



UNIVERSIDAD  
**ALBERTO HURTADO**  
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

**OBSERVATORIO  
SOCIAL**



POLÍTICAS PÚBLICAS  
**prourbana**  
Programa de Apoyo a las Políticas Urbanas y de Suelo en Chile

**Estudio “Caracterización de los hogares e identificación de las razones por las  
cuales no matriculan a sus hijos e hijas de 4 años en el Primer Nivel de  
Transición de la escuela”**

Informe Final

Santiago de Chile, Diciembre de 2009

## Contenidos

I.	Presentación.....	4
II.	Objetivos del Estudio.....	5
1.	Objetivo General.....	5
2.	Objetivos Específicos.....	5
III.	Fundamentos y Relevancia del Estudio.....	7
IV.	Hipótesis.....	22
V.	Análisis de datos secundarios.....	23
1.	Caracterización de los hogares que cuentan con niños o niñas en edad de asistir al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia, pero que no asisten. ....	23
2.	Análisis Comparativo: hogares que cuentan con niños o niñas que no asisten al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia frente a los hogares en que el niño o niña sí asiste. 32	
a.	Comparación de los hogares de acuerdo a características sociodemográficas del Jefe de Hogar.....	32
b.	Comparación de los hogares de acuerdo a características del Hogar.....	35
3.	Análisis en relación a las estrategias de cuidado de los niños o niñas. ....	37
VI.	Metodología.....	40
1.	Metodología Trabajo de Campo Cuantitativo.....	40
a.	Selección de la Muestra.....	41
b.	Organización del Trabajo de Campo Cuantitativo: .....	44
c.	Resultado del Empadronamiento .....	45
2.	Metodología del Trabajo de Campo Cualitativo .....	47
a.	Muestra y selección de las familias .....	48
b.	Confeción del instrumento .....	49
c.	Capacitación de los entrevistadores .....	50
d.	Trabajo de campo. ....	50

e.	Análisis.....	51
VII.	Resultados del trabajo de campo.....	53
a.	Resultados Trabajo de Campo Cuantitativo.....	53
b.	Resultados Trabajo de Campo Cualitativo.....	59
VIII.	Conclusiones y Sugerencias.....	92
1.	Conclusiones.....	92
2.	Sugerencias.....	93
a)	Sugerencias de adecuación de la oferta.....	93
b)	Sugerencias para campaña comunicacional.....	94
IX.	Referencias Bibliográficas.....	96
X.	Anexos.....	100
1.	Probabilidad de que los niños o niñas en edad asistan al Primer Nivel de Transición en Educacional Parvularia.....	101
2.	Matriz de Operacionalización.....	104
3.	Instrumento Cualitativo: Pauta de Entrevista.....	107
4.	Matriz de vaciado.....	112
4.	Instrumento Cuantitativo: Cuestionario.....	117
5.	Detalles de la Organización del Trabajo de Campo Cuantitativo.....	124
10.	Carta enviada a Consultorios de Salud.....	127
11.	Lista de Consultorios de Salud Visitados.....	128

## I. Presentación

El siguiente documento corresponde al tercer informe del estudio “*Caracterización de los hogares e identificación de las razones por las cuales no matriculan a sus hijos e hijas de 4 años en el Primer Nivel de Transición de la escuela*” ejecutado por el Observatorio Social de la Universidad Alberto Hurtado y ProUrbana de la Pontificia Universidad Católica de Chile para el Ministerio de Educación.

Este estudio busca dar cuenta de los motivos por los cuales las familias deciden no matricular a sus hijos en el Primer Nivel de Transición (esto es, en Prekinder), indagando tanto en los argumentos culturales o de valoración de la Educación Parvularia que puedan haber detrás de esto, como en aquellas razones funcionales o prácticas, de organización del tiempo y actividades de los distintos miembros del hogar. Asimismo, se hace hincapié en la influencia que pueden tener en esta decisión los aspectos territoriales, específicamente en las características de los barrios en que se habita, y la oferta presente en ellos.

El estudio corresponde a una investigación que conjuga elementos cuantitativos y cualitativos. La sección cuantitativa consta de un análisis de datos secundarios aportados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), en busca de establecer variables relevantes, y perfiles de familias que no envían a los niños o niñas a Prekinder. La sección cualitativa corresponde a entrevistas en profundidad a padres y cuidadores de niños o niñas que, estando en edad de asistir, no asisten a Prekinder. El vínculo entre ambas secciones corresponde a un ejercicio de empadronamiento de alrededor de 3.500 hogares y métodos de muestreo no probabilístico, que permita identificar cerca de 80 familias con niños o niñas en esta situación, a las cuales se aplicará un breve cuestionario, que permita identificarlas con alguno de los perfiles encontrados; las familias que aparezcan como casos interesantes en vistas de este análisis serán entrevistadas como caso cualitativo.

El presente informe corresponde a la conjugación de toda la información levantada y los análisis realizados para la consecución de los objetivos. Esto incluye el marco conceptual utilizado, el análisis de datos secundarios a partir de la encuesta Casen 2006, la metodología de levantamiento y análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, para finalizar con los resultados del trabajo de campo cuantitativo y cualitativo. Finalmente, se anexan los instrumentos para el levantamiento de información, a saber, la encuesta para la identificación y caracterización de los casos de interés y la pauta de entrevista que sería aplicada a las familias seleccionadas.

## **II. Objetivos del Estudio**

### **1. Objetivo General**

Identificar los motivos por los cuales hogares de la Región Metropolitana (RM) que tienen niños o niñas en edad de asistir al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia (NT1) no los envían a la escuela y generar lineamientos para una estrategia comunicacional orientada a incentivar la matrícula de estos niños o niñas en escuelas municipales y particulares subvencionadas.

### **2. Objetivos Específicos**

El público de interés para este estudio son los niños o niñas en edad de asistir al Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia (NT1), es decir, que tenían 4 años en marzo de 2009. Esto determina que el niños o niñas este en edad de acceder a este nivel educacional, por lo que se les ha llamado niños o niñas elegibles para NT1. En consideración de lo anterior, es posible plantear los objetivos específicos del estudio como siguen:

1. Caracterizar a nivel nacional a los hogares de niños o niñas elegibles para NT1 que no asisten a establecimientos educacionales, en base a información de la CASEN 2006, y compararlas con los hogares de los que sí lo hacen, considerando variables como nivel socioeconómico, tipo de familia que conforman, el ciclo de vida familiar, la edad de los padres, situación de allegamiento, número de hijos, y características educacionales de sus integrantes.
2. Indagar en los elementos culturales, económicos, funcionales, territoriales y relativos a la calidad e información disponible, que operan detrás de la decisión de los hogares de la RM de no incorporar a los niños o niñas al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia, describiendo las estrategias de cuidado y enseñanza alternativas que despliegan las familias que deciden no matricular a sus hijos.
3. Describir las condiciones bajo las cuales las familias de los niños o niñas elegibles para NT1 de la RM que no asisten a establecimientos educacionales, reconsiderarían su decisión y evaluarían matricularlos.
4. Indagar en el grado de conocimiento que tienen los hogares de los niños o niñas elegibles para NT1 de la RM que no asisten a establecimientos educacionales respecto de los beneficios que conlleva la participación de los niños o niñas en el Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia, profundizando en sus prejuicios y/o aprehensiones.

5. Construir lineamientos para una estrategia comunicacional orientada a incentivar la matricula de los niños o niñas en el Primer Nivel de Transición en escuelas municipales y particulares subvencionadas.

### **III. Fundamentos y Relevancia del Estudio**

La literatura internacional revisada identifica a la Educación Parvularia otorgada por instituciones formales como una de las alternativas dentro de un amplio marco de tipos o “arreglos” de enseñanza y cuidado de niños o niñas. De este modo, las familias de niños o niñas de 4 años pueden optar tanto por centros institucionales de educación (que en el caso chileno dependen fundamentalmente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI-, Integra y del Ministerio de Educación -MINEDUC-), como también por el cuidado otorgado por los propios padres u otros parientes o no parientes, ya sea dentro o fuera del hogar. Dentro de esta última alternativa se cuentan, por ejemplo, las casas familiares, que se enfocan al cuidado de niños o niñas generalmente de manera informal, esto es, sin estar sometidos a la regulación ni a los de estándares exigidos a la educación formal.

De este conjunto de alternativas citadas en la literatura internacional, nos concentraremos en la oferta educativa parvularia formal, específicamente la concerniente al Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia (NT1). Primero abordaremos la relevancia que ésta ha adquirido en el escenario actual, lo que se refleja en el cambio del marco normativo que regula esta materia en nuestro país. Posteriormente, se hará referencia tanto a los beneficios directos como también a los beneficios indirectos de la misma. Luego nos detendremos brevemente sobre la demanda por Educación Parvularia, la cobertura según edad y nivel socioeconómico, y finalmente en los determinantes de la demanda por sistemas de cuidado en general, esto último considerando que no hay documentación suficiente que ilumine la especificidad de los factores que están detrás de la demanda por educación para el NT1. De este modo, el presente estudio viene a aportar información en un escenario de relativa escasez de literatura sobre las particularidades de la demanda por educación para la primera infancia.

#### ***Marco general sobre la Educación Parvularia: referencia al debate internacional***

El tema de la Educación Parvularia ha ido adquiriendo una importancia fundamental en la discusión mundial actual, especialmente entre los países más desarrollados. Algunos factores que explican el interés general en este tema son el deseo por incrementar la participación laboral de la mujer como estrategia de superación de pobreza; la búsqueda de reconciliar el trabajo y las responsabilidades familiares; enfrentar desafíos demográficos (caída fertilidad y envejecimiento población); y sobre todo, la importancia crucial que tiene la educación inicial para el desarrollo integral de las personas, especialmente para grupos de bajos ingresos e inmigrantes (y dentro de éstos últimos, fundamentalmente para aquéllos que se enfrentan a una lengua distinta de la propia)<sup>1</sup> (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo –OECD-, 2006).

---

<sup>1</sup> Producto de las diferencias lingüísticas y de los delicados contextos socioeconómicos de origen, los niños o niñas que provienen de familias inmigrantes pueden experimentar mayores dificultades educativas que otros niños o niñas del país receptor. En este caso, el acceso a educación temprana no sólo representa una oportunidad de nivelación y desarrollo, sino también de integración al sistema de protección social.

Fuera de los beneficios que genera para quienes son sus destinatarios directos, la educación inicial contribuye al desarrollo del país en general, no sólo en la inmediatez sino también en la perspectiva futura, en términos del desarrollo de capital humano; es por ello que la educación inicial crecientemente comienza a ser concebida como un bien público. Ello representa un enorme desafío para la política pública.

Pese a que son muchos los países que han comenzado a desplegar esfuerzos para satisfacer las demandas de cobertura y calidad que emergen desde la población y también desde las instituciones<sup>2</sup>, la OECD reconoce en su diagnóstico sobre la materia la disparidad de los sistemas educativos tanto entre países como también al interior de ellos, así como desafíos relevantes en materia de cobertura y calidad.

La literatura consultada pone de relieve el hecho que el acceso universal a la Educación Parvularia no necesariamente implica cobertura completa, pues la demanda es un concepto complejo, que refiere a circunstancias y actores concretos, los cuales no siempre se ven representados por las opciones disponibles. En ese sentido, la tarea pendiente sería ampliar la oferta a todos los padres que deseen participar del sistema, asegurándoles las mejores condiciones de acceso, calidad y equidad posibles.

### ***Educación Parvularia preponderante en el nuevo contexto normativo chileno***

En el mensaje con que la presidenta Michelle Bachelet inicia la discusión del proyecto de ley que establece la Ley General de Educación<sup>3</sup>, señala que “el aprendizaje debe estar al alcance de las personas a lo largo de toda su vida, comenzando en la Educación Parvularia y terminando en la certificación de competencias laborales, para aquellos que no optaron por la Educación Superior”. De acuerdo a esto, la Educación Parvularia, en sus distintos niveles, adquiere tanta importancia como cualquier otra etapa educativa.

Consecuentemente con lo anterior, el derecho a la educación, de carácter universal, es garantizado por el Estado a partir de esta ley desde el primer nivel de transición de la Educación Parvularia, de forma gratuita.

---

<sup>2</sup> La tendencia en todos los países de la OECD es hacia la cobertura total de la población entre los 3 y 6 años de edad, intentando proporcionar a los niños o niñas al menos dos años de servicios gratuitos, financiados con fondos públicos, antes del comienzo de la educación obligatoria.

<sup>3</sup> El proyecto deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada en 1990, y sustituye sus disposiciones en materia de educación regular.



