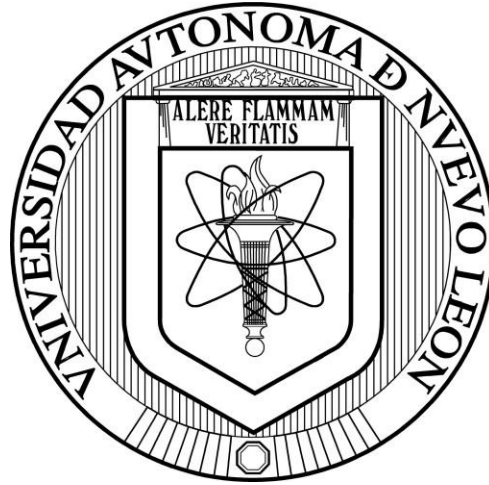


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ECONOMÍA**



TESIS

**Para obtener el título de
LICENCIADO EN ECONOMÍA**

**“Impactos de un Programa de Visitas Domiciliarias Sobre las
Habilidades Infantiles y Prácticas de Crianza:
Evidencia de PADDIIC en el Área Metropolitana de
Monterrey”**

**Por
Patricia Guadalupe Garza Bernal**

Monterrey, N.L.

abril de 2026

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento al Dr. Jorge Moreno, mi director de tesis, por su acompañamiento a lo largo de este proceso, por su paciencia, sus valiosos comentarios y su exigencia académica. Su guía no solo fue fundamental para el desarrollo de este trabajo, sino que también contribuyó de manera importante a mi formación personal y profesional. Gracias por impulsar siempre un análisis más riguroso y por motivarme a dar lo mejor de mí en cada etapa.

A su vez, quisiera agradecer al Dr. Jorge Valero, integrante de mi comité de tesis, por ser un referente académico y por compartir generosamente su amplia experiencia en investigación con distintas generaciones de estudiantes. Su pasión por el conocimiento y su compromiso con la formación dejan una huella profunda en quienes tuvimos la oportunidad de aprender de él.

Asimismo, agradezco a la Dra. Cinthya Caamal, también integrante de mi comité de tesis, por ser un ejemplo e inspiración para las alumnas de la Facultad de Economía. Su trayectoria demuestra que una mujer también tiene un lugar en la investigación y puede abrirse camino en espacios académicos y profesionales de alto nivel con autonomía, disciplina y excelencia.

A mi mamá, Elizabeth Bernal, gracias por ser el pilar más importante en mi vida. Por tu amor incondicional, por tu apoyo constante y por confiar en mí incluso cuando yo misma dudaba. Este logro es también reflejo de todo lo que me has enseñado: perseverancia, fortaleza y compromiso. Nada de esto habría sido posible sin ti.

A mis mejores amigos, Sofía Nava, David Salazar y Gabriel García, gracias por estar presentes en este camino. Por su compañía, por escucharme en los momentos de estrés, por motivarme cuando más lo necesitaba y por recordarme siempre la importancia de disfrutar el proceso. Su apoyo y amistad han sido fundamentales para llegar hasta aquí.

Agradezco también a la asociación civil *Infancia Plena* y a la Secretaría de Igualdad e Inclusión del Estado de Nuevo León, así como a todas las personas que participaron en la implementación del programa y en la captura de los datos. Su trabajo en campo, compromiso y dedicación hicieron posible la recolección de información que sustenta este análisis. Sin su esfuerzo, este estudio no habría sido posible.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la realización de este trabajo. A quienes brindaron su tiempo, apoyo, comentarios o palabras de aliento en momentos clave, y a quienes, incluso sin saberlo, formaron parte de este proceso. Cada aportación, por pequeña que haya sido, sumó para que este proyecto pudiera concretarse y llegar a buen término.

Contenido

1. Introducción.....	6
2. Revisión de Literatura: Factores del Desarrollo Infantil y Parental	8
Bloque 1: Dimensiones del Desarrollo Infantil.....	8
2.1. <i>Habilidades Cognitivas y No Cognitivas</i>	8
2.2. <i>Socialización</i>	8
2.3. <i>Regulación Emocional</i>	9
2.4. <i>Estimulación del Aprendizaje</i>	9
Bloque 2: Dimensiones de la Crianza y Parentalidad.....	10
2.5. <i>Disciplina Positiva</i>	10
2.6. <i>Mentalización</i>	10
2.7. <i>Sensibilidad Parental</i>	10
2.8. <i>Calidez Emocional</i>	11
2.9. <i>Involucramiento Parental</i>	11
Bloque 3: Factores de Riesgo Familiar	12
2.10. <i>Estrés Parental</i>	12
3. Marco Teórico.....	12
3.1. <i>Capital Humano</i>	12
3.2. <i>Primera Infancia</i>	13
3.3. <i>Educación Temprana</i>	13
3.4. <i>Política Pública en la Primera Infancia</i>	14
3.5. <i>Programas de Visitas Domiciliarias</i>	14
3.5.1. <i>Programas de Visitas Domiciliarias en EE.UU.</i>	15
3.5.2. <i>Programas de Visitas Domiciliarias en América Latina.</i>	16
4. Modelo Empírico: Diferencias en Diferencias (DiD)	17
5. Método.....	20
5.1. <i>Datos</i>	20
5.2. <i>Metodología de Intervención por Infancia Plena</i>	20
5.3. <i>Procedimiento</i>	21
5.4. <i>Selección de Polígonos</i>	21
5.4.1 <i>Diagnóstico Situacional de los Polígonos</i>	21
<i>Municipio de Guadalupe: Valle Soleado</i>	21
<i>Municipio de Escobedo: Privada de Camino Real II, Puerta de Sol, Barrio Oaxaca y Alianza Real</i>	22

<i>5.4.2. Análisis de los Indicadores e Índices de Marginación por Localidad</i>	23
<i>5.4.2.1. Educación y Rezago Educativo</i>	23
<i>5.4.2.2. Acceso a Servicios de Salud</i>	25
<i>5.4.2.3. Condiciones de Vivienda</i>	25
<i>5.4.2.4 Bienes y Conectividad Tecnológica</i>	25
<i>5.4.2.5. Índice y Grado de Marginación</i>	26
<i>5.4.2.6 Síntesis</i>	26
<i>5.5. Diseño del Estudio</i>	27
<i>5.6. Diseño de Muestra</i>	27
<i>5.6.1 Análisis Descriptivo de los Cuidadores</i>	28
<i>5.6.2. Análisis Descriptivo de los Niños y Niñas Participantes</i>	28
<i>5.7. Instrumentos</i>	29
<i>5.7.1. Cuestionario Socioeconómico</i>	29
<i>5.7.2. Escala de Competencias Socioemocionales (ECOS)</i>	29
<i>5.7.3. Escala de Parentalidad Positiva (E2P)</i>	30
<i>5.7.4. Índice de Estrés Parental (PSI)</i>	32
<i>5.8. Pruebas de Confiabilidad de Instrumentos</i>	32
<i>5.8.1. Alpha de Cronbach</i>	32
<i>5.9. Variables</i>	35
<i>5.9.1. Contexto Socioeconómico</i>	35
<i>5.9.2. Puntaje de Cognición Socioemocional (CSE)</i>	36
<i>5.9.3. Puntaje de Regulación Emocional (RE)</i>	36
<i>5.9.4. Puntaje Comunicación Emocional (COM)</i>	37
<i>5.9.5. Puntaje Competencias Vinculares (CVIN)</i>	37
<i>5.9.6. Puntaje Competencias Formativas (CFOR)</i>	38
<i>5.9.7. Puntaje de Competencias Protectoras (CPRO)</i>	38
<i>5.9.8. Puntaje de Competencias Reflexivas (CREF)</i>	39
<i>5.9.9. Puntaje de Estrés Parental (EP)</i>	40
<i>5.9.10. Puntaje de Interacción Disfuncional Padres-Niños (EINT)</i>	40
<i>5.9.11. Puntaje de Percepción de Infante Difícil (PIDI)</i>	40
<i>5.10. Análisis de Datos</i>	41
<i>5.10.1. Estadísticas Descriptivas por Grupo</i>	41
<i>5.10.2. Comparabilidad Inicial entre Grupos</i>	42

5.10.3. <i>Balance en los Outcomes</i>	42
6. Resultados	44
6.1. <i>Diferencias en Diferencias (DiD)</i>	44
6.1.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	44
6.1.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	44
6.1.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	44
6.2. <i>DiD con Efecto Fijo del Polígono</i>	45
6.2.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	45
6.2.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	45
6.2.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	45
6.3. <i>DiD con Cofactores del Hogar</i>	46
6.3.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	46
6.3.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	46
6.3.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	46
6.4. <i>DiD con Cofactores del Cuidador</i>	47
6.4.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	47
6.4.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	47
6.4.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	47
6.5. <i>DiD con Cofactores del Infante</i>	48
6.5.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	48
6.5.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	48
6.5.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	48
6.6. <i>DiD con Efecto Fijo del Polígono y con Cofactores del Hogar, del Cuidador y del Infante</i>	49
6.6.1. <i>Puntajes de cada subescala de ECOS</i>	49
6.6.2. <i>Puntajes de cada subescala de E2P</i>	49
6.6.3. <i>Puntajes de cada subíndice PSI</i>	49
7. Discusión de Resultados	50
8. Conclusiones	51
9. Referencias	53
10. Anexos	61

Índice de Cuadros

Cuadro 1. <i>Indicadores e índices de marginación por localidad, 2020: promedios por ámbito de agregación relevante</i>	24
Cuadro 2. <i>Composición de la base de datos para análisis de impacto de PADDIIC</i>	28
Cuadro 3. <i>Competencias Socioemocionales de ECOS: componentes y función de cada habilidad</i>	30
Cuadro 4. <i>Competencias Parentales de E2P: componentes</i>	31
Cuadro 5. <i>Validación de consistencia interna de constructos para el Cuestionario Homologado de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC</i>	34
Cuadro 6. <i>Descripción de las variables socioeconómicas consideradas en el estudio</i>	35
Cuadro 7. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en Escala de Competencias Emocionales (ECOS) ^{i, ii, iii}</i>	62
Cuadro 8. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en Escala de Parentalidad Positiva (E2P) ^{i, ii, iii}</i>	63
Cuadro 9. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre Escala de Índice de Estrés Parental (PSI) ^{i, ii, iii}</i>	63
Cuadro 10. <i>Estadísticas descriptivas de las variables del Cuestionario Socioeconómico</i>	64
Cuadro 11. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Cognición Socioemocional (CSE) ^{i, ii, iii}</i>	65
Cuadro 12. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Regulación Emocional (RE) ^{i, ii, iii}</i> ..	66
Cuadro 13. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Comunicación Emocional (COM) ^{i, ii, iii}</i>	67
Cuadro 14. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Vinculares (CVIN) ^{i, ii, iii}</i>	68
Cuadro 15. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Formativas (CFOR) ^{i, ii, iii}</i> ...	69
Cuadro 16. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Protectoras (CPRO) ^{i, ii, iii}</i> ...	70
Cuadro 17. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Reflexivas (CREF) ^{i, ii, iii}</i>	71
Cuadro 18. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Estrés Parental (EPAR) ^{i, ii, iii}</i>	72
Cuadro 19. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Estrés por Interacción con Infante (EINT) ^{i, ii, iii}</i>	73
Cuadro 20. <i>Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Percepción de Infante Difícil (PIDI) ^{i, ii, iii}</i>	74

1. Introducción

La Teoría del Capital Humano (Becker, 1964) destaca la importancia de desarrollar habilidades cognitivas y no cognitivas para mejorar la capacidad de aprendizaje y obtener el máximo retorno de la educación. En esta línea, investigaciones recientes sobre políticas públicas dirigidas a la primera infancia han demostrado que invertir en el desarrollo infantil temprano (0-5 años) tiene un impacto positivo en múltiples aspectos del bienestar generando beneficios tanto a los cuidadores como a los niños (Heckman y Karapakula, 2019; Heckman et al., 2024).

En particular, la literatura reconoce el papel fundamental de los cuidadores primarios en la formación de habilidades a través de su interacción con los niños, ya que un entorno enriquecido durante los primeros años favorece el desarrollo del cerebro, abriendo oportunidades clave para el crecimiento integral (Shonkoff y Phillips, 2000; Black et al., 2021). La adquisición de estas competencias es crucial no solo para el éxito académico, sino también para la integración social y la estabilidad económica a lo largo de la vida (Heckman y Masterov, 2007; Duncan et al., 2007; OECD, 2015).

Cuando las intervenciones en la primera infancia son de alta calidad, pueden generar efectos duraderos en el aprendizaje, la motivación y el desarrollo socioemocional de los niños (Heckman et al., 2024). Asimismo, este tipo de políticas públicas impacta positivamente en las habilidades parentales, mejorando las prácticas de crianza y la capacidad de los cuidadores para enfrentar el estrés (Raver et al., 2011; Heckman et al., 2024). Aunque existen estudios que respaldan la efectividad de programas de formación parental en diferentes países, en México aún no se cuenta con evidencia empírica sólida sobre su impacto.

En respuesta a esta brecha, la asociación civil *Infancia Plena*, con sede en el estado de Nuevo León, lanzó en septiembre de 2023 el Programa de Acompañamiento Domiciliario para el Desarrollo Integral Infantil y la Crianza (PADDIIC), cuyo objetivo fue implementar dos intervenciones en comunidades con altos niveles de rezago social: la primera, de septiembre a diciembre de 2023, y la segunda, de enero a mayo de 2024. Ambas intervenciones se desarrollaron en dos zonas específicas: Valle Soleado en Guadalupe y La Alianza en Escobedo.

Para evaluar su impacto, se diseñó una estrategia de identificación que asigna a las familias, dentro de cada zona de intervención, a uno de dos grupos: un grupo de tratamiento (participantes del programa) y un grupo de control (no participantes).

La motivación para analizar el programa PADDIIC se sustenta en su relevancia dentro del contexto internacional, dado que se ha demostrado que las habilidades emocionales comienzan a desarrollarse en la infancia, se consolidan en la adolescencia y se aplican a lo largo de la vida adulta (Goleman, 1995). A través de estas habilidades, las personas construyen su identidad, integrando valores, actitudes, manejo de emociones, autocuidado, colaboración y relaciones positivas (Shonkoff y Phillips, 2000). Además, un adecuado Desarrollo de la Primera Infancia (DPI) puede reducir desigualdades sociales, fortalecer la economía y mejorar el futuro de los países (Heckman y Masterov, 2007). Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), invertir en la primera infancia es clave para el progreso de una sociedad, ya que los beneficios derivados de una adecuada estimulación infantil perduran en la vida adulta, mejorando tanto el bienestar personal como el de la sociedad.

El objetivo de esta investigación es evaluar el impacto del programa PADDIIC sobre el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la primera infancia, así como su efecto en las competencias parentales, especialmente en la adopción de prácticas de crianza positivas y la disminución del estrés parental.

A través de un análisis econométrico utilizando el método de Diferencias en Diferencias (DiD), se evaluarán las diferencias en los resultados entre el grupo de intervención y el grupo de control, con el fin de determinar la eficacia del programa en la promoción de habilidades cognitivas, socioemocionales y prácticas de crianza más positivas. Este estudio proporcionará evidencia valiosa sobre el impacto de intervenciones de este tipo en contextos de rezago social en México, y podría servir como base para futuras políticas públicas dirigidas al DPI.

