



Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI)

Marco Conceptual

Equipo Gerencial del PRIDI

**Banco
Interamericano de
Desarrollo**

División de Educación
(SCL/EDU)

NOTAS TÉCNICAS
IDB-TN-290

Junio 2011

Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI)

Marco Conceptual

Equipo Gerencial del PRIDI



Banco Interamericano de Desarrollo

2011

<http://www.iadb.org>

Las “Notas técnicas” abarcan una amplia gama de prácticas óptimas, evaluaciones de proyectos, lecciones aprendidas, estudios de caso, notas metodológicas y otros documentos de carácter técnico, que no son documentos oficiales del Banco. La información y las opiniones que se presentan en estas publicaciones son exclusivamente de los autores y no expresan ni implican el aval del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representan.

Este documento puede reproducirse libremente.

Equipo Gerencial del PRIDI: Patrice Engle (Profesora, Calpoly University, USA), Santiago Cueto (Investigador Principal, GRADE, Perú), María Estela Ortíz (Consultora, Chile), y Aimee Verdisco (Especialista Senior en Educación, Banco Interamericano de Desarrollo), con participación e insumos valiosos de los coordinadores nacionales: Ana Isabel Cerdas (Ministerio de Educación, Costa Rica), Xiomara Bello (Ministerio de la Familia, Nicaragua), Francisco Carrión (Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ecuador), Graciela Rojas (Ministerio de Educación, Paraguay), y Amparo Muguruza (Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social). También se recibió comentarios de Dirk Hastedt, Olaf Zuehlke y Oliver Neuschmidt de la International Association for Educational Achievement (IEA), y Andrew Ostroff (practicante durante el verano del 2010 en la División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo).

PROYECTO REGIONAL DE INDICADORES DE DESARROLLO INFANTIL (PRIDI)

Autor: Equipo Gerencial del PRIDI

Este documento fue preparado por el equipo gerencial del PRIDI: Patrice Engle (Profesora, Calpoly University, USA), Santiago Cueto (Investigador Principal, GRADE, Perú), María Estela Ortíz (Consultora, Chile), y Aimee Verdisco (Especialista Senior en Educación, Banco Interamericano de Desarrollo), con participación e insumos valiosos de los coordinadores nacionales: Ana Isabel Cerdas (Ministerio de Educación, Costa Rica), Xiomara Bello (Ministerio de la Familia, Nicaragua), Francisco Carrión (Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ecuador), Graciela Rojas (Ministerio de Educación, Paraguay), y Amparo Muguruza (Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social). También se recibió comentarios de Dirk Hastedt, Olaf Zuehlke y Oliver Neuschmidt de la International Association for Educational Achievement (IEA), y Andrew Ostroff (practicante durante el verano del 2010 en la División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo).

I. PRESENTACIÓN

El presente documento entrega el marco conceptual y la fundamentación del Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), una iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), cuyo objetivo es generar un programa regional de compilación y uso de datos e indicadores comparables de resultados sobre Desarrollo Infantil (DI). Inspirado por las experiencias del Banco en apoyar pruebas estandarizadas como son el LLECE y el SERCE, esperamos que el carácter regional de los resultados sirva para fomentar el diálogo regional de política y para el intercambio de ideas y experiencias.

El término “Desarrollo Infantil” implica un concepto integral, que incluye no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales, el desarrollo de la motricidad fina y estrategias de aprendizaje, cómo dirigir la atención, la inhibición de las conductas impulsivas y una condición adecuada de salud y nutrición. Incluye la preparación del niño para asumir un nuevo nivel de responsabilidades, no sólo para el establecimiento educacional, sino que también para ir adquiriendo grados de autonomía progresiva. El DI indica que el niño está preparado para participar en la familia, la comunidad y la sociedad en general, de acuerdo a cada etapa de su desarrollo.

Existe una larga tradición de evaluación de algunas áreas del DIT en la región. Sin embargo, y con algunas excepciones, las pruebas y los instrumentos que hoy en día se aplican en la región no han sido actualizadas para responder a nuevos hallazgos de la investigación científica en materia de desarrollo cerebral y desarrollo infantil, entre ellos, capacidades socioemocionales y el lenguaje expresivo y receptivo. Tenemos nuevos conocimientos sobre la pobreza y cómo ella afecta los niveles de desarrollo infantil, y hasta qué punto el nivel de desarrollo durante los primeros años de vida puede predecir el nivel educativo, la empleabilidad, salud y niveles de ingreso durante la vida adulta. Otras investigaciones realizadas en diversos ámbitos durante las últimas décadas muestran empíricamente la importancia de invertir en este grupo etario y los altos retornos asociados con esta inversión.

La comunidad internacional ha manifestado un creciente interés por el desarrollo infantil. Sin embargo, los datos que se suele usar para caracterizar el DI no capturan la integralidad entendida por el concepto. Lo que se suele reportar son indicadores de niveles de pobreza, porcentaje de la población que ha sido vacunada, datos de rezago en el crecimiento, tasas de

mortalidad, escolaridad, que si bien constituyen información importante, no entregan la visión integral que tenemos del DI.

Construyendo sobre los análisis y las evidencias y evaluaciones existentes, el PRIDI se basa en dos pilares fundamentales: i) que los niños no crecen por partes sino de una manera integral y los datos que miden el desarrollo infantil tienen que capturar esta integralidad y ii) todos los niños, independientemente de sus orígenes, sexo, raza, u otro factor deben lograr un número de competencias mínimas al momento de ingresar a la escuela.

PRIDI es el primer esfuerzo de su tipo en la región y a nivel internacional trabajando en un campo – DI – donde hoy en día existe un vacío de datos significativos. Cinco países están participando: Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú. En cada uno, el liderazgo del PRIDI está formalizado por un/a coordinador nacional, nombrado por el respectivo ministerio. En Costa Rica y Paraguay, es el Ministerio de Educación; en Ecuador, es el Ministerio de Inclusión Económica y Social; en Nicaragua es el Ministerio de la Familia; y en Perú es el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Dado el carácter multisectorial del DI, como requisito del PRIDI, cada coordinador/a nacional, convocó una mesa intersectorial compuesta por todos los ministerios con responsabilidades por niños 0 a 6 años en su país para revisar todos los materiales y documentos del proyecto. Un equipo destacado de consultores internacionales, en colaboración con el Banco, brinda asistencia técnica y la supervisión técnica al proyecto. La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) supervisa la validez de los instrumentos y la representatividad de las muestras, así como la comparabilidad de los resultados.

El presente documento se divide en dos secciones. La primera plantea el marco teórico y la situación en cuanto a desarrollo infantil de los países participantes. En la segunda, se exponen los objetivos y características del programa regional.

II. MARCO TEÓRICO

1. Desarrollo infantil

Utilizaremos el término Desarrollo Infantil (DI) para describir la condición óptima de un niño/a para enfrentar los desafíos, las diferentes transiciones y los cambios en la primera etapa de su vida. Esta condición se fundamenta en la adquisición progresiva de habilidades y herramientas en múltiples dimensiones: motora, física, cognitiva, psico-emocional y social.

Entenderemos por desarrollo infantil un concepto integral del desarrollo, que incluye no sólo destrezas y conocimientos verbales e intelectuales, sino también habilidades sociales, el desarrollo de la motricidad fina y estrategias de aprendizaje, cómo dirigir la atención, la inhibición de las conductas impulsivas y una condición adecuada de salud y nutrición. Incluye la preparación del niño para un nuevo nivel de responsabilidades, no sólo para él, sino para que vaya adquiriendo grados de autonomía progresiva. El DI indica que el niño está preparado para participar en la familia, la comunidad y la sociedad en general, como se espera para esta etapa del desarrollo.

La forma en que una persona enfrenta las diferentes etapas de la vida y la inserción en diversas esferas (escolar, social, laboral, etc.), depende tanto de los cambios de madurez como del desarrollo de una variedad de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. En otras investigaciones se utiliza el término aprestamiento escolar y a menudo se aplica una prueba de habilidades previas de alfabetización y aritmética para medirla. En su lugar, utilizamos DI para referirnos a las posibilidades del niño/a de adquirir capacidades sociales, emocionales, cognitivas, lingüísticas y físicas que le permitan enfrentar, adaptarse y modificar sus diversos entornos de aprendizaje. Se diferencia del aprestamiento escolar porque no es la preparación para un establecimiento educacional en particular, ya sea de buena o mala calidad, sino estar preparado para enfrentar la etapa de desarrollo ligada a los primeros años de escuela.