### ***Beneficios directos e indirectos de la Educación Parvularia***

Este interés por la Educación Parvularia presente en la nueva legislación, se respalda en la importancia e influencia que distintos estudios le atribuyen a ésta en el desarrollo posterior de los niños o niñas. Existe una serie de investigaciones, sobre todo pertenecientes a países desarrollados, que documentan que la desigualdad de oportunidades se gesta en los primeros años de vida, tanto producto de las diferencias de calidad de los centros educativos y de la composición socioeconómica de sus alumnos y apoderados, como también de las desventajas que se reproducen al interior de los mismos hogares, siendo posible observar diferencias en las habilidades cognitivas y no cognitivas desde edades tempranas (Heckman, 2005).

Profundizando en el tema de los hogares, cabe mencionar que el cuidado que reciben los niños o niñas dentro de los mismos no siempre es el más indicado para su desarrollo cognitivo, especialmente en el caso de los que crecen en contextos socioeconómicos desfavorecidos; generalmente carecen de los espacios adecuados para su correcto desarrollo y progresiva independencia, y los adultos se limitan a la labor de vigilancia de las actividades de los niños, lo que, siendo adecuado en niños o niñas muy pequeños, en la medida en que éstos van creciendo se vuelve una limitación a la creación de su identidad propia, además de coartar las posibilidades de acción y desarrollo de las madres a cargo (Rasse y Sabatini, 2008).

Considerando el desarrollo como un proceso continuo, la etapa más significativa para la formación del individuo va desde el nacimiento a los primeros 6 o 7 años de vida, considerándose una “ventana de oportunidades” para el logro de aprendizajes. Es en esta etapa donde los niños o niñas adquieren una serie de habilidades complejas en el plano físico, emocional, psíquico, cognitivo y social. Además se afirma que el cuidado cálido y estimulante le otorgan al niño y la niña tranquilidad, alegría y seguridad que incluso tienen la capacidad de evitar enfermedades, estrés o posibles traumas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, 2004).

En este sentido, los beneficios obtenidos se ubican en un plano más amplio que el cognitivo. De acuerdo a un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, “tanto en los países desarrollados como aquellos en desarrollo, los programas de Educación Parvularia han demostrado generar avances críticos en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. Más aún, estudios de seguimiento de niños o niñas durante sus años en programas de educación temprana y, subsecuentemente en la escuela, han documentado que los niños o niñas que han recibido cuidado de calidad y oportunidades de educación temprana tienen un desempeño académico sustancialmente mayor, independientemente de si han sido criados en Latinoamérica, África, Asia, Norteamérica o Europa. Dados los beneficios resultantes de la educación temprana en la vida de los niños, es crítico (si queremos asegurar que todos los niños o niñas tengan las mismas oportunidades) que haya acceso igualitario a cuidado y educación temprana de calidad” (UNESCO, 2003).

De esta manera, parte importante de la búsqueda por igualdad de oportunidades se juega en el acceso igualitario a educación temprana. En otras palabras, la educación inicial puede contribuir a atenuar las diferencias que se desprenden del diverso origen socioeconómico de los niños o niñas, representando mayores oportunidades para su desarrollo integral, lo que a su vez repercute positivamente en términos de equidad social.

En términos colectivos, el acceso de la población a programas de educación inicial contribuye a potenciar los recursos humanos de la sociedad, al mismo tiempo que permite un ahorro a largo plazo: “un dólar invertido en la primera infancia tiene un retorno de ocho dólares más tarde. Invertir en educación inicial puede reducir la necesidad de realizar costosas intervenciones posteriores, para remediar el fracaso escolar, la deserción y conductas anti-sociales” (OECD, citado en Brunner et al., 2005).

Al respecto, “las evaluaciones muestran que las mayores ganancias de largo plazo corresponden a mejores comportamientos sociales. Esto es, los jóvenes y adultos que fueron beneficiarios de programas de desarrollo infantil presentan menor tasa de criminalidad, menor probabilidad de haber sido arrestado y menor utilización de subsidios públicos, respecto de jóvenes y adultos de similar origen que no fueron beneficiarios de estos programas” (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2005).

Así, la educación temprana marca no sólo una diferencia en el desarrollo individual de cada persona, sino que también genera consecuencias positivas a nivel colectivo, para el conjunto de la sociedad.

Pero, ¿qué dice la literatura nacional respecto de los efectos directos de la Educación Parvularia en materia de rendimiento académico y desarrollo socioemocional? Tal como hacen notar Contreras, Herrera y Leyton (2007), en Chile los trabajos acerca del impacto de la educación preescolar en el posterior logro educacional son principalmente estudios de casos de carácter cualitativo, los cuales hacen difícil poder concluir si una intervención masiva tendría un efecto significativo. Entre los estudios citados que enfrentarían el tema desde una perspectiva cuantitativa se destacan los de Mella y Reveco (2000), Eyzaguirre y Le Foulon (2001), y MINEDUC a través del Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) (1998)<sup>4</sup>. En los dos primeros se encuentran efectos positivos y estadísticamente significativos de la asistencia a preescolar sobre el logro educacional; no obstante, según Contreras y los demás autores dichos estudios no corrigen problemas de endogeneidad.

Usando el puntaje SIMCE 2001 obtenido por los alumnos de segundo medio en matemáticas y lenguaje, Contreras, Herrera y Leyton concluyen que la asistencia a educación preescolar tiene un impacto positivo y significativo sobre el logro educacional, el que fluctúa entre 8 y 18 puntos para la prueba de matemáticas y entre 5 y 14 puntos en lenguaje. Si bien este estudio contribuye a iluminar la importancia de la educación preescolar, no permite distinguir la contribución específica de la educación parvularia.

El antes citado estudio efectuado por MINEDUC (1998), que indaga específicamente en el aporte discreto las modalidades de atención de mayor cobertura para el Primer y Segundo Nivel de Transición, esto es, JUNJI, INTEGRA y escuelas subvencionadas municipales y particulares, llega

---

<sup>4</sup> Sobre éste último volveremos más adelante.

a conclusiones distintas. De la evaluación de impacto efectuada a partir de un estudio longitudinal y uno “focalizado”<sup>5</sup>, se obtiene:

- *En cuanto al nivel de desarrollo psicosocial de párvulos que viven en situación de pobreza a los 4 o 5 años de edad (diagnóstico):* Al momento de iniciar el estudio, entre el 36 y el 49% de los casos que no asisten a la educación de NT1 o NT2 presentan un desarrollo cognitivo deficitario, siendo esta situación aún peor para la población rural. La proporción de niños con puntaje deficitario en la dimensión de adaptación socioemocional, en tanto, es muy baja. En ambas dimensiones, los resultados mencionados tienden a ser mejores en niños que han tenido experiencia de educación parvularia previa al inicio del estudio, aunque la diferencia es pequeña.
- *Efectos de la educación parvularia en los niños después de un año de asistir a un programa:* Tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional se observan mejoramientos en el rendimiento de los niños al finalizar el año escolar, progreso que es menos notorio en niños que comienzan el año con un desarrollo normal, y mayor para aquéllos que comienzan con puntajes de riesgo o retraso (no obstante, un quinto de éstos últimos siguen presentando rendimientos insuficientes)
- *Diferencias que pueden observarse en el corto y mediano plazo entre niños que asisten a primero o segundo nivel de transición y los que permanecen en sus casas:* Tal como consigna este estudio, “las modalidades de Educación Parvularia evaluadas no parecen ser suficientemente efectivas en el desarrollo cognitivo de niños de sectores urbanos, puesto que sus pares que no asisten a educación parvularia obtienen resultados comparables, tanto en el corto como en el mediano plazo. En cambio, en la población rural, la asistencia a Segundo Nivel de Transición logra un impacto sostenido en el rendimiento académico de los niños en Primero y Segundo Básico, en comparación con los niños de los mismos sectores que no asistieron a ningún programa de Educación Parvularia” (MINEDUC, 1998). En cuanto a la adaptación socioemocional de los niños, se observa que la Educación Parvularia sí genera diferencias significativas a favor de quienes asisten en el corto plazo, pero no a mediano plazo (al ingresar a la Educación Básica). En definitiva, las modalidades educativas estudiadas, en su conjunto, producen un menor impacto en el desarrollo cognitivo de los niños urbanos que en el de los rurales, y mayor impacto en la adaptación socioemocional que en el puntaje cognitivo. De todas formas, al aislar el efecto de las modalidades que ofrecen Primer Nivel de Transición, no se observan diferencias significativas sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños, ni para quienes viven en condiciones de ruralidad ni para entornos urbanos. Específicamente para aquellos menores que presentaban déficit cognitivo en el NT1, la mitad logró un desarrollo normal en NT2; no obstante, al pasar a educación básica, sólo un tercio de estos niños que logró mejorar mantiene un rendimiento académico aceptable.
- *Factores que pueden contribuir a explicar los resultados obtenidos:* Además de variables como la condición urbana o rural del niño, la educación de los padres, y su nivel de desarrollo previo al nivel parvulario, algunas características de la Educación Parvularia afectan de manera específica el desarrollo psicosocial de los niños (más acentuado en su dimensión socioemocional y para la población rural). En ese sentido, no toda experiencia de Educación Parvularia es igualmente efectiva: dependerá de sus características particulares. De hecho, para niños con desarrollo cognitivo inicialmente normal, las deficiencias del

---

<sup>5</sup> Esto se refiere a la toma de una muestra independiente de niños que cursaban primero o segundo nivel de transición, la cual fue evaluada al inicio y al final del año escolar.

educador en el plano de la estimulación cognitiva pueden provocar su caída en categorías de déficit. En ese sentido, las aprensiones que muestran los padres estudiados frente a las características de la educación que se les otorga a sus hijos tienen asidero empírico; no obstante, al menos en este estudio, atributos como la calificación del agente educativo o el número de niños por adulto (puntos críticos para los entrevistados) no mostraron tener un papel relevante en el área cognitiva, aunque sí en lo socioafectivo.

Un hallazgo relevante del citado estudio encargado por el MINEDUC es que, para los niños con déficit, el peso de algunas características del agente educativo y de su desempeño en la sala es menor en comparación a lo que afecta a los niños normales: su avance es proporcionalmente mayor en relación a lo reportado por estos últimos. Ello, según esta fuente, “sugiere que para ellos la sola experiencia de asistir a un centro de educación parvularia influye positivamente en su desarrollo, independientemente de la calidad del desempeño del agente educativo” (MINEDUC, 1998). Sería interesante realizar mediciones más exhaustivas sobre en qué medida esta afirmación sigue siendo válida en contextos de un agudo deterioro social, donde, además de las características de la educación, los niños se ven expuestos a la influencia de sus pares.

- *Nivel de aprendizaje alcanzado por los niños que viven en situación de pobreza al finalizar el primero o segundo básico:* Con independencia de su trayectoria educativa anterior, en promedio, más de la mitad termina el año con un rendimiento académico insuficiente, lo que es peor para niños de sectores rurales. Adicionalmente, y tal como se dijo antes, si bien el rendimiento académico alcanzado por los niños en Educación Parvularia puede predecir su rendimiento posterior (básica), no lo explica todo: niños con rendimientos deficitarios pueden recuperarse, y niños de desarrollo normal pueden caer.

Más allá de las consecuencias directas de la educación temprana, también es posible observar efectos indirectos de la misma. Entre ellos se encuentran los beneficios materiales ofrecidos a los niños o niñas, como por ejemplo alimentación y seguridad, además de las oportunidades de trabajo femenino que se abren al liberar una parte de las horas de cuidado de los hijos de las madres.

De acuerdo a la encuesta CASEN, la tasa de participación laboral femenina en nuestro país es una de las más bajas de América Latina, siendo más grave la situación dentro de los grupos más pobres (31,3% de participación de la mujer en el mercado laboral en hogares indigentes, 30,1% en hogares pobres no indigentes, y 44,7% de aquellos hogares no pobres). En este sentido, y si se considera el fenómeno de la participación laboral femenina como estrategia para mejorar las condiciones materiales de los hogares pobres, se evidencia que en aquellos hogares en que es más crítico el contar con el sueldo de la mujer, son aquellos con menor proporción de trabajo femenino.

En conexión con lo anterior, existe evidencia internacional en relación a que los países desarrollados, con modelos de protección social extendidos, como los modelos europeos, que ponen el énfasis en generar igualdad de oportunidades para toda la población, y donde es central la atención integral de la infancia<sup>6</sup>, son modelos que permiten que las mujeres accedan con mayor facilidad al mercado laboral. Es más, se afirma que al tener acceso a sala cuna las madres se benefician, no solo por poder acceder al mercado laboral (lo que también está presente en la

---

<sup>6</sup> Una de las medidas en este punto es el acceso a centros de cuidado infantil desde la etapa parvularia del niño.

percepción que tienen las usuarias chilenas de sala cuna<sup>7</sup>) sino también porque pueden acceder a trabajos mejor remunerados (Barnett 2004, en Penna 2005).