Para medir el progreso de los niños y sus cuidadores, se utilizarán tres instrumentos: la Escala de Competencias Socioemocionales (ECOS), la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y el Índice de Estrés Parental (PSI). Se plantea como hipótesis que el programa PADDIIC tiene un impacto positivo y significativo en los participantes, en comparación con quienes no reciben la intervención. Se espera que el programa promueva mejoras en:

- La capacidad de los niños para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales (Duncan et al., 2007).
- La adquisición y aplicación de habilidades de crianza en los padres (Raver et al., 2011).

- Las prácticas de crianza y la capacidad de los cuidadores para manejar el estrés (Raver et al., 2011; Romero Hurtado, N., 2015).

2. Revisión de Literatura: Factores del Desarrollo Infantil y Parental

Bloque 1: Dimensiones del Desarrollo Infantil

2.1. Habilidades Cognitivas y No Cognitivas

Se ha evidenciado que las habilidades no cognitivas, como la motivación, la autorregulación y la perseverancia, influyen significativamente en el rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades cognitivas (Méndez, 2014) como prestar atención, memorizar y procesar información rápidamente. Por ejemplo, Mínguez y Pedreño (2016) destacan que la formación en habilidades no cognitivas puede ser una respuesta preventiva y eficaz ante situaciones de fracaso o abandono escolar.

Estos hallazgos respaldan la idea de que las habilidades no cognitivas facilitan la adquisición y el desarrollo de habilidades cognitivas, contribuyendo al éxito académico y al bienestar general del individuo.

2.2. Socialización

Vygotsky (1978) enfatizó que todas las funciones psicológicas se originan con relaciones entre seres humanos. Asimismo, Piaget (1962) reconoció que el juego y las interacciones sociales son cruciales en la construcción del conocimiento, permitiendo a los niños desarrollar habilidades cognitivas y comprender su entorno, afirmando que el juego es la primera forma de adaptación a la realidad.

Por otro lado, Erikson (1950) propuso que las experiencias sociales durante la infancia son determinantes en la formación de la identidad y en la capacidad de aprendizaje, estableciendo que el niño que no recibe estímulos adecuados puede desarrollar sentimientos de inferioridad.

El proceso de socialización es esencial para el aprendizaje de los niños, ya que les permite desarrollar habilidades para interactuar con sus iguales y con otros miembros de la sociedad (Rodríguez y Torres, 2023). Escalona y Hernández (2021) argumentan que las interacciones

sociales no solo permiten a los niños practicar habilidades de comunicación y cooperación, sino que también les enseñan a resolver conflictos, compartir y entender las perspectivas de otros. Estos aspectos son fundamentales para su desarrollo cognitivo, ya que mejoran su capacidad para adaptarse a diversas situaciones y contextos.

2.3. Regulación Emocional

Es la capacidad de los niños para reconocer y gestionar sus emociones de manera efectiva (Illinois Early Learning Project, 2020). Según Sabatier et al. (2017) la regulación emocional no solo implica el control de emociones en situaciones difíciles, sino también la adaptación a distintos contextos sociales, lo que facilita mejores decisiones y relaciones positivas.

Aunado a lo anterior, Gross (2002) sostiene que la capacidad de regular las emociones está relacionada con la inteligencia emocional, que permite a los individuos reconocer sus emociones y las de los demás, lo que favorece una toma de decisiones más acertadas y una mejor resolución de conflictos. En este sentido, de acuerdo con el NICHD (2019), la intervención temprana que incluye apoyo emocional parental y la enseñanza de estrategias de regulación emocional es clave para promover un desarrollo social, emocional y académico óptimo en la infancia, lo cual sienta las bases para una vida resiliente y emocionalmente competente.

2.4. Estimulación del Aprendizaje

Según Macías y Zambrano (2024), los entornos enriquecidos que promueven la curiosidad, la exploración y el juego favorecen el desarrollo integral de los niños en educación inicial, fortaleciendo tanto habilidades cognitivas como socioemocionales. En la misma línea, López Boo y Araujo (2023) señalan que las experiencias tempranas de aprendizaje, particularmente aquellas que involucran interacciones afectuosas y estímulos adecuados, son fundamentales para construir la base del desarrollo cerebral y potenciar el aprendizaje futuro.

Bloque 2: Dimensiones de la Crianza y Parentalidad

2.5. Disciplina Positiva

Es un enfoque educativo que promueve la educación respetuosa y efectiva, enfocándose en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo y la comprensión. Este modelo se basa en las teorías psicológicas de Alfred Adler (1964), quien enfatizó la importancia de la igualdad y el respeto en la educación infantil. Posteriormente, Nelsen (2006) contribuyó a su difusión, destacando que la clave de la disciplina positiva no radica en el castigo, sino en el respeto.

García y López (2018) señalan que la disciplina positiva no solo busca enseñar a los niños a comportarse de manera adecuada, sino que también promueve habilidades cognitivas como la toma de decisiones y la reflexión sobre las consecuencias de sus actos. Este enfoque pone énfasis en la importancia de guiar a los niños sin recurrir a castigos severos, fomentando en ellos una comprensión de las normas y expectativas sociales (*Crianza positiva y buen trato*, UNICEF, 2020).

2.6. Mentalización

El concepto implica la capacidad de los padres para reconocer y reflexionar sobre los estados mentales, tanto propios como de sus hijos (Fonagy et al., 2002). Según Golanó et al. (2020), la mentalización es esencial para establecer una relación afectiva segura entre padres e hijos, lo que a su vez contribuye al bienestar emocional del niño. Los niños que son comprendidos y validados emocionalmente por sus padres tienen más probabilidades de desarrollar una buena regulación emocional y habilidades para gestionar el estrés y la frustración. Esto se debe a que los adultos cuidadores con buena capacidad de mentalizar promueven el desarrollo de la capacidad de regulación infantil de sus estados emocionales (Lanza Castelli, 2014).

2.7. Sensibilidad Parental

González et al. (2001) afirman que los padres que son sensibles a las necesidades emocionales de sus hijos contribuyen de manera significativa al desarrollo de su autoestima y seguridad emocional. Igualmente, Calafat et al. (2014) identificaron que el estilo parental indulgente está vinculado positivamente con componentes del ajuste psicosocial, incluyendo la autoestima, sugiriendo que

una crianza caracterizada por calidez y apoyo emocional contribuye al bienestar psicológico de los niños.

Esta capacidad de sintonizar con las emociones del niño y responder de manera adecuada es fundamental para crear un ambiente emocionalmente seguro y positivo, lo que les permite a los niños a explorar su entorno con confianza y aprender de manera efectiva (Illinois Early Learning Project, 2020).

2.8. Calidez Emocional

Zhou et al. (2003) encontraron que la calidez y expresión positiva de los padres se asocian con una mayor empatía y mejor funcionamiento social en los niños. Asimismo, Benítez et al. (2023) destacan que un ambiente familiar no solo promueve el bienestar emocional, sino que también fomenta el desarrollo cognitivo. Estos hallazgos destacan la importancia de la calidez emocional en la crianza, evidenciando su impacto en la formación de individuos emocionalmente competentes.

2.9. Involucramiento Parental

Se refiere a la participación, activa y positiva, de los padres en la vida cotidiana de sus hijos, abarcando aspectos como la comunicación, supervisión y apoyo emocional (Illinois Early Learning Project, 2020). Sarmiento y Zapata (2014) sostienen que el involucramiento parental en el desarrollo integral de los niños es significativo, ya que la interacción entre la familia y la escuela produce resultados favorables en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, Morales y Aguirre (2018) concluyeron que el apoyo parental en casa, incluyendo la supervisión y acompañamiento escolar, está directamente relacionado con una mayor motivación y rendimiento académico.

Bloque 3: Factores de Riesgo Familiar

2.10. Estrés Parental

Pérez-López et al. (2011) señalan que, aunque la construcción de este concepto se ha abordado desde múltiples perspectivas, todas coinciden en que su desarrollo es consecuencia de los estresores diarios y demandas implícitas en el papel de cuidador; posición que también coincide con la defendida por Abidin (1995), quien además define que el estrés parental es el grado de ansiedad o malestar que experimentan los progenitores al ejercer su rol.

Este malestar en los cuidadores puede tener su origen, según Johnson (2002, citado en Rodgers et al., 2022), en contextos caracterizados por bajos niveles de apoyo social y condiciones económicas desfavorables, factores que se asocian de manera consistente con mayores niveles de estrés parental. Si estos niveles son elevados y sostenidos en el tiempo, pueden afectar negativamente tanto el bienestar de los padres como el desarrollo emocional y social de los niños (Deater-Deckard, 2004). Y es que, en particular, el estrés crónico en los cuidadores puede aumentar el uso de prácticas parentales negativas, como la disciplina coercitiva, la falta de afecto o la inconsistencia en la crianza, lo que repercute directamente en la regulación emocional y el comportamiento infantil (Grolnick, 2003).

3. Marco Teórico

La literatura muestra que el desarrollo infantil está fuertemente ligado al bienestar de los cuidadores, ya que su estrés puede afectar la dinámica familiar y el entorno del niño. Por ello, resulta fundamental analizar la primera infancia desde una mirada económica y de política pública, siguiendo las bases del capital humano y las intervenciones tempranas que se explican en esta sección.

3.1. Capital Humano

La Teoría del Capital Humano, ampliamente estudiada por economistas como Becker (1964), establece que la educación, la salud y la formación en el desarrollo de nuevas habilidades son las inversiones más importantes en capital humano. Becker demuestra, al igual que numerosos estudios posteriores (Freeman, 1976; Mincer y Higuchi, 1988; Murphy y Welch, 1989), que la educación secundaria y universitaria en EE. UU. tiene un impacto significativo en el aumento de los ingresos de una persona, incluso después de considerar los costos directos e indirectos de la escolarización y de ajustar por factores como el entorno familiar y las capacidades individuales.

Esta relación positiva entre educación e ingresos ha sido documentada en más de 100 países con diversos sistemas económicos y culturales (Hanushek y Woessmann, 2008).

3.2. Primera Infancia

Las diferencias en oportunidades educativas y laborales no surgen únicamente en la adultez, sino que se manifiestan desde la infancia, ampliándose con el tiempo (Heckman, 2006). Estudios de Cunha et al. (2006) evidencian que los niños que reciben una estimulación adecuada en sus primeros años de vida logran un mejor rendimiento académico y mayores ingresos en la adultez. Asimismo, la investigación de Heckman (2011) subraya que el periodo más crítico para formar la productividad y el capital humano va desde el nacimiento hasta los cinco años, etapa en la cual el cerebro se desarrolla con mayor rapidez y establece la base de habilidades cognitivas, conductuales y socioemocionales necesarias para el éxito en la vida.

La inversión en la primera infancia es especialmente relevante debido a la plasticidad cerebral en los primeros años de vida, lo que significa que las experiencias y condiciones ambientales tienen un impacto profundo en el desarrollo de los niños (Shonkoff y Phillips, 2000; Heckman 2006). Según Black et al. (2021), esta plasticidad abre oportunidades para contrarrestar los efectos de adversidades tempranas mediante intervenciones educativas y programas de salud adecuados.

3.3. Educación Temprana

La educación temprana en el hogar reduce la brecha socioeconómica, ya que los niños que reciben mayor apoyo y estimulación de sus cuidadores desde una edad temprana tienden a desarrollar mejores habilidades cognitivas y no cognitivas, lo que impacta positivamente en su desempeño académico y profesional futuro (Heckman y Mosso, 2014). La calidad de las interacciones entre padres e hijos, incluyendo la lectura compartida, el fomento del pensamiento crítico y la enseñanza de la autorregulación emocional, juega un papel crucial en la movilidad social y en la reducción de desigualdades intergeneracionales (Shonkoff y Phillips, 2000).

Por lo tanto, las políticas públicas dirigidas a fortalecer las capacidades parentales en la primera infancia son esenciales para maximizar el desarrollo del capital humano, asegurando que los niños

crezcan en entornos que potencien sus habilidades y oportunidades de éxito a lo largo de la vida (Shonkoff et al., 2012; World Bank, 2018; UNICEF, 2023).

3.4. Política Pública en la Primera Infancia

Los programas de Primera Infancia están fundamentados en la comprensión de que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño (Heckman, 2006; Suskind, 2022). La evidencia demuestra que las inversiones en la educación temprana generan retornos significativos en términos de desarrollo humano y crecimiento económico (Cunha et al., 2006).

El objetivo principal de las políticas de Primera Infancia es proporcionar a los cuidadores los conocimientos y habilidades necesarias para crear un entorno enriquecedor y estimulante para los infantes. Los estudios de Suskind (2015) y Attanasio, Cattan y Meghir (2022) destacan que el papel de los cuidadores es fundamental en el desarrollo temprano, ya que influyen directamente en la adquisición del lenguaje, el control emocional y las habilidades sociales de los niños. En este sentido, la interacción entre padres e hijos se convierte en un factor clave en la construcción del capital humano, pues la calidad de la crianza impacta en los resultados educativos y laborales a largo plazo (Shonkoff y Phillips, 2000).

3.5. Programas de Visitas Domiciliarias

Un programa de visitas domiciliarias es una intervención planificada que consiste en la visita periódica de personal capacitado al hogar de familias con el objetivo de fortalecer el desarrollo infantil, apoyar la crianza y prevenir situaciones de riesgo (UNICEF, 2021). Dichos programas han demostrado ser una estrategia costo-efectiva en comparación con otras intervenciones en la Primera Infancia (Olds et al., 2010). Por ejemplo, el programa *Nurse-Family Partnership*, que brinda visitas domiciliarias a madres primerizas de bajos recursos, ha mostrado impactos positivos en el desarrollo infantil, reducción de conductas de riesgo en la adolescencia y mejoras en el bienestar económico de las familias beneficiarias (Olds, 2006).

A continuación, se presenta un panorama de los programas más representativos implementados en EE. UU. y América Latina.

3.5.1. Programas de Visitas Domiciliarias en EE. UU.

- **HighScope Perry Preschool Program (Michigan, EE. UU.)**

Desarrollado entre 1962 y 1967 en Ypsilanti, Michigan, este proyecto seleccionó a 123 niños en situación de vulnerabilidad educativa y los asignó aleatoriamente a un grupo experimental, el cual asistía a un preescolar de alta calidad (2.5 horas diarias) y recibía visitas semanales en casa por parte de las maestras, y a un grupo de control que no recibió dicha intervención.

De acuerdo con Heckman et al., 2010, los resultados a mediano y largo plazo mostraron que los participantes tenían mayores probabilidades de concluir la educación secundaria, menores tasas de arresto y mejores ingresos y condiciones de vivienda. Este programa se considera un referente mundial que evidencia la efectividad de la educación preescolar de calidad cuando se complementa con el acompañamiento familiar.

- **Carolina Abecedarian Project + Carolina CARE (Carolina del Norte, EE. UU.)**

El Abecedarian Project y su estudio complementario, Carolina Approach to Responsive Education (CARE), se implementaron entre 1972 y 1980 con el objetivo de promover el desarrollo integral desde los primeros meses de vida hasta la entrada a la escuela. Estas intervenciones incluyeron atención infantil intensiva y visitas domiciliarias enfocadas en fortalecer el involucramiento de los cuidadores.

Durante las visitas, se brindaba orientación a las familias para mejorar la interacción afectiva y estimular el desarrollo cognitivo de los niños. Desde la evaluación económica y social, se documentaron los beneficios de largo plazo de estos programas, mostrando que la inversión en los primeros años tiene un alto retorno social. La evidencia confirma que el fortalecimiento del hogar y del vínculo cuidador-niño es tan determinante como la educación formal en centros (Heckman et al., 2014; Heckman et al., 2020).

