

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/268182312>

¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina?

Article

CITATIONS

0

READS

130

3 authors, including:



Ernesto Treviño

Pontifical Catholic University of Chile

56 PUBLICATIONS 316 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Gabriela Toledo Román

Pontifical Catholic University of Chile

3 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Evaluación educativa [View project](#)



Mejora escolar y prácticas docentes en Chile [View project](#)

¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina?

Ernesto Treviño
Gabriela Toledo
Magdalena Cortínez

Documento de Trabajo CPCE N° 24
<http://www.cpce.cl/>
Octubre, 2011

¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina?

Ernesto Treviño
Gabriela Toledo
Magdalena Cortínez

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo procesar y sintetizar información sobre los resultados de las evaluaciones de programas de educación y cuidados de la primera infancia (ECPI) en Latinoamérica. Las investigaciones seleccionadas que cumplieron con los requisitos de relevancia y rigurosidad de la evaluación son catorce. Las clasificamos según la técnica de evaluación, el tipo de intervención y criterios de focalización en población de niños en situación de vulnerabilidad. El análisis de la efectividad de la ECPI se realiza en torno a tales características como ejes de análisis. Los resultados de estas investigaciones y el análisis en conjunto de la evidencia, apuntan a que existe un efecto positivo de las intervenciones ECPI en el desarrollo del individuo y que el efecto se expresa en distintas dimensiones de resultados a lo largo de la vida del niño. Se observa que los efectos de la ECPI son mayores mientras más vulnerable es el grupo tratado. Finalmente, se concluye que los efectos de la ECPI en América Latina son más bien moderados en comparación con los impactos encontrados en otras latitudes, y no se debería hacer una extrapolación sin antes acumular más evidencia rigurosa respecto del impacto de la ECPI, en particular, sobre las habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras medidas en el corto plazo.

Introducción

La educación y cuidados de la primera infancia (ECPI) han tomado un lugar central en las agendas de política pública de los países de América Latina. El principal foco de intervención ha sido el incremento de la cobertura, mientras la calidad de los programas ECPI es el desafío pendiente. La región presenta diversas realidades de contextos socioeconómicos y culturales y de tipo programas dirigidos a la primera infancia, dos variables que influyen en el desarrollo de los niños. La heterogeneidad existente en el contexto de la primera infancia se manifiesta en la persistencia de graves problemas de nutrición y mortalidad infantil en algunos países. Por ejemplo, la tasa neta de escolaridad en preescolar en República Dominicana y Guatemala está por debajo de un 30% (UIS 2007).

Ante el aumento de cobertura de preescolar experimentado en las últimas décadas, es necesario analizar la efectividad de los programas de ECPI. La evidencia internacional disponible sustenta a ECPI como la gran promesa y otorga luces respecto a qué características debieran tener los programas para ser efectivos. Sin embargo, los resultados obtenidos de las intervenciones en países desarrollados o en otras partes del mundo responden a sus propios contextos y programas de intervención. Luego existen riesgos asociados a extrapolar las conclusiones de investigación extranjera a la realidad Latinoamericana, como lo han mostrado estudios de transferencia, préstamos o extrapolación de políticas (Bardach, 2004; Dolowitz y Marsh, 1996; D. Phillips y Ochs, 2003).

La investigación disponible para América Latina es escasa y de difícil comparabilidad debido a las diferentes características de cada intervención particular. En este trabajo realizamos una revisión de la literatura existente para casos de intervención ECPI en América Latina, analizando cada investigación según cinco elementos: el diseño de la investigación; el tipo de intervención en estudio; el tipo de resultados a evaluar; criterios de focalización, y el horizonte temporal de medición de los resultados.

El estudio se compone de tres secciones las cuales son organizadas como sigue. La primera expone evidencia científica que avala los beneficios de recibir una educación temprana de calidad, por medio de la investigación elaborada en países desarrollados. La segunda sección describe el contexto de Latinoamérica en términos de las condiciones de vida y el estado de la ECPI. La tercera sección presenta un análisis de la evidencia latinoamericana sobre el tema y sus principales conclusiones. Finalmente, se exponen las conclusiones y algunas reflexiones en torno a los hallazgos de este estudio.

1. ¿Qué nos promete la ECPI?

Definiciones

La literatura especializada utiliza diversos términos para referirse a las acciones orientadas a estimular el desarrollo de los niños desde su nacimiento hasta antes de iniciar la etapa escolar. En el presente documento utilizaremos el término Educación y Cuidados de la Primera Infancia (ECPI).

La definición de Educación y Cuidados de la Primera Infancia (ECPI) incluye una amplia gama de programas educativos y de cuidado infantil que incorporan un componente de educación o estimulación, orientados a niños desde su nacimiento hasta la edad por debajo de la escolarización obligatoria –generalmente a los seis años en Latinoamérica. Esta definición

excluye las intervenciones que se ocupan exclusivamente de la nutrición y/o la salud infantil. Sin embargo, muchas veces los programas ECPI tienen un carácter mixto, pues combinan el componente educativo o de estimulación temprana con apoyo en nutrición y salud.

Lo que hemos llamado ECPI no se circunscribe solamente a los programas preescolares formales en centros educativos. Aunque menos frecuentes, también comprende programas que trabajan únicamente con los padres de los niños para mejorar las competencias parentales y otros que combinan la intervención directa con los niños y el trabajo con sus padres. Por otra parte, los programas ECPI suelen clasificarse en dos grupos etarios: desde los cero a tres años de edad (denominado comúnmente cuidado infantil) y desde los tres años hasta el ingreso a la escuela (llamado usualmente educación preescolar).

La gran promesa

La importancia de la ECPI radica en que promete ser la gran igualadora de las disparidades sociales. Esta promesa es el resultado de una trayectoria de investigación sobre primera infancia desde distintas disciplinas. Neurociencias, educación, ciencias sociales y economía se complementan en el estudio de los alcances individuales y sociales de intervenciones a temprana edad. De los resultados de estas investigaciones se desprenden tres grandes argumentos que avalan a la ECPI como el mecanismo más eficiente de igualación de oportunidades a través de la educación.