En este sentido, y teniendo en cuenta que la presencia de mujeres jefas de hogar es mayor en hogares indigentes (44,8%), y pobres (34,7%), que en hogares no pobres (28,8%), la ampliación de cobertura y financiamiento gratuito al primer nivel de transición puede significar una importante diferencia no sólo para quienes reciban dicho beneficio, sino indirectamente para las madres de menores recursos, quienes al poder matricular gratuitamente a sus hijos, ven ampliadas sus posibilidades de integrarse al mercado laboral.

### ***Demanda por Educación Parvularia***

Como revisamos recién, la Educación Parvularia genera positivos dividendos en múltiples ámbitos; no obstante, su demanda no se activa de modo automático. Esto porque la inscripción de los niños o niñas en este nivel depende no sólo de la disponibilidad de oferta, sino también de su calidad y características particulares, así como de su ajuste a las necesidades, expectativas y creencias de los padres. Entre los factores que inciden sobre la demanda por Educación Parvularia se cuentan, por ejemplo, las motivaciones culturales relacionadas con la valoración del cuidado infantil, la concepción del rol de la mujer, elementos del territorio (como distancia hacia el centro educativo) y de la rutina cotidiana de los padres. Sobre esto volveremos en profundidad más adelante.

De acuerdo a un estudio realizado recientemente por la Universidad de Chile –tal vez el único que ha ahondado en este tema en nuestro país- se puede considerar que existe una demanda real por Educación Parvularia, así como una demanda potencial y una demanda nula. Específicamente, sobre la demanda por jardines infantiles y/o sala cuna se obtuvo:

**Demanda real:** es aquella que estructura sus decisiones y comportamientos en función de las convicciones y experiencias positivas previas. Este grupo de madres envía a sus hijos/as a Educación Parvularia y continuará haciéndolo.

**Demanda potencial:** estructura sus decisiones y comportamientos en función de las expectativas relacionadas con las posibilidades de inserción laboral y las eventuales ventajas del sistema de Educación Parvularia, es decir, que ante la posibilidad de trabajar y considerando las ventajas que le significaría la Educación Parvularia, enviaría a sus hijos e hijas.

**Demanda nula:** estructura sus decisiones y comportamientos en función de las concepciones y creencias relativas al papel que juega la madre en el cuidado y desarrollo del niño y de la niña.

En este sentido, una ampliación de la oferta y el financiamiento en este nivel no lleva necesariamente a un aumento de la matrícula efectiva de niños o niñas, como se esbozó antes. Es tarea de éste estudio contribuir a iluminar las razones que explicarían esa diferencia entre oferta y demanda.

---

<sup>7</sup> Estudio “Efectos en la situación laboral, familiar y en el arraigo al barrio de madres trabajadoras y estudiantes que utilizan Salas Cuna”, Prourbana UC, OSUAH, 2008.

### *Cobertura de Educación Parvularia según edad y nivel socioeconómico*

Lo anteriormente señalado queda reflejado en los datos de cobertura en Educación Parvularia en Chile (entendiendo como cobertura las plazas o cupos ofrecidos por el Estado). Como se puede observar en el siguiente cuadro, la cobertura de Educación Parvularia correspondiente al primer nivel de transición ha ido aumentando paulatinamente, al punto que en 2007 y 2008 se ha superado las metas de cobertura establecidas.

**Cuadro N° 1: Cobertura Educación Parvularia Primer Nivel de Transición 2006-2010**

AÑO	META	LOGRO
2006	93.412	86.454
2007	113.412	116.699
2008	119.000	120.812
2009	120.032	
2010	123.032	

**Fuente: MINEDUC. Unidad de Educación Parvularia noviembre 2008.**

Sin embargo, al analizar la asistencia a Educación Parvularia según el total de niños o niñas de 5 años en Chile, los datos CASEN 2006 señalan que sólo un 30% de los niños o niñas de 5 años asisten. De todos modos, esta cifra está muy influida por la bajísima asistencia de los niños o niñas hasta 3 años; en cambio, alrededor del 60% de los niños o niñas de 4 años asisten a Educación Parvularia, cifra que sube a 87% en el caso de los niños o niñas de 5 años.

**Cuadro N° 2: Situación de asistencia a Educación Parvularia por edad (niños o niñas de 0 a 5 años)**

Edad Niños	Asiste	No asiste	Total
0	1.21	98.79	100
1	33.62	66.38	100
2	11.94	88.06	100
3	27.44	72.56	100
4	51.41	48.59	100
5	77.54	22.46	100
<b>Todos</b>	<b>30.71</b>	<b>60.29</b>	100

**Fuente: CASEN. 2006.**

A pesar de la alta cobertura y asistencia, el acceso a este servicio es desigual. Mientras la mitad de los niños o niñas del quintil más rico de la población tiene acceso a Educación Parvularia, esta cifra se reduce a un tercio de los niños o niñas en el caso del quintil más pobre (Penna, 2005).

**Cuadro N° 3: Situación de Pobreza Niños o niñas de 0 a 5 años que asisten a un establecimiento de Educación Parvularia**

<b>Edad Niños</b>	<b>Indigente</b>	<b>Pobre no indigente</b>	<b>No pobre</b>	<b>Total</b>
0	0.07	0.04	0.44	0.55
1	0.17	0.19	2.18	2.54
2	0.45	0.97	5.05	6.47
3	0.96	2.92	11.91	15.79
4	2.05	5.04	22.06	29.14
5	3.21	8.06	34.23	45.50
<b>Todos</b>	<b>6.91</b>	<b>17.21</b>	<b>75.87</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: CASEN. 2006.**

De quienes asisten un 76% aproximadamente es No Pobre, 17% es calificado Pobre no indigente y 7% indigente.

Además, existe evidencia que indica que las mujeres de los quintiles más pobres dedican más tiempo al cuidado de niños o niñas en el hogar, que el que destinan las mujeres de quintiles más ricos. El porcentaje de mujeres pertenecientes a quintiles inferiores que le dedica un tiempo alto al cuidado de niños o niñas es 33%, mientras que para las mujeres de quintiles superiores es el 15%. De acuerdo a los datos existentes, esto se produce porque en sectores de mayor vulnerabilidad social, la presencia de la madre en el hogar se valora más positivamente debido a que además puede cumplir con la función de vigilancia y protección de los hijos de las amenazas del entorno en que habitan, como por ejemplo, drogas, pandillas, etc. (Acosta y Peticara 2005).

**Cuadro N° 4: Situación de Pobreza Niños o niñas de 0 a 5 años No asisten a un establecimiento de Educación Parvularia**

<b>Edad Niños</b>	<b>Indigente</b>	<b>Pobre no indigente</b>	<b>No pobre</b>	<b>Total</b>
0	1.66	4.47	13.85	19.97
1	1.85	4.84	15.55	22.24
2	1.60	4.37	15.29	21.27
3	1.31	3.72	13.44	18.47
4	1.11	2.67	8.43	12.20
5	0.68	1.40	3.77	5.85
<b>Todos</b>	<b>8.21</b>	<b>21.47</b>	<b>70.32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: CASEN. 2006.**

Para los niños que no asisten a ningún establecimiento educacional, gran parte corresponde a un mayor porcentaje de población definida como indigente y pobre no indigente, que quienes si asisten.

Esto se vincula con lo señalado anteriormente: un aumento de oferta no llega necesariamente a un aumento de matrícula, porque la decisión de incorporación de los niños o niñas a Educación Parvularia no pasa sólo por factores económicos, sino también por motivaciones culturales como la recién descrita.

Por otra parte, al ser los sectores más pobres los que tienen un menor acceso a la Educación Parvularia, la brecha de desigualdades se amplía. Asimismo, a pesar de ser en estos hogares donde se requiere con mayor urgencia el ingreso proveniente del trabajo femenino, es en ellos en donde se da con mayor frecuencia el cuidado de los hijos sólo en el hogar, con la consecuente reducción de horas disponibles para el trabajo fuera del hogar por parte de las madres.

Estos datos, unidos a los antecedentes señalados anteriormente, respecto a la importancia y repercusiones a nivel individual y colectivo de la educación temprana, señalan la necesidad de lograr ampliar la matrícula de niños o niñas en Educación Parvularia, especialmente en un momento en que el énfasis desde las políticas impulsadas por el gobierno es la ampliación de la cobertura y del financiamiento para la Educación Parvularia, no sólo para el segundo nivel de transición (obligatorio), sino también para el primer nivel de transición.

Así, se hace necesario conocer los factores detrás de la decisión de no incorporación de los niños o niñas a la Educación Parvularia en su primer nivel de transición (esto es, indagar en los motivos tras la demanda potencial y nula), para poder generar estrategias que permitan superar esas barreras y lograr una mayor matrícula en este segmento. Tal afirmación es especialmente relevante para aquellos casos en los que la oferta de Educación Parvularia no se ajusta a las necesidades particulares de padres e hijos, y en aquellos casos en que pueden existir prejuicios o desinformación respecto de los beneficios de la educación temprana.



### ***Determinantes de la demanda por distintos sistemas de enseñanza y cuidado***

Antes de comenzar esta sección, debemos recordar que la evidencia existente indaga en los elementos que afectan los requerimientos por sistemas generales de cuidado y enseñanza para niños o niñas de 5 años o menos, especialmente para los padres que trabajan, sin detenerse en la especificidad de la demanda por el primer nivel de transición de Educación Parvularia. Por otra parte, si bien cuidado y enseñanza no deben observarse como aspectos contrapuestos, no es menos cierto que los distintos sistemas muchas veces tienden a privilegiar o enfatizar un carácter por sobre el otro.

Una vez despejados los factores económicos, y asegurada la gratuidad, la elección de un determinado sistema de cuidado y enseñanza puede depender de diversos factores, como por ejemplo, la calidad de la educación y el desarrollo del niño, como también de requerimientos, creencias, miedos y opiniones de los padres, e incluso de las características de éstos y de sus hogares. A diferencia del enfoque con el que tradicionalmente se ha abordado este tema, esto es, en el que la decisión de cuidado es una función de precio-calidad<sup>8</sup>, la literatura de las últimas décadas se ha abocado a desentrañar los “otros” factores presentes en la elección, ya sean culturales, territoriales o de otro tipo. Revisemos a continuación algunos de los aportes más relevantes.

Una distinción útil para acercarnos a estos determinantes es la trazada por Johansen et al. (1996), quienes, usando los datos de una encuesta longitudinal, y apoyándose en análisis factorial, dividen las características de los sistemas de cuidado infantil en intrínsecas y extrínsecas. Las primeras refieren a las características educacionales o del desarrollo, entendidas como los factores que afectan la experiencia del niño en la situación de cuidado y enseñanza tanto en lo físico como en lo psicológico, educacional, cognitivo, social, y emocional. Aquí se incluye el tipo de programa ofrecido, los materiales educativos usados, la preparación del staff y la disposición de equipo recreacional. Por otra parte, los elementos extrínsecos son ajenos al cuidado y educación del niño o niña, y afectan a otras personas además del niño o niña. Refieren a cuán conveniente es el tipo de cuidado para los padres en función de su tiempo libre (horas disponibles), del costo (disponibilidad de recursos y preferencias sobre el uso alternativo de los mismos) y de su disposición a pagar y a viajar, lo que implica evaluar aspectos de la oferta del servicio tales como: i) la disponibilidad de centros en función de si es un lugar urbano o rural y el tamaño de la ciudad; y ii) características del servicio, que incluye horas en que el cuidado y/o educación está disponible, tiempo implicado en llegar a y desde el lugar de cuidado y educación, y fiabilidad y formalidad del sistema disponible<sup>9</sup>. Adicionalmente, en el ítem de lo extrínseco se consideran datos sobre las opciones de arreglos alternativos que están dados por las características del hogar, como por ejemplo status marital, presencia de otro adulto en casa y cercanía a la abuela del niño. Podríamos agregar a esto los cambios en la disponibilidad de recursos alternativos para el cuidado (como otros parientes y niñeras).

---

<sup>8</sup> Donde la demanda es mayor a niño o niña precio y mayor calidad (ésta última habitualmente medida en términos muy restringidos).

<sup>9</sup> La importancia de que el niño conozca al cuidador no encaja en ninguno de los dos grupos de variables independientes (intrínsecas y extrínsecas).

A partir de análisis estadístico, los autores lograron establecer que existe relación entre las variables independientes “características intrínsecas y extrínsecas” y la variable dependiente “decisión de cuidado y enseñanza de los padres que trabajan”, es decir, estos conglomerados de elementos influyen la opción de los padres por un determinado tipo de cuidado y/o educación<sup>10</sup>.