3.5.2. Programas de Visitas Domiciliarias en América Latina.

- **Programa Nacional Cuna Más (Perú)**

En Latinoamérica, el Programa Nacional Cuna Más (PNCM) destaca como una de las experiencias más consolidadas. Dirigido a familias en situación de pobreza y pobreza extrema, su Servicio de Acompañamiento a Familias (SAF) consiste en visitas domiciliarias semanales realizadas por facilitadoras comunitarias a hogares con gestantes o niños menores de 36 meses (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Gobierno de Perú, 2023).

Durante las visitas se promueven prácticas de crianza positiva, estimulación temprana, además de control de salud, nutrición adecuada e interacción afectiva. Con presencia en todo el país, Cuna Más ha logrado combinar una estrategia de gran cobertura con un enfoque de equidad territorial, adaptando la lógica de los programas internacionales al contexto latinoamericano.

- **Chile Crece Contigo (Chile)**

En Chile, el sistema nacional Chile Crece Contigo incluye la modalidad de Visita Domiciliaria Integral, dirigida a mujeres gestantes y familias con niños de 0 a 3 años. El programa busca acompañar a los cuidadores en temas de salud, desarrollo infantil y crianza positiva (Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Gobierno de Chile, 2018).

Aunque la evidencia pública sobre sus impactos de largo plazo es limitada, es un referente en la región para la coordinación de políticas de primera infancia basadas en visitas domiciliarias.

- **Otras experiencias en América Latina**

Además de los casos mencionados, diversos países de la región han implementado programas con componentes de visitas domiciliarias orientados a la primera infancia, de acuerdo con UNICEF (2024):

- Argentina: programas en Santiago del Estero, impulsados por la ONG Haciendo Camino, realizan visitas domiciliarias orientadas a la estimulación temprana y la capacitación a

- madres en contextos rurales y vulnerables (Asociación Civil Haciendo Camino. (s. f.); Asociación Civil Haciendo Camino / CONICET. (2024).
- Colombia: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) aplica protocolos de acompañamiento familiar y visitas domiciliarias en programas destinados a población en riesgo, priorizando el fortalecimiento del entorno familiar (ICBF, 2024a; ICBF, 2024b).
 - Ecuador: Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) ofrece visitas domiciliarias y comunitarias a familias con niños de 0 a 36 meses, abordando temas de nutrición, desarrollo y crianza afectiva (MIES, 2018 2024).
 - México: el programa Un Buen Comienzo, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), realiza visitas semanales de aproximadamente 90 minutos a familias con niños de 0 a 2 años en contextos vulnerables, con el propósito de fortalecer prácticas de cuidado y estimulación temprana (SEP, 2020; SEP, s.f.).

4. Modelo Empírico: Diferencias en Diferencias (DiD)

El método de Diferencias en Diferencias (DiD), según Angrist y Pischke (2009), es una técnica econométrica utilizada para evaluar el impacto causal de una intervención o política pública comparando los cambios en un grupo afectado por la intervención (grupo de tratamiento) con los cambios en un grupo no afectado (grupo de control) antes y después de la intervención.

Este método se basa en la suposición de que, en ausencia de la intervención, la tendencia de los resultados en ambos grupos habría sido paralela, lo que permite aislar el efecto causal de la intervención (Card y Krueger, 1994).

Planteándolo de manera matemática, sean Y_{it} los valores observados de la variable de interés (ej. puntaje de cada habilidad) para el individuo i en el tiempo t . Supongamos que la intervención ocurre en $t = 1$ y que antes de ella ($t = 0$) tenemos las siguientes medias de los grupos:

- Grupo de tratamiento antes de la intervención: $E[Y|T = 1, t = 0]$
- Grupo de tratamiento después de la intervención: $E[Y|T = 1, t = 1]$
- Grupo de control antes de la intervención: $E[Y|T = 0, t = 0]$
- Grupo de control después de la intervención: $E[Y|T = 0, t = 1]$

El efecto causal estimado de la intervención se calcula como la diferencia entre los cambios observados en el grupo de tratamiento y en el grupo de control.

$$DiD = [E[Y|T = 1, t = 1] - E[Y|T = 1, t = 0]] - [E[Y|T = 0, t = 1] - E[Y|T = 0, t = 0]] \quad (1)$$

Lo que en términos más sencillos significa:

$$DiD = (\text{Cambio en el grupo de tratamiento}) - (\text{Cambio en el grupo de control})$$

Si expresamos el modelo de manera más formal en una regresión, tenemos:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 T_i + \beta_2 Post_t + \beta_3 (T_i \times Post_t) + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Donde:

- Y_{it} es la variable de interés.
- β_0 es el intercepto, representa el valor promedio de la variable dependiente antes del tratamiento en el grupo de control.
- β_1 es la diferencia en el valor promedio de la variable dependiente entre los grupos de tratamiento y control antes del tratamiento.
- T_i es una variable dicotómica que toma el valor de 1 si el individuo pertenece al grupo de tratamiento y 0 si está en el grupo de control.
- β_2 es el cambio promedio en la variable dependiente después del tratamiento en el grupo de control.
- $Post_t$ es una variable dicotómica que toma el valor de 1 si el periodo es después de la intervención y 0 si es antes.
- $(T_i \times Post_t)$ es la interacción entre el grupo de tratamiento y el periodo posterior, capturando el efecto de la intervención.
- β_3 es el coeficiente de interés, que representa el efecto causal estimado de la intervención.
- ε_{it} es el término de error.

Cuando incluimos variables de control (X_{it}), el modelo se amplía a:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 T_i + \beta_2 Post_t + \beta_3 (T_i \times Post_t) + X_{it}\gamma + \varepsilon_{it} \quad (3)$$

Donde:

- X_{it} es un vector de variables de control que pueden incluir características individuales, familiares, económicas o cualquier otro factor relevante.
- γ es un vector de coeficientes que mide el impacto de las variables de control en Y_{it} .

El coeficiente de interés sigue siendo β_3 , que mide el efecto del tratamiento, pero ahora controlamos por los efectos X_{it} .

Suposiciones Claves del Método

Para que el método de DiD sea válido, se deben cumplir algunas suposiciones esenciales:

1. Tendencias paralelas: Antes de la intervención, la tendencia de variable de interés (puntaje de cada habilidad) en ambos grupos debe ser similar. Esto significa que, en ausencia del tratamiento, ambos grupos habrían seguido trayectorias similares en el tiempo (Angrist y Pischke, 2009).

Lo anterior se puede expresar matemáticamente como:

$$E [Y_t^T - Y_t^C | X] = E [Y_{t-1}^T - Y_{t-1}^C | X] \quad (4)$$

Donde:

- Y_t^T y Y_t^C son las variables de resultado para los grupos de tratamiento y control, respectivamente, en el tiempo t .
 - X representa otras características observables de los individuos o unidades.
2. Ausencia de sesgo de selección: La asignación al grupo de tratamiento no debe estar influenciada por factores no observables que también afecten la variable de interés (Imbens y Wooldridge, 2009).
 3. No existencia de otros shocks simultáneos: No deben existir otros eventos que afecten de manera diferenciada a los grupos en el periodo posterior a la intervención.

5. Método

5.1. Datos

Los datos que se presentan en este trabajo de investigación proceden de una encuesta implementada por la asociación civil *Infancia Plena* con sede en Nuevo León, México. La encuesta incluía tres instrumentos o cuestionarios individuales que permiten conocer las competencias socioemocionales de los menores, el nivel de parentalidad positiva y de estrés parental.

El diseño de la intervención y de los instrumentos para medir las habilidades tanto de los niños como de los cuidadores se basa en el Modelo ODISEA (Oportunidades para el Desarrollo de Interacciones Sensibles, Eficaces y Afectivas) desarrollado por el Doctor en Psicología Esteban Gómez Muzzio y su equipo de la Fundación América por la Infancia en Chile. Este modelo es una intervención psicosocial dirigida a niños en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de mejorar su bienestar emocional y social.

5.2. Metodología de Intervención por Infancia Plena

Intervención basada en el Modelo ODISEA, de Fundación América por la Infancia.

- I. Ingreso de las familias al programa.
- II. Dos sesiones para evaluación (una al inicio y una al final).
 - a. Evaluación sociofamiliar
 - b. Evaluación del desarrollo socioemocional de niños/as (ECOS)
 - c. Evaluación de competencias parentales (E2P)
 - d. Evaluación de tensión parental (PSI)
- III. Diez sesiones de 90 minutos con cada familia. Sesiones 20% teóricas y 80% prácticas, en las que se acompaña a las familias para adquirir conocimientos y mejorar sus actitudes y prácticas de crianza.

Cabe destacar que sí se identificaron diferencias entre los polígonos. En Valle Soleado predominaban las abuelas y abuelos como cuidadores, además de que la violencia vinculada al narcotráfico era más evidente, en parte porque el territorio era más pequeño y la delincuencia se percibía con mayor intensidad. En contraste, en La Alianza la mayoría de las cuidadoras eran madres jóvenes; si bien existía presencia delictiva, no era tan marcada como en Valle Soleado. En

ambos casos se utilizó el mismo manual de intervención, aunque se reforzaron algunos temas de acuerdo con las intersecciones familiares y las necesidades de los cuidadores, particularmente la canalización a servicios de atención psicológica. El polígono con mayor participación y compromiso fue La Alianza, donde se contó con un número considerable de interesados. La estructura de la intervención contempló dos sesiones de hora y media para cada una de las cuatro habilidades parentales (*Vinculares, Formativas, Protectoras y Reflexivas*), además de una sesión inicial para aplicar el cuestionario diagnóstico y otra final para el cuestionario de cierre.

5.3. Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación, *Infancia Plena* se encargó de la identificación de escalas y potenciales instrumentos; selección de instrumentos de medición; identificación de población objetivo; elaboración de la muestra aleatoria de familias en tres jardines de niños en los polígonos de Guadalupe y Escobedo, durante las dos intervenciones; y el levantamiento en campo de los instrumentos.

5.4. Selección de Polígonos

El criterio de selección fue llevado a cabo por *Infancia Plena*, considerándose la cantidad de niños menores de 6 años, cuyas madres, padres y/o personas cuidadoras no tengan acceso en su comunidad a talleres de crianza. También se eligieron los polígonos con base en las condiciones de vulnerabilidad, tales como violencia, falta de acceso a servicios de primera infancia y/o pobreza.

5.4.1. Diagnóstico Situacional de los Polígonos

Municipio de Guadalupe: Valle Soleado

Características del polígono Guadalupe: Es una colonia con muchas personas de la tercera edad, hogares donde habitan más de dos familias, maltrato infantil visible como golpes, gritos y humillaciones, niños no escolarizados, venta y consumo de drogas y alcohol a toda hora, alto índice delictivo como robos, asaltos y enfrentamientos con armas de fuego, poco interés en recibir información sobre las prácticas de crianza positiva.

Se cuenta con instituciones educativas, siendo estas: dos primarias, un jardín de niños y una secundaria, así mismo, se cuenta con dependencias como la Universidad Ciudadana, biblioteca municipal, centro comunitario y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), además de una plaza en el camellón central de la avenida principal.

Municipio de Escobedo: Privada de Camino Real II, Puerta de Sol, Barrio Oaxaca y Alianza Real

Características del polígono Escobedo: La mayoría de las casas son dúplex y departamentos, las cuales están habitadas por familias que son las propietarias o que pagan renta, sin dejar a un lado que un porcentaje considerable de casas son familias posesionarias.

La comunidad tiene acceso a jardines de niños, primarias y secundaria cerca del sector. Cuenta con una unidad médica para atender a los usuarios, principalmente para los que no cuenta con un servicio médico como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) u otra institución, dentro de la misma unidad ofrece apoyo psicológico a las familias o personas que lo requieran y soliciten. El centro comunitario donde hay una mayor extensión de talleres y actividades queda muy retirado de la zona, para llegar a él se tiene que tomar un medio de transporte, por lo cual los habitantes no recurren a sus instalaciones, a menos que sea para tramitar alguna tarjeta de apoyo.

Un factor alarmante dentro de la comunidad es la inseguridad que se vive a cualquier hora del día, dentro de los delitos más comunes que se viven son: robo a casa, homicidios, robo a negocios, peleas constantes a la hora de salida de la secundaria, lo cual ponen en riesgo a las personas que van transitando.

La población se concentra principalmente en personas con ingresos bajos, destacando parejas jóvenes con más de dos niños menores de 10 años, así como adolescentes.

Con base en lo descrito anteriormente, y con el propósito de dimensionar la magnitud de las condiciones sociales en los polígonos seleccionados, resulta pertinente realizar una comparación con el contexto estatal y nacional, la cual se presentará en la siguiente sección.

5.4.2. Análisis de los Indicadores e Índices de Marginación por Localidad

Con el propósito de conocer el grado de vulnerabilidad de los polígonos atendidos por PADDIIC y establecer una base comparativa para evaluar el impacto potencial de las intervenciones, el Cuadro 1 presenta una comparación de los principales indicadores que integran el índice de marginación elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2021a).

Estos indicadores se estiman como promedios ponderados por población para los niveles nacional, estatal (Nuevo León), municipal (Escobedo y Guadalupe) y para los dos polígonos específicos en donde se realizó el estudio.

El análisis permite observar brechas persistentes de marginación intraestatal, dentro de un contexto de alta heterogeneidad socioeconómica, incluso en una de las entidades con menor rezago relativo del país (CONAPO, 2021b; INEGI, 2020).

5.4.2.1. Educación y Rezago Educativo

Los indicadores educativos revelan una brecha considerable entre los polígonos y los niveles de agregación superiores. A nivel nacional, el 5.5% de la población de 6 a 14 años no asiste a la escuela, mientras que en Nuevo León la proporción desciende a 4.93%. Los municipios de Escobedo (4.12%) y Guadalupe (4.60%) presentan valores aún menores, reflejando una cobertura educativa relativamente amplia. No obstante, en los polígonos específicos el problema se acentúa: P1 Escobedo alcanza 5.32% y P2 Guadalupe 7.04%, con este último superando incluso el promedio nacional.

En población de 15 años y más sin educación básica, el contraste es aún más marcado: mientras el promedio estatal es 17.96%, los polígonos muestran niveles cercanos al 34%, casi el doble del promedio estatal y muy por encima de los valores municipales. Estos datos evidencian bolsones de rezago educativo estructural dentro de un entorno metropolitano por lo demás avanzado (Peláez Herreros, 2023).