Las investigaciones realizadas en diversos ámbitos durante las últimas décadas concluyen la importancia que tiene para los países invertir en este grupo etario. El 80% del desarrollo cerebral ocurre entre los 0-3 años de edad, y entre los tres y seis años se establecen las aptitudes básicas, especialmente el habla y la capacidad de comunicación. Las experiencias del niño en edad temprana tienen un impacto perdurable en su desarrollo, educación, salud, calidad de vida, logros y desempeño como adulto productivo. En los primeros años más que en los posteriores

suele provocar problemas persistentes de aprendizaje y desajustes de comportamiento que subsisten hasta la edad adulta.

La estrategia más efectiva para mitigar estos problemas es intervenir antes de que los niños ingresen en la escuela primaria. También, es la inversión más costo-efectiva un país podría realizar: según algunas estimaciones, por cada dólar invertido en el DI hay un retorno de hasta US\$17 dólares (Heckman y Dimitriy, 2004). Esto se debe a que como adulto productivo genera ingresos más altos; representa menores costos en servicios sociales y ahorros al sistema judicial.

Si las intervenciones en DI se realizan a tiempo, son adecuadas y de calidad, los niños que hoy nacen en la pobreza tendrán mayores oportunidades para superarla y criar hijos que probablemente también la eludan y alcancen la plenitud de su potencial en su edad adulta. Las intervenciones que suelen ser eficaces en el DI son integradas de salud, nutrición, educación, desarrollo social y económico y promueven la colaboración del estado con la sociedad civil (Engle, et al., 2007). También son aquellas que hacen énfasis en niños y niñas en riesgo; priorizan el contacto directo con los niños a una edad temprana; incluyen a los padres y familiares como aliados; combinan métodos tradicionales de crianza con prácticas locales basadas en patrones culturales locales y que entregan apoyo continuo al desarrollo profesional del personal que trabaja con los niños.

La comunidad internacional ha manifestado un creciente interés por el desarrollo infantil. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de Naciones Unidas plantean metas para eliminar la pobreza al año 2015, incluyendo indicadores para los menores de 5 años referidos a nutrición, vacunación y mortalidad infantil, entre otros. De manera complementaria, el Programa Educación Para Todos (EPT) de UNESCO, incluye como primer objetivo: “Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”, y también construir “un mundo apropiado para los niños”, generando el desafío de garantizar que todos los niños y niñas completen al menos seis años de educación primaria (UNESCO, 2010).

Sin embargo, tanto los ODM y como EPT no incluyen otros datos relevantes para caracterizar el desarrollo infantil. Lo que reportan en general estos informes y similares son indicadores de niveles de pobreza, porcentaje de la población que ha sido vacunada, datos de rezago en el crecimiento, tasas de mortalidad, escolaridad, que si bien constituyen información

importante, no entrega una caracterización integral y comparable entre países sobre el nivel de desarrollo de los niños.

En el proceso de DI existen también factores de riesgo. La pobreza constituye un grave riesgo para el desarrollo del niño y ocupa un lugar prominente entre los factores que operan en su detrimento. Entre esos factores figuran la alimentación inadecuada, las carencias de higiene y saneamiento, la deficiente educación materna, el grado creciente de las tensiones y la depresión que afectan a las madres y los estímulos inadecuados en el hogar. La mayoría de estos factores obra de manera concomitante y los déficit que provocan tempranamente se amplían según pasan los años. Los niños de edad temprana son especialmente vulnerables ante la pobreza (Grantham-McGregor et al., 2007).

Existen llamativas disparidades entre lo que los niños saben y son capaces de hacer antes de entrar en la escuela. Estas diferencias son predictivas de cómo será su desempeño académico, salud y sus probabilidades de éxito en la vida (ver Arnold, 2004; Mustrad, 2005; Young, 2002, 2007; Nonoyama, et al., 2010; OMS CDSS, 2008, entre otros). Los niños que nacen en familias pobres comienzan la escuela mucho menos preparados para aprender porque sus capacidades cognitivas y riqueza de su vocabulario son muy inferiores a las de niños de familias con mayores ingresos. Esos niños suelen estar en desventaja para aprender: obtienen menos logros en la escuela, reprueban con mayor frecuencia y, con el tiempo, suelen dejar de estudiar. Cuando crecen, tienen ingresos más bajos y mayores probabilidades de delinquir.

2. ¿Cuál es la situación en cuanto al desarrollo infantil en los países participantes en el estudio?

A continuación se presentan algunos indicadores de dimensiones que influyen en el proceso de DI en los distintos países participantes del PRIDI, lo que se guiará respecto al contexto y factores intervinientes.

Como se puede ver en el cuadro siguiente, se trata de países con diferentes niveles respecto a algunas dimensiones que afectan el desarrollo infantil.

Cuadro 1. Indicadores de desarrollo infantil en los países participantes de la evaluación¹

	% de niños de 0 a 6 años que viven en condiciones de pobreza, 2005-2006 ^(a)	Tasa de mortalidad infantil (0 a 1 año, x 1000), 2008 ^(b)	% de niños menores de 5 años con retraso en el crecimiento, 2004 ^(c)	Tasa bruta de matrícula en educación preescolar, 2006 ^(d)	Tasa neta de matrícula en educación primaria, 2006 ^(e)	Educación preescolar obligatoria ^(f)	
						Edad	Año
Costa Rica	11	10	6	70	n.d.	4 o 5	
Ecuador	32	21	26	90	97	-	
Nicaragua	51	23	20	53	90	-	
Paraguay	31	24	14	34	92	5	
Perú	41	22	25	64	97	3	

Para entender el panorama contextual, a continuación se presentan algunas de las principales políticas y programas del DI en cada uno de los países.

Costa Rica:

La educación es un área de atención integral según el Plan Nacional de Desarrollo (2006-2010) costarricense a pesar de que no existe una evaluación exhaustiva del desarrollo infantil temprano en el país². El Plan señala, como meta, un aumento de la cobertura en la educación preescolar, del 69% al 78%, pero la tasa bruta de matrícula sigue siendo el 69% en 2008 (UNESCO, 2010). Aunque el Ministerio de Salud y la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) mantienen bases específicas de datos con relación a la salud, se escribe la mayoría de los informes y reportes que enfocan en el desarrollo de la niñez por organizaciones no gubernamentales, además de universidades nacionales.

Respecto a la dimensión de salud, el Ministerio de la Salud y la CCSS hace más de una década utilizaron instrumentos para medir datos de desarrollo de niños y niñas costarricenses: en 1985 la Prueba Auditiva Agudeza Visual y la Escala de Desarrollo Integral (en revisión), y cinco años después, el Test Denver II con un enfoque en lenguaje, cognoscitivo, motora y social-adaptivo. Podemos así afirmar Costa Rica posee pocos datos relevantes con relación a la educación preescolar y con escasa actualización.

¹ (a) El índice de pobreza se define como el porcentaje de la población que vive con menos US\$2,00 diarios, PPA. Fuente: Vegas y Santibáñez, 2010 - Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC).
 (b) Fuentes: United Nations, Millennium Development Goals Indicators. <http://www.un.org/millenniumgoals/stats>.
 (c) El indicador de retraso en el crecimiento se define como bajo menos dos desviaciones estándar para la altura media de la población de referencia. Los datos corresponden al año 2004 o al año más cercano. Fuente: Education for All Global Report 2007, UNESCO.
 (d) Fuente: UNESCO, Institute for Statistics.
 (e) En el caso de Costa Rica, no se encontró información actualizada disponible. Fuente: UNESCO, Institute for Statistics.
 (f) Fuente: Education for All Global Report 2007, UNESCO.