El aporte del estudio referido es complejizar la mirada sobre los atributos implicados en la decisión de las familias por un determinado arreglo, en un doble sentido: se rescata la multidimensionalidad de la “calidad” y se incorporan elementos de la conveniencia que no están contenidos en el “precio”, como por ejemplo la locación, la cual puede denominarse como un factor territorial<sup>11</sup>. En otras palabras, a los clásicos elementos económicos se añaden consideraciones espaciales.

Los aspectos intrínsecos y extrínsecos al cuidado y enseñanza son ponderados en distinta medida en función de las características de las familias y de los niños. De este modo, los atributos sociodemográficos de los padres, y principalmente de la madre, como su edad, nivel de educación, si trabaja o no trabaja, el tipo de ocupación, horas destinadas a esta tarea, si hace o no hace turnos y los horarios de los mismos pueden ser proxies relevantes para predecir una inclinación hacia un arreglo específico<sup>12</sup>. Por ejemplo, la recién citada investigación de Johansen encuentra que la valoración de los factores intrínsecos se asocia a la educación de la madre, de tal modo que mamás más educadas saben en mayor medida en qué consiste el desarrollo del niño y lo aprecian más que las menos educadas. Al mismo tiempo, se constató que las madres que dicen preocuparse por el desarrollo cognitivo del niño tienen mayores probabilidades de elegir centros de cuidado y enseñanza por sobre otros arreglos, al menos para niños o niñas de mayor edad<sup>13</sup>.

Lo anterior también se vincula a las expectativas educacionales por parte de los padres sobre el niño, que incluye nivel a completar, ahorro para educación e importancia de crear mejores oportunidades para él. Del mismo modo, la edad de los niños o niñas también puede ser clave a la hora de inclinarse por un arreglo específico. En general, los padres parecen abrirse en mayor medida a considerar alternativas distintas a la de la presencia de alguno de los padres en el hogar cuando los niños o niñas superan la barrera de los tres años (Leibowitz et al., 1988)<sup>14</sup>. Para niños o niñas de dicha edad las formas preferidas de cuidado y educación son la madre y en segundo lugar el padre, pero a medida que éstos crecen la familia se abre a otras posibilidades más institucionales. Para cerrar este punto sobre variables sociodemográficas, cabe preguntarse si determinadas

---

<sup>10</sup> Dentro de las características extrínsecas, las más importantes resultaron ser la distancia de la casa y las horas disponibles, mientras que los menos nombrados dentro de las características intrínsecas fueron los materiales educativos y la disponibilidad de equipo recreacional.

<sup>11</sup> Al respecto, resultan interesantes los hallazgos que Talen (2001) extrae a partir de la observación de 84 escuelas en Virginia, Estados Unidos: i) las inequidades espaciales en el acceso a la escuela son sustanciales y varían por zona rural y distrito escolar; ii) la distancia a la escuela tiene un efecto significativo e inversamente relacionado con los resultados/puntajes de las pruebas de tercer grado. La pregunta relevante es: ¿qué grado de inequidad espacial es aceptable, y cuál sería la respuesta apropiada a ello?

<sup>12</sup> Al respecto ver el ya citado artículo de Johansen y también Riley y Glass (2002).

<sup>13</sup> Al respecto, existe evidencia que constata una amplia diferencia en desarrollo cognitivo entre cuidado en casa y Educación Parvularia de alta calidad (a favor de la segunda). (Brooks-Gunn et al., 2002)

<sup>14</sup> Según este estudio, de 0 a 3 años, lo mejor es el cuidado por la madre, o el cuidado pagado en el propio hogar. De 4 a 5 años, en cambio, es preferible el cuidado de la madre más escuela o centro comunitario.

características de la madre, los hogares o los niños o niñas contribuyen o no a un mejor ajuste entre expectativas de cuidado y educación, y opciones efectivas.

Otro tipo de determinantes que pueden incidir en la demanda por cuidado y enseñanza infantil son aquéllos de carácter:

1. Funcional: entre los que se cuentan compatibilización de la asistencia de los niños o niñas a la escuela con las demás rutinas cotidianas del hogar y cambios en el trabajo. Adicionalmente, es posible pensar que a la hora de elegir un arreglo específico de cuidado y/o enseñanza puede resultar fundamental el papel de los empleadores y el apoyo organizacional otorgado a las familias.

2. Información, experiencia y contexto: en cuanto a información, se cuentan la forma en que se ha informado el programa educacional, la credibilidad de las instituciones que lo promueven y la comprensión efectiva que haya de sus efectos<sup>15</sup>. De todas formas, por lo señalado anteriormente, es posible presumir que el conocimiento de las virtudes de la educación formal no garantiza la inclinación automática por este tipo de arreglo. Por otro lado, la demanda puede verse afectada por experiencias propias o heredadas a través de familia, amigos y/o vecinos, las cuales, junto con constituirse como fuente de información y referencia, están imbricadas a su vez en la cultura<sup>16</sup>.

3. Factores territoriales y del barrio: Antes mencionamos que factores como la disponibilidad de centros educativos, extrínsecos al cuidado y educación del niño o niña, pudieran estar definiendo la demanda por Educación Parvularia. De este modo, la configuración objetiva del territorio y su apropiación subjetiva también contribuyen a la elección de un determinado arreglo.

En el marco de la discusión en torno a los efectos de la segregación espacial y social, es pertinente citar lo que en la literatura se denomina el “efecto barrio” (Sampson, Morenoff y Gannon-Rowley, 2002), el que ocurriría cuando algunas características ampliamente comunes en el barrio son traspasadas a los individuos (Flores, 2006). Este traspaso puede ocurrir por contagio a través de los pares (es decir, cuando una actitud o conducta desviada, como por ejemplo la deserción escolar, es tan común entre los niños o niñas o jóvenes de un sector que termina siendo legitimada y adoptada por la mayoría); a través de los modelos de rol (es decir, si una conducta es generalizada entre los adultos, los niños o niñas o jóvenes la toman como un posible modelo a seguir); o bien a través de la influencia de las instituciones, conocida como socialización institucional (esto es, la internalización de las expectativas que las instituciones tienen respecto de uno). De este modo, si una institución espera poco de un niño, éste podría internalizar dichas bajas expectativas como propias.

Se podría esperar que determinados padres intuitivamente marginen a sus hijos del sistema escolar (al menos en etapas tempranas) en contextos de inseguridad, vulnerabilidad y homogeneidad social; por ejemplo, que decidan no enviar a sus niños o niñas a la escuela o jardín con objeto de aislarlos

---

<sup>15</sup> Estos últimos factores son especialmente relevantes al momento de evaluar la forma en que se debe comunicar la existencia de este beneficio, y las consecuencias positivas que trae consigo. Al respecto, Bertrand, M.; Mullainathan, S.; Shafir, E. (2006) “Behavioral economics and marketing in aid of decision making among the poor. También: Banerjee, A.; Banerji, R; Duflo, E.; Glennerster, R.; Khemani, S. (2006) “Can information campaigns spark local participation and improve outcomes?”

<sup>16</sup> De hecho, este aspecto podría incluirse dentro de la dimensión cultural.

el mayor tiempo posible de lo que consideran un ambiente negativo, en el que su hijo podría aprender hábitos inadecuados (evitación del efecto pares).

**4. Cultural:** En este ámbito se incluyen todas las creencias, opiniones, temores, miedos, costumbres y percepciones sobre lo que es correcto, lo que debe hacerse y lo que debe evitarse, que influyen a su vez en las acciones y los comportamientos de los padres a la hora de elegir un determinado tipo de sistema. En la literatura pudimos identificar tres grandes discusiones en este ámbito.

La primera de ellas refiere a cómo es concebido el rol de la mujer, lo que incluye la valoración del cuidado de la madre por sobre otras opciones, la importancia que se da a la vigilancia constante de los niños o niñas por parte de la misma<sup>17</sup>, y también el papel que juegan las abuelas en tanto que cuidadoras y educadoras (Budini y Musatti, 1999). Sobre el rol histórico de la mujer Sanger (1996) afirma “las separaciones entre madre e hijo son marcadas rápidamente como evidencia de interés personal y asumidas como antiéticas para el cuidado de los niños”, entendiendo las separaciones como las decisiones deliberadas de las madres de apartarse físicamente de sus hijos en circunstancias en las que requieren cuidado sustituto. La autora muestra cómo “las leyes del cielo y la naturaleza, de la ciencia y del Estado, han sido invocadas durante los últimos cien años para crear una forma ideal de maternidad en la cual la presencia materna se ha convertido en la esencia de los buenos cuidados maternos”<sup>18</sup>.

En segundo término, y bastante ligado a lo anterior, se observa que entre ciertos sectores de la sociedad el hogar es comprendido como un refugio para los niños, que los protege de los riesgos del entorno, especialmente cuando en éste se asocian problemas sociales tales como delincuencia, drogadicción y violencia. Según Lloyd y Rapp (1989), cuando esta ideología está presente, la probabilidad de optar por sistemas distintos a los centros formales crece ostensiblemente.

Por último, la bibliografía revisada también atiende a las especificidades de los diversos grupos sociales a la hora de pensar en tipos de cuidado y/o enseñanza. Eggers-Pierola et al. (1996), por ejemplo, relevan la necesidad de estudiar los distintos modelos culturales<sup>19</sup> que se presentan al interior del estrato pobre en materia de cuidado infantil y crianza, los cuales generan a su vez una gran variedad de conductas. La crítica de este grupo de investigadores se alza contra los modelos habituales bajo los cuales la ciencia concibe a los pobres, esto es, como un grupo homogéneo que se distingue como bloque de los sectores más acomodados (enfoque estructural y racional-choice). En contraste, un enfoque cultural, que puede incluir elementos de otras perspectivas, profundiza en los detalles de cómo diferentes familias o jóvenes negocian entre modos culturales que compiten y circulan en los barrios desfavorecidos, poniendo de relieve cómo las microestructuras pueden contrarrestar las predicciones que se realizan basadas sólo en un atributo: el nivel socioeconómico.

Luego de revisar la multiplicidad de factores que pueden estar detrás de la demanda por cuidado y educación temprana, surge la pregunta por cuáles de ellos están en la base de la demanda potencial

---

<sup>17</sup> Al respecto, Rasse, A.; Sabatini, F. (2008)

<sup>18</sup> Traducciones realizadas por equipo de investigadores.

<sup>19</sup> Los modelos culturales se definen como: "modelos del mundo presupuestos, dados por sentado, que son ampliamente compartidos (aunque no necesariamente excluyen otros modelos alternativos) por los miembros de una sociedad y que tienen un enorme rol en su comprensión del mundo y su comportamiento en él. En otras palabras, es el "sentido común" en un grupo.

y cuáles condicionan la demanda nula. Es posible imaginar que los elementos culturales sean, tal vez, los más complejos de trabajar, en la medida que en ocasiones requieren de otras herramientas de largo plazo que permitan modificar las creencias respecto al rol de la mujer, la crianza en casa y la Educación Parvularia<sup>20</sup>. Por otro lado, factores como los asociados a la calidad y el territorio pueden ligarse a la demanda potencial.

A modo de cierre, puede señalarse que la literatura revisada enfatiza la necesidad de que la oferta se adapte a la demanda local y su contexto. Al mismo tiempo, se propone distinguir qué es lo que se busca a la hora de proporcionar educación y cuidado: ¿Preparación para el ingreso a la escuela o cubrir las necesidades del niño y su familia? (OECD, 2009). Debe tenerse presente también que los estudios sobre el tema deben ir en la línea no sólo de la disponibilidad de oferta sino también rastrear los deseos de los padres en relación a las formas de cuidado y educación temprana más adecuadas y preferidas por ellos (Glass y Riley, 2002)<sup>21</sup>, y los factores que determinan sus decisiones.

---

<sup>20</sup> Si es que corresponde hacerlo.

<sup>21</sup> Este estudio se enfoca al desajuste entre los modos de cuidado preferidos por las madres después del parto y los tipos de cuidado disponibles. Se encontró que aunque la mayoría declaró durante su embarazo preferir el cuidado del padre, menos de la mitad de ella estaba usando ese sistema 6 meses después del nacimiento de su hijo.

## IV.Hipótesis

A continuación se presentan algunas hipótesis preliminares que orientaron la investigación.

