



**CDN30** ANOS  
CONVENCIÓN SOBRE  
LOS DERECHOS DEL NIÑO



**Identificar las  
desigualdades para actuar:**

**Resultados y determinantes del  
Desarrollo de la Primera Infancia  
en América Latina y el Caribe**

## © Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Identificar las desigualdades para actuar: Resultados y determinantes del desarrollo de la primera infancia en América Latina y el Caribe

Ciudad de Panamá, diciembre de 2019

Fotografía portada: © UNICEF/UNI136078/FriedmanRudovsky

Autora: Filipa de Castro, Consultora en Desarrollo de la primera infancia, PhD. en salud Infantil  
Coordinación técnica: María Elena Úbeda, Especialista de Desarrollo en la primera infancia y  
Vicente Terán, Especialista de Monitoreo y Evaluación de la Oficina Regional de UNICEF para  
América Latina y el Caribe.

Los contenidos de este documento son las opiniones de su autora y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación del material no implican por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la expresión de opinión alguna sobre la condición jurídica de ningún país o territorio, ni sobre sus autoridades o la delimitación de sus fronteras.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, [comlac@unicef.org](mailto:comlac@unicef.org)

Edición: Esther Narváez, Consultora de comunicación para la Sección de Educación

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe  
Calle Alberto Tejada, Edificio 102, Ciudad del Saber.  
Panamá, República de Panamá  
Apartado Postal 0843-03045  
Teléfono +507 3017400

[www.unicef.org/lac](http://www.unicef.org/lac)

Twitter: [@uniceflac](https://twitter.com/uniceflac)

Facebook: [/uniceflac](https://www.facebook.com/uniceflac)

# **Identificar las desigualdades para actuar:**

Resultados y determinantes del Desarrollo de la Primera  
Infancia en América Latina y  
el Caribe



---

para cada niño

# Tabla de contenido

---

- Siglas y acrónimos ..... 7
- Resumen ejecutivo ..... 8
- 1. Introducción** ..... 9
- 2. Esfuerzos globales para medir el Desarrollo de la Primera Infancia** ..... 12
- 3. Metodología** ..... 15
  - 3.1. Consideraciones éticas ..... 16
  - 3.2. Indicadores seleccionados ..... 18
  - 3.3. Preguntas de investigación y estrategia de análisis ..... 19
- 4. Inequidades en la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe** ..... 20
  - 4.1. Resultados del Desarrollo de la Primera Infancia ..... 21
  - 4.2. Niños y niñas rezagados y en riesgo de no alcanzar su pleno potencial en América Latina y el Caribe ..... 24
- 5. Determinantes del Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe** ..... 28
  - 5.1. Salud y nutrición ..... 29
  - 5.2. Educación en la primera infancia ..... 31
  - 5.3. Estimulación y cuidado ..... 35
  - 5.4. Seguridad y protección ..... 41
- 6. Estimación de niños y niñas en riesgo** ..... 48
- Conclusiones ..... 53
- Referencias ..... 55

# Índice de figuras

---

Figura 1.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con DPI adecuado según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.....	21
Figura 2.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con desarrollo adecuado por ámbito del Índice de Desarrollo Infantil Temprano.....	22
Figura 3.	Distribución de niños/as de 3 y 4 años con DPI inadecuado, por quintil de riqueza .....	24
Figura 4.	Niños/as de 3 y 4 años con desarrollo adecuado en el ámbito de alfabetización/habilidades numéricas, según la educación de la madre .....	24
Figura 5.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con DPI adecuado según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, en hogares ricos y pobres .....	26
Figura 6.	Indicadores relacionados con los ODS para niños/as de 2 a 4 años de acuerdo con la discapacidad infantil.....	27
Figura 7.	Prevalencia de niños/as menores de 5 años con baja talla para la edad según sexo, área de residencia y quintil de riqueza.....	29
Figura 8.	Desigualdades de riqueza y baja talla para la edad en América Latina y el Caribe .....	30
Figura 9.	Posibilidades de desarrollo adecuado en alfabetización/habilidades numéricas en niños/as de 3 y 4 años con baja talla para la edad .....	31
Figura 10.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI.....	32
Figura 11.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI según pertenencia étnica.....	33
Figura 12.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI en hogares ricos y pobres.....	34
Figura 13.	Asociación entre la asistencia a programas de EPI y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano .....	34
Figura 14.	Posibilidades de un adecuado DPI en niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI .....	35
Figura 15.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con libros en el hogar y apoyo para el aprendizaje .....	37
Figura 16.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años expuestos a por lo menos 4 actividades de apoyo para el aprendizaje en el hogar de acuerdo con características sociodemográficas .....	38
Figura 17.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con al menos 3 libros infantiles en el hogar de acuerdo con características sociodemográficas .....	38
Figura 18.	Porcentaje de niños/as menores de 5 años con cuidado inadecuado de acuerdo con ingreso del hogar .....	39
Figura 19.	Asociación entre el apoyo para el aprendizaje y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.....	40
Figura 20.	Posibilidades de un adecuado DPI de acuerdo con la exposición a actividades de apoyo para el aprendizaje .....	40
Figura 21.	Porcentaje de niños/as menores de 5 años con registro de nacimiento según área de residencia, 2010-2015 .....	42
Figura 22.	Distribución de métodos de disciplina experimentados por niños/as de 3 y 4 años .....	44

Figura 23.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que sufren castigo físico severo .....	45
Figura 24.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con adecuado desarrollo emocional y puntaje de Índice de Desarrollo Infantil Temprano, según métodos de disciplina violenta .....	46
Figura 25.	Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que patean, muerden o golpean a otros niños o a adultos, según exposición a castigo físico, y posibilidades de que los expuestos pateen, muerdan o golpeen.....	47
Figura 26.	Prevalencia de niños/as en riesgo en 17 países de ALC.....	49
Figura 27.	Distribución del número de factores de riesgo en 16 países de ALC.....	50
Figura 28.	Probabilidad de un adecuado DPI de acuerdo con el número de factores de riesgo en 16 países de ALC .....	51
Figura 29.	Prevalencia de un adecuado DPI de acuerdo con la presencia o ausencia de factores de riesgo específicos.....	52

## Índice de ilustraciones

---

Ilustración 1.	Dominios de análisis e indicadores seleccionados .....	18
Ilustración 2.	Resultados de niños/as de 3 y 4 años por ámbitos del DPI e Índice de Desarrollo Infantil Temprano, por subregión .....	23
Ilustración 3.	En comparación con sus pares, los niños/as indígenas o de otros grupos étnicos tienen menos posibilidades de tener un adecuado DPI .....	25
Ilustración 4.	Factores asociados con la asistencia a programas de EPI entre niños/as de 3 y 4 años.....	32
Ilustración 5.	Indicadores de estimulación y cuidado .....	36
Ilustración 6.	Menos posibilidades de los niños/as indígenas o de otros grupos étnicos de beneficiarse de actividades de apoyo para el aprendizaje y preparación para la escuela.....	39
Ilustración 7.	Indicadores de los derechos a la identidad y a la protección.....	41
Ilustración 8.	Los niños/as de 3 y 4 años que están en mayor riesgo de no ser registrados.....	43
Ilustración 9.	Niños/as de 3 y 4 años con mayor riesgo de exposición a disciplina violenta .....	45

## Índice de tablas

---

Tabla 1.	Bases de datos seleccionadas: tamaños de muestra no ponderados .....	16
Tabla 2.	Ponderadores ajustados por país.....	17
Tabla 3.	Prevalencia de niños/as de 3 y 4 años con adecuado DPI y satisfactorio Índice de Desarrollo Infantil.....	21

# Siglas y acrónimos

---

<b>ALC</b>	América Latina y el Caribe
<b>CIF</b>	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
<b>DPI</b>	Desarrollo de la Primera Infancia
<b>ENDESA</b>	Encuesta de Demografía y Salud de Honduras
<b>EPI</b>	Educación para la Primera Infancia
<b>IDIT</b>	Índice de Desarrollo Infantil Temprano
<b>MICS</b>	Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (por sus siglas en inglés, <i>Multiple Indicator Cluster Surveys</i> )
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>RM</b>	Razones de Momios

# Resumen ejecutivo

---

El adecuado Desarrollo de la Primera Infancia (DPI), es un indicador importante de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Adicionalmente, es un factor crítico con potencial para disminuir las brechas en la sociedad, sostener la economía y mejorar el futuro de los países. Durante la primera infancia, los ambientes enriquecidos y una adecuada estimulación pueden tener el mayor impacto en el desarrollo cerebral. Lo anterior constituye una ventana única de oportunidad para que quienes toman decisiones de política pública, así como los padres, madres y cuidadores, promuevan las mejores condiciones para el pleno desarrollo de la Primera Infancia.

Este estudio se hizo a partir de la información proveniente de 17 países de América Latina y el Caribe (ALC) para generar evidencia robusta sobre el DPI. El estudio revisó cifras estandarizadas de aproximadamente 35.000 niños y niñas de 3 y 4 años, que son representativos del 41 por ciento de la población de la región para este grupo de edad, por lo que dicha información puede ser útil en la formulación e implementación de políticas públicas para la Primera Infancia.

Mediante una serie de técnicas analíticas, este estudio se propuso cuantificar el número de niños y niñas que se encuentran en riesgo de no alcanzar su potencial de desarrollo. Con los datos para cada país y para toda la región se llevaron a cabo análisis de equidad, análisis bivariados y se usaron modelos multivariados para evaluar asociaciones con el DPI e identificar los niños y niñas

que se enfrentan a los mayores desafíos en términos de nutrición, acceso a educación, estimulación y cuidado, así como seguridad y protección.

Los resultados demuestran que en ALC 3,6 millones de niños y niñas de 3 y 4 años se encuentran rezagados en cuanto a su desarrollo. Estos niños y niñas tienen mayor probabilidad de hacer parte de las familias más pobres, vivir en áreas rurales y pertenecer a algún grupo indígena o étnico.

La probabilidad de alcanzar un adecuado DPI es del 93 por ciento cuando los niños y niñas no están expuestos a ningún factor de riesgo, mientras que esta probabilidad desciende a 67 por ciento cuando enfrentan 5 o más factores de riesgo. Desafortunadamente en la región 9 de cada 10 niños y niñas están expuestos a por lo menos 1 factor de riesgo, entre los que se cuentan: prácticas de cuidado inadecuado, exposición a métodos de disciplina violenta o no asistencia a programas de Educación para la Primera Infancia.

Este estudio provee información contundente sobre la necesidad de focalizar los esfuerzos en los niños y niñas más vulnerables, y adicionalmente demuestra que se pueden lograr mejores resultados en su desarrollo, cuando tienen acceso a cuidados adecuados, a oportunidades de aprendizaje, así como a ambientes seguros y libres de violencia.



# 1

## Introducción

La primera infancia es la etapa de desarrollo más significativa y rápida en la vida humana, que abarca desde el periodo prenatal hasta los 8 años de edad. Es un período crucial que establece las bases para el bienestar futuro, el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación de las niñas y niños.

De acuerdo con la evidencia científica reciente, durante la primera infancia el cerebro se desarrolla de una forma extraordinaria, lo cual conlleva a una compleja interacción de conexiones neuronales que es influenciada y definida por las experiencias y el entorno<sup>1</sup>. Estas conexiones cerebrales se forman a una velocidad que nunca más se repetirá en la vida, y tienen una influencia en el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social de la niña y el niño.

Durante la primera infancia, una nutrición adecuada, estimulación temprana, oportunidades de aprendizaje, protección, así como cuidado sensible y cariñoso son aspectos determinantes para que los niños y niñas sobrevivan, prosperen, aprendan y participen.

**Promover el desarrollo de la primera infancia es una responsabilidad compartida de las familias, las sociedades y los gobiernos.**

En este sentido, proporcionar un ambiente enriquecido y estimulación adecuada durante este periodo crucial, puede tener un mayor impacto en el desarrollo del cerebro, razón por la cual quienes toman decisiones de política pública, los padres y los cuidadores tienen una ventana de oportunidad única que no se repite nuevamente para promover un desarrollo infantil saludable. Por el contrario, la imposibilidad de alcanzar el potencial de desarrollo no solo afecta la salud y el bienestar inmediato del niño y la niña, sino que también compromete el logro educativo y

la productividad en el futuro<sup>2</sup>, perpetuando los ciclos de pobreza intergeneracional<sup>3</sup>.

**Un desarrollo adecuado en la primera infancia es un factor importante que puede disminuir las brechas existentes en la sociedad, sostener la economía del mañana y definir el futuro de las naciones.**

A pesar del sustancial progreso global hacia la disminución de las tasas de mortalidad de niños y niñas menores de 5 años<sup>4</sup>, lo mismo que mejoras en su estado nutricional<sup>5</sup>, en países de ingreso medio y bajo, más de 250 millones de niños y niñas corren el riesgo de no alcanzar su pleno potencial de desarrollo debido a que continúan expuestos a contextos socioeconómicos, nutricionales y familiares adversos<sup>6</sup>. Las familias en desventaja tienden a invertir menos en sus descendientes, lo que significa que las niñas y niños nacidos en entornos caracterizados por pobreza y vulnerabilidad tienen menos oportunidades de beneficiarse de estimulación cognitiva y de otros recursos que contribuyen a su desarrollo. Además, la pobreza a menudo coexiste con otras condiciones de desventaja, situaciones que se acumulan y generan mayores riesgos para los niños, niñas y sus padres o cuidadores.

Por lo anterior, comprender los factores que afectan el Desarrollo de la Primera Infancia (DPI) es crucial para abordar las desigualdades y mejorar la productividad y la equidad social<sup>7</sup>. Además de la influencia de los determinantes biológicos –factores genéticos y prenatales innatos–, el DPI también se ve afectado por el entorno inmediato de niñas y niños, que incluye a sus cuidadores principales, miembros de la familia, así como las condiciones estructurales del hogar, ingresos y otros

1 Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips, eds., *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academy Press, Washington D.C., 2000.  
2 Knudsen, Eric I., et al., 'Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce', *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 103, no. 27, julio de 2006, págs. 10155–10162.  
3 Engle, Patrice L., et al., 'Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world', *Lancet*, vol. 369, no. 9557, 20 de enero de 2007, págs. 229–242.  
4 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Informe 2014: *Niveles y tendencias en la mortalidad infantil*, UNICEF, Nueva York, 2014.  
5 Black, Robert E., et al., 'Maternal and Child Undernutrition and Overweight in Low-Income and Middle-Income Countries', *Lancet*, vol. 382, no. 9890, 3 de agosto de 2013, págs. 427–45.  
6 Brito, Pia y Nurper Ulkuer, 'Child Development in Developing Countries: Child rights and policy implications', *Child Development*, vol. 83, no. 1, febrero de 2012.  
7 Black, Maureen M. y Kathryn G. Dewey, 'Promoting Equity Through Integrated Early Child Development and Nutrition Interventions: Equity through integrated interventions', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1308, no. 1, febrero de 2014, págs. 1–10.

factores externos como la comunidad y los servicios sociales básicos. Asimismo, el contexto social más amplio constituido por las actitudes hacia la niñez y las políticas y programas del Estado, puede tener una influencia significativa en el DPI<sup>8</sup>.

El DPI es fundamental para la implementación de la Agenda 2030 y para el logro de los 17 Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS). Además de ser una meta específica del ODS 4 (educación), el DPI tiene también un efecto multiplicador en otros objetivos, incluyendo los relacionados con la pobreza (ODS 1), nutrición (ODS 2), salud (ODS 3), igualdad de género (ODS 5), reducción de inequidades (ODS 10), y protección contra la violencia (ODS 16).

8 Brito y Ulkuer, 'Child Development in Developing Countries: Child rights and policy implications', págs. 92–103.



# 2

**Esfuerzos globales  
para medir el  
Desarrollo de la  
Primera Infancia**

---

A pesar del creciente interés mundial en el DPI, su visibilidad es limitada en comparación con otras prioridades del sector público, en parte debido a la falta de indicadores estandarizados y comparables. La naturaleza multidimensional del DPI hace aún más compleja la tarea de recabar datos precisos, especialmente en países con recursos limitados. Igualmente, la falta de indicadores válidos, así como de metodologías de medición del DPI que se puedan desarrollar a escala, son factores que afectan el diseño e implementación de políticas y dificultan los esfuerzos de monitoreo y evaluación.

Los enfoques de las ciencias del desarrollo para medir el DPI incluyen varias pruebas de diagnóstico multidimensional, como la Escala Bayley de Desarrollo Infantil<sup>9</sup>, considerada durante mucho tiempo el "estándar de oro" para medir los resultados del desarrollo en bebés, niñas y niños pequeños y niños y niñas mayores<sup>10,11</sup>. A pesar de sus características psicométricas sólidas, incluida la sensibilidad y especificidad en diversos contextos<sup>12</sup>, la administración de pruebas diagnósticas depende de profesionales altamente capacitados, proceso que requiere de una considerable dedicación de tiempo y recursos financieros, lo que hace que estas pruebas sean inadecuadas para el monitoreo de la población a gran escala.

Recientemente se dispone de varios enfoques para hacer uso de pruebas multidimensionales en contextos con recursos limitados. Estos enfoques más escalables para la medición del DPI incluyen: pruebas diseñadas para detectar a niños y niñas en riesgo de no presentar un desarrollo apropiado para su edad, la evaluación del logro de hitos específicos del desarrollo o del progreso en dominios particulares del mismo –por ejemplo, el lenguaje–. Sin embargo, solo unos pocos estudios han evaluado la validez, confiabilidad y viabilidad general de incluir tamizajes multidimensionales en los esfuerzos de medición poblacional<sup>13</sup>.

El reconocimiento global de la importancia del DPI llevó a la inclusión de una meta específica dentro del ODS 4. De esta forma, la meta 4.2 hace un llamado a los países a fin de "garantizar que, para 2030, todas las niñas y niños tengan acceso a un Desarrollo de la Primera Infancia de calidad, atención y educación preescolar para que estén listos para la educación primaria". Dentro de esta meta, el indicador 4.2.1, mide específicamente el "porcentaje de niños y niñas menores de 5 años que tienen un desarrollo adecuado en salud, aprendizaje y bienestar psicosocial".

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) apoya a los gobiernos en el monitoreo y reporte sobre el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas, abarcando el estado nutricional, la salud y educación, así como las prácticas de crianza. Esto incluye el Índice de Desarrollo Infantil Temprano que representa el primer esfuerzo para producir y disponer de datos estandarizados e internacionalmente comparables sobre el DPI a través de su uso en las encuestas de hogares.

## Índice de Desarrollo Infantil Temprano

Para cerrar la brecha de conocimiento e implementar una medición estandarizada del DPI, UNICEF trabaja con los países abordando este monitoreo a nivel poblacional. Desde 2009, el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, fue incorporado al programa de Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés) respaldado por UNICEF, para apoyar a los gobiernos de todo el mundo en la recopilación de datos estandarizados y comparables sobre la situación de niños, niñas y mujeres en las encuestas de hogares.

La incorporación del Índice de Desarrollo Infantil Temprano en las encuestas MICS, representó el primer esfuerzo por recabar datos internacionalmente comparables sobre el estado general del desarrollo de los niños y niñas. A

9 Fernald, Lia C.H., et al., *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A toolkit for the assessment of children in the first five years of life*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2009.

10 Frongillo, Edward A., et al., 'Measures and Indicators for Assessing Impact of Interventions Integrating Nutrition, Health, and Early Childhood Development', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1308, no. 1, 26 de diciembre de 2013, págs. 68–88.

11 Fernald, Lia C.H., et al., *Examining Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*.

12 Hamadani, Jena D., et al., 'Psychosocial Stimulation Improves the Development of Undernourished Children in Rural Bangladesh', *Journal of Nutrition*, vol. 136, no. 10, 1 de octubre de 2006, págs. 2645–2652.

13 Rubio-Codina, Marta, et al., 'Concurrent Validity and Feasibility of Short Tests Currently Used to Measure Early Childhood Development in Large Scale Studies', *PLoS ONE*, vol. 11, no. 8, 22 de agosto de 2016.

diferencia de otros instrumentos de evaluación del desarrollo infantil, el índice es fácil de implementar en contextos de recopilación de datos a gran escala, tales como encuestas poblacionales de hogares a nivel nacional. Actualmente, los datos basados en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano están disponibles para alrededor de 70 países, lo que hace que la encuesta MICS sea la fuente más grande de datos comparables sobre el estado del desarrollo de niños y niñas en países de ingreso medio y bajo.

Entre 2010 y 2016, 17 países de la región de ALC han calculado el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, principalmente a través de Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) apoyadas por UNICEF.

El Índice de Desarrollo Infantil Temprano utiliza un conjunto de preguntas aplicadas a un informante proxy (la madre del niño o la niña, o un cuidador/a principal), para recopilar datos sobre los hitos o comportamientos específicos de cada edad. Las respuestas a estas preguntas se basan en la percepción del informante proxy acerca de si el niño o la niña ha alcanzado/presenta o no cada comportamiento. Este índice se compone de 10 ítems que cubren cuatro dominios, con los que se construye el Índice de Desarrollo Infantil Temprano final:

1. Alfabetización/habilidades numéricas
  2. Desarrollo físico
  3. Desarrollo socioemocional
  4. Aprendizaje
- La medición de **alfabetización/habilidades numéricas** implica tres preguntas relacionadas con: reconocer al menos 10 letras del alfabeto, la capacidad de leer al menos cuatro palabras sencillas y la capacidad de reconocer los números del uno al 10. Dos respuestas afirmativas califican al niño o niña con un desarrollo adecuado para este dominio.
  - El **desarrollo físico** se basa en dos preguntas: ¿puede el niño o niña agarrar un objeto pequeño con dos dedos? y ¿se encuentra el niño o la niña lo

suficientemente bien como para jugar? Una respuesta afirmativa indica que el niño o la niña tiene un desarrollo físico adecuado.