Cuadro 1. *Indicadores e índices de marginación por localidad, 2020: promedios por ámbito de agregación relevante*

Variable de marginación de la localidad (colonia)	México (Nacional)	Nuevo León (Estatal)	Escobedo (Municipio)	Guadalupe (Municipio)	Polígono 1 Alianza Real	Polígono 2 Valle Soleado
<i>Indicador base (% de población)</i>						
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	5.50	4.93	4.12	4.60	5.32	7.04
Población de 15 años y más sin educación básica	24.85	17.96	19.32	18.19	33.95	33.58
Población sin derechos a servicios de salud	26.38	18.58	21.28	19.37	29.71	28.93
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje ni excusado	0.37	0.03	0.04	0.01	0.07	0.00
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	0.19	0.05	0.05	0.04	0.21	0.06
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada	1.54	0.21	0.40	0.26	0.15	0.23
Ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra	1.98	0.61	0.94	0.48	2.60	1.11
Ocupantes en viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinación	23.93	18.15	20.83	15.13	35.99	29.67
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin refrigerador	7.47	2.18	2.63	1.22	7.11	2.84
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin internet	36.91	24.27	25.54	18.41	50.64	34.29
Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin celular	6.88	5.01	4.31	5.98	6.06	10.19
<i>Índice de marginación</i>						
Valor a nivel localidad 2020	149.27	151.68	151.43	151.84	148.15	148.43
Normalizado a nivel localidad 2020	0.95	0.97	0.97	0.97	0.94	0.95
<i>Grado de marginación (% de población)</i>						
Muy Alto a nivel localidad 2020 (1=Si)	6.52	0.03	0.18	0.03	0.00	0.00
Alto a nivel localidad 2020 (1=Si)	14.14	1.75	2.03	0.60	0.00	0.00
Medio a nivel localidad 2020 (1=Si)	30.36	19.14	32.47	15.75	82.87	100.00
Bajo a nivel localidad 2020 (1=Si)	32.63	39.02	23.07	44.94	17.13	0.00
Muy Bajo a nivel localidad 2020 (1=Si)	16.34	40.05	42.25	38.68	0.00	0.00
Número de unidades Colonias a nivel de agregación	74226	4163	282	479	4	1

Nota: El promedio estimado se calcula ponderando cada observación por el tamaño de la población de la colonia con respecto a la población total del nivel de agregación correspondiente.

Fuente: Estimaciones propias usando CONAPO (2025).

5.4.2.2. Acceso a Servicios de Salud

El porcentaje de población sin acceso a servicios de salud sigue un patrón similar. A nivel nacional, 26.38% carece de cobertura médica, mientras que en Nuevo León la cifra se reduce a 18.58%. En Escobedo y Guadalupe, la cobertura mejora con respecto al resto del país (21.28% y 19.37%, respectivamente). Sin embargo, en los polígonos P1 (29.71%) y P2 (28.93%) los valores superan incluso el promedio nacional, lo cual refleja segmentación territorial en el acceso a la salud, posiblemente asociada a la informalidad laboral o a la exclusión en la afiliación a servicios públicos y privados (Rodríguez y Arriagada, 2004).

5.4.2.3. Condiciones de Vivienda

Los indicadores de infraestructura básica muestran una ventaja comparativa del estado y los municipios frente al promedio nacional, aunque los polígonos presentan vulnerabilidades específicas.

El porcentaje de viviendas sin drenaje ni excusado es casi nulo a nivel estatal (0.03%) y municipal ($\leq 0.04\%$), mientras que P1 presenta 0.07% y P2, 0%, dentro de rangos urbanos aceptables. Sin embargo, el piso de tierra sigue siendo un indicador sensible: el promedio estatal es 0.61%, frente a 2.60% (P1) y 1.11% (P2).

El hacinamiento es otro factor crítico: en Nuevo León 18.15% de los hogares presenta algún nivel, mientras que en los polígonos los valores ascienden a 35.99% (P1) y 29.67% (P2), casi el doble del promedio estatal. Este patrón es característico de zonas de alta marginación urbana (Sabatini, 2011).

5.4.2.4. Bienes y Conectividad Tecnológica

El acceso a bienes y tecnologías es un indicador emergente de bienestar. En los polígonos, 50.64% (P1) y 34.29% (P2) de las viviendas carecen de conexión a internet, frente a 24.27% en el promedio estatal y 36.91% a nivel nacional.

Aunque ambos polígonos presentan menor privación en bienes básicos (como refrigerador o celular), su rezago digital evidencia desigualdades de integración tecnológica que pueden limitar

las oportunidades educativas y laborales en un contexto de creciente digitalización (Mora-Rivera, 2021; Coria, 2022).

5.4.2.5. Índice y Grado de Marginación

El índice de marginación de CONAPO ubica a Nuevo León con un valor medio de 151.68, ligeramente superior al promedio nacional (149.27), con valores similares en los municipios y polígonos.

No obstante, la distribución del grado de marginación muestra diferencias internas notables:

- En P1 Escobedo, el 82.87% de la población reside en localidades de marginación media y el 17.13% en baja.
- En P2 Guadalupe, el 100% de la población se concentra en marginación media.

A pesar de ubicarse en un estado con bajo rezago relativo, los polígonos muestran niveles persistentes de marginación media, con rezagos en educación, salud y vivienda muy por encima del estándar estatal (CONAPO, 2021a, 2021b).

5.4.2.6 Síntesis

Los resultados confirman la existencia de marginación media dentro de un entorno urbano de baja marginación, evidenciando una dualidad socioespacial en la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).

Este patrón, documentado también en otras metrópolis latinoamericanas (Sabatini, 2011; Rodríguez y Arriagada, 2004), muestra cómo las desventajas sociales se concentran en espacios reducidos asociados a procesos de urbanización acelerada y exclusión en servicios.

En conclusión, los polígonos P1 y P2 presentan niveles de marginación significativamente superiores a los promedios estatal y municipal, con rezago educativo, precariedad habitacional y déficit en salud y conectividad digital. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones territoriales focalizadas orientadas a reducir la desigualdad intraurbana en el área metropolitana de Monterrey.

5.5. Diseño del Estudio

Se debe aclarar que este trabajo se desprende de un estudio dirigido por el Doctor en Economía Jorge Omar Moreno Treviño en coordinación con *Infancia Plena* y la subdirección de Primera Infancia de la Secretaría de Igualdad e Inclusión del Estado de Nuevo León. Cabe señalar que, durante el diseño del estudio, se buscó garantizar la creación de grupos de control experimentales en igualdad de circunstancias permitiendo de esta manera que la metodología DiD fuera la adecuada para medir el impacto del programa. Con esto asegurando la creación de grupos contrafactuales que controlaran por la heterogeneidad no observada de las familias intervenidas.

5.6. Diseño de Muestra

El marco de diseño de muestra se creó considerando como sujeto de estudio al cuidador representativo en la población total de cada polígono. Para este fin, después de seleccionar a las familias que compartieran un grado de vulnerabilidad cercano, se procedió a diseñar una muestra aleatoria simple en la que se dividió a la muestra de cada polígono en dos grupos: experimental o de tratamiento y de control. Este mismo proceso se aplicó tanto en la primera intervención (septiembre-diciembre de 2023) como en la segunda intervención (enero-mayo de 2024). De esta forma, se tomó como base de datos el conjunto de individuos de ambas intervenciones proporcionado por la asociación civil *Infancia Plena*. Cabe señalar que la muestra no busca ser representativa del total de cuidadores en el estado de Nuevo León, sino reflejar las características de quienes habitan en contextos de alta vulnerabilidad dentro de los polígonos seleccionados. Así, se consideró como población objetivo la descomposición observada en el Cuadro 2.

Cuadro 2. *Composición de la base de datos para análisis de impacto de PADDIIC*

Levantamiento	Polígono	Polígono 1: La Alianza			Polígono 2: Valle Soleado			Total		
		Grupo / Periodo	Antes	Después	Total	Antes	Después	Total	Antes	Después
Intervención 1	Control	55	55	110	17	17	34	72	72	144
	Experimental	50	50	100	45	45	90	95	95	190
	Total	105	105	210	62	62	124	167	167	334
Intervención 2	Control	55	55	110	17	17	34	72	72	144
	Experimental	40	40	80	26	26	52	66	66	132
	Total	95	95	190	43	43	86	138	138	276
Total	Control	110	110	220	34	34	68	144	144	288
	Experimental	90	90	180	71	71	142	161	161	322
	Total	200	200	400	105	105	210	305	305	610

Fuente: Levantamiento de la asociación *Infancia Plena*, septiembre-diciembre 2023 y enero-mayo 2024.

5.6.1. Análisis Descriptivo de los Cuidadores

En el análisis descriptivo del Cuadro 7 (Anexos), se muestra que los cuidadores, en promedio, las personas participantes tienen alrededor de 30 años, con un nivel educativo correspondiente a la secundaria completa. La mayoría son mujeres que viven en hogares integrados por cuatro personas, de las cuales aproximadamente dos son menores de edad. El ingreso mensual promedio del hogar se sitúa en poco más de ocho mil pesos, aunque con una variabilidad considerable entre familias. Estos datos permiten identificar a una población joven, con responsabilidades de crianza múltiples y recursos económicos limitados, lo que refuerza la importancia de promover estrategias de apoyo y acompañamiento dirigidas a fortalecer sus prácticas de cuidado y crianza.

5.6.2. Análisis Descriptivo de los Niños y Niñas Participantes

En cuanto a los niños y niñas bajo cuidado, en el Cuadro 7 (Anexos), la edad promedio es de 45 meses (alrededor de 3 años y 9 meses), con una distribución equilibrada entre ambos sexos. La mayoría no presenta alguna discapacidad, aunque se registran pocos casos que requieren atención especial. Estos resultados reflejan una población infantil en etapa preescolar, en la que las prácticas de crianza y estimulación temprana adquieren especial relevancia para el desarrollo integral, reforzando la pertinencia de las intervenciones implementadas por el programa.

5.7. Instrumentos

5.7.1. Cuestionario Socioeconómico

El instrumento utilizado es un cuestionario socioeconómico que consiste en tres partes: datos de la persona que llena el cuestionario como edad, sexo, nivel de educación, estado civil y parentesco con el infante; datos del niño o niña como edad, sexo y si presenta alguna discapacidad diagnosticada; y datos del hogar como domicilio, ingreso familiar mensual, total de personas que viven en el hogar, total de personas menores de edad que viven en el hogar y número de habitaciones.

5.7.2. Escala de Competencias Socioemocionales (ECOS)

Está conformada por treinta ítems o afirmaciones divididas en tres competencias socioemocionales: cognición socioemocional, regulación emocional y comunicación emocional. Para cada ítem, la persona que es más cercana al infante debe escoger alguna de las tres opciones: Sí (el indicador se observa siempre o casi siempre, la gran mayoría de las veces), A Veces (el indicador se observa, a veces sí y a veces no) y No (el indicador no se observa). Recibiendo los valores de 2, 1 y 0, respectivamente para calcular el puntaje de cada competencia. Entre más alto sea el puntaje, se considerará al niño más capaz de adquirir y desarrollar habilidades contenidas en los componentes para cada competencia socioemocional (Gómez y Strasser, 2022).

Cuadro 3. *Competencias Socioemocionales de ECOS: componentes y función de cada habilidad*

Competencia Socioemocional	Componentes	Función
Cognición Socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoca a la persona en claves sociales¹ e indicadores emocionales, identificadas en sí mismos y en los demás. • Otorga significado a las claves sociales y a las emociones, intenciones y estados mentales propios y de los demás.
Regulación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Control • Modulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Demora o suprime la expresión de un proceso emocional utilizando la inhibición. • Transforma la intensidad o duración de un proceso emocional, utilizando diversas estrategias.
Comunicación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • No verbal • Verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica un estado emocional mediante el uso de gestos corporales, conectando a la persona con los demás. • Comunica un estado emocional mediante el uso de palabras.

Fuente: Gómez Muzzio, E. y Strasser K. (2022). *Un marco integrativo de las competencias socioemocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación.*

5.7.3. Escala de Parentalidad Positiva (E2P)

Está conformada por sesenta afirmaciones o ítems divididas en cuatro competencias parentales: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Para cada ítem, la persona que es más cercana al infante debe escoger alguna de las cinco opciones, según la frecuencia con la que sucede la situación planteada: Nunca, Casi Nunca, A Veces, Casi Siempre, Siempre. Recibiendo los valores de 0, 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente para calcular el puntaje de cada competencia. Entre más alto sea el puntaje, se considerará al cuidador más capaz de adquirir y desarrollar habilidades contenidas en los componentes para cada competencia parental (Gómez y Contreras, 2019).

¹ Las claves sociales permiten obtener información acerca del mundo mental (lo que el otro siente, desea, piensa, conoce). Por ejemplo, la mirada, sonrisa, tono de voz, gestos.

Cuadro 4. *Competencias Parentales de E2P: componentes*

Competencia Parental	Componentes
Vinculares	1.1 Observación y conocimiento sensible 1.2 Interpretación sensible (mentalización + empatía) 1.3 Regulación del estrés 1.4 Calidez emocional 1.5 Involucramiento
Formativas	2.1 Organización de la experiencia 2.2 Desarrollo de la autonomía progresiva 2.3 Meditación del aprendizaje 2.4 Disciplina positiva 2.5 Socialización
Protectoras	3.1 Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual) 3.2 Constitución de contextos bien tratantes 3.3 Provisión de cuidados cotidianos 3.4 Organización de la vida cotidiana 3.5 Conexión con redes de apoyo
Reflexivas	4.1 Construcción de proyecto de vida 4.2 Anticipación de escenarios relevantes 4.3 Monitoreo de influencias 4.4 Historización de la parentalidad 4.5 Autocuidado parental

Fuente: Gómez Muzzio, E. y Contreras Yévenes, L. (2019). *Manual Escala de Parentalidad Positiva E2P V.2*

5.7.4. Índice de Estrés Parental (PSI).

De acuerdo con Abidin (1995), este inventario contiene treinta y seis ítems o afirmaciones en total, entrega puntajes en tres subescalas que abordan las tres principales causas del estrés en las relaciones entre padres e hijos:

- Estrés Parental:

Mide el nivel de estrés de los padres en su papel, derivado de sus características personales directamente asociadas a su función paterna/materna.

- Interacción Disfuncional Padres-Niños:

Aborda cuestiones relacionadas con las expectativas y experiencias de los padres en relación con la interacción con sus hijos.

- Percepción de Infante Difícil:

Se relaciona con las percepciones de los padres acerca de las características conductuales principales de los niños que hacen que sea más fácil o difícil ejercer las funciones paternas/maternas.

Cada ítem posee cinco opciones de respuesta con respecto a cada afirmación planteada en el inventario, en escala Likert. Siendo las alternativas: Muy de Acuerdo (MA), De Acuerdo (A), No estoy Seguro/a (NS), En Desacuerdo (D) y Muy en Desacuerdo (MD). Recibiendo los valores de 5, 4, 3, 2 y 1, respectivamente para calcular el nivel de estrés provocado por cada causa. Entre más alta sea la puntuación, más altos son los niveles de estrés experimentados por las personas en relación con la maternidad/paternidad (Abidin, 1995).

5.8. Pruebas de Confiabilidad de Instrumentos

5.8.1. Alfa de Cronbach

Para probar la confiabilidad de los instrumentos utilizados en el cuestionario diseñado para el estudio se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual permite evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cronbach, 1951). El método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Hernández, Fernández y Baptista (2014) sugieren, para propósitos de investigación en mediciones sociales, valores aceptables de alfa ≥ 0.7 .

El Alfa de Cronbach de los instrumentos fue calculado tanto en su forma estandarizada como en su forma ordinal. El Alfa de Cronbach estandarizado se utiliza cuando los ítems de la escala son tratados como variables continuas, generalmente en escalas de 5 o más puntos, y se calcula con correlaciones de Pearson. En cambio, el Alfa de Cronbach Ordinal se recomienda para escalas con pocos niveles (como 2, 3 o 4 puntos), ya que emplea correlaciones policóricas, más apropiadas para datos ordinales (Trizano-Hermosilla y Alvarado, 2016).