- Los hogares de los niños o niñas que no asisten al NT1 tienen similares características socioeconómicas (en términos de ingresos), sin embargo, tienen diferentes composiciones y recursos (en términos de estructura del hogar, tamaño, número de adultos, número de niños o niñas de cinco años, nivel educativo de los miembros, etc.)
- La decisión de no matricular al niño o niña en el NT1 está vinculada a la organización de los recursos del hogar, es decir, a los tiempos, horarios y desplazamientos de los miembros del hogar, y de las demás personas con que ellos están vinculados y pueden contar.
- La Educación Parvularia es vista por algunos padres como una estrategia de cuidado infantil más, sin reparar en sus consecuencias educativas en el desarrollo del niño.
- La decisión de no matricular al niño o niña en el NT1 está relacionada con la concepción del rol de la mujer en el cuidado de los niños.
- En barrios homogéneamente pobres, la falta de diversidad de la oferta educativa, la inseguridad de los trayectos, y las percepciones negativas sobre los demás niños o niñas y sus familias, afectan la decisión de enviar a los niños o niñas al NT1.
- El nivel de conocimiento sobre los beneficios de la educación del NT1, además de los prejuicios y aprehensiones en torno a la misma, son elementos que afectan en forma importante la decisión de no matrícula. En especial, los prejuicios sobre el costo (de matrícula y materiales) y el desconocimiento de beneficios como la alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas –JUNAEB-, pueden desmotivar la matrícula al NT1.

## V. Análisis de datos secundarios

A continuación se presentan los resultados derivados del análisis de los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, realizada por MIDEPLAN el año 2006. En específico, se incluye una caracterización de los niños o niñas elegibles para NT1 que no asisten a establecimientos educacionales, considerando variables que permita su descripción sociodemográfica y socioeconómica. Posteriormente, se presenta una comparación de estos hogares con aquellos en que el niño o niña sí asiste.

### **1. Caracterización de los hogares que cuentan con niños o niñas en edad de asistir al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia, pero que no asisten.**

Si bien la edad en que un niño o niña debería estar asistiendo al Primer Nivel de Transición es de 4 años, se define cómo edad mínima de ingreso los 4 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar. Dado que la Encuesta Casen se efectúa principalmente en el mes de Noviembre, es probable encontrar niños o niñas que al momento de la encuesta tenían 5 años, pero que en marzo cumplían el requisito de ingreso al Primer Nivel de Transición (en adelante NT1). Considerando a su vez, que la encuesta no informa sobre la fecha de nacimiento de los niños o niñas, el análisis acá presentado incluirá a los niños o niñas de 4 y 5 años de edad.

A nivel nacional, los hogares que tienen entre sus integrantes a niños o niñas entre 4 y 5 años de edad, constituyen un 10,6%, correspondiente a 458.150 hogares.

A nivel de individuos, al año 2006 existían 473.079 niños o niñas en esas edades. De ellos, un 75% se encontraba asistiendo a un Establecimiento Educacional al momento de la encuesta, y un 24% no asistía<sup>22</sup>. Esto se traduce en un 2,6% del total de los hogares del país que cuentan con al menos un niño o niña que no se encuentra asistiendo a NT1.

La asistencia a NT1 varía de forma significativa dependiendo de la edad del niño o niña. Mientras un 12,8% de los niños o niñas de 5 años no asisten, un 36,5% de los de 4 años no asiste. Siguiendo nuestro marco conceptual, a medida que los niños o niñas van creciendo, los padres tienden a abrirse en mayor proporción a opciones de cuidado y enseñanza fuera del hogar (opciones distintas al cuidado y la enseñanza que podrá otorgarle el padre y/o madre).

---

<sup>22</sup> Dado que es muy poco frecuente la existencia de dos niños o niñas de estas edades en el mismo hogar, las proporciones de hogares en que existe un niño o niña que no asiste y en que no se da esta situación es también de 24% y 75% respectivamente.

**Tabla N° 1: Niños o niñas de 4 y 5 años según asistencia a NT1**

		Edad		Total
		4 Años	5 Años	
Niños o niñas según asistencia	Asisten	145.228	213.024	358.252
		63,5%	87,2%	75,7%
	No asisten	83.564	31.263	114.827
		36,5%	12,8%	24,3%
Total		228.792	244.287	473.079
		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Dado que estamos considerando el país en su totalidad, es necesario observar si existen diferencias en relación a la zona de residencia (urbana/rural) y entre regiones. Diferencias en estas variables podrían estar indicando distintos niveles de oferta de Establecimientos Educacionales en los que se imparte NT1. En relación a la zona geográfica, es posible pensar que la asistencia es menor en zonas rurales, considerando las mayores distancias existentes entre un sector y otro, las que obstaculizan el traslado del niño o niña a un Establecimiento Educacional. En relación a las regiones, factores como el clima pueden propiciar una mayor inasistencia en las regiones más australes, para evitar que el niño o niña no se exponga a enfermedades asociadas a las bajas temperaturas.

De los hogares que cuentan con niños o niñas en edad de asistir a NT1, un 87,2% se encuentra en zonas urbanas y un 12,8% en zonas rurales.

**Tabla N° 2: Porcentaje de hogares con niños o niñas de 4 y 5 años por zona (urbano/rural)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Urbano	399285	87,2	87,2	87,2
	Rural	58865	12,8	12,8	100,0
	Total	458150	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Del total de hogares urbanos, un 21,7% cuenta con un niño o niña que no asiste, en cambio del total de los hogares rurales, un 44,3% de los hogares cuenta con un niño o niña que no asiste. En otras palabras, la no asistencia a NT1 se da en mayor medida en zonas rurales.



**Tabla N° 3: Porcentaje de Hogares según asistencia de los niños o niñas a NT1, por zona**

		Zona		Total
		Urbano	Rural	
Hogares según asistencia del niño o niña	Hogar con niño o niña que asiste	312568	32776	345344
		78,3%	55,7%	75,4%
	Hogar con niño o niña que no asiste	86717	26089	112806
		21,7%	44,3%	24,6%
Total		399285	58865	458150
		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

En relación a la región de residencia, se observan porcentajes de hogares que tienen un niño o niña que no asiste a NT1, que van desde el 14,2% en la IV Región, hasta el 34,9% en la IX Región. Las regiones con mayores porcentajes, es decir aquellas donde el problema de la no asistencia sería más preocupante, son regiones del Sur de Chile, específicamente la VIII, IX y X Región. En términos relativos, la Región Metropolitana se sitúa de un punto intermedio hacia abajo, con un 21,3% de los hogares que cuentan con un niño o niña que no asiste, sin embargo, considerando los niveles absolutos constituye la región con mayor cantidad de niños o niñas que no asisten (37. 813 para el año 2006).

**Tabla N° 4: Porcentaje de Hogares según asistencia de los niños o niñas a NT1, por región**

		Hogares según asistencia del niño o niña		
		Hogar con niño o niña que asiste	Hogar con niño o niña que no asiste	Total
Región	I	12146	2462	14608
		83,1%	16,9%	100,0%
	II	12784	4644	17428
		73,4%	26,6%	100,0%
	III	6376	2239	8615
		74,0%	26,0%	100,0%
	IV	14853	2466	17319
		85,8%	14,2%	100,0%
	V	37115	14656	51771
		71,7%	28,3%	100,0%
	VI	18967	4713	23680
		80,1%	19,9%	100,0%
	VII	20770	6407	27177
		76,4%	23,6%	100,0%
	VIII	37393	16013	53406
		70,0%	30,0%	100,0%
	IX	18723	10016	28739
		65,1%	34,9%	100,0%
	X	21188	9723	30911
		68,5%	31,5%	100,0%
	XI	1815	688	2503
		72,5%	27,5%	100,0%
	XII	3623	966	4589
		78,9%	21,1%	100,0%
	R.M.	139591	37813	177404
		78,7%	21,3%	100,0%
Total		345344	112806	458150
		75,4%	24,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Si observamos los datos por región considerando exclusivamente las zonas urbanas que las componen, se obtienen resultados bastante diferentes. Con este subgrupo de la población, son las regiones V, XI y II en las que se presentan los mayores porcentajes de hogares que cuentan con niños o niñas en edad de asistir a NT1 que no asisten a un Establecimiento Educacional. Por lo tanto, en estas comunas, el problema de la inasistencia es esencialmente urbano. Por el contrario, en las regiones VIII, IX y X, especialmente en esta última, el problema es principalmente rural. Cabe

nuevamente destacar que la Región Metropolitana, si bien no presenta el peor escenario en términos relativos, contiene la mayoría absoluta en términos de la cantidad de niños o niñas que no asisten a NT1. En este sentido, se puede afirmar que para el año 2006, la RM enfrentaba el mayor desafío en cobertura de NT1.

**Tabla N° 5: Porcentaje de Hogares Urbanos según asistencia de los niños o niñas a NT1, por región**

Región	Hogares según asistencia del niño o niña		
	Hogar con niño o niña que asiste	Hogar con niño o niña que no asiste	Total
I	11637	2236	13873
	83,9%	16,1%	100,0%
II	12583	4551	17134
	73,4%	26,6%	100,0%
III	6027	1881	7908
	76,2%	23,8%	100,0%
IV	11660	1800	13460
	86,6%	13,4%	100,0%
V	33863	13677	47540
	71,2%	28,8%	100,0%
VI	14340	2538	16878
	85,0%	15,0%	100,0%
VII	16467	3001	19468
	84,6%	15,4%	100,0%
VIII	32885	11052	43937
	74,8%	25,2%	100,0%
IX	14783	4549	19332
	76,5%	23,5%	100,0%
X	17639	3427	21066
	83,7%	16,3%	100,0%
XI	1555	594	2149
	72,4%	27,6%	100,0%
XII	3564	923	4487
	79,4%	20,6%	100,0%
R.M.	135565	36488	172053
	78,8%	21,2%	100,0%
Total	312568	86717	399285
	78,3%	21,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

A continuación se presentarán las principales características de los hogares que no matriculan a los niños o niñas en el Primer Nivel de Transición, aún cuando cumplen con la edad para asistir. Suponiendo que existen diferencias al interior de este grupo, se debería encontrar una distribución de los datos de tal modo que los porcentajes en una y otra categoría fueran similares. De lo contrario, la gran mayoría de los datos tenderían a una sola categoría descriptiva con lo cual se deduce la existencia de un grupo relativamente homogéneo. Esto constituye un primer acercamiento que permite observar tanto diferencias como similitudes entre los hogares.

Las variables observadas son Sexo, Edad, Nivel Educativo y Condición de Actividad del Jefe de Hogar, así como Estructura del Hogar, Número de Integrantes, Ingreso Autónomo y Quintil de Ingreso Autónomo.

Las variables para la descripción del grupo fueron seleccionadas en base a los siguientes supuestos:

Tal como se describió en el marco teórico de este estudio, una vez despejados los factores económicos y asegurada la gratuidad de la oferta, la asistencia de los niños o niñas a la educación temprana depende, entre otros factores, del capital económico y cultural de sus familias<sup>23</sup>, lo cual determina la posibilidad de pagar por un servicio y el reconocimiento de la importancia que la educación inicial tiene en el desarrollo futuro del niño o niña. De este modo, se esperaría que familias que cuentan con más recursos culturales y económicos tengan mayores expectativas sobre los logros educacionales de sus hijos, y además que estén dispuestos (y puedan hacerlo) a desembolsar mayores recursos por ese concepto, en el marco de un mayor conocimiento relativo de los beneficios aparejados a la Educación Parvularia. En base a estas ideas, se seleccionaron como variables descriptivas del análisis aquellas que se encuentran asociadas a un mayor o menor capital económico y cultural.

Por un lado y de acuerdo a datos de encuestas tales como el Censo 2002, los hogares con Jefaturas Femeninas se encuentran asociados a una mayor vulnerabilidad, por lo que el hogar cuenta con menor capital económico. En base a esto, es de esperar la presencia de mayores porcentajes de hogares con Jefaturas Femeninas entre aquellos en que el niño o niña no asiste. No obstante, esto debe ponderarse por el hecho que, en ciertos casos, muchas mujeres jefas de hogar se ven enfrentadas al imperativo de ingresar al mercado laboral, por lo que probablemente necesitarán disponer de sistemas de cuidado alternativos al materno<sup>24</sup>. A su vez, se puede esperar porcentajes mayores de hogares en los quintiles de niños o niñas ingresos y en consecuencia en situación de pobreza e indigencia, ya que estas características son las principales a la hora de identificar hogares con bajo nivel de capital económico. Adicionalmente, como revisamos antes, los hogares más desfavorecidos presentan niños o niñas tasas de participación laboral femenina, lo que puede asumirse como una liberación de recursos (tiempo de la madre) para el cuidado del niño.

Por otro lado, la existencia de adultos en el hogar que se constituyan como perceptores de ingreso, posibilita la permanencia de la madre del niño o niña en el hogar y su abstención de incorporarse al

---

23 La calidad efectiva de la oferta educativa y la percepción por parte de las familias sobre esa materia no puede ser abordada mediante los datos aportados por la CASEN.

