

Estructura evolutiva del cuidado, desarrollo socio- cognitivo y pr3cticas cotidianas

Evolutionary structure of care, socio-cognitive development and daily practices



Juan J. Giraldo-Huertas



Rip
131

Volumen 13 #1 ene-abr
13 Años

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicaci3n Cuatrimestral

ID: 10.33881/2027-1786.RIP.13107

Title: Evolutionary structure of care, socio-cognitive development and daily practices

Título: Estructura evolutiva del cuidado, desarrollo socio-cognitivo y prácticas cotidianas

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Evolutionary structure of care, socio-cognitive development and daily practices

[es]: Estructura evolutiva del cuidado, desarrollo socio-cognitivo y prácticas cotidianas

Author (s) / Autor (es):

Giraldo-Huertas

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Socio-Cognitive development; childhood adversity; developmental models; Psychology of Scarcity

[es]: Desarrollo socio-cognitivo; adversidad infantil; modelos de desarrollo; psicología de la escasez

Financiación / Funding:

Colciencias, convocatoria 537 de 2011 y de la Unión Temporal "Alianza por un Inicio Parejo de la Vida" conformada por: Universidad de la Sabana, Fundación Corona, Fundación Santa Fe de Bogotá y Organización para la Excelencia en Salud - OES.

Submitted: 2019-06-14

Accepted: 2020-02-31

Resumen

El desarrollo infantil en el marco del ciclo vital puede resultar limitado si se eligen variables, además de la edad, que sólo se circunscriben a condiciones inevitables para la supervivencia. Este artículo presenta una definición amplia de desarrollo, va más allá del ciclo vital bajo el marco de una estructura evolutiva del cuidado y aporta evidencia de la importancia de considerar actividades cotidianas y contingentes. Para tal objetivo, además de una discusión conceptual previa sobre una estructura evolutiva del cuidado y desarrollo socio-cognitivo, se presentan algunos resultados del Programa Inicio Parejo de la Vida, realizado con un diseño de corte transversal y una muestra representativa poblacional de dos regiones de Colombia: 15 municipios de la zona Sabana Centro de Cundinamarca y cinco municipios de Boyacá. Se analizan los datos de 1177 duplas cuidadores principales-niños al responder encuestas sobre actividades de lectura, juego y otras más consideradas constitutivas e indispensables en la definición adoptada de desarrollo infantil y cuidado. Los resultados indican una relación significativa entre variables del cuidado y una observación del desarrollo de los niños y niñas entre 0 y 6 años ($F(37, 229) = 26.27, p < .0001, R^2 = .15$). Se encuentra una situación adversa para el potencial del desarrollo individual para más del 80% de los participantes y se generan dos hipótesis a discutir y continuar en futuros estudios controlados: la desatención de la lectura diaria, el juego, la pintura y actividades deportivas entre otras, cómo interacciones entre cuidadores y niños, más otra como alternativa y dentro de los estudios de escases cognitiva (Scarcity) reportados en otros tópicos relacionados con la pobreza y sus efectos en el desarrollo.

Citar como:

Giraldo-Huertas, J. J. (2020). Estructura evolutiva del cuidado, desarrollo socio-cognitivo y prácticas cotidianas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 71-83. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1627>

Juan J Giraldo-Huertas, Pdoc MA Psi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-0336>

Source | Filiación:

Universidad de la Sabana

BIO:

Docente investigador

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

juangh@unisabana.edu.co

Abstract

Child development in the framework of the life-cycle may be limited if variables are chosen, in addition to age, and limited to inevitable conditions for survival. This article presents a broad definition of development, goes beyond the life-cycle framework and presents an evolutionary structure of care, providing evidence of the importance of considering daily and contingent activities. For this purpose, in addition to a previous conceptual discussion on an evolutionary structure of socio-cognitive care and development, some results of the Equal Start of Life Program (Inicio Parejo de la Vida in Spanish) was analyzed and carried out with a cross-sectional design and a representative population sample of two regions of Colombia: 15 municipalities in the Sabana Centro de Cundinamarca area and five municipalities in Boyacá. The data of 1177 primary caregiver-child pairs is analyzed when responding to surveys on reading, playing and other activities considered to be constitutive and indispensable in the adopted definition of child development and care. The results indicate a significant relationship between care variables and observation of the development of boys and girls between 0 and 6 years old ($F(37, 229) = 26.27, p < .0001, R^2 = .15$). An adverse situation is found for the potential of individual development for more than 80% of the participants, and two hypotheses are generated to discuss and continue in future controlled studies: neglect of daily reading, play, painting and sports activities, among others, how interactions between caregivers and children, plus another as an alternative and within the studies of cognitive scarcity (Scarcity) reported in other topics related to poverty and its effects on development.

Estructura evolutiva del cuidado, desarrollo socio-cognitivo y prácticas cotidianas

Evolutionary structure of care, socio-cognitive development and daily practices

Juan J Giraldo-Huertas

Introducción

El ciclo vital suele definirse en el marco individual de nacimiento y muerte de un ser humano. El supuesto fundamental de esa perspectiva está en considerar que el desarrollo humano ocurre a lo largo de la totalidad de la vida de cada individuo (Nussbaum & Worthington, 2017). Por tanto, el desarrollo se limitaría a los cambios fisiológicos, biológicos, psicológicos y de comunicación, relaciones y espiritualidad que ocurren en el tiempo de cada individuo particular. Para Nussbaum y Worthington (2017) este desarrollo se ve mejor como un proceso de ganancias y pérdidas, en los cuales ningún período específico en la vida tiene supremacía sobre otro período vital (Baltes & Smith, 2003). Esta perspectiva además de estar ampliamente difundida ha impactado desde hace décadas el trabajo en diversos tópicos académicos, cómo el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la comunicación (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998; Nussbaum, 2013).

Sin embargo y para ampliar tal perspectiva, Bornstein et al. (2017) por ejemplo, indica que el cuidado y el contexto están vinculados con las cogniciones y el desarrollo de los niños. En dicho marco, el cuidado y el contexto son requisitos que se deben abarcar en cualquier estudio de desarrollo infantil, junto a todo el alcance posible de habilidades y aprendizajes durante la infancia y más allá de esta. Ante tal situación y bajo la intención de cambiar de orientación desde el ciclo vital, la idea de desarrollo socio-cognitivo se puede tomar como una colaboración conceptual y metodológica que va más allá de las fronteras tradicionales de los estudios del desarrollo social, el desarrollo cognitivo y la psicología social (Bandura, 1986; Colby & Kohlberg, 1987; Higgins, Ruble, & Hartup, 1983). El concepto de desarrollo socio-cognitivo (DSC en adelante) pretende ser para Olson y Dweck (2008) uno de los enfoques dominantes en la psicología del desarrollo. Los estudios en DSC son para Olson y Dweck (2008), aquellos interesados en tres componentes o procesos integrados: **1.** la relación entre antecedentes (i.e., prácticas parentales, contextos sociales o culturales), **2.** las representaciones mentales resultantes (i.e., actitudes, creencias y atribuciones) y **3.** los resultados que se siguen en los niños (i.e., desarrollo social, psicológico, académico y bienestar) en el curso del desarrollo individual.