El Cuadro 5 muestra el Alfa de Cronbach para los tres inventarios en su conjunto (Global), para el cuestionario ECOS en sus tres dimensiones como por separado, para el cuestionario E2P en sus cuatro dimensiones como por separado; para el cuestionario PSI en sus tres estresores como por separado. Como se observa, el cuestionario ECOS requiere emplear el Alfa de Cronbach Ordinal al contar con únicamente tres respuestas (Sí, A veces, No), lo que mejora los valores de alfa. Es así, como todas las dimensiones arrojan valores inclusive ≥ 0.8 .

Cuadro 5. *Validación de consistencia interna de constructos para el Cuestionario Homologado de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC*

Instrumento	Dimensión Competencias	Alfa de Cronbach	Alfa Ordinal
Completo (3 Instrumentos, todas las competencias)	Global	0.96 [a]	0.92 [a]
Escala de Competencias Socioemocionales (ECOS)	Global	0.80 [b]	0.89 [b]
	Cognición socioemocional (CSE)	0.67 [d]	0.87 [b]
	Regulación emocional (RE)	0.57 [e]	0.88 [b]
	Comunicación emocional (COM)	0.71 [c]	0.88 [b]
Escala de Parentalidad Positiva (E2P)	Global	0.95 [a]	0.97 [a]
	Competencias vinculares (CVIN)	0.86 [b]	0.92 [a]
	Competencias formativas (CFOR)	0.85 [b]	0.91 [a]
	Competencias protectoras (CPRO)	0.81 [b]	0.90 [a]
	Competencias reflexivas (CREF)	0.86 [b]	0.92 [a]
Índice de Tensión Parental (PSI)	Global	0.93 [a]	0.96 [a]
	Estrés parental (EPAR)	0.88 [b]	0.91 [a]
	Estrés por interacción (EINT)	0.88 [b]	0.93 [a]
	Percepción de infante difícil (PIDI)	0.90 [a]	0.93 [a]

Notas:

i) El Alfa de Cronbach mide qué tan bien correlacionan entre sí los ítems de una misma prueba o escala. En otras palabras, ésta mide si los ítems son consistentes y reflejan un mismo concepto. Entre mayor es la consistencia interna de los ítems, el alfa será alto. Los valores de validación interna usados son: [a] ≥ 0.9 Excelente, [b] 0.8–0.9 Bueno, [c] 0.7–0.8 Aceptable, [d] 0.6–0.7 Cuestionable, [e] 0.5–0.6 Pobre, y [f] < 0.5 Inaceptable.

ii) El alfa ordinal (también llamado Alfa de Cronbach Ordinal o Alfa basado en correlaciones policóricas) es una versión adaptada del Alfa de Cronbach para ítems ordinales. Utiliza correlaciones policóricas en lugar de correlaciones de Pearson. Ésta mide la consistencia interna de ítems en escala ordinal como en ECOS. Es más adecuado que el Alfa clásico cuando las respuestas están en una escala discreta y ordinal. Tiende a ser más preciso y más alto que el Alfa tradicional cuando los ítems están verdaderamente relacionados. Los valores de validación interna usados son: [a] ≥ 0.9 Excelente, [b] 0.8–0.9 Bueno, [c] 0.7–0.8 Aceptable, [d] 0.6–0.7 Dudoso, [e] 0.5–0.6 Pobre, y [f] < 0.5 Inaceptable.

Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario Homologado de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

5.9. Variables

5.9.1. Contexto Socioeconómico

Se consideraron las respuestas a preguntas del cuestionario diseñado específicamente para este estudio para crear las variables cuya descripción se encuentran en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Descripción de las variables socioeconómicas consideradas en el estudio

Variables	Descripción
<i>Cuidador</i>	
Edad	Variable continua: edad en años.
Sexo	Variable dicótoma donde 0 es mujer y 1 es hombre.
Escolaridad	Variable categórica ordinal donde 1 es que la persona no cuenta con escolaridad; 2 tiene educación básica; 3 tiene educación media; 4 cuenta con estudios técnicos; 5 tiene educación universitaria.
Estado Civil	Variable categórica donde 1 es que la persona se encuentra casada; 2 está divorciada; 3 está separada; 4 está soltera; 5 se encuentra en unión libre; 6 es viuda.
Parentesco	Variable categórica donde 1 es la madre o el padre; 2 es la abuela o el abuelo; 3 no es un familiar del infante (no definido); 4 es la tía o el tío; 5 es la hermana o el hermano.
<i>Infante</i>	
Edad	Variable continua: edad en meses.
Sexo	Variable dicótoma donde 0 es niña y 1 es niño.
Discapacidad	Variable dicótoma donde 0 es que no tiene alguna discapacidad diagnosticada y 1 es que sí tiene alguna discapacidad diagnosticada.
<i>Hogar</i>	
Ingreso	Variable continua: ingreso mensual del hogar en pesos mexicanos.
Personas	Variable continua: número total de personas que viven en el hogar.
Menores	Variable continua: número de personares menores de edad que viven en el hogar.
Dormitorios	Variable continua: número de dormitorios que existen en el hogar.

Fuente: Elaboración propia utilizando el Cuestionario Homologado de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

5.9.2. Puntaje de Cognición Socioemocional (CSE)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Cognición Socioemocional del inventario de Escala de Competencias Socioemocionales (ECOS). Dicha subescala es entendida como la capacidad para prestar atención a las claves sociales y emocionales, y comprenderlas en un marco referencial de sentido, incluyendo los componentes de atención e interpretación (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el primer bloque de diez ítems es el que se enfoca en medir esta competencia. Ejemplos de ítems que describen los componentes antes mencionados son:

- Atención:
 - Cuando estamos con otras personas, mi hijo/a las observa con curiosidad.
 - Mientras escucha un cuento, mi hijo/a me mira para buscar señales/claves de lo que está ocurriendo en la historia.
- Interpretación:
 - Si le pregunto, mi hijo/a logra explicar las películas que vemos juntos y las emociones de los personajes principales.
 - Mi hijo/a pide disculpas cuando hace algo incorrecto.

5.9.3. Puntaje de Regulación Emocional (RE)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Regulación Emocional del inventario ECOS. La subescala es entendida como la capacidad para identificar y modular las propias emociones, incluyendo los componentes de control y modulación (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el segundo bloque de diez ítems es el que se enfoca en medir esta competencia. Ejemplos de ítems que describen los componentes antes mencionados son:

- Control:
 - Mi hijo/a logra mantenerse de buen ánimo la mayor parte del tiempo.
 - Cuando le digo que no haga algo o que espere su turno, mi hijo/a es capaz de obedecer.

- Modulación:
 - Mi hijo/a logra pasar de una emoción displacentera (ej. rabia) a una placentera (ej. calma) usando sus propios recursos (ej. se habla a sí mismo/a).
 - Después de calmarse, mi hijo/a puede reanudar sus juegos en poco tiempo.

5.9.4. Puntaje Comunicación Emocional (COM)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Comunicación Emocional del inventario ECOS. La subescala es entendida como la capacidad para usar diversos mecanismos de comunicación con la finalidad de compartir el mundo emocional, conectarse, vincularse, coordinarse e interactuar en forma exitosa con los demás, incluyendo los componentes de comunicación verbal y no verbal. (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el tercer y último bloque de diez ítems es el que se enfoca en medir esta competencia. Ejemplos de ítems que describen los componentes antes mencionados son:

- Verbal:
 - Mi hijo/a es capaz de nombrar las emociones que siente o que otros sienten, usando palabras.
 - Mi hijo/a describe lo que le gusta, le interesa, le entusiasma o sorprende, usando palabras.
- No Verbal:
 - Mi hijo/a les sonríe a los adultos que conoce.
 - Mi hijo/a usa su cuerpo y gestos para expresar lo que siente (por ejemplo, frunce el ceño y cruza los brazos cuando está molesto).

5.9.5. Puntaje Competencias Vinculares (CVIN)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Competencias Vinculares del inventario de Escala de Parentalidad Positiva (E2P). La subescala se define como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que favorecen la conexión psicológica emocional con el niño o niña (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el primer bloque de quince ítems es el que se enfoca en medir esta competencia.

Ejemplos de ítems que describen cada componente:

- Observación y conocimiento sensible: Conozco los gustos de mi hijo/a.
- Interpretación sensible o mentalización: Logro identificar distintas emociones en mi hijo/a.
- Regulación del estrés: Ayudo a mi hijo/a a contarme la historia que lo ha alterado.
- Calidez emocional: Le demuestro explícitamente mi amor a mi hijo/a.
- Involucramiento: Converso con mi hijo/a de los temas que a él/ella le interesan.

5.9.6. Puntaje Competencias Formativas (CFOR)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Competencias Formativas del inventario de E2P. La subescala se entiende como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que organizan el entorno de aprendizaje, físico y psicológico del niño o niña (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el segundo bloque de quince ítems es el que se enfoca en medir esta competencia.

Ejemplos de ítems que describen cada componente:

- Organización de la experiencia: Le explico a mi hijo qué haremos antes de ir a alguna parte.
- Desarrollo de la autonomía progresiva: Le motivo a tomar sus propias decisiones, ofreciéndole alternativas de acuerdo con su edad.
- Meditación del aprendizaje: Lo acompaño a encontrar una solución a sus problemas por sí mismo.
- Disciplina positiva: Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco.
- Socialización: Le enseño a mi hijo/a cómo debe comportarse en la calle, reuniones o cumpleaños.

5.9.7. Puntaje de Competencias Protectoras (CPRO)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Competencias Protectoras del inventario de E2P. La subescala se define como el conjunto de conocimientos, actitudes y

prácticas cotidianas de crianza dirigidas a crear condiciones propicias para el desarrollo del infante (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el tercer bloque de quince ítems es el que se enfoca en medir esta competencia.

Ejemplos de ítems que describen cada componente:

- Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual): Enseño a mi hijo/a cuáles son sus partes íntimas y cómo deben ser cuidadas en cuanto a privacidad e higiene.
- Constitución de contextos bien tratantes: Procuero que mi hijo no esté expuesto a violencia física ni verbal en nuestra familia.
- Provisión de cuidados cotidianos: Cuido la higiene y presentación personal de mi hijo.
- Organización de la vida cotidiana: Mi hijo/a puede usar un espacio especial en la casa para jugar y distraerse.
- Conexión con redes de apoyo: Cuando tengo dudas acerca de cómo apoyar a mi hijo/a solicito reuniones con su profesor/a u orientador escolar.

5.9.8. Puntaje de Competencias Reflexivas (CREF)

La variable está construida por la puntuación directa de la subescala de Competencias Reflexivas del inventario de E2P. La subescala se define como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que permiten organizar la propia experiencia de parentalidad (Gómez y Contreras, 2019).

En específico, el cuarto y último bloque de quince ítems es el que se enfoca en medir esta competencia. Ejemplos de ítems que describen cada componente:

- Construcción de proyecto de vida: Reflexiono acerca de lo que deseo para mi hijo/a en el futuro.
- Anticipación de escenarios relevantes: Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza.
- Monitoreo de influencias: Reflexiono acerca de si las prácticas de crianza que utilizo con mi hijo/a son adecuadas a su edad.
- Historización de la parentalidad: Logro pensar en los aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre o madre.

- Autocuidado parental: Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a.

5.9.9. Puntaje de Estrés Parental (EP)

La variable está construida por la puntuación directa del subíndice de Estrés Parental del Índice de Tensión Parental (PSI) en su forma reducida. Dicho subíndice evalúa el nivel de angustia personal que siente el padre o madre debido a factores relacionado con su rol de cuidador (Abidin, 1995).

En específico, el primer bloque de doce ítems es el que se enfoca en medir este subíndice.

Ejemplo de ítem que mide Estrés Parental: Me encuentro atrapado/a con las responsabilidades de ser padre/madre.

5.9.10. Puntaje de Interacción Disfuncional Padres-Niños (EINT)

La variable está construida por la puntuación directa del subíndice de Interacción Disfuncional Padres-Niños del PSI en su versión reducida. El subíndice mide la percepción del progenitor sobre si su hijo cumple con sus expectativas y cómo se siente al interactuar con él (Abidin, 1995).

En específico, el segundo bloque de doce ítems es el que se enfoca en medir este subíndice.

Ejemplo de ítem que mide el grado de percepción de Interacción Disfuncional: Casi siempre siento que mi hijo no me quiere y no quiere estar cerca de mí.

5.9.11. Puntaje de Percepción de Infante Difícil (PIDI)

La variable está construida por la puntuación directa del subíndice de Percepción de Infante Difícil del PSI en su versión reducida. El subíndice evalúa las características del comportamiento del niño que pueden hacer que sea más difícil de manejar el rol de ser cuidador (Abidin, 1995).

En específico, el tercer y último bloque de doce ítems es el que se enfoca en medir este subíndice.

Ejemplo de ítem que mide el grado de percepción de Infante Difícil: Yo siento que mi hijo es muy malhumorado y se enoja fácilmente.

5.10. Análisis de Datos

Dado que la asignación al programa PADDIIC se realizó de manera aleatoria, las familias de los grupos de tratamiento y control presentan condiciones iniciales comparables, diferenciándose únicamente en el momento de la intervención. Esta comparabilidad se verificó mediante pruebas de balance en variables sociodemográficas y de entorno, las cuales no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los casos. Esto garantiza un soporte común ex ante y, en consecuencia, un contrafactual válido.

Asimismo, dado que se dispone de información longitudinal para los participantes y no participantes (es decir, mediciones antes y después de la intervención), se aplicó la metodología de DiD para estimar el impacto del programa. Este enfoque permite controlar la heterogeneidad no observable constante en el tiempo, así como los choques comunes a ambos grupos, fortaleciendo la validez interna de la estimación.

Para la estimación inicial, se consideraron como grupo de tratamiento todos los cuidadores que participaron en el programa PADDIIC, ya sea en la primera intervención (septiembre-diciembre de 2024) o en la segunda (enero-mayo de 2025). El grupo de control, por su parte, está conformado por cuidadores que no participaron en ninguno de los dos periodos. En esta etapa, los datos se analizaron como si existiera una única línea de base ($t = 0$) y una única medición posterior ($t = 1$), sin distinguir entre fases ni entre polígonos (Guadalupe o Escobedo).

5.10.1. Estadísticas Descriptivas por Grupo

El Cuadro 7 (Anexos) presenta estadísticas descriptivas para ambos grupos. En general, muestran características similares en edad promedio de los adultos y en las variables relacionadas con el hogar. No obstante, el grupo de tratamiento presenta un promedio ligeramente mayor en el número de personas que habitan en la vivienda y una menor edad promedio de los infantes: 34 meses (2 años y 10 meses) frente a 58 meses (4 años y 10 meses) en el grupo de control.

Estas diferencias iniciales sugieren que, aunque los grupos son comparables en varias características, algunas variables requieren control adicional. Para ello, se incorporaron como covariables en los modelos de efecto tratamiento, con el fin de ajustar por desbalances iniciales y mejorar la precisión y robustez de la estimación del impacto del programa.

5.10.2. Comparabilidad Inicial entre Grupos

Para evaluar las diferencias entre el grupo de tratamiento y el control antes de la intervención, se utilizaron pruebas de diferencias de medias para las variables continuas, como edad, ingreso mensual y tamaño del hogar, lo que permitió identificar si existían diferencias significativas en sus promedios. Por otro lado, para las variables categóricas, como nivel de escolaridad, sexo de los infantes y adultos, y discapacidad de los infantes, se aplicaron pruebas de chi-cuadrada para analizar si la distribución difería significativamente entre los grupos.