² Ver <http://www.mideplan.go.cr/cedop/DOCUMENTOS/pnd2006-2010.pdf>

Ecuador:

El gobierno ecuatoriano se da cuenta de la importancia del desarrollo infantil temprano, una realidad que se devela, históricamente y en este momento, por medio de proyectos y programas para niños y niñas menores de 6 años: el Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE), el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), el Programa de Desarrollo Infantil (PDI), el Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y la Operación Rescate Infantil (ORI), entre otros. En contraste con los otros países involucrados con esta iniciativa, Ecuador disfruta de una tasa de matrícula bruta mucho más alta (1999: 64%; 2008: 101%) (UNESCO, 2010). El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), el Ministerio de Educación (ME), el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social (MCDS), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) y el Instituto de Niñez y Familia (INFA) contribuyen al progreso y desarrollo de los niños y niñas en Ecuador.

La SENPLADES utiliza la Prueba PRUNAPE nacional que mide las áreas de motricidad fina y gruesa, lenguaje y personal-social. El MIES trabaja con consultores y organizaciones no gubernamentales para evaluar a los niños y niñas con la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD) que se centra en la motricidad gruesa, la motricidad fina adaptiva, la audición y lenguaje, y el personal-social. El MCDS aprovecha del Test TVIP, además del Test Woodcock Muñoz y la EAD que miden el lenguaje y el desarrollo cognitivo respectivamente.

Nicaragua:

La educación tiene una posición destacada en el Sistema Nacional para el Bienestar Social de Nicaragua³, y aunque la matrícula preescolar es muy baja con comparación a otros países (2004: 36.3%; 2008: 55.2%) (CODENI, 2008), los avances de Nicaragua en este tema son notables. La evaluación del desarrollo infantil temprano por los ministerios ha tenido un enfoque primario en la salud, mientras que organizaciones no gubernamentales, por ejemplo la CODENI, han terminado con evaluaciones más comprehensivas. El Instituto Nacional de Información de Desarrollo, además de los Ministerios de Salud, Educación y Familia, Adolescencia y Niñez, reparten indicadores de salud, educación y pobreza, entre otros.

El Ministerio de Salud depende principalmente de la Escala CLAP, que evalúa el

³ Ver <http://www.snbs.gob.ni/index.php/2009/01/29/sistema-nacional-para-el-bienestar-social/>

desarrollo del niño en cuatro áreas: motricidad gruesa, motricidad fina, personal-social, y audición y lenguaje, pero también utiliza la Guía de Estimulación Temprana y la Guía de Preguntas Rápidas. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en la Licenciatura de Psicología General utiliza el test de Denver, además de la EDIN, mientras que las escuelas preescolares miden los niños y niñas nicaragüenses con la EAD de Nelson Ortiz.

Paraguay:

En los últimos 15 años se realizan una serie de iniciativas que se centran en el desarrollo infantil temprano: el primero Congreso Nacional de Educación Inicial en el Paraguay en 1997, el lanzamiento del Plan Nacional de Educación Inicial en el 2002, el Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar en el 2004, y el Plan Nacional de Salud de la Niñez y Adolescencia del año 2008. Desde el año 1994, la asistencia preescolar ha aumentado (cobertura neta: 1994: 37.6%; 2008: 70%). El Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social son los más dedicados al desarrollo infantil temprano, pero como consecuencia de una falta de coordinación entre los ministerios paraguayos, hay menos progreso de lo esperado.

Este país no ha usado los instrumentos para evaluar a los niños y niñas, aunque los ministerios sí mantienen datos de matrícula por modalidad, etapa y sexo, además de algunos datos de salud.

Perú:

Siguiendo la publicación del Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2002-2010) (PNAIA),⁴ el desarrollo infantil temprano ha sido una prioridad en el Perú, que se ha hecho patente en el aumento de la tasa bruta de matrícula de 56% en el 1999 a 72% en el 2008 (UNESCO, 2010). El desarrollo infantil involucra programas de los Ministerios de Educación, Salud y la Mujer, además de la Mesa Intersectorial del Desarrollo Infantil, que evalúan aspectos específicos del desarrollo del niño con sus extensas bases de datos.

El Ministerio de la Educación ha evaluado recientemente los logros de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años, aunque todavía no publica los resultados. Otro instrumento importante es la Lista de Cotejo (DEI) del Programa Wawa Wasi del Ministerio de la Mujer y Desarrollo

⁴ Ver http://www.oei.es/quipu/peru/PNAIA_2002_2010.pdf

(MIMDES), que evalúa el desarrollo infantil en las siguientes áreas: personal social, comunicación integral, lógico-matemática y, ciencia y ambiente. El Ministerio de Salud utiliza tres instrumentos de medición de desarrollo: la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP), el Test del Desarrollo Psicomotor (TEPSI) y el Test Abreviado Peruano, que todavía está en proceso de desarrollo. El MIMDES, además de la DEI, también utiliza el Panel interactivo, la Guía de Observación de Prácticas de Crianza, la Pauta Breve y la Evaluación Antropométrica, todos los cuales evalúan al niño o niña en forma no exhaustiva. Por último, la Mesa Intersectorial sobre Desarrollo Infantil tiene un instrumento que evalúa lenguaje y comunicación en niños y niñas de 15 a 56 meses.

Consideraciones generales:

Como se puede ver, todos los países participantes en el estudio consideran el desarrollo infantil un tema de gran importancia; tal vez como resultado parcial de esto, la cobertura ha ido en aumento en los últimos años. También se observa que todos los países han utilizado instrumentos de desarrollo infantil en programas o estudios específicos. Sin embargo, en ningún caso se cuenta con datos representativos de DIT que fueran comparables entre países y pudieran retroalimentar el diseño de políticas a favor de la infancia.

A su vez, no se han encontrado en estos países, ni en otros de la región, evaluaciones de desarrollo infantil representativas de la población sino sólo algunos estudios de la población de niños que asisten a preescolar. Por ejemplo, en Perú el año 2008 se seleccionó una muestra de niños de 5 años matriculados en educación inicial, pero los resultados no se han reportado aún. En Uruguay se realizó una evaluación de impacto de la educación inicial⁵ a niños entre los 4 y 5 años matriculados en nivel inicial, realizando un seguimiento hasta terminar el primer año de primaria y comparando su rendimiento con el de niños que no habían pasado por el nivel inicial. Se encontraron diferencias en el desarrollo lingüístico y cognitivo desde el preescolar entre niños que provenían de hogares en riesgo (madres con baja educación y hacinamiento en el hogar) con el resto, a favor de éstos. Por otro lado, se encontró un impacto positivo de la educación inicial en el rendimiento en primaria. En México, durante los años 2006 y 2007, se evaluó a estudiantes de tercero de preescolar en lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático⁶, observando que el 91% de los estudiantes lograron al menos el nivel básico en ambas áreas. Sin embargo, se

⁵ Mara, 2000.

⁶ Backhoff y colaboradores, 2008.

encontraron brechas de rendimiento entre estudiantes que asistían centros privados versus públicos, y entre éstos, menor rendimiento en estudiantes de zonas rurales (que concentran a poblaciones relativamente pobres y con mayor población indígena).

El PRIDI espera poder establecer relaciones con las evaluaciones de rendimiento de los estudiantes que se han realizado en diferentes países de América Latina. La inexistencia de evaluaciones del DI con representatividad nacional, en comparación con las que se tienen para edades mayores, se debe en parte al menor costo y una logística más fácil de evaluar a estudiantes en salas de clase y la existencia de currículos nacionales que señalan, con relativa claridad, qué es lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer durante la primaria, frente a la ausencia de documentos similares para el DI.

III. PROGRAMA INDICADORES Y DATOS REGIONALES DE DESARROLLO INFANTIL – PRIDI

PRIDI es el primer esfuerzo de su tipo en la región y a nivel internacional trabajando en un campo – DI – donde hoy en día existe un vacío de datos significativo. Su objetivo es generar datos de alta calidad a nivel poblacional sobre los resultados del DI en la Región. El PRIDI está basado en dos principios fundamentales: 1) que los niños no crecen por partes sino en una manera integral y los datos que miden el DI tienen que capturar esta integralidad; y 2) todos los niños deben estar en condiciones de lograr un conjunto mínimo de competencias al momento de su ingreso a la escuela, cualesquiera sean su situación socioeconómica, género, raza, étnica u otro factor.

