Barnett, W. S., K. B. Robin, J. T. Hustedt y K. L. Schulman. 2003. "The State of Preschool: 2003 State Preschool Yearbook." Informe. Newark, NJ: National Institute for Early Education Research (NIEER), Rutgers University. Disponible en <http://nieer.org/sites/nieer/files/2003yearbook.pdf>. Consultado en junio de 2015.
- Bastos, P. y O. R. Straume. 2013. "Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd out Private Enrollment?" Documento de trabajo No. IDB-WP-463. Washington, D.C.: BID.
- Baumrind, D. 2001. "Does Causally Relevant Research Support a Blanket Injunction against Disciplinary Spanking by Parents?" Documento presentado ante la 109ª Convención anual de la American Psychological Association, 24 de agosto, San Francisco, CA.
- Becker, G. S. 1981. *A Treatise on the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Tercera edición. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bedregal, P. y M. Pardo. 2004. "Desarrollo infantil temprano y derechos del niño". Serie reflexiones: infancia y adolescencia No. 1. Santiago, Chile: UNICEF.
- Behrman, J. R., M. C. Calderón, S. H. Preston, J. Hoddinott, R. Martorell y A. D. Stein. 2009. "Nutritional Supplementation in Girls Influences the Growth of Their Children: Prospective Study in Guatemala." *American Journal of Clinical Nutrition* 90(5) (noviembre): 1372-79.
- Behrman, J. R., Y. Cheng y P. E. Todd. 2004. "Evaluating Preschool Programs When Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach." *Review of Economics and Statistics* 86(1) (febrero): 108-32.

- Behrman, J. R. y J. Hoddinott. 2005. "Programme Evaluation with Unobserved Heterogeneity and Selective Implementation: The Mexican PROGRESA Impact on Child Nutrition." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 67(4) (agosto): 547-69.
- Behrman, J. R., S. W. Parker, P. E. Todd y K. I. Wolpin. 2015. "Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment in Mexican High Schools." *Journal of Political Economy* 123(2): 325-64.
- Behrman, J. R. y M. R. Rosenzweig. 2004. "Returns to Birth Weight." *Review of Economics and Statistics* 86(2) (mayo): 586-601.
- Belfield, C. R., M. Nores, S. Barnett y L. Schweinhart. 2006. "The High/Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Follow-up." *Journal of Human Resources* 41(1) (invierno): 162-90.
- Benhassine, N., F. Devoto, E. Duflo, P. Dupas y V. Pouliquen. 2015. "Turning a Shove into a Nudge? A 'Labeled Cash Transfer' for Education." *American Economic Journal: Economic Policy* 7(3) (agosto): 86-125.
- Berlin, L. J., J. M. Ispa, M. A. Fine, P. S. Malone, J. Brooks-Gunn, C. Brady-Smith, C. Ayoub y Y. Bai. 2009. "Correlates and Consequences of Spanking and Verbal Punishment for Low-Income White, African-American, and Mexican-American Toddlers." *Child Development* 80(5) (septiembre-octubre): 1403-20.
- Berlinski, S., S. Galiani y P. Gertler. 2009. "The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics* 93(1-2) (febrero): 219-34.
- Berlinski, S., S. Galiani y M. Manacorda. 2008. "Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles." *Journal of Public Economics* 92(5-6) (junio): 1416-40.
- Bernal, R. 2013. "Costos de la política de atención a la primera infancia en Colombia". Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- . 2014. *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Serie Cuadernos de Fedesarrollo. Bogotá: Fedesarrollo.
- . De próxima publicación. "The Impact of a Vocational Education Program for Childcare Providers on Children's Well-Being." *Economics of Education Review*. (doi:10.1016/j.econedurev.2015.07.003.)
- Bernal, R., O. Attanasio, X. Peña y M. Vera-Hernández. 2014a. "The Effects of the Transition from Home-Based Childcare to Center-Based Childcare in Colombia." Bogotá: Universidad de los Andes y Londres: Institute for Fiscal Studies. (Documento inédito.)

- . 2014b. “Haciendo la transición hacia atención en centros: evaluación del impacto de los centros de desarrollo infantil”. Nota de políticas No. 18. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bernal, R. y A. Camacho. 2012. “La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia”. Documento de trabajo del CEDE No. 33. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes.
- Bernal, R. y C. Fernández. 2013. “Subsidized Childcare and Child Development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a Function of Timing and Length of Exposure.” *Social Science and Medicine* 97(2013) (noviembre): 241-49.
- Bernal, R., C. Fernández, C. E. Flórez, A. Gaviria, P. R. Ocampo, B. Samper y F. Sánchez. 2009. “Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF”. Documento de trabajo del CEDE No. 16. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes.
- Bernal, R. y M. P. Keane. 2011. “Child Care Choices and Children’s Cognitive Achievement: The Case of Single Mothers.” *Journal of Labor Economics* 29(3) (julio): 459-512.
- Berry, D., C. Blair, A. Ursache, M. Willoughby, P. Garrett-Peters, L. Vernon-Feagans, M. Bratsch-Hines, W. R. Mills-Koonce, D. A. Granger y Family Life Project Key Investigators. 2014. “Child Care and Cortisol across Early Childhood: Context Matters.” *Developmental Psychology* 50(2) (febrero): 514-25.
- Beuermann, D. W., J. Cristiá, S. Cueto, O. Malamud y Y. Cruz-Aguayo. 2015. “One Laptop per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru.” *American Economic Journal: Applied Economics* 7(2) (abril): 53-80.
- Bhalotra, S. 2010. “Fatal Fluctuations? Cyclicalities in Infant Mortality in India.” *Journal of Development Economics* 93(1) (septiembre): 7-19.
- Bhandari, N., R. Bahl, S. Mazumdar, J. Martines, R. E. Black, M. K. Bhan y el Infant Feeding Study Group. 2003. “Effect of Community-Based Promotion of Exclusive Breastfeeding on Diarrhoeal Illness and Growth: A Cluster Randomised Controlled Trial.” *Lancet* 361(9367) (abril): 1418-23.
- Bharadwaj, P., J. Eberhard y C. Neilson. 2014. “Health at Birth, Parental Investments and Academic Outcomes.” San Diego, CA: University of California. (Documento inédito.)
- Bharadwaj, P., K. V. Løken y C. Neilson. 2013. “Early Life Health Interventions and Academic Achievement.” *American Economic Review* 103(5) (agosto): 1862-91.

- Black, S. E., P. J. Devereux y K. G. Salvanes. 2007. "From the Cradle to the Labor Market? The Effect of Birth Weight on Adult Outcomes." *Quarterly Journal of Economics* 122(1): 409-39.
- Blair, C. 2002. "School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry." *American Psychologist* 57(2) (febrero): 111-27.
- Blau, D. y J. Currie. 2006. "Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids?" En E. Hanushek y F. Welch, eds., *Handbook of the Economics of Education*. Volumen 2. Ámsterdam: North-Holland.
- . 2008. "Efficient Provision of High-Quality Early Childhood Education: Does the Private Sector or Public Sector Do It Best?" *CESifo DICE Report* 6(2): 15-20.
- Bloom, L. 1998. "Language Acquisition in Its Developmental Context." En D. Kuhn y R. S. Siegler, eds., *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Boivin, M. J., P. Bangirana, N. Nakasujja, C. F. Page, C. Shohet, D. Givon, J. K. Bass, R. O. Opoka y P. S. Klein. 2013. "A Year-Long Caregiver Training Program to Improve Neurocognition in Preschool Ugandan HIV-Exposed Children." *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 34(4) (mayo): 269-78.
- Bosch, M., Á. Melguizo y C. Pagés. 2013. *Mejores pensiones, mejores trabajos: hacia la cobertura universal en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: BID
- Bowlby, J. 1958. "The Nature of the Child's Tie to His Mother." *International Journal of Psycho-Analysis* 39(5) (septiembre-octubre): 350-73.
- Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel y E. Washbrook. 2012. "Inequality in Early Childhood Outcomes." En J. Ermisch, M. Jäntti y T. M. Smeeding, eds., *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bradley, R. H. 1993. "Children's Home Environments, Health, Behavior, and Intervention Efforts: A Review Using the HOME Inventory as a Marker Measure." *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 119(4) (noviembre): 437-90.
- Bradley, R. H. y B. M. Caldwell. 1977. "Home Observation for Measurement of the Environment: A Validation Study of Screening Efficiency." *American Journal of Mental Deficiency* 81(5) (marzo): 417-20.
- Brennan, E. M., J. R. Bradley, M. D. Allen y D. F. Perry. 2008. "The Evidence Base for Mental Health Consultation in Early Childhood Settings: Research Synthesis Addressing Staff and Program Outcomes." *Early Education and Development* 19(6) (diciembre): 982-1022.

- Britto, P. R., H. Yoshikawa, J. van Ravens, L. A. Ponguta, M. Reyes, S. Oh, R. Dimaya, A. M. Nieto y R. Seder. 2014. "Strengthening Systems for Integrated Early Childhood Development Services: A Cross-National Analysis of Governance." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308 (enero): 245-55.
- Brophy, J. y T. L. Good. 1986. "Teacher Behavior and Student Achievement." En M. C. Wittrock, ed., *Handbook of Research on Teaching*. Tercera edición. Nueva York: Macmillan.
- Bruner, C. 1996. "Where's the Beef? Getting Bold about What 'Comprehensive' Means." En R. Stone, ed., *Core Issues in Comprehensive Community-Building Initiatives*. Chicago, IL: Chapin Hall Center for Children, University of Chicago.
- Bruner, C. (con M. Stover Wright, B. Gebhard y S. Hibbard). 2004. "Building an Early Learning System: The ABCs of Planning and Governance Structures." Monografía. Des Moines, IA: State Early Childhood Policy Technical Assistance Network (SECPTAN). Disponible en http://www.finebynine.org/uploaded/file/SECPTAN_Build_PROOF.pdf. Consultado en abril de 2015.
- Bruns, B. y J. Luque. 2015. *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Burchinal, M., C. Howes, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford y O. Barbarin. 2008. "Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction." *Applied Developmental Science* 12(3): 140-53.
- Burchinal, M., M. Lee y C. Ramey. 1989. "Type of Day-Care and Preschool Intellectual Development in Disadvantaged Children." *Child Development* 60(1) (febrero): 128-37.
- Burchinal, M., N. Vandergrift, R. Pianta y A. Mashburn. 2010. "Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs." *Early Childhood Research Quarterly* 25(2): 166-76.
- Busso, M. y D. Romero Fonseca. De próxima publicación. "Facts and Determinants of Female Labor Supply in Latin America." En L. Gasparini y M. Marchioni, eds., *Bridging Gender Gaps? The Rise and Deceleration of Female Labor Force Participation in Latin America*.
- Caldwell, B. M. 1967. "Descriptive Evaluations of Child Development and of Developmental Settings." *Pediatrics* 40(1) (julio): 46-54.

- Caldwell, B. M. y R. H. Bradley. 1984. *Administration Manual: Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)*. Edición revisada. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Campbell, F., G. Conti, J. J. Heckman, S. H. Moon, R. Pinto, E. Pungello y Y. Pan. 2014. "Early Childhood Investments Substantially Boost Adult Health." *Science* 343(6178) (marzo): 1478-85.
- Campbell, F. A., E. P. Pungello, S. Miller-Johnson, M. Burchinal y C. T. Ramey. 2001. "The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment." *Developmental Psychology* 37(2) (marzo): 231-42.
- Campbell, F. A. y C. T. Ramey. 1995. "Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention." *American Educational Research Journal* 32(4) (invierno): 743-72.
- Campbell, F. A., C. T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling y S. Miller-Johnson. 2002. "Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project." *Applied Developmental Science* 6(1): 42-57.
- Carlson, S. M. 2005. "Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children." *Developmental Neuropsychology* 28(2): 595-616.
- Carneiro, P. y J. J. Heckman. 2003. "Human Capital Policy." En J. J. Heckman y A. B. Krueger, eds., *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, MA: MIT Press.
- Carneiro, P., K. V. Løken y K. G. Salvanes. 2015. "A Flying Start? Maternity Leave Benefits and Long-Run Outcomes of Children." *Journal of Political Economy* 123(2) (abril): 365-412.
- Case, A. y C. Paxson. 2008. "Stature and Status: Height, Ability, and Labor Market Outcomes." *Journal of Political Economy* 116(3): 499-532.
- Casey, B. M., D. D. McIntire y K. J. Leveno. 2001. "The Continuing Value of the Apgar Score for the Assessment of Newborn Infants." *New England Journal of Medicine* 344(7) (febrero): 467-71.
- Chang, S. M., S. M. Grantham-McGregor, C. A. Powell, M. Vera-Hernández, F. López Boo, H. Baker-Henningham y S. P. Walker. 2015a. "Delivering Parenting Interventions through Health Services in the Caribbean: Impact, Acceptability and Costs." Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- . 2015b. "Integrating a Parenting Intervention with Routine Primary Health Care: A Cluster Randomized Trial." *Pediatrics* 136(2) (agosto): 272-80.