En primer lugar, los ***hallazgos de las neurociencias*** demuestran que el desarrollo cerebral es el resultado de la interacción entre predisposiciones genéticas y la socialización en la primera infancia (National Scientific Council on the Developing Child., 2007; Shonkoff & D. A. Phillips, 2000). En consecuencia, las habilidades fundamentales de las personas no estarían repartidas en forma aleatoria, como solía pensarse, sino que son resultado de la combinación entre herencia e interacciones sociales. Dado el carácter interdependiente del desarrollo de las habilidades cognitivas, socio-emocionales y lingüísticas, se presentarían tanto rezagos cognitivos como no cognitivos en personas cuyas interacciones sociales fueron más pobres en su infancia temprana (Carneiro & Heckman, 2003; Cunha et al., 2005; Heckman, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000) Adicionalmente, se argumenta que el pasado influye en las conductas del presente, al construirse una “senda de comportamiento” (Nores et al., 2005). Así, la educación en la primera infancia estaría incidiendo también en la trayectoria escolar del niño y en sus decisiones respecto de su inserción social y económica, traduciéndose así los efectos del preescolar en resultados durante la adultez de las personas.

En segundo lugar, resultados de rigurosas evaluaciones en distintas partes del mundo han demostrado que los programas de educación inicial de calidad tienen efectos sobresalientes en el desarrollo inmediato y futuro de las personas (Anderson et al., 2003; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Jhonson, 2002; Gorey, 2001; Nores & Barnett, 2010). En particular, se destacan algunos programas emblemáticos en Estados Unidos focalizados en población vulnerable, como lo son Perry School, Abecedarian y Head Start, los cuales han sido objeto de múltiples y sofisticadas evaluaciones (Campbell et al., 2002; Loeb y Fuller, 2005; Nores et al., 2005). En general, se observa un impacto positivo para el individuo y la sociedad en el corto y largo plazos

De lo anterior se desprende la corriente de investigación liderada por Heckman basada en un análisis costo beneficio de la inversión en ECPI. Los resultados de los estudios apuntan a que la inversión en la primera infancia tiene una tasa de retorno positiva, y que ésta es mayor a la

inversión en intervención en programas sociales y de educación a edades más avanzadas (Heckman, 2006). Asimismo, según Heckman (2006), la educación inicial es especialmente beneficiosa para los niños en desventaja social, ya que iguala sus oportunidades educativas, mejora el rendimiento y ayuda a desarrollar habilidades sociales, aumentando las probabilidades de una inserción social exitosa en el largo plazo.

Basada en los argumentos anteriores, la evidencia de los efectos de la ECPI provenientes de países desarrollados ofrece una base empírica para esperar que las intervenciones tempranas puedan igualar las oportunidades en América Latina. Sin embargo, no es el único factor a considerar, y para extrapolar los hallazgos es necesario considerar los programas y políticas en el contexto particular en el que se desenvuelven los niños. A continuación se presenta el contexto de la región en términos de indicadores socio demográfico y económico.

2. Contexto de la primera infancia en América Latina

América Latina tiene una historia de distribución desigual de la riqueza, la que se debe considerar al momento de analizar las características de un programa de ECPI efectivo. Actualmente, en la región el el decil más rico capta alrededor de un tercio del ingreso total (CEPAL, 2010). Aunque ha habido una evolución favorable de los indicadores de desigualdad, aún la región sigue ubicándose entre los países con las desigualdades más altas del mundo en comparación con otras regiones en vías de desarrollo (CEPAL, 2010).

Dentro del contexto anterior, los niños de quintiles de más alto ingreso presentan una mayor tasa de matrícula en la ECPI que aquellos en los quintiles de menor ingreso (SERCE 2006). Adicionalmente, los programas ECPI ubicados en contextos socioeconómicamente favorables, como lo muestra la evidencia en México, tienen asociado un mayor nivel de recursos y, por ende, mayores insumos educacionales. Esto contribuye a profundizar las diferencias en los logros educativos y oportunidades en la vida, dado que los niños más desfavorecidos son más caros de educar y deberían recibir mayores recursos puesto que se benefician más de las oportunidades de aprendizaje en la primera infancia (Attanasio & Vera-herandez, 2004; Barnett, 1995; Paxson & Schady, 2007a).

Contexto socioeconómico e indicadores de desarrollo

Uno de los indicadores críticos para monitorear el desarrollo de los países es la tasa de mortalidad infantil, el cual informa sobre las condiciones sanitarias y de salud básicas que sustentarían cualquier intervención educativa posterior. América Latina presenta, en promedio, una tasa de mortalidad infantil de 21,4 por cada mil nacidos, sin embargo ese promedio esconde una gran heterogeneidad, por ej. Bolivia alcanza una tasa de 49.8 muertes antes de los dos años por cada mil nacidos vivos.

Para evidenciar las marcadas diferencias entre países utilizamos el Índice de Desarrollo Humano del PNUD. En la región encontramos países de Desarrollo Humano Alto (DHA) y países de Desarrollo Humano Medio (DHM). Un fuerte contraste socioeconómico se observa entre estos dos grupos. Mientras en los países de DHM la población rural en promedio asciende a cerca de un 45 por ciento del total y el PIB promedio per cápita es de menos de 4 mil dólares, mientras que en los países de DHA sólo un 19 por ciento de la población es rural y en promedio tienen un ingreso per cápita de 10 mil dólares.

3. Selección de investigaciones y metodología de análisis.

Las investigaciones que dan cuenta de los resultados de los programas ECPI varían tanto en el tipo de programa que estudian y su calidad como en el diseño de la investigación que utilizan para evaluarlos, heterogeneidad que es necesaria de considerar en el análisis.

En general, los programas ECPI en la región se caracterizan por contar con un fuerte componente nutricional y de salud. Por otra parte, son esfuerzos independientes -no integrales ni articulados- que varían en escala, servicios ofrecidos y modo de entrega (Vegas y Santibañez, 2010).