Los datos generados por el PRIDI son comparables entre y dentro de los países y servirán para identificar brechas en el nivel de desarrollo entre grupos de niños y alimentar procesos de política, que sean de elaboración o seguimiento y evaluación. Inspirado por las experiencias del Banco en apoyar pruebas estandarizadas como son el LLECE y el SERCE, el carácter regional de los resultados del PRIDI servirá para fomentar el diálogo regional de política y para el intercambio de ideas y experiencias.

Cinco países están participando: Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú. En cada país, el liderazgo del PRIDI está formalizado en un/a coordinador nacional, nombrado por el respectivo ministerio. En Costa Rica y Paraguay, es el Ministerio de Educación; en Ecuador, es el Ministerio de Inclusión Económica y Social; en Nicaragua es el Ministerio de la Familia; y en Perú es el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Dado el carácter multisectorial del DI, como requisito del PRIDI, cada coordinador/a nacional, convocó una mesa intersectorial compuesta por todos los ministerios con responsabilidades por niños 0 a 6 años en su país para revisar todos los materiales y documentos del proyecto.

Existe una larga tradición de evaluación del desarrollo infantil en América Latina. El Apéndice A enumera los instrumentos que se utilizan actualmente en cada uno de ellos. Algunos de estos instrumentos se desarrollaron a nivel local, y otros son traducciones y adaptaciones de las medidas inicialmente desarrolladas en los Estados Unidos o el Reino Unido. A su vez, unos están diseñados para medir niveles de desarrollo en relación a rezago/retraso, mientras que otros miden habilidades del niño y cómo cambian con el tiempo. Como primer paso, el PRIDI revisó en detalle el estado de evaluación del DI actual en los países participantes, los ministerios involucrados, los datos recolectados y con qué frecuencia, y los instrumentados aplicados. A

partir de esta revisión, se elaboró y consensuó entre los países el “qué” y “cómo” del PRIDI. El Anexo Técnico analiza los conceptos e ideas subyacentes de la iniciativa; el Glosario incluye unas definiciones claves.

El “Qué”

Si bien se entiende el desarrollo infantil como un proceso multidimensional, era imposible considerar todas las áreas en el PRIDI. La escala de evaluación del PRIDI fue construida sobre la base de escalas usadas en la región, basada en la mayor cantidad posible de medidas existentes en los cinco países, respetando la tradición en la que se desarrollaron, en lugar de importar un instrumento diferente. Se identificó cuatro dimensiones de DI que, según la literatura, tienen mayor poder predictivo para logros académicos y de bienestar más tarde en la vida: cognición, lenguaje, desarrollo emocional y destrezas académicas emergentes (ver el Anexo Técnico para mayor detalle).

Cuadro 2. Dimensiones por incluir en la evaluación de desarrollo y aprendizaje (podrían reducirse)

Área	Definición	Justificación
Capacidad de resolver problemas (cognitivo)	La capacidad del niño de categorizar y secuenciar.	La capacidad básica para el aprendizaje escolar
Desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo	El lenguaje expresivo es la capacidad del niño para articular una palabra o un concepto y el lenguaje receptivo refleja la comprensión que el niño de la lengua (se debe hacer en la lengua materna)	Alta predictividad para aprendizaje escolar
Desarrollo socioemocional	Comprende una serie de dimensiones. pero para el PRIDI con un énfasis en las habilidades sociales y la capacidad de manejar situaciones nuevas.	Asociado con la capacidad de adaptación del niño a nuevas situaciones
Destreza académicas emergentes	Aritmética básica como contar, entender el concepto de número Interrogar un problema aplicar las matemáticas a experiencias significativas y cotidianas. Comprensión básica de imprenta; saber las letras, cómo sostener un libro, cómo sostener un lápiz.	Refleja la exposición a los números, contar, ordinalidad probablemente sea una indicación del niño y el entorno. Esta medida refleja la exposición a la alfabetización y las herramientas de escritura en lugar de una capacidad básica

Se decidió evaluar niños entre 24 y 59 meses muestras representativas a nivel nacional. Eso implica incluir los pueblos indígenas en Ecuador, Perú y Paraguay. La cohorte de 24 a 59 meses se justifica en que la edad más joven coincide a menudo con el término de mayor atención en salud y

la edad mayor coincide con la etapa previa al ingreso a la escuela. La decisión de no incluir niños menores de 24 meses se justifica en términos de que es difícil conseguir medidas confiables para esta cohorte de edad sin contar con un equipo de encuestadores con un nivel profesional en psicología o desarrollo infantil, que implicaría una muestra muy reducida o un costo demasiado elevado para los parámetros del PRIDI (ver el Anexo Técnico para mayor detalle).

También se consensó recolectar información sobre el ambiente en que el niño crece y vive para entender mejor los factores que inciden en el DI y poder controlar por los factores socioeconómicos al analizar de los datos. La encuesta realizada del ambiente incluye datos demográficos de los niños, sus familias y comunidades (por ejemplo, información socioeconómica e idioma predominante); la salud del niño y madre o cuidador/a principal; participación en programas de desarrollo infantil; uso del tiempo; actividades desarrolladas con el niño, así como de algunas experiencias que los podrían haber afectado (por ejemplo participación en educación preescolar), de modo de acercarse a comprender no sólo el nivel de desarrollo sino el contexto en que viven y han crecido.

Es importante destacar que el PRIDI no evalúa programas ni políticas. Tampoco genera información diagnóstica (tamizaje) a nivel del niño que permitiría, por ejemplo, sugerir tratamientos específicos. Todos los datos generados por PRIDI tienen validez a nivel poblacional.

El “Cómo”

Cada niño evaluado por el PRIDI es evaluado en el hogar. De esta manera, el PRIDI captura datos de niños que están en y fuera de centros de cuidado infantil y preescolar. Para medir las dimensiones se usa preguntas a la madre o la cuidadora principal del niño y la observación/prueba directa del niño. El balance entre preguntas y observación/prueba varía según la edad del niño, con las preguntas predominando con los niños menores y la observación/prueba predominando con los niños mayores. Como se discute en el Anexo Técnico, una serie de estudios ha comparado la validez de información sobre el DI recolectada de la madres (ver Anexo Técnico para mayor detalle). La aplicación de los instrumentos se hace con equipos técnicos y capacitados por el PRIDI.

Los datos del PRIDI tienen una representación a nivel nacional. Todos los países participantes estratifican sus muestras respectivas por urbano-rural, según la definición usada por el país, y por indígena en Ecuador, Paraguay y Perú. Todos los materiales del PRIDI fueron adaptados a las realidades de los diferentes pueblos indígenas en estos tres países para que cada niño tenga la misma oportunidad de mostrar lo que sabe y es capaz de hacer y no esté en menor condición porque no se considere su lengua y su cultura.

El proceso de ajustar, validar e implementar los instrumentos tiene tres fases. La primera fase es una fase formativa, en la cual se piloteó los instrumentos con muestras pequeñas, con el objeto de ajustarlos a los contextos específicos (urbano, rural), premiando la adaptación a los pueblos indígenas. En esta etapa participan Paraguay y Perú. La segunda fase es de validación. Tiene como objeto ver el comportamiento de los instrumentos en cada país participante y validarlos con unas medidas ya comprobadas, en este caso con el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y talla/edad. Durante esta misma fase, los países que no participaron en la fase formativa la replicarán con los materiales y guías elaborados por el proceso, haciendo cualquier ajuste en ellos que sea necesario. Luego se realizará una validación con alrededor de 200 niños en cada país, con la debida estratificación que le corresponda. La terca fase de de una aplicación a nivel nacional en todos los países. Se presentará los resultados a nivel nacional y regional.