Antes del inicio del programa, se observó que los grupos de tratamiento y control eran comparables en varias dimensiones, incluyendo la edad del adulto ($p = 0.68$), el ingreso mensual del hogar ($p = 0.94$), el número de menores en el hogar ($p = 0.34$), el número de dormitorios ($p = 0.34$), el sexo de los infantes ($p = 0.68$), la proporción de infantes con discapacidad ($p = 0.67$) y el sexo de los adultos ($p = 0.50$). Sin embargo, se identificaron diferencias significativas en la edad de los infantes ($p < 0.01$), el tamaño del hogar ($p = 0.0004$) y el nivel de escolaridad de los cuidadores ($p = 0.022$), lo que sugiere que estas variables deberán ser controladas para asegurar la validez de las comparaciones entre grupos.

5.10.3. Balance en los Outcomes

Dado que solo se cuenta con dos mediciones en el tiempo ($t = 0$ y $t = 1$), no es posible verificar la tendencia previa ni confirmar visualmente el supuesto de tendencias paralelas. En su lugar, se comparan los promedios de ambos grupos en $t = 0$ (antes del tratamiento) para evaluar su grado de similitud inicial.

- Los outcomes relacionados con las habilidades cognitivas y emocionales de los infantes, correspondiente al inventario ECOS presentaron diferencias significativas ($p < 0.05$), con puntajes mayores en el grupo de control, lo que indica desbalance inicial importante.
- Para las Competencias Vinculares y Reflexivas del inventario E2P no se encontraron diferencias significativas ($p = 0.298$ y $p = 0.809$ respectivamente), mostrando un buen equilibrio inicial. Por otro lado, en las Formativas y Protectoras se observaron diferencias cercanas a la significancia ($p = 0.061$ y $p = 0.108$), indicando posibles desequilibrios leves.
- En cuanto a los subíndices de estrés, Estrés Parental y Percepción de Infante Difícil del inventario PSI no mostraron diferencias significativas ($p = 0.404$ y $p = 0.823$), pero

Interacción Disfuncional Padres-Niños evidenció un desequilibrio significativo, con mayores niveles de estrés por interacción en el grupo tratado ($p = 0.041$).

En resumen, las dimensiones que presentan equilibrio inicial y podrían permitir inferir tendencias paralelas son Competencias Vinculares y Reflexivas (E2P) y los subíndices de Estrés Parental y Percepción de Infante Difícil (PSI). Por otro lado, todas las dimensiones de ECOS y algunas competencias Formativas y Protectoras (E2P) muestran desequilibrios iniciales, lo que limita la suposición de tendencias paralelas en estas áreas.

Se destaca que este análisis descriptivo reveló ciertos desequilibrios iniciales antes del tratamiento, lo que indica que, pese a la aleatorización, los grupos no eran completamente comparables en todas las dimensiones. Esto resulta relevante porque el método DiD se basa en el supuesto de tendencias paralelas, es decir, que en ausencia de la intervención ambos grupos habrían seguido trayectorias similares a lo largo del tiempo.

Para que este supuesto sea razonable, es necesario contar con un balance inicial adecuado, de modo que las diferencias observadas después puedan atribuirse al efecto del programa y no a condiciones preexistentes. Aunque se identificaron algunos desbalances, el enfoque DiD sigue siendo útil porque estima el cambio relativo en cada grupo desde su propia línea de base, permitiendo capturar el efecto del tratamiento siempre que se controlen las variables con diferencias iniciales. Por ello, en el análisis se incorporan covariables que ajustan por dichas diferencias, fortaleciendo la validez de los resultados.

6. Resultados

6.1. Diferencias en Diferencias (DiD)

Primeramente se estimó DiD sin distinción de intervención ni de polígono, obteniendo los siguientes resultados:

6.1.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

Si nos centramos en el inventario ECOS, el efecto de PADDIIC sobre las subescalas no es significativo para ninguna de ellas tanto en puntaje lineal como en puntaje en logaritmos. De hecho el puntaje lineal presenta el signo contrario al esperado en todas las subescalas (Cuadro 8).

6.1.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En el inventario E2P, el efecto del programa sobre las subescalas no es significativo en el puntaje lineal aunque el signo coincide con el esperado para todas las competencias, exceptuando Competencias Vinculares. Al agregar logaritmos, los impactos en puntaje de las Competencias Formativas y Reflexivas se vuelven significativos al 95% de confianza con incrementos del 5.31% y del 6.86% del grupo tratado con respecto al grupo de control (Cuadro 9).

6.1.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En el caso del inventario PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. En específico, el Estrés Parental del grupo tratado con respecto al grupo de control disminuyó en 5.69 puntos lineales con un nivel de significancia de 0.001, mientras que en puntos logarítmicos se redujo en 18.26% con un nivel de significancia de 0.01. Por otro lado, el estrés generado por la Percepción de Infante Difícil baja en 4.57 puntos lineales y con logaritmos, 19.76% (Cuadro 10).

6.2. DiD con Efecto Fijo del Polígono

Controla por características no observables y constantes en el tiempo específicas de cada polígono.

6.2.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

De nueva cuenta, el efecto de PADDIIC sobre las subescalas de ECOS no es significativo para ninguna en puntaje lineal ni logarítmico. Además, los coeficientes presentan el signo opuesto al esperado en el efecto directo, aunque no es el caso en el efecto porcentual (Anexos: Cuadro 11, 12 y 13; Especificación Paramétrica 2).

6.2.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En E2P, el efecto del programa sobre las subescalas no es significativo en el puntaje lineal aunque el signo coincide con el esperado para la mayoría de las competencias tanto linealmente como en porcentaje. En concreto, las Competencias Formativas y Reflexivas experimentaron incrementos de 5.27% y 6.82%, ambos al 95% de confianza (Anexos: Cuadro 14, 15, 16 y 17; Especificación Paramétrica 2).

6.2.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. Específicamente, el Estrés Parental disminuyó 5.69 puntos lineales y 18.19% al emplear logaritmos, con niveles de significancia de 0.001 y 0.01, respectivamente. Para el subíndice de Percepción de Niño Dificil, el estrés bajó 4.57 en efecto directo y 19.78% al medir el efecto porcentual, con niveles de significancia de 0.01 y 0.001 en el mismo orden (Anexos: Cuadro 18, 19 y 20; Especificación Paramétrica 2).

6.3. DiD con Cofactores del Hogar

Las covariables que se emplearon provenientes del apartado del Hogar del Cuestionario Socioeconómico fueron: ingreso mensual que percibe el hogar, total de personas que viven en el hogar, total de menores de edad y número de dormitorios del hogar.

6.3.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

En ECOS, las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Y algunos coeficientes presentan el signo contrario al que se esperaba (Anexos: Cuadro 11, 12 y 13; Especificación Paramétrica 3).

6.3.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En E2P, la mayoría de las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Y algunos coeficientes presentan el signo contrario al que se esperaba, en especial los de Competencias Vinculares. Sin embargo, las Competencias Formativas y Reflexivas experimentaron aumentos de 5.03% y 7.58%, ambas al 95% de confianza (Anexos: Cuadro 14, 15, 16 y 17; Especificación Paramétrica 3).

6.3.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. Específicamente, el Estrés Parental disminuyó 6.90 puntos lineales y 21.05% al emplear logaritmos, con niveles de significancia de 0.001 y 0.01, respectivamente. Para el subíndice de Percepción de Niño Difícil, el estrés bajó 4.47 en efecto directo y 20.01% al medir el efecto porcentual, con niveles de significancia de 0.01 y 0.001 en el mismo orden (Anexos: Cuadro 18, 19 y 20; Especificación Paramétrica 3).

6.4. DiD con Cofactores del Cuidador

Las covariables que se emplearon provenientes del apartado del Cuidador del Cuestionario Socioeconómico fueron: sexo, edad (en años), educación (en nivel).

6.4.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

En ECOS, las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Y algunos coeficientes presentan el signo contrario al que se esperaba (Anexos: Cuadro 11, 12 y 13; Especificación Paramétrica 4).

6.4.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En E2P, la mayoría de las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Y algunos coeficientes presentan el signo contrario al que se esperaba, en especial los de Competencias Vinculares. Sin embargo, las Competencias Formativas, Protectoras y Reflexivas experimentaron aumentos de 5.45%, 4.19% y 7.24%, al 95%, 90% y 95% de confianza, respectivamente (Anexos: Cuadro 14, 15, 16 y 17; Especificación Paramétrica 4).

6.4.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. Específicamente, el Estrés Parental disminuyó 5.76 puntos lineales y 18.73% al emplear logaritmos, con niveles de significancia de 0.001 y 0.01, respectivamente. Para el subíndice de Percepción de Niño Dificil, el estrés bajó 3.36 en efecto directo y 14.35% al medir el efecto porcentual al 95% de confianza (Anexos: Cuadro 18, 19 y 20; Especificación Paramétrica 4).

6.5. DiD con Cofactores del Infante

Las covariables que se emplearon provenientes del apartado del Infante del Cuestionario Socioeconómico fueron: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1, No = 0).

6.5.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

En ECOS, las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. En el caso de los puntajes lineales, las subescalas presentaron signo contrario al esperado. Por otro lado, en los puntajes porcentuales, el signo sí coincidió con el esperado en dos de las tres subescalas (Anexos: Cuadro 11, 12 y 13; Especificación Paramétrica 5).

6.5.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En E2P, la mayoría de las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Y algunos coeficientes presentan el signo contrario al que se esperaba, en especial los de Competencias Vinculares. Sin embargo, las Competencias Formativas y Reflexivas experimentaron aumentos de 4.64% y 5.93%, ambos al 90% de confianza (Anexos: Cuadro 14, 15, 16 y 17; Especificación Paramétrica 5).

6.5.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. Específicamente, el Estrés Parental disminuyó 4.63 puntos lineales y 13.33% al emplear logaritmos, con niveles de significancia de 0.01 y 0.05, respectivamente. Para el subíndice de Percepción de Niño Dificil, el estrés bajó 4.50 en efecto directo y 17.71% al medir el efecto porcentual a un nivel de significancia de 0.01 (Anexos: Cuadro 18, 19 y 20; Especificación Paramétrica 5).

6.6. DiD con Efecto Fijo del Polígono y con Cofactores del Hogar, del Cuidador y del Infante

6.6.1. Puntajes de cada subescala de ECOS

En ECOS, las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC. Algunos coeficientes presentaron signos opuestos al esperado. (Anexos: Cuadro 11, 12 y 13; Especificación Paramétrica 6).

6.6.2. Puntajes de cada subescala de E2P

En E2P, todas las subescalas no presentaron efectos significativos por PADDIIC, exceptuando Competencias Reflexivas en puntaje porcentual, que mostró un aumento de 6.04% al 90% de confianza (Anexos: Cuadro 14, 15, 16 y 17; Especificación Paramétrica 6).

6.6.3. Puntajes de cada subíndice PSI

En PSI, todos los puntajes de los subíndices presentan el signo que se esperaba. Específicamente, el Estrés Parental disminuyó 5.58 puntos lineales y 15.80% al emplear logaritmos, con niveles de significancia de 0.01 y 0.05, respectivamente. Para el subíndice de Percepción de Niño Difícil, el estrés bajó 3.19 en efecto directo y 12.31% al 90% de confianza (Anexos: Cuadro 18, 19 y 20; Especificación Paramétrica 6).

7. Discusión de Resultados

Los resultados muestran que el efecto de PADDIIC sobre las subescalas de ECOS no es significativo, mientras que sí se observan cambios en E2P y PSI. Esto podría deberse a que la intervención se centra en fortalecer las competencias parentales y reducir el estrés de los cuidadores, más que en generar cambios directos e inmediatos en los niños, de modo que los efectos sobre los menores podrían manifestarse de manera indirecta a través de las prácticas parentales y el bienestar del cuidador. Asimismo, la interacción entre el cuidador y el contexto del polígono podría influir en la efectividad de la intervención: en polígonos como La Alianza, con cuidadores jóvenes y mayor acceso a recursos comunitarios, los cambios en las competencias parentales y la reducción del estrés podrían eventualmente reflejarse en mejoras en los niños, mientras que en Valle Soleado, donde predominan cuidadores de mayor edad y un entorno más violento, estos efectos indirectos podrían ser más limitados.

Estos hallazgos son coherentes con el marco teórico que resalta la importancia de invertir en la primera infancia mediante el fortalecimiento de las competencias parentales y la reducción del estrés en los cuidadores, elementos clave para el desarrollo del capital humano y el bienestar infantil (Becker, 1964; Deater-Deckard, 2004; Heckman, 2006). En este sentido, los resultados del programa PADDIIC sugieren que las intervenciones domiciliarias centradas en el apoyo emocional y formativo a los padres podrían generar mejoras significativas en la calidad de la crianza y en el bienestar familiar, tal como lo han señalado programas similares documentados en la literatura (Olds, 2010; UNICEF, 2021). De esta manera, este trabajo aporta evidencia concreta y contextualizada para México, mostrando que intervenciones focalizadas y de corta duración podrían lograr cambios relevantes en comunidades vulnerables, y destacando la relevancia del estudio como base para diseñar y fortalecer políticas públicas que promuevan el desarrollo infantil temprano.

8. Conclusiones

La evidencia empírica recabada en el programa PADDIIC respalda la idea de que este tipo de intervenciones tienen efectos sobre la capacidad de los cuidadores para manejar el estrés (Raver et al., 2011). En este estudio, los efectos se observaron especialmente en dos de los subíndices: el Estrés Parental y la Percepción Niño Difícil. El Estrés Parental, que se refiere al nivel de angustia personal que experimenta el padre o la madre debido a las exigencias de su rol como cuidador (Abidín, 1995), mostró una disminución significativa, tanto en los puntajes lineales como en los logarítmicos. Por otro lado, la percepción del niño como difícil, que evalúa qué tanto las conductas del niño pueden hacer más desafiante el rol parental (Abidin, 1995), también presentó una reducción notable en ambas formas de medición.

Lo anterior sugiere que la disminución de los niveles de estrés podría influir positivamente en la sensación de bienestar de los padres y generar un efecto favorable en el desarrollo emocional y social de los niños, como plantea Deater-Deckard (2004), especialmente si el programa extendiera su intervención más allá del corto plazo. Y es que, tal como lo han demostrado estudios realizados en otros países, el acompañamiento sostenido en el tiempo permite mantener niveles bajos de estrés en los cuidadores, lo cual podría traducirse en una mayor sensibilidad y disponibilidad emocional hacia los niños.

De manera relacionada, aunque el subíndice de Estrés por Interacción con el Infante no arrojó resultados estadísticamente significativos, sí mostró el signo esperado. Según Abidín (1995), este indicador evalúa si el niño se ajusta o no a las expectativas del cuidador, un aspecto profundamente ligado al sistema de creencias del adulto, por lo que es esperable que requiera más tiempo y trabajo para modificarse.

En cuanto a las habilidades de crianza de los cuidadores, los resultados muestran mejoras en las Competencias Formativas y Reflexivas, observadas en los puntajes logarítmicos. En Competencias Formativas, que incluyen la creación de un entorno de aprendizaje estructurado, fomentando así la autonomía, disciplina positiva y socialización del niño, los incrementos fueron de 2.9% a 5.31% (Gómez y Contreras, 2019). En Competencias Reflexivas, relacionadas con la organización de la experiencia parental, la reflexión sobre la propia historia con cuidadores, el monitoreo de los niños y el autocuidado, los aumentos fueron de 5.93% a 7.58%, sugiriendo que el programa favoreció una mayor conciencia y comprensión del rol parental.