- Chetty, R., J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. W. Schanzenbach y D. Yagan. 2011. "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project STAR." *Quarterly Journal of Economics* 126(4) (noviembre): 1593-660.
- Chetty, R., J. N. Friedman y J. E. Rockoff. 2014. "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates." *American Economic Review* 104(9) (septiembre): 2593-632.
- Clarke, J. 2004. "Histories of Childhood." En D. Wyse, ed., *Childhood Studies: An Introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Clements, D. H. y J. Sarama. 2011. "Early Childhood Mathematics Intervention." *Science* 333(6045) (agosto): 968-70.
- Coffman, J. y S. Parker. 2010. "Early Childhood Systems Building from a Community Perspective." Resumen informativo. Denver, CO: Colorado Trust. Disponible en <http://mchb.hrsa.gov/programs/earlychildhood/comprehensivesystems/resources/2010meeting/issuebrief.pdf>. Consultado en mayo de 2015.
- Cohen, J. 1969. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Colchero, M. A., D. Contreras-Loya, H. López-Gatell y T. González de Cosío. 2015. "The Costs of Inadequate Breastfeeding of Infants in Mexico." *American Journal of Clinical Nutrition* 101(3) (marzo): 579-86.
- Crookston, B. T., W. Schott, S. Cueto, K. A. Dearden, P. Engle, A. Georgiadis, E. A. Lundeen, M. E. Penny, A. D. Stein y J. R. Behrman. 2013. "Postinfancy Growth, Schooling, and Cognitive Achievement: Young Lives." *American Journal of Clinical Nutrition* 98(6) (diciembre): 1555-63.
- Cruz-Aguayo, Y., J. LoCasale-Crouch, S. Schodt, T. Guanziroli, M. Kraft-Sayre, C. Melo, S. Hasbrouck, B. Hamre y R. Pianta. 2015. "Early Schooling Classroom Experiences in Latin America: Focusing on What Matters for Children's Learning and Development." Washington, D.C.: BID. Documento inédito.
- Cunha, F. y J. Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation." *American Economic Review* 97(2) (mayo): 31-47.
- Cunha, J. M. 2014. "Testing Paternalism: Cash versus In-Kind Transfers." *American Economic Journal: Applied Economics* 6(2) (abril): 195-230.
- Currie, J. 2001. "Early Childhood Education Programs." *Journal of Economic Perspectives* 15(2) (primavera): 213-38.
- Currie, J. y R. Hyson. 1999. "Is the Impact of Health Shocks Cushioned by Socioeconomic Status? The Case of Low Birth Weight." *American Economic Review* 89(2) (mayo): 245-50.

- Currie, J. y E. Moretti. 2007. "Biology as Destiny? Short- and Long-Run Determinants of Intergenerational Transmission of Birth Weight." *Journal of Labor Economics* 25(2) (abril): 231-63.
- Currie, J. y D. Thomas. 2001. "Early Test Scores, School Quality and SES: Long-Run Effects on Wage and Employment Outcomes." En S. W. Polachek, ed., *Worker Wellbeing in a Changing Labor Market*. Research in Labor Economics series (Volumen 20). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing.
- Daelmans, B., K. Dewey y M. Arimond. 2009. "New and Updated Indicators for Assessing Infant and Young Child Feeding." *Food and Nutrition Bulletin* 30 (Suplemento 2) (junio): S256-62.
- De Onis, M., C. Garza, C. G. Victora, A. W. Onyango, E. A. Frongillo y J. Martines. 2004. "The WHO Multicentre Growth Reference Study: Planning, Study Design, and Methodology." *Food and Nutrition Bulletin* 25(1), Suplemento 1: S15-S26.
- Deaton, A. 2013. *The Great Escape: Health, Wealth, and the Origins of Inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Deming, D. 2009. "Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start." *American Economic Journal: Applied Economics* 1(3) (julio): 111-34.
- Denham, S. A., H. H. Bassett y K. Zinsser. 2012. "Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence." *Early Childhood Education Journal* 40(3) (junio): 137-43.
- Denham, S. A., K. A. Blair, E. DeMulder, J. Levitas, K. Sawyer, S. Auerbach-Major y P. Queenan. 2003. "Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?" *Child Development* 74(1) (enero-febrero): 238-56.
- Denny, J. H., R. Hallam y K. Homer. 2012. "A Multi-Instrument Examination of Preschool Classroom Quality and the Relationship between Program, Classroom, and Teacher Characteristics." *Early Education and Development* 23(5): 678-96.
- Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos. 2011. "Home Visiting Evidence of Effectiveness." Disponible en <http://homvee.acf.hhs.gov/Implementation/3/Nurse-Family-Partnership-NFP-/14/5/#ModelImplementation-AverageCostperFamily>. Consultado en junio de 2015.
- Der, G., G. D. Batty y I. J. Deary. 2008. "Results from the PROBIT Breastfeeding Trial May Have Been Overinterpreted." *Archives of General Psychiatry* 65(12) (diciembre): 1456-57.

- Dewey, K. G. y S. Adu-Afarwuah. 2008. "Systematic Review of the Efficacy and Effectiveness of Complementary Feeding Interventions in Developing Countries." *Maternal and Child Nutrition* 4(Suplemento 1) (abril): 24-85.
- Dickinson, D. K., J. A. Griffith, R. M. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek. 2012. "How Reading Books Fosters Language Development around the World." *Child Development Research* 2012. 1-15. (doi:10.1155/2012/602807.)
- Domitrovich, C. E., S. D. Gest, S. Gill, K. L. Bierman, J. A. Welsh y D. Jones. 2009. "Fostering High-Quality Teaching with an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program." *American Educational Research Journal* 46(2) (junio): 567-97.
- Downer, J. T., L. M. Booren, O. K. Lima, A. E. Luckner y R. C. Pianta. 2010. "The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions." *Early Childhood Research Quarterly* 25(1): 1-16.
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer. 2011. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review* 101(5) (agosto): 1739-74.
- Duncan, G. J. 2011. "The Importance of Kindergarten-Entry Academic Skills." En E. Zigler, W. S. Gilliam y W. S. Barnett, eds., *The Pre-K Debates: Current Controversies and Issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Klebanov, L. S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth y C. Japel. 2007. "School Readiness and Later Achievement." *Developmental Psychology* 43(6) (noviembre): 1428-46.
- Duncan, G. J. y K. Magnuson. 2011. "The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems." En G. J. Duncan y R. J. Murnane, eds., *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, G. J., K. Magnuson y E. Votruba-Drzal. 2014. "Boosting Family Income to Promote Child Development." *The Future of Children* 24(1) (primavera): 99-120.
- Duncan, G. J., P. A. Morris y C. Rodrigues. 2011. "Does Money Really Matter? Estimating Impacts of Family Income on Young Children's Achievement with Data from Random-Assignment Experiments." *Developmental Psychology* 47(5) (septiembre): 1263-79.

- Dustmann, C. y U. Schönberg. 2012. "Expansions in Maternity Leave Coverage and Children's Long-Term Outcomes." *American Economic Journal: Applied Economics* 4(3) (julio): 190-224.
- Early, D., O. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, F. Chang, R. Clifford, G. Crawford, W. Weaver, C. Howes, S. Ritchie, M. Kraft-Sayre, R. Pianta y W. S. Barnett. 2005. "Pre-Kindergarten in Eleven States: NCEDL's Multi-State Study of Pre-Kindergarten and Study of State-Wide Early Education Programs (SWEET)." Informe preliminar. Chapel Hill, NC: National Center for Early Development and Learning (NCEDL), Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Eccles, J. S. y R. W. Roeser. 2005. "School and Community Influences on Human Development." En M. H. Bornstein y M. E. Lamb, eds., *Developmental Science: An Advanced Textbook*. Quinta edición. Nueva York: Psychology Press.
- Eickmann, S. H., A. C. Lima, M. Q. Guerra, M. C. Lima, P. I. Lira, S. R. Huttly y A. Ashworth. 2003. "Improved Cognitive and Motor Development in a Community-Based Intervention of Psychosocial Stimulation in Northeast Brazil." *Developmental Medicine and Child Neurology* 45(8) (agosto): 536-41.
- Evans, D. K. y K. Kosec. 2012. *Early Child Education: Making Programs Work for Brazil's Most Important Generation*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Faverio, F., L. Rivera y A. Cortázar. 2013. "¿Cuánto cuesta proveer educación parvularia de calidad en Chile?" Clave de políticas públicas No. 21. Santiago, Chile: Instituto de Políticas Públicas, Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales.
- Fernald, L. y M. Hidrobo. 2011. "Effect of Ecuador's Cash Transfer Program (*Bono de Desarrollo Humano*) on Child Development in Infants and Toddlers: A Randomized Effectiveness Trial." *Social Science and Medicine* 72(9) (mayo): 1437-46.
- Fernald, L. C., P. Kariger, P. Engle y A. Raikes. 2009. *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Fiszbein, A. y N. Schady (con F. Ferreira, M. Grosh, N. Keleher, P. Olinto y E. Skoufias). 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

- Floud, R., R. W. Fogel, B. Harris y S. C. Hong. 2011. *The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fogel, R. W. 1994. "Economic Growth, Population Theory, and Physiology: The Bearing of Long-Term Processes on the Making of Economic Policy." *American Economic Review* 84(3) (junio): 369-95.
- . 2004. *The Escape from Hunger and Premature Death, 1700-2100: Europe, America, and the Third World*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Fogel, R. W. y D. L. Costa. 1997. "A Theory of Technophysio Evolution, with Some Implications for Forecasting Population, Health Care Costs, and Pension Costs." *Demography* 34(1) (febrero): 49-66.
- Fox, L., M. L. Hemmeter, P. Snyder, D. Pérez Binder y S. Clarke. 2011. "Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children's Social Competence." *Topics in Early Childhood Special Education* 31(3) (noviembre): 178-92.
- Fox, S. E., P. Levitt y C. A. Nelson. 2010. "How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture." *Child Development* 81(1) (enero-febrero): 28-40.
- Fryer, R. G. 2013. "Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools." *Journal of Labor Economics* 31(2) (abril): 373-407.
- Garces, E., D. Thomas y J. Currie. 2002. "Longer-Term Effects of Head Start." *American Economic Review* 92(4) septiembre: 999-1012.
- Gardner, J. M., S. P. Walker, C. A. Powell y S. Grantham-McGregor. 2003. "A Randomized Controlled Trial of a Home-Visiting Intervention on Cognition and Behavior in Term Low Birth Weight Infants." *Journal of Pediatrics* 143(5) (noviembre): 634-39.
- Gershoff, E. T. 2002. "Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review." *Psychological Bulletin* 128(4) (julio): 539-79.
- Gertler, P. 2004. "Do Conditional Cash Transfers Improve Child Health? Evidence from PROGRESA's Control Randomized Experiment." *American Economic Review* 94(2) (mayo): 336-41.
- Gertler, P., J. Heckman, R. Pinto, A. Zanolini, C. Vermeersch, S. Walker, S. M. Chang y S. Grantham-McGregor. 2014. "Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica." *Science* 344(6187) (mayo): 998-1001.