24 No obstante, estos antecedentes deben ser complementados con la situación de ocupación de la vivienda, pues madres jefas de hogares que vivan como allegadas eventualmente pueden acudir a arreglos de cuidado de sus hijos por parte de otros parientes o no parientes como una alternativa al sistema institucional.

mercado laboral. En este sentido, es de esperar que los hogares en que existen niños o niñas que no asisten, se puedan encontrar hogares biparentales en que uno de los integrantes de la pareja sale a trabajar y el otro se queda en casa a cargo del cuidado del niño. Por el contrario, hogares monoparentales nucleares, en que vive un solo adulto y los demás son niños o niñas de edad, el adulto esté obligado a incorporarse al mercado del trabajo, por lo que es de esperar una menor frecuencia de hogares con presencia de niños o niñas que no asisten. En este sentido, o se delega el cuidado del niño o niña en un establecimiento educacional, o se delega su cuidado a otra persona ajena al hogar. Por el contrario, cuando existe otro adulto en el hogar, el rol de cuidado se espera que recaiga en quien no se encuentra trabajando, ya sea uno de los padres del niño o niña u otro adulto que integra el hogar. Todo lo anterior, justifica la importancia de analizar en detalle la composición del hogar y las estrategias de cuidado que pueden existir en base a ella.

En relación al capital cultural, se observa principalmente la asociación con el nivel educacional de los padres del niño o niña, esperando encontrar una mayor proporción de hogares con padres de bajo promedio de escolaridad, y por lo tanto, con menor información sobre los beneficios asociados a la Educación Parvularia y, con ello, una menor conciencia de la importancia de la educación inicial en el desarrollo del niño.

La tabla a continuación permite concluir que los hogares en que existe un niño o niña en edad de asistir a NT1 que no asiste, conforman un grupo bastante homogéneo. Las principales características observadas son la existencia de una jefatura masculina y de carácter biparental, es decir, hogares en que el jefe de hogar cuenta con una pareja viviendo con él/ella. Esto refuerza la idea de que en hogares de jefatura femenina, en la que no hay otro adulto que perciba ingresos, las madres pueden verse forzadas a optar por el arreglo institucional, dada la escasez de otras alternativas.

**Tabla N° 6: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por sexo del Jefe de Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	299713	75,1	75,1	75,1
	Mujer	99572	24,9	24,9	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

**Tabla N° 7: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por Estructura del Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biparental	325423	81,5	81,5	81,5
	Monoparental	73862	18,5	18,5	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

El promedio de edad de los jefes de hogar es de 43 años, 8 años inferior al promedio nacional.

El promedio de escolaridad es de 10,4 años de estudios, es decir, menos de lo necesario para completar la Educación Media, y sólo dos años superior a lo correspondiente a Educación Básica completa. Sin embargo, destaca un 30% de jefes de hogar que declaran haber completado la Educación Media y un 15,7% que indican haber completado la Educación Superior. En otras palabras, es posible afirmar la existencia de un grupo relativamente variado en términos del capital cultural que poseen si este es medido en función de la escolaridad, ya que el porcentaje de jefes de hogar que completaron la educación media o tienen instrucción en un nivel mayor de enseñanza, alcanza el 50,9%.

**Tabla N° 8: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por Nivel Educacional del Jefe/a de Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin Educación Formal	7863	2,0	2,0	2,0
	Básica Incompleta	61074	15,3	15,3	17,3
	Básica Completa	48930	12,3	12,3	29,5
	Media Incompleta	76044	19,0	19,0	48,6
	Media Completa	119907	30,0	30,0	78,6
	Técnica o Universitaria Incompleta	20682	5,2	5,2	83,8
	Técnica o Universitaria Completa	62827	15,7	15,7	99,5
	Sin dato	1958	,5	,5	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

La mayoría de los jefes de hogar se encontraban trabajando al momento de la encuesta (80,9%), porcentaje mayor que el nivel nacional que alcanzaba un 71% en esa fecha. Se podría presumir que

ello facilitaría el que la madre no se viera obligada a ingresar al mercado laboral, con lo que podría destinar su tiempo al cuidado del niño o niña.

**Tabla N° 9: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por Condición de Actividad del Jefe/a de Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ocupados	323057	80,9	80,9	80,9
	Desocupados	12273	3,1	3,1	84,0
	Inactivos	63955	16,0	16,0	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

En relación al capital económico de los hogares, si bien una mayoría no son pobres (80,5%), es decir, tienen un presupuesto per cápita que los sitúa por sobre la línea de la pobreza, destaca el hecho que el porcentaje de hogares no pobres esté un 8% por debajo del porcentaje nacional. En consecuencia se tienen altos niveles de pobreza e indigencia, superiores a los niveles nacionales en 6 y 2,3 puntos porcentuales respectivamente.

**Tabla N° 10: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por Situación de Indigencia y Pobreza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indigente	20239	5,1	5,1	5,1
	Pobre no indigente	57709	14,5	14,5	19,5
	No pobre	321337	80,5	80,5	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Lo anterior se refleja también en relación al quintil de ingreso autónomo nacional, ya que se tiene una importante concentración de hogares en los dos primeros quintiles de ingresos. Cabe destacar que un 30,4% de los hogares se encuentran en los dos quintiles de mayores ingresos, lo cual muestra una cierta diversidad al interior del grupo que estaría indicando que la inasistencia de los niños o niñas a un Establecimiento Educativo, no es siempre un problema que tiene relación con el poder adquisitivo de los hogares, aún cuando la característica predominante indica la presencia de un grupo que en general presenta bajo capital económico. En ese sentido, interesa indagar cualitativamente en los argumentos y motivos que los distintos segmentos socioeconómicos consideran a la hora de no enviar a sus hijos a la Educación Parvularia, para detectar similitudes y diferencias en la información disponible sobre la oferta educativa, su percepción sobre la calidad de

la misma, disponibilidad de arreglos alternativos, rol atribuido a la mujer en el cuidado de los hijos, percepción del entorno social y sus riesgos asociados, etc.

**Tabla N° 11: Porcentaje de Hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, por Quintil de Ingreso Autónomo Nacional**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I	103881	26,0	26,0	26,0
	II	99044	24,8	24,8	50,8
	III	75027	18,8	18,8	69,6
	IV	68998	17,3	17,3	86,9
	V	52335	13,1	13,1	100,0
	Total	399285	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

## **2. Análisis Comparativo: hogares que cuentan con niños o niñas que no asisten al Primer Nivel de Transición en Educación Parvularia frente a los hogares en que el niño o niña sí asiste.**

De modo de conocer las principales características de los hogares que no llevan a los niños o niñas en edad de asistir a NT1 a un Establecimiento Educacional, se realizó un análisis comparativo entre esos hogares y los que llevan a los niños o niñas. Las variables analizadas se corresponden con las recién presentadas para el grupo que cuenta con niños o niñas que no asisten a NT1. A continuación se presentan los resultados de tal análisis.

Al tiempo que se observan las comparaciones entre grupo, se presentarán resultados para núcleos que componen el hogar en lugar de hogares en su conjunto, siempre que sea pertinente.

### **a. Comparación de los hogares de acuerdo a características sociodemográficas del Jefe de Hogar.**

En relación al sexo del Jefe de Hogar, no se encontró una asociación estadísticamente significativa con la variable que indica la asistencia o inasistencia del niño o niña a un Establecimiento Educacional<sup>25</sup>. Si bien la proporción de mujeres jefas de hogar en los hogares que hay un niño o

<sup>25</sup> Asociación mediante prueba Chi2, con un nivel de significancia del 95%. Valor p = 0,02, gl = 1, Sig = 0,968



niña que no asiste a NT1 es levemente mayor, esta diferencia no es significativa. Lo mismo ocurre a nivel de núcleo; el sexo del jefe de núcleo no determina la asistencia, inasistencia del niño o niña a NT1.

**Tabla N° 12: Porcentaje de Hogares según asistencia del niño o niña a NT1 y sexo del Jefe de Hogar**

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Hogares según asistencia del niño o niña	Hogar con niño o niña que asiste	236013	76555	312568
		78,7%	76,9%	78,3%
	Hogar con niño o niña que no asiste	63700	23017	86717
		21,3%	23,1%	21,7%
Total		299713	99572	399285
		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

No se encontró una asociación significativa entre la variable de asistencia del niño o niña y la estructura del hogar en términos de la convivencia del Jefe de Hogar con una pareja<sup>26</sup>. En ambos grupos, predominan los hogares biparentales en proporciones del 81%.

El promedio de edad de los jefes de hogar que llevan a los niños o niñas a un Establecimiento Educacional es de 42 años, y entre aquellos que no lo hacen es de 44 años, constituyéndose como una diferencia estadísticamente significativa<sup>27</sup>. A nivel de núcleo, los resultados fueron considerablemente diferentes. El promedio de edad de los jefes de núcleo en que el niño o niña no asiste a NT1 es de 34 años, 10 años menor que el promedio para jefes de hogar donde viven esos niños o niñas. A nivel de núcleo, no existe una diferencia estadísticamente significativa con el promedio de edad de los hogares en que el niño o niña asiste, por lo tanto, no existe asociación entre las variables.

En relación al Nivel Educacional del Jefe de Hogar, existe una asociación entre esta variable y la que indica la asistencia/inasistencia del niño o niña a un Establecimiento Educacional (ver tabla 13)<sup>28</sup>. El promedio de escolaridad entre los hogares en que el niño o niña no asiste a NT1 es menor que entre aquellos que asisten (9 y 10 años de escolaridad respectivamente), siendo una diferencia estadísticamente significativa<sup>29</sup>. A nivel de núcleo, el promedio de escolaridad es de 11,3 en los

<sup>26</sup> Asociación mediante prueba Chi<sup>2</sup>, con un nivel de significancia del 95%. Valor p = 0,06, gl = 1, Sig = 0,939

<sup>27</sup> Diferencia calculada con el Test de Diferencia de Medias para muestras independientes, con un nivel de significancia del 95%. Mediante la Prueba de Levene para igualdad de varianzas, no se pudieron asumir varianzas iguales.

<sup>28</sup> Asociación mediante prueba Chi<sup>2</sup>, con un nivel de significancia del 95%. Valor p = 27,675, gl = 7, Sig = 0,000

<sup>29</sup> Diferencia calculada con el Test de Diferencia de Medias para muestras independientes, con un nivel de significancia del 95%. Mediante la Prueba de Levene para igualdad de varianzas, se asumieron varianzas iguales.

núcleos donde el niño o niña no asiste a NT1 y de 11,8 entre los núcleos en que sí asiste. Esta diferencia, si bien es leve, también es estadísticamente significativa<sup>30</sup>. En definitiva, existen diferencias entre hogares y núcleos que no llevan a los niños o niñas a NT1 de aquellos que los llevan, siendo el capital cultural medido en años de escolaridad, levemente menor para el primer grupo. Ello respaldaría lo que la evidencia internacional revisada señala respecto de la influencia de la variable “educación de los padres” sobre la preferencia por sistemas de cuidado institucionales y el reconocimiento de la importancia de la Educación Parvularia.

**Tabla N° 13: Porcentaje de Hogares según asistencia del niño o niña a NT1 y Nivel Educativo del Jefe de Hogar**

		Hogares según asistencia del niño o niña		Total
		Hogar con niño o niña que asiste	Hogar con niño o niña que no asiste	
Nivel Educativo	Sin Educación Formal	6046	1817	7863
		1,9%	2,1%	2,0%
	Básica Incompleta	46549	14525	61074
		14,9%	16,7%	15,3%
	Básica Completa	36253	12677	48930
		11,6%	14,6%	12,3%
	Media Incompleta	56203	19841	76044
		18,0%	22,9%	19,0%
	Media Completa	95814	24093	119907
		30,7%	27,8%	30,0%
	Técnica o Universitaria Incompleta	17960	2722	20682
		5,7%	3,1%	5,2%
	Técnica o Universitaria Completa	52053	10774	62827
	16,7%	12,4%	15,7%	
Sin dato	1690	268	1958	
	,5%	,3%	,5%	
Total	312568	86717	399285	
	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

La condición de actividad del jefe de hogar, puede ser considerada una variable principalmente asociada al capital económico de los hogares. Como vimos anteriormente, la frecuencia de jefes de

<sup>30</sup> Diferencia calculada con el Test de Diferencia de Medias para muestras independientes, con un nivel de significancia del 95%. Mediante la Prueba de Levene para igualdad de varianzas, se asumieron varianzas iguales.

hogar ocupados es bastante alta. Lo es también y en mayor proporción entre los hogares en que el niño o niña asiste a NT1, sin embargo no existe una asociación significativa entre las variables<sup>31</sup> a nivel de hogares, por lo que la diferencia puede deberse a error de muestreo. En cambio ésta se observa a nivel de núcleo<sup>32</sup>, de tal modo que los niveles de ocupación son niños o niñas entre los jefes de los núcleos en que el niño o niña no asiste a NT1. Por el contrario, los niveles de desocupación y principalmente de inactividad son mayores en los núcleos en que el niño o niña no asiste.