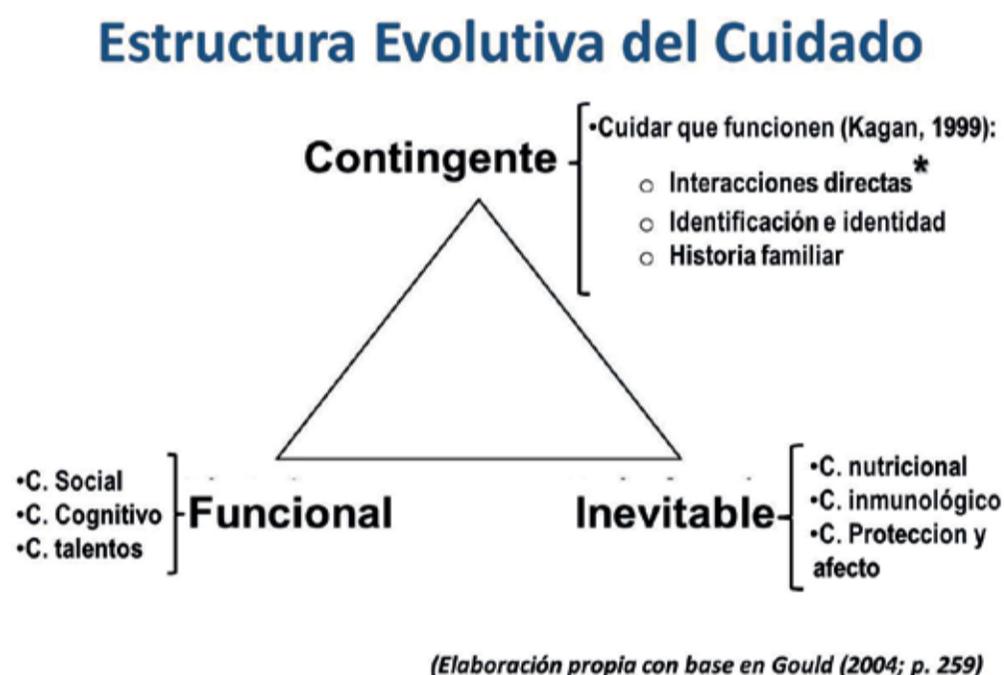
Estos tres procesos que describen al DSC y otros componentes fundamentales que se hayan asociados al desarrollo infantil (p.e., políticas públicas de cuidado y protección infantil), se pueden incorporar en un modelo más amplio y que abarque otras dimensiones integradas al cuidado estructural en la infancia. El concepto de cuidado estructural, en el marco del DSC, hace parte de una definición de cuidado y desarrollo derivada del análisis evolutivo que Gould (2004) hace sobre la estructura conceptual de la teoría darwiniana.

Para Gould (2004), el contenido estructural de la teoría evolutiva darwiniana requiere de una unidad de análisis que reúne tres conceptos centrales: **1.** Reglas formales y estructurales, **2.** Adaptaciones funcionales y **3.** Contingencias históricas. Estas tres dimensiones han sido propuestas para el análisis evolutivo de los cambios en especies biológicas, incluso en la teoría original del propio Darwin. Cada dimensión se puede denominar de manera más sencilla: **1.** Estructural (para componentes inevitables e inherentes), **2.** Funcional (para componentes adaptativos) y **3.** Contingente (para componentes históricos e impredecibles). En cuanto al tiempo requerido para cambios en cada

dimensión, las adaptaciones funcionales pueden transformarse rápidamente con las contingencias históricas apropiadas. Sin embargo, no ocurre así para las reglas formales y estructurales, las cuales requieren periodos de tiempo mayores para poder observar sus cambios.

En un marco aplicado de estas definiciones conceptuales, un tipo de cuidado resultaría de orden estructural e inevitable (Ver Figura 1) cuando esta reducido a los aspectos básicos de supervivencia en la infancia, como el cuidado nutricional (e.g., proporcionar formulas con micronutrientes balanceados), el cuidado inmunológico (e.g., la administración de vacunas) y la protección y afecto que pueden permitir un apego seguro a condiciones y normas familiares o socializantes (e.g., entrega a instituciones de restitución de derechos cuando padres o cuidadores son negligentes). Tales componentes son fundamentales pero insuficientes para alcanzar el desarrollo integral que se ha presentado, descrito y caracterizado a lo largo de una iniciativa de investigación e intervención denominada Programa Inicio Parejo de la Vida, la cual se presentará más adelante.

Figura 1. . Dimensiones de una estructura evolutiva del cuidado.



Nota: (C. = Cuidado)

Volviendo a las dimensiones que componen la estructura evolutiva del cuidado, además de una dimensión inevitable, para que un niño o niña alcance su máximo potencial se requiere de cuidados que se incluyen en dimensiones funcionales y contingentes.

La dimensión funcional implica consideraciones de consenso colectivo por parte de instituciones, comunidades, colectivos, grupos, etc., y se hacen sobre lo más relevante para un individuo o varios en desarrollo, una vez se cubren las necesidades de cuidado inevitable. Esto abarca el cuidado que se ajusta al interés social de colectivos, el cual justifica acciones y resultados que afectan a más de un individuo. Por ejemplo, el tipo de servicios estatales que pueden recibir los hijos de ciudadanos que alcanzan la mayoría de edad (e.g., educación superior pública gratuita). De igual manera, el cuidado cognitivo que puede privilegiar sistemas educativos o de aprendizajes específicos (e.g., aprender desde la aritmética hasta el álgebra) y la elección de talentos particulares que se identifican y normalizan bajo acuerdos normativos generalizables (e.g., una habilidad artística o deportiva específica).

La última dimensión, la dimensión del cuidado contingente, requiere reconocer el concepto de “Exaptación” (Gould & Vrba, 1982) y se propone como una definición cercana a nuestros intereses. La Exaptación gouldiana es la manera como se denomina al proceso que permite algunos éxitos evolutivos específicos a partir de cambios funcionales

en una especie. Cuando esos cambios funcionales no son “anticipados”, “premeditados” o “planeados”, entonces constituyen una exaptación y permiten una contingencia relacionada con el desarrollo estructural y funcional de una especie y, por tanto, sus individuos. La gran importancia de las contingencias, para el caso de la especie humana, se halla en identificar la forma en que participan en la construcción y mantenimiento de habilidades de todo orden (e.g., cognitivas: decisiones distributivas; no-cognitivas: identificación emocional con pares), las cuales son construidas y transformadas a través de las actividades de los cuidadores con los niños y niñas en sus primeros años de vida (Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish E., Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2001; 2008a; 2008b; 2010).

Justificación para un estudio de la practicas cotidianas y desarrollo infantil

En el marco previo, las prácticas cotidianas y domésticas que propician los padres y cuidadores, como la lectura temprana, la exigencia de respuestas verbales complejas, las interacciones emocionales y otras más, se encuentran asociadas con altos índices de desarrollo posterior

(Bradley & Corwyn, 2002). Este tipo de actividades pueden explicar de manera parcial la relación entre el alto estatus socioeconómico y los niveles de desarrollo de niños y niñas en esa condición, debido a la presencia y recurrencia de actividades e interacciones enriquecedoras de manera más frecuente y constante en dicha población (Hess, Holloway, Price, & Dickson, 1982).

Las interacciones entre cuidadores y niños se hayan inmersas dentro de lo que otros autores denominan Ambiente de aprendizaje en el Hogar (Johnson & Kossykh, 2008); (Melhuish, y otros, 2008b; Melhuish, 2010). Los estudios de Ambientes de aprendizaje en el hogar se caracterizan porque permiten evaluar la calidad de los aprendizajes cotidianos en el hogar a través de diferentes actividades (rutinas, lugares, visitas) y han demostrado predecir el desarrollo cognitivo, la competencia lingüística y el posterior éxito escolar del niño. De igual manera, el estudio del Entorno Doméstico para el desarrollo (Biedinger, 2011), permite definir las actividades concretas y conjuntas (padres, hijos, familiares, cuidadores) que aportan al aprendizaje y afectan el desarrollo cognitivo del niño. Para nuestro análisis del desarrollo socio-cognitivo y en palabras de Kagan (1999), la dimensión contingente permite, bajo la ejecución periódica de las actividades que a ella pertenecen, que se cuiden a los demás cuidados.

La mejor manera de operacionalizar e investigar lo anterior, en la dimensión de actividades contingentes, se halla en situaciones como el juego o las interacciones madre-hijo, en las cuales se puede o no aplicar reglas previas de diversos contextos funcionales, cómo el hogar o la escuela. La denominación de “contingente” se dá porque no se puede anticipar (de manera exacta) los efectos que tendrá, ni la forma como cada individuo responde de forma particular y transformadora a las demandas y exigencias que implican estas actividades. Justamente, en lo cotidiano de situaciones de juego y reglas domésticas (para referirnos a lo que pasa en cada hogar) es que se hace probable cada contingencia y se puede lograr que el juego con los cuidadores se transforme en habilidades cognitivas y sociales complejas o que las reglas en casa se relacionen con el autocontrol, la autonomía y el autocuidado de un niño o niña particular.