- El **desarrollo socioemocional** se mide a través de tres preguntas relacionadas con si el niño o la niña: se lleva bien con otros niños y niñas; no pateo, muerde ni golpea a adultos o a otros niños y niñas; y no se distrae fácilmente. Un niño o niña con dos respuestas afirmativas, cumple el criterio de desarrollo socioemocional.
- El **desarrollo del aprendizaje** se evalúa mediante dos preguntas sobre la capacidad de la niña o el niño para seguir instrucciones sencillas y hacer las cosas por sí mismo. Una respuesta afirmativa indica que el niño o la niña cumple con el criterio para un adecuado desarrollo del aprendizaje.

El Índice de Desarrollo Infantil Temprano se calcula midiendo el desarrollo de los niños y niñas en estos cuatro dominios. Se considera que los niños y niñas tienen un desarrollo adecuado cuando cumplen con los criterios en al menos tres de los cuatro dominios.

Uno de los indicadores seleccionados para medir el progreso hacia la meta 4.2 de los ODS es “Proporción de niños y niñas menores de 5 años cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, desglosado por sexo” (indicador 4.2.1). Como agencia de custodia de este indicador, UNICEF ha liderado el trabajo metodológico desde 2015 para desarrollar, probar y validar una nueva medida de los resultados del desarrollo infantil que se puede utilizar para recopilar datos representativos a nivel nacional con un enfoque y una medida estandarizados para monitorear el objetivo 4.2. La nueva medida se basa en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano e incluye elementos extraídos de otras herramientas de medición existentes. Los ítems seleccionados para su inclusión capturan algunos hitos importantes del desarrollo global en niños y niñas de 24 a 59 meses. Los pasos clave en el proceso metodológico han incluido revisiones de expertos, consultas técnicas, así como pruebas cognitivas y de campo. El nuevo instrumento está destinado al monitoreo a nivel poblacional de los resultados del desarrollo infantil, a través de su inclusión en los esfuerzos de recolección de datos dirigidos por las autoridades estadísticas nacionales.

# 3

**Metodología**

---

Todos los análisis de este estudio se basan en los datos de las rondas 4 y 5 de MICS realizadas en ALC entre 2010 y 2016, así como en los datos de la Encuesta de Demografía y Salud de Honduras (ENDESA, 2011-2012). En total, se utilizaron 17 bases de datos con indicadores del DPI comparables (ver *Tabla 1*). Los análisis se llevaron a cabo en las 17 bases de datos agrupadas, utilizando ponderadores ajustados que reflejan el diseño de la muestra del país y el tamaño de la población del país (ver *Recuadro 1*).

**Tabla 1. Bases de datos seleccionadas: tamaños de muestra no ponderados**

País	Año	Ronda MICS	Niños/as de 36-59 meses
Surinam	2010	MICS4	1.285
Jamaica	2011	MICS4	671
Costa Rica	2011	MICS4	906
Belice	2011	MICS4	788
Argentina	2011-2012	MICS4	3.625
Santa Lucía	2012	MICS4	122
Barbados	2012	MICS4	202
Uruguay	2012-2013	MICS4	749
Panamá	2013	MICS5	2.315
Guyana	2014	MICS5	1.350
Rep. Dominicana	2014	MICS5	8.039
Cuba	2014	MICS5	2.278
El Salvador	2014	MICS5	3.049
México	2015	MICS5	3.417
Honduras	2011-2012	(ENDESA)	2.710
Paraguay	2016	MICS5	1.861
Trinidad y Tobago	2011	MICS4	527
Total de niños/as incluidos en el análisis			34.798

### 3.1. Consideraciones éticas

La investigación se basó en el análisis de fuentes secundarias disponibles en los registros públicos de 17 países. Las bases de datos, que provienen de los sitios web oficiales de MICS y ENDESA, fueron convenientemente anonimizadas antes de publicarse, por lo que es imposible volver a vincular la información con los participantes. En este sentido, el estudio estuvo exento de revisión ética formal.



© UNICEF Perú/2018/Jamayo E

Esta publicación analiza los resultados y los determinantes del DPI en niños y niñas de 3 y 4 años.

Se basa en indicadores seleccionados medidos entre 2010 y 2016 en 17 países de ALC en una muestra de casi 35.000 niños y niñas que representan el 41% del total de la población para esas edades.

Este estudio aprovecha las fuentes de datos existentes para producir evidencia que será útil para procesos de abogacía y para la retroalimentación de políticas públicas en materia de DPI en ALC. En consecuencia, el uso de estos datos no causa ningún daño y/o no representa peligro para los participantes originales. Los análisis de datos se realizaron siguiendo los lineamientos científicos y los resultados se presentan como corresponde.



### Recuadro 1. Preparación de datos

Los análisis de este informe se basan en los datos de las rondas 4 y 5 de MICS de la región de ALC entre 2010 y 2016, así como en los datos de la Encuesta de Demografía y Salud de Honduras (ENDESA). El diseño de las encuestas MICS y ENDESA sigue un enfoque de muestreo probabilístico, por conglomerados, estratificado y de etapas múltiples que permite recabar información sólida sobre un gran número de indicadores a nivel nacional, para áreas urbanas y rurales y para dominios adicionales (generalmente regiones), según la estrategia de estratificación específica seguida por el país. Las bases de datos MICS y ENDESA incluyen ponderadores muestrales específicos del país, que consideran la no-respuesta y las probabilidades involucradas en cada etapa de selección<sup>14</sup>.

En el presente análisis, los ponderadores muestrales se manejaron de la siguiente manera:

Para los análisis a nivel nacional, se usaron los ponderadores de niños y niñas específicos del país. Debido a que la información sobre las prácticas de disciplina infantil se obtiene a través de una etapa de selección adicional, se utilizó un ponderador específico para analizar estos datos.

Para los análisis agrupados que generan estimaciones para la muestra completa de 17 países (u otro número determinado de países), los ponderadores de niños y niñas específicos del país se ajustaron multiplicando la población estimada entre 0 y 4 años del país, dividida por el tamaño de la muestra del país de los niños y niñas en ese grupo de edad (ver *Tabla 2*). El tamaño estimado de la población de niños y niñas de 0 a 4 años se obtuvo a partir de publicaciones de 2010 y 2015 de las Naciones Unidas sobre las perspectivas de la población mundial\*.

**Tabla 2. Ponderadores ajustados por país**

a) País	b) Año	c) Año de la población seleccionada de la web de la ONU	d) Número de niños/as de 0-4 años en el país	e) Número de niños/as de 0-4 años en la muestra	Ponderador de niño/a d/e	f) Número de niños/as de 0-4 años en la submuestra de disciplina infantil	Ponderador de disciplina infantil d/f
Surinam	2010	2010	49.000	3.308	14,81	944	51,91
Jamaica	2011	2010	225.000	1.639	137,28	555	405,41
Costa Rica	2011	2010	361.000	2.274	158,75	864	417,82
Belice	2011	2010	38.000	1.946	19,53	546	69,6
Trinidad y Tobago	2011	2010	97.000	1.199	80,9	500	194
Argentina	2011-2012	2010	3.644.000	8.800	414,09	3.111	1.171,33
Honduras	2011-2012	2010	871.000	10.736	81,13	n.a.	n.a.
Santa Lucía	2012	2010	14.000	291	48,11	114	122,81
Barbados	2012	2010	18.000	465	38,71	207	86,96
Uruguay	2012-2013	2015	241.000	1.599	150,72	726	331,96
Panamá	2013	2015	368.000	5.846	62,95	2.153	170,92
Guyana	2014	2015	67.000	3.358	19,95	1.265	52,96
Rep. Dominicana	2014	2015	1.062.000	19.981	53,15	8.850	120
Cuba	2014	2015	588.000	5.667	103,76	3.539	166,15
El Salvador	2014	2015	520.000	7.340	70,84	3.456	150,46
México	2015	2015	11.617.000	8.066	1.440,24	3.499	3.320,09
Paraguay	2016	2015	674.000	4.625	145,73	2.008	335,66

\* Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, 'Perspectivas de la población mundial: Revisión de 2015, datos clave y tablas actualizadas', documento de trabajo No. ESA/P/WP241, Nueva York, 2015. Disponible en: <<https://esa.un.org/unpd/wpp>>

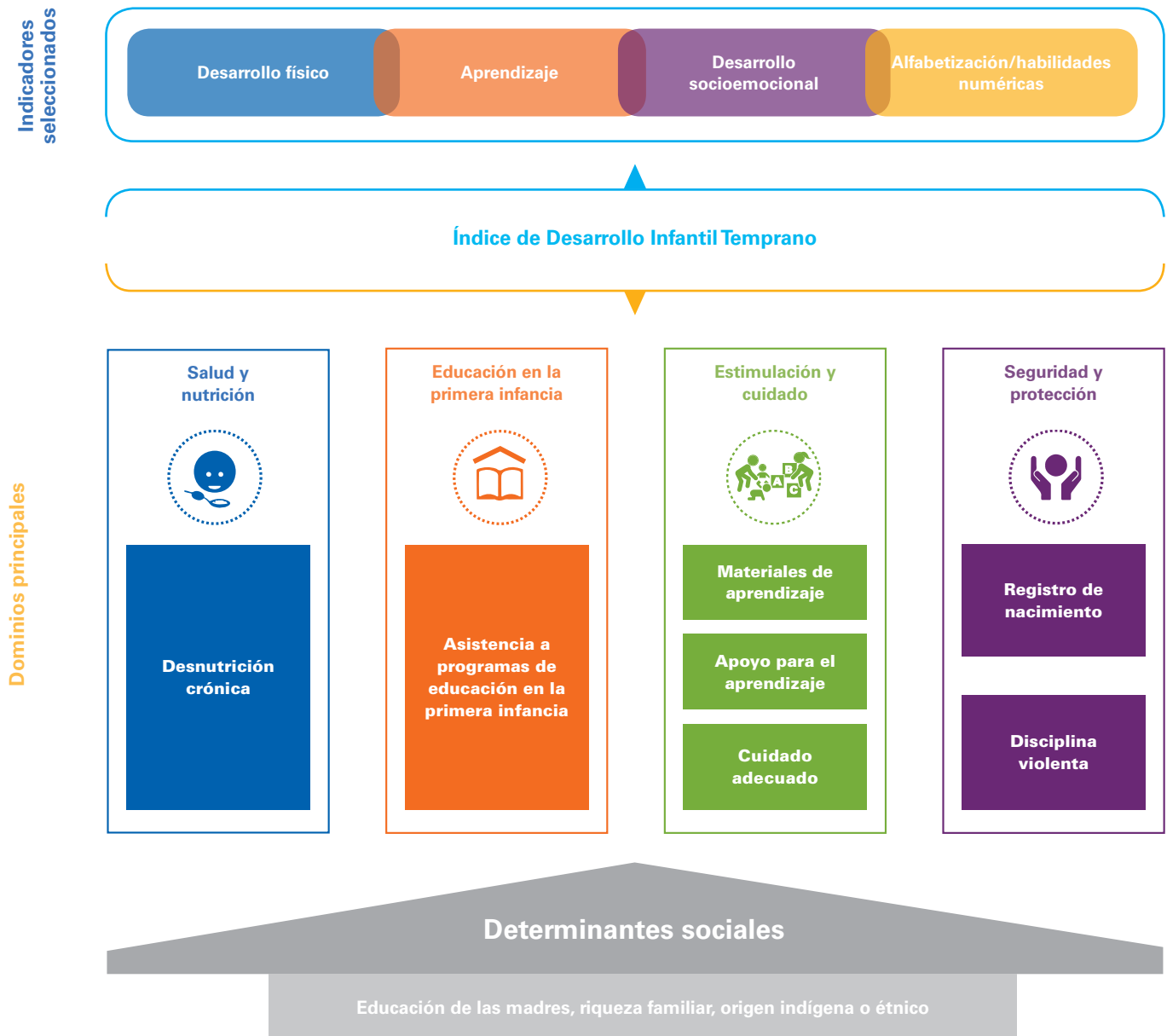
14 Todos los datos, incluyendo las variables de ponderación, se obtuvieron de las bases de datos MICS o, en el caso de Honduras, de la encuesta ENDESA. Disponibles en: <<http://mics.unicef.org/surveys>> y <<http://dhsprogram.com/Data/>>.

## 3.2. Indicadores seleccionados

Los indicadores que representan los diferentes determinantes en el DPI disponibles en cada una de las bases de datos consultadas, se organizaron en cuatro

dominios principales: (1) salud y nutrición, (2) educación en la primera infancia, (3) estimulación y cuidado y (4) seguridad y protección (ver *Ilustración 1*).

**Ilustración 1. Dominios de análisis e indicadores seleccionados**



### 3.3. Preguntas de investigación y estrategia de análisis

El objetivo principal de esta investigación fue identificar la brecha de evidencia en conocimiento sobre el DPI en ALC, respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos niños y niñas están rezagados y en riesgo de no alcanzar su máximo potencial en ALC?  
¿Quiénes son esos niños y niñas?
2. ¿Qué factores pueden explicar las inequidades observadas?
3. ¿Cuáles son los principales determinantes del DPI en ALC?
4. ¿Qué proporción de niños y niñas están expuestos a factores de riesgo clave?
5. ¿Qué subgrupos presentan una mayor exposición a los factores de riesgo?
6. ¿Cómo afecta al DPI la exposición acumulativa a los factores de riesgo?
7. ¿Cómo se podría mejorar el DPI previniendo la exposición a factores de riesgo específicos?

Para responder a estas preguntas, los datos se analizaron utilizando las siguientes estrategias:

**1. Análisis de equidad.** Para cada país, se estimaron intervalos de confianza al 95 por ciento para 12 indicadores (cinco resultados y siete determinantes), de acuerdo con algunas características: rural/urbano, índice de riqueza, nivel de escolaridad materna, sexo del niño o niña, así como pertenencia a pueblos indígenas o a otras comunidades étnicas. Algunos análisis de equidad se presentan con más detalle en el cuerpo del reporte, e incluyen resultados significativos al 1 por ciento ( $p < 0.01$ ), a menos que se especifique de otra manera.

**2. Asociaciones bivariadas y multivariadas con el DPI.** Para cada país y para el análisis combinado de los países de ALC, se estimaron prevalencias con intervalos de confianza del 95 por ciento para cinco indicadores de resultado, de acuerdo con siete indicadores determinantes. Algunos análisis bivariados se presentan con mayor detalle en el cuerpo del reporte, e incluyen

resultados significativos al 1 por ciento ( $p < 0.01$ ), a menos que se especifique de otra manera. En algunos casos, se usaron modelos de regresión logística para estimar asociaciones específicas. Debido a que algunas de estas asociaciones son susceptibles de ser afectadas por variables confusoras, algunos modelos logísticos fueron estimados usando regresiones multivariadas ajustadas para potenciales confusores.

#### 3. Identificación de los niños y niñas en riesgo.

Para la observación agregada de los países de ALC, se llevaron a cabo una serie de análisis para estimar la proporción de niñas y niños expuestos a factores de riesgo específicos. Debido a que los niños y niñas tienden a estar expuestos a más de un factor de riesgo, se calculó la distribución del número de factores de riesgo de acuerdo con algunas características poblacionales. Un objetivo adicional de este análisis fue proveer evidencia sobre cómo la exposición acumulativa a factores de riesgo se asocia con peores resultados del DPI. Para responder esta pregunta particular, se usó un modelo de regresión logístico, considerando el Índice de Desarrollo Infantil Temprano como variable dependiente y el número de factores de riesgo experimentados por los niños y niñas como una variable independiente ordinal. Adicionalmente, se calcularon las probabilidades predichas para el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, de acuerdo con el número de factores de riesgo. Se usó un modelo de regresión logístico multivariado para estimar la asociación de cada factor de riesgo con el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, y se calcularon las probabilidades esperadas para un adecuado DPI, de acuerdo con perfiles de riesgo específicos.

Los análisis se realizaron en SPSS software versión 18 y Stata software versión 14, considerando los ponderadores de la muestra para niños y niñas menores de 5 años, a menos que se especifique de otra manera.

# 4

**Inequidades en la  
educación para  
la primera infancia en  
América Latina  
y el Caribe**

---

## 4.1. Resultados del Desarrollo de la Primera Infancia

La Tabla 3 proporciona los resultados regionales agregados para los cuatro ámbitos del DPI y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. La prevalencia más baja se observa para el ámbito de alfabetización/habilidades numéricas, seguida de los ámbitos de desarrollo socio-

emocional, aprendizaje y desarrollo físico. El rango entre los valores mínimo y máximo de la prevalencia del ámbito de alfabetización/habilidades numéricas, muestra una variación elevada para este indicador dentro de la región.

**Tabla 3. Prevalencia de niños/as de 3 y 4 años con adecuado DPI y satisfactorio Índice de Desarrollo Infantil Temprano**

	Prevalencia (%)	Error estándar	IC [95%]	Min.	Máx.
<b>Índice de Desarrollo Infantil Temprano</b>	83,1	0,8	81,5-84,7	70,9	96,6
<b>Alfabetización/habilidades numéricas</b>	27,3	1,2	25,1-29,6	10,4	90,0
<b>Desarrollo físico</b>	98,0	0,2	97,6-98,3	95,4	100
<b>Desarrollo socioemocional</b>	80,0	0,9	78,3-81,8	67,4	88,2
<b>Aprendizaje</b>	97,2	0,2	96,8-97,6	94,9	99,7

**Figura 1. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con DPI adecuado según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano**