**Tabla N° 14: Porcentaje de Núcleos según asistencia del niño o niña a NT1 y Condición de Actividad del Jefe de Núcleo**

		Núcleos con niño o niña según asistencia		Total
		Núcleo con niño o niña que no asisten	Núcleo con niño o niña que asisten	
Condición de Actividad	Ocupados	62698	259299	321997
		77,0%	85,5%	83,7%
	Desocupados	5634	14095	19729
		6,9%	4,6%	5,1%
	Inactivos	13098	29960	43058
		16,1%	9,9%	11,2%
Total		81430	303354	384784
		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

#### **b. Comparación de los hogares de acuerdo a características del Hogar.**

Las primeras variables relacionadas a las características del hogar que fueron contrastadas, refieren a su composición. Un segundo grupo, refiere a las características que determinan un mayor o menor capital económico en el hogar.

En relación a la composición del hogar, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos para el número de personas que integran el hogar<sup>33</sup>: hogares en que el niño o niña

<sup>31</sup> Asociación mediante prueba Chi<sup>2</sup>, con un nivel de significancia del 95%. Valor p = 5,641, gl = 2, Sig = 0,060

<sup>32</sup> Asociación mediante prueba Chi<sup>2</sup>, con un nivel de significancia del 95%. Valor p = 14,436, gl = 2, Sig = 0,001

<sup>33</sup> Diferencia calculada con el Test de Diferencia de Medias para muestras independientes, con un nivel de significancia del 95%. Mediante la Prueba de Levene para igualdad de varianzas, no se asumieron varianzas iguales.

no asiste a NT1 son en promedio más numerosos que aquellos en que el niño o niña asiste (5,2 y 4,9 personas en promedio respectivamente).

Observando el capital económico directamente en función del ingreso de los hogares, se observa que tanto la situación de pobreza o indigencia, como al quintil de ingreso del hogar, son variables asociadas significativamente con la asistencia de los niños o niñas a NT1<sup>34</sup>.

En relación a la situación de pobreza e indigencia, aquellos hogares que no llevan a los niños o niñas a NT1 presentan niños o niñas frecuencias de no pobreza y, en su contraparte, principalmente una frecuencia mayor de Indigencia.

**Tabla N° 15: Porcentaje de Hogares según asistencia del niño o niña a NT1 y Situación de Indigencia o Pobreza**

		Hogares según asistencia del niño o niña		
		Hogar con niño o niña que asiste	Hogar con niño o niña que no asiste	Total
Situación de indigencia o pobreza	Indigente	13360	6879	20239
		4,3%	7,9%	5,1%
	Pobre no indigente	44009	13700	57709
		14,1%	15,8%	14,5%
	No pobre	255199	66138	321337
		81,6%	76,3%	80,5%
Total		312568	86717	399285
		100,0%	100,0%	100,0%

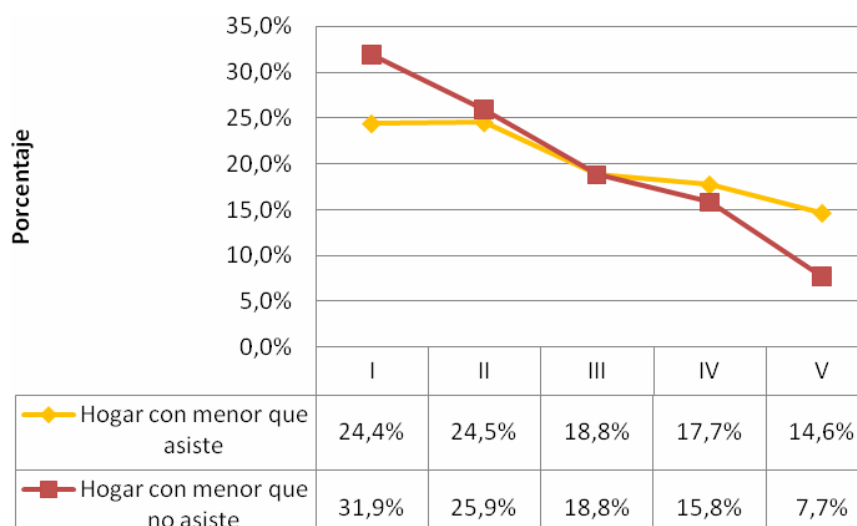
Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

En relación al Quintil de Ingreso, la principal diferencia entre grupos se da en relación al V quintil, es decir, en relación a los hogares de mayores ingresos, donde la proporción de hogares que no llevan al niño o niña a NT1 es la mitad de la proporción de hogares que sí los llevan. Como se ve en el siguiente gráfico, las diferencias entre grupos son máximas en los quintiles extremos, y nulas en el quintil intermedio (III quintil).

<sup>34</sup> Todas las medidas de asociación de variables fueron calculadas mediante prueba Chi<sup>2</sup>, con un nivel de significancia del 95%. Para cada par de variables, se dieron los siguientes resultados:

- Relación Situación de Pobreza o Indigencia con Hogares con niños o niñas según asistencia, Valor p = 13,303, gl = 2, Sig = 0,001
- Relación Quintil de Ingreso Autónomo con Hogares con niños o niñas según asistencia, Valor p = 24,404, gl = 4, Sig = 0,000

**Gráfico N° 1: Porcentaje de Hogares según asistencia del niño o niña a NT1 y Quintil de Ingreso Autónomo del Hogar**



Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Lo revisado fortalece la evidencia de que los sectores de más ingresos tienden a favorecer la asistencia de sus hijos a la Educación Parvularia en mayor medida que el resto.

### 3. Análisis en relación a las estrategias de cuidado de los niños o niñas.

La asistencia de un niño o niña a la Educación Parvularia, puede responder también a otras variables que no se encuentran directamente asociadas al capital económico y cultural del hogar. Por ejemplo, la jornada de trabajo de la madre puede ser más o menos compatible con el traslado del niño o niña a un establecimiento educacional, lo que podría incidir en incorporación a NT1. La presencia en el hogar de un adulto que no trabaja, puede promover la inasistencia del niño o niña, ya que éste puede cuidarlo en casa. Hogares en que la madre y el padre trabajan puede darse con mayor frecuencia la asistencia del niño o niña, por la necesidad de recurrir a una alternativa de cuidado fuera del hogar. Así, se pueden establecer una serie de relaciones que iremos revisando en este apartado y que pueden ayudarnos a describir con mayor claridad, cómo son las familias que no matriculan a sus hijos en NT1, y en qué se diferencian de aquellas en que sí los matriculan. Los análisis a continuación fueron realizados en relación al hogar o al núcleo de acuerdo a su pertinencia.

La composición del hogar puede ser un obstáculo o un facilitador de la permanencia del niño o niña en el hogar. En este sentido, los integrantes del hogar y su condición de actividad son variables

clave en determinar las estrategias de cuidado del niño o niña. Este análisis será el que presentaremos a continuación.

Si observamos la composición de los núcleos urbanos del país en que existe un niño o niña en edad de asistir a NT1, tenemos que la gran mayoría (84,6%) corresponden a núcleos biparentales seguido por núcleos monoparentales. Esto quiere decir, que están compuestos en su mayoría por padre, madre e hijos o por uno de los padres y el o los hijos.

**Tabla N° 16: Porcentaje de núcleos por composición del núcleo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nuclear Monoparental	20482	8,1	8,1	8,1
	Nuclear Biparental	212757	84,6	84,6	92,7
	Extenso Monoparental	2437	1,0	1,0	93,7
	Extenso Biparental	13291	5,3	5,3	99,0
	Compuesto Biparental	2444	1,0	1,0	100,0
Total			100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Si consideramos que un 92,7% de los niños o niñas habitan en hogares compuestos de un solo núcleo, podemos simplificar el análisis y trabajar exclusivamente con los hogares compuestos por un núcleo familiar<sup>35</sup>.

Reconstruyendo la composición del hogar para este subconjunto de la población, vemos que el porcentaje de hogares con niño o niña que no asisten a NT1, varía considerablemente dependiendo si el hogar es monoparental o biparental.

Dentro de los hogares monoparentales, la principal diferencia en el porcentaje de niños o niñas que asisten se da en función de si el jefe de hogar trabaja o no trabaja. En un 63,4% de los hogares en que el niño o niña no asiste, el jefe de hogar trabaja, mientras en un 74,2% de los hogares en que el niño o niña sí asiste el jefe de hogar se encuentra trabajando. Así mismo, mientras para el primer grupo, el porcentaje de jefes de hogar (y en este caso padres o tutores) que no trabajan es de 36,6%, en el segundo grupo es de 25,8%. En definitiva, la condición de ocupado del jefe de hogar se da con mayor frecuencia en los hogares en que el niño o niña asiste a NT1, lo que corrobora el importante obstáculo para la inserción al mercado laboral que existe cuando el niño o niña no asiste a un establecimiento educacional.

En los hogares biparentales en cambio, la situación es diferente: el porcentaje de ocupación del jefe de hogar es mucho más elevado para ambos grupos. Este dato puede estar indicando que, ante la

<sup>35</sup> Ver tabla de distribución de niños o niñas según su asistencia a NT1 según número de núcleos en el hogar

presencia de una pareja del jefe de hogar, es posible que uno de los dos salga a trabajar y el otro se quede en el hogar a cargo de los niños.

**Tabla N° 17: Porcentaje de Hogares según Estructura del Hogar, condición de actividad del Jefe de Hogar y asistencia de los niños o niñas a NT1**

				Hogares según asistencia del niño o niña			
				Hogar con niño o niña que asiste		Hogar con niño o niña que no asiste	
				Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Estructura del Hogar	Biparental	CONDICION DE ACTIVIDAD	Ocupados	1977	93,0%	524	90,8%
			Desocupados	56	2,6%	20	3,5%
			Inactivos	93	4,4%	33	5,7%
			Total	2126	100,0%	577	100,0%
	Monoparental	CONDICION DE ACTIVIDAD	Ocupados	164	74,2%	26	63,4%
			Desocupados	16	7,2%	5	12,2%
			Inactivos	41	18,6%	10	24,4%
			Total	221	100,0%	41	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

Por último, se analizó la posible relación existente entre la asistencia del niño o niña a NT1 y la presencia en el hogar de una tercera persona (distintas al padre o la madre) que pudiera asumir el cuidado del niño o niña, mientras ellos (jefe de hogar y cónyuge) trabajan. No se encontró una asociación entre las variables.

## **VI. Metodología**

La metodología utilizada en este estudio combinó técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de datos, con el objetivo de conocer en mayor profundidad las características de los hogares en que existe un niño o niña en edad de asistir a NT1 que no asiste así como las razones por las que no lo hace. Por otro lado, las técnicas cuantitativas cumplieron el objetivo práctico de otorgar información para la ubicación de estas familias en la zona urbana de la Región Metropolitana, para luego concertar una entrevista en profundidad con ellas.

Cabe destacar que tanto el trabajo cuantitativo como cualitativo, se realizaron sólo en la Región Metropolitana por dos motivos. El primero refiere a que la Región Metropolitana concentra más de un tercio de los hogares del país, lo que asegura una diversidad de situaciones que se pueden encontrar; asimismo, la RM es la región que concentra una mayor cantidad de establecimientos oferentes de NT1, por lo que la falta de oferta y la distancia deberían tender a disminuir como factores de no matrícula, dando espacio a otro tipo de motivaciones. El segundo motivo para restringir el trabajo a la RM es práctico, de índole presupuestaria: dado que existe una muy baja proporción de hogares con niños o niñas que no asisten a NT1, es muy difícil encontrarlos, y para esto deben empadronarse muchísimas más viviendas de las que efectivamente sirven como caso. Esto encarece el estudio, e impide dividir demasiado la muestra a empadronar, bajo el riesgo de empadronar manzanas completas en otras regiones sin encontrar casos. Esto lleva a que restringir el trabajo de campo a la RM sea una opción que no implique una reducción dramática de la diversidad de situaciones en estudio, y que al mismo tiempo, permita identificar una cantidad suficiente de casos que aporten información.

En el siguiente capítulo expondremos las metodologías seguidas tanto en la fase cuantitativa como cualitativa de levantamiento de información. La triangulación de los datos se realizó principalmente en la exposición de los resultados cualitativos.

### **1. Metodología Trabajo de Campo Cuantitativo**

Cómo se mencionó anteriormente, el levantamiento de información cuantitativa se realizó con el objetivo de generar una muestra intencionada de hogares para el desarrollo de la fase cualitativa. Esto significa generar una muestra de hogares a ser entrevistados, que presentaran niños o niñas que estén en edad de asistir al primer nivel de transición en Educación Parvularia y no lo hacen. Para ello es necesario contar con un marco muestral que permita conocer cuáles son los hogares que presentan estas características. El empadronamiento permite entonces ubicar a las familias con las características necesarias para el estudio geográficamente, de modo de generar entre ellas una selección aleatoria que asegure que la muestra sea representativa de la población.