Contrario a lo que se espera con lo anterior, para Bornstein et al. (2017) existe una sorprendente escasez de datos multinacionales que se basen en la investigación con población de países con ingresos medios y bajos o sobre las diversas experiencias y condiciones que promueven o limitan el desarrollo del potencial individual de los niños en todo del mundo (Black, y otros, 2016). Ante esa escases de datos multinacionales y locales, junto al marco conceptual previo, se realizó el Programa Inicio Parejo de la Vida, entre noviembre del 2013 y febrero del 2014. A continuación y cómo objetivo de este artículo, se describen algunos resultados que complementan un primer avance publicado (Giraldo-Huertas, Cano, & Pulido-Alvarez, 2017) y se presenta un análisis inédito con los datos obtenidos en el estudio mencionado, para responder la pregunta: ¿Cómo se distribuyen las rutinas y actividades domésticas que reportan 1.177 familias de la zona Sabana Centro de Cundinamarca y Boyacá, en función de la edad y género de sus niños y niñas participantes? De encontrarse evidencia para la consideración conjunta de las variables de cuidado que componen el modelo conceptual del estudio, es posible justificar un mayor monitoreo del desarrollo socio-cognitivo a partir de contingencias que ocurren en interacciones domésticas.

Método

En el marco del Programa Inicio Parejo de la Vida (IPV), se realizó el Proyecto “Caracterización de las condiciones individuales y familiares, las prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años en la región Sabana Centro de Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá”. El proyecto contó con un diseño de corte transversal y una muestra representativa poblacional de dos regiones de Colombia: 15 municipios de la zona Sabana Centro de Cundinamarca y cinco municipios de Boyacá.

Tanto el diseño de la obtención de información como el operativo de campo para la encuesta y observación del desarrollo, estuvo a cargo de la firma S.E.I. con supervisión de los investigadores del programa Inicio Parejo de la Vida entre noviembre de 2013 y febrero de 2014. Para el diseño del operativo de obtención de información en hogares, se utilizó un diseño muestral de tipo probabilístico, estratificado y por conglomerados, los cuales fueron supervisados por epidemiólogos y profesionales en estadística que hacían parte del equipo de IPV. Aunque la base de datos se encuentra bajo dominio y control del autor de este artículo, la información complementaria para el diseño muestral se puede solicitar por canales de contacto que aparecen al comienzo del artículo. La muestra se asignó de manera proporcional a la cantidad de población menor de 6 años por cada municipio participante. En cada municipio se seleccionaron manzanas cartográficas y dentro de éstas se construyó el marco de menores de 6 años para incluirlos a todos y luego seleccionar sólo uno por hogar. Se utilizó el método de muestreo aleatorio simple sin reemplazamiento para la selección de las manzanas. La muestra rural se restringió a los centros poblados y se asignó proporcional a la población reportada según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia. La muestra se calculó para ser representativa por región (conjunto de municipios del departamento).

El ajuste de la muestra e instrumentos cuantitativos se realizó de forma conjunta con la firma S.E.I. y con una prueba piloto en el municipio de Facatativá en el mes de agosto de 2013. La observación del desarrollo socio-cognitivo fue realizada en 1177 niñas y niños con una amplia distribución por grupos de edad y por departamento (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de las niñas y los niños en el estudio de monitoreo del Programa Inicio Parejo de la Vida (2013-2014)

Categoría	Total	Cundinamarca	Boyacá
	n (%)	n(%)	n(%)
Niños y niñas menores de 6 años	1177	578 (49.1)	599 (50.9)
Sexo			
Niñas	577 (49.0)	293 (50.7)	284 (47.4)
Niños	600 (50.9)	285 (49.3)	315 (52.6)
Grupo etáreo			
Niños y niñas de 0 a 6 meses	111 (9.4)	59 (10.2)	52 (8.7)
Niños y niñas de 7 a 13 meses	123 (10.5)	63 (10.9)	60 (10.0)
Niños y niñas de 14 a 20 meses	129 (10.9)	67 (11.6)	62 (10.3)
Niños y niñas de 21 a 27 meses	103 (8.8)	48 (8.3)	55 (9.2)
Niños y niñas de 28 a 36 meses	145 (12.3)	72 (12.5)	73 (12.2)
Niños y niñas de 37 a 71 meses	566 (48.1)	269 (46.5)	297 (49.6)

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se diseñó una encuesta estructurada sobre las características de las familias y los niños y niñas menores de 6 años, con 9 módulos y 158 preguntas que respondieron la madre o el/la cuidador principal de niño o niña, las cuales se basaron en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS (Profamilia, 2010) y la Encuesta Longitudinal Colombiana - ELCA. El tiempo de diligenciamiento de la encuesta fue aproximadamente de 1 hora.

Instrumentos y métodos para la observación del desarrollo socio-cognitivo.

Luego de responder la encuesta, el entrevistador preguntó a la madre sobre la disponibilidad del niño o la niña y su aceptación para participar en la observación del desarrollo socio-cognitivo. El tiempo para la aplicación de estas pruebas fue máximo de **1 hora y 30 minutos** por niño o niña. Como referencia para elegir los ítems de observación se utilizó la tabla Haizea-Llevant de observación del desarrollo para los niños y niñas de **0 a 36 meses**, la cual es una prueba screening o monitoreo derivada del Denver Developmental Screening Test (Frankenburg W. , 1987; Frankenburg, van Doorninck, Liddell, & Dick, 1976). Su aplicación se siguió manteniendo el protocolo sugerido en diversos estudios (Iceta & M., 2002).

A partir del grupo de **28 meses** de edad el monitoreo se completó con la observación y aplicación de tareas relacionadas con el uso de sistemas de representación intra-específicos o Core Knowledge Systems (Spelke, 2000). Estos sistemas centrales o nucleares de conocimiento se describen como “mecanismos para representar y razonar sobre determinados tipos de entidades y eventos de importancia ecológica” (Spelke, 2000, pág. 1233) presentes en todos los infantes de la especie. También se aplicaron tareas relacionadas con el desarrollo socio-cognitivo (Callaghan, y otros, 2011) y con cinco sistemas centrales de conocimiento: **1.** para representar objetos inanimados y sus interacciones mecánicas, **2.** agentes y sus acciones dirigidas a metas, **3.** conjuntos y sus relaciones numéricas de ordenamiento, adición y sustracción, **4.** los lugares en una disposición espacial continua y sus relaciones geométricas y **5.** para identificar miembros que pertenecen a un grupo social en relación con miembros de otro grupo y para guiar las interacciones sociales con miembros dentro y fuera del grupo (Kinzler & Spelke, 2007, pág. 257).

Procesamiento y análisis de la información

Se realizó una verificación y depuración de las bases de datos, así como con un control de calidad de los datos recolectados. Se adelantó un análisis exploratorio de los datos con el fin de observar las características y distribución de los datos, realizar transformaciones y examinar otros aspectos como datos extremos, inconsistencias y desviaciones. Posteriormente, con los datos derivados de la información recolectada en las encuestas y evaluaciones del desarrollo, se procesó en el Programa Stata (con licencia propiedad de la Universidad de La Sabana)

análisis descriptivos univariados y bivariados y se construyeron índices bajo recomendaciones específicas de cada investigador participante en el programa IPV. Bajo la técnica de Análisis de Correspondencia Conjunto (Joint), ACJ, se construyeron diversos índices (e.g., condición socio-económica, capital humano, riesgos alrededor de la vivienda, etc.), de los cuales sólo el que reunía variables de naturaleza nutricional y el índice de desarrollo socio-cognitivo (IDSC) se utilizaron. Este último, el IDSC, se tomó como variable dependiente en los análisis y es una variable cuantitativa continua, que puede tomar cualquier valor entre **1 a 100**.