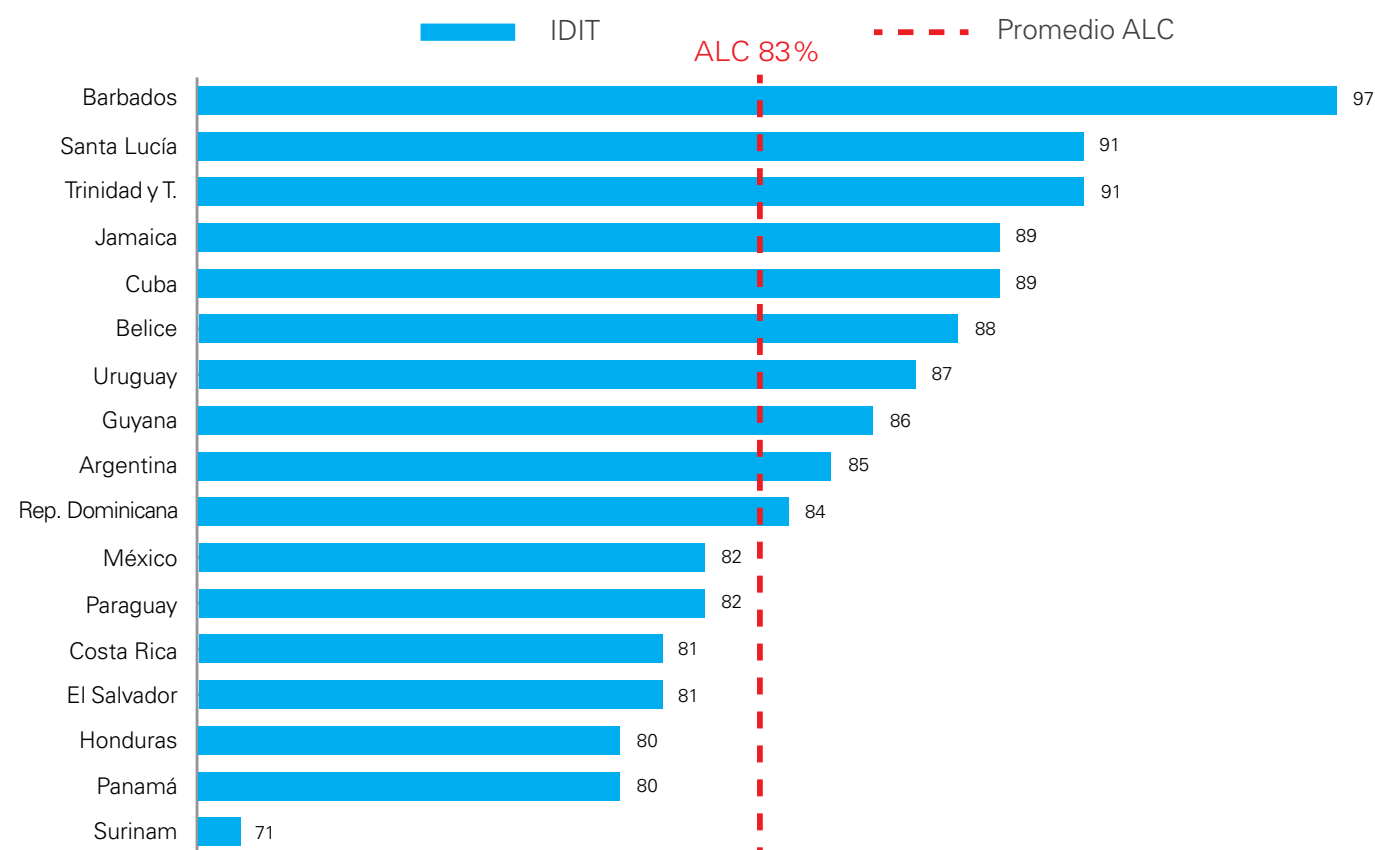
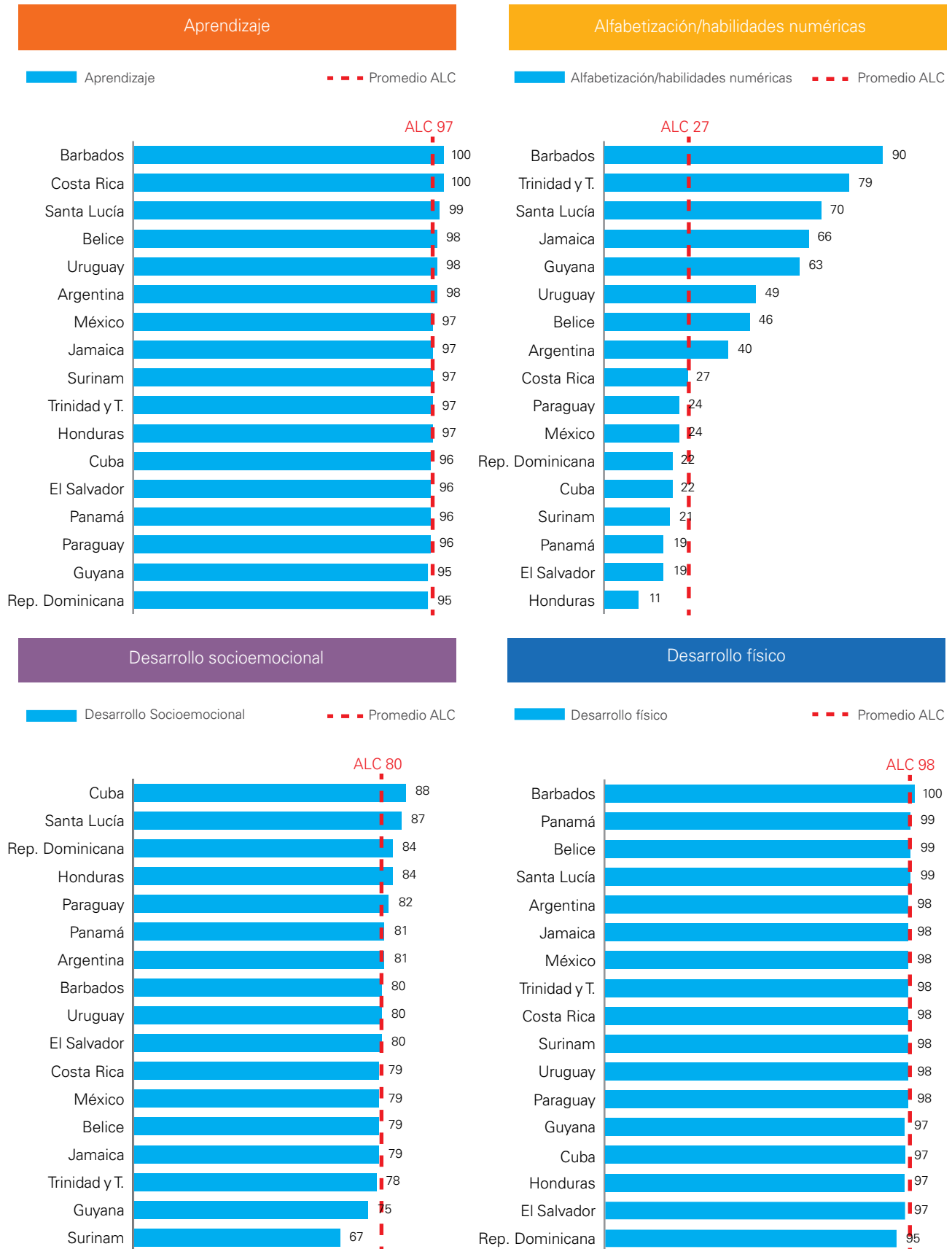


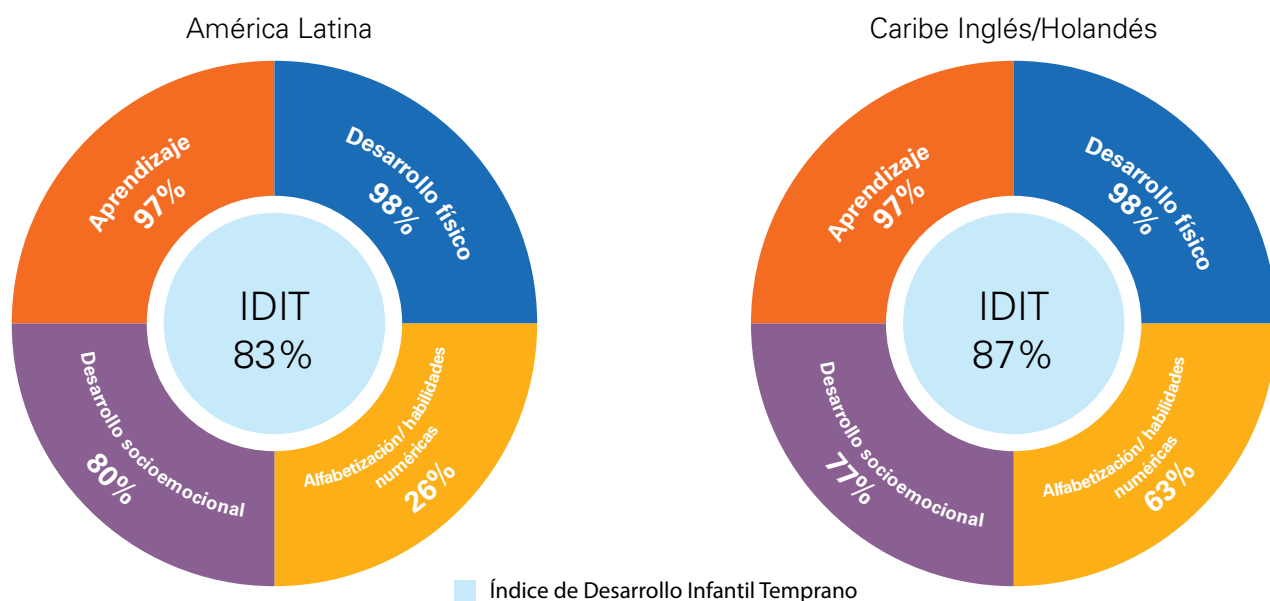
Figura 2. Resultados de niños/as de 3 y 4 años con desarrollo adecuado por ámbito del Índice de Desarrollo Infantil Temprano



Los resultados muestran una variabilidad considerable en la prevalencia de los cuatro ámbitos del DPI, así como del Índice de Desarrollo Infantil Temprano global. La prevalencia del DPI satisfactorio en los 17 países de ALC oscila entre el 71 por ciento en Surinam y el 97 por ciento en Barbados. Los puntajes del Índice de Desarrollo Infantil Temprano son más altos en los países del Caribe, principalmente debido a las calificaciones más altas en alfabetización/habilidades numéricas de estos países.

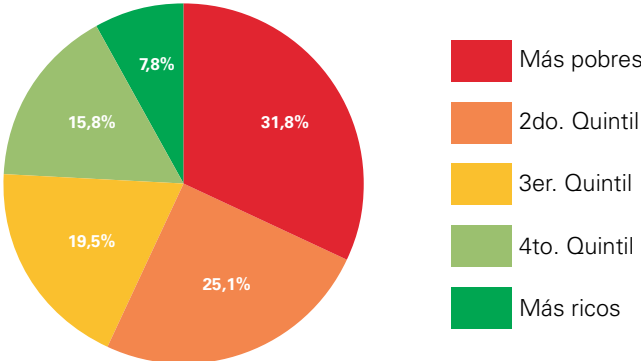
“Aproximadamente 3,6 millones de niños y niñas de 3 y 4 años en ALC están rezagados y en riesgo de no alcanzar su máximo potencial, según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.”

**Ilustración 2. Resultados de niños/as de 3 y 4 años por ámbitos del DPI e Índice de Desarrollo Infantil Temprano, por subregión**



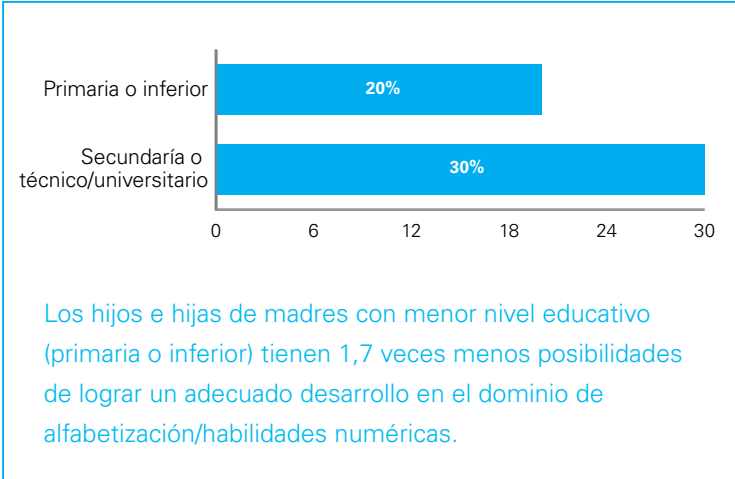
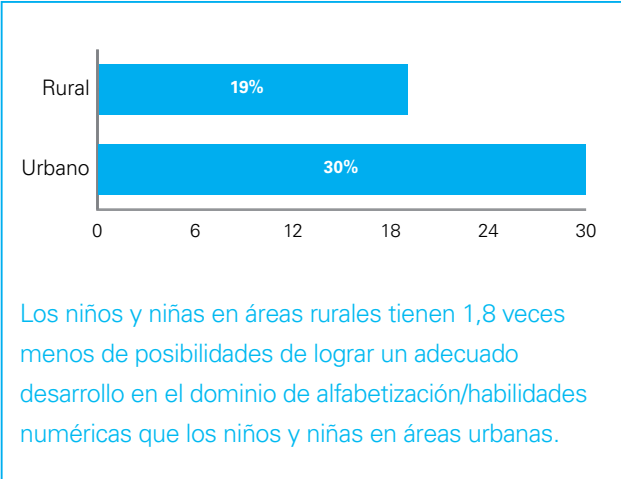
## 4.2. Niños y niñas rezagados y en riesgo de no alcanzar su pleno potencial en América Latina y el Caribe

Figura 3. Distribución de niños/as de 3 y 4 años con DPI inadecuado, por quintil de riqueza



La mayoría de los niños y niñas con DPI inadecuado viven en los hogares más pobres.

Figura 4. Niños/as de 3 y 4 años con desarrollo adecuado en el ámbito de alfabetización/habilidades numéricas, según la educación de la madre

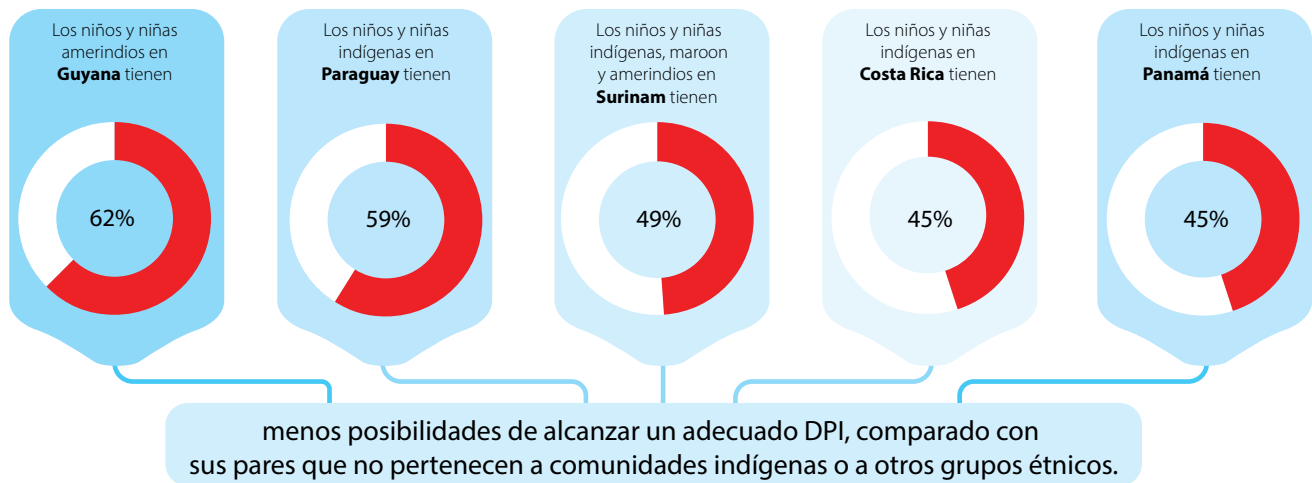


Los niños y niñas de los hogares más pobres, con madres de menor nivel educativo y que viven en comunidades de difícil acceso, tienen más posibilidades de experimentar retrasos en el desarrollo infantil temprano.

Nota: Estos análisis se realizaron con los datos agrupados de 17 países de ALC.



**Ilustración 3. En comparación con sus pares, los niños/as indígenas o de otros grupos étnicos tienen menos posibilidades de tener un adecuado DPI**



**Nota:** Estos análisis estimaron Razones de Momios (RM) no ajustadas utilizando la regresión logística con el Índice de Desarrollo Infantil Temprano como variable dependiente y la pertenencia indígena/étnica como variable independiente, por lo cual todos produjeron asociaciones significativas al 1 por ciento ( $p < .01$ ), excepto para Costa Rica ( $p < .10$ ). Se estimaron análisis adicionales ajustados por el quintil de riqueza, obteniendo asociaciones significativas de la pertenencia indígena/étnica con el Índice de Desarrollo Infantil Temprano para Surinam ( $RM = .66$ ;  $p < .01$ ), Paraguay ( $RM = .48$ ;  $p < .01$ ) y Guyana ( $RM = .44$ ;  $p < .01$ ).

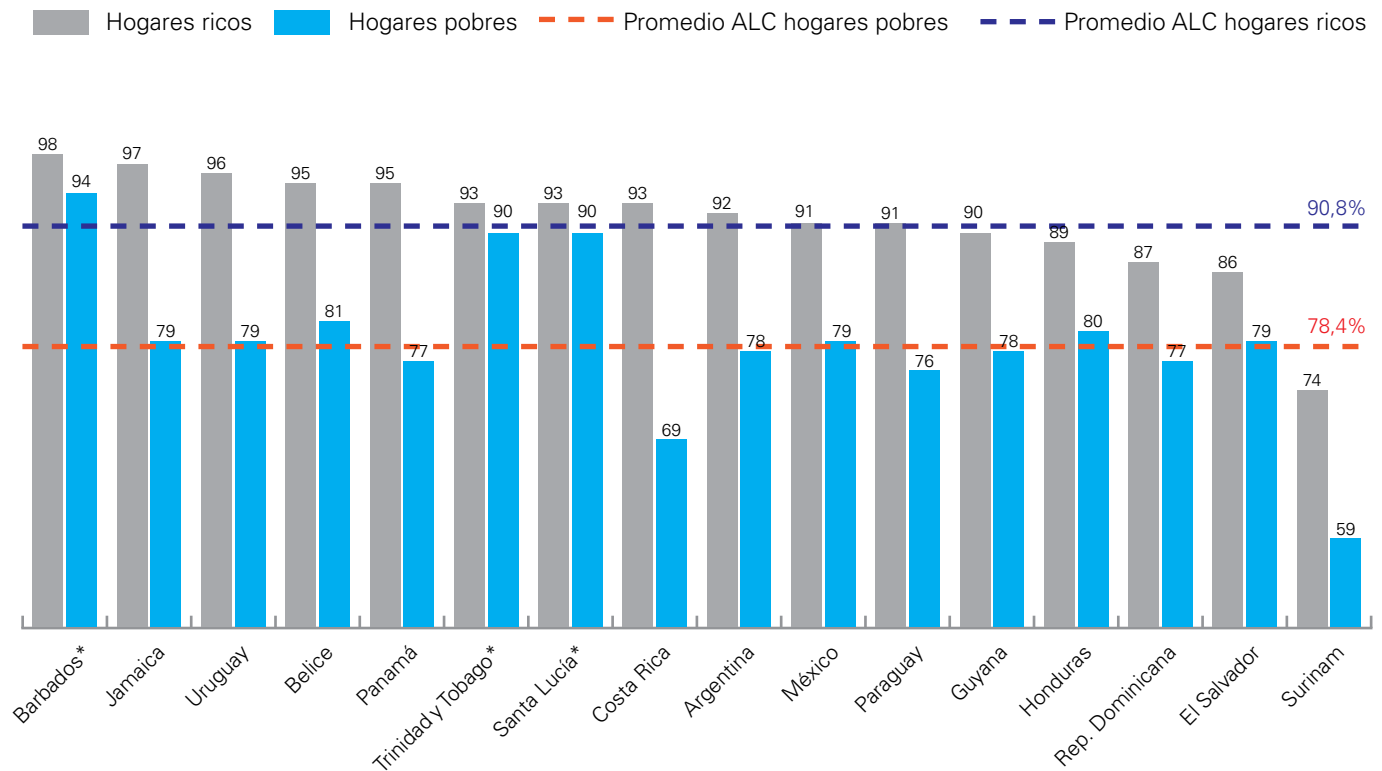
A pesar de los importantes logros desde la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, los niños y niñas de grupos indígenas y otros grupos étnicos siguen enfrentando disparidades evidentes en varios indicadores de desarrollo humano, incluido el DPI. Como se muestra en la Ilustración 3, los niños y niñas de grupos indígenas y de otras comunidades étnicas en ALC tienen mucho menos posibilidades que sus pares de lograr un DPI adecuado según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, lo que podría reflejar disparidades derivadas de la combinación compleja de factores que incluyen: pobreza, deficiente salud y estado nutricional, menos oportunidades de aprendizaje en el hogar, menor acceso a la educación en la primera infancia y ausencia de educación bilingüe, entre otros.

Si bien esta asociación podría explicarse en parte por los niveles de pobreza experimentados por niños y niñas de grupos indígenas y otras comunidades étnicas, los análisis posteriores indican que los niños y niñas de estos grupos en Surinam, Paraguay y Guyana tienen menos posibilidades de tener un DPI adecuado, independientemente de su nivel de pobreza.

El impacto de la pobreza en el DPI es aún más grave porque reduce drásticamente las oportunidades de desarrollar capacidades básicas fundamentales a lo largo de toda la vida.

“Los niños y niñas que viven en hogares pobres tienen una posibilidad significativamente menor de lograr un DPI adecuado, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.”

**Figura 5. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con DPI adecuado según el Índice de Desarrollo Infantil Temprano, en hogares ricos y pobres**



**Nota:** Este análisis incluyó 16 países, todos los cuales (a menos que estén marcados con \*) mostraron una diferencia estadísticamente significativa al 1 por ciento ( $p \leq .01$ ) entre el 20 por ciento de los hogares más ricos y el 20 por ciento de los más pobres. Debido al pequeño tamaño de la muestra, el análisis de Barbados compara el 40 por ciento de los hogares más pobres con el 60 por ciento de los hogares más ricos.

Las disparidades en DPI debido a la pobreza se observan en la mayoría de los países de la región. Algunos países presentan disparidades más graves, con brechas mayores entre los niños y niñas de los hogares más pobres y los más ricos. La disparidad llega al 24 por ciento en Costa Rica y al 15 por ciento en Surinam.



## Recuadro 2. Inequidades para niños y niñas con discapacidad

Desde 2006, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estableció que los Estados son responsables de recabar información apropiada sobre discapacidad, incluyendo investigación y datos estadísticos para formular, implementar y monitorear políticas. Este reconocimiento generó un interés global por la producción de estimaciones sobre discapacidad a nivel poblacional, pero también puso en evidencia los desafíos que implica desarrollar indicadores comparables, basados en medidas estandarizadas y en una definición consistente de discapacidad.