- Gilmore, B. y E. McAuliffe. 2013. "Effectiveness of Community Health Workers Delivering Preventive Interventions for Maternal and Child Health in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review." *BMC Public Health* 13(2013): 847.
- Grantham-McGregor, S. M., Y. B. Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Richter, B. Strupp y el International Child Development Steering Group. 2007. "Developmental Potential in the First Five Years for Children in Developing Countries." *Lancet* 369(9555) (enero): 60-70.
- Grantham-McGregor, S. M., L. Fernald, R. Kagawa y S. Walker. 2014. "Effects of Integrated Child Development and Nutrition Interventions on Child Development and Nutritional Status." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308 (enero): 11-32.
- Grantham-McGregor, S. M., P. I. Lira, A. Ashworth, S. S. Morris y A. M. Assunção. 1998. "The Development of Low Birth Weight Term Infants and the Effects of the Environment in Northeast Brazil." *Journal of Pediatrics* 132(4) (abril): 661-66.
- Grantham-McGregor, S. M., C. A. Powell, S. P. Walker y J. H. Himes. 1991. "Nutritional Supplementation, Psychosocial Stimulation, and Mental Development of Stunted Children: The Jamaican Study." *Lancet* 338(8758) (julio): 1-5.
- Grantham-McGregor, S. M., W. Schofield y L. Harris. 1983. "Effect of Psychosocial Stimulation on Mental Development of Severely Malnourished Children: An Interim Report." *Pediatrics* 72(2) (agosto): 239-43.
- Greenberg, M. T., C. Domitrovich y B. Bumbarger. 2001. "The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of the Field." *Prevention and Treatment* 4(1) (marzo): 1-59.
- Greenough, W. T., J. E. Black y C. S. Wallace. 1987. "Experience and Brain Development." *Child Development* 58(3) (junio): 539-59.
- Gupta, N. D. y M. Simonsen. 2010. "Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care." *Journal of Public Economics* 94(1-2): 30-43.
- Hack, M., N. K. Klein y H. G. Taylor. 1995. "Long-Term Developmental Outcomes of Low Birth Weight Infants." *The Future of Children* 5(1) (primavera): 176-96.
- Haider, R., A. Ashworth, I. Kabir y S. R. Huttly. 2000. "Effect of Community-Based Peer Counsellors on Exclusive Breastfeeding Practices in Dhaka, Bangladesh: A Randomised Controlled Trial." *Lancet* 356(9242) (noviembre): 1643-47.

- Hamadani, J. D., S. M. Grantham-McGregor, F. Tofail, B. Nermell, B. Fängström, S. N. Huda, S. Yesmin, M. Rahman, M. Vera-Hernández, S. E. Arifeen y M. Vahter. 2010. "Pre- and Postnatal Arsenic Exposure and Child Development at 18 Months of Age: A Cohort Study in Rural Bangladesh." *International Journal of Epidemiology* 39(5): 1206-16.
- Hamre, B. K., B. Hatfield, R. C. Pianta y F. Jamil. 2014. "Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development." *Child Development* 85(3) (mayo-junio): 1257-74.
- Hamre, B. K., K. M. La Paro, J. LoCasale-Crouch y R. C. Pianta. 2006. "Children's Experiences in Kindergarten and Stability from the Preschool Year." (Documento inédito.)
- Hamre, B. K., K. M. La Paro, R. C. Pianta y J. LoCasale-Crouch. 2014. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Infant*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Hamre, B. K. y R. C. Pianta. 2005. "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?" *Child Development* 76(5) (septiembre-octubre): 949-67.
- . 2007. "Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms." En R. C. Pianta, M. J. Cox y K. L. Snow, eds., *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Hamre, B. K., R. C. Pianta, M. Burchinal, S. Field, J. LoCasale-Crouch, J. T. Downer, C. Howes, K. La Paro y C. Scott-Little. 2012. "A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice." *American Educational Research Journal* 49(1) (febrero): 88-123.
- Hamre, B. K., R. C. Pianta, J. T. Downer, J. DeCoster, A. J. Mashburn, S. M. Jones, J. L. Brown, E. Cappella, M. Atkins, S. E. Rivers, M. A. Brackett y A. Hamagami. 2013. "Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms." *Elementary School Journal* 113(4) (junio): 461-87.
- Hanushek, E. A. 1971. "Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data." *American Economic Review* 61(2) (mayo): 280-88.
- . 2003. "The Failure of Input-Based Schooling Policies." *Economic Journal* 113(485) (febrero): F64-F98.

- . 2009. "Teacher Deselection." En D. Goldhaber y J. Hannaway, eds., *Creating a New Teaching Profession*. Washington, D.C.: Urban Institute Press.
- . 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality." *Economics of Education Review* 30(3) (junio): 466-79.
- Hanushek, E. A. y S. G. Rivkin. 2012. "The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy." *Annual Review of Economics* 4(1) (septiembre): 131-57.
- Hanushek, E. A. y L. Woessmann. 2012. "Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle." *Journal of Development Economics* 99(2) (noviembre): 497-512.
- Hanushek, E. A. y L. Zhang. 2006. "Quality-Consistent Estimates of International Returns to Skill." Documento de trabajo del NBER No. 12664., Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Harms, T. y R. M. Clifford. 1980. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Nueva York: Teachers College Press.
- . 1989. *Family Day Care Rating Scale*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harms, T., R. M. Clifford y D. Cryer. 1998. *Early Childhood Environment Rating Scale—Revised*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harms, T., D. Cryer y R. M. Clifford. 1990. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hart, B. y T. R. Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Havnes, T. y M. Mogstad. 2011. "No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes." *American Economic Journal: Economic Policy* 3(2) (mayo): 97-129.
- Heckman, J. J. 2008. "Schools, Skills, and Synapses." *Economic Inquiry* 46(3) (julio): 289-324.
- Herrera, M. O., M. E. Mathiesen, J. M. Merino y I. Recart. 2005. "Learning Contexts for Young Children in Chile: Process Quality Assessment in Preschool Centres." *International Journal of Early Years Education* 13(1) (marzo): 15-30.
- Hidrobo, M., J. Hoddinott, A. Peterman, A. Margolies y V. Moreira. 2014. "Cash, Food, or Vouchers? Evidence from a Randomized Experiment in Northern Ecuador." *Journal of Development Economics* 107 (marzo): 144-56.

- Hoddinott, J. 2010. "Nutrition and Conditional Cash Transfer Programs." En M. Adato y J. Hoddinott, eds., *Conditional Cash Transfers in Latin America*. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute (IFPRI) y Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hoddinott, J. y L. Bassett. 2008. "Conditional Cash Transfer Programs and Nutrition in Latin America: Assessment of Impacts and Strategies for Improvement." Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute. (Documento inédito.) Disponible en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1305326. Consultado en junio de 2015.
- Hoddinott, J., J. R. Behrman, J. A. Maluccio, P. Melgar, A. R. Quisumbing, M. Ramírez-Zea, A. D. Stein, K. M. Yount y R. Martorell. 2013. "Adult Consequences of Growth Failure in Early Childhood." *American Journal of Clinical Nutrition* 98(5) (noviembre): 1170-78.
- Hoddinott, J., J. A. Maluccio, J. R. Behrman, R. Flores y R. Martorell. 2008. "Effect of a Nutrition Intervention during Early Childhood on Economic Productivity in Guatemalan Adults." *Lancet* 371(9610) (febrero): 411-16.
- Hongwanishkul, D., K. R. Happaney, W. S. Lee y P. D. Zelazo. 2005. "Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences." *Developmental Neuropsychology* 28(2): 617-44.
- Horton, S. y J. Hoddinott. 2014. "Benefits and Costs of the Food and Nutrition Targets for the Post-2015 Development Agenda." Food Security and Nutrition Perspective Paper. Lowell, MA: Copenhagen Consensus Center. Disponible en http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/food_security_and_nutrition_perspective_-_horton_hoddinott_0.pdf. Consultado en mayo de 2015.
- Hotz, V. J. y M. Xiao. 2011. "The Impact of Regulations on the Supply and Quality of Care in Child Care Markets." *American Economic Review* 101(5) (agosto): 1775-805.
- Howard, K. S. y J. Brooks-Gunn. 2009. "The Role of Home-Visiting Programs in Preventing Child Abuse and Neglect." *The Future of Children* 19(2) (otoño): 119-46.
- Howes, C. y C. E. Hamilton. 1993. "The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationships and Children's Social Competence with Peers." *Early Childhood Research Quarterly* 8(1) (marzo): 15-32.

- Hoxby, C. M. y A. Leigh. 2004. "Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States." *American Economic Review* 94(2) (mayo): 236-40.
- Huebner, C. E. 2000. "Promoting Toddlers' Language Development through Community-Based Intervention." *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5) (septiembre-octubre): 513-35.
- Humphries, D. L., J. R. Behrman, B. T. Crookston, K. A. Dearden, W. Schott, M. E. Penny y los Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. 2014. "Households across All Income Quintiles, Especially the Poorest, Increased Animal Source Food Expenditures Substantially during Recent Peruvian Economic Growth." *PLoS One* 9(11) noviembre: e110961. (doi: 10.1371/journal.pone.0110961.)
- ICF International. 2012. Demographic and Health Surveys (DHS) Program STATcompiler. Rockville, MD. Disponible en <http://www.icfi.com/insights/projects/research-and-evaluation/demographic-and-health-surveys>. Consultado en abril de 2015.
- IHME (Instituto de Evaluación y Métrica de Salud). 2014. "Baseline Data Report Salud Mesoamerica 2015." Seattle, WA: IHME.
- Imdad, A., M. Y. Yakoob y Z. A. Bhutta. 2011. "Impact of Maternal Education about Complementary Feeding and Provision of Complementary Foods on Child Growth in Developing Countries." *BMC Public Health* 11(Suplemento 3) (abril): S25.
- Isaacs, J. B. 2009. "A Comparative Perspective on Public Spending on Children." Washington, D.C.: Brookings Institution. Disponible en http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2009/11/05-spending-children-isaacs/2_comparative_perspective_isaacs.PDF. Consultado en mayo de 2015.
- Johnson, M. H. 1998. "The Neural Basis of Cognitive Development." En D. Kuhn y R. S. Siegler, eds., *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Jordan, G. E., C. E. Snow y M. V. Porche. 2000. "Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills." *Reading Research Quarterly* 35(4) (octubre-diciembre): 524-46.
- Jurado, M. B. y M. Rosselli. 2007. "The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of Our Current Understanding." *Neuropsychology Review* 17(3) (septiembre): 213-33.

- Kagan, S. L., M. C. Araujo, A. Jaimovich y Y. Cruz-Aguayo. De próxima publicación. "Understanding Systems Theory and Thinking: Early Childhood Education in Latin America and the Caribbean." En A. Farrell, S. L. Kagan y E. K. M. Tisdall, eds., *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. Londres: SAGE Press.
- Kagan, S. L. y N. E. Cohen, eds. 1996. *Reinventing Early Care and Education: A Vision for a Quality System*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kagan, S. L. y K. Kauerz, eds. 2012. *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kane, T. J. y D. O. Staiger. 2002a. "The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures." *Journal of Economic Perspectives* 16(4) (otoño): 91-114.
- . 2002b. "Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems." *Brookings Papers on Education Policy* 2002: 235-83.
- Key, E. 1909. *The Century of the Child*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
- Kisker, E. E., S. L. Hofferth, D. A. Phillips y E. Farquhar. 1991. *A Profile of Child Care Settings: Early Education and Care in 1990*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Kitzman, H., D. L. Olds, C. R. Henderson, Jr., C. Hanks, R. Cole, R. Tatelbaum, K. M. McConnochie, K. Sidora, D. W. Luckey, D. Shaver, K. Engelhardt, D. James y K. Barnard. 1997. "Effect of Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses on Pregnancy Outcomes, Childhood Injuries, and Repeated Childbearing: A Randomized Controlled Trial." *Journal of the American Medical Association* 278(8) (agosto): 644-52.
- Kitzman, H., D. L. Olds, K. Sidora, C. R. Henderson, Jr., C. Hanks, R. Cole, D. W. Luckey, J. Bondy, K. Cole y J. Glazner. 2000. "Enduring Effects of Nurse Home Visitation on Maternal Life Course: A Three-Year Follow-up of a Randomized Trial." *Journal of the American Medical Association* 283(15) (abril): 1983-89.
- Kontos, S. y A. Wilcox-Herzog. 1997. "Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 12(3) enero: 247-62.
- Kooreman, P. 2000. "The Labeling Effect of a Child Benefit System." *American Economic Review* 90(3) (junio): 571-83.
- Kramer, M. S. 1987. "Intrauterine Growth and Gestational Duration Determinants." *Pediatrics* 80(4) (octubre): 502-11.