Los programas se concentran principalmente en la etapa preescolar entre 4 y 5 años. Muchos países de la región establecen la obligatoriedad del preescolar en un año antes de la primaria (a los 5 años de edad), sin embargo se mantiene una baja cobertura para niños entre 0 y 3 años. El estudio de Vargas-Baron (2009) analiza las características de programas ECPI en América Latina y elabora una tipología de éstos en torno a tres ámbitos: quiénes los patrocinan, los insumos del programa y los objetivos del programa. Clasifica los programas en tres tipos: a) preescolar generalizado; 2) comunitarios o de educación para padres; y, 3) transferencias monetarias. Utilizaremos esta clasificación para analizar los programas en los que se concentra este artículo. Antes de ello, la siguiente sección explica el método que se usó para elegir las evaluaciones de estos tres tipos de programas que se analizan más adelante.

Método de selección de las investigaciones

Las evaluaciones revisadas en esta investigación fueron seleccionadas en base a cuatro criterios: 1) la población estudiada pertenece a uno o más países de América Latina (se excluye el Caribe); 2) el diseño de la evaluación debe ser experimental, cuasi-experimental o correlacional; 3) debe evaluar programas ECPI, o bien, programas de transferencias que incluyen el componente de participación en el sistema escolar de los niños (se excluyen los programas que tienen solamente los componentes nutricional y de salud) y 4) se deben medir resultados en uno o más de los siguientes ámbitos: desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional o de participación en el sistema educacional.

Se utilizaron tres métodos para la búsqueda de documentos que presentan evidencia sobre la ECPI, i) búsquedas en buscadores de Internet y revistas especializadas de infancia y educación, ii) búsqueda en revisiones bibliográficas sobre América latina (Shady, 2006; Vargas-barón, 2009; Vegas y Santibañez, 2010) iii) se recibe asesoría de expertos en el tema¹. En total, se encontraron 14 investigaciones que reúnen los requisitos descritos.

Se establecieron cinco dimensiones de análisis en las que cada investigación puede ser clasificada: 1) el diseño de la evaluación, 2) el tipo de intervención o programa que ha sido evaluado, 3) los ámbitos de resultados medidos, 4) si el estudio contiene algún criterio socio-económico de focalización, y 5) el horizonte de tiempo de las investigaciones.

En primer lugar, las investigaciones seleccionadas se llevan a cabo en 10 países, con la excepción del trabajo Treviño et al., 2010 el que revisa un total de 16 países. En segundo lugar, respecto al diseño de la evaluación, las investigaciones se clasifican en aquellas de diseño experimental, cuasi-experimental y correlacional. Los dos primeros proponen una metodología

¹ Investigadores de Mathematica Policy Research y del programa “Un Buen Comienzo”

más rigurosa para evaluar el impacto de las intervenciones, dado que incluyen grupo de control para medir los efectos de la intervención en los tratados (Shadish, Cook, y Campbell, 2002). Las investigaciones revisadas son principalmente de tipo cuasi-experimental y correlacional – seis y cinco estudios respectivamente. Sólo tres investigaciones poseen un diseño experimental y corresponden a evaluaciones de programas de transferencias monetarias. Esta situación da cuenta de la escasez de evidencia experimental referida específicamente a programas ECPI. Las evaluaciones a programas de transferencias en efectivo no son programas ECPI, sin embargo, son interesantes de incluir en el presente trabajo puesto que investigan en forma más rigurosa el efecto de una política pública en la primera infancia mediante diseños experimentales.

En tercer lugar, se diferenciaron los estudios según el tipo de intervención o programa que evalúan. Seis de las investigaciones evalúan la asistencia a los programas preescolares generalizados del país y sólo tres investigaciones abordan los efectos de programas de educación no formal en centros comunitarios. Por otra parte, cinco estudios abordan los impactos de programas de transferencias en efectivo.

En cuarto lugar, se distinguen dos ámbitos de resultados evaluados en las investigaciones: desarrollo de habilidades y participación en el sistema escolar. El primero se refiere a la medición de las capacidades o destrezas adquiridas por los niños producto de la intervención, tanto en el desarrollo cognitivo, social y de habilidades motoras. El segundo ámbito comprende los resultados relacionados con la permanencia de los niños en el sistema escolar, la aprobación de grados o los años de escolaridad alcanzados. Se observa una predominancia del primer ámbito, con 9 investigaciones.

Finalmente, la mayoría de las investigaciones revisadas se focalizan en grupos vulnerables, ya sea pobreza y/o ruralidad. Respecto al horizonte temporal de los estudios todas las investigaciones de corto plazo evalúan el “desarrollo de habilidades”, aunque también existen estudios de mediano y largo plazo en este ámbito. Por otra parte, todas las investigaciones que miden participación en el sistema escolar lo hacen en el mediano y largo plazo².

Metodología de análisis

Para orientar el análisis de la evidencia del impacto de programas ECPI en resultados en la primera infancia utilizaremos un marco basado en la descripción de las investigaciones, la validación de ellas y el análisis comparativo de los resultados. Dada la diversidad de características de cada evaluación, el análisis no es estadístico, ni del tipo meta-analítico, sino más bien está orientado a estudiar el contexto y resultados de las evaluaciones. Las siguientes preguntas conforman el eje de análisis de las evaluaciones:

1. ¿Las evaluaciones de programas ECPI en América Latina muestran un impacto que sustente la promesa de la educación inicial?
2. ¿Existen diferencias entre los distintos tipos de programas evaluados en cuanto a los resultados obtenidos?

² Corto plazo: durante el período preescolar o en los dos primeros años de la escuela (hasta los 7 años); Mediano: desde el tercer año de escolaridad hasta el último año de la secundaria (desde 8 a 13 años). Largo Plazo: Mayor nivel secundario (más de 13 años).

3. ¿Difiere el impacto de las intervenciones ECPI según la condición de vulnerabilidad de la población intervenida?

4. Análisis de la Evidencia Latinoamericana

Para cada una de las preguntas se realiza un análisis comparado de las evaluaciones, distinguiendo ámbitos de resultado y valorando distintos aspectos, tales como, el diseño metodológico utilizado, los resultados medidos y el horizonte temporal de las evaluaciones. También se analizan similitudes y diferencias con los hallazgos internacionales, lo que permite visualizar si las promesas de la ECPI se cumplen de la misma forma en Latinoamérica en comparación con otros lugares del mundo y hacer un juicio inicial sobre la transferibilidad de los hallazgos de ECPI desde los países desarrollados hacia la región Latinoamericana.