Los ODS reconocen plenamente la importancia de abordar las necesidades de las personas con discapacidad. Identificar las inequidades que afectan específicamente a los niños y niñas con discapacidad proporciona información útil para implementar intervenciones específicas que garanticen su plena participación social en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

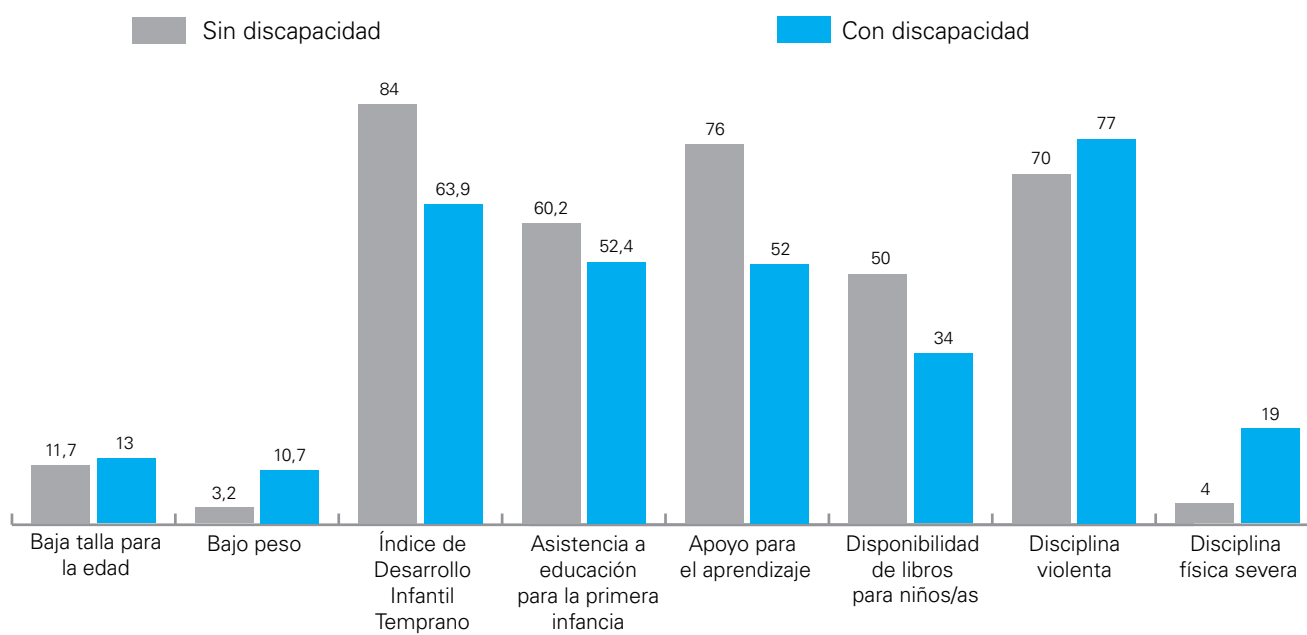
La información sobre el funcionamiento y la discapacidad infantil y las vulnerabilidades que afrontan estos niños y niñas es escasa y, a menudo, carece de estandarización metodológica y comparabilidad. La evidencia sobre la discapacidad a nivel poblacional es primordial para orientar la toma de decisiones y los esfuerzos por mejorar la salud y el bienestar de los niños y niñas que enfrentan un alto riesgo de quedar rezagados en el progreso que marcan los ODS.

Desde 2011, UNICEF, en colaboración con el Grupo de Washington, trabaja en el desarrollo de un módulo para la medición del funcionamiento y discapacidad infantil en las encuestas poblacionales, conocido como el Módulo de Funcionamiento y Discapacidad (CFD por sus siglas en inglés, *Child Functioning Difficulties and Disability*), disponible en: <https://data.unicef.org/topic/child-disability/module-on-child-functioning/>. Una versión piloto de este módulo fue incluida en la encuesta MICS de México, como se describe a continuación.

### Inequidades que afectan a los niños y niñas con discapacidad en México<sup>15</sup>

La Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres (ENIM, 2015) se implementó para generar información sobre la situación actual de niños, niñas y mujeres a partir de un gran número de indicadores, algunos de los cuales se utilizaron por primera vez en el país. Esta incluyó información sobre la proporción de niños y niñas con dificultades de funcionamiento y discapacidad, de acuerdo con la versión piloto del mencionado módulo. Los hallazgos permitieron identificar las disparidades en los resultados de los ODS y subrayan la necesidad de formular e implementar políticas y programas especiales para abordar las necesidades y cumplir con los derechos de niños y niñas con dificultades de funcionamiento y discapacidad.

Figura 6. Indicadores relacionados con los ODS para niños/as de 2 a 4 años de acuerdo con la discapacidad infantil



<sup>15</sup> Adaptado de *Que nadie se quede atrás. La situación de niños y niñas con discapacidad en México*, INSP y UNICEF México, Ciudad de México, 2017.

# 5

**Determinantes del  
Desarrollo de  
la Primera Infancia  
en América Latina y  
el Caribe**

---

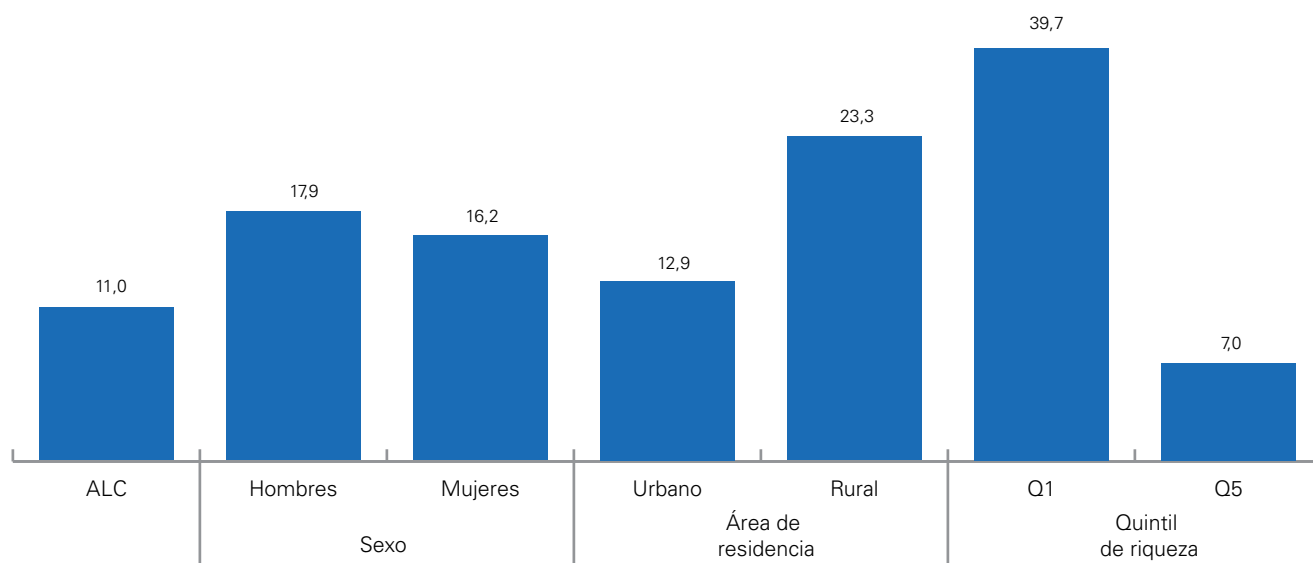
## 5.1. Salud y nutrición

Como se ha mencionado, una nutrición adecuada durante el periodo prenatal y los primeros años de vida sienta las bases para el óptimo desarrollo del cerebro. Las prácticas apropiadas de lactancia materna y alimentación infantil fomentan el desarrollo de las habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales del niño o niña. Por el contrario, las malas prácticas nutricionales pueden afectar negativamente su desarrollo y comprometer los resultados futuros y el bienestar general.

### Datos clave sobre la nutrición en ALC:

- Solo 2 de cada 5 niños y niñas menores de 6 meses reciben lactancia exclusiva (38 por ciento).
- 5,9 millones de niños y niñas menores de 5 años padecen de baja talla para la edad, lo que refleja la exposición crónica a la malnutrición. La prevalencia de baja talla para la edad es casi el doble en las zonas rurales en comparación con los entornos urbanos.
- La baja talla para la edad es 4 veces más frecuente entre los niños y niñas de los hogares más pobres que entre los de hogares más ricos (ver Figuras 7 y 8).
- Los niños y niñas con baja talla para la edad tienen un 43 por ciento menos de posibilidades de desarrollar destrezas adecuadas en el ámbito de alfabetización/habilidades numéricas (ver Figura 9).

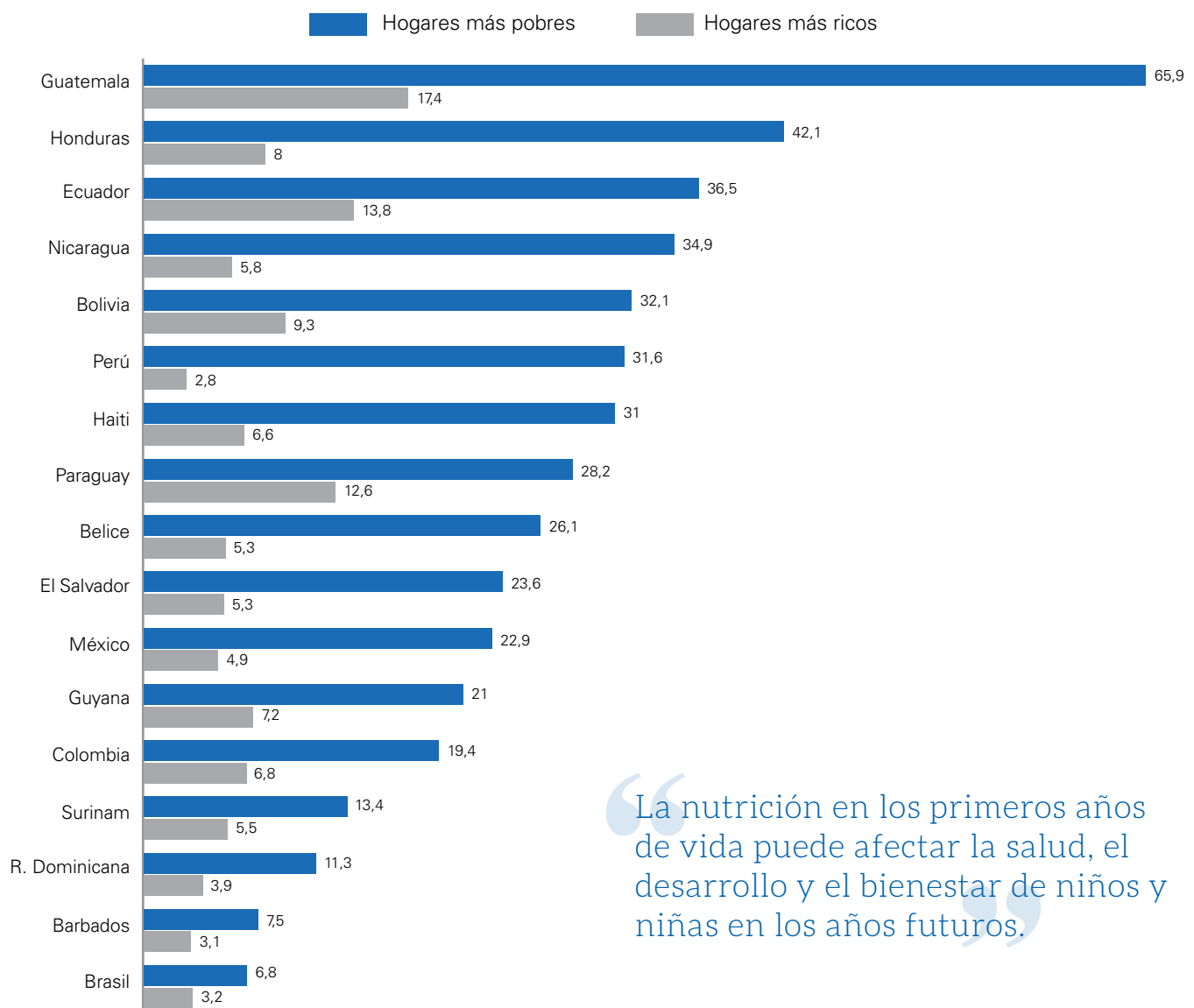
**Figura 7. Prevalencia de niños/as menores de 5 años con baja talla para la edad según sexo, área de residencia y quintil de riqueza**



**Fuente:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*, UNICEF, Nueva York, 2017.

“La desnutrición crónica afecta de manera desproporcionada a los niños y niñas de los hogares más pobres y está fuertemente asociada con un desarrollo deficiente en el dominio de alfabetización/habilidades numéricas.”

**Figura 8. Desigualdades de riqueza y baja talla para la edad en América Latina y el Caribe**



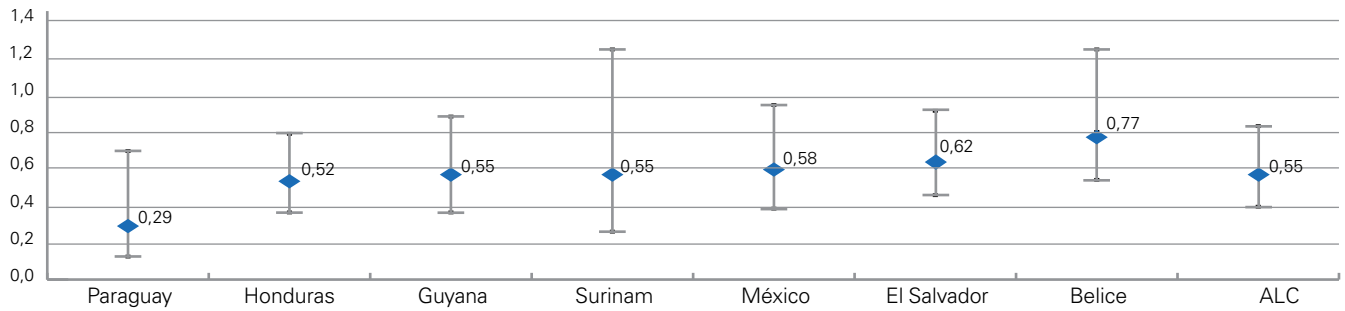
“La nutrición en los primeros años de vida puede afectar la salud, el desarrollo y el bienestar de niños y niñas en los años futuros.”

**Fuente:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*, UNICEF, Nueva York, 2017.

Los resultados de la Figura 9 muestran que, en todos los países, la desnutrición crónica se relaciona con menores posibilidades de un desarrollo adecuado en alfabetización/habilidades numéricas. La asociación más extrema se reporta para Paraguay, donde los niños y niñas con desnutrición crónica tienen un 71 por ciento menos de posibilidades de lograr un adecuado desarrollo en este

ámbito que los niños y niñas sin desnutrición crónica. Un análisis más detallado, ajustado para el efecto de la educación materna, reveló que la asociación negativa entre la desnutrición crónica y el bajo desarrollo en alfabetización/habilidades numéricas es independiente del nivel educativo de la madre.

**Figura 9. Posibilidades de desarrollo adecuado en alfabetización/habilidades numéricas en niños/as de 3 y 4 años con baja talla para la edad**



**Nota:** Estos análisis estimaron Razones de Momios no ajustadas, utilizando una regresión logística con el desarrollo en alfabetización/habilidades numéricas como variable dependiente y la baja talla para la edad como variable independiente, todo lo cual produjo asociaciones significativas al 1 por ciento ( $p < .01$ ), excepto para Surinam y Belice. Se estimaron otros análisis ajustados para la

educación materna que arrojaron asociaciones significativas negativas de baja talla para la edad y desarrollo en alfabetización/habilidades numéricas para Paraguay ( $RM = .37$ ;  $p < .01$ ), Honduras ( $RM = .62$ ;  $p < .01$ ), Guyana ( $RM = .57$ ;  $p < .01$ ), México ( $RM = .62$ ;  $p < .05$ ) y El Salvador ( $RM = .72$ ;  $p < .10$ ).

## 5.2. Educación en la primera infancia

La educación de calidad durante la primera infancia promueve el desarrollo de habilidades básicas cognitivas y de lenguaje, las cuales son necesarias en la escuela para adquirir las habilidades sociales y alcanzar un adecuado desarrollo emocional. Algunas condiciones que impiden la implementación de la Educación en la Primera Infancia (EPI) se relacionan con la disponibilidad de servicios educativos de calidad (especialmente en lugares remotos) y las prácticas parentales asociadas con la creencia de que la estimulación temprana en el hogar y la asistencia al preescolar no son necesarios para una transición adecuada a la educación primaria.

La asistencia a programas de EPI varía entre el 18 por ciento en Costa Rica y el 92 por ciento en Jamaica. En promedio, 6 de cada 10 niños y niñas en la región asisten a programas educativos para la primera infancia.

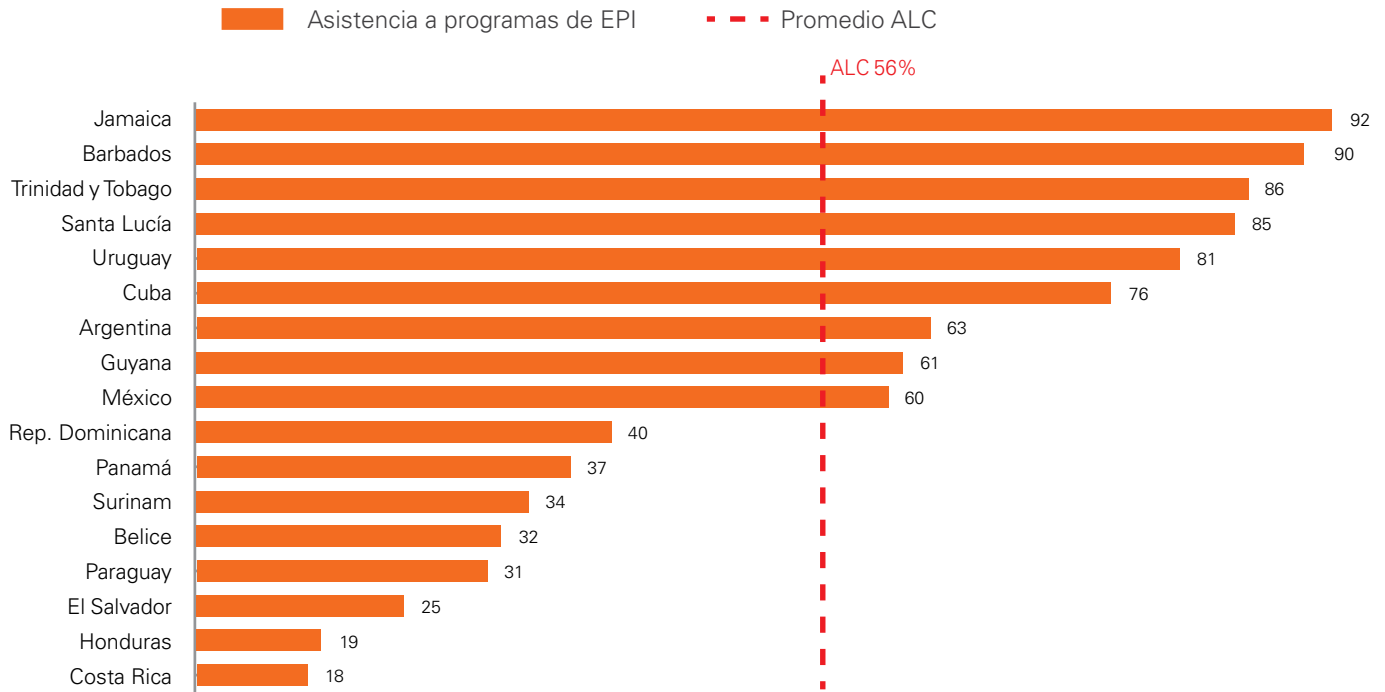
A pesar de la evidencia disponible sobre el efecto positivo de una educación de calidad en la primera infancia, así como los resultados en el desarrollo de niños y niñas, son evidentes las inequidades en acceso a estos programas. Los factores presentados en la Ilustración 4 y la evidencia de la Figura 11 muestran importantes áreas de oportunidad para los niños y niñas de los quintiles de menor ingreso, pertenecientes a

### Puntos clave sobre la educación para la primera infancia en ALC:

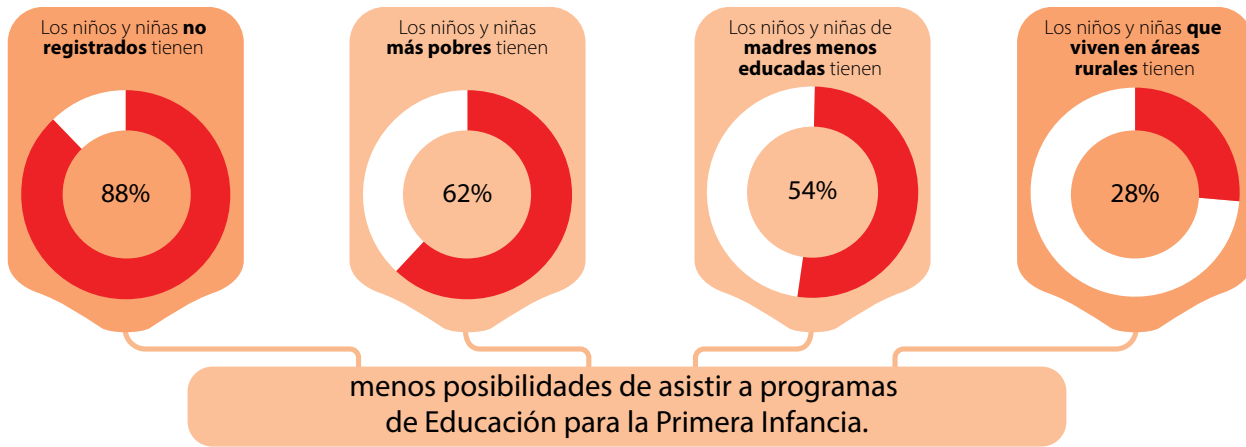
- Solo 6 de cada 10 niños de 3 y 4 años de edad en ALC asisten a Programas de Educación para la Primera Infancia (EPI).
- La asistencia a programas de EPI varía entre el 18 por ciento en Costa Rica y el 92 por ciento en Jamaica (ver Figura 10).
- Los niños y niñas de los hogares más ricos tienen 2,5 veces más posibilidades de asistir a programas de EPI que los niños y niñas de los hogares más pobres.
- Los hijos e hijas de madres con menor nivel educativo tienen 52 por ciento menos posibilidades de participar en programas de EPI (ver Ilustración 4).
- Los países con mayores índices de asistencia a programas de EPI tienen mayor prevalencia de niños y niñas con un adecuado DPI (ver Figura 13).
- Los niños y niñas que acceden a programas de EPI tienen 2 veces más posibilidades de experimentar un desarrollo adecuado en la primera infancia que los niños y niñas que no asisten a estos programas (ver Figura 14).

comunidades indígenas, así como quienes viven en las áreas más remotas de América Latina. Estos resultados muestran que la reducción de esta brecha es posible si se protegen los derechos fundamentales de los niños y niñas más vulnerables y se reducen las inequidades entre los quintiles de riqueza y las zonas de residencia urbano-rural.