Para la construcción del modelo multivariado se utilizó el método de selección de variables backward (hacia atrás) donde se comenzó con un modelo saturado (el modelo **1** tenía **44** variables) y se fueron eliminando variables una a una hasta quedarse con un modelo parsimonioso donde todas las variables están correlacionadas con el IDSC. En este proceso se utilizó la Prueba de Wald. En total se corrieron **24** modelos, hasta quedarnos con un modelo con **14** variables relacionadas con el IDSC. Las comparaciones entre grupos de edad y género de los participantes en las actividades escolarizantes, de juego en casa y en general relacionadas con conocimiento cotidiano, se realizaron siguiendo los mismos métodos de dependencia utilizados para los resultados generales (Cuadras, 2019). Sin embargo, en la presentación de estos últimos resultados, se tiene una limitación relevante frente a los datos que se sugieren incluir en las normas de presentación de estudios cuantitativos (Appelbaum, y otros, 2018).

Resultados

Un modelo de regresión múltiple indica un total de **14** variables asociadas con el IDSC ($F(37, 229) = 26.27, p < .0001, R^2 = .15$). Estas variables pertenecen a diversas dimensiones del cuidado (ver Tabla 2): cuidado prenatal y nutricional (Dimensión inevitable), cuidado social y cognitivo (Dimensión estructural) y cuidado en las interacciones cotidianas (Dimensión contingente). Nos centraremos en los resultados para la distribución general del índice de desarrollo socio-cognitivo (IDSC) y las variables que se enmarcan como actividades de interacción entre cuidadores-niños y relacionadas con actividades de cuidado cotidianas (e.g., Lectura de libros, Juego en casa, etc.).

Esta perspectiva además de estar ampliamente difundida ha impactado desde hace décadas el trabajo en diversos tópicos académicos, cómo el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la comunicación (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998; Nussbaum, 2013).

Tabla 2. Variables asociadas con el índice de desarrollo socio-cognitivo (IDSC), n=1171. (Source: Díaz, 2016)

Factores significativamente asociados con el IDSC en el modelo de regresión lineal	β	p -value	Rango de confiabilidad (95%)	
			Min	Max
Factores sociodemográficos				
(1) Niño	-3.71	.014	-6.66	-0.77
(2) Cuidador principal con formación universitaria (pre o post grado)	4.66	.007	1.31	8.0
Cuidado prenatal, parto y nacimiento				
(3) Cuatro o más controles de salud prenatal	7.54	.022	1.10	13.98
(4) Parto prolongado (Más de 12 horas)	-4.24	.014	-7.63	-0.86
Cuidado nutricional				
(5) Gives solid food to child before 6 months-old	-10.48	.032	0.93	20.03
(6) Feeding by someone else	-5.18	.001	-8.31	-2.06
Cuidado durante la gestación				
(7) Consumo frecuente de alcohol de la madre durante la gestación	-14.96	.029	-28.36	-1.56
(8) Padre con empleo durante la gestación	4.06	.043	0.13	7.98
Condiciones de atención a educación preescolar				
(9) Respuesta <i>SI</i> : ¿Atiende a algún tipo de jardín infantil o preescolar?	4.25	.007	1.18	7.31
(10) Respuesta <i>Institución privada</i> : ¿Atiende a algún tipo de jardín infantil o preescolar?	7.43	<.001	3.76	11.10
Actividades cotidianas en el hogar				
(11) Observación de actividades espontáneas de conteo en el hogar: <i>Algunas veces</i> comparado con <i>Siempre</i> .	-6.07	.001	-9.60	-2.54
(12) Observación de actividades espontáneas de conteo en el hogar: <i>Nunca</i> comparado con <i>Siempre</i> .	-5.87	.001	-9.44	-2.30
(13) Realización de actividades físicas fuera de la casa con sus padres en la última semana	4.29	.001	1.70	6.88
Creencias de los padres sobre autonomía de los niños				
(14a) "Los niños tienen su propia opinión, pero no pueden tomar decisiones"	-6.44	.018	-11.75	1.13
(14b) "Los niños tienen su propia opinión, pero toman decisiones de acuerdo con la edad"	-8.06	<.001	-12.18	3.94
(14c) "Los niños no tienen su propia opinión y no pueden tomar decisiones"	-11.67	.014	-21.0	2.35

Nota: R = 0.20

Distribución general del IDSC.

El análisis de los resultados generales muestra que el IDSC, que es una variable cuantitativa continua y puede tomar cualquier valor entre **1 a 100**, presentó en la muestra un puntaje promedio de **49.7%** ($DS=18.0$; $Min. = 4.2$; $Max. = 96.3$). Es decir, en promedio para todos los niños y niñas participantes se observa el **49.7%** de las habilidades y comportamientos que se esperan en relación con el desarrollo

socio-cognitivo para la edad correspondiente. Bajo esos parámetros y calculando proporcionalmente cada valor del IDSC en el total de los participantes, el **80%** de los niños y niñas participantes no alcanzan más del **65%** de las habilidades y comportamientos que se esperan en relación con el desarrollo socio-cognitivo correspondiente a su edad (Ver Figura 2).

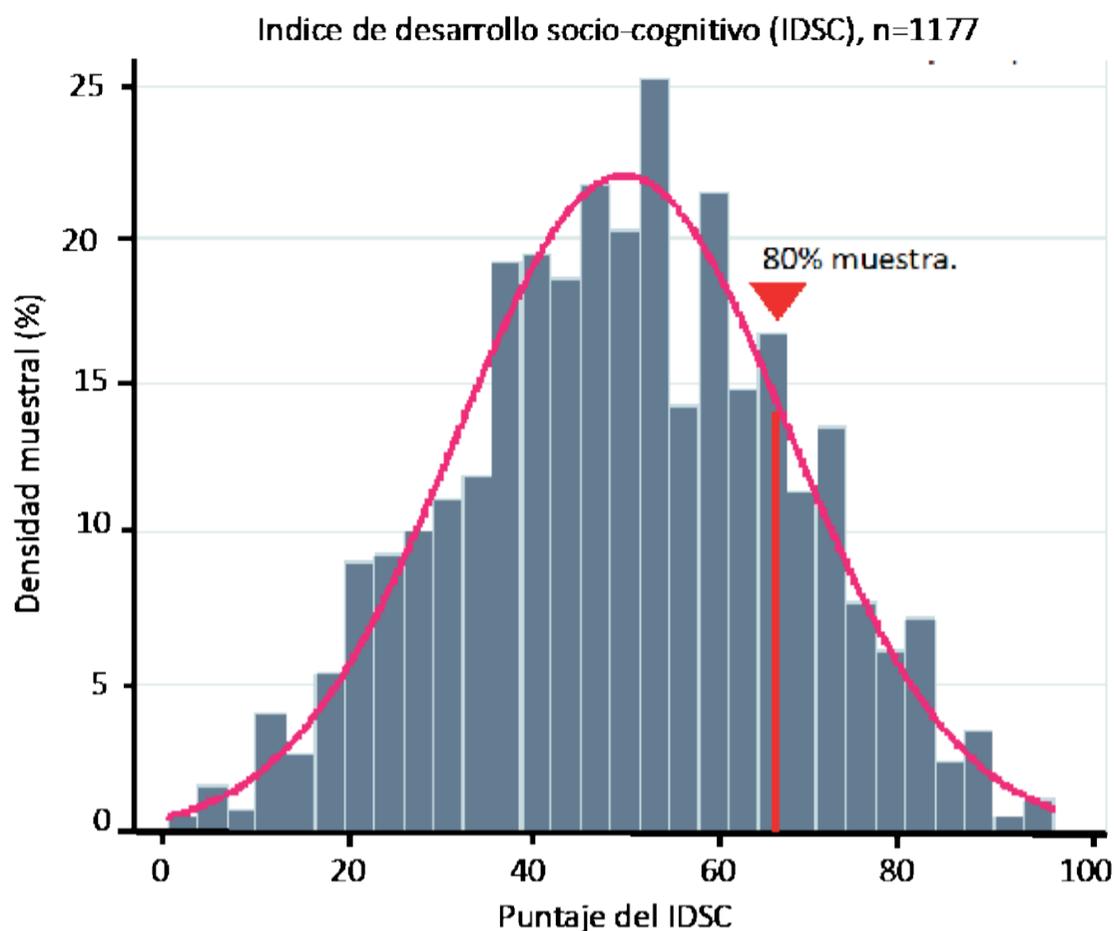


Figura 2. Distribución general del índice de desarrollo socio-cognitivo en los participantes (n=1177)

Además, de manera general se encontraron diferencias en el índice de desarrollo sociocognitivo (IDSC) entre niños y niñas ($F(1, 270) = 16.58, p < .0001, R^2 = .016$). En promedio las niñas mostraron **4.7** más puntos que los niños.