1. ¿Las evaluaciones de programas ECPI en América Latina muestran un impacto que sustente la promesa de la educación inicial?

A continuación se distinguen las evaluaciones por ámbito de resultados, aquellas que miden *desarrollo de habilidades* de aquellas que miden *participación en el sistema escolar*. Sin embargo, se reconoce que los resultados están estrechamente vinculados.

Impacto de los programas en el Desarrollo de Habilidades

Dentro del ámbito de medición de las habilidades, se distinguen las mediciones de corto plazo de las de mediano y largo plazo. Ellas muestran diferencias importantes en los instrumentos de evaluación y, por lo tanto, en cómo se expresa el efecto del preescolar en las distintas etapas.

Las evaluaciones sobre programas de transferencias en efectivo presentan evidencia mixta respecto del impacto en el desempeño de los niños en las distintas áreas evaluadas. Analizamos tres investigaciones sobre programas de transferencias en efectivo que ven efectos en el corto plazo en habilidades. Paxson y Schady (2007) evalúan con un diseño experimental un programa de transferencias no condicionadas en Ecuador. Por otra parte, los trabajos de Gertler & Fernald (2004) y Macours, Schady, & Vakis (2008) son evaluaciones cuasi-experimentales de los programas de transferencias condicionadas Atención a la Crisis en Nicaragua y Oportunidades en México, respectivamente. Estas últimas investigaciones encuentran un efecto positivo en el desarrollo del vocabulario usando el mismo test³, y los efectos son menores en Oportunidades, mientras que Paxson & Schady (2007) no encuentran efectos en vocabulario. Las tres investigaciones estiman que no hay impacto en el comportamiento de los niños, y evidencia contrastante en cuanto a los efectos en desarrollo de lenguaje, socioemocional y motor⁴ como se explica más adelante.

Analizando los programas comunitarios, encontramos que existe un efecto positivo y significativo en los resultados de habilidades. Así lo muestran Behrman, Cheng, & Todd, 2004 en una investigación del tipo cuasi-experimental, donde indican que a corto plazo existe evidencia de que el Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI) en Bolivia tiene efectos positivos en las habilidades de adquisición del lenguaje, habilidades socioemocionales y habilidades motoras en sectores de alta pobreza. Por otra parte, Edwards & Liang (1998) presentan evidencia correlacional que asocia positivamente la asistencia a un programa de

³ Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) (3-6 años)

⁴ Woodcock-Johnson test (3-6 años), McCarthy memory (3-6 años), The MacArthur Communicative Development Inventories (2 años), WJ-2: Memoria CP, WJ-5: Integración Visual.

preescolar formal en México con mejores resultados en pruebas de habilidades de lenguaje, matemáticas y sicomotrices. También datos de tipo correlacional, Cueto & Díaz (1999) evalúan programas específicos en Perú, uno formal y otro no formal, encontrando resultados positivos en pruebas de lenguaje y matemáticas para ambos programas. Los resultados de Behrman, Cheng & Todd (2004) y de Edwards & Liang (1998) son medidos de forma comparable y muestran una magnitud del impacto pequeña, de un 6% de la media y 6% de una D.E, respectivamente.

Las evaluaciones que miden de habilidades al mediano o largo plazo utilizan grandes bases de datos como pruebas estandarizadas de rendimiento académico y evalúan el impacto de asistir al preescolar formal. Los resultados de dichas evaluaciones al mediano plazo, para niños entre 8 y 10 años de edad, muestran que el efecto de ECPI es positivo y moderado (Berlinski, Galiani, and Gertler 2006; Curi and Menezes Filho 2006; Treviño et al. 2010). Por otra parte, en las mismas evaluaciones, si la medición se realiza en años posteriores, 12 y más años de edad, los resultados se vuelven no significativos. Sin embargo, como excepción se presenta Contreras, Herrera, & Leyton (2009) en el que se evalúa en forma cuasi experimental la asistencia a preescolar general en Chile, obteniendo para el largo plazo (15 años de edad) efectos positivos, pero bastante pequeños.

La evidencia sobre el impacto en habilidades se puede separar por tipo de intervención, para programas de transferencias monetarias muestran evidencia mixta y no concluyente sobre el desarrollo de los niños. Programas comunitarios muestran evidencia que soporta la idea de que la ECPI tiene un impacto positivo y significativo en habilidades. Finalmente, las investigaciones sobre preescolar generalizado, los resultados apuntan a un efecto positivo y significativo, cuya magnitud es difícil de aproximar puesto varía considerablemente entre cada estudio, en los casos tomados va desde un 7 a un 23% de una D.E. para pruebas estandarizadas de lenguaje. A modo de referencia Gorey (2001) y Anderson et al. (2003) en revisiones meta-analíticas encuentran un aumento promedio de 9% de una DE en pruebas de desarrollo cognitivo y un 11% de una DE para pruebas estandarizadas de logro académico asociados a programas ECPI en Estados Unidos, los resultados revisado en este estudio muestran que ese coeficiente va entre un 6 a un 23% de una desviación estándar en pruebas de lenguaje, lo que muestra un amplio rango y menor consistencia entre las evaluaciones.

Sin embargo, no sería extraño encontrar impacto de menor magnitud en Latinoamérica, por ejemplo, Nores & Barnett (2010) para otras regiones del mundo (fuera de EEUU), documentan que los efectos son menores en países de menores ingresos y que dichos efectos tienen relación con la calidad de las intervenciones.

A modo de conclusión, América Latina no cuenta, hasta el momento de esta investigación, con evidencia suficiente que respalde a la ECPI como intervención altamente efectiva en mejorar el desarrollo cognitivo o de lenguaje en los primeros años. Pero sí existe evidencia positiva de aumento en rendimiento académico medido en pruebas estandarizadas a corto, mediano y largo plazo.