- . 2003. "The Epidemiology of Adverse Pregnancy Outcomes: An Overview." *Journal of Nutrition* 133(5 Suplemento 2) (mayo): 1592S-1596S.
- Kramer, M. S., F. Aboud, E. Mironova, I. Vanilovich, R. W. Platt, L. Matush, S. Igumnov, E. Fombonne, N. Bogdanovich, T. Ducruet, J. P. Collet, B. Chalmers, E. Hodnett, S. Davidovsky, O. Skugarevsky, O. Trofimovich, L. Kozlova, S. Shapiro y Promotion of Breastfeeding Intervention Trial (PROBIT) Study Group. 2008. "Breastfeeding and Child Cognitive Development: New Evidence from a Large Randomized Trial." *Archives of General Psychiatry* 65(5) (mayo): 578-84.
- Kramer, M. S., B. Chalmers, E. D. Hodnett, Z. Sevkovskaya, I. Dzikovich, S. Shapiro, J. P. Collet, I. Vanilovich, I. Mezen, T. Ducruet, G. Shishko, V. Zubovich, D. Mknuk, E. Gluchanina, V. Dombrovskiy, A. Ustinovitch, T. Kot, N. Bogdanovich, L. Ovchinikova, E. Helsing y PROBIT Study Group (Promotion of Breastfeeding Intervention Trial). 2001. "Promotion of Breastfeeding Intervention Trial (PROBIT): A Randomized Trial in the Republic of Belarus." *Journal of the American Medical Association* 285(4) (enero): 413-20.
- Kramer, M. S., T. Guo, R. W. Platt, S. Shapiro, J. P. Collet, B. Chalmers, E. Hodnett, Z. Sevkovskaya, I. Dzikovich, I. Vanilovich y PROBIT Study Group. 2002. "Breastfeeding and Infant Growth: Biology or Bias?" *Pediatrics* 110(2) (agosto): 343-47.
- Kremer, M., C. Brannen y R. Glennerster. 2013. "The Challenge of Education and Learning in the Developing World." *Science* 340(6130) (abril): 297-300.
- Krueger, A. B. 1999. "Experimental Estimates of Education Production Functions." *Quarterly Journal of Economics* 114(2) (mayo): 497-532.
- Krueger, A. B. y D. M. Whitmore. 2001. "The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR." *Economic Journal* 111(468) (enero): 1-28.
- Kuhn, D. y R. S. Siegler, eds. 1998. *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.
- La Paro, K. M., B. K. Hamre, J. LoCasale-Crouch, R. C. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, O. Barbarin, C. Howes y M. Burchinal. 2009. "Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms." *Early Education and Development* 20(4) (agosto): 657-92.

- La Paro, K. M., B. K. Hamre y R. C. Pianta. 2012. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Toddler*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- La Paro, K. M., R. C. Pianta y M. Stuhlman. 2004. "The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year." *Elementary School Journal* 104(5) (mayo): 409-26.
- Lagarde, M., A. Haines y N. Palmer. 2009. "The Impact of Conditional Cash Transfers on Health Outcomes and Use of Health Services in Low and Middle Income Countries." *Cochrane Database of Systematic Reviews* Issue 4. Art. No.: CD008137. (doi: 10.1002/14651858.CD008137.)
- Lassi, Z. S., J. K. Das, G. Zahid, A. Imdad y Z. A. Bhutta. 2013. "Impact of Education and Provision of Complementary Feeding on Growth and Morbidity in Children Less than Two Years of Age in Developing Countries: A Systematic Review." *BMC Public Health* 13 (Suplemento 3): S13.
- Lavy, V. 2002. "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement." *Journal of Political Economy* 110(6) (diciembre): 1286-317.
- . 2009. "Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics." *American Economic Review* 99(5) (diciembre): 1979-2011.
- Leer, J., F. López Boo y A. Pérez Expósito. 2014. "Programas de primera infancia: calidad de programas de visitas domiciliarias para el fortalecimiento de pautas de crianza". Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- Levy, S. y N. Schady. 2013. "Latin America's Social Policy Challenge: Education, Social Insurance, Redistribution." *Journal of Economic Perspectives* 27(2) (primavera): 193-218.
- Leyva, D., C. Weiland, M. Barata, H. Yoshikawa, C. Snow, E. Treviño y A. Rolla. 2015. "Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes." *Child Development* 86(3) (mayo): 781-99.
- LoCasale-Crouch, J., T. Konold, R. Pianta, C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. Early y O. Barbarin. 2007. "Observed Classroom Quality Profiles in State-Funded Pre-Kindergarten Programs and Associations with Teacher, Program, and Classroom Characteristics." *Early Childhood Research Quarterly* 22(1): 3-17.
- Loeb, S., M. Bridges, D. Bassok, B. Fuller y R. W. Rumberger. 2007. "How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development." *Economics of Education Review* 26(1) (febrero): 52-66.

- Løken, K. V., M. Mogstad y M. Wiswall. 2012. "What Linear Estimators Miss: The Effects of Family Income on Child Outcomes." *American Economic Journal: Applied Economics* 4(2) (abril): 1-35.
- Lonigan, C. J. y G. J. Whitehurst. 1998. "Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-Income Backgrounds." *Early Childhood Research Quarterly* 13(2): 263-90.
- López Boo, F. 2014. "Socio-Economic Status and Early Childhood Cognitive Skills: Is Latin America Different?" Documento de trabajo No. 127. Oxford, Reino Unido: Young Lives, University of Oxford.
- Love, J. M., P. Z. Schochet y A. L. Meckstroth. 1996. "Are They in Any Real Danger? What Research Does—and Doesn't—Tell Us about Child Care Quality and Children's Well-Being." Princeton, NJ: Child Care Research and Policy Paper. Mathematica Policy Research, Inc., Disponible en <http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/PDFs/real-danger.pdf>. Consultado en junio de 2015.
- Lowe, R. 2004. "Childhood through the Ages." En T. Maynard y N. Thomas, eds., *An Introduction to Early Childhood Studies*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Lozoff, B., G. M. Brittenham, A. W. Wolf, D. K. McClish, P. M. Kuhnert, E. Jiménez, R. Jiménez, L. A. Mora, I. Gómez y D. Krauskoph. 1987. "Iron Deficiency Anemia and Iron Therapy Effects on Infant Developmental Test Performance." *Pediatrics* 79(6) (junio): 981-95.
- Lozoff, B., J. B. Smith, K. M. Clark, C. G. Perales, F. Rivera y M. Castillo. 2010. "Home Intervention Improves Cognitive and Social-Emotional Scores in Iron-Deficient Anemic Infants." *Pediatrics* 126(4) (octubre): e884-e894.
- Ludwig, J. y D. A. Phillips. 2008. "Long-Term Effects of Head Start on Low-Income Children." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1136 (junio): 257-68.
- Lundberg, S. J., R. A. Pollak y T. J. Wales. 1997. "Do Husbands and Wives Pool Their Resources? Evidence from the United Kingdom Child Benefit." *Journal of Human Resources* 32(3) (verano): 463-80.
- Lundeen, E. A., A. D. Stein, L. S. Adair, J. R. Behrman, S. K. Bhargava, K. A. Dearden, D. Gigante, S. A. Norris, L. M. Richter, C. H. Fall, R. Martorell, H. S. Sachdev, C. G. Victora y COHORTS Investigators. 2014. "Height-for-Age Z Scores Increase despite Increasing Height Deficits among Children in Five Developing Countries." *American Journal of Clinical Nutrition* 100(3) (septiembre): 821-25.

- Luo, Z. C. y J. Karlberg. 2000. "Critical Growth Phases for Adult Shortness." *American Journal of Epidemiology* 152(2) (julio): 125-31.
- Maccini, S. y D. Yang. 2009. "Under the Weather: Health, Schooling, and Economic Consequences of Early-Life Rainfall." *American Economic Review* 99(3) junio: 1006-26.
- Macours, K., N. Schady y R. Vakis. 2012. "Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment." *American Economic Journal: Applied Economics* 4(2) (abril): 247-73.
- MacPhee, D. 1981. "Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)." Manual. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. (Documento inédito.)
- Maluccio, J. A. y R. Flores. 2005. "Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan *Red de Protección Social*." Informe de investigación No. 141. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Maluccio, J. A., J. Hoddinott, J. R. Behrman, R. Martorell, A. R. Quisumbing y A. D. Stein. 2009. "The Impact of Improving Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults." *Economic Journal* 119(537) (abril): 734-63.
- Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early y C. Howes. 2008. "Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills." *Child Development* 79(3) (mayo-junio): 732-49.
- Masten, A. S. y J. D. Coatsworth. 1998. "The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children." *American Psychologist* 53(2) (febrero): 205-20.
- Mateo, M. y L. Rodríguez-Chamussy. 2015. "Who Cares about Childcare? Estimations of Childcare Use in Latin America and the Caribbean." Nota técnica del BID No. 815. Washington, D.C.: BID.
- McCartney, K. y R. Rosenthal. 2000. "Effect Size, Practical Importance, and Social Policy for Children." *Child Development* 71(1) (enero-febrero): 173-80.
- Merritt, E. G., S. B. Wanless, S. E. Rimm-Kaufman, C. Cameron y J. L. Peugh. 2012. "The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade." *School Psychology Review* 41(2): 141-59.

- Milligan, K. y M. Stabile. 2011. "Do Child Tax Benefits Affect the Well-Being of Children? Evidence from Canadian Child Benefit Expansions." *American Economic Journal: Economic Policy* 3(3) (agosto): 175-205.
- Mizala, A. y H. Ñopo. 2012. "Salarios de los maestros en América Latina: ¿cuánto (más o menos) ganan con respecto a sus pares?" En M. Cabrol y M. Székely, eds., *Educación para la transformación*. Washington, D.C.: BID.
- Moffitt, T. E., L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. Harrington, R. Houts, R. Poulton, B. W. Roberts, S. Ross, M. R. Sears, W. M. Thomson y A. Caspi. 2011. "A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108(7) (febrero): 2693-98.
- Morris, S. S., P. Olinto, R. Flores, E. A. Nilson y A. C. Figueiró. 2004. "Conditional Cash Transfers Are Associated with a Small Reduction in the Rate of Weight Gain of Preschool Children in Northeast Brazil." *Journal of Nutrition* 134(9) (septiembre): 2336-41.
- Morrow, A. L., M. L. Guerrero, J. Shults, J. J. Calva, C. Lutter, J. Bravo, G. Ruiz-Palacios, R. C. Morrow y F. D. Butterfoss. 1999. "Efficacy of Home-Based Peer Counselling to Promote Exclusive Breastfeeding: A Randomised Controlled Trial." *Lancet* 353(9160) (abril): 1226-31.
- Mullis, P. E. y P. Tonella. 2008. "Regulation of Fetal Growth: Consequences and Impact of Being Born Small." *Best Practice and Research Clinical Endocrinology and Metabolism* 22(1) (febrero): 173-90.
- Muralidharan, K. y V. Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy* 119(1) (febrero): 39-77.
- Murnane, R. J. 1975. *The Impact of School Resources on the Learning of Inner City Children*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Co.
- Murnane, R. J. y A. J. Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations." Documento de trabajo del NBER No. 20284. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2012. "The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain." Documento de trabajo No. 12., Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University.
- Neal, D. 2011. "The Design of Performance Pay in Education." En E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann, eds., *Handbook of the Economics of Education*. Volumen 4. Amsterdam: North-Holland.

- Neidell, M. y J. Waldfogel. 2009. "Program Participation of Immigrant Children: Evidence from the Local Availability of Head Start." *Economics of Education Review* 28(6) (diciembre): 704-15.
- Nelson, C. A., N. A. Fox y C. H. Zeanah. 2014. *Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Neuman, M. J. y A. E. Devercelli. 2013. "What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper." Documento de trabajo del SABER No. 5. Washington, D.C.: Systems Approach for Better Education Results (SABER), Banco Mundial. Disponible en http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/ECD/Framework_SABER-ECD.pdf. Consultado en junio de 2015.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2002. "Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development." *Psychological Science* 13(3) (mayo): 199-206.
- NRP (National Reading Panel). 2000. "Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups." Informe. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. Disponible en <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>. Consultado en junio de 2015.
- Olds, D. L., C. R. Henderson, Jr. y H. Kitzman. 1994. "Does Prenatal and Infancy Nurse Home Visitation Have Enduring Effects on Qualities of Parental Caregiving and Child Health at 25 to 50 Months of Life?" *Pediatrics* 93(1) (enero): 89-98.
- Olds, D. L., C. R. Henderson, Jr., R. Tatelbaum y R. Chamberlin. 1986. "Improving the Delivery of Prenatal Care and Outcomes of Pregnancy: A Randomized Trial of Nurse Home Visitation." *Pediatrics* 77(1) (enero): 16-28.
- Olds, D. L., P. Hill, J. Robinson, N. Song y C. Little. 2000. "Update on Home Visiting for Pregnant Women and Parents of Young Children." *Current Problems in Pediatrics* 30(4) (abril): 109-41.
- Olds, D. L., J. R. Holmberg, N. Donelan-McCall, D. W. Luckey, M. D. Knudtson y J. Robinson. 2014. "Effects of Home Visits by Paraprofessionals and by Nurses on Children: Follow-Up of a Randomized Trial at Ages 6 and 9 Years." *JAMA Pediatrics* 168(2) (febrero): 114-21.
- Olds, D. L., H. Kitzman, C. Hanks, R. Cole, E. Anson, K. Sidora-Arcoleo, D. W. Luckey, C. R. Henderson, Jr., J. Holmberg, R. A. Tutt, A. J. Stevenson y