APÉNDICE A. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DE LOS CINCO PAÍSES

Test	País	Institución	Año	Edades evaluadas	Propósito	Dominios	Descripción	Validación
Prueba Auditiva Agudeza Visual	Costa Rica	Ministerio de Salud, Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil	1985					
EDIN	Costa Rica	Caja Costarricense de Seguro Social	1985	0-6	Monitoreo			En Revisión
Denver II	Costa Rica	Caja Costarricense de Seguro Social	1990	0-5	Diagnóstico – Prueba de Tamizaje	Lenguaje, Cognoscitivo, Motora, Social-Adaptativo		
Test de Detección de Dificultades del Lenguaje	Costa Rica	Ministerio de Salud, Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil	2004					
Estudio Socioeconómico de la Familia	Costa Rica	Ministerio de Salud, Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil	2004					
Escala del Desarrollo de 0 a 12 años	Costa Rica	Centro de Estudios del Niño y Asoc. Roblealto (en proceso de validación)	2005	0-12				
Valoración del Desarrollo de Niños y Niñas de 6 a 14 Años	Costa Rica	Universidad de Costa Rica, Escuela de Enfermería		6-14				
Prueba PRUNAP E Nacionalizada	Ecuador	SENPLADES-INEC	2005	0-6	Detectar problemas de desarrollo	Área Motriz Fina y Gruesa, Lenguaje y Personal-Social	79 ítems	Sí
PRUNAP E, versión ecuatoriana	Ecuador	SENPLADES-INEC	2010					En proceso

<p>Escala Abreviada de Desarrollo Infantil</p>	<p>Ecuador</p>	<p>Asociación VELNC-RHV</p> <p>Secretaría Técnica del Frente Social</p> <p>Fondo de Desarrollo Infantil – FODI</p> <p>Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social – Dirección de Gestión de Análisis e Investigación del Sector Social</p> <p>INFA – MIES</p> <p>El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social</p>	<p>2004</p> <p>2007</p> <p>2008</p>	<p>0-5</p>		<p>Motricidad Gruesa, Motricidad Fina- Adaptativa, Audición- Lenguaje, Personal- Social</p>	<p>“...si trata fundamental mente de registrar para cada uno de los ítems si el repertorio en cuestión ha sido observado o no.” (Nelson Ortiz)</p>	
<p>Test TVIP</p>	<p>Ecuador</p>	<p>Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social – Dirección de Gestión de Análisis e Investigación del Sector Social</p> <p>El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social</p>			<p>Evaluar el desarrollo de lenguaje de niños y niñas</p>	<p>Lenguaje</p>	<p>125 ítems para evaluar el vocabulario de niños y niñas</p>	
<p>Test Woodcock – Muñoz</p>	<p>Ecuador</p>	<p>Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social – Dirección de Gestión de Análisis e Investigación del Sector Social</p> <p>El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social</p>			<p>Medir el Desarrollo Cognitivo y el Aprovechamiento</p>	<p>Desarrollo Cognitivo</p>	<p>Pruebas de Habilidad Cognitiva Consiste en y Pruebas Estándares y 14 Pruebas Suplementarias</p>	

Test Pegboard	Ecuador	Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social – Dirección de Gestión de Análisis e Investigación del Sector Social El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social						
Escala CLAP	Nicaragua	Ministerio de Salud				Motricidad Gruesa, Motricidad Fina, Personal-Social, Audición-Lenguaje		
Test de Denver	Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en la Licenciatura de Psicología General		0-6		Desarrollo de la psicomotricidad		
EDIN	Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en la Licenciatura de Psicología General Aldeas SOS		0-72 meses		Áreas de Motora Gruesa, Motora Fina, Cognoscitivo, Lenguaje, Socio Afectiva, Hábitos de Salud y Nutrición		
Escala Abreviada del Desarrollo	Nicaragua	Escuela Preescolares		0-5		Motricidad Gruesa, Motricidad Fina-Adaptativa, Audición-Lenguaje, Personal-Social	“...si trata fundamentalmente de registrar para cada uno de los ítems si el repertorio en cuestión ha sido observado o no.” (Nelson Ortiz)	

Guía Portage de Educación Preescolar	Nicaragua	Proyecto de Rehabilitación Basado en la Comunidad – Juigalpa CBM		0-5		Estimulación al Bebe (Visual, Táctil, Auditivo, Motora, Afectiva), Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Desarrollo Motriz		
Guía de Preguntas Rápidas	Nicaragua	Ministerio de Salud			Identificar Alteraciones Tempranas en el Desarrollo de Niños y Niñas		Preguntas a las madres	
Hoja de Seguimiento Atención Integral a la Niñez (AIEPI)	Nicaragua	Ministerio de Salud			Evaluar el Desarrollo de Acuerdo a la Edad e Identificar Alteraciones Fenotípicas		Hoja	
Guía Mira como de Desarrollo PAININ	Nicaragua	Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez			Estimulación por Áreas de Desarrollo del Niño y de la Niña		Guía de Actividades	
Guía de Estimulación Temprana	Nicaragua	Ministerio de Salud y Handicap International		Hasta los 60 Meses	Estimulación Temprana		Guía de Actividades	
Escala Observacional de Desarrollo	Paraguay	Ministerio de Educación		0-6	Medir los estándares de la primera infancia			
Panel Interactivo	Perú	MIMDES		0-5	Evaluación Continua del Progreso del Niño o Niña en Wawawasi		Evaluación Regular del Progreso del Niño y Niña	

Test Abreviado	Perú	MIMDES		0-4		0-2 Años: Lenguaje, Motricidad, Coordinación y Social; 3-4 Años: Lenguaje, Coordinación y Motricidad	50 Ítems, 5 Ítems por cada Grupo Etéreo. Los 40 Primeros Ítems para Niños Menores de 2 años y los 10 otros para Niños y Niñas de 3-4 Años	
Lista de Cotejo	Perú	MIMDES	2007	Menores de 4 Años (0-3)	Mide el Plan Curricular del Componente de Aprendizaje Infantil Temprano del Programa Nacional Wawa Wasi		Indicadores Distribuidos por Rangos de Edad y por Áreas Evaluadas. Los Indicadores son Dicotómicos	Creado en 2001 y Validado en 2002, 2004, 2007 y Adaptaciones
Guía de Observación de Prácticas de Crianza	Perú	MIMDES			Mide Logros Anuales para Mejorar la Instrucción del Wawawasi en su componente cultural	Componente de Cultura de Crianza	Mide la Calidad de la Interacción Afectiva entre Padres e Hijos en las Prácticas de Cuidado Integral	
Evaluación del Desarrollo del Lenguaje y Estimulación de las Familias	Perú	Mesa Intersectorial del Desarrollo Infantil	2009	15 a 56 Meses		Lenguaje, Calidad del Ambiente		No
Evaluación de Logros de Aprendizaje	Perú	Unidad de Mediciones del Ministerio de Educación		0-5				
EEDP	Perú	Ministerio de Salud		0-2		Área Motora, Área de Coordinación, Área de Lenguaje, Área Social	150 Ítems repartidos en grupos de 10 para cada uno de 15 grupos	

TEPSI	Perú	Ministerio de Salud		2-5		Coordinación y Psicomotricidad Fina, el Lenguaje y la Motricidad Gruesa	16 Ítems de Coordinación y Psicomotricidad Fina, 24 Ítems del Lenguaje, 12 Ítems de la Motricidad Gruesa	
Test Abreviado Peruano	Perú	Ministerio de Salud	2009	0-5				Norma de evaluación está en proceso de emisión

Propósitos de evaluación

Las evaluaciones se utilizan para una variedad de propósitos, y desempeñan un papel importante en la determinación de cuál podría ser el mejor instrumento de evaluación. Los usos más comunes son para la evaluación individual (ítems 1-3) y para la evaluación del nivel de grupo (ítems 4-7).

1. Evaluar las capacidades del niño para determinar la intervención más eficaz (más a menudo - rezago en el desarrollo).
2. Diseñar un plan de estudios para un niño en particular.
3. Diagnosticar y evaluar el progreso de un niño.
4. Planificar dónde invertir e intervenir en función de los recursos y las brechas.
5. Monitorear o evaluar el impacto de los programas de desarrollo infantil.
6. Examinar cambios en el desarrollo del niño en el tiempo y entre subgrupos a nivel nacional o multinacional.
7. Informar a los padres y al público en general sobre los cambios en el desarrollo infantil en regiones con el paso del tiempo.

La justificación de las pruebas debe vincularse claramente a los objetivos o metas que, a su vez, ayudarán a orientar los dominios por medir, los tipos de pruebas y las modalidades de prueba que se utilicen, así como los enfoques para interpretar y usar la información de la prueba (Snow y Van Hemel, 2008).