- *Impacto de los programas Participación en el Sistema Escolar*

Por otra parte, el impacto de programas ECPI también se mide a través de indicadores como participación escolar y años de escolaridad. Los estudios revisados encuentran efectos mayores mientras mayor es la edad de los niños evaluados en esta dimensión de resultados. En dos estudios, Attanasio & Vera-herandez (2004) y Berlinski, Galiani, & Manacorda (2007), se

estiman efectos tanto a mediano como a largo plazo y los resultados indican que existen efectos positivos y significativos sólo para el largo plazo, es decir, cuando los niños que pasaron por preescolar tienen 13 o más años de edad. Asimismo, Attanasio & Gómez (2006) estudian un programa de transferencias condicionadas en el cual encuentran resultados moderados para el mediano plazo y mucho mayores para el largo. Por otra parte, Curi & Menezes Filho (2006) miden el impacto ECPI en el muy largo plazo, a la edad de entre 21 y 65 años, y sus resultados muestran efectos positivos en completar los grados académicos. Sin embargo, no corrige por el posible sesgo de un estudio correlacional. Por último, Behrman, Parker, y Todd (2004), en un estudio cuasi-experimental, reportan los efectos según la edad de los escolares evaluados, ellos encuentran resultados en participación sólo a partir de los 7 u 8 años de edad. Que los resultados se evidencien más tardíamente en este ámbito se explica porque, en general, la participación en el sistema escolar está sujeta a obligatoriedad hasta cierto grado, dependiendo de cada país, luego el indicador comienza a mostrar mayor variabilidad en los años no obligatorios. Lo anterior, está de acuerdo a lo encontrado en la evidencia internacional respecto a los indicadores de escolaridad, probabilidad de repetición y participación escolar (Gorey 2001).

- ***Impacto de los programas según la intensidad del tratamiento.***

Por otra parte, se observa que los programas que analizan la intensidad de la exposición al tratamiento encuentran que el impacto es mayor cuanto más intenso es el tratamiento ECPI (Attanasio y Vera-hernandez, 2004; Behrman et al., 2004; Edwards y Liang, 1998). Este hallazgo está en concordancia con lo esperado y con lo documentado internacionalmente en Gorey (2001).

En conclusión, la respuesta a nuestra primera pregunta, es que los efectos de la ECPI sobre las habilidades tienden a disminuir considerablemente y a desaparecer con los años (mediano y largo plazo). La evidencia disponible sobre desarrollo de habilidades se concentra en resultados de pruebas estandarizadas del sistema escolar, sin embargo, se nota una escasez de estudios rigurosos respecto al impacto de ECPI en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el corto plazo. Por otra parte, los efectos de la ECPI a mayor edad del individuo se evidencian en aquellas investigaciones que evalúan, a mediano y/o largo plazo, la participación en el sistema escolar y/o escolaridad. Lo anterior, se observa también en la evidencia internacional. Finalmente, indistintamente de la etapa de medición, corto, mediano o largo plazo, se observa que el efecto es mayor mientras mayor es la exposición al tratamiento.

2. ¿Existen diferencias entre los distintos tipos de programas evaluados en cuanto a los resultados obtenidos?

Utilizar el “*tipo de intervención*” como eje de análisis permite obtener lecciones en directa relación con las políticas públicas, por lo que en adelante se analizan cada una de las principales modalidades de intervenciones seleccionadas en esta revisión: preescolar generalizado, programas ECPI específicos y programas de transferencias condicionadas.

- *Preescolar generalizado*

Por participación en *preescolar generalizado* se entiende la asistencia de los niños a cualquier programa ECPI, generalmente en modalidades formales en centros educativos.

Todas las evaluaciones de *preescolar generalizado* muestran efectos positivos de la ECPI en las distintas dimensiones de resultado (Berlinski, Galiani, y Gertler, 2006; Contreras, Herrera, y Leyton, 2009; Curi y Menezes Filho, 2006; Edwards y Liang, 1998; Treviño et al., 2010).

Las investigaciones en preescolar cuentan con diseños cuasi-experimentales y correlacionales y utilizan amplias bases de datos. En la medición de habilidades se utilizan las pruebas estandarizadas de mediciones del sistema escolar. Por otro lado, cuando la medición se realiza a través de encuestas de hogares los resultados son observados en términos de participación escolar y años de escolaridad –sólo Curi & Menezes Filho (2006) evalúan ambas dimensiones.

Contreras et al. (2009) encuentran efectos moderados en pruebas estandarizadas de rendimiento en alumnos del segundo grado de educación media (10 grado) atribuibles a haber asistido a la educación preescolar. Esto a través de una evaluación cuasi-experimental que usa pareo por puntajes de propensión para generar un contrafactual.

Los estudios Berlinski et al. (2006) y Treviño et al. (2010) estudian el impacto de preescolar generalizado en pruebas estandarizadas de rendimiento escolar mediante métodos correlacionales usando modelos jerárquicos lineales. Ambos trabajos encuentran un impacto positivo del preescolar generalizado el mediano plazo (3° y 6° grados de educación primaria).

Entre los hallazgos destaca que cuanto más temprano se asiste a la ECPI mayores son los efectos en habilidades. En este sentido dos estudios muestran que los niños que asisten a ECPI desde edad temprana (0 a 3 años) alcanzan un mayor desarrollo de habilidades en comparación con niños que ingresan a preescolar con mayor edad (4 años en adelante) (Curi & Menezes Filho, 2006; Edwards & Liang, 1998).

Edwards & Liang (1998) estudian los efectos del preescolar generalizado en tres de los estados más pobres de México. Ellos estiman por separado los efectos de asistir a sala cuna y asistir a preescolar en pruebas de habilidades al corto plazo (6 años de edad). Los resultados encontrados son positivos, moderados y muy consistentes entre las distintas mediciones.

Por otra parte, Curi & Menezes Filho (2006) muestran que la asistencia a la ECPI impacta positivamente en el rendimiento académico sólo hasta el mediano plazo (13 años), ya que no encuentran impactos significativos en el largo plazo (14 y 17 años de edad). Lo anterior, es indicio de que los efectos en rendimiento tienden a desaparecer con el tiempo. Adicionalmente, el mismo estudio arroja un impacto positivo y significativo en la probabilidad de terminar un nivel escolar y en la escolaridad final de los individuos en el muy largo plazo (entre 21 y 65 años), con efectos mayores para la probabilidad de terminar los niveles más avanzados.