Actividades escolarizantes, Juego en casa y relacionadas con conocimiento cotidiano

En esta sección se presentan las preguntas relacionadas con las rutinas y actividades domésticas que reportan los participantes ante

la pregunta “¿Con qué frecuencia realizan las siguientes actividades con... (se nombraba al niño o niña participante)?”.

Un primer resultado indica que a menor edad del participante se reporta significativamente una menor frecuencia diaria de realización de actividades como la lectura de cuentos o historias (Cero a seis meses de edad: **2.6%**) o jugar con otros niños (Cero a seis meses de edad: **1.1%**). A los Cero a seis meses de edad la actividad que reporta mayor frecuencia diaria es cantarle o tocar algún instrumento (**16.6%**). Aunque los indicadores de frecuencia varían con la edad (Ver Tabla 3), ninguna actividad presenta una frecuencia diaria mayor al **22%** de la muestra de participantes.

Tabla 3. Respuestas a: ¿con qué frecuencia realizan las siguientes actividades con _____? en función del grupo etáreo (n=1177)

	1. 0-6 meses		2. 7-13 meses		3. 14-20 meses		4. 21 a 27 meses		5. 28-36 meses		6. 37-54 meses		7. 55-71 meses		Valor p
	N*	S**	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	
a. Leen o cuentan historias	72.8	2.6	59.3	6.8	48.8	4.1	40.1	9.8	40.2	5.5	42.3	4.2	43.2	4.4	.0015***
b. Le cantan o tocan algún instrumento	27.3	16.6	18.3	21.4	15.8	15.5	15.2	21.1	23.8	13.6	37.2	11.9	42.9	7.3	.000***
c. Realizan alguna actividad cultural fuera del hogar como ir a la ludoteca, biblioteca, museo, recitales, cine o teatro.	96.5	0	90.2	0.5	87.6	1.0	80.8	0.7	83.6	0	80.6	0.2	77.5	0.4	.0058***
d. Juegan con él (ella) en una plaza o parque público	79.3	0	34.2	3.0	17.0	3.0	10.2	1.7	13.7	1.4	19.2	2.8	19.8	3.3	.000***
e. Lo(la) llevan a jugar con otros niños	88.7	1.1	40.6	7.3	17.1	6.2	13.1	14.7	14.5	8.0	18.7	9.2	14.3	9.1	.000***
f. Pintan o escriben con él(ella)	97.1	0	67.8	2.4	29.3	8.5	21.7	15.2	20.8	14.5	21.3	13.9	18.0	13.9	.000***
g. Realizan alguna actividad deportiva	97.1	0	81.5	2.8	58.0	3.7	55.4	4.1	52.5	3.9	50.3	3.5	50.3	2.8	.000***
h. Arman torres con bloques o piezas	97.7	0	86.3	3.8	59.5	4.6	51.9	8.3	53.2	2.5	48.5	5.4	57.1	2.0	.000***

Fuente: Elaboración propia.

Nota: * N = Nunca; ** S = 5 a 7 veces por semana; ***Diferencia significativa entre grupos de edad < .01.

En cuanto al efecto de la variable género en las respuestas a la pregunta “¿Con qué frecuencia realizan las siguientes actividades con...?”, no se reporta un valor estadístico significativo en las actividades enunciadas (Ver Tabla 4). Es decir, ser niño o niña no genera diferencias en la frecuencia de realización de actividades como la lectura de cuentos

o historias ($p=0.36$), jugar con otros niños ($p=0.77$) o cantarle o tocar algún instrumento (**16.6%**), entre otras. Sin embargo, en ninguna actividad se presenta una frecuencia diaria mayor al **15%** de los niños o niñas participantes.

Tabla 4. Respuestas a: ¿con qué frecuencia realizan las siguientes actividades con _____? en función del género de los participantes (n=1177)

	Niños		Niñas		Valor p
	N*	S**	N	S	
a. Leen o cuentan historias	49.8	3.9	44.5	6.2	0.366
b. Le cantan o tocan algún instrumento	30.4	12.6	29.2	14.7	0.522
c. Realizan alguna actividad cultural fuera del hogar como ir a la ludoteca, biblioteca, museo, recitales, cine o teatro.	85.0	0.1	81.8	0.6	0.319
d. Juegan con él (ella) en una plaza o parque público	25.6	2.3	23.5	2.6	0.842
e. Lo(la) llevan a jugar con otros niños	24.4	9.0	25.9	7.3	0.779
f. Pintan o escriben con él(ella)	32.3	10.9	33.8	11.2	0.780
g. Realizan alguna actividad deportiva	55.6	4.1	63.2	2.0	0.073
h. Arman torres con bloques o piezas	63.2	4.0	58.2	3.6	0.368

Nota: * N = Nunca; ** S = 5 a 7 veces por semana.

De manera anticipada a inferencias que pudieran tenerse sobre la carencia de condiciones materiales para llevar a cabo las actividades mencionadas, se preguntó si en los hogares de los niños participantes “¿Tiene en su hogar...?”, para comprobar si la baja frecuencia de lectura a diario era consecuencia de la falta de libros o revistas como material de lectura. Las respuestas demuestran que, contrario a lo espera-

do, en los hogares se reportan, incluso con niños y niñas entre cero y seis meses de edad, juguetes y otros objetos para realizar sin ninguna dificultad material las actividades que antes se mencionaron (Ver Tabla 5). Por ejemplo, en más del **46%** de los casos se reporta la presencia de Revistas o periódicos y en más del **60%** se reportan Libros en los hogares de niños y niñas entre cero y seis meses de edad.

Tabla 5. Respuestas (%) a ¿Tiene en su hogar...? en función del grupo etáreo (n=1177)

	1. 0-6 meses			2. 7-13 meses			3. 14-20 meses			4. 21 a 27 meses			5. 28-36 meses			6. 37-54 meses			7. 55-71 meses			Valor p
	Si	No	NS*	Si	No	NS	Si	No	NS	Si	No	NS	Si	No	NS	Si	No	NS	Si	No	NS	
a. Libros	61.0	39.0	0	67.1	32.9	0	86.2	13.8	0	86.0	14.0	0	89.6	10.4	0	92.5	7.5	0	98.1	1.9	0	.000**
b. Revistas o periódicos	46.2	52.7	1.1	74.6	25.4	0	87.4	12.6	0	89.0	11.0	0	89.4	10.6	0	88.4	11.6	0	90.5	9.5	0	.000**
c. Muñecos o peluches	85.5	14.5	0	97.7	2.3	0	97.5	2.5	0	98.9	1.1	0	99.1	0.9	0	98.9	1.1	0	98.2	1.8	0	.000**
d. Juguetes con ruedas	45.7	54.3	0	86.9	13.1	0	98.5	1.5	0	94.9	5.1	0	97.0	3.0	0	98.1	1.9	0	97.9	2.1	0	.000**
e. Lápices, colores, hojas de colores	39.8	59.2	1.1	64.0	36.0	0	86.1	13.9	0	89.7	10.3	0	94.9	5.1	0	97.6	2.4	0	99.0	1.0	0	.000**
f. Libros para colorear y recortar	36.4	63.6	0	42.4	57.6	0	68.6	31.4	0	70.7	29.3	0	80.4	19.6	0	90.5	9.5	0	95.0	5.0	0	.000**
g. Plastilina, greda arcilla	31.3	68.7	0	28.7	71.3	0	41.7	57.6	0.7	54.3	45.7	0	56.1	43.9	0	75.8	24.2	0	84.8	15.2	0	.000**
h. Pelotas	59.4	40.6	0	92.6	7.4	0	96.0	4.0	0	97.9	2.1	0	97.4	2.6	0	97.5	2.5	0	98.2	1.8	0	.000**
j. Juguetes para ensamblar	17.3	82.7	0	36.6	63.4	0	57.0	43.0	0	60.5	39.5	0	56.8	43.2	0	64.9	35.1	0	58.6	41.4	0	.000**
k. Discos u otros para escuchar música infantil	70.5	29.5	0	71.2	28.8	0	74.1	25.9	0	72.4	27.6	0	83.2	16.8	0	76.3	23.7	0	77.7	22.3	0	0.2512