- J. Bondy. 2007. "Effects of Nurse Home Visiting on Maternal and Child Functioning: Age Nine Follow-Up of a Randomized Trial." *Pediatrics* 120(4) (octubre): e832-e845.
- Olds, D. L., J. Robinson, R. O'Brien, D. W. Luckey, L. M. Pettitt, C. R. Henderson, Jr., R. K. Ng, K. L. Sheff, J. Korfmacher, S. Hiatt y A. Talmi. 2002. "Home Visiting by Paraprofessionals and by Nurses: A Randomized, Controlled Trial." *Pediatrics* 110(3) septiembre: 486-96.
- OMS (Organización Mundial de la Salud). 2015. "Recomendación de la OMS sobre la alimentación del lactante." Ginebra: OMS. Disponible en http://www.who.int/nutrition/topics/infantfeeding_recommendation/es/. Consultado en junio de 2015.
- OMS — Estudio multicéntrico sobre el patrón de crecimiento. 2006. "WHO Motor Development Study: Windows of Achievement for Six Gross Motor Development Milestones." *Acta Paediatrica* 95 (Suplemento S450) (abril): 86-95.
- ONU (Naciones Unidas). 2006. "El estudio del Secretario General sobre la violencia contra los niños." Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.unviolencestudy.org/spanish/index.html>. Consultado en junio de 2015.
- Oster, E. 2015. "Everybody Calm Down about Breastfeeding." *FiveThirtyEight*, 20 de mayo. Disponible en <http://fivethirtyeight.com/features/everybody-calm-down-about-breastfeeding/>. Consultado en junio de 2015.
- Paes de Barros, R., P. Olinto, T. Lunde y M. Carvalho. 2011. "The Impact of Access to Free Childcare on Women's Labor Market Outcomes: Evidence from a Randomized Trial in Low-Income Neighborhoods of Rio de Janeiro." Washington, D.C.: Banco Mundial. (Documento inédito.) Disponible en http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/84797-1104597464088/598413-1302096012728/Pedro-Olinto_access_to_free_childcare.pdf. Consultado en junio de 2015.
- Pagan, S. y M. Sénéchal. 2014. "Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children." *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 37(2) (abril): 1-31.
- Panel Nacional de Alfabetización Temprana. 2008. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Papp, L. M. 2014. "Longitudinal Associations between Breastfeeding and Observed Mother-Child Interaction Qualities in Early Childhood." *Child: Care, Health and Development* 40(5) (septiembre): 740-46.

- Paxson, C. y N. Schady. 2005. "Child Health and Economic Crisis in Peru." *World Bank Economic Review* 19(2) (noviembre): 203-23.
- . 2007. "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting." *Journal of Human Resources* 42(1) (invierno): 49-84.
- . 2010. "Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Development in Rural Ecuador." *Economic Development and Cultural Change* 59(1) (octubre): 187-229.
- Penny, M. E., H. M. Creed-Kanashiro, R. C. Robert, M. R. Narro, L. E. Caulfield y R. E. Black. 2005. "Effectiveness of an Educational Intervention Delivered through the Health Services to Improve Nutrition in Young Children: A Cluster-Randomised Controlled Trial." *Lancet* 365(9474) (mayo-junio): 1863-72.
- Pérez-Escamilla, R., L. Curry, D. Minhas, L. Taylor y E. Bradley. 2012. "Scaling Up of Breastfeeding Promotion Programs in Low- and Middle-Income Countries: The 'Breastfeeding Gear' Model." *Advances in Nutrition* 3(6) (noviembre): 790-800.
- Perry, K. E., K. M. Donohue y R. S. Weinstein. 2007. "Teaching Practices and the Promotion of Achievement and Adjustment in First Grade." *Journal of School Psychology* 45(3) (junio): 269-92.
- Phillips, D., D. Mekos, S. Scarr, K. McCartney y M. Abbott-Shim. 2000. "Within and beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers." *Early Childhood Research Quarterly* 15(4) (invierno): 475-96.
- Pianta, R. C., J. Belsky, R. Houts, F. Morrison y NICHD Early Child Care Research Network. 2007. "Opportunities to Learn in America's Elementary Classrooms." *Science* 315(5820) (marzo): 1795-96.
- Pianta, R. C., K. M. La Paro y B. K. Hamre. 2008a. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: K-3*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- . 2008b. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. T. Downer, B. K. Hamre y L. Justice. 2008. "Effects of Web-Mediated Professional Development Resources on Teacher-Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 23(4): 431-51.
- Piasta, S. B., L. M. Justice, A. S. McGinty y J. N. Kaderavek. 2012. "Increasing Young Children's Contact with Print during Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement." *Child Development* 83(3) (mayo-junio): 810-20.

- Ponitz, C. C., S. E. Rimm-Kaufman, L. L. Brock y L. Nathanson. 2009. "Early Adjustment, Gender Differences, and Classroom Organizational Climate in First Grade." *Elementary School Journal* 110(2) (diciembre): 142-62.
- Powell, A., coord. 2014. *La recuperación global y la normalización monetaria ¿cómo evitar una crónica anunciada?* Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe de 2014. Washington, D.C.: BID.
- Powell, C. y S. Grantham-McGregor. 1989. "Home Visiting of Varying Frequency and Child Development." *Pediatrics* 84(1) (julio): 157-64.
- Powell, D. R. y K. E. Diamond. 2012. "Promoting Early Literacy and Language Development." En R. C. Pianta, ed., *Handbook of Early Childhood Education*. Nueva York: Guilford Press.
- Prentice, A. M., K. A. Ward, G. R. Goldberg, L. M. Jarjou, S. E. Moore, A. J. Fulford y A. Prentice. 2013. "Critical Windows for Nutritional Interventions against Stunting." *American Journal of Clinical Nutrition* 97(5) (mayo): 911-18.
- Prina, S. y H. Royer. 2014. "The Importance of Parental Knowledge: Evidence from Weight Report Cards in Mexico." *Journal of Health Economics* 37 (septiembre): 232-47.
- Rasmussen, K. M. 2001. "The 'Fetal Origins' Hypothesis: Challenges and Opportunities for Maternal and Child Nutrition." *Annual Review of Nutrition* 21 (julio): 73-95.
- Rea, M. F. 2003. "Reflexões sobre a amamentação no Brasil: de como passamos a 10 meses de duração." *Cadernos de Saúde Pública* 19 (Suplemento 1): S37-S45.
- Rimm-Kaufman, S. E., T. W. Curby, K. J. Grimm, L. Nathanson y L. L. Brock. 2009. "The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom." *Developmental Psychology* 45(4) (julio): 958-72.
- Rimm-Kaufman, S. E., R. C. Pianta y M. J. Cox. 2000. "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten." *Early Childhood Research Quarterly* 15(2): 147-66.
- Ritchie, S., B. Weiser, M. Kraft-Sayre, C. Howes y B. Weiser. 2001. "Emergent Academics Snapshot Scale." Instrumento. Los Ángeles, CA: University of California at Los Angeles (UCLA). (Documento inédito.)
- Rivera, J. A., T. González de Cossío, L. S. Pedraza, T. C. Aburto, T. G. Sánchez y R. Martorell. 2014. "Childhood and Adolescent Overweight and Obesity in Latin America: A Systematic Review." *Lancet Diabetes and Endocrinology* 2(4) (abril): 321-32.

- Rivera, J. A., D. Sotres-Álvarez, J.-P. Habicht, T. Shamah y S. Villalpando. 2004. "Impact of the Mexican Program for Education, Health, and Nutrition (PROGRESA) on Rates of Growth and Anemia in Infants and Young Children: A Randomized Effectiveness Study." *Journal of the American Medical Association* 291(21) (junio): 2563-70.
- Rommeck, I., K. Anderson, A. Heagerty, A. Cameron y B. McCowan. 2009. "Risk Factors and Remediation of Self-Injurious and Self-Abuse Behavior in Rhesus Macaques." *Journal of Applied Animal Welfare Science* 12(1): 61-72.
- Rommeck, I., J. P. Capitanio, S. C. Strand y B. McCowan. 2011. "Early Social Experience Affects Behavioral and Physiological Responsiveness to Stressful Conditions in Infant Rhesus Macaques (*Macaca Mulatta*)." *American Journal of Primatology* 73(7) (julio): 692-701.
- Rosero, J. y H. Oosterbeek. 2011. "Trade-offs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador." Tinbergen Institute, Documento de discusión No. 11-102/3. Ámsterdam: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Ámsterdam y Tinbergen Institute.
- Rothstein, J. 2010. "Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay, and Student Achievement." *Quarterly Journal of Economics* 125(1) (febrero): 175-214.
- Rouse, C. E., J. Hannaway, D. Goldhaber y D. Figlio. 2013. "Feeling the Florida Heat? How Low-Performing Schools Respond to Voucher and Accountability Pressure." *American Economic Journal: Economic Policy* 5(2) (mayo): 251-81.
- Rubio-Codina, M., O. Attanasio, C. Meghir, N. Varela y S. Grantham-McGregor. 2015. "The Socioeconomic Gradient of Child Development: Cross-Sectional Evidence from Children 6-42 Months in Bogota." *Journal of Human Resources* 50(2) (primavera): 464-83.
- Rudasill, K. M., K. C. Gallagher y J. M. White. 2010. "Temperamental Attention and Activity, Classroom Emotional Support, and Academic Achievement in Third Grade." *Journal of School Psychology* 48(2) (abril): 113-34.
- Ruhm, C. J. 1998. "The Economic Consequences of Parental Leave Mandates: Lessons from Europe." *Quarterly Journal of Economics* 113(1) (febrero): 285-317.
- . 2000. "Parental Leave and Child Health." *Journal of Health Economics* 19(6) (noviembre): 931-60.
- . 2011. "Policies to Assist Parents with Young Children." *The Future of Children* 21(2) (otoño): 37-68.

- Rutter, M. y the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. 1998. "Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(4) (mayo): 465-76.
- Salminen, J. E. 2013. "Case Study on Teachers' Contribution to Children's Participation in Finnish Preschool Classrooms during Structured Learning Sessions." *Frontline Learning Research* 1(1): 72-80.
- Samms-Vaughan, M. 2005. *The Jamaican Pre-School Child: The Status of Early Childhood Development in Jamaica*. Kingston: Planning Institute of Jamaica.
- Santos, I., C. G. Victora, J. Martines, H. Gonçalves, D. P. Gigante, N. J. Valle y G. Pelto. 2001. "Nutrition Counseling Increases Weight Gain among Brazilian Children." *Journal of Nutrition* 131(11) (noviembre): 2866-73.
- Sarama, J. y D. H. Clements. 2009. *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. Nueva York: Routledge.
- Schady, N. 2011. "Parents' Education, Mothers' Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence from Ecuador." *American Journal of Public Health* 101(12) (diciembre): 2299-307.
- . 2012. "El desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe: acceso, resultados y evidencia longitudinal de Ecuador". En M. Cabrol y M. Székely, eds., *Educación para la transformación*. Washington, D.C.: BID.
- Schady, N., J. Behrman, M. C. Araujo, R. Azuero, R. Bernal, D. Bravo, F. López Boo, K. Macours, D. Marshall, C. Paxson y R. Vakis. 2015. "Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries." *Journal of Human Resources* 50(2) (primavera): 446-63.
- Schanzenbach, D. W. 2007. "What Have Researchers Learned from Project STAR?" *Brookings Papers on Education Policy* 9(2006-07) (mayo): 205-28.
- Séguin, J. R. y P. D. Zelazo. 2005. "Executive Function in Early Physical Aggression." En R. E. Tremblay, W. W. Hartup y J. Archer, eds., *Developmental Origins of Aggression*. Nueva York: Guilford Press.
- Serdula, M. K., D. Ivery, R. J. Coates, D. S. Freedman, D. F. Williamson y T. Byers. 1993. "Do Obese Children Become Obese Adults? A Review of the Literature." *Preventive Medicine* 22(2) (marzo): 167-77.
- Shelov, S. P. y T. R. Altmann, eds. 2009. *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age Five*. Quinta edición. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips, eds. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Singh, G. K. y P. C. van Dyck. 2010. "Infant Mortality in the United States, 1935-2007: Over Seven Decades of Progress and Disparities." Informe. Rockville, MD: Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau, U.S. Department of Health and Human Services.
- Snow, C. E., M. S. Burns y P. Griffin, eds. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Springer, M. G., D. Ballou, L. Hamilton, V.-N. Le, J. R. Lockwood, D. F. McCaffrey, M. Pepper y B. M. Stecher. 2010. "Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching." Informe. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University.
- Stallings, J. 1977. *Learning to Look: A Handbook on Classroom Observation and Teaching Models*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Stallings, J. A. y G. G. Mohlman. 1988. "Classroom Observation Techniques." En J. P. Keeves, ed., *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Stein, A. D., M. Wang, R. Martorell, S. A. Norris, L. S. Adair, I. Bas, H. S. Sachdev, S. K. Bhargava, C. H. Fall, D. P. Gigante, C. G. Victora y Cohorts Group. 2010. "Growth Patterns in Early Childhood and Final Attained Stature: Data from Five Birth Cohorts from Low- and Middle-Income Countries." *American Journal of Human Biology* 22(3) (mayo-junio): 353-59.
- Strasser, K., M. R. Lissi y M. Silva. 2009. "Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción." *Psykhé* 18(1): 85-96.
- Straus, M. A. (con D. A. Donnelly). 1994. *Beating the Devil out of Them: Corporal Punishment in American Families*. Nueva York: Lexington Books.
- Sugarman, J. M. 1991. *Building Early Childhood Systems: A Resource Handbook*. Washington, D.C.: Child Welfare League of America.
- Tanaka, S. 2005. "Parental Leave and Child Health across OECD Countries." *Economic Journal* 115(501) (febrero): F7-F28.
- Tavares de Araujo, I. y A. Cavalcanti de Almeida. 2014. "Government Spending on Early Childhood in Brazil: Equity and Efficiency Challenges." (Documento inédito.)