**Figura 10. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI**



**Ilustración 4. Factores asociados con la asistencia a programas de EPI entre niños/as de 3 y 4 años**

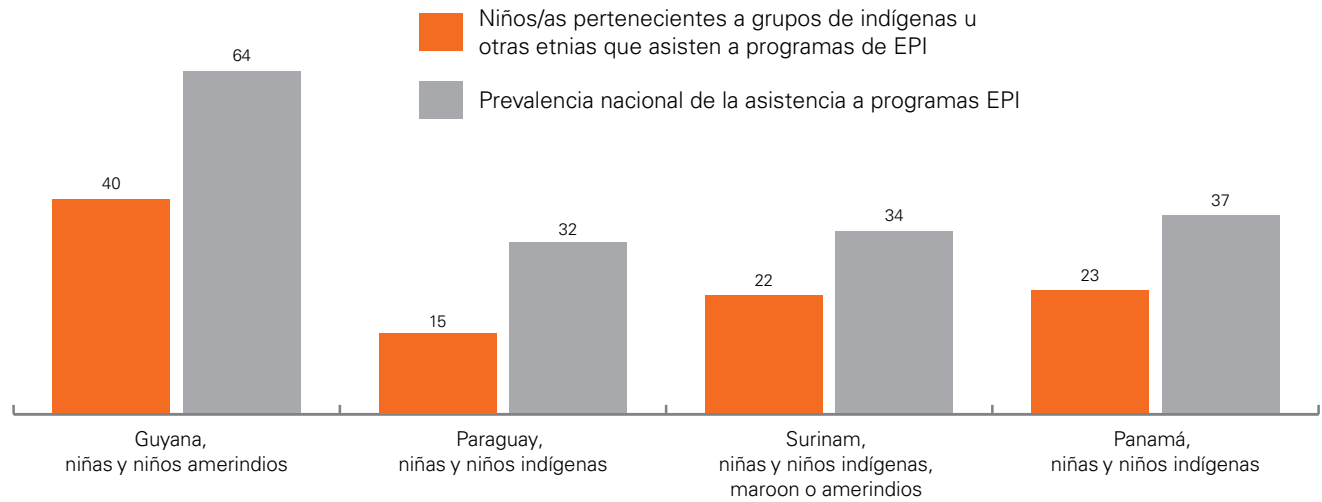


**Nota:** Estos análisis se realizaron a partir del conjunto de datos de los 17 países de ALC. Se estimaron las Razones de Momios no ajustadas usando cuatro modelos de regresión logística, donde la asistencia a los programas de educación para la primera infancia fue la variable dependiente y como variables independientes se tomaron algunas características seleccionadas; todas las asociaciones fueron significativas al 1 por ciento ( $p \leq 0.01$ ). Adicionalmente, se corrió un modelo multivariado

usando las cuatro características seleccionadas como variables independientes en un solo modelo, el cual muestra que el registro al nacimiento ( $RM=0.16$ ;  $p \leq 0.01$ ), vivir en el 20 por ciento de los hogares más pobres ( $RM=0.47$ ;  $p \leq 0.01$ ) y la baja escolaridad materna ( $RM=0.64$ ;  $p \leq 0.01$ ) son predictores independientes de la asistencia a programas de EPI.



**Figura 11. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI según pertenencia étnica**



**Nota:** Este análisis incluye cuatro países, los cuales muestran una diferencia significativa al 1 por ciento ( $p \leq 0.01$ ).

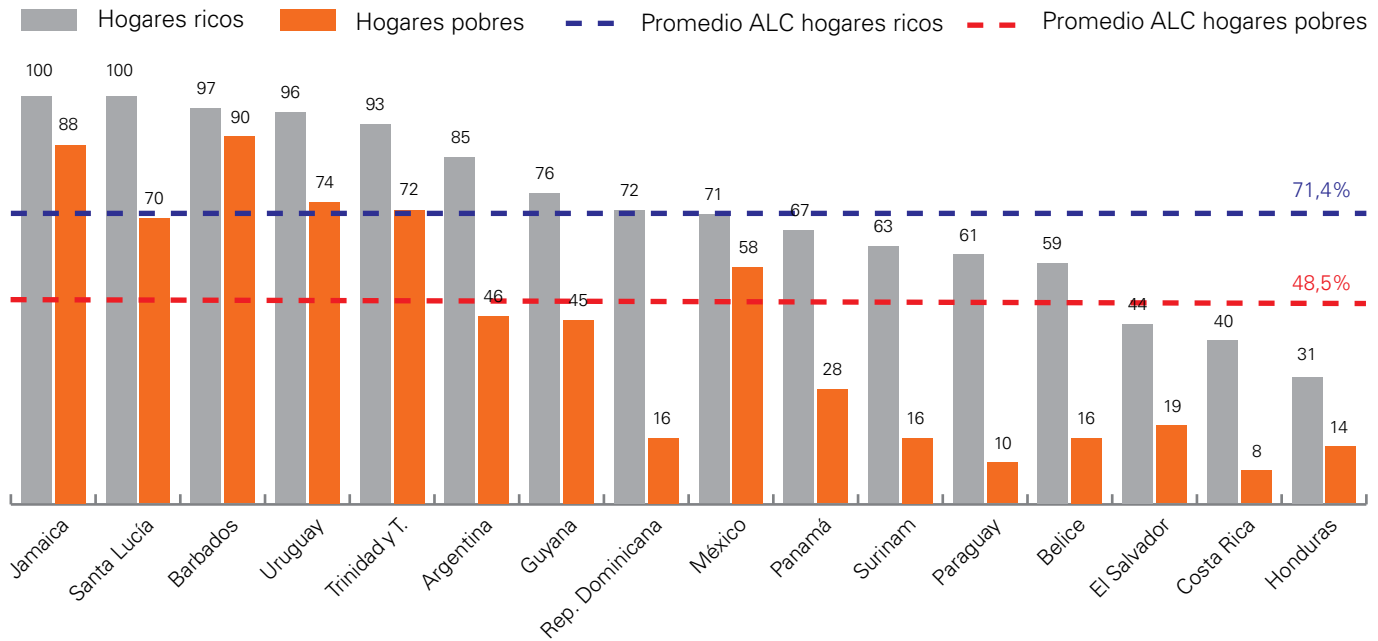
Entre países, la pobreza es un fuerte determinante que limita la asistencia a programas de EPI (ver Figura 12). En promedio, los niños y niñas de los hogares más ricos tienen 3,5 veces más posibilidades de asistir a un programa de educación para la primera infancia que los niños y niñas de los hogares más pobres. Esta disparidad es más pronunciada en algunos países como Costa Rica,

República Dominicana, Paraguay y Surinam, en los cuales la asistencia de niños y niñas de los hogares más ricos a este nivel educativo es hasta 6 veces mayor que la asistencia de quienes pertenecen a los hogares pobres.

Las disparidades por ingreso familiar son más evidentes en países con baja asistencia a programas de EPI.



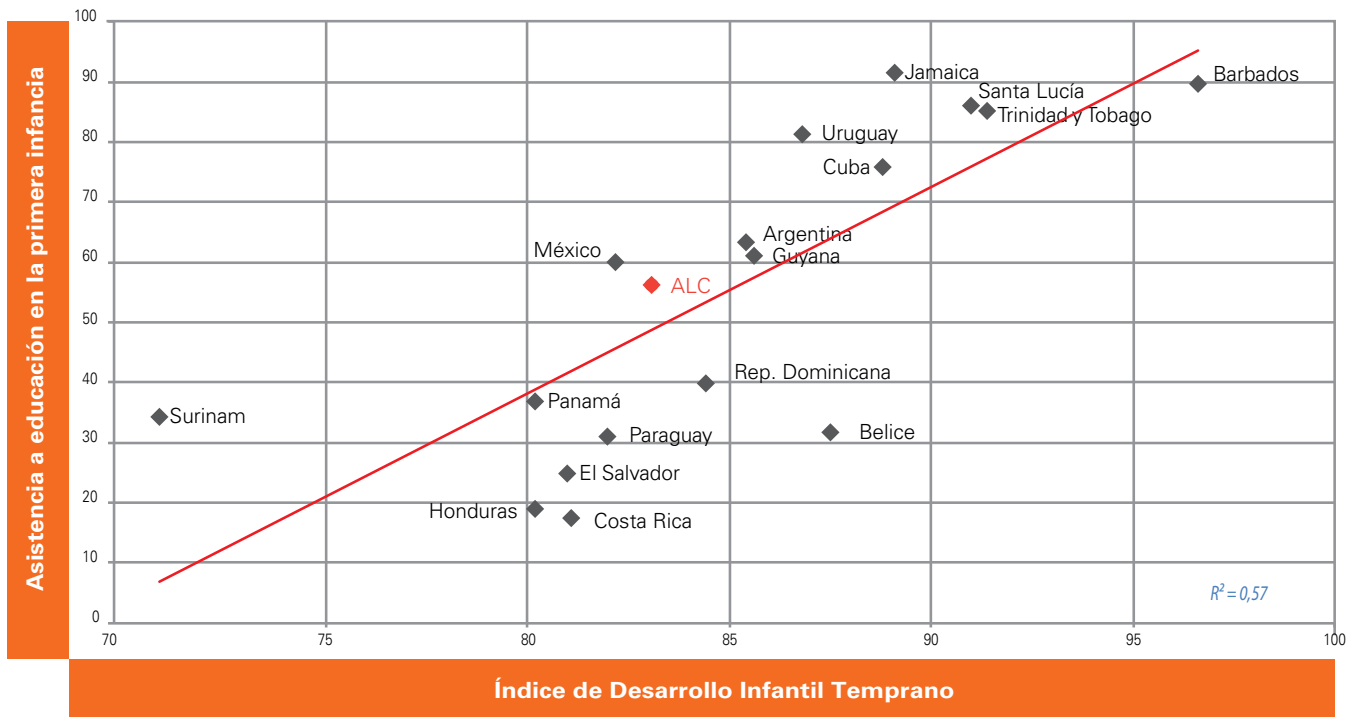
**Figura 12. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI en hogares ricos y pobres**



**Nota:** Este análisis incluye 16 países, los cuales muestran una diferencia significativa al 1 por ciento ( $p \leq 0.01$ ) entre el 20 por ciento de los hogares más ricos y el 20 por ciento de los hogares

más pobres, excepto en los casos de Trinidad y Tobago ( $p \leq 0.05$ ) y Jamaica ( $p \leq 0.10$ ). Las asociaciones para Barbados y México no fueron significativas.

**Figura 13. Asociación entre la asistencia a programas de EPI y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano**

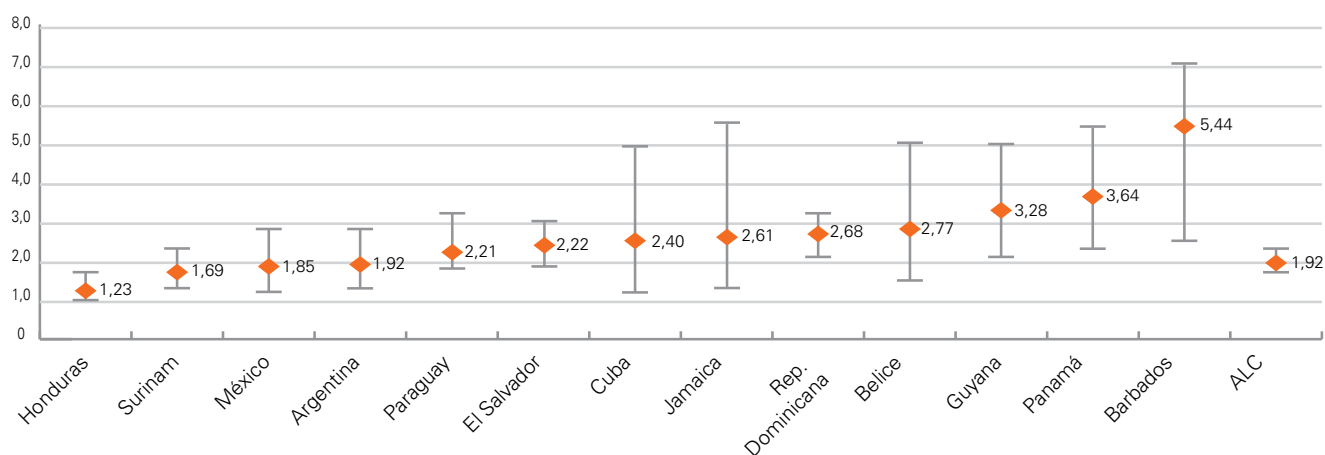


La Figura 13 muestra las asociaciones crudas (no ajustadas) entre los niveles de asistencia a programas de EPI de los países y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. Se observa una asociación marcada entre ambas variables, lo que significa que más de la mitad (57 por ciento) de la variación del Índice de Desarrollo Infantil Temprano entre países puede ser explicada por la variación en la asistencia a programas de EPI en esos países. El grupo de cuatro países caribeños que se observa en la región superior derecha de la figura, corresponde a una alta asistencia a programas de EPI, así como a un buen desempeño en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. En contraste, el grupo conformado principalmente por países de Centroamérica

que se observa en el centro inferior de la gráfica, registra una baja asistencia a programas de EPI y una baja prevalencia en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.

Por su parte, la Figura 14 exhibe la asociación estimada entre la asistencia a programas de EPI y un adecuado desarrollo en esta etapa de la vida. Entre países, la asistencia a programas de EPI se asocia con mayores posibilidades de alcanzar un adecuado DPI. En promedio en ALC, los niños y niñas que asisten a este nivel educativo tienen casi 2 veces más posibilidades de experimentar un satisfactorio y adecuado desarrollo en la primera infancia, en comparación con aquellos que no asisten.

**Figura 14. Posibilidades de un adecuado DPI en niños/as de 3 y 4 años que asisten a programas de EPI**



**Nota:** Estos análisis estiman las Razones de Momios no ajustadas con modelos de regresión logística, usando como variable dependiente el Índice de Desarrollo Infantil Temprano y la

asistencia a programas de EPI como variable independiente, los cuales muestran una diferencia significativa al 1 por ciento ( $p \leq .01$ ), excepto para el caso de Honduras ( $p < 0.10$ ).

### 5.3. Estimulación y cuidado

El óptimo desarrollo y bienestar infantil requiere de cuidado, sensibilidad y estimulación. La exposición a un adecuado ambiente de estimulación y oportunidades de aprendizaje no solo promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, además estimula el desarrollo socioemocional. El desarrollo infantil y la preparación para la escuela son aspectos que se favorecen con el involucramiento activo de los padres, madres y de otros cuidadores en actividades de aprendizaje como leer, dibujar o jugar. En contraste, una inadecuada estimulación y cuidado durante

este periodo crucial de la vida truncará el desarrollo emocional, social, físico y cognitivo.

“La estimulación temprana y la interacción con los padres y cuidadores impulsa el desarrollo y el bienestar.”

Es bien conocido que el periodo de más rápido desarrollo del cerebro ocurre durante los primeros 3 o 4 años de vida, y que la calidad del cuidado en el hogar es un determinante crítico para el desarrollo infantil durante este periodo<sup>16</sup>. Por tanto, la participación de los adultos en actividades con los niños y niñas, la disponibilidad de libros infantiles en el hogar y un contexto cariñoso y sensible son indicadores importantes de la calidad del cuidado infantil en el hogar.

Algunos estudios han demostrado que los niños y niñas que son cuidados por otro niño o niña, o que se quedan solos, tienen mayor riesgo de sufrir accidentes. Igualmente, un cuidado inadecuado puede resultar en una menor exposición a oportunidades de aprendizaje con adultos, lo cual afecta un desarrollo adecuado durante la primera infancia.

### Puntos clave sobre la estimulación y el cuidado infantil en ALC:

- La mitad de los niños y niñas de 3 y 4 años en la región no tiene acceso a libros infantiles en el hogar. Asimismo, 1 de cada 4 niños y niñas no se beneficia de apoyo para el aprendizaje y de una adecuada preparación escolar en el hogar (ver Figura 15).
- Los niños y niñas más pobres, aquellos que viven en áreas rurales, los hijos e hijas de madres con menor nivel educativo, así como los indígenas son los que menos se benefician del apoyo para el aprendizaje y acceso a libros infantiles (ver Figuras 16, 17 e Ilustración 6).
- La pobreza es un fuerte determinante del cuidado inadecuado. Los niños y niñas de los hogares más pobres tienen mayores posibilidades de ser dejados solos o al cuidado de otro niño o niña menor de 10 años (ver Figura 18).
- En promedio en ALC, los niños y niñas que se benefician del apoyo para el aprendizaje en el hogar tienen casi 3 veces más posibilidades de experimentar un adecuado DPI, en comparación con los que no lo reciben (ver Figura 20).

### Ilustración 5. Indicadores de estimulación y cuidado



#### Apoyo para el aprendizaje

◦ Porcentaje de niños y niñas con los cuales un miembro adulto del hogar ha participado en 4 o más actividades que promueven el aprendizaje y la preparación escolar en los tres días previos.

\* Las oportunidades de aprendizaje incluyen: leer libros, contar historias, cantar canciones, jugar y salir de casa.



#### Disponibilidad de libros en el hogar

◦ Porcentaje de niños y niñas que tienen 3 o más libros infantiles en el hogar.



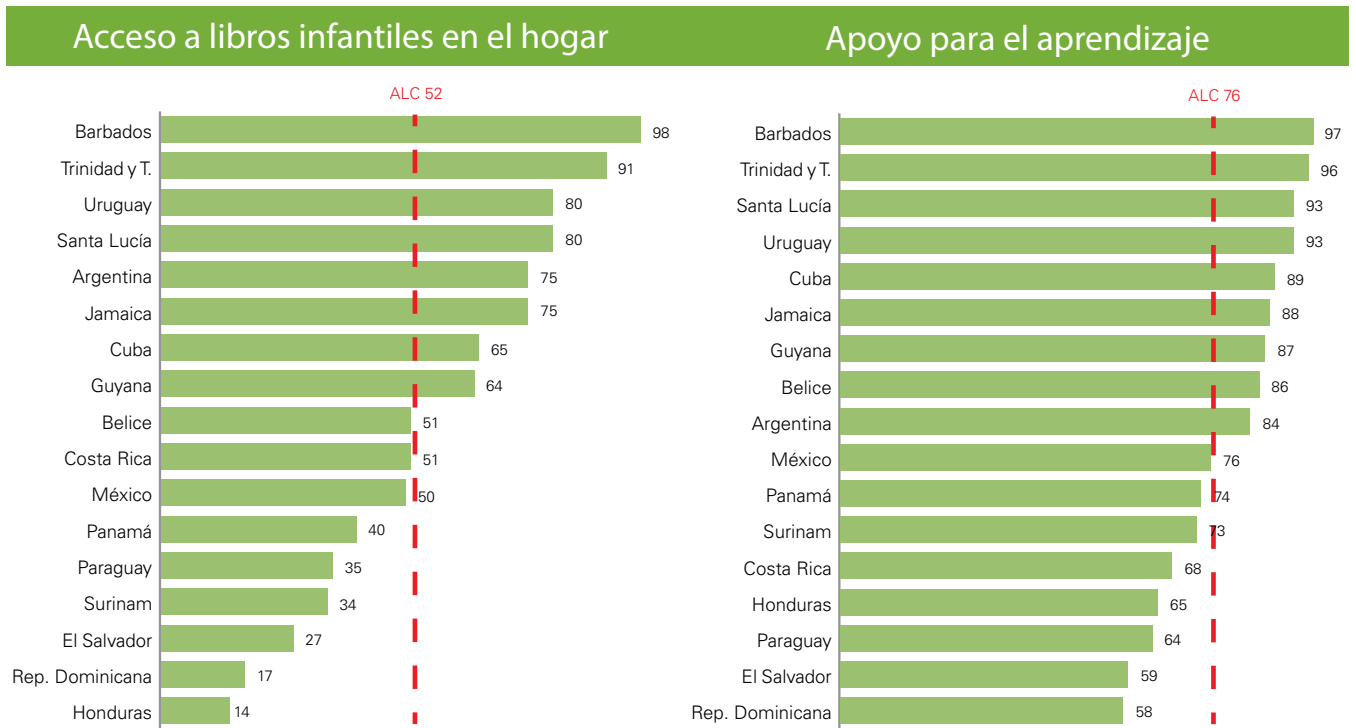
#### Cuidado inadecuado

◦ Porcentaje de niños y niñas que quedan solos o al cuidado de otro niño o niña menor de 10 años por más de una hora en la semana previa.