Nota: * NS = No sabe o no responde; **Diferencia significativa entre grupos de edad < .001.

En cuanto al efecto del género del participante para las respuestas a la pregunta “¿Tiene en su hogar...?” (Ver Tabla 6), se reporta un valor estadístico significativo en la disponibilidad de Juguetes con rue-

das disponibles para los niños (**94.3%**, $p=0.01$) y en Discos u otros para escuchar música infantil mayor la proporción disponible para las niñas (**78.5%**; $p=0.03$).

Tabla 6. Respuestas a ¿Tiene en su hogar..._____? en función del género de los participantes (n=1177)

	Niños			Niñas			Valor p
	Si	No	NS*	Si	No	NS*	
a. Libros	85.3	14.7	0	88.2	11.8	0	0.141
b. Revistas o periódicos	82.6	17.4	0	84.9	14.9	0.02	0.325
c. Muñecos o peluches	96.4	3.6	0	98.4	1.6	0	0.059
d. Juguetes con ruedas	94.3	5.7	0	89.2	10.8	0	.013**
e. Lápices, colores, hojas de colores	86.7	13.3	0	87.4	12.4	0.2	0.531
f. Libros para colorear y recortar	75.2	24.8	0	77.6	22.4	0	0.350
g. Plastilina, greda arcilla	59.1	40.7	0.2	63.1	36.9	0	0.286
h. Pelotas	93.7	6.3	0	93.4	6.6	0	0.874
j. Juguetes para ensamblar	53.4	46.6	0	54.8	45.2	0	0.649
k. Discos u otros para escuchar música infantil	73.4	26.6	0	78.5	21.5	0	.032**

Nota: * NS = No sabe o no responde; **Diferencia significativa entre grupos de edad < .05.

Discusión

La evidencia recogida en el Programa IPV nos permite afirmar que la lectura diaria, el juego, la pintura y actividades deportivas entre otras, las cuales constituyen contingencias que permiten dentro de un marco integral de cuidado obtener el mayor potencial del desarrollo individual en los niños, no se aprecian lo suficiente como para esperar cambios en la situación general de desarrollo socio-cognitivo que compromete más del **65%** de las habilidades esperadas en las edades de los participantes del estudio en mención.

Los reportes técnicos presentados en diversos estudios que utilizan los instrumentos de los cuales se derivan las herramientas de recolección de información para los resultados obtenidos en diferentes screenings o monitoreos del desarrollo (Iceta & M., 2002); (Fernández & Álvarez, 1989), indican que ese **80%** (más de **900** niños y niñas de la muestra), podrían encontrarse en situación de riesgo para aprovechar todo su potencial de desarrollo.

Los resultados que ofrecemos nos indican dos posibles explicaciones: una en el marco de la Estructura evolutiva del Cuidado que se presentó antes y otra como alternativa, dentro de los estudios de escasez cognitiva o “scarcity”, reportados en otros tópicos relacionados con la pobreza y sus efectos en el comportamiento (Camerer, y otros, 2018; Shah, Mullainathan, & Shafir, Some consequences of having too little, 2012; Shah, Mullainathan, & Shafir, 2018; Shah, Shafir, & Mullainathan, Scarcity frames value. Psychological Science, 2015).

En el marco de la estructura evolutiva del cuidado, la dimensión contingente (e.g., actividades cotidianas de lectura, juego, etc.) es una de las que resulta más afectada por cuenta de limitaciones durante la infancia que son más complejas, pero se acompañan de dificultades materiales (Edmunds, 2020). Aún bajo consideraciones estructurales (e.g., cuidado nutricional) y funcionales (e.g., cuidado cognitivo), el cuidado cotidiano y contingente es irremplazable y constituye un “bien escaso” cuando se trata de datos e intervenciones efectivas a nivel mundial (Richter, y otros, 2019). Nuestros resultados describen que al menos en el periodo de obtención de información y para las regiones elegidas (Cundinamarca y Boyacá), las actividades educativas domésticas y las interacciones entre cuidadores y niños en lo cotidiano, no se están logrando ni reconociendo como una fuente indispensable de

información y transformación socio-cognitiva. Las actividades educativas domésticas y las interacciones entre cuidadores y niños en lo cotidiano son tan importantes como los factores sociodemográficos que pueden caracterizar a padres y cuidadores en esta región y en otros resultados internacionales previos (Allen, 2011).

Es por tanto que sólo reconocer las inversiones materiales, incluso en infraestructura educativa orientada al servicio de la infancia, son insuficientes y no resultan efectivas para transformar el desarrollo individual (Bernal, Attanasio, Peña, & Vera-Hernández, 2015). Si los programas y las acciones de cuidado inevitable y estructural se ampliaran sobre la base teórica presentada y las evidencias que se reportan en diferentes estudios, incluidos los que aporta el Programa IPV, entonces se incluirían intervenciones, seguimientos y evaluaciones en las dimensiones funcional y contingente en cada hogar o institución con niños y niñas menores de **6** años. Esa ha sido el propósito inicial del Programa IPV y es lo que esperamos que se incorpore en la visión particular de cada responsable y cuidador de un niño o niña entre los cero y seis primeros años de vida. Esa sería la base del destierro definitivo de las desigualdades injustas y amparadas en la negligencia social, que puede ser más letal y persistente que cualquier condición individual o colectiva. Parfraseando a Darwin, grande sería nuestro pecado si mantenemos el cuidado estructural y obviamos el cuidado funcional y contingente, en especial, al no reconocerlo y al no transformarlo en algo más social que natural y por tanto modificable.

Además de lo anterior, se mencionó una hipótesis alternativa relacionada con los efectos de una psicología de la escasez. Múltiples experimentos (Camerer, y otros, 2018; Shah, Mullainathan, & Shafir, Some consequences of having too little, 2012; Shah, Mullainathan, & Shafir, 2018; Shah, Shafir, & Mullainathan, Scarcity frames value. Psychological Science, 2015) indican que el efecto psicológico de la escasez se puede manifestar cómo una especie de negligencia individual y colectiva, cuando para nuestro caso, la frecuencia de interacciones entre un cuidador y su niño se limitan y reducen por no considerarlas relevantes para el desarrollo infantil. Por ejemplo, no leer cuentos con un niño de un año por que él no lee. Aunque sea lógico el planteamiento, cualquier padre, madre o cuidador que no tenga el mecanismo de escasez activo sobre interacciones tempranas, dedicará tiempo con un niño que no lee (por edad o cualquier otra condición) sin importar las limitaciones que ese razonamiento le impone. En este sentido, una vez se activa o impone el mecanismo cognitivo de escasez, para el cuidador disminu-

ye el espectro amplio de importancia para muchos eventos e interacciones que pueden afectar el desarrollo de manera positiva y qué para nuestro caso, se atribuye a procesos básicos de la cotidianidad con niños y niñas menores de seis años. Esa escasez cognitiva puede generar estrés en el día a día de las relaciones familiares. Cuartas y Rey-Guerra (2019) encuentran evidencia de esa relación que, a través del estrés parental, tiene efectos negativos en el desarrollo infantil.