El estudio de Berlinski, Galiani, y Manacorda (2007) refuerza la idea de que los efectos del preescolar en el largo plazo se evidencian en variables como la participación o el logro escolar. Ellos realizan una evaluación del preescolar público en Uruguay donde estudian los efectos de la participación en el sistema educativo utilizando la Encuesta Longitudinal de Hogares (entre el año 2001 y 2005). El estudio muestra que el preescolar produce resultados significativos para el largo plazo (entre 13 y 15 años de edad) en ambos indicadores, participación en el sistema escolar y años de escolaridad, y en general no significativos en edades más tempranas. Encuentran diferencias en las estimaciones según condición de vulnerabilidad, lo que se detalla más adelante en el apartado de focalización.

- *Programas ECPI específicos*

Los estudios que evalúan programas ECPI no formales en centros comunitarios son ambos focalizados, en zonas pobres urbanas y en zona rural (Attanasio y Vera-herandez, 2004; Behrman, Cheng, y Todd, 1999). Adicionalmente Cueto & Díaz (1999) también evalúan un programa educación no formal en centros comunitarios PRONEI. Sin embargo, los tres estudios miden resultados en distintas dimensiones, pero tienen en común que los tres encuentran efectos positivos en sus respectivas medidas.

La evidencia revela impactos positivos de participación en el programa PIDI, de educación inicial, en Bolivia (Behrman et al., 1999). En dicha investigación se concluye que la intensidad del tratamiento es fundamental para explicar los efectos positivos. Individuos con una asistencia de más de siete meses en la intervención muestran efectos positivos en la adquisición del lenguaje, habilidades socioemocionales y motoras, en el corto plazo, después de los 3 años de edad. El efecto es mayor mientras más tiempo de exposición al programa. Por otra parte, Attanasio y Vera-herandez (2004) mide el impacto de asistir alguna vez al programa y también el impacto de la intensidad de asistencia, ambos en la probabilidad de asistir a la escuela y en la probabilidad de pasar de grado. No encuentra efectos para el período de evaluación de mediano plazo (8 y 12 años), pero sí considerables efectos para mediciones en el largo plazo (niños entre 13 y 17 años), tanto en la variable que identifica asistir alguna vez y considerablemente mayores efecto en aquellos que tienen un mayor porcentaje de exposición al tratamiento.

Además, Cueto y Díaz (1999) evalúan el PRONEI en contraste con programas de educación inicial de modalidad formal, ambos en comparación con no asistir a algún programa de educación inicial.

En el corto plazo, Cueto y Díaz (1999) evalúan los efectos del PRONEI⁵ en contraste con programas de educación inicial de modalidad formal, ambos en comparación con no asistir a algún programa de educación inicial. Se recomienda tomar los hallazgos con cautela dadas las limitaciones metodológicas⁶. Los resultados se examinan en el rendimiento de pruebas escolares (a los 6 años de edad), ambos programas mostraron que la asistencia a preescolar tuvo efectos positivos en las calificaciones versus no haber asistido a ningún programa. Adicionalmente los programas formales tuvieron un impacto levemente mayor que el de centros comunitarios en aumentar la probabilidad de tener la máxima calificación.

- *Programas de Transferencias monetarias*

Los programas de transferencias monetarias se focalizan en población vulnerable. La intervención consiste en una mayor disponibilidad de alimentación, y en algunos programas las transferencias se condicionan a la asistencia regular a servicios de salud y educación, aunque la asistencia a preescolar no es obligatoria. Las evaluaciones de estos programas se consideran aquí porque muestran un impacto en el desarrollo infantil y cuentan con diseños de evaluación más rigurosos en relación a evaluaciones de programas ECPI en América Latina.

Tanto Behrman, Parker, & Todd (2004) como Gertler & Fernald (2004) evalúan el programa Oportunidades de México, pero el primero lo hace en la dimensión de participación y el segundo en habilidades. Macours et al. (2008) presenta una evaluación al programa *Atención a la Crisis* en Nicaragua comparable en muchos sentidos a Gertler & Fernald (2004): ambos

⁵ PRONEI: Programa no escolarizado de educación inicial en Perú.

⁶ Incluye una muestra pequeña que puede generar problemas de potencia estadística

evalúan habilidades al corto plazo y al comparar estos últimos observamos que presentan evidencia mixta.

Behrman, Parker, & Todd (2004) estudian el impacto en la participación en preescolar del programa *Oportunidades*, de México, que focaliza familias rurales en extrema pobreza. Evalúan a los niños que tenían entre 0 y 8 años, midiendo el impacto en participación en el sistema escolar, y realizan el seguimiento de dos cohortes que recibieron el tratamiento con una separación de un año y medio. Los resultados apuntan a que aquellos que estuvieron más expuestos al programa experimentan un mayor impacto. Como se mencionó anteriormente, los resultados en participación mejoran al aumentar la edad de medición de los niños.

Tres son las evaluaciones de programas de transferencias condicionadas que analizan el impacto en las habilidades de los niños. En la primera, Macours et al. (2008) estudian el programa de *Atención a la crisis* en Nicaragua usando un diseño experimental y midiendo efectos en el corto plazo. En la segunda evaluación Gertler & Fernald (2004) utilizan la base de datos del programa *Oportunidades* junto a una encuesta de hogares y estiman los efectos del preescolar en habilidades en el corto plazo. De forma similar, Paxson & Schady (2007), evalúan los resultados en desarrollo de habilidades a corto plazo de un programa de transferencias en efectivo en Ecuador, mediante un diseño experimental y calculan el efecto de intención al tratamiento.

Los resultados de los estudios mencionados son consistentes en algunos aspectos, pero son opuestos en otros. En particular, las evaluaciones, Gertler & Fernald, 2004 y Macours et al. (2008), coinciden en encontrar un efecto positivo y significativo en el desarrollo del vocabulario, utilizan el mismo test y, como era esperable, los efectos son menores para Gertler & Fernald (2004), quienes evalúan al mediano plazo. En contraposición, Paxson & Schady (2007) no encuentran efectos significativos para el mismo instrumento. Los tres coinciden en que no hay impactos significativos en el comportamiento de los niños. Por otra parte, Macours et al. (2008) encuentra efectos en desarrollo de lenguaje y socioemocional, pero no en desarrollo motor, por el contrario Gertler & Fernald (2004) no encuentra efectos significativos en el desarrollo cognitivo, pero sí en desarrollo motor. Paxson & Schady (2007) sólo encuentra efectos significativos para desarrollo motor fino y para el test Woodcock-Muñoz de memoria de largo plazo.