16 Grantham-McGregor, Sally, et al., 'Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries', *Lancet*, vol. 369, no. 9555, 6 de enero de 2007, págs. 60–70; Belsky, Jay, et al., 'Socioeconomic Risk, Parenting During the Preschool Years and Child Health Age 6 Years', *European Journal of Public Health*, vol. 17, no. 5, octubre de 2007, págs. 508–513.

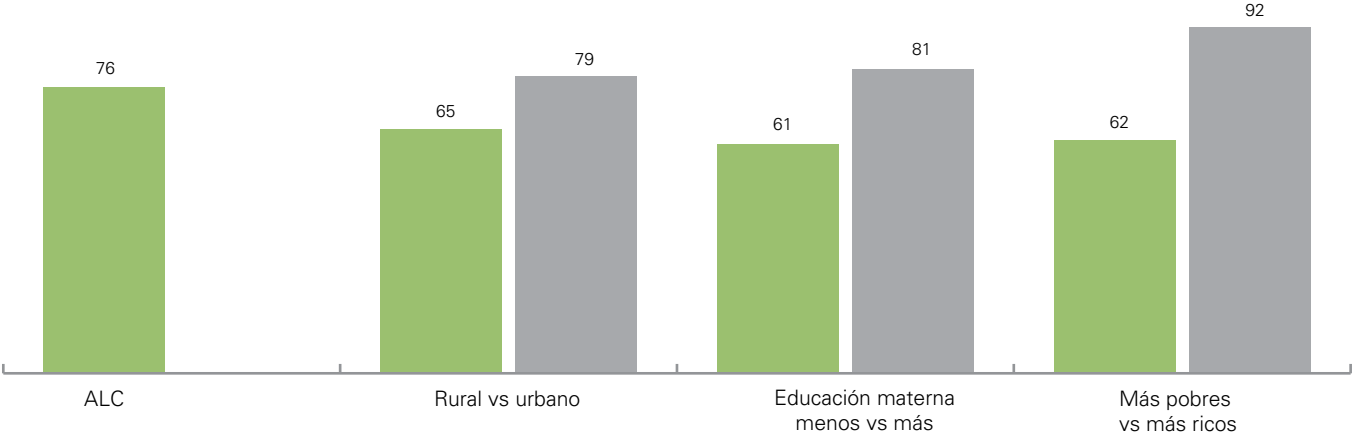
Figura 15. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con libros en el hogar y apoyo para el aprendizaje



Casi la mitad (48 por ciento) de los niños y niñas en ALC no tienen acceso a libros infantiles. La prevalencia de niños y niñas con acceso a libros en el hogar varía entre el 14 por ciento en Honduras y el 98 por ciento en Barbados. En la región, 1 de cada 4 niños y niñas (24 por ciento) no participa en actividades de aprendizaje. La proporción de niños y niñas que reciben periódicamente apoyo para el aprendizaje en el hogar varía entre el 58 por ciento en República Dominicana y el 97 por ciento en Barbados.

Los niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad y desventaja experimentan menos estimulación y cuidado. Los riesgos acumulados como la pobreza y los contextos sociales y físicos adversos, exponen a los niños y niñas a menos oportunidades de aprendizaje, lo que conlleva a mayores disparidades en el DPI.

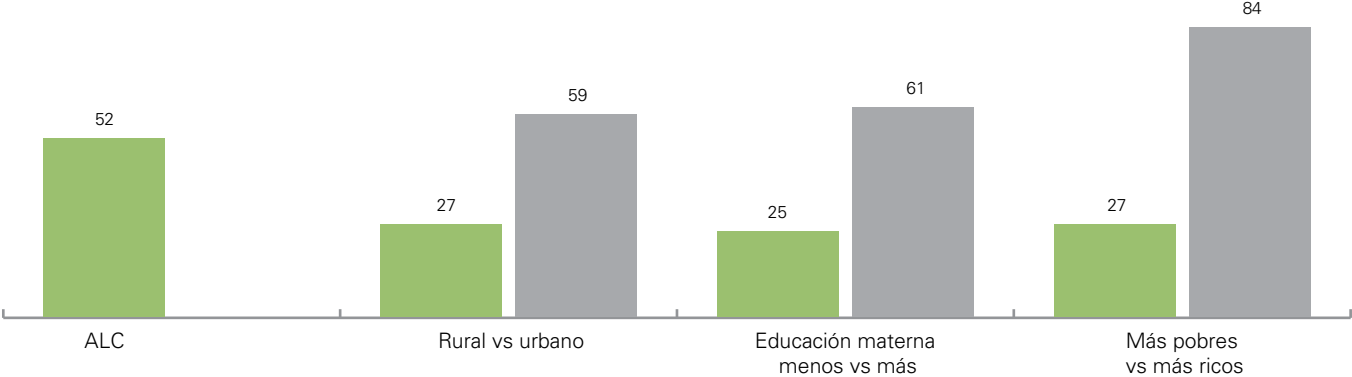
**Figura 16. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años expuestos a por lo menos 4 actividades de apoyo para el aprendizaje en el hogar de acuerdo con características sociodemográficas**



**Nota:** Las primeras tres comparaciones toman en cuenta la información de 17 países de ALC; la cuarta comparación incluye

información de 16 países. Todas las diferencias son estadísticamente significativas con un nivel de significancia al 1 por ciento ( $p \leq .01$ ).

**Figura 17. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con al menos 3 libros infantiles en el hogar de acuerdo con características sociodemográficas**



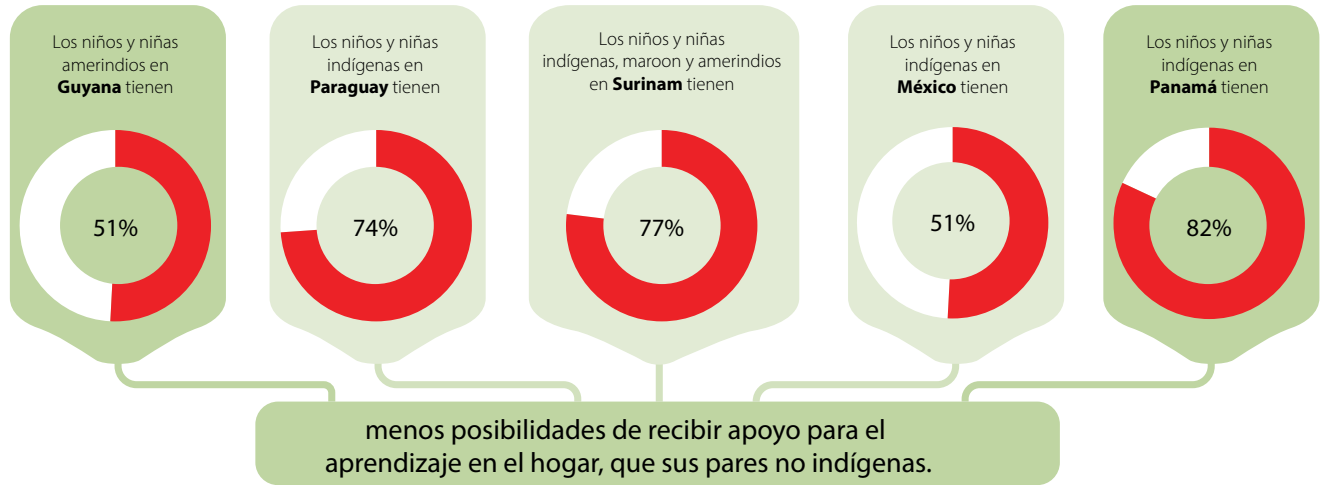
**Nota:** Las primeras tres comparaciones toman en cuenta la información de 17 países de ALC; la cuarta comparación incluye

información de 16 países. Todas las diferencias son estadísticamente significativas con un nivel de significancia al 1 por ciento ( $p \leq .01$ ).

Las figuras 16 y 17 revelan disparidades en el acceso a ambientes estimulantes de acuerdo con características sociodemográficas. Los niños y niñas más pobres, aquellos que viven en áreas rurales y los hijos e hijas de

madres con menor nivel educativo tienen menos acceso a libros infantiles y reciben menos apoyo en actividades de aprendizaje por parte de los adultos del hogar.

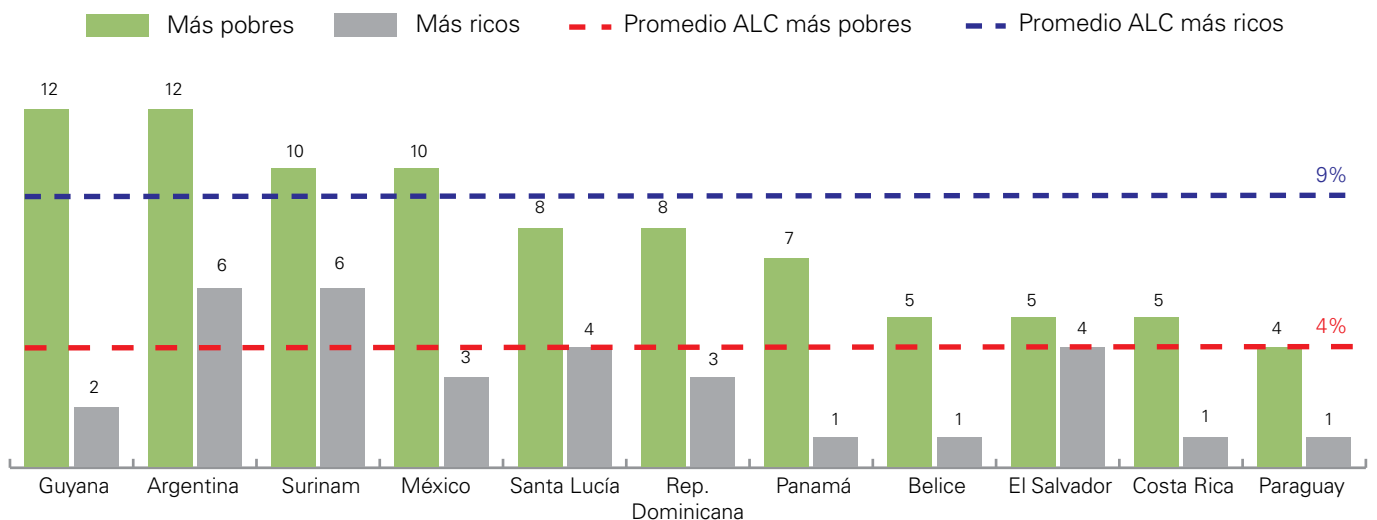
**Ilustración 6. Menos posibilidades de los niños/as indígenas o de otros grupos étnicos de beneficiarse de actividades de apoyo para el aprendizaje y preparación para la escuela**



**Nota:** Estos análisis estiman las Razones de Momios no ajustadas aplicando modelos de regresión logística, donde la variable dependiente son las actividades de apoyo para el aprendizaje en el hogar, y la pertenencia indígena/étnica es la variable independiente. Todas las asociaciones son estadísticamente significativas con un nivel de significancia al 1 por ciento ( $p \leq .01$ ).

La Figura 18 muestra la prevalencia del cuidado inadecuado, estimada mediante la proporción de niños y niñas que fueron dejados solos o al cuidado de otro niño o niña, situación que está fuertemente determinada por el nivel de ingreso de los hogares.

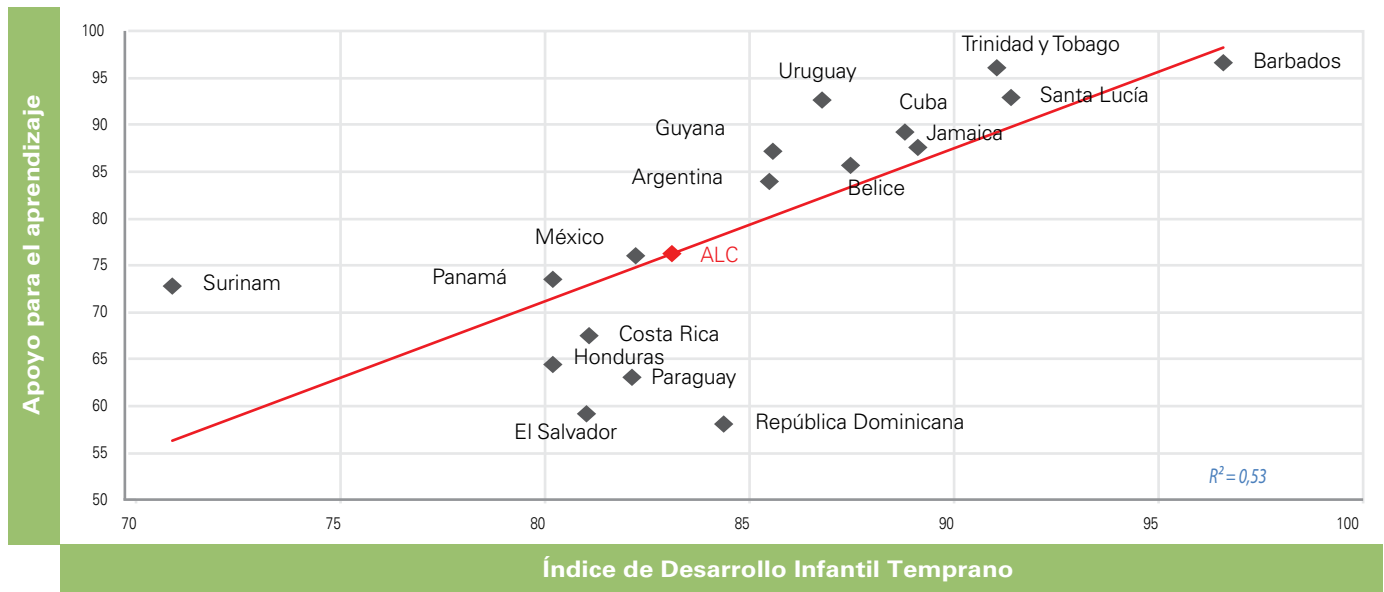
**Figura 18. Porcentaje de niños/as menores de 5 años con cuidado inadecuado de acuerdo con ingreso del hogar**



La Figura 19 muestra la relación entre la prevalencia nacional de apoyo al aprendizaje y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. Se observa una marcada asociación, lo que significa que casi la mitad de la variación del Índice de Desarrollo Infantil Temprano entre los países puede ser explicada por la prevalencia de las actividades de apoyo para el aprendizaje en esos países. En el área superior derecha de la gráfica se observa un grupo de cuatro

países caribeños que registran un mayor apoyo para el aprendizaje y, por tanto, presentan mayores puntajes en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. En contraste, en el centro inferior de la figura se observa un grupo de países principalmente de Centroamérica, que corresponde a menores prevalencias de apoyo para el aprendizaje y, en consecuencia, menores niveles en el Índice de Desarrollo Infantil Temprano.

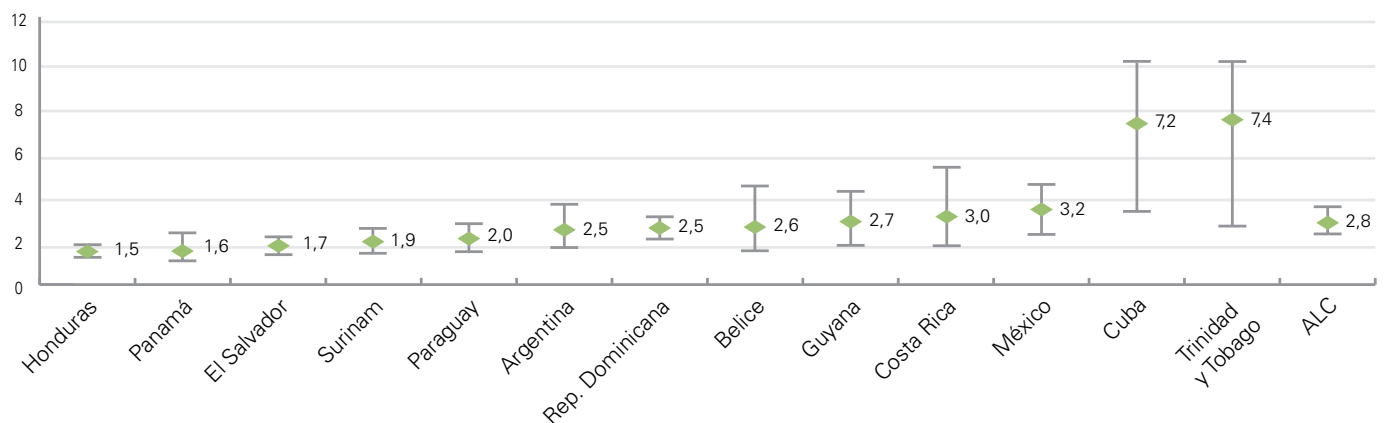
**Figura 19. Asociación entre el apoyo para el aprendizaje y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano**



La Figura 20 exhibe la asociación estimada entre el apoyo para el aprendizaje y un adecuado DPI de acuerdo con el Índice de Desarrollo Infantil Temprano. Los resultados demuestran que, en la mayoría de los países, los niños y

niñas que están expuestos a actividades de apoyo para el aprendizaje tienen entre 1,5 a 7,2 veces más posibilidades de tener un adecuado DPI, comparado con sus pares que no están expuestos a estas actividades.

**Figura 20. Posibilidades de un adecuado DPI de acuerdo con la exposición a actividades de apoyo para el aprendizaje**





**Nota:** Estos análisis estiman las Razones de Momios no ajustadas aplicando modelos de regresión logística, donde el Índice de Desarrollo Infantil Temprano se toma como variable dependiente

## 5.4. Seguridad y protección

El DPI y el bienestar requieren de relaciones de confianza y entornos saludables, aspectos que son una responsabilidad compartida de las familias, las comunidades y los gobiernos. La Convención sobre los Derechos del Niño declara que los Estados tienen la responsabilidad de tomar todas las medidas necesarias para asegurar que se respeten, protejan y se cumplan los derechos de los niños y niñas. El registro formal del nacimiento es uno de los primeros pasos, pues se trata de establecer la existencia de un niño o niña de acuerdo con la ley, lo que sienta las bases para salvaguardar todos sus derechos civiles, políticos, económicos, culturales y sociales.

### Registro de nacimiento

El registro de nacimiento es un derecho humano fundamental y un requisito para la obtención de documentos legales de

y las actividades de apoyo para el aprendizaje como variable independiente. Todas las asociaciones son significativas al 1 por ciento ( $p \leq 0.01$ ).

#### Puntos clave sobre seguridad y protección en ALC:

- En ALC el nacimiento de 2,7 millones de niños y niñas menores de 5 años nunca se registró.
- 3 de cada 4 niños y niñas de 3 y 4 años regularmente experimentan disciplina violenta, agresión psicológica o castigo físico en el hogar (ver Figura 22).
- Uno de cada 20 niños y niñas de 3 y 4 años sufre castigo físico severo en el hogar (ver Figura 23).
- Los niños y niñas que sufren castigo físico tienen hasta 6 veces más posibilidades de patear, morder o golpear a otros niños y niñas o adultos (ver Figura 25).

identificación, así como para acceder a muchos programas sociales gubernamentales. A pesar de los esfuerzos en décadas recientes, el registro de nacimiento es todavía un desafío pendiente en muchos países de ALC, especialmente entre los grupos más vulnerables.

#### Ilustración 7. Indicadores de los derechos a la identidad y a la protección



##### Registro de nacimiento

- Porcentaje de niños y niñas cuyo nacimiento fue registrado ante una autoridad civil.