Por tanto, procesos básicos cotidianos que incluyen las interacciones sociales, la exploración espontánea del medio ambiente, el juego y la movilidad auto-dirigida, entre muchos otros, son situaciones esenciales para la vida de los niños y fundamentales para su desarrollo neurológico y comunicativo (Adolfsson, 2011). Recientemente se ha puesto mucha atención en diversos procesos y habilidades tempranas, como ejemplo las funciones ejecutivas y los sistemas centrales de conocimiento (Rueda-Posada, Quiroz-Padilla, & Giraldo-Huertas, 2018), para indicar una premisa que señala que los genes brindan la base biológica de estas funciones, pero los ambientes tempranos y las actividades en los cuales los infantes se hallan inmersos son los cimientos para alcanzar un mayor potencial (Shonkoff & Phillips, 2000; Shah, Sobotka, & Chen, 2015).

En el marco de lo cotidiano y del interés científico por mejorar las condiciones sociales y cognitivas de los niños y niñas con mayores necesidades, es urgente explorar todas las habilidades y actividades que pueden estar dejando de lado madres, padres y cuidadores en las interacciones con niños y niñas en edades tempranas. Los entornos y actividades en los que pueden manipular objetos, explorar a diario su mundo social, emocional y cognitivo, se hace de forma general a través de las interacciones parentales y con sus cuidadores primarios (Fay-Stammbach, Hawes, & Meredith, 2014), pero muchos de ellos se restringen en función de características ambientales y cognitivas, cómo puede ser el mecanismo de escasez.

De hecho, estudios recientes demuestran que aún en condiciones de limitación socioeconómica se pueden hallar fuertes relaciones positivas entre actividades parentales y efectos en el desarrollo y calidad de vida de los niños (Pezoa, Mendive, & Strasser, 2019; Romano & Windsor, 2020). Las intervenciones tempranas en la infancia y antes de los seis años de vida pueden llegar a corregir las desventajas de niños que se desarrollan en ambientes desfavorables (Gardner, Walker, Powell, & Grantham-McGregor, 2003; Gertler, y otros, 2014; Richter, y otros, 2019), incluso en condiciones de extrema limitación y con ayuda de estrategias precisas sobre habilidades que favorecen la sensibilidad parental para el desarrollo (Hackworth, y otros, 2017; Murray, y otros, 2016).

Limitaciones y futuros estudios

Los resultados presentados tienen serias limitaciones en cuanto al reporte estandarizado de datos para estudios cuantitativos (Appelbaum, y otros, 2018). Aunque su obtención y análisis fueron realizados de manera rigurosa, no es posible que se tomen cómo una línea base para compararse con estudios similares o en meta-análisis con variables comunes a las reportadas en este artículo. A pesar de las cifras alarmantes en lo que ocurre con la lectura, el juego y demás actividades que son constitutivas e indispensables en la definición de desarrollo y cuidado que hemos presentado al inicio del artículo, cada

una de esas variables se juntan como piezas de un rompecabezas que permite una imagen completa del soporte que se requiere para alcanzar todo el potencial de cada niño y niña. Futuros estudios deben identificar las piezas que faltan y desfiguran aquello que la naturaleza y el ambiente han provisto con todos los mecanismos y recursos necesarios para que, a partir de un buen comienzo, se mantenga durante toda la vida de cada individuo. De lo contrario, mantendremos en riesgo el desarrollo para la mayor parte de nuestra población infantil y directamente, el futuro de todas las próximas generaciones.

Agradecimientos

El autor agradece a quienes acompañaron los análisis de resultados y discusiones previas, sin que eso los comprometa con lo expresado. Específicamente a la Dra. Adriana Pulido y la Dra. Luz E. Cano. Además, en diferentes funciones y niveles de apoyo administrativo, técnico y científico al Dr. Francisco Lamus Lemus, Dra. Rosa Margarita Durán, Maria Eugenia Flórez, Dr. Camilo Correal, Omar Rojas, SEI S.A. – Sistemas Especializados de Información, Dra. Catalina González Uribe y Mauricio Pérez Flórez. Se reconoce la financiación que el programa IPV recibió por Colciencias, convocatoria 537 de 2011 y de la Unión Temporal “Alianza por un Inicio Parejo de la Vida” conformada por: Universidad de la Sabana, Fundación Corona, Fundación Santa Fe de Bogotá y Organización para la Excelencia en Salud - OES. De igual manera, se agradecen los comentarios de los evaluadores anónimos para una versión previa del artículo.

Referencias

- Adolfsson, M. (2011). *Applying the ICF-CY to identify everyday life situations of children and youth with disabilities*. Jönköping: Jönköping University. doi:<https://pdfs.semanticscholar.org/43e6/5cdae239b77ff059f80bbef80aa69a00e38c.pdf>
- Allen, G. (2011). *Early Intervention: The Next Steps*. Review Literature And Arts Of The Americas. Reino Unido: GOV.UK. Retrieved from <http://www.dwp.gov.uk/docs/early-intervention-next-steps.pdf>
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/amp0000191>
- Baltes, P., & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135. Retrieved from <https://www.karger.com/Article/Abstract/67946>
- Baltes, P., Lindenberger, U., & Staudinger, U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In M. Lerner, *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 1029-1143). New York: Wiley. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/PB_Life_2006.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall. doi:<https://doi.org/10.1017/S0813483900008238>
- Bernal, R., Attanasio, O., Peña, X., & Vera-Hernández, M. (2015). *Efectos de la Transición de Educación Inicial Comunitaria a Atención en Centros de Desarrollo Infantil en Colombia*. Bogota D.C: Universidad de los Andes-Cede. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/col/000089/014067.html>

- Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, 1-10. doi:[0.1155/2011/916303](https://doi.org/10.1155/2011/916303)
- Black, M., Walker, S., Fernald, L., Andersen, C., DiGirolamo, A., Lu, C., . . . Grantham-McGregor, S. (2016). Advancing early childhood development: From science to scale 1 - early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 1-14. doi:[10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Bornstein, M., Putnick, D., Oburu, P., Lansford, J., Deater-Deckard, K., Bradley, R., & Britto, P. (2017). Parenting, environment, and early child development in Sub-Saharan Africa. In A. Abubakar, & F. Vijver, *Handbook of applied developmental science in Sub-Saharan Africa*. New York: Springer. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Fons_Van_De_Vijver2/publication/321141583_Handbook_of_Applied_Developmental_Science_in_Sub-Saharan_Africa/links/5b017394aca2720ba097a386/Handbook-of-Applied-Developmental-Science-in-Sub-Saharan-Africa.pdf?origin=public
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/11603895_Socioeconomic_Status_and_Child_Development
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liskowski, U., Behne, T., & Tomasello, M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(2), 1-142. doi:[10.1111/j.1540-5834.2011.00603.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00603.x)
- Camerer, C., Dreber, A., Holzmeister, F., Ho, T., Huber, J., Johannesson, M., & Wu, H. (2018). Evaluating the replicability of social science experiments in Nature and Science between 2010 and 2015. *Nature Human Behavior*, 2, 637-644. doi:[10.1126/science.aaf0918](https://doi.org/10.1126/science.aaf0918)
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.amazon.com/-/es/Anne-Colby/dp/0521244471>
- Cuadras, C. (2019). *Nuevos Métodos de Análisis Multivariante*. Barcelona: CMC Editions. doi:<http://www.ub.edu/stat/personal/cuadras/nuevosmetodos.pdf>
- Cuartas, J., & Rey-Guerra, C. (2019). Ecological predictors of perceiving scarcity in childhood. *Child Indicators Research*, 12(1), 99-113. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9503-6>
- Díaz, A. (2016). *Factores asociados al desarrollo socio-cognitivo de la primera infancia en Cundinamarca y Boyacá*. (Unpublished Master's Thesis). Colombia: Universidad de los Andes. Retrieved from <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13353/u722127.pdf?sequence=1>
- Edmunds, C. (2020). Academic failure and the role of early life course economic deprivation. *Children and Youth Services Review*, 108, 1-18. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104528>
- Fay-Stammach, T., Hawes, D., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264. doi:[10.1111/cdep.12095](https://doi.org/10.1111/cdep.12095)
- Frankenburg, W. (1987). *Revised Denver Pre-screening Developmental Questionnaire (PDQII)*. Denver: DDM, Inc. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/940714>
- Frankenburg, W., van Doorninck, W., Liddell, T., & Dick, N. (1976). The Denver Prescreening Developmental Questionnaire (PDQ). *Pediatrics*, 57(5), 744-753. Retrieved from <https://pediatrics.aappublications.org/content/57/5/744.long>
- Fuentes-Biggi, J., Fernandez, I., & Alvarez, E. (1992). Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años. *Generalitat de Catalunya: Vitoria*. Retrieved from <https://scielosp.org/article/rsap/2017.v19n4/484-490/es/>
- Gardner, J., Walker, S., Powell, C., & Grantham-McGregor, S. (2003). A randomized controlled trial of a home-visiting intervention on cognition and behavior in term low birth weight infants. *The Journal of Pediatrics*, 143, 634-639. doi:[https://doi.org/10.1067/S0022-3476\(03\)00455-4](https://doi.org/10.1067/S0022-3476(03)00455-4)
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., . . . Grantham-McGregor, S. (2014). Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998-1001. doi:[10.1126/science.1251178](https://doi.org/10.1126/science.1251178)
- Giraldo-Huertas, J., Cano, L., & Pulido-Alvarez, A. (2017). Desarrollo Socio-cognitivo en la primera infancia: los retos por cumplir en Salud Pública en la zona Sabana Centro y Boyacá. *Revista de Salud Pública*, 19(4), 484-490. doi:[10.15446/rsap.v19n4.51787](https://doi.org/10.15446/rsap.v19n4.51787)
- Gould, S. (2004). *Estructura de la teoría de la evolución* (2 ed.). Barcelona: Tusquets Editores. Retrieved from marcialpons.es/libros/la-estructura-de-la-teoria-de-la-evolucion/9788483109502/
- Gould, S., & Vrba, E. (1982). Exaptation – A Missing Term in the Science of Form. *Paleobiology*, 1, 4-15. Retrieved from https://faculty.insead.edu/vibha-gaba/documents/Gould%20%26%20Vrba_Exaptation.pdf
- Hackworth, N., Berthelsen, D., Matthews, J., Westrupp, E., Cann, W., Ukoumunne, O., & Nicholson, J. (2017). Impact of a Brief Group Intervention to Enhance Parenting and the Home Learning Environment for Children Aged 6–36 Months: a Cluster Randomised Controlled Trial. *Preventive Science*, 18, 337-349. Retrieved from [10.1007/s11121-017-0753-9](https://doi.org/10.1007/s11121-017-0753-9)
- Hess, R., Holloway, S., Price, G., & Dickson, W. (1982). Family environments and the acquisition of reading skills. In L. Laosa, & I. Sigel, *Families as Learning Environments of Children* (pp. 87-113). New York: Plenum.
- Higgins, E., Ruble, D., & Hartup, W. W. (1983). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://trove.nla.gov.au/work/26193774?selectedversion=NBD2269934>
- Iceta, A., & M., Y. (2002). Desarrollo psicomotor del niño y su valoración en atención primaria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25(2), 35-43. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/viewFile/5531/4546>
- Johnson, P., & Kossykh, Y. (2008). *Early Years, Life Chances and Equality: A literature review*. (R. r. Commission, Ed.) Frontier Economics. Retrieved from <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-7-early-years-life-chances-and-equality-literature-review.pdf>
- Kagan, J. (1999). The Role of Parents in Children's Psychological Development. *Pediatrics*, 104(1), 164-167. Retrieved from <https://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1093/ped/104.1.164>
- Kinzler, K. D., & Spelke, E. S. (2007). Core systems in human cognition. *Progress in Brain Research*, 164, 257-264. doi:[10.1016/S0079-6123\(07\)64014-X](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64014-X)
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79(4), 1065-1085. doi:[10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x)
- Melhuish, E. C. (2010). *Impact of the home learning environment on child cognitive development: Secondary analysis of data from "Growing Up in Scotland"*. Edimburgo: Scottish Government Social Research. Retrieved from <http://eprints.bbk.ac.uk/7492/1/7492.pdf>
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008a). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. doi:[10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x)
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., & Malin, A. (2008b). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321(5893), 1161-1162. doi:[10.1126/science.1158808](https://doi.org/10.1126/science.1158808)
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2001). *The Effective Provision of Pre-school Education Project, Technical Paper 7: Social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. London: Institute of Education University of London. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., . . . Cooper, P. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socio-emotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1370-1379. doi:[10.1111/jcpp.12605](https://doi.org/10.1111/jcpp.12605)
- Nussbaum, J. (2013). The Communication of Wisdom: The Nature and Impact of Communication and Language Change Across the Life Span. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(3), 243-260. doi:[10.1177/0261927X12463009](https://doi.org/10.1177/0261927X12463009)
- Nussbaum, J., & Worthington, A. (2017, junio). Lifespan and Developmental Considerations in Health and Risk Message Design. Oxford Research Encyclopedia of Communication. doi:[10.1093/acrefore/9780190228613.013.318](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.318)
- Olson, K. R., & Dweck, C. S. (2008). A blueprint for social cognitive development. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 193-202. doi:[10.1111/j.1745-6924.2008.00074.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00074.x)
- Pezoa, J., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. doi:[10.1016/j.ecresq.2018.12.014](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014)
- Profamilia. (2010). Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS. Retrieved from <http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/>
- Richter, L., Black, M., Britto, P., Daelmans, B., Desmond, C., . . . Vargas-Barón, E. (2019). Early childhood development: an imperative for action and measurement at scale. *BMJ Global Health*, 4, i154-i160. doi:[10.1136/bmjgh-2018-001302](https://doi.org/10.1136/bmjgh-2018-001302)
- Romano, M., & Windsor, K. (2020). Increasing deictic gesture use to support the language development of toddlers from high poverty backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*(50), 129-139. doi:[10.1016/j.ecresq.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.004)
- Rueda-Posada, M., Quiroz-Padilla, M., & Giraldo-Huertas, J. (2018). Characteristics of the Core Knowledge Systems in children from 3 to 6 years of age - Características de los Sistemas Centrales de Conocimiento en niños de 3 a 6 años de edad. *Universitas Psychologica*, 17(5), V. doi:[10.11144/Javeriana.upsy17-5.csc](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.csc)
- Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338, 682-685. doi:[10.1126/science.1222426](https://doi.org/10.1126/science.1222426)
- Shah, A. K., Shafir, E., & Mullainathan, S. (2015). Scarcity frames value. *Psychological Science*, 26, 402-412. doi:[10.1177/0956797614563958](https://doi.org/10.1177/0956797614563958)
- Shah, A., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2018). An exercise in self-replication: Replicating Shah, Mullainathan, and Shafir (2012). *Journal of Economic Psychology*, 75. doi:[10.1016/j.joep.2018.12.001](https://doi.org/10.1016/j.joep.2018.12.001)
- Shah, S., Sobotka, Y., & Chen, M. (2015). Positive parenting practices, health disparities, and developmental progress. *Pediatrics*, 136(2), 318-326. doi:[10.1542/peds.2014-3390](https://doi.org/10.1542/peds.2014-3390)
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. doi:[10.17226/9824](https://doi.org/10.17226/9824)
- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American Psychologist*, 55(11), 1233-1243. doi:[10.1037/0003-066X.55.11.1233](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1233)