Edad por seleccionar

La decisión de qué edades seleccionar depende de lo siguiente: a) qué tipo de decisiones se harán, o las intervenciones disponibles a cada edad; y b) si la evaluación a esa edad predice el desarrollo posterior.

Esta inquietud se planteó inicialmente porque se encontró que los primeros estudios del desarrollo psicomotor de los bebés, a menudo medidos por las escalas de Bayley de desarrollo infantil, el patrón de oro para evaluar el desarrollo de un bebé en los primeros 18 meses de vida, tenían poco valor predictivo a largo plazo (McCall y Carriger, 1993). Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que las medidas que reflejan el procesamiento de información de

manera más precisa, como la memoria de reconocimiento, la capacidad de inhibir las respuestas o el idioma, sí tienen valor predictivo a largo plazo (McCall y Carriger, 1993; Bornstein y Haynes, 1998). Por otro lado, el vocabulario expresivo y receptivo incluso desde los 10 meses, evaluado ya sea por medio de observaciones del lenguaje infantil o informes de la madre, ha demostrado ser predictivo del CI (sobre todo del coeficiente intelectual verbal) a los 48 meses (Bornstein y Haynes, 1998). Este hallazgo es bastante consistente entre investigaciones (por ejemplo, Reese, E., Lee, S., 2000). Hohm, et al. (2007) señaló que la evaluación del lenguaje receptivo y expresivo a los 10 meses usando una evaluación directa (REEL) predijo el coeficiente intelectual y el rendimiento escolar a la edad de 11 años. En consecuencia, el constructo de competencia léxica (al menos) parece tener validez predictiva para la cognición infantil posterior. (Bornstein y Haynes, 1998). Así, este sería un elemento importante que recabar en esta evaluación.

La evaluación del posible rezago en el desarrollo infantil ha demostrado ser algo más difícil. Wetherby, A., Allen, L., Cleary, J., Kublin, K., Goldstein, (2002) encontraron que tanto los informes de los padres como la observación del lenguaje del niño a los 17 meses fueron predictivos del lenguaje a los 24 meses de edad pero que la predictividad del retraso en el lenguaje era más difícil. Encontraron que el informe de los padres y la evaluación directa de los niños en estas edades tienen problemas de validez, por lo que se recomienda una combinación de ambos. Otro problema en la predicción del retraso en el desarrollo es la manera en que se hacen correcciones sobre la prematuridad en algunas evaluaciones infantiles, lo que se traduce en dar más o menos crédito a los niños sin pruebas (Hack et al., 2005). En general, más mediciones son mejores; un estudio demostró que la validez predictiva no se concentró exclusivamente en ninguna sub-escala, sino que fue compartida por una serie de dominios en conjunto Stevens et al. (1985).

Dado que la intención del PRIDI no consiste en medir el rezago en el desarrollo infantil ni la situación de riesgo, sino en tener un nivel general de desarrollo, es posible obtener una medida predictiva de las capacidades del niño antes de los 24 meses si las evaluaciones incluyen el lenguaje (expresivo y/o receptivo) y medidas que reflejen el procesamiento de información, tales como la memoria de reconocimiento. Ciertamente, deben ser válidas a partir de 24 meses en adelante.

Debido a que el proyecto PRIDI está diseñado para concentrarse en desarrollo infantil, las evaluaciones antes de ingresar a la escuela se consideraron las más adecuadas, y esto ocurre antes de los 6 años en la mayoría de los países. Si la prueba se realiza a niños después de que hayan ingresado a la escuela, es posible que se evalúen a edades después de las que las intervenciones en el desarrollo en la niñez temprana no se podrían hacer.

Con base en este razonamiento, se decidió que se podría evaluar a los niños válidamente desde edades tempranas en algunas mediciones. Cuanto más joven sea el niño, más complejo es medir sus habilidades y más rápidamente cambian las tareas que puede hacer. Cuando el niño cumple 24 meses, empieza hacer el mismo tipo de tareas que los niños mayores, aunque a un nivel diferente. Asimismo, en lugar de una evaluación en la escuela, una evaluación en el hogar es más representativa, permite una evaluación por parte del padre de familia y permite a las personas evaluar el entorno y el nivel socioeconómico.

Con el fin de maximizar el tamaño de las muestras en una encuesta de hogares, es importante no tener un rango de edad demasiado estrecho para los niños, pues se necesitarían muchas visitas para llenar la muestra. Por todas estas razones, se decidió medir niños de 24 a 59 meses como parte de una encuesta de hogares que pudiera convertirse en un módulo que se añada a una encuesta existente.

Consideraciones en torno a confiabilidad y validez

En la literatura internacional se suele definir confiabilidad como el grado en que los resultados obtenidos se podrían replicar. Hay diversos métodos para estimarla, que no serán descritos aquí (ver AERA y otros, 1999), pero obtener niveles aceptables de confiabilidad es un tema básicamente técnico. Lo que interesa principalmente conseguir aquí es un nivel aceptable de validez, para lo cual la confiabilidad es un prerequisite. La validez se refiere al nivel en que los datos obtenidos permiten sostener las inferencias que se pretende hacer (AERA y otros, 1999). Hay varias amenazas a la validez en la presente evaluación:

- i. Pertinencia de los ítems seleccionados. El PRIDI elige ítems de acuerdo a las definiciones adoptadas para cada área, que han sido utilizados con niveles aceptables de validez en estudios o evaluaciones previas en la región. Se utilizan tanto observaciones de conductas de los niños como reportes de los cuidadores (por lo general la madre) sobre las

conductas de sus hijos. Los primeros se usan cuando se solicite una conducta, mientras que los segundos se utilizan cuando la conducta no es usual y por tanto no se puede observar confiablemente en una sesión (por ejemplo desarrollo socioemocional). Ambas fuentes tienen posibles sesgos que se trata de minimizar. En el primer caso el riesgo principal es que dos observadores identifiquen frente a una misma conducta códigos diferentes; esto se minimiza definiendo operacionalmente la codificación en cada ítem y entrenando extensamente a los observadores, que además son evaluados para determinar niveles aceptables de confiabilidad. Para los reportes de madres, se intenta minimizar sesgos vía la identificación de conductas planteadas en términos relativamente sencillos.

- ii. Sesgos culturales y lingüísticos. Hay abundante evidencia internacional que sugiere que entre diversos grupos culturales existen diferencias que pueden verse reflejadas en los niveles de desarrollo de sus niños, sin que esto implique diferencias válidas para compararlos. El ejemplo más evidente es el de lenguaje; por ejemplo, si uno pide a un niño urbano que identifique entre varios objetos uno común en la cultura occidental (por ejemplo un semáforo) lo estaría favoreciendo sobre el rural, mientras que si uno pide a un niño rural que identifique otro objeto común en su contexto (por ejemplo una variedad de papa) lo estaría favoreciendo sobre el urbano. Las pruebas del PRIDI son adaptadas a las lenguas y culturas pertinentes. Con ello se buscó ítems que a juicio de un grupo de expertos no estuviesen sesgados para favorecer a niños versus niñas, urbanos versus rurales, ni castellano hablantes versus hablantes de otras lenguas.

En el proceso de traducción y adaptación de instrumentos, así como de análisis e interpretación de los resultados, nos adherimos a las guías planteadas por la Comisión Internacional de Pruebas⁷. Estas guías plantean una serie de criterios relacionados con una conducta ética y profesional en todo el proceso de evaluación.