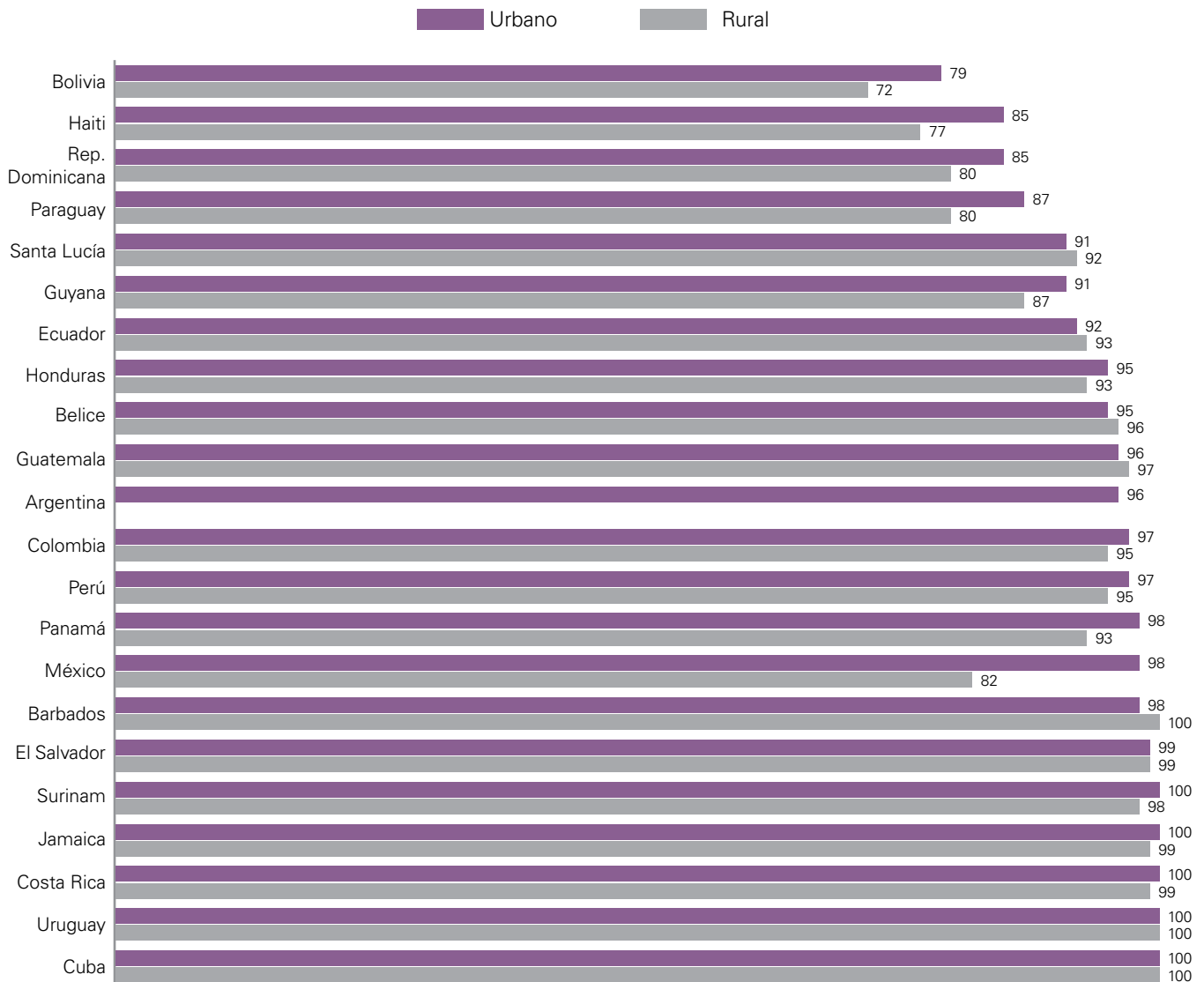


##### Disciplina violenta

- Porcentaje de niños y niñas que experimentaron castigo físico y/o agresión psicológica por parte de sus cuidadores durante el último mes.



**Figura 21. Porcentaje de niños/as menores de 5 años con registro de nacimiento según área de residencia, 2010-2015**



Los niveles más bajos de registro de nacimiento se encuentran entre los bebés, pero esta situación también afecta a los niños y niñas mayores que llegan a la edad escolar. Además de ser el primer reconocimiento legal de la existencia de un niño o niña, el registro de nacimiento es esencial para hacer realidad los derechos

fundamentales, como el acceso a servicios de salud y educación en cada etapa del desarrollo. El incumplimiento de este derecho conlleva a que los niños y niñas mayores no registrados, transiten sus primeros años de vida con grandes restricciones de acceso a servicios de cuidado y atención que son esenciales para un adecuado desarrollo.

Independientemente del nivel de ingreso de las familias, los niños y niñas de 3 y 4 años que no son registrados, tienen 7 veces menos posibilidades de asistir a algún programa de EPI.

## Ilustración 8. Los niños/as de 3 y 4 años que están en mayor riesgo de no ser registrados

### Niños y niñas más pobres

- Más de la mitad (55 por ciento) de los niños y niñas de 3 y 4 años no registrados al nacer, viven en los hogares más pobres.
- Los niños y niñas de los hogares más pobres tienen 98 por ciento menos posibilidades de ser registrados al nacer, que aquellos de hogares con mayores ingresos.

### Hijos e hijas de madres con menor nivel educativo

- La falta de registro de nacimiento en niños y niñas de 3 y 4 años es 6 veces más frecuente entre los hijos e hijas de madres con menor escolaridad.

### Niños y niñas indígenas o de otros grupos étnicos

- En Paraguay, 1 de cada 7 niños y niñas de 3 y 4 años no ha sido registrado, comparado con menos de 1 de cada 30 de la misma edad que no es indígena.
- En Panamá, los niños y niñas indígenas de 3 y 4 años tienen 98 por ciento menos posibilidades de ser registrados, incluso después de controlar los niveles de pobreza.
- En Surinam, 80 por ciento de los niños y niñas no registrados pertenecen a grupos étnicos como maroon, amerindio u otros.
- En Guyana, la falta de registro de nacimiento en niños y niñas de 3 y 4 años es 3 veces más prevalente para los que son indígenas.

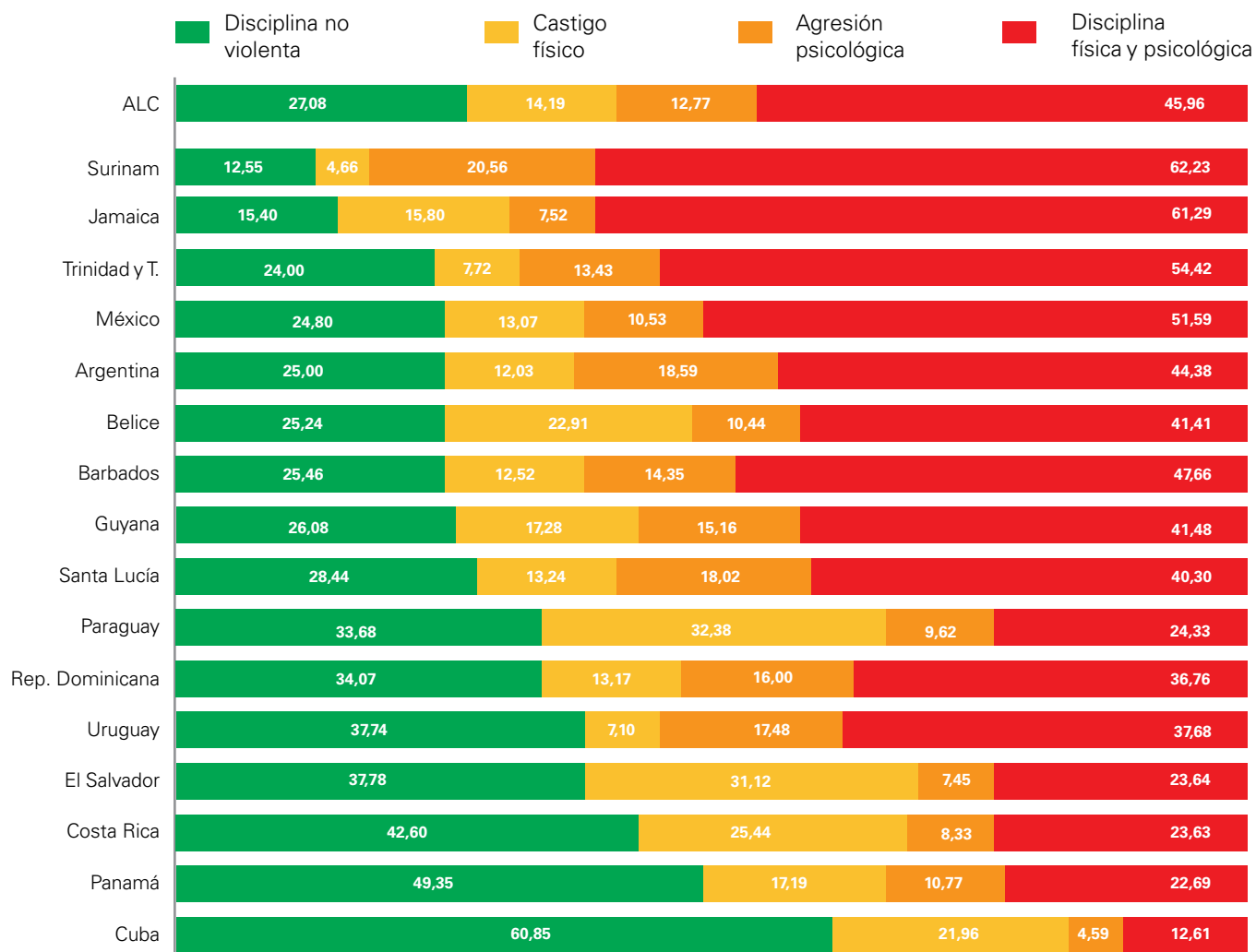


## Disciplina violenta

En ALC se presenta una alta prevalencia de métodos de disciplina violenta, pues 2 de cada 3 niños y niñas

menores de 15 años experimentan algún tipo de violencia en el hogar. La disciplina violenta afecta a casi 75 por ciento de los niños y niñas de 3 y 4 años, más de la mitad de los cuales sufre castigo físico.

**Figura 22. Distribución de métodos de disciplina experimentados por niños/as de 3 y 4 años**



La gran mayoría de los niños y niñas de 3 y 4 años en ALC están expuestos a disciplina violenta, incluyendo el uso simultáneo de castigo físico y psicológico en casi la mitad de los casos. Sobre los métodos, se observan diferentes patrones de disciplina violenta entre países, los cuales pueden reflejar actitudes y prácticas culturales locales. Los países con mayor proporción de violencia psicológica contra los niños y niñas son Argentina, República Dominicana, Santa Lucía, Surinam y Uruguay. Por su parte, Belice, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Jamaica, Panamá

y Paraguay tienen una alta prevalencia de castigo físico. Cuba es el único país donde menos de la mitad de los niños y niñas están expuestos a disciplina violenta.

El castigo físico severo, definido como la violencia infringida contra un niño o niña mediante golpes con fuerza excesiva o con el uso intencional de objetos duros, es también una preocupación. La prevalencia del castigo físico severo entre los niños y niñas de 3 y 4 años varía entre 1,6 por ciento en Cuba a casi 10 por ciento en Surinam.

**Figura 23. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que sufren castigo físico severo**



**Ilustración 9. Niños/as de 3 y 4 años con mayor riesgo de exposición a disciplina violenta**

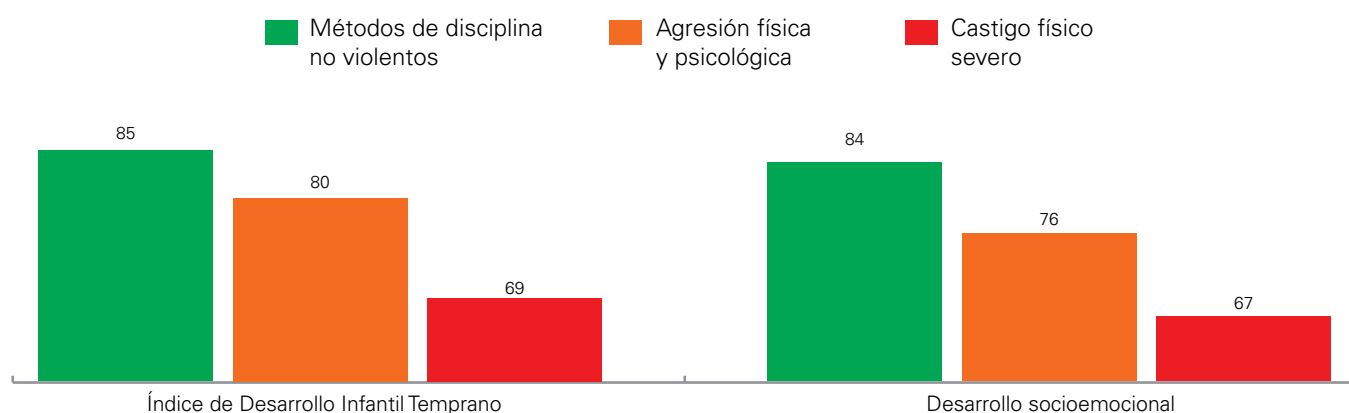


Enseñar autocontrol y comportamientos aceptables es una parte integral de la disciplina infantil en las familias y entre culturas. La disciplina positiva se basa en expectativas apropiadas para la edad y se debe practicar en el contexto de relaciones afectivas y ambientes seguros. Sin embargo, a menudo los niños y niñas sufren diversas formas de castigo severo, como el uso de fuerza física o la intimidación verbal para obtener ciertos comportamientos deseados.

La evidencia demuestra que exponer a los niños y niñas a disciplina violenta tiene consecuencias perjudiciales,

que van desde impactos inmediatos hasta daños a largo plazo, los cuales pueden persistir en la vida adulta. La violencia tiene un impacto negativo en el desarrollo infantil, lo mismo que en la adquisición de habilidades de aprendizaje y en el desempeño escolar. Adicionalmente, la violencia incrementa el riesgo de experimentar baja autoestima y estrés emocional, situaciones que impiden el desarrollo positivo de relaciones interpersonales e incrementan las posibilidades de que niños y niñas reproduzcan estos comportamientos, con lo cual son más propensos a ser ellos mismos quienes ejercen la violencia contra otros.

**Figura 24. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años con adecuado desarrollo emocional y puntaje de Índice de Desarrollo Infantil Temprano, según métodos de disciplina violenta**

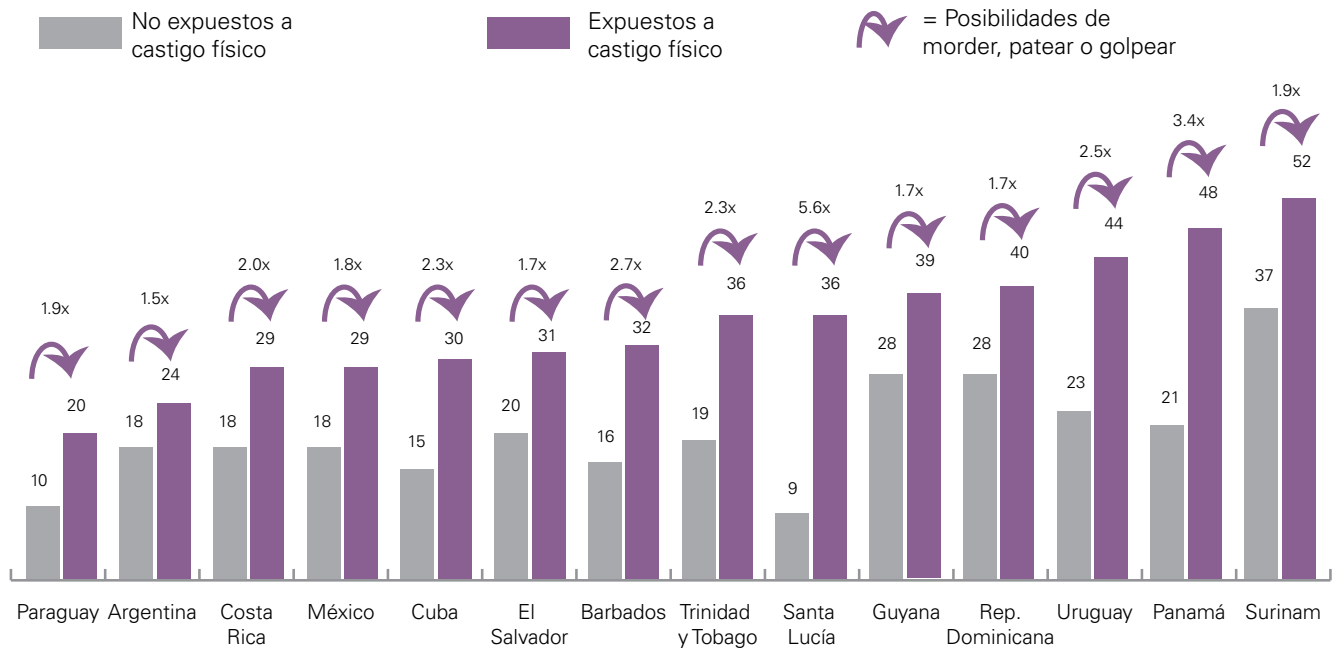


**Nota:** Este análisis se basa en los datos agrupados de 17 países usando el ponderador para la medición de disciplina violenta (N=17,182), e identifica diferencias significativas con un nivel de confianza al 5 por ciento ( $p \leq .05$ ) entre niños y niñas expuestos a castigo físico severo, frente a aquellos expuestos a métodos de disciplina no violentos.

La Figura 24 muestra que los niños y niñas de 3 y 4 años expuestos a agresión física y psicológica tienen menor nivel de desarrollo durante la primera infancia,

así como un desarrollo socioemocional insatisfactorio. Extensas investigaciones han demostrado que aunque el castigo físico conlleva a una modificación inmediata del comportamiento, en el largo plazo es ineficiente, y se asocia con una mayor prevalencia de comportamientos agresivos. La Figura 25 provee evidencia en este sentido, pues los niños y niñas expuestos a castigo físico, tienen hasta 6 veces más posibilidades de patear o golpear a otros niños, niñas o a adultos, que sus pares no expuestos a castigo físico.

**Figura 25. Porcentaje de niños/as de 3 y 4 años que patean, muerden o golpean a otros niños o a adultos, según exposición a castigo físico, y posibilidades de que los expuestos pateen, muerdan o golpeen**



**Nota:** Este análisis incluye información de 16 países de ALC, todos los cuales mostraron asociaciones significativas al 1 por ciento ( $p < 0.01$ ) entre los niños y niñas expuestos y no expuestos a castigo físico. Para cada país, se estimó un modelo

de regresión logística, usando la variable “patea, muerde o golpea” como variable dependiente y castigo físico como variable independiente. En todos los casos los resultados fueron estadísticamente significativos al 1 por ciento ( $p < 0.01$ ).



# 6

**Estimación de  
niños y niñas  
en riesgo**

---



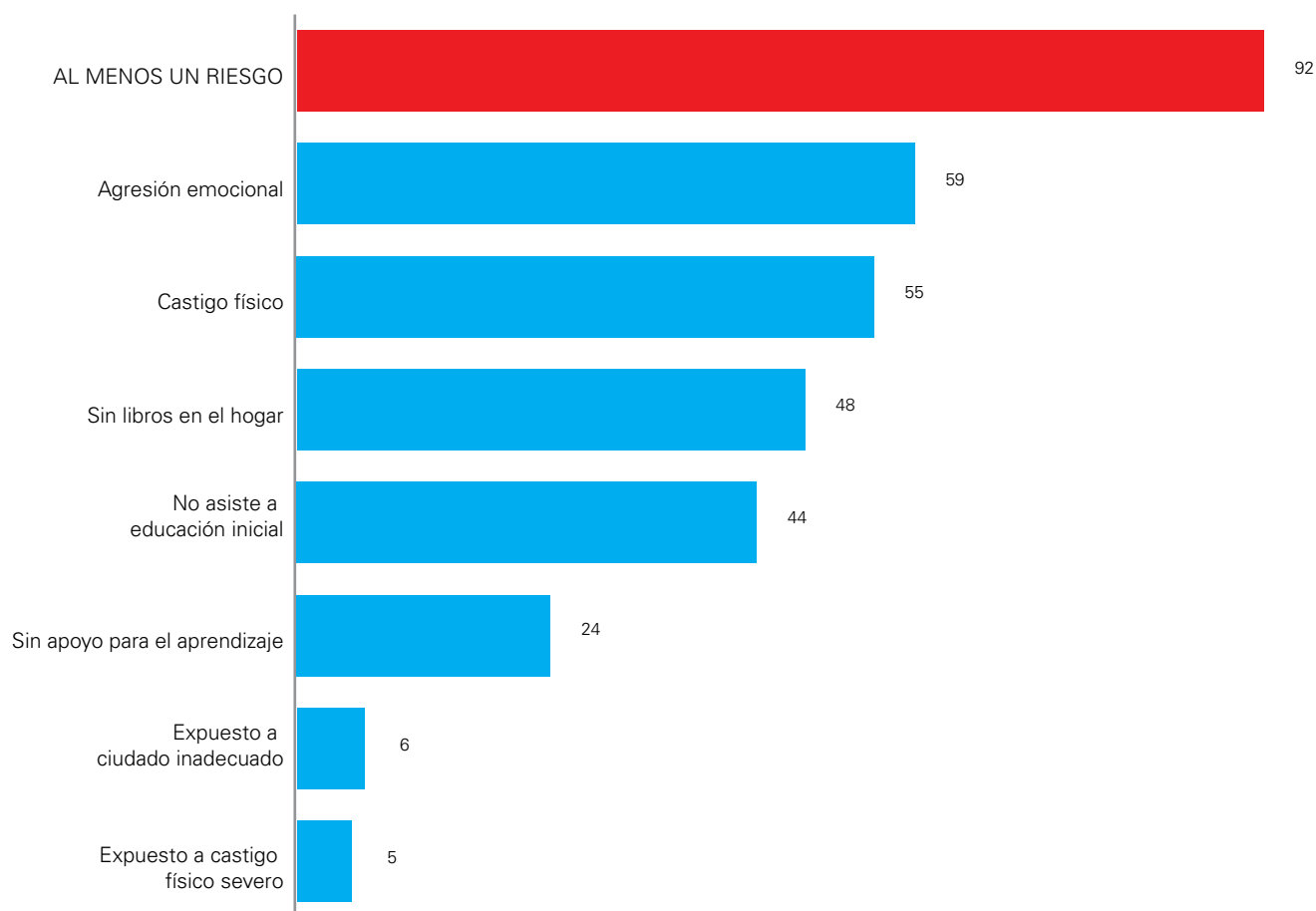
Esta sección proporciona un análisis regional sobre los determinantes y resultados del DPI, y estima el porcentaje agregado de niños y niñas cuyo desarrollo no es adecuado de acuerdo con los determinantes explorados en la secciones previas.