- Thaler, R. H. 1999. "Mental Accounting Matters." *Journal of Behavioral Decision Making* 12(3) (septiembre): 183-206.
- Thompson, R. A. y H. A. Raikes. 2007. "The Social and Emotional Foundations of School Readiness." En D. F. Perry, R. K. Kaufmann y J. Knitzer, eds., *Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges between Services and Systems*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Tirole, J. 1988. *The Theory of Industrial Organization*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tofail, F., J. D. Hamadani, A. Z. Ahmed, F. Mehrin, M. Hakim y S. N. Huda. 2012. "The Mental Development and Behavior of Low-Birth-Weight Bangladeshi Infants from an Urban Low-Income Community." *European Journal of Clinical Nutrition* 66(2) (febrero): 237-43.
- Tylleskär, T., D. Jackson, N. Meda, I. M. Engebretsen, M. Chopra, A. H. Diallo, T. Doherty, E. C. Ekström, L. T. Fadnes, A. Goga, C. Kankasa, J. I. Klungsoyr, C. Lombard, V. Nankabirwa, J. K. Nankunda, P. Van de Perre, D. Sanders, R. Shanmugam, H. Sommerfelt, H. Wamani, J. K. Tumwine y PROMISE-EBF Study Group. 2011. "Exclusive Breastfeeding Promotion by Peer Counsellors in Sub-Saharan Africa (PROMISE-EBF): A Cluster-Randomised Trial." *Lancet* 378(9789) (julio): 420-27.
- Undurraga, E. A., A. Zycherman, J. Yiu, J. R. Behrman, W. R. Leonard y R. A. Godoy. 2014. "Gender Targeting of Unconditional Income Transfers and Child Nutritional Status: Experimental Evidence from the Bolivian Amazon." Documento de trabajo del GCC No. 14-03. Toronto, Ontario, Canadá: Grand Challenges Canada. Disponible en http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=gcc_economic_returns. Consultado en junio de 2015.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2015. "Data Centre." Conjunto de datos. París: UNESCO. Disponible en <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx>. Consultado en junio de 2015.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2014. "El estado mundial de la infancia de 2014 en cifras: todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez." Informe. Nueva York: UNICEF.
- Vally, Z., L. Murray, M. Tomlinson y P. J. Cooper. 2014. "The Impact of Dialogic Book-Sharing Training on Infant Language and Attention: A Randomized Controlled Trial in a Deprived South African Community." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (doi: 10.1111/jcpp.12352.)

- Vargas-Barón, E. 2013. "Building and Strengthening National Systems for Early Childhood Development." En P. R. Britto, P. L. Engle y C. M. Super, eds., *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Verdisco, A., S. Cueto, J. Thompson y O. Neuschmidt. 2014. "Urgencia y posibilidad. Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos." Washington, D.C.: BID. (Documento inédito.)
- Verdisco, A. y M. Pérez Alfaro. 2010. "Measuring Education Quality in Brazil." Briefly Noted Series No. 6. Washington, D.C.: División de Educación del BID. Disponible en <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3100/Measuring%20Education%20Quality%20in%20Brazil.pdf?sequence=1>. Consultado en junio de 2015.
- Victora, C. G., L. Adair, C. Fall, P. C. Hallal, R. Martorell, L. Richter, H. S. Sachdev y el Maternal and Child Undernutrition Study Group. 2008. "Maternal and Child Undernutrition: Consequences for Adult Health and Human Capital." *Lancet* 371(9609) (enero): 340-57.
- Vigdor, J. 2008. "Teacher Salary Bonuses in North Carolina." Washington, D.C.: Urban Institute. Disponible en <http://www.urban.org/research/publication/teacher-salary-bonuses-north-carolina>. Consultado en junio de 2015.
- Vollmer, S., K. Harttgen, M. A. Subramanyam, J. Finlay, S. Klasen y S. V. Subramanian. 2014. "Association between Economic Growth and Early Childhood Undernutrition: Evidence from 121 Demographic and Health Surveys from 36 Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet Global Health* 2(4) (abril): e225-e234.
- Waldfoegel, J. y E. Washbrook. 2011. "Early Years Policy." *Child Development Research* 2011: 1-12. (doi:10.1155/2011/343016.)
- Walker, S. P., S. M. Chang, M. Vera-Hernández y S. Grantham-McGregor. 2011. "Early Childhood Stimulation Benefits Adult Competence and Reduces Violent Behavior." *Pediatrics* 127(5) (mayo): 849-57.
- Walker, S. P., T. D. Wachs, J. M. Gardner, B. Lozoff, G. A. Wasserman, E. Pollitt, J. A. Carter y el International Child Development Steering Group. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." *Lancet* 369(9556) (enero): 145-57.
- Ward-Batts, J. 2008. "Out of the Wallet and into the Purse: Using Micro Data to Test Income Pooling." *Journal of Human Resources* 43(2) (primavera): 325-51.

- Wasik, B. H. y B. A. Newman. 2009. "Teaching and Learning to Read." En O. A. Barbarin y B. H. Wasik, eds., *Handbook of Child Development and Early Education*. Nueva York: Guilford Press.
- Weaver, I. C., N. Cervoni, F. A. Champagne, A. C. D'Alessio, S. Sharma, J. R. Seckl, S. Dymov, M. Szyf y M. J. Meaney. 2004. "Epigenetic Programming by Maternal Behavior." *Nature Neuroscience* 7(8) (agosto): 847-54.
- Welsh, M. C., S. L. Friedman y S. J. Spieker. 2006. "Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future." En K. McCartney y D. Phillips, eds., *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- White, T. G. y J. S. Kim. 2008. "Teacher and Parent Scaffolding of Voluntary Summer Reading." *Reading Teacher* 62(2) (octubre): 116-25.
- White, T. G., J. S. Kim, H. C. Kingston y L. Foster. 2014. "Replicating the Effects of a Teacher-Scaffolded Voluntary Summer Reading Program: The Role of Poverty." *Reading Research Quarterly* 49(1): 5-30.
- Whitehurst, G. J., F. L. Falco, C. J. Lonigan, J. E. Fischel, B. D. DeBaryshe, M. C. Valdez-Menchaca y M. Caulfield. 1988. "Accelerating Language Development through Picture Book Reading." *Developmental Psychology* 24(4) (julio): 552-59.
- Woodward, A. L. y E. M. Markman. 1998. "Early Word Learning." En D. Kuhn y R. S. Siegler, eds., *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. Quinta edición. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Wurtz, R. H. 2009. "Recounting the Impact of Hubel and Wiesel." *Journal of Physiology* 587(Pt 12) (junio): 2817-23.
- Yoshikawa, H., L. A. Ponguta, A. M. Nieto, J. Van Ravens, X. A. Portilla, P. R. Britto y D. Leyva. 2014. "Evaluating Mechanisms for Governance, Finance and Sustainability of Colombia's Comprehensive Early Childhood Development Policy *De Cero a Siempre*. Informe. Nueva York: New York University, Nueva York.
- Yousafzai, A. K., M. A. Rasheed, A. Rizvi, R. Armstrong y Z. A. Bhutta. 2014. "Effect of Integrated Responsive Stimulation and Nutrition Interventions in the Lady Health Worker Programme in Pakistan on Child Development, Growth, and Health Outcomes: A Cluster-Randomised Factorial Effectiveness Trial." *Lancet* 384(9950) (octubre): 1282-93.

Índice

- Aboud, F.E., [62](#), [84](#), [88](#)
Afifi, T.O., [68](#)
Aikens, N., [162](#)
Ainsworth, N., [96](#)
Akresh, R., [13](#)
Alcázar, L., [155](#)
Almond, D., [13](#), [32](#)
Anderson, V., [8](#)
aptitudes lingüísticas, [49-53](#)
Araujo, M.C., [19](#), [51](#), [81](#), [95](#), [106](#),
[137-39](#), [144-45](#), [163](#), [191](#)
Argentina
alfabetización, [72](#)
asistencia escolar, [125](#)
bajo peso al nacer, [27](#)
calidad del docente, [138](#)
castigos corporales, [67](#)
educación de la madre, [70-72](#)
escolarización temprana, [125](#), [177](#)
jardines de cuidado infantil, [102](#),
[169](#)
lactancia materna, [60](#)
medida del desarrollo infantil, [12](#)
programas gubernamentales, [79](#)
puntuaciones de las pruebas, [127](#)
Ariès, P., [2](#)
arquitectura institucional
asociándose a favor de los niños,
[192](#)
Chile y, [189-91](#)
Colombia y, [194-95](#)
cuatro pilares para un sistema
sólido, [187](#)
enfoques para analizar la, [188-89](#)
estado actual de la, [186-87](#)
financiamiento y, [191-93](#)
formación docente, [204](#)
garantía de calidad y rendición de
cuentas, [193-201](#)
gobernanza y, [187-91](#)
panorama, [185-86](#)
recomendaciones de política,
[203-6](#)
recursos humanos y, [201-3](#)
asesores de salud comunitaria, [85](#)
Atal, J.P., [172](#)
Atención a Crisis, programa [piloto](#), [75](#)
Attanasio, O., [74](#), [83](#)
Avellar, S., [80](#)
Bachelet, M., [189](#)
bajo peso al nacer [27-34](#), [44](#), [52](#),
[55n13](#), [56n20](#), [90n1](#)
Baker, M., [19](#), [118](#)
Barnett, W.S., [104](#), [113](#)
Bastos, P., [177](#)
Baumrind, D., [66](#)
Becker, G.S., [15](#)
Bedregal, P., [10](#)
Behrman, J.R., [74](#), [114](#), [141](#)
Belfield, C.R., [167](#)
Belice
alfabetización, [72](#)
bajo peso al nacer, [29](#)
castigos corporales, [67](#)
desnutrición infantil, [44](#)
educación de la madre, [70](#)
lactancia materna, [60](#)
obesidad infantil, [45](#)
beneficio-costo, tasas, [174-77](#)
Berlín, L.J., [68](#)
Bernal, R., [19](#), [112](#), [114-15](#), [162-63](#)
Bhandari, N., [77](#)
Bharadwaj, P., [27-28](#)
Black, J.E., [10](#)