Fuentes de información: validez de los distintos tipos de estrategias de medición (calificaciones de padres de familia, calificaciones de profesores, evaluaciones de los niños)

¿Hasta qué punto se puede confiar en un informe del padre de familia o el docente, que son mucho menos costosos y difíciles de obtener que las pruebas? Una serie de estudios han comparado estos tres métodos de recopilación de datos y las conclusiones, en general, son que

⁷ El nombre en inglés es *International Test Commission*, ver <http://www.intestcom.org/>.

tienen asociaciones bajas y positivas y que la recomendación podría ser una combinación de ellos. La validez de cada tipo de medida depende de las oportunidades que tiene el individuo de observar los comportamientos. Se sabe que el informe de los padres sobre el lenguaje temprano predice posteriores observaciones de comportamiento sobre vocabulario y gramática (Fenson et al., 1993), así como la longitud media de los enunciados más largas y la diversidad semántica (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994). El informe parental también anticipa el lenguaje posteriormente evaluado del niño: Bates et al. (1988) encontró que los informes parentales de la comprensión del lenguaje a los 10 meses y 13 meses de edad predijo los resultados de las pruebas Peabody de vocabulario a los 28 meses. Rescorla, L., Callejón, A. (2001) halló que los padres de familia informaban con precisión el retraso del lenguaje a los 24 meses utilizando la escala de rezago en el lenguaje.

Cabell et al. (2009) examinaron la validez predictiva de informes de los docentes sobre las habilidades emergentes de alfabetización para los preescolares en situación de riesgo. Compararon la evaluación directa con el informe de docentes y el informe de padres de familia en la escala general y la categorización de condición "en riesgo". Los resultados actuales indican que el informe del docente proporciona una representación un tanto válida de las destrezas del niño. Sin embargo, la precisión diagnóstica del informe del docente para identificar a los niños que están en riesgo es, en general, baja. Los autores concluyen que las calificaciones de los docentes se pueden utilizar para evaluar el progreso, pero son menos precisas para identificar a los niños que están en riesgo y es posible que necesiten apoyo adicional. Las calificaciones de los padres de familia fueron más precisas para la comprensión infantil de las letras impresas.

La conclusión es que debemos utilizar una variedad de mediciones, tanto la evaluación directa como el informe del docente y el parental, para obtener la medida más adecuada.

La importancia de la cultura: cómo hacer un instrumento válido para todos los grupos

El mayor desafío en este proceso de evaluación del PRIDI es determinar que las medidas sean válidas para niños de todos los grupos culturales. La discusión de la validez plantea muchas de las cuestiones que deben abordarse a fin de garantizar que una medida sea un reflejo válido no solo de la capacidad del niño, sino de que las capacidades medidas sean aquellas que se valoren y motiven en la cultura. Los instrumentos resultantes deben permitir la interpretación de los resultados de modo que se evalúe no solo el niño sino también su contexto con el fin de

comprender mejor los resultados del niño. La evaluación no puede ser ciega al entorno en el que vive el niño. De hecho, la asociación entre los resultados del niño y las características del entorno quizá sea lo más eficaz para demostrar las fortalezas que un niño tiene y los retos que a los que el niño se enfrenta. No obstante, bajo estas evaluaciones se encuentra el reconocimiento de que los niños necesitan algunas habilidades básicas para ser capaces de dominar las destrezas de alfabetización y aritmética básica y de obtener información sobre las regiones fuera de su entorno inmediato. Por eso, la evaluación incluye las capacidades sociales, emocionales y cognitivas más generales, pero además las habilidades académicas.

Variables de contexto por recabar

El PRIDI incluye un conjunto de variables que son utilizadas para describir la muestra y mostrar su nivel de asociación con el desarrollo infantil. Estas han sido seleccionadas con base en modelos teóricos como los presentados antes. A continuación un resumen de las dimensiones y principales variables:

1. Datos demográficos del niño: Estos datos permiten identificar las características de cada niño y su familia. Entre ellos del niño mismo, como sexo, lengua materna, fecha de nacimiento, número de orden del niño en la familia, y su estado nutricional (talla).
2. Datos familiares: Estos datos permiten establecer el contexto familiar en que el niño está creciendo. Estos incluyen la presencia de ambos padres en el hogar, la lengua materna de los mismos y su nivel educativo, número de hermanos, servicios disponibles en el hogar y número de activos disponibles en el hogar. Se recoge también información de actividades de los padres con los niños, incluyendo tiempo que pasan juntos, actividades vinculadas a fomentar la lectura en el hogar y estilos de crianza en el hogar (por ejemplo involucramiento de los hermanos u otros familiares en la crianza de los pequeños).
3. Datos de la comunidad: se recoge algunos datos de la comunidad en que crece el niño, por ejemplo si se trata de un ambiente urbano o rural, distancia de la posta u hospital más cercano y disponibilidad de servicios públicos en la comunidad.

Participación en programas de desarrollo infantil: Se recoge datos de la participación del niño en programas educativos o de estimulación, de nutrición, salud y lucha contra la pobreza, públicos o privados, desde su nacimiento y la permanencia en cada uno

Tipos de resultados por generar: norma o criterio al que se hace referencia y adecuación de las normas de referencia.

A fin de comparar los niños en edades diferentes, es importante contar con normas que se generen en cada país, para tener puntajes estandarizados que se pueden utilizar en una medida global de referencia normativa. Cada país toma una muestra representativa a nivel nacional de niños en el grupo de edad (24-59 meses), con suficientes de niños en cada grupo de edad para crear una puntuación estandarizada. Las puntuaciones se comparan entre países y grupos con el fin de decidir si hay razones para no crear un conjunto único de normas de referencia que se apliquen en todos los países.

Evaluando validez y construyendo normas para los países en la región: Características de la población elegible para la muestra y representatividad de la muestra

Muestra I:

Es para el estudio formativo, y es más pequeño. Para ajustar los instrumentos a los pueblos indígena y las otras poblaciones (por ejemplo, rural) y asegurar buen funcionamiento (por ejemplo, si las preguntas están entendibles por las mades, si los niños se aburren o no, si la aplicación demora demasiado).

Muestra II:

Para utilizar los resultados de los instrumentos para indicadores, es importante tener una medida de validez, y segundo, de poder convertir los scores a unas medidas estandarizadas las cuales nos permiten hacer comparaciones entre edades y entre países. Por el primero, debemos ver la relación entre las nuevas medidas y una medida bien aceptada en la región – por ejemplo el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y talla/edad. Esta muestra puede ser de grupos más pequeños, pero debe representar todos los grupos socioeconómicos y étnicos del país.

Muestra III:

Para la tercera, es necesario tener una muestra representativa a nivel nacional para convertir los scores en edades críticas para el reporte de información y la toma de decisiones; también es necesario tener una muestra representativa en cada país para construir normas para las edades medidas. Se utiliza todo el rango de edad (24 a 59 meses) para maximiza el tamaño de la muestra.

Otros criterios para inclusión o exclusión en la muestra son los siguientes: a) El niño o niña no presenta una discapacidad intelectual, motriz o sensorial que le impida desarrollar las pruebas. Estos casos serán anotados pues nos interesa reportar el porcentaje de niños con estas características, pero no se intentará evaluarlos pues se requerirían procedimientos específicos que no corresponden con los objetivos del presente estudio. b) Cada país puede presentar zonas de exclusión de su territorio por características como violencia (zona de conflicto) u otros criterios de riesgo o dificultad de acceso.

Las muestras serán elegidas aleatoriamente. Las muestras serán representativas a nivel de la población (con las exclusiones mencionadas, y permitirán los niveles de desagregación mencionados en el objetivo 2. Algunos países podrán incrementar la muestra para que sea representativa de otros estratos, por ejemplo regiones del país.

Criterios éticos

El padre o la madre de cada familia participante firma una autorización escrita para que su hijo o hija sea evaluada y para proporcionar otra información de contexto. El proyecto se compromete a no revelar la identidad de las familias participantes, excepto a las autoridades nacionales que se compromete en cada caso a mantener reserva de la información y usarla solo en caso se planifique un estudio longitudinal posterior. Es importante destacar sin embargo que al no ser una evaluación de diagnóstico individual ni tamizaje, no se puede dar información a cada niño participante. En casos de abuso de los niños o claro retardo en el desarrollo o discapacidad que no hayan recibido tratamiento se contactará a autoridades locales para reportarlo. El proyecto no puede asumir el tratamiento directamente pero sí hacer un seguimiento de los casos mencionados para que lo reciban por parte de las oficinas pertinentes.