En consecuencia, la evidencia respecto a los efectos de los programas de transferencias monetarias que apoyan el desarrollo infantil es mixta y no concluyente. Lo que podría deberse a la naturaleza de las intervenciones de preescolar en los distintos contextos. Cabe destacar que las evaluaciones analizadas son del tipo experimental o cuasi-experimental, por ende, permiten hacer atribuciones causales respecto del impacto de los programas.

Adicionalmente se observa que los programas de preescolar focalizado tienen un mayor efecto que los programas de transferencias condicionadas, sin embargo la comparabilidad de ambos tipos de programas es limitada puesto los diseños de evaluación son distintos.

3. ¿Difiere el impacto de las intervenciones ECPI según la condición de vulnerabilidad de la población intervenida?

Muchas de las intervenciones ECPI analizadas utilizan criterios de focalización, ya sea porque la intervención del programa que evalúan se realiza en un contexto vulnerable o porque el enfoque de la evaluación incluye un análisis en grupos de distintas condiciones socioeconómicas.

Sólo dos estudios realizan una comparación de los resultados por condición socioeconómica del niño, lo que permite indagar en la heterogeneidad de efectos según la vulnerabilidad de la población atendida. Ambos encuentran efectos de mayor magnitud en contextos de mayor vulnerabilidad (Berlinksi, Galiani, y Manacorda, 2007; Paxson y Schady, 2007). Los demás estudios que evalúan efectos de ECPI en situaciones de vulnerabilidad social no permiten realizar un contraste de la magnitud de los efectos según distintos grupos, puesto que dichos estudios sólo abordan población de niños vulnerables, focalizados en pobreza y/o ruralidad. Sin embargo, en una mirada general, los resultados de estudios de intervenciones focalizadas en pobreza y/o ruralidad constituyen un conjunto de evidencia en distintos ámbitos y a distintos plazos que, en general, muestra efectos positivos, a excepción de los programas de transferencias monetarias cuyos resultados presentan evidencia mixta.

El estudio de Berlinksi et al. (2007) indica que ésta es una intervención cuyo enfoque de la evaluación permite comparar el impacto en la población general versus un sector de la población vulnerable o focalizado. En esta evaluación encuentran que el efecto de la exposición a preescolar tiene mucho mayor impacto en aquellos niños cuya madre es menos educada y entre aquellos que viven fuera de Montevideo. Además encuentran que los niños se benefician más de la exposición a ECPI que las niñas.

Paxson & Schady (2007) realizan una evaluación en niños en condiciones de vulnerabilidad, pobres o rurales, pero adicionalmente realizan estimaciones por separado para los niños en hogares pertenecientes a distintos quintiles, encontrando un efecto mucho mayor para aquellos de quintil menor.

Conclusiones

La presente investigación ha revisado evaluaciones del impacto de la ECPI sobre distintos indicadores educativos de corto, mediano y largo plazo en América Latina. El propósito de este análisis es indagar en el efecto de la ECPI en la igualación de oportunidades educativas. Esto dado que se está dando una transferencia de políticas hacia la región que implícitamente asume que los resultados de la ECPI en América Latina deberían ser similares a los encontrados en países desarrollados.

Uno de los primeros hallazgos indica que la cobertura de la ECPI es heterogénea entre los países de la región. Los países con mejor índice de desarrollo humano proveen ECPI a una mayor proporción de su población, aunque esta se concentra en niños de 3 a 5 años. Por otro lado, la cobertura es aún precaria en las edades de 0 a 3 años. Finalmente, el gasto público en educación difiere ampliamente entre los países, luego, es altamente probable que la ECPI tenga efectos diferenciados en cada país, de acuerdo a las condiciones del contexto y a la cobertura y calidad de los programas.

Respecto al análisis de la evidencia ECPI en América Latina, se advirtió que existe escasa investigación rigurosa de estos programas que estimen sus efectos de corto plazo en habilidades (cognitivas, lenguaje, socioemocional) distintas a las que se miden con pruebas estandarizadas de aprendizaje escolar.

El análisis de las investigaciones disponibles sugiere que la ECPI tiene efectos positivos en indicadores educativos como la participación en el sistema escolar y el rendimiento académico en el corto, mediano y largo plazo. La evidencia muestra que los efectos de ECPI en el desarrollo de habilidades tienden a disminuir a medida que avanza la edad de los beneficiarios.

Sin embargo, a mayor edad se evidencian efectos positivos de la ECPI en la participación en el sistema escolar y en la escolaridad, de acuerdo a resultados de evaluación que contemplan el mediano y largo plazos. Se concluye que la investigación latinoamericana no siempre encuentra efectos y suelen ser moderados, frente a una evidencia internacional que revela efectos moderados pero más robustos y con mayor permanencia en el tiempo.

Se observan diferencias entre los distintos tipos de programas evaluados. La evidencia sobre preescolar generalizado es típicamente más consistente que la del resto de los programas evaluados. Por otra parte, la evidencia más rigurosa proviene de los programas de transferencias condicionadas, sin embargo no se puede concluir la existencia de efectos positivos dado que la evidencia es mixta en las distintas dimensiones de desarrollo del niño. Los programas ECPI no generalizados también muestran efectos positivos, pero son un menor número de investigaciones.

Por último, dos estudios encuentran efectos mayores de la ECPI para la población de menor nivel socioeconómico. Los demás estudios que evalúan efectos de ECPI en situaciones de vulnerabilidad social muestran efectos positivos, pero no permiten realizar un contraste de los efectos según distintos tipos de población.