- Blau, D., [103](#)
- Bloom, L., [5](#)
- Bolivia
- asistencia escolar, [126](#)
 - bajo peso al nacer y, [29](#)
 - castigos corporales, [67](#)
 - desnutrición infantil, [43-44](#)
 - estatura de los adultos, [42](#)
 - jardines de cuidado infantil, [110-11, 113-14, 169,](#)
 - lactancia materna, [60-63, 76](#)
 - obesidad infantil, [45-46](#)
 - pobreza, [73](#)
 - tasa de mortalidad infantil, [36](#)
- Bono de Desarrollo Humano (BDH), [74, 92n11](#)
- Bowlby, J., [96-97](#)
- Bradbury, B., [52](#)
- Bradley, R.H., [64](#)
- Brasil
- bajo peso al nacer, [28](#)
 - calidad del docente, [133-34, 137-38, 142](#)
 - CLASS y, [137](#)
 - desnutrición infantil, [43-44](#)
 - Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés) y, [62](#)
 - estatura de los adultos, [42](#)
 - gasto público en educación, [155](#)
 - jardines de cuidado infantil, [95-98, 100, 112, 169](#)
 - lactancia materna, [60, 77](#)
 - matriculación temprana, [123-24, 126-27, 133, 137](#)
 - medición del desarrollo infantil, [9, 198-201](#)
 - obesidad [infantil, 46](#)
 - pobreza y, [73](#)
 - programas gubernamentales, [77-79, 82, 177, 186, 191-93, 202](#)
 - tasa de mortalidad infantil, [28-30](#)
 - transferencias de efectivo [y, 72](#)
 - visitas domiciliarias, [168-69](#)
- Britto, P.R., [188](#)
- Brophy, J., [135](#)
- Bruner, C., [188](#)
- Bruns, B., [134, 137](#)
- Cadastro Único*, [199](#)
- Caldwell, B.M., [62, 64](#)
- Campbell, F., [13, 113](#)
- Campo Grande, Brasil, [112](#)
- Caribe, países del,
- aptitudes lingüísticas, [50-52, 69](#)
 - bajo peso al nacer, [27-28](#)
 - calidad del docente, [134, 140-41, 145, 203-4](#)
 - educación de la madre, [70](#)
- Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés), [62-63](#)
- escolarización temprana, [123, 125-26](#)
- estatura de los niños, [40](#)
- escuela primaria, [20](#)
- gasto público en desarrollo infantil, [153, 158, 161, 163, 168-69, 175, 179](#)
- jardines de cuidado infantil, [19, 95, 101, 106, 113, 116-20](#)
- lactancia materna, [59, 61](#)
- mortalidad infantil, [30, 40, 45, 52](#)
- nutrición infantil, [78](#)
- obesidad infantil, [45-46](#)
- pobreza y, [171](#)
- programas de crianza, [79, 84-85, 88](#)
- transferencias de efectivo, [72, 87](#)
- visitas domiciliarias, [81](#)
- Carlson, S., [8](#)
- Carneiro, P., [22, 118](#)
- Carolina Abecedarian, programa, [171, 175](#)
- Carolina del Norte, [13, 143](#)
- Casey, B., [32](#)
- castigos corporales, [65, 67-68](#)
- Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), [106-7, 109-10](#)
- Chang, S.M., [62, 64, 84-85](#)
- Chetty, R., [14, 131, 143](#)
- Chile
- aptitudes lingüísticas, [50-52](#)
 - bajo peso al nacer y, [27-29](#)

- calidad del docente, [138](#), [141](#), [145](#)
educación de la madre, [70](#)
entidades articuladoras (BSE, por sus siglas en inglés) y, [187](#), [199](#)
Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés) y, [62](#)
escuela secundaria, [211](#)
estatura de los adultos, [42](#)
estatura de los niños, [40](#)
gasto en desarrollo infantil, 153-60, [162](#), [165](#), [175](#), 178-80, [186](#)
Integra y, [196](#)
jardines de cuidado infantil, [95-102](#), [112](#)
lactancia materna, [60](#)
matriculación temprana, 123-24, 126-27
medición del desarrollo infantil, [12](#), [48](#)
mortalidad infantil, [28](#), 30-31, [35](#)
nutrición infantil, [27](#), 43-44
obesidad infantil, 44-46
pobreza, [73](#)
programas gubernamentales, 81-82, [154](#)
puntuaciones de las pruebas, 127-28
sector privado y, [212](#)
Chile Crece Contigo (ChCC), [187](#), [189](#)
Clarke, J., [2](#)
Clements, D.H., [132](#)
Coffman, J., [188](#)
Cohen, J., [31](#), [188](#)
Colombia
aptitudes lingüísticas, 50-52
asistencia escolar, [125](#)
bajo peso al nacer y, 29-34
calidad del docente, [134](#)
castigos corporales, [67](#)
DCAS, [187](#)
descentralización y, 194-95, [202](#)
educación de la madre, [70](#)
entidades articuladoras (BSE, por sus siglas en inglés) y, [187](#)
estándares en, [196](#)
gasto en desarrollo infantil, [154](#), 156-59, 161-62, 164-66, [169](#), [175](#), [179](#), [186](#)
jardines de cuidado infantil, 95-96, [98](#), 100-2, [111](#), 114-15, [119](#), [169](#), [201](#)
lactancia materna, 60-61, [63](#), [76](#)
medida del desarrollo infantil, [12](#)
nacimientos en centros de salud, 76-77
nutrición infantil, [44](#)
obesidad infantil, [45](#)
pobreza, 72-73
programas de transferencias de efectivo, [72](#)
puntuaciones de las pruebas, [49](#), 127-28
tasa de mortalidad infantil, [36](#)
visitas domiciliarias, [83](#), [168](#)
Cruz-Aguayo, Y., 136-37
Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, [1](#), [3](#)
Cunha, J.M., [17](#)
Currie, J., [50](#), [103](#)
Daelmans, B., [62](#)
Deaton, A., [42](#)
Denham, S.A., [133](#)
Der, G., [76](#)
desarrollo infantil
cerebro, 9-10
destrezas cognitivas, [6](#)
escuelas y, 20-21
experiencias y, 11-23
físico, 4-5
función ejecutiva, [6](#), [8](#)
habilidades de alfabetización, [7](#)
habilidades socioemocionales, [6](#), [9](#)
jardines de cuidado infantil y, 19-21
lenguaje/comunicación, 4-6
medición de los resultados por etapa de desarrollo, [9](#), [11](#)
medida del, 12-13
panorama, 4-5
políticas públicas y, 21-23
vida familiar y, 14-18
véase también desarrollo de la primera infancia

- desarrollo de la primera infancia
 bajo peso al nacer, 29-30
 brecha entre ricos y pobres, 47-52
 cambios en los nacimientos
 prematuros y en el peso al nacer
 en Colombia, 32-34
 caso a favor de la intervención
 pública, 211-13
 cómo invertir en la primera
 infancia, 213-14
 desafío para las instituciones,
 214-16
 desnutrición, 43-45
 estandarización de las
 puntuaciones, 47-48
 estatura, 40-44
 importancia de la, 209-10
 importancia del lenguaje, 50
 mortalidad infantil, 39-46
 problemas de peso y obesidad,
 45-46
 progreso en la región, 210-11
 salud y nutrición, 27-28
véase también desarrollo infantil;
 gasto en el desarrollo de la
 primera infancia
- Dewey, K.G., 62, 88
- Dickinson, D.K., 86
- docentes
 efectividad, 145
 calidad de las interacciones
 maestro-educando, 133-35
 cómo emplean su tiempo los
 maestros, 134
 valor agregado del maestro,
 142-43
- Downer, J.T., 136
- Duncan, G.J., 6, 50, 53
- Dustmann, C., 118
- Early, D., 133
- Eccles, J.S., 135
- Ecuador
 aptitudes lingüísticas, 50-53
 asistencia escolar, 125
 bajo peso al nacer, 27
 calidad del docente, 137-38, 145
- Escala de Observación del Entorno
 y Ambiente Familiar (HOME, por
 sus siglas en inglés) y, 62-67
 educación de la madre, 70
 estatura de los niños, 40
 gasto público en desarrollo infantil,
 176
 jardines de cuidado infantil, 95,
 99-101, 103, 106-110, 112, 114, 212
 lactancia materna, 60
 medida del desarrollo infantil, 12
 nutrición infantil, 44, 74
 obesidad infantil, 46
 ONG y, 178
 pobreza, 73
 programa BDH, 74
 programas de transferencias de
 efectivo, 72, 74
 puntuaciones de las pruebas, 127,
 129
 visitas domiciliarias, 79, 83, 168-69
- educación de los padres
 alianza entre la enfermera y la
 familia, 79-80
 intervención híbrida para los
 padres del Caribe, 85
 lectura y, 86
 optimizar el entorno familiar, 79-87
 recetas para mejorar las prácticas
 de alimentación, 76-79
- Eickmann, S.H., 64, 82
- Encuestas de Indicadores Múltiples
 por Conglomerado (MICS, por
 sus siglas en inglés), 65, 69
- entidades articuladoras
 (BSE, por sus siglas en inglés),
 187-91, 199, 203-6
- Engle, escala de, 49
- Escala de Observación del Entorno y
 Ambiente Familiar (HOME, por
 sus siglas en inglés), 62-66
- escolarización temprana
 apoyo pedagógico, 136-39
 asistencia, por quintil de riqueza, 126
 baja calificación en el desempeño
 escolar, 125-131

- calidad estructural, 131-32
- calidad de las interacciones
 - maestro-educando, 133-35
- calidad de proceso, 132-39
- calificación de la calidad del aula, 131-39
- cómo emplean su tiempo en el aula los maestros, [134](#)
- cómo utilizan el tiempo los alumnos, 132-33
- efectividad del maestro, [145](#)
- gradientes de riqueza en las puntuaciones de matemáticas, [130](#)
- lecciones para las políticas públicas, 140-46
- matriculación, 123-25
- panorama, [123](#)
- puntuaciones de las pruebas de matemáticas, [127](#)
- respaldo emocional, [135](#)
- valor agregado del maestro, 142-43
- variación de las puntuaciones de las pruebas, 128-29
- estatura de los adultos, [42](#)
- Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMMS, por sus siglas en inglés), [126](#)
- familia
 - castigos corporales, 67-69
 - desarrollo infantil y, 59-72
 - educación de la madre y, 70-71
 - educación de los padres, 76-87
 - entorno familiar, 62-69
 - evolución de la pobreza en la infancia, [73](#)
 - intervención del gobierno, 72-87
 - lactancia materna, 59-62,
 - lectura temprana, [68](#)
 - nutrición y, 60-63, [74](#)
 - panorama, [59](#)
 - políticas públicas y, 87-89
 - transferencias de efectivo y, 72-76
- Faverio, F., [163](#)
- Fernald, L., [4](#), [75](#)
- Fiszbein, A., [74](#)
- Fogel, R., [42](#)
- Fondo de Desarrollo Infantil (FODI), [83](#), [94n19](#)
- Fox, S.E., [10](#)
- garantía de calidad
 - cerrando el círculo de la rendición de cuentas, 199-201
 - datos y monitoreo, 197-99
 - estándares de resultados y de servicio, 195-97
 - panorama, [193](#)
- Gardner, J.M., [82](#)
- gasto en desarrollo de la primera infancia
 - ampliación de programas, 165-80
 - aumentos en el, 158-60
 - beneficios, 166-72
 - brechas en los datos del presupuesto, [155](#)
 - costos, [172](#), [174](#)
 - costos de los programas, 160-62
 - ¿cuánto cuesta?, 178-80
 - gasto público por grupo de edad, [154](#)
 - gasto público por programa, [158](#)
 - gobierno, 153-60
 - impacto del, 162-65
 - mujeres en el mercado laboral, 173-74
 - panorama, [153](#), 180-81
 - parámetros de costos, 163-64
 - per cápita por grupo de edad, [157](#)
 - por niño, [160](#)
 - programas principales, [161](#)
 - relación público-privada, 177-78
 - tasas de beneficio-costos, 174-77
- Gershoff, E.T., [66](#), [68](#)
- Gertler, P., [13](#), [74](#), [82](#), [88](#), [125](#), [139](#), [177](#)
- Grantham-McGregor, S.M., [64](#), [82](#), [84](#)
- Greenough, W.T., [10](#)
- Haider, R., [77](#)
- Hamre, B.K., 104-5, [133](#), [135](#), [136](#)
- Hanushek, E., [123](#), [132](#), [139](#), [142](#), [145](#)
- Harms, T., [104](#)
- Havnes, T., [19](#)
- Heckman, J., 16-17, [22](#)
- Herrera, M.O., [112](#)