GLOSARIO

Desarrollo:

Es un proceso continuo, dinámico, complejo, integral y único del ser humano caracterizado por cambios físicos, cognitivos, emocionales, sociales y espirituales; regulado por múltiples interacciones entre los factores contextuales (externos colectivos, culturales) y aquellos propios de la persona, que va desde la concepción hasta la muerte. involucra crecimiento, maduración, aprendizaje, apropiación, recreación, diferenciación e integración de estructuras, funciones y conductas en etapas progresivas conducentes hacia mayores niveles de capacidad madurez y autonomía. (Costa Rica, 2009)

Evaluación de desarrollo:

Es un proceso intencional, sistemático, dinámico, interactivo, continuo transaccional (niño- evaluador), descriptivo y participativo de observación, medición, diagnóstico y análisis de información sobre el estado del desarrollo humano integral (diferentes dimensiones) según el contexto y grupo etario del niño o niña evaluado. Responde a diferentes referentes teóricos y puede utilizar estrategias, instrumentos, parámetros, indicadores e índices de carácter cuantitativo y/o cualitativo que valoran los cambios, los rasgos en común y las diferencias individuales que manifiestan las personas menores de 8 años y tiene como objetivo la toma decisiones que garanticen calidad de vida cumplimiento y disfrute de derechos y el desarrollo humano integral. (Costa Rica, 2009)

Fiabilidad:

No implica validez. Es decir, una medida fiable mide algo de manera consistente, pero no necesariamente lo que se supone que está midiendo. Por ejemplo, aunque hay muchas pruebas fiables sobre habilidades específicas, no todas serían válidas para predecir, digamos, el desempeño laboral. En términos de exactitud y precisión, la fiabilidad es análoga a la precisión, mientras que la validez es análoga a la exactitud.

Fiabilidad de coherencia interna:

Diferentes preguntas, mismo constructo; evalúa preguntas individuales y las compara entre sí para analizar su capacidad de dar resultados consistentemente adecuados.

Fiabilidad de evaluación y reevaluación:

Mismas personas, distintas veces; evalúa la fiabilidad en el *tiempo*; cuanto mayor sea la demora entre las evaluaciones, mayor es la variación probable. Las mejores evaluaciones variarán menos en la reevaluación con demoras más largas. Se utiliza en experimentos que utilizan un grupo de control sin tratamiento que es la medida antes y después de la evaluación.

Fiabilidad entre evaluadores:

Diferentes personas, misma prueba; cuando varias personas realizan evaluaciones de un tipo o son los sujetos de una prueba, entonces personas similares debería conducir a las mismas puntuaciones. Puede utilizarse para calibrar a las personas, por ejemplo a las que se usan en calidad de observadores en un experimento.

Indicador:

Es un dato, valor o unidad de medida que operacionaliza un parámetro, constructo o concepto, y que pretende reflejar el estado o medición de una situación o de algún aspecto en particular de ésta en un momento y espacio determinado, en este caso de diferentes dimensiones del desarrollo de la niñez menor de 8 años. Usualmente se trata de un dato numérico o estadístico que sintetiza diversas variables que afectan la situación que se quiere analizar; también puede ser de naturaleza cualitativa. Obedece a una meta o estándar, debe partir de un objetivo y se utiliza para dar seguimiento, monitorear o evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos, y debe contribuir a ajustar acciones y mejorar la toma de decisiones de sistemas u organizaciones, al señalar tendencias o previsiones futuras, basadas en el análisis de series históricas con referentes internos y externos. (Costa Rica, 2009)

Representatividad:

Una muestra es representativa en la medida en que tiene la misma distribución de características como la población de la que fue seleccionada; nuestra capacidad de generalizar a partir de la población de muestra depende críticamente de la representatividad.

Sensibilidad:

La probabilidad en un experimento de que el efecto de una variable independiente se detecte cuando esa variable, en realidad, tenga un efecto; la sensibilidad es mayor en la medida en que la variación de error se reduce (por ejemplo, manteniendo las variables constantes en lugar de equilibrarlas).

Sesgo del entrevistador:

Se produce cuando el entrevistador trata de ajustar la formulación de una pregunta para adaptarse al entrevistado o solo registra algunas partes de las respuestas del entrevistado.

Sesgo de observador:

Errores sistemáticos en la observación a menudo surgen de las expectativas del observador en cuanto al resultado de un estudio (es decir, los efectos de la expectación)

Validez:

La "veracidad" de una medida; una medida válida es aquella que mide lo que pretende medir.

Validez aparente:

El grado en que un cuestionario u otra medida parece reflejar la variable para la que fue diseñado medir para la persona que toma la prueba.

Validez de constructo:

Se refiere a la totalidad de pruebas acerca de si una operacionalización particular de un constructo representa adecuadamente lo que se pretende con una explicación teórica del constructo que se está midiendo. (Demostrar que un elemento es válido relacionándolo con otro elemento que supuestamente es válido)

Validez de contenido:

El grado en que un cuestionario u otra medida parece reflejar la variable para la que fue diseñado medir para la persona que revisa o evalúa la prueba (no la persona que toma la prueba).

Validez de criterio:

Una medida de cuán bien una variable o un conjunto de variables predice un resultado con base en información de otras variables, y se logrará si un conjunto de medidas, por ejemplo, de un test de personalidad se relaciona con un criterio de comportamiento sobre el que concuerdan los psicólogos. Una forma típica de lograr esto es en relación con el grado en que una puntuación en un test de personalidad puede predecir el rendimiento o el comportamiento futuros. Otra forma consiste en correlacionar los resultados de las pruebas con otra prueba establecida que también mida la misma característica.

Validez predictiva:

Se refiere al grado en que la operacionalización puede predecir (o se correlaciona con) otras medidas del mismo constructo que se miden en algún momento en el futuro.

REFERENCIAS

- Almond, D. y Currie, J. (2010). Human capital development before age five. *National Bureau of Economic Research Working Paper 15827*. Cambridge: NBER.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Education and Psychological Testing*. Washington D. C.: AERA, APA y NCME.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, E. y Peon, Z. (2008). *El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México. Lenguaje y Comunicación. Pensamiento Matemático*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Behrman, R. J., Glewwe, P. y Miguel, E. (2007). *Methodologies to Evaluate Early Childhood Development Programs*. Washington D.C.: The World Bank.
- Berk, Laura (1999) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall, Madrid.
MINSAL, (*MINUTA COMUNICACIONAL Resultados II Estudio de Calidad de Vida y Salud 12 de julio de 2007*)
- Engle, P., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M. E. y el International Child Development Steering Group (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369, Enero 20, 2007, 229-242.
- Fernald, L. C. H., Kariger, P., Engle, P. y Raikes, A. (2009). *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*. Washington D.C.: The World Bank.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de los Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. y el International Child Development Steering Group (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, Enero 6, 2007, 60-70.
- Heckman, J., Dimitriy, V. M. (2004). The productivity argument for investing in young children. Working Paper No. 5, Invest in Young Children Working Group, Committee for Economic Development.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En Lerner, R. M. (Editor), *Handbook of Child Psychology. Volume 1. Theoretical Models of Development*, (pp. 1-17). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Mara, S. (2000). Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay (Mimeo). Montevideo: Administración Nacional de Educación Primaria. Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF.
- Overton, W. F. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En Lerner, R. M. (Editor), *Handbook of Child Psychology. Volume 1. Theoretical Models of Development*, (pp. 18-88). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pollitt, E. y Bacallao, J. (2009). *Informe Técnico. La utilización de hitros motores en estudios poblacionales como indicadores del desarrollo en niños menores de dos años*. Lima: OPS.
- Ramey, C. T., Ramey, S. L. y Lanzi, R. G. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En Renninger, K. A. y Sigel, I. E. (Editores), *Handbook of Child Psychology. Volume 4. Theoretical Models of Development*, (pp. 864-892). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schady, R. N. (2006). Early childhood development in Latin America and the Caribbean. *Economía*, 6(2), 185-225.
- Snow, C. E. y Van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment. Why, What, and How*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Thompson, R. A. y Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: early brain. *American Psychologist*, 56, pp. 5-15.
- UNESCO (2006). *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations. Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). *La Promesa del Desarrollo en la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*. Washington D. C.: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Walker, S., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., Carter, J. A. y el International Child Development Steering Group (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, Enero 13, 2007, 145-157.