Para las habilidades cognitivas y emocionales de los infantes, no hubo un impacto significativo. Esto no contradice que el cerebro de los niños menores de 5 años sea flexible y capaz de aprender rápido, sino que podría deberse a que el objetivo principal de este programa fue apoyar a los padres: ayudarles a manejar mejor el estrés y a fortalecer sus habilidades para criar. Por eso, los efectos positivos en los niños pueden tardar en aparecer. De acuerdo con Shonkoff et al. (2000), los cambios duraderos en los niños dependen de la calidad, la constancia y el tiempo de las experiencias que viven. Desarrollar habilidades como la regulación emocional o aprender a expresar lo que sienten no es algo que ocurra en cuestión de semanas.

Lo descrito anteriormente nos lleva a defender que un programa de visitas domiciliarias sí puede generar resultados significativos, aunque no necesariamente en todos los indicadores, como ocurrió en el caso del PADDIIC. Sin embargo, los efectos observados son suficientes para que los responsables de la política pública consideren este tipo de intervenciones como una estrategia viable para mejorar las condiciones de la primera infancia. Asimismo, es necesario analizar las limitaciones relacionadas con la presencia de crimen en estas zonas, ya que afectan la implementación de las visitas y desincentivan la participación de las familias. Por último, se sugiere ampliar la duración del programa y el número de intervenciones, con el fin de potenciar los beneficios y lograr impactos más sostenidos en el tiempo.

9. Referencias

Abidin, R. (1995). *Parental Stress Index (PSI)*

Adler, A. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings* (H. L. Ansbacher y R. R. Ansbacher, Eds.). Harper y Row. ISBN 0060904712.

Angrist, J. D., y Pischke, J.-S. (2009). *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton University Press.

Asociación Civil Haciendo Camino. (s. f.). *Programas: Desarrollo Infantil en Familia*. Recuperado de <https://haciendocamino.org.ar/programas/>

Asociación Civil Haciendo Camino / CONICET. (2024). *Positive impacts on child development of a home visiting program in Santiago del Estero, Argentina (2022–2023)*. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/246604>

Attanasio, O., Cattan, S., y Meghir, C. (2022). Parenting skills and early childhood development. *Journal of Political Economy*, 130(7), 1776–1822. <https://doi.org/10.1086/720314>

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.

Becker, G.S. (1981). *A Treatise on the Family*. University of Harvard.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>

Benítez, M. A., Díaz Abraham, V., y Justel, N. R. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 99–125. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.2.5321>

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... y Grantham-McGregor, S. (2021). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185–192.

Card, D., y Krueger, A. B. (1994). Minimum wages and employment: A case study of the fast-food industry in New Jersey and Pennsylvania. *American Economic Review*, 84(4), 772–793.

CONAPO. (2021a). *Índices de marginación 2020: índices por entidad federativa, municipio y localidad*. México: Consejo Nacional de Población.

CONAPO. (2021b). *Nota técnico-metodológica: Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020*. México: Consejo Nacional de Población.

Coria, S. R. (2022). *Digital divide among the States of Mexico: A comparison 2010–2020*. arXiv preprint.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., y Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 1, pp. 697–812). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)

Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. Yale University Press.

Duncan, G. J., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428E>

Escalona Oliveros, J. E., y Hernández Sánchez, I. B. (2021). Rol de los padres en la estimulación de la cognición social en niños preescolares. En *Crianza en tiempos de crisis: El resguardo emocional de la familia en tiempos del COVID19* (pp. 59–80). Santa Bárbara Editores. ISBN 978-958-5483-78-1

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*.

Freeman, R. (1976). *The Overeducated American*. Academic Press.

García, M., y López, S. (2018). Aplicación de la disciplina positiva en el contexto escolar: Estrategias para mejorar la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie7812017>

- Golanó Fornells, M., Aramburu Alegret, I., Pérez Testor, C., y García Hernández, J. (2020). Mentalización y parentalidad: implementación de la Parent Development Interview–Revised (PDIR) en la clínica de la primera infancia. *Temas de Psicoanálisis*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez Muzzio, E., y Contreras Yévenes, L. (2019). Manual Escala de Parentalidad Positiva E2P v.2. Fundación América por la Infancia.
- Gómez Muzzio, E., y Strasser Salinas, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socioemocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330>
- González, C., et al. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 17(2), 275–286. <https://doi.org/10.6018/analesps.17.2.275>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanushek, E. A., y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–47. <http://eric.ed.gov/?id=EJ920516>
- Heckman, J. J., y Karapakula, G. (2019). Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project. *NBER Working Paper No. 25889*. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25889/w25889.pdf
- Heckman, J. J., y Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493. <https://doi.org/10.1111/j.14679353.2007.00359.x>

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., y Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>

Heckman, J. J., y Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics*, 6(1), 689–733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>

Heckman, J. J., García, J. L., Leaf, D. E., y Prados, M. J. (2020). *Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program*. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705718>

Heckman, J. J., Liu, B., Lu, M., y Zhou, J. (2024). The impacts of a prototypical home visiting program on child skills. *NBER Working Paper No. 27356*. <http://www.nber.org/papers/w27356>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill Interamericana. Disponible en: <content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Illinois Early Learning Project. (2020). *Tip Sheets*. <https://illinoisearlylearning.org/tipsheets/responsive-caregiving/>

Imbens, G. W., y Wooldridge, J. M. (2009). Recent developments in the econometrics of program evaluation. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 5–86. <https://doi.org/10.1257/jel.47.1.5>

INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2024a). *Protocolo de Visita Domiciliaria FyC v1 (PT5.PP)*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/procesos/protocolos>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2024b). *PT5.PP Protocolos de Visita Domiciliaria (v1)*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pt5.pp_protocolos_de_visita_domiciliaria_fyc_v1.pdf

Lanza Castelli, G. (2011). Mentalización: aspectos teóricos y clínicos. *Aperturas Psicoanalíticas*, 39, 1–19.

López Boo, F., y Araujo, M. C. (2023). *Desarrollo infantil temprano: evidencia y recomendaciones de política pública*. Inter-American Development Bank.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desarrollo-Infantil-Temprano-Evidencia-y-Recomendaciones-de-Politica-Publica.pdf>

Macías Antón, M. C., y Zambrano Montes, L. C. (2024). Ambientes de aprendizaje como potenciadores del desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial. *Journal of the Academy*, núm. 11. <https://doi.org/10.47058/joa11.12>

Méndez, I. (2014). Habilidades no cognitivas y rendimiento escolar. *Avances En Supervisión Educativa*, (20). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.94>

Mincer, J., y Higuchi, Y. (1988). Wage structures and labor turnover in the U.S. and Japan. *Journal of the Japanese and International Economies*, 297–331.

Mínguez Vallejos, M., y Pedreño Plana, M. (2016). Las habilidades no cognitivas ante la exclusión socioeducativa. *Edetania*, 50, 33–51. ISSN 0214-8560

Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Gobierno de Chile. (2018). *Orientaciones técnicas para la visita domiciliaria integral para el desarrollo biopsicosocial de la infancia* [Resolución Exenta N°403, 9 de marzo de 2018]. Subsecretaría de Salud Pública / Subsecretaría de Redes Asistenciales. Recuperado de https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/06/2018.04.17_OT-VISITA-DOMICILIARIA-INTEGRAL.pdf DIPRECE

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Gobierno de Perú. (2023). *Documento de política: Servicio de Acompañamiento a Familias (SAF). Programa Nacional Cuna Más*. Recuperado de https://www.evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2023/05/Documento-de-Politica_SAF_Cuna-Mas-FF.pdf

Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). (2018). *Norma técnica: Misión Ternura. Modalidad Creciendo con Nuestros Hijos (CNH)*. Gobierno de Ecuador. Recuperado de https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-11/Documento_Norma-T%C3%A9cnica-Mision-Ternura-CNH.pdf

Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). (2024). *Ingreso al Servicio Misión Ternura. Creciendo con Nuestros Hijos*. Recuperado de <https://www.gob.ec/mies/tramites/ingreso-al-servicio-mision-ternura-creciendo-nuestros-hijos>

Mora-Rivera, J. (2021). *Internet access and poverty reduction: Evidence from rural Mexico*. *World Development*, 146, 105587. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105587>

Morales Castillo, Y. E., y Aguirre Dávila, B. M. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137–160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>

Murphy, K. M., y Welch, F. (1989). Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations. *Educational Researcher*, 18, 17–27.

National Institute of Child Health and Human Development. (2019). *NICHD International Activities Catalog 2019*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/inline-files/2019NICHDInternationalActCatalog.pdf>

Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline*. Ballantine Books. ISBN: 978-0805078747

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Olds, D. L. (2006). The Nurse-Family Partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27(1), 5–25. <https://doi.org/10.1002/imhj.20077>

Olds, D. L., Kitzman, H., Hanks, C., Cole, R., Anson, E., Sidora-Arcoleo, K., ... y Holmberg, J. (2010). Effects of nurse home visiting on maternal and child functioning: Age-9 follow-up of a randomized trial. *Pediatrics*, 126(4), 596–604. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2584>

Peláez Herreros, Ó. (2023). *El índice de marginación del CONAPO transformado en indicador cardinal: 50 años de marginación comparada en el tiempo*. *EconoQuantum*, 20(1), 59–82. <https://doi.org/10.18381/eq.v20i1.7294>

Pérez López, J., Rodríguez Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez Lag, M., Perea, L. P., y Botella, J. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 531–540.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. ISBN: 978-0415279478

Raver, C. C., et al. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

Rodgers, A., et al. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>

Rodríguez, J., y Arriagada, C. (2004). *Segregación residencial en la ciudad latinoamericana*. *Revista EURE – Estudios Urbano Regionales*, 30(89), 5–24. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004008900001>

Rodríguez Alfonso, G., y Torres Barrero, L. (2023). El aprendizaje social en la Educación Primaria: una aproximación teórico-conceptual. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(3), 57–67. <https://doi.org/10.58594/rtest.v3i3.92>

Romero Hurtado, N. (2015). Prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en contexto escolar. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60307>

Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Ríos, O., y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101–110. <https://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>

Sabatini, F. (2011). *Desigualdad y exclusión urbana en América Latina*. *Revista CIS*, 9(14), 95–100.

Sarmiento, L., y Zapata, R. (2014). El involucramiento parental en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 89–111.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Protocolo de atención para el Programa Visitas a los Hogares. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202003/202003-RSC-ukXFMSw7IU-ProtocoloVisitaHogares.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f.). Programa de visita a los hogares de Educación Inicial: Un Buen Comienzo [Infografía]. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Infografia_Programa_de_visita_a_las_familias.pdf

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., y Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

Suskind, D. (2015). *Thirty million words: Building a child's brain*. Dey Street Books.

Trizano-Hermosilla, I., y Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>

UNICEF. (2019). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. <https://doi.org/10.18356/c726da7b-en>

UNICEF. (2020). *Crianza positiva y buen trato*. <https://www.unicef.org>

UNICEF. (2021). *Home visiting nurses: A new model of services benefits 2,000 families*. <https://www.unicef.org/azerbaijan/home-visiting-nurses-new-model-services-benefits-2000-families>

UNICEF. (2023). *Para cada niño, una oportunidad: La promesa de la equidad*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/inversionenlainfancia>

UNICEF. (2024). *Panorama de los Programas de Visitas Domiciliarias en América Latina y el Caribe* (Documento). UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/48696/file/Panorama%20de%20los%20Programas%20de%20Visitas%20Domiciliarias%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20Final%2026.08.24.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. ISBN: 978-0674576292

World Bank. (2018). *Investing in early childhood development: What the evidence tells us*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/849271522762911252/investing-in-early-childhood-development-what-the-evidence-tells-us>

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., y Murphy, B. C. (2003). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893–915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>

10. Anexos

Cuadro 7. Estadísticas descriptivas de las variables del Cuestionario Socioeconómico

Grupo	Medidas Descriptivas	Edad del adulto (años)	Escolaridad del adulto	Sexo del adulto	Edad del infante (meses)	Sexo del infante	Discapacidad del infante	Ingreso mensual del hogar	Personas en el hogar	Menores en el hogar	Dormitorios en el hogar
Control	Media	30.54	2.67	0.01	57.88	0.48	0.04	8,388.43	3.78	1.99	2.26
	Desviación Estándar	7.62	0.90	0.12	9.23	0.50	0.20	4,159.87	1.76	0.93	0.72
	Mínimo	16	1	0	34	0	0	1,300.00	2	1	1
	Máximo	68	5	1	74	1	1	20,000.00	13	6	4
	Total	144	142	144	138	144	141	121	143	138	143
Tratamiento	Media	30.14	2.39	0.01	34.31	0.50	0.05	8,366.68	4.51	2.10	2.18
	Desviación Estándar	8.90	0.71	0.08	17.40	0.50	0.23	3,746.65	1.73	1.06	0.72
	Mínimo	17	1	0	2	0	0	1,200.00	2	1	1
	Máximo	59	5	1	70	1	1	20,000.00	11	6	4
	Total	160	155	161	160	161	131	141	158	155	157
Total	Media	30.33	2.52	0.01	45.23	0.49	0.05	8,376.73	4.16	2.04	2.22
	Desviación Estándar	8.31	0.81	0.10	18.44	0.50	0.21	3,935.21	1.78	1.00	0.72
	Mínimo	16	1	0	2	0	0	1,200.00	2	1	1
	Máximo	68	5	1	74	1	1	20,000.00	13	6	4
	Total (Control + Tratamiento)	304	297	305	298	305	272	262	301	293	300

Fuente: Elaboración propia usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 8. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en Escala de Competencias Emocionales (ECOS) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}			Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}		
		CSE	RE	COM	CSE	RE	COM
DiD (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.3765 (0.5376)	-0.0697 (0.4819)	-0.4437 (0.5364)	0.0252 (0.0322)	0.0293 (0.0288)	0.0151 (0.0304)
R ²		0.0489	0.0507	0.0070	0.0974	0.1229	0.0262
R ² Ajustada		0.0442	0.0460	0.0021	0.0928	0.1185	0.0213
Observaciones		610	610	610	602	602	602

Notas:

- i) Cada columna presenta la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés en ECOS.
 - ii) Puntajes ECOS: CSE=Cognición Socioemocional, RE=Regulación Emocional, COM=Comunicación Emocional.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DiD) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - viii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario Homologados de Condiciones Socioeconómicas e Impacto de PADDIIC.

Cuadro 9. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en Escala de Parentalidad Positiva (E2P) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}				Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}			
		CVIN	CFOR	CPRO	CREF	CVIN	CFOR	CPRO	CREF
DiD (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.5900 (1.3598)	0.5550 (1.3516)	0.2952 (1.3637)	1.0000 (1.5038)	0.0250 (0.0250)	0.0531 ^[b] (0.0233)	0.0401 (0.0245)	0.0686 ^[b] (0.0292)
R ²		0.0047	0.0215	0.0407	0.0345	0.0081	0.0581	0.1058	0.0797
R ² Ajustada		0.0002	0.0167	0.0359	0.0297	0.0031	0.0534	0.1013	0.0751
Observaciones		610	610	610	610	604	604	604	604

Notas:

- i) Cada columna presenta una estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés de E2.
 - ii) Puntaje E2P: CVIN=Competencias Vinculares, CFOR=Competencias Formativas, CPRO=Competencias Protectoras, CREF=Competencias Reflexivas.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DiD) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - viii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

Cuadro 10. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre Escala de Índice de Estrés Parental (PSI) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}			Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}		
		EPAR	EINT	PIDI	EPAR	EINT	PIDI
DiD (ATE) ^{iv)}	(-)	-5.6945 (1.5896)	^[d] -1.5693 (1.3541)	-4.5753 (1.5132)	^[c] -0.1826 (0.0586)	^[c] -0.0889 (0.0566)	-0.1976 (0.0595)
R ²		0.1138	0.0772	0.0676	0.1043	0.0634	0.0601
R ² Ajustada		0.1094	0.0726	0.0630	0.0998	0.0587	0.0554
Observaciones		610	610	610	604	602	602

Notas:

- i) Cada columna presenta una estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés de PSI.
- ii) Puntaje PSI: EPAR=Estrés Parental, EINT=Estrés por Interacción, PIDI= Percepción de Infante Difícil.
- iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
- iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
- v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
- vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
- vii) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
- viii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.

Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

Cuadro 11. *Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Cognición Socioemocional (CSE) ^{i, ii, iii}*

Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.3765 (0.5376)	-0.3765 (0.5352)	-0.9423 (0.6061)	-0.2718 (0.5397)	-0.6274 (0.5788)	-0.8060 (0.6296)	0.0252 (0.0322)	0.0248 (0.0322)	-0.0020 (0.0340)	0.0280 (0.0328)	0.0103 (0.0339)	-0.0025 (0.0362)
<i>Efecto fijo del polígono</i> ^{vii)}	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí
<i>Cofactores del hogar</i> ^{viii)}	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí
<i>Cofactores del cuidador</i> ^{ix)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí
<i>Cofactores del infante</i> ^{x)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0489	0.0612	0.0534	0.0740	0.0457	0.0907	0.0974	0.1004	0.1066	0.1109	0.0989	0.1161
R ² Ajustada		0.0442	0.0550	0.0402	0.0595	0.0348	0.0549	0.0928	0.0944	0.0939	0.0968	0.0885	0.0807
Observaciones		610	610	510	586	534	449	602	602	502	579	527	443

Notas:

i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.

ii) Puntajes ECOS: CSE = Cognición Socioemocional, RE = Regulación Emocional, COM = Comunicación Emocional.

iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).

iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).

v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.

vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.

vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).

viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.

ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).

x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).

xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.

xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.

Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

Cuadro 12. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Regulación Emocional (RE) ^{i, ii, iii}

Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.0697 (0.4819)	-0.0697 (0.4804)	-0.2345 (0.5495)	0.1250 (0.4823)	-0.0939 (0.5225)	0.0911 (0.5787)	0.0293 (0.0288)	0.0290 (0.0288)	0.0333 (0.0315)	0.0376 (0.0290)	0.0260 (0.0305)	0.0452 (0.0331)
Efecto fijo del polígono ^{vii)}		No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
Cofactores del hogar ^{viii)}		No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
Cofactores del cuidador ^{ix)}		No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí
Cofactores del infante ^{x)}		No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0507	0.0597	0.0483	0.0832	0.0454	0.0847	0.1229	0.1247	0.1234	0.1547	0.1212	0.1640
R ² Ajustada		0.0460	0.0535	0.0350	0.0689	0.0346	0.0485	0.1185	0.1188	0.1110	0.1413	0.1110	0.1306
Observaciones		610	610	510	586	534	449	602	602	502	579	527	443

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntajes ECOS: CSE = Cognición Socioemocional, RE = Regulación Emocional, COM = Comunicación Emocional.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC.

Cuadro 13. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Competencias Emocionales (ECOS): Comunicación Emocional (COM) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.4437 (0.5364)	-0.4437 (0.5330)	-0.2849 (0.5941)	-0.2717 (0.5434)	-0.6324 (0.5697)	-0.1540 (0.6235)	0.0151 (0.0304)	0.0147 (0.0303)	0.0404 (0.0290)	0.0207 (0.0313)	-0.0005 (0.0311)	0.0364 (0.0305)
Efecto fijo del polígono ^{vii)}		No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
Cofactores del hogar ^{viii)}		No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
Cofactores del cuidador ^{ix)}		No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí
Cofactores del infante ^{x)}		No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0070	0.0242	0.0049	0.0228	0.0469	0.0467	0.0262	0.0316	0.0250	0.0430	0.0986	0.0874
R ² Ajustada		0.0021	0.0178	-0.0090	0.0075	0.0361	0.0091	0.0213	0.0251	0.0112	0.0279	0.0882	0.0508
Observaciones		610	610	510	586	534	449	602	602	502	579	527	443

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntajes ECOS: CSE = Cognición Socioemocional, RE = Regulación Emocional, COM = Comunicación Emocional.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 14. *Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Vinculares (CVIN) i, ii, iii)*

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	-0.5900 (1.3598)	-0.5900 (1.3582)	-1.9218 (1.5444)	-0.5060 (1.3584)	-0.8471 (1.4522)	-2.4006 (1.5639)	0.0250 (0.0250)	0.0250 (0.0249)	0.0039 (0.0259)	0.0207 (0.0254)	0.0197 (0.0261)	-0.0176 (0.0268)
<i>Efecto fijo del polígono</i> ^{vii)}		No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
<i>Cofactores del hogar</i> ^{viii)}		No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
<i>Cofactores del cuidador</i> ^{ix)}		No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí
<i>Cofactores del infante</i> ^{x)}		No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0047	0.0094	0.0357	0.0150	0.0137	0.0813	0.0081	0.0082	0.0384	0.0195	0.0175	0.0856
R ² Ajustada		0.0002	0.0029	0.0223	-0.0004	0.0025	0.0451	0.0031	0.0016	0.0249	0.0041	0.0062	0.0491
Observaciones		610	610	510	586	534	449	604	604	504	581	529	445

Notas:

- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntaje E2P: CVIN = Competencias Vinculares, CFOR = Competencias Formativas, CPRO = Competencias Protectoras, CREF = Competencias Reflexivas.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 15. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Formativas (CFOR) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	0.5550 (1.3516)	0.5550 (1.3446)	-0.1544 (1.5637)	0.8676 (1.3557)	0.3177 (1.4381)	-0.5349 (1.5766)	0.0531 ^[b] (0.0233)	0.0527 ^[b] (0.0233)	0.0503 ^[b] (0.0255)	0.0545 ^[b] (0.0239)	0.0464 ^[a] (0.0241)	0.0294 (0.0261)
Efecto fijo del polígono ^{vii)}	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí
Cofactores del hogar ^{viii)}	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Cofactores del cuidador ^{ix)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí
Cofactores del infante ^{x)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0215	0.0355	0.0570	0.0336	0.0288	0.0999	0.0581	0.0638	0.1031	0.0690	0.0605	0.1234
R ² Ajustada		0.0167	0.0291	0.0439	0.0185	0.0178	0.0644	0.0534	0.0576	0.0904	0.0543	0.0498	0.0885
Observaciones		610	610	510	586	534	449	604	604	504	581	529	445

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntaje E2P: CVIN = Competencias Vinculares, CFOR = Competencias Formativas, CPRO = Competencias Protectoras, CREF = Competencias Reflexivas.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 16. *Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Protectoras (CPRO) i, ii, iii)*

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	0.2952 (1.3637)	0.2952 (1.3595)	-0.4934 (1.5315)	0.6394 (1.3719)	0.0520 (1.4419)	-0.2940 (1.5722)	0.0401 (0.0245)	0.0398 (0.0245)	0.0315 (0.0245)	0.0419 (0.0251)	[a]	0.0351 (0.0253)	0.0262 (0.0264)
<i>Efecto fijo del polígono</i> ^{vii)}		No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí
<i>Cofactores del hogar</i> ^{viii)}		No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí
<i>Cofactores del cuidador</i> ^{ix)}		No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí
<i>Cofactores del infante</i> ^{x)}		No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí
R ²		0.0407	0.0498	0.0737	0.0509	0.0389	0.1029	0.1058	0.1083	0.1724	0.1076		0.0978	0.1628
R ² Ajustada		0.0359	0.0435	0.0608	0.0361	0.0280	0.0675	0.1013	0.1024	0.1607	0.0935		0.0874	0.1295
Observaciones		610	610	510	586	534	449	604	604	504	581		529	445

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntaje E2P: CVIN = Competencias Vinculares, CFOR = Competencias Formativas, CPRO = Competencias Protectoras, CREF = Competencias Reflexivas.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 17. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes en competencias y prácticas de crianza en Escala de Parentalidad Positiva (E2P): Competencias Reflexivas (CREF) ^{i, ii, iii}

	Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
DID (ATE) ^{iv)}	(+)	1.0000 (1.5038)	1.0000 (1.4964)	0.8599 (1.7041)	1.4111 (1.5208)	0.4662 (1.6096)	0.5685 (1.7688)	0.0686 [b] (0.0292)	0.0682 [b] (0.0292)	0.0758 [b] (0.0309)	0.0724 [b] (0.0301)	0.0593 [a] (0.0314)	0.0604 [a] (0.0338)
Efecto fijo del polígono ^{vii)}	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
Cofactores del hogar ^{viii)}	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
Cofactores del cuidador ^{ix)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí
Cofactores del infante ^{x)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí
R ²		0.0345	0.0479	0.0531	0.0442	0.0350	0.0794	0.0797	0.0851	0.1049	0.0815	0.0730	0.1000
R ² Ajustada		0.0297	0.0416	0.0399	0.0293	0.0240	0.0431	0.0751	0.0790	0.0922	0.0671	0.0623	0.0642
Observaciones		610	610	510	586	534	449	604	604	504	581	529	445

Notas:

- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntaje E2P: CVIN = Competencias Vinculares, CFOR = Competencias Formativas, CPRO = Competencias Protectoras, CREF = Competencias Reflexivas.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 18. *Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Estrés Parental (EPAR) i, ii, iii)*

Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}										Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)			
DID (ATE) ^{iv)}	(-)	-5.6945 [d]	-5.6945 [d]	-6.9015 [d]	-5.7610 [d]	-4.6339 [c]	-5.5835 [c]	-0.1826 [c]	-0.1819 [c]	-0.2105 [c]	-0.1873 [c]	-0.1333 [b]	-0.1580 [b]		
		(1.5896)	(1.5903)	(1.7431)	(1.6327)	(1.7003)	(1.8740)	(0.0586)	(0.0585)	(0.0636)	(0.0604)	(0.0625)	(0.0687)		
Efecto fijo del polígono ^{vii)}	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí		
Cofactores del hogar ^{viii)}	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí		
Cofactores del cuidador ^{ix)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí		
Cofactores del infante ^{x)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí		
R ²		0.1138	0.1147	0.1279	0.1213	0.0917	0.1174	0.1043	0.1074	0.1189	0.1137	0.0779	0.1097		
R ² Ajustada		0.1094	0.1088	0.1157	0.1076	0.0813	0.0826	0.0998	0.1015	0.1064	0.0998	0.0673	0.0742		
Observaciones		610	610	510	586	534	449	604	604	504	581	529	445		

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntajes PSI: EPAR = Estrés Parental, EINT = Estrés por Interacción, PIDI = Percepción de Infante Dificil.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 19. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Estrés por Interacción con Infante (EINT) ^{i, ii, iii}

Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}						Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
DID (ATE) ^{iv)}	(-)	-1.5693 (1.3541)	-1.5693 (1.3551)	-1.2750 (1.3667)	-1.4722 (1.4143)	-1.7819 (1.3894)	-1.3358 (1.4714)	-0.0889 (0.0566)	-0.0887 (0.0566)	-0.0800 (0.0570)	-0.0778 (0.0596)	-0.0837 (0.0594)	-0.0681 (0.0631)
Efecto fijo del polígono ^{vii)}	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí
Cofactores del hogar ^{viii)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí
Cofactores del cuidador ^{ix)}	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí
Cofactores del infante ^{x)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí
R ²		0.0772	0.0774	0.1055	0.0842	0.0911	0.1224	0.0634	0.0635	0.0971	0.0650	0.0798	0.1120
R ² Ajustada		0.0726	0.0713	0.0915	0.0738	0.0784	0.0878	0.0587	0.0572	0.0828	0.0542	0.0667	0.0765
Observaciones		610	610	586	534	510	449	602	602	579	527	502	443

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntajes PSI: EPAR = Estrés Parental, EINT = Estrés por Interacción, PIDI = Percepción de Infante Dificil.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).

Cuadro 20. Estimadores de impacto de PADDIIC sobre puntajes de escala en Índice de Estrés Parental (PSI): Percepción de Infante Difícil (PIDI) ^{i, ii, iii}

Hipótesis	Efecto directo (Puntaje lineal) ^{v)}										Efecto porcentual (Puntaje en logaritmo) ^{vi)}					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				
DID (ATE) ^{iv)}	(-)	-4.5753 [c]	-4.5753 [c]	-4.4738 [c]	-3.3682 [b]	-4.5017 [c]	-3.1991 [a]	-0.1976 [d]	-0.1978 [d]	-0.2001 [d]	-0.1435 [b]	-0.1771 [c]	-0.1231 [a]			
		(1.5132)	(1.5130)	(1.5331)	(1.5598)	(1.6156)	(1.6766)	(0.0595)	(0.0596)	(0.0602)	(0.0619)	(0.0640)	(0.0668)			
Efecto fijo del polígono ^{vii)}	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí			
Cofactores del hogar ^{viii)}	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí			
Cofactores del cuidador ^{ix)}	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí			
Cofactores del infante ^{x)}	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí			
R ²		0.0676	0.0699	0.0917	0.0689	0.0882	0.1101	0.0601	0.0603	0.0849	0.0570	0.0804	0.0997			
R ² Ajustada		0.0630	0.0637	0.0775	0.0583	0.0755	0.0750	0.0554	0.0540	0.0705	0.0461	0.0673	0.0636			
Observaciones		610	610	586	534	510	449	602	602	579	527	502	443			

- Notas:
- i) Cada columna presenta una especificación paramétrica distinta del modelo para la estimación del efecto del programa sobre el puntaje de interés.
 - ii) Puntajes PSI: EPAR = Estrés Parental, EINT = Estrés por Interacción, PIDI = Percepción de Infante Difícil.
 - iii) Los impactos estimados son clasificados en efectos directos sobre puntaje (cambios lineales) y efectos porcentuales sobre puntaje (cambios logarítmicos).
 - iv) El coeficiente estimado muestra el efecto por diferencias en diferencias (DID) o efecto tratamiento promedio (ATE, *Average Treatment Effect*).
 - v) El efecto lineal se interpreta como impacto en el puntaje del indicador: por ejemplo, 4.5 representa un impacto de 4.5 puntos del indicador.
 - vi) El efecto porcentual se interpreta como impacto relativo en el puntaje del indicador: por ejemplo 0.45 representa un impacto de 45 por ciento.
 - vii) Efecto fijo del polígono de intervención: (Guadalupe = 0, Escobedo = 1).
 - viii) Covariables del hogar: ingreso, total de personas, total de menores, número de habitaciones del hogar.
 - ix) Covariables del cuidador: sexo, edad (en años), educación (en nivel).
 - x) Covariables del infante: sexo, edad (en meses), presenta discapacidad (Sí = 1).
 - xi) El error estándar correspondiente a la prueba (*t de Student*) de cada coeficiente se muestra entre paréntesis inferior al valor correspondiente.
 - xii) Los indicadores de significancia de la prueba estadística del coeficiente (*valor-p*) son: [a] p<0.10, [b] p<0.05, [c] p<0.01, [d] p<0.001.
- Fuente: Estimaciones propias usando el Cuestionario de Condiciones Socioeconómicas y Evaluación de Impacto de PADDIIC (2024).