- Hidrobo, M., [75](#)
- Hoddinott, J., [5](#), [74](#)
- Honduras
- asistencia escolar, [126](#)
 - bajo peso al nacer, 28-29
 - calidad del docente, [129](#), 133-34
 - estatura de los adultos, [42](#)
 - estatura de los niños, [40](#)
 - jardines de cuidado infantil, [213](#)
 - lactancia materna, [60](#)
 - matriculación temprana, 123-24
 - medida del desarrollo infantil, [12](#)
 - mortalidad infantil, 36-38
 - nacimientos en centros de salud, [77](#)
 - nutrición [infantil](#), [41](#), 43-44, [74](#)
 - obesidad [infantil](#), [46](#)
 - pobreza, [73](#)
 - transferencias de efectivo, [72](#)
- Hotz, V., [20](#), [119](#)
- Howard, K., [88](#)
- Imdad, A., [88](#)
- Ilustración, [2](#)
- infancia, concepto de la, 2-3
- Inglaterra isabelina, [2](#)
- Jamaica
- aptitudes lingüísticas, [69](#)
 - asistencia escolar, [125](#)
 - bajo peso al nacer, [27](#)
 - calidad del docente, 137-38
 - castigos corporales, [67](#)
 - Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés) y, 65-66
 - escolarización temprana, [123](#), [209](#), [212](#)
 - gasto público en desarrollo infantil, [154](#), [156](#), [158](#), [160](#), [175](#)
 - lactancia materna, [60](#)
 - nacimientos en centros de salud, [77](#)
 - nutrición infantil, [13](#), [44](#)
 - mortalidad infantil, [28](#), [30](#), [35](#)
 - obesidad [infantil](#), [46](#)
 - programas gubernamentales, [85](#), [88](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [130](#)
 - visitas domiciliarias, 81-85, 168-69, [171](#)
- jardines de cuidado infantil, 19-20
- Bolivia y Perú, [111](#)
 - calidad de los, 107-8
 - cifras, en, 95-101
 - CLASS y, 104-6
 - Ecuador y, 109-10
 - educación de la madre y, [101](#)
 - impacto en el desarrollo infantil, 112-116
 - infancia temprana, [107](#)
 - ITERS, CLASS, y características, [110](#)
 - licencia obligatoria por maternidad/paternidad, [118](#)
 - matriculación en, 96-98
 - panorama, [95](#)
 - políticas públicas y, 116-120
 - problemas con los, 101-12
- Johnson, M.H., [6](#)
- JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), [196](#)
- Jurado, M.B., [8](#)
- Kagan, S.L., 187-88
- Kane, T.J., [145](#)
- Key, E., [3](#)
- Kitzman, H., [81](#)
- Kramer, M.S., [27](#), [76](#)
- Kremer, M., [132](#)
- Krueger, A.B., [131](#)
- Kuhn, D., [6](#)
- La Paro, [133](#), [135](#)
- lactancia materna, 60-63, [76](#)
- Lagarde, M., [74](#)
- Lavy, V., [141](#)
- Leer, J., [81](#)
- Levy, S., [72](#)
- Leyva, D., [138](#)
- Løken, K.V., [28](#)
- López Boo, F., [19](#), [52](#), [81](#), [95](#), [163](#)
- Love, J.M., [103](#)
- Lowe, R., [3](#)
- Lozoff, B., [64](#), [82](#)
- Maccini, S., [13](#)
- Macours, K., [50](#), [62](#), [64](#), 74-75
- MacPhee, D., [106](#)
- Maluccio, J.A., [74](#)

- Martorell, R., [42](#)
- Mashburn, A.J., [109](#)
- Masten, A.S., [10](#)
- McCartney, K., [31](#)
- McIntire, D., [32](#)
- Metodología Stallings, [133](#), [137](#)
- México
- aptitudes lingüísticas, [50](#)
 - asistencia escolar, [125](#)
 - bajo peso al nacer, [27](#)
 - calidad docente, [133-34](#), [141](#)
 - crecimiento [infantil](#), [41](#)
 - escolarización temprana, [123-24](#), [158](#), [213](#)
 - gasto público en desarrollo infantil, [154-55](#), [158](#)
 - jardines de cuidado infantil, [102](#), [178](#)
 - lactancia materna, [60](#), [77](#)
 - medición del desarrollo infantil, [12](#)
 - nutrición [infantil](#), [41](#), [43-44](#), [74](#), [77-78](#)
 - obesidad infantil, [18](#), [44-45](#)
 - pobreza, [72-73](#)
 - programas de transferencias de efectivo, [74](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [48](#), [127-28](#)
 - visitas domiciliarias, [79](#)
- Milligan, K., [19](#), [118](#)
- Mizala, A., [144](#)
- Moffitt, T.E., [8](#)
- Morris, S.S., [74](#)
- Morrow, A.L., [77](#)
- Mullis, P.E., [4](#)
- Muralidharan, K., [141](#)
- Murnane, R.J., [132](#), [142](#)
- National Institute for Early Education Research (NIEER), [104](#)
- Neal, D., [144](#)
- Neidell, M., [19](#)
- Nelson, C.A., [11](#)
- Nelson Ortiz, escala de, [12](#)
- neonatal, cuidado, [11](#), [28](#), [32](#), [55n13](#)
- Neuman, M.J., [188](#)
- Nicaragua
- aptitudes lingüísticas, [50](#)
 - bajo peso al nacer, [29](#)
 - educación de la madre, [70](#)
 - Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés) y, [62-66](#)
 - estatura de los niños, [40](#)
 - gasto público en desarrollo infantil, [154](#), [156-59](#)
 - jardines de cuidado infantil, [95-96](#), [98](#), [100-2](#)
 - lactancia materna, [60](#)
 - medición del desarrollo infantil, [12](#), [49-50](#), [75](#)
 - nutrición infantil, [44](#), [74](#)
 - obesidad [infantil](#), [46](#)
 - pobreza, [73](#)
 - programas gubernamentales, [79](#)
 - programa de transferencias de efectivo, [75](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [127-28](#)
- Niño y la vida familiar bajo el antiguo régimen, El*, (Ariès), [2](#)
- obesidad, [45-46](#), [78](#), [25n12](#), [45](#)
- Olds, D.L., [81](#)
- Organización Mundial de la Salud (OMS), [4](#), [47](#), [76](#), [78](#)
- Oster, E., [76](#)
- Paes de Barros, R., [177](#)
- Papp, L.M., [59](#)
- Paraguay
- aptitudes lingüísticas, [69](#)
 - asistencia escolar, [125](#)
 - bajo peso al nacer, [29](#)
 - educación de la madre, [70](#)
 - lactancia materna, [60](#)
 - nutrición [infantil](#), [41](#), [43-44](#)
 - obesidad [infantil](#), [46](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [49](#), [127-28](#)
- Paxson, C., [50-52](#), [62](#), [64-65](#), [74-75](#), [139](#)
- Penny, M.E., [78](#)
- Pérez-Escamilla, R., [77](#)

- Perry Preschool Study, [171](#)
- Perú
- aptitudes lingüísticas, [50](#), [52](#)
 - asistencia escolar, [125](#)
 - bajo peso al nacer, [29](#)
 - calidad del docente, [133-34](#)
 - castigos corporales, [67](#)
 - desnutrición infantil, [44](#)
 - estatura de los adultos, [42](#)
 - Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés), [62-64](#), [66](#)
 - gasto en desarrollo infantil, [154-59](#)
 - jardines de cuidado infantil, [102](#), [110-12](#)
 - lactancia materna, [60-63](#)
 - medida del desarrollo infantil, [12](#)
 - mortalidad infantil, [30](#), [36-40](#)
 - obesidad infantil, [45-46](#)
 - programas gubernamentales, [76](#), [78-79](#), [81](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [49](#), [127-28](#)
- Pianta, R.C., [104-5](#), [135](#)
- Piasta, S.B., [132](#)
- Powell, A., [179-80](#),
- Powell, C., [82](#)
- Powell, D.R., [5](#), [50](#)
- preescolar, [5](#), [9](#), [86](#), [89](#), [97](#), [102](#), [104-6](#), [155-56](#), [158](#), [163-72](#), [175-81](#), [193](#), [214](#)
- Prina, S., [18](#)
- programas de transferencias de efectivo, [22](#), [50](#), [72-76](#), [78](#), [83](#), [87-89](#), [139](#), [155-58](#), [178](#), [199](#), [214-16](#)
- Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), [126](#)
- Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI), [114](#), [121n10](#), [122n13](#)
- Rea, M.F., [77](#)
- Rimm-Kaufman, S.E., [136](#)
- Ritchie, S., [137](#)
- Rivera, J.A., [45](#), [74](#), [163](#)
- Rommeck, L., [10](#)
- Rosero, J., [84](#), [114](#), [178](#)
- Rothstein, J., [143](#)
- Rubio-Codina, M., [49](#), [51](#)
- Ruhm, C.J., [117](#)
- Rutter, M., [11](#)
- Salminen, J.E., [136](#)
- Samms-Vaughan, M., [130](#)
- Santos, L., [78](#)
- Sarama, J., [132](#)
- Schady, N., [49-53](#), [62](#), [64-65](#), [72](#), [74-75](#), [139](#)
- Schanzenbach, D.W., [14](#)
- Séguin, J.R., [8](#)
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), [126-27](#), [129](#)
- Serdula, M.K., [45](#)
- Singh, G.K., [40](#)
- Sistema de Calificación para la Evaluación en el Aula (CLASS, por sus siglas en inglés), [104-106](#), [109-10](#), [135](#), [137-39](#)
- Snow, C.E., [5](#), [132](#)
- Santa Lucía, [29](#), [65](#), [66-67](#), [71](#), [85](#)
- Straus, [67](#)
- Sugarman, J.M., [188](#)
- Systems Approach for Better Education Results (SABER), [188](#)
- Tanaka, S., [118](#)
- Tavares de Araujo, L., [191](#)
- Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), [127-29](#)
- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP), [9](#), [31](#), [49-52](#)
- Thompson, R.A., [6](#), [9](#)
- Tirole, J., [19](#)
- Tylleskär, T., [77](#)
- Uruguay
- asistencia escolar, [125](#)
 - bajo peso al nacer, [29](#)
 - lactancia materna, [60](#)
 - jardines de cuidado infantil, [95-97](#), [98](#), [100](#), [102](#)
 - primeras experiencias escolares, [13](#), [125](#)
 - puntuaciones de las pruebas, [127-28](#)
- Vally, Z., [86](#)

- Vargas-Barón, E., [188](#)
Venezuela, [29](#), [73](#)
Verdisco, A., [49](#), [112](#)
Victoria, C., [5](#), [42](#)
vida familiar, [14-18](#)
Waldfogel, [19](#), [52](#)
Walker, S.P., [82](#), [88](#)
Wasik, [B.H.](#), [5](#), [50](#)
Weaver, [I.C.](#), [10](#)
Welsh, M.C., [8](#)
White, T.G., [86](#)
Woodward, A.L., [5](#)
Wurtz, [R.H.](#), [16](#)
Yoshikawa, [H.](#), [188](#)
Young Lives, estudio, [52](#)
Yousafzai, A.K., [62](#), [84](#), [88](#), [162](#)

Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC-IGO 3.0 BY-NC-ND.

“Desde la sociedad y desde el gobierno, compartimos la responsabilidad de proteger a las nuevas generaciones en busca de que estas alcancen su máxima plenitud. Los niños son el presente pero –sobre todo– el futuro de las naciones. Que esto así se cumpla dependerá de las decisiones que tomemos en el día de hoy”.

—Tabaré Ramón Vázquez Rosas,
Presidente de Uruguay

“Este libro es una lectura esencial para cualquiera que trabaje en desarrollo infantil en América Latina y el Caribe, y demuestra que el BID es actualmente un actor de primera línea en el terreno. El libro cubre una amplia gama de temas, desde la teoría del desarrollo infantil hasta la gobernanza y la inversión. Las recomendaciones para futuras políticas y programas son prácticas y están basadas en evidencia. Es de esperar que los gobiernos emprendan las acciones necesarias”.

—Sally Grantham-McGregor,
Profesora de salud infantil internacional, University College, Londres

“Un análisis autorizado y actualizado de la situación de los niños en la región y la evidencia de aquello que funciona para mejorar el desarrollo infantil”.

—Ariel Fiszbein, ex economista jefe de la
Red sobre Desarrollo Humano, Banco Mundial

Los primeros años analiza el desarrollo de los niños de América Latina y el Caribe y elabora argumentos convincentes para la intervención pública en lo que se suele considerar un asunto familiar. El gasto de calidad en los niños, cuando se gestiona adecuadamente, tendrá altos retornos, mientras que la incapacidad al implementar programas disminuirá los retornos de las cuantiosas inversiones hechas en la educación primaria, secundaria y superior. Las políticas a favor de los niños pertenecen a la base de la agenda de desarrollo de un país, junto con las políticas para desarrollar infraestructura y fortalecer las instituciones. Sin embargo, si los servicios proporcionados (o financiados) por los gobiernos han de beneficiar a los niños, deben ser considerablemente mejores que los programas que actualmente existen en la región. Este libro ofrece sugerencias para mejorar las políticas públicas en este ámbito crucial.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es una institución internacional creada en 1959 para promover el desarrollo económico y social en América Latina y el Caribe.

Excepto cuando se señale lo contrario, este libro tiene licencia en el marco de la Licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin obra derivada 3.0 IGO. Para ver una copia de esta licencia, consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>.



Imagen de ilustración de cubierta
© Balabolka/Shutterstock; letras
© Dave Cutler/Fuente de
ilustración. Imágenes usadas bajo
una licencia CC BY-NC-ND 3.0
IGO: <http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/igo/>.

Diseño de portada: Dolores Subiza