Reflexiones finales

Hasta el momento es poco lo que se sabe de las características que deben tener los programas ECPI en América Latina para obtener buenos resultados. Si bien se cuenta con considerable evidencia de que la ECPI incide en los resultados de desarrollo inmediato y futuro de las personas, no existe claridad las características que debe tener un programa para generar dichos impactos. También es cierto que fuera de América Latina aún falta evidencia respecto a las características de los programas ECPI efectivos, sin embargo, esta escasez es aún más marcada en la región.

Por ello, es necesario promover la investigación sobre programas educativos diferentes a los programas generalizados, ya que permitirían hacer distinciones sobre las características específicas que generan impacto y no solamente sobre la base de la asistencia o no asistencia a un programa. La mera asistencia a la educación preescolar no asegura los beneficios prometidos si no se pone atención en la calidad del servicio prestado. Este tipo de investigaciones colaboran a mejorar el diseño de los programas ECPI.

Por otra parte, es fundamental que se promuevan las investigaciones de carácter experimental con programas ECPI piloto, que permitan diferenciar los efectos específicos que se pueden adjudicar a la calidad de los programas. Además, estas investigaciones deben complementarse con estudios de fidelidad de implementación para conocer el grado de aplicación de los programas. Posteriormente se requieren estudios de escalamiento de los programas pilotos, ya que puede ocurrir que al ampliar un piloto a toda la población se afecte la calidad e intensidad de la intervención. En este sentido, las evaluaciones también debieran considerar la existencia o ausencia de ciertos estándares de calidad de los programas (tanto dentro como fuera de las aulas) y su relación con los efectos encontrados, de manera de colaborar a la política educativa de la primera infancia. En suma, es necesario acumular evidencia más robusta sobre los tipos específicos de programas ECPI en la región de América Latina, dado que no se puede asumir que los beneficios que la ECPI ha traído en otras zonas del mundo sean automáticamente transferibles al contexto latinoamericano.

Bibliografía

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., et al. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. doi: 10.1016/S0749-3797(02)00655-4.
- Attanasio, O., & Gómez, L. C. (2006). Evaluación del Impacto del Programa Familias en Acción — Subsidio Condicionados de la Red de Apoyo Social. *Unión Temporal IFS – Econometría S.A. - SE*, (Informe Final Línea Base).
- Attanasio, O., & Vera-hernandez, M. (2004). Medium and long run effects of nutrition and child care: evaluation of a community nursery programme in rural Colombia. *The institute for fiscal studies*.
- Bardach, E. (2004). What if ...? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(4), 889-890. Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company. doi: 10.1002/pam.20040.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Behrman, J. R., Cheng, Y., & Todd, P. E. (2004). Evaluating Preschool Programs When Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 108-132. MIT Press. Retrieved from <http://ideas.repec.org/a/tpr/restat/v86y2004i1p108-132.html>.
- Behrman, J. R., Parker, S. W., & Todd, P. E. (2004). Medium-Term Effects of the Oportunidades Program Package , including Nutrition , on Education of Rural Children Age 0-8 in 1997. *Evaluation*, (9).
- Behrman, J., Cheng, Y., & Todd, P. (1999). Evaluating Preschool Programs when Length of Exposure to the Program Varies : A Nonparametric Approach. *PIER Working Paper 01-034*. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=286296.
- Berlinksi, S., Galiani, S., & Manacorda, M. (2007). Giving Children a Better Start : Preschool Attendance & School-Age Profiles. *The William Davidson Institute*, (860).
- Berlinksi, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2006). The Effect of Pre -Primary Education on Primary School Performance. *The Institute for Fiscal Studies*.
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Jhonson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes form The Abecedarian Project. *Applied developmental Science*, 6(1), 42-57.
- Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2003). *Human Capital Policy*. Institute for the Study of Labor (IZA). Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp821.html>.
- CEPAL. (2010). Capítulo I Pobreza , desigualdad y ciclo de vida. *Panorama social de América Latina*, 43-84.
- Contreras, D., Herrera, R., & Leyton, G. (2009). Preschool education and educational attainment: Evidence for Chile. *Universidad de Chile*.

- Cueto, S., & Díaz, J. J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, XVII(1).
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. National Bureau of Economic Research, Inc. Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/11331.html>.
- Curi, A. Z., & Menezes Filho, N. A. (2006). OS EFEITOS DA PRÉ- ESCOLA SOBRE SALÁRIOS , PROFICIÊNCIA. *Ibmec São Paulo*.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343-357. Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x.
- Edwards, J. H. Y., & Liang, X. (1998). Mexico 's Preschools : Coverage, Equity and Impact. *LCSHD Paper Series*, (May).
- Gertler, P. J., & Fernald, L. C. (2004). The Medium Term Impact of Oportunidades on Child Development in Rural Areas Final Report (Fourth draft), 1-61.
- Gorey, K. M. (2001). Early Childhood Education : A Meta-Analytic Affirmation of the Short- and Long-Term Benefits of Educational Opportunity. *Psychology*, 16(1), 9-30.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in disadvantaged Children. *Science*, 312(1900). doi: 10.1126/science.1128898.
- Loeb, S., & Fuller, B. (2005). The Influence of Preschool Centers on Children 's social and cognitive development. *National Bureau of Economic Research*.
- Macours, K., Schady, N., & Vakis, R. (2008). Can Conditional Cash Transfer Programs Compensate for Delays in Early Childhood Development ?
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.developingchild.net>.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900106X>.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S., & Schweinhart, L. (2005). Updating the Economic Impacts of the High / Scope Perry Preschool Program. *Educational Research*, 27(3), 245-261.
- Paxson, C., & Schady, N. (2007a). Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Development in Rural Ecuador.
- Paxson, C., & Schady, N. (2007b). *Does money matter ? The effects of cash transfers on child health and development in rural Ecuador*. The World Bank. Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/4226.html>.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Educational policy borrowing some questions for small states. *Commonwealth Education Partnerships 2004* (Matlin., pp. 131-136). London.

- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (p. 602).
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*.
- UNESCO. (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*.
- Vargas-barón, E. (2009). Going to Scale : Early Childhood Development in Latin America. *World*, (March).
- Vegas, E., & Santibañez, L. (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America And The Caribbean. E-Learning* (The World ., Vol. 4, p. 15). doi: 10.2304/elea.2007.4.1.15.