Se definieron los factores de riesgo para identificar a los niños y niñas que no están expuestos a determinantes positivos y cruciales para el DPI, tales como asistir a programas de EPI, o que se encuentran expuestos a determinantes negativos, como por ejemplo, a disciplina violenta. Considerando esta definición, 9 de cada 10 niños y niñas de 3 y 4 años en la región están expuestos a por lo menos un factor de riesgo de los explorados (ver Figura 26).

La agresión emocional y el castigo físico son los factores de riesgo más prevalentes, seguidos por la falta de oportunidades de aprendizaje –como la disponibilidad de libros infantiles–, acceso a programas de EPI y actividades de apoyo para el aprendizaje.

“En ALC, 9 de cada 10 niños y niñas están expuestos a por lo menos un factor de riesgo.”

**Figura 26. Prevalencia de niños/as en riesgo en 17 países de ALC**

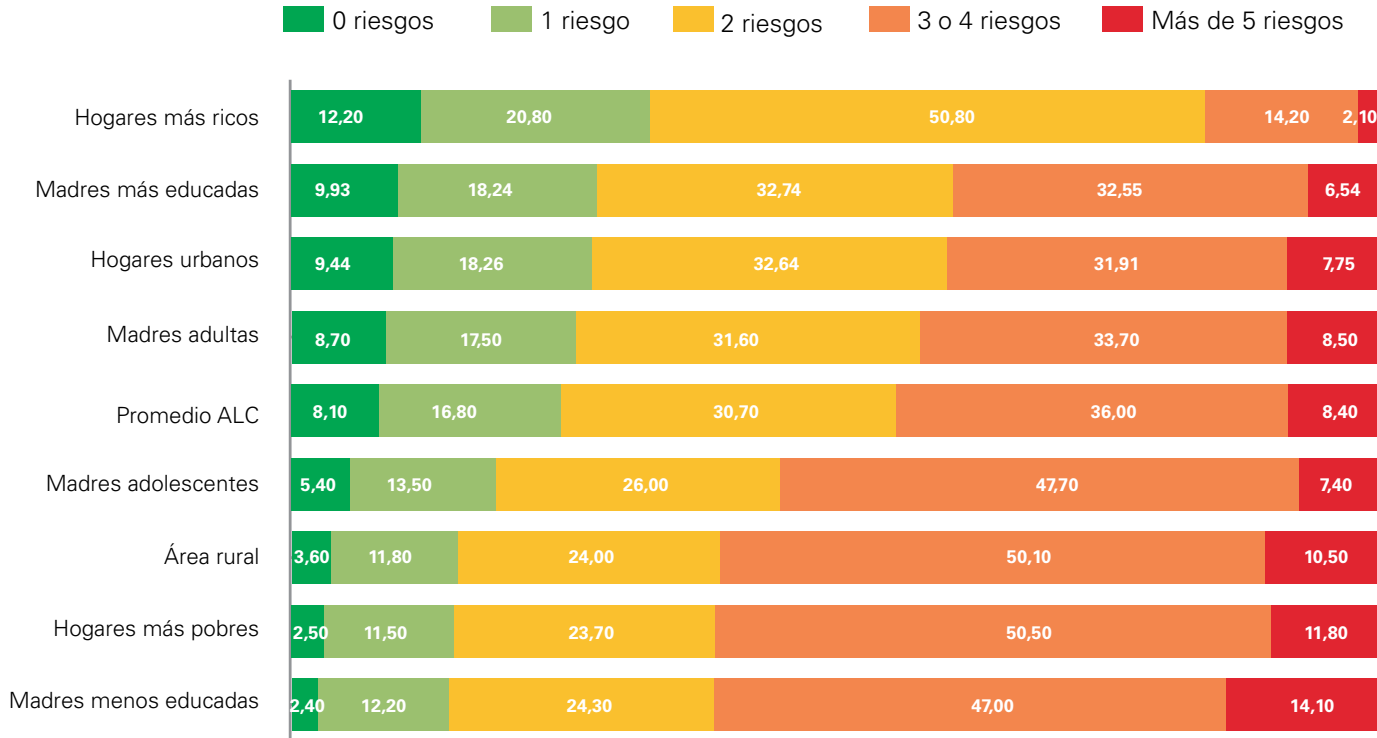


Debido a que los niños y niñas frecuentemente están expuestos a múltiples factores de riesgo, se profundizó en el análisis de los datos para identificar el número de factores de riesgo que experimentan los niños y niñas. En la Figura 27 se aprecia que en ALC 3 de cada 4 niños y niñas están expuestos a 2 o más factores de riesgo. La mayoría se encuentran expuestos simultáneamente a entre 2 y 4 factores de riesgo; y 8 por ciento están expuestos a por lo menos 5 factores de riesgo.

Los hallazgos demuestran que la exposición a factores de riesgo tiende a aumentar en contextos sociales

desfavorables. Para explorar esta asociación, se consideraron diferentes subgrupos poblacionales que reflejan la presencia o ausencia de vulnerabilidades específicas (ver Figura 27). Los resultados evidencian que el porcentaje de niños y niñas expuestos a un mayor número de factores de riesgo incrementa en los subgrupos con vulnerabilidades específicas, como hijos e hijas de madres adolescentes o menos educadas, así como los que viven en hogares pobres o en áreas rurales. En mujeres con educación primaria o inferior, 1 de cada 7 niños y niñas está expuesto a más de 5 factores de riesgo.

**Figura 27. Distribución del número de factores de riesgo en 16 países de ALC**



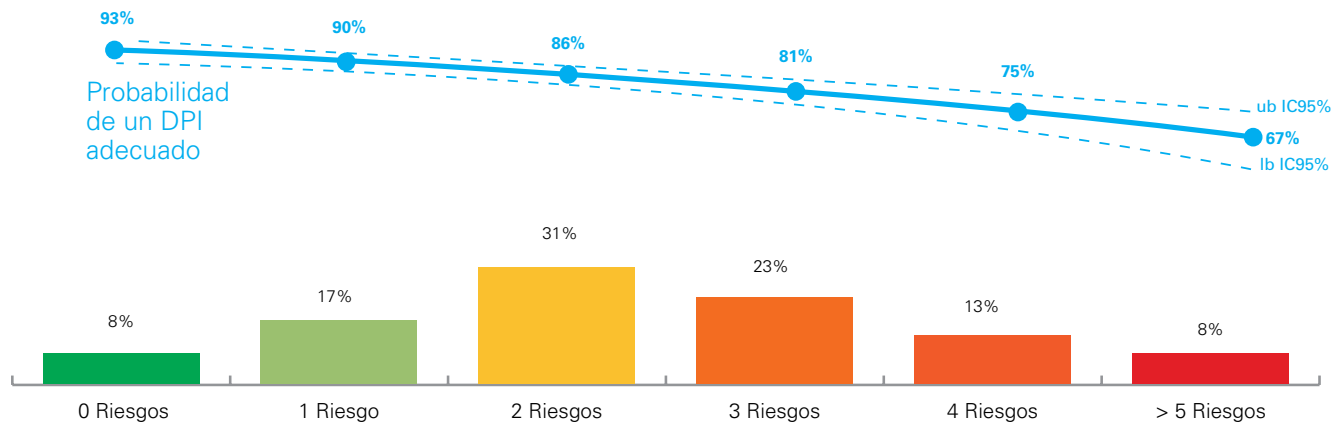
**Nota:** Este análisis muestra la distribución de los factores de riesgo a partir del conjunto de información de 16 países de ALC y el ponderador para la medición de disciplina, N=17,182.

De acuerdo con el análisis de los determinantes, se encontró una asociación entre la mayor exposición a factores de riesgo acumulados y los peores resultados en DPI. La Figura 28 muestra que la probabilidad de tener un desarrollo satisfactorio durante la primera infancia, de acuerdo el Índice de Desarrollo Infantil Temprano,

disminuye en promedio 5 puntos porcentuales por cada factor de riesgo adicional que enfrentan los niños y niñas.

La probabilidad de alcanzar un adecuado DPI es del 93 por ciento para los niños y niñas que no están expuestos a ningún factor de riesgo, mientras que esta probabilidad desciende a 67 por ciento cuando las niñas y niños enfrentan 5 o más factores de riesgo.

**Figura 28. Probabilidad de un adecuado DPI de acuerdo con el número de factores de riesgo en 16 países de ALC**



La exposición a factores de riesgo acumulados, reduce la probabilidad de un adecuado Desarrollo en la Primera Infancia.

**Nota:** Este análisis toma en cuenta la información agrupada de 16 países de ALC, aplicando el ponderador para la medición de disciplina violenta (N=17,182). Se realizó un modelo de regresión logística usando el Índice de Desarrollo Infantil Temprano como variable dependiente y el número de factores de riesgo como una variable independiente ordinal. Las probabilidades predichas fueron calculadas para reflejar la disminución en la probabilidad de un adecuado DPI para cada factor de riesgo adicional experimentado por los niños y niñas. Todos los coeficientes fueron estadísticamente significativos al 1 por ciento ( $p < 0.01$ ).

Finalmente, el último paso en este análisis consistió en estimar la prevalencia de un adecuado DPI de acuerdo con la exposición a factores de riesgo específicos, y demostrar cómo esta prevalencia incrementa en ausencia de los factores de riesgo.

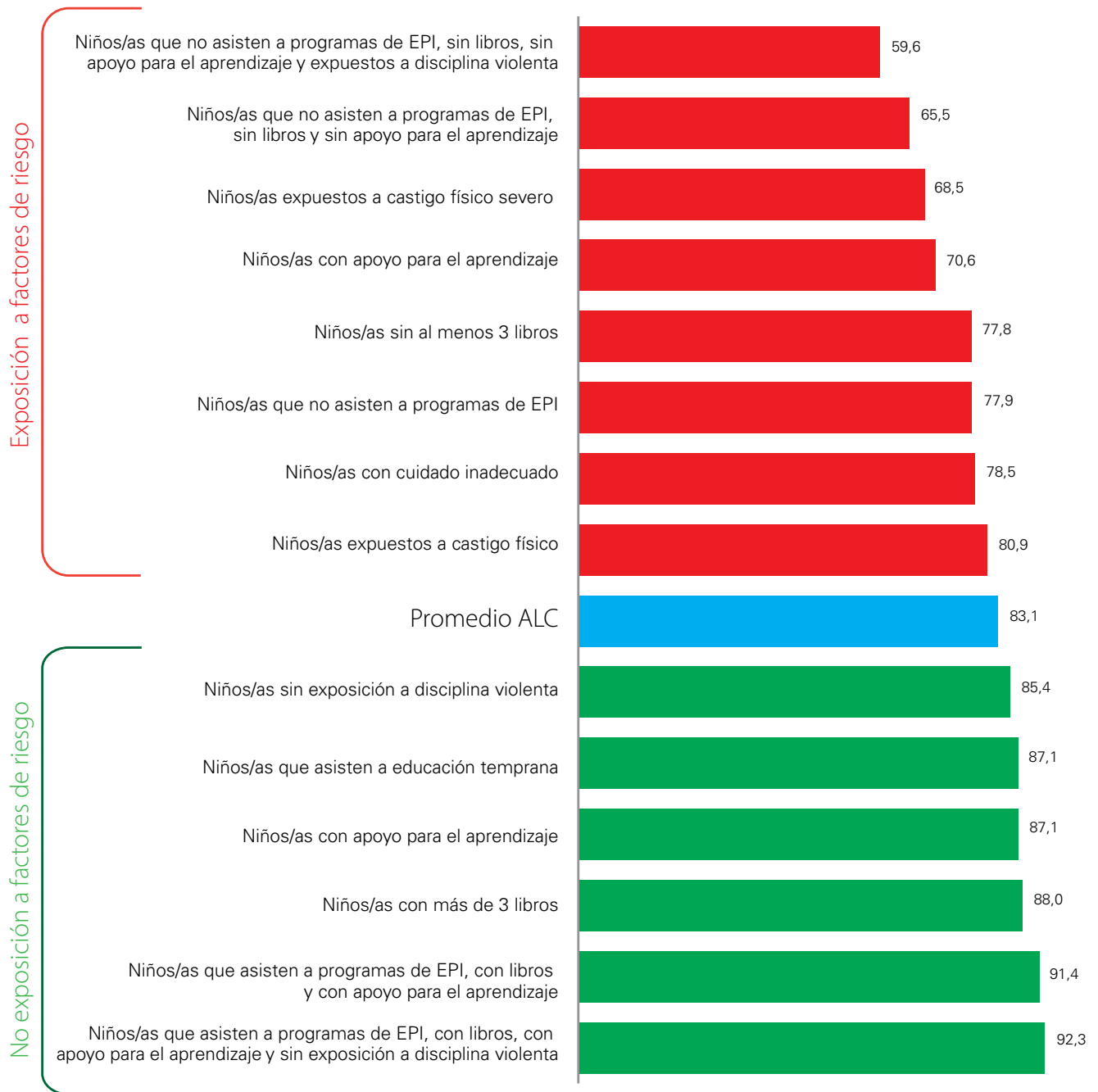
La Figura 29 muestra que la exposición a todos los factores de riesgo explorados está asociada con la disminución en la prevalencia de un DPI satisfactorio. De manera similar a lo

descrito en los análisis previos, los riesgos simultáneos se asocian con peores resultados en el DPI.

Así, la prevalencia de un adecuado DPI es 32 por ciento menor entre niños y niñas que no asisten a programas de EPI, que no tienen libros infantiles o actividades de apoyo para el aprendizaje en el hogar y están expuestos a disciplina violenta, en comparación con los niños y niñas que no experimentan estos factores de riesgo (60 por ciento vs. 92 por ciento).

En contraste, los puntajes del Índice de Desarrollo Infantil Temprano aumentan en ausencia de los factores de riesgo explorados. En particular, los resultados muestran que los niños y niñas presentan un mejor DPI en ausencia de múltiples factores de riesgo; por ejemplo, quienes asisten a programas de EPI, con libros y actividades de apoyo para el aprendizaje, así como aquellos que no están expuestos a ningún tipo de disciplina violenta.

**Figura 29. Prevalencia de un adecuado DPI de acuerdo con la presencia o ausencia de factores de riesgo específicos**



**Nota:** Este análisis se basa en la información agrupada de 16 países de ALC, usando los ponderadores para la medición de

disciplina violenta, N=17,182.

# 7

## Conclusiones

## Cerrar la brecha en el Desarrollo de la Primera Infancia

Los niños y niñas que no reciben la alimentación y estimulación que necesitan y/o están expuestos a violencia, abuso, negligencia y experiencias traumáticas, tienen mayor riesgo de no alcanzar un adecuado desarrollo cognitivo, físico y socioemocional.

Los niños y niñas de ALC que no tienen acceso a servicios u oportunidades de Desarrollo en la Primera Infancia, tienen más posibilidades de vivir en regiones marginadas, en desventaja y de difícil acceso.

En la región, aproximadamente 3,6 millones de niños y niñas de 3 y 4 años están rezagados y no alcanzan su máximo potencial de acuerdo con estimaciones del Índice de Desarrollo Infantil Temprano.

Los datos analizados muestran que las amenazas al Desarrollo de la Primera Infancia son mayores para los niños y niñas que viven en los hogares más pobres, quienes tienen menos posibilidades de recibir apoyo para el aprendizaje o tener libros infantiles. También tienen 2 veces menos posibilidades de asistir a un programa de educación para la primera infancia. Igualmente, estos niños y niñas están más expuestos a un cuidado inadecuado y a castigo físico severo.

En ALC, 9 de cada 10 niños y niñas de 3 y 4 años se encuentran expuestos a por lo menos 1 factor de riesgo. Todos estos factores tienen un efecto negativo en el desarrollo infantil. Adicionalmente, estos factores de riesgo tienden a ocurrir simultáneamente con la pobreza. Por lo tanto, a mayor número de factores de riesgo, mayor es la posibilidad de presentar un retraso en el desarrollo.

Estos factores de riesgo conllevan a inequidades en el Desarrollo de la Primera Infancia que socavan los logros educativos y la productividad en la vida adulta, perpetuando los ciclos de pobreza intergeneracional y las brechas de inequidad.

Sin embargo, existen formas para romper esta tendencia y cerrar las brechas de inequidad en las etapas iniciales de la vida: los resultados muestran que cuando los niños y niñas tienen acceso a un cuidado adecuado y a oportunidades de aprendizaje, así como a crecer en ambientes no violentos, sus resultados de desarrollo pueden posiblemente mejorar. Por ejemplo, la probabilidad de alcanzar un adecuado DPI es del 93 por ciento cuando los niños y niñas no están expuestos a ningún factor de riesgo, mientras que esta probabilidad desciende a 67 por ciento cuando los niños y niñas enfrentan 5 o más factores de riesgo.

De lo anterior se desprende que la prevención de la exposición a estos factores de riesgo incrementará significativamente el adecuado DPI.

El cierre de la brecha en el DPI supone orientar esfuerzos adicionales para los niños y niñas más vulnerables, es decir los más pobres, aquellos de madres y padres con menor escolaridad, que viven en áreas rurales o remotas, que pertenecen a grupos indígenas o a otros grupos étnicos, así como los que tienen una discapacidad.

Las intervenciones efectivas, dirigidas e implementadas adecuadamente pueden incrementar la posibilidad de que estos niños y niñas sean exitosos académicamente, estén social y emocionalmente integrados y sean económicamente productivos en la edad adulta.

El cierre de esta brecha solamente podrá lograrse cuando se protejan los derechos fundamentales de los niños y niñas más vulnerables y se eliminen todas las disparidades, para que ninguno se quede atrás y tenga las mismas oportunidades de alcanzar una vida plena, productiva y participativa, que contribuya al desarrollo de la sociedad.



Bayley, Nancy, *Bayley Scales of Infant and Toddler Development: Technical Manual*, 3ra. Ed., Bayley III, San Antonio, Texas, 2005.

Belsky, Jay, et al., 'Socioeconomic Risk, Parenting During the Preschool Years and Child Health Age 6 Years', *European Journal of Public Health*, vol. 17, no. 5, octubre de 2007, págs. 508–513.

Brito, Pia y Nurper Ulkuer, 'Child Development in Developing Countries: Child rights and policy implications', *Child Development*, vol. 83, no. 1, febrero de 2012, págs. 92–103.

Black, Maureen M. y Kathryn G. Dewey, 'Promoting Equity Through Integrated Early Child Development and Nutrition Interventions: Equity through integrated interventions', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1308, no. 1, febrero de 2014, págs. 1–10.

Black, Robert E., et al., 'Maternal and Child Undernutrition and Overweight in Low-Income and Middle-Income Countries', *Lancet*, vol. 382, no. 9890, 3 de agosto de 2013, págs. 427–451.

Engle, Patrice L., et al., 'Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world', *Lancet*, vol. 369, no. 9557, 20 de enero de 2007, págs. 229–242.

Fernald, Lia C.H., et al., *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A toolkit for the assessment of children in the first five years of life*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2009.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Informe 2014: Niveles y tendencias en la mortalidad infantil*, UNICEF, Nueva York, 2014.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*, UNICEF, Nueva York, 2017.

Frongillo, Edward A., et al., 'Measures and Indicators for Assessing Impact of Interventions Integrating Nutrition, Health, and Early Childhood Development', *Annals of the*

*New York Academy of Sciences*, vol. 1308, no. 1, 26 de diciembre de 2013, págs. 68–88.

Grantham-McGregor, Sally, et al., 'Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries', *Lancet*, vol. 369, no. 9555, 6 de enero de 2007, págs. 60–70.

Hamadani, Jena D., et al., 'Psychosocial Stimulation Improves the Development of Undernourished Children in Rural Bangladesh', *Journal of Nutrition*, vol. 136, no. 10, 1 de octubre de 2006, págs. 2645–2652.

Knudsen, Eric I., et al., 'Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce', *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 103, no. 27, julio de 2006, págs. 10155–10162.

Lu, Chunling, Maureen M. Black, y Linda M. Richter, 'Risk of Poor Development in Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries: An estimation and analysis at the global, regional, and country level', *Lancet Global Health*, vol. 4, no. 12, 1 de diciembre de 2016, págs. e916–e922.

Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, 'Perspectivas de la población mundial: Revisión de 2015, datos clave y tablas actualizadas', Documento de trabajo No. ESA/P/WP.241, Nueva York, 2015.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 'No dejar a nadie atrás: ¿Cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?', *UNESCO, Documento de programa o de reunión*, París, 2006.

Rubio-Codina, Marta, et al., 'Concurrent Validity and Feasibility of Short Tests Currently Used to Measure Early Childhood Development in Large Scale Studies', *PLoS ONE*, vol. 11, no. 8, 22 de agosto de 2016.

Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips, eds., *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academy Press, Washington D.C., 2000.





© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Oficina Regional para América Latina y el Caribe  
Edificio 102, calle Alberto Tejada.  
Ciudad del Saber  
Panamá, República de Panamá  
P.O. Box: 0843-03045  
Teléfono: +507 301 7400

[www.unicef.org/lac](http://www.unicef.org/lac)  
Twitter: [@uniceflac](https://twitter.com/uniceflac)  
Facebook: [/uniceflac](https://www.facebook.com/uniceflac)

unicef  | para cada niño



**CDN30** AÑOS  
CONVENCIÓN SOBRE  
LOS DERECHOS DEL NIÑO