La tarea de empadronamiento consta entonces de una visita a las manzanas seleccionadas en el estudio (ver selección de la muestra más adelante), registrando las direcciones de cada vivienda y



la existencia o inexistencia de niños o niñas en edad elegible para NT1 que no se encuentren matriculados.

En definitiva, el marco muestral fue construido mediante un empadronamiento de 132 manzanas, en 17 comunas de la Región Metropolitana, esperando encontrar 3.510 viviendas particulares. Considerando la tasa de hogares con niños o niñas de 4 a 5 años que no asisten a algún establecimiento educacional (fuente: CASEN 2006), se estimó encontrar cerca de 80 hogares que cumplieran con los requisitos predefinidos. De modo de identificar si los hogares cumplen o no con los criterios de interés para este estudio, el empadronamiento consistió en un registro visual y una encuesta filtro.

A continuación se detalla el diseño muestral de la encuesta y posteriormente, una breve descripción del trabajo de campo. Mayores antecedentes se pueden encontrar en los anexos de este informe.

#### **a. Selección de la Muestra**

La selección de la muestra para realizar el empadronamiento se realizó en dos etapas: la selección de las unidades muestrales de primera etapa (comunas) y selección de las unidades muestrales de la segunda etapa (manzanas).

##### **Selección de comunas:**

De las 34 comunas del Gran Santiago, se seleccionaron sólo 14 comunas mediante un muestreo sistemático con probabilidad de selección proporcional a su tamaño, medido en número de hogares con niños o niñas de 4 ó 5 años que no asisten a un establecimiento educacional.

Adicionalmente, se seleccionaron 3 comunas fuera del Gran Santiago, también mediante un muestreo sistemático con probabilidad de selección proporcional a su tamaño, medido en número de hogares con niños o niñas de 4 ó 5 años que no asisten a un establecimiento educacional. El objetivo de incorporar a la muestra estas comunas es que, si bien el estudio se focalizó en la realidad urbana de la Región Metropolitana, resulta interesante rescatar algunos aspectos que puedan acercarse en alguna medida a la realidad regional. En este sentido, se consideraron las 3 comunas que si bien pertenecen a la Región Metropolitana, no son parte del Gran Santiago, y presentan una realidad más periférica y cercana a lo rural.

En la tabla a continuación se presenta la distribución de hogares de las comunas de la Región Metropolitana en términos del total de habitantes y de hogares, del total de niños o niñas de 4 y 5 años y hogares con estos niños, el total de niños o niñas de 4 y 5 años que no asisten y el total de hogares en que se pueden encontrar y por último, el porcentaje de niños o niñas de 4 y 5 años sobre el total de habitantes de la comuna, así como el porcentaje de hogares con niños o niñas de 4 y 5 años que no asisten a NT1.

**Cuadro N° 5: Distribución de hogares con niños o niñas de 4 o 5 años que asisten y no asisten a un Establecimiento Educacional en las comunas de la Región Metropolitana**

Comuna	Universo		Universo niños en edad elegible		Universo niños elegibles		Porcentajes	
	Total de Habitantes	Total de hogares	Total de niños de 4 y 5 años	Total de hogares con niños de 4 y 5 años	Total de niños de 4 y 5 años que no asisten	Total de hogares con niños de 4 y 5 años que no asisten	Porcentaje de niños elegibles sobre el total de habitantes	Porcentaje de hogares con niños elegibles sobre el total de hogares
<b>Santiago</b>	166.231	60.566	6.213	5.915	1.093	1.093	0,7%	1,8%
Cerrillos	68.768	18.706	1.955	1.811	554	554	0,8%	3,0%
<b>Cerro Navia</b>	141.920	36.266	4.453	4.324	1.559	1.559	1,1%	4,3%
Conchalí	118.527	32.579	2.336	2.249	637	637	0,5%	2,0%
El Bosque	172.233	43.997	5.641	5.641	584	584	0,3%	1,3%
Estación Central	114.339	32.335	2.536	2.318	212	212	0,2%	0,7%
<b>Huechuraba</b>	82.473	20.394	2.570	2.491	388	388	0,5%	1,9%
Independencia	55.176	14.974	1.660	1.660	618	618	1,1%	4,1%
La Cisterna	76.878	21.532	1.675	1.588	356	356	0,5%	1,7%
La Florida	393.856	102.696	6.862	6.862	622	622	0,2%	0,6%
<b>La Granja</b>	128.701	32.576	2.912	2.912	633	633	0,5%	1,9%
<b>La Pintana</b>	200.365	50.482	7.357	7.027	2.022	2.022	1,0%	4,0%
La Reina	96.116	25.380	3.070	2.725	222	222	0,2%	0,9%
Las Condes	270.789	86.562	5.782	5.782	615	615	0,2%	0,7%
Lo Barnechea	94.897	21.618	3.061	2.991	613	613	0,6%	2,8%
Lo Espejo	105.762	25.912	3.238	3.238	402	402	0,4%	1,6%
<b>Lo Prado</b>	107.845	27.565	3.009	2.873	356	356	0,3%	1,3%
Macul	103.388	27.905	3.122	3.122	252	252	0,2%	0,9%
<b>Maipú</b>	675.245	178.786	13.228	13.228	3.557	3.557	0,5%	2,0%
Nuñoa	151.145	46.038	3.763	3.603	173	173	0,1%	0,4%
<b>Pedro Aguirre Cerda</b>	102.066	27.869	3.440	3.240	701	701	0,7%	2,5%
Peñalolén	238.294	60.556	6.882	6.882	1.452	1.452	0,6%	2,4%
Providencia	118.563	41.801	2.029	2.029	0	0	0,0%	0,0%
<b>Pudahuel</b>	239.392	63.333	8.309	7.875	2.462	2.462	1,0%	3,9%
<b>Quilicura</b>	176.341	44.920	8.465	7.824	2.967	2.967	1,7%	6,6%
Quinta Normal	93.935	24.254	2.364	2.364	495	495	0,5%	2,0%
<b>Recoleta</b>	133.538	36.660	4.940	4.443	1.012	886	0,8%	2,4%
Renca	133.983	33.464	3.803	3.803	1.262	1.262	0,9%	3,8%
San Joaquín	84.936	22.721	2.323	2.323	247	247	0,3%	1,1%
<b>San Miguel</b>	71.584	21.312	1.509	1.301	419	419	0,6%	2,0%
San Ramón	89.252	23.617	2.314	2.128	471	471	0,5%	2,0%
Vitacura	80.371	20.368	2.563	2.563	654	654	0,8%	3,2%
<b>Puente Alto</b>	629.861	156.369	18.190	17.748	2.660	2.660	0,4%	1,7%
Pirque	20.654	4.850	493	493	101	101	0,5%	2,1%
San José de Maipo	13.460	3.752	472	472	150	150	1,1%	4,0%
Colina	92.353	25.343	3.655	3.023	752	752	0,8%	3,0%
<b>Lampa</b>	53.529	12.693	1.784	1.784	586	586	1,1%	4,6%
Tiltil	15.577	4.134	507	507	151	151	1,0%	3,7%
<b>San Bernardo</b>	285.272	72.430	9.639	9.639	2.266	2.266	0,8%	3,1%
Buín	69.485	17.073	1.584	1.584	294	294	0,4%	1,7%
Calera de Tango	22.887	5.633	711	711	159	159	0,7%	2,8%
Paine	58.730	15.490	1.818	1.783	322	322	0,5%	2,1%
Melipilla	102.390	26.736	1.828	1.719	624	624	0,6%	2,3%
Alhué	4.620	1.228	170	170	55	55	1,2%	4,5%
Curacaví	27.470	7.595	817	799	135	135	0,5%	1,8%
María Pinto	11.256	3.085	404	395	78	78	0,7%	2,5%
San Pedro	7.873	2.216	248	228	70	70	0,9%	3,2%
Talagante	70.119	17.775	1.383	1.383	42	42	0,1%	0,2%
El Monte	29.569	7.180	815	791	220	204	0,7%	2,8%
<b>Isla de Maipo</b>	29.371	7.909	993	993	244	244	0,8%	3,1%
Padre Hurtado	45.109	11.169	1.818	1.710	532	532	1,2%	4,8%
<b>Peñaflor</b>	78.450	20.291	2.337	2.337	904	904	1,2%	4,5%
<b>Total</b>	<b>6.554.944</b>	<b>1.750.695</b>	<b>183.050</b>	<b>177.404</b>	<b>37.955</b>	<b>37.813</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,2%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Encuesta Casen 2006

En base a esta distribución, se estimó la cantidad de hogares que presentarían las características predefinidas, considerando un empadronamiento de 3.510 viviendas. En la siguiente tabla se muestra el número de hogares a empadronar y la estimación de niños o niñas que se encontraría para las comunas incluidas en la muestra.

**Cuadro N° 6: Estimación de viviendas a empadronar por comuna incluida en la muestra**

Comunas	Hogares a empadronar	Estimacion hogares con niños/as en edad de NT1 que no asisten
Santiago	195	4
Cerro Navia	195	8
Huechuraba	195	4
La Granja	195	4
La Pintana	195	8
Lo Prado	195	3
Maipú	195	4
Pedro Aguirre	195	5
Pudahuel	390	15
Quilicura	195	13
Recoleta	195	5
San Miguel	195	4
Puente Alto	195	3
Lampa	195	9
San Bernardo	195	6
Isla de Maipo	195	6
Peñaflor	195	9
<b>Total</b>	<b>3510</b>	<b>76</b>

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que para la comuna de Pudahuel, se empadronó una cantidad mayor de hogares, dado que es una comuna con mayor población por lo que el salto sistemático recae dos veces en ella.

**Selección de manzanas:**

La selección de las unidades secundarias de muestreo, las manzanas, se realizará a partir del Censo 2002, con probabilidad de selección proporcional a su tamaño medido en número de hogares por manzana.

Dada la baja probabilidad de encontrar los hogares de interés dentro de cada manzana seleccionada, se empadronará la manzana completa y no habrá selección de hogares. Para las manzanas que, según el Censo 2002, presentaban más de 100 viviendas, se particionó la manzana en segmentos de similar tamaño seleccionando uno de estos segmentos aleatoriamente para este estudio. En total 26

manzanas de las seleccionadas contaban con esta característica por lo que fueron segmentadas para su empadronamiento.

#### **b. Organización del Trabajo de Campo Cuantitativo:**

La tarea de empadronamiento tuvo como objetivo registrar todas las viviendas particulares que se encuentran en las manzanas seleccionadas y a su vez, identificar en cada hogar de esas viviendas la cantidad de niños o niñas en edad de asistir a NT1 y el número de éstos que no asisten al primer nivel de transición en un establecimiento educacional formal. En este sentido este empadronamiento simultáneamente contempla la aplicación de una encuesta filtro para identificar esta situación.

Una vez identificado un hogar que cumpliera las características requeridas, se aplicó una encuesta de caracterización sociodemográfica y socioeconómica<sup>36</sup>.

El cuestionario consta de 5 módulos, que a continuación se describen:

#### **Módulo 1: Composición familiar**

El primer módulo incluye preguntas para identificar la composición del hogar, estructura familiar y las características sociodemográficas de sus integrantes.

#### **Módulo 2: Educación**

En el segundo módulo se levanta información sobre nivel educacional de los diferentes miembros del hogar. A su vez, se indaga de manera general en la razón por la cual el niño o niña no se encuentra asistiendo a un Establecimiento Educacional.

#### **Módulo 3: Trabajo**

En el módulo sobre trabajo, se incluyen las principales preguntas que permiten caracterizar desde el ámbito laboral a todos los integrantes del hogar. De esta manera, se podrá analizar las estrategias de cuidado del niño en referencia a las actividades laborales de los padres, discriminando según la jornada laboral, el grado de formalidad del trabajo, la temporalidad de éste, entre otros.

#### **Módulo 4: Cuidado de el/la niño o niña**

En esta sección se recoge información en torno a las diferentes estrategias de cuidado de el/la niño o niña, identificando responsables, horarios, gasto asociado, entre otros.

#### **Módulo 5: Ingresos del Hogar**

El último módulo del cuestionario busca recoger información sobre los ingresos del hogar, de manera agregada, considerando otro tipo de ingresos diferentes a los provenientes del trabajo (que

---

<sup>36</sup> El Formulario de la Encuesta se puede encontrar en los anexos de este informe. El método de aplicación de la encuesta fue la metodología PAPI (papel y lápiz). Los cuestionarios fueron posteriormente digitados y validados para garantizar la calidad de los datos.

se habrán registrado en el módulo 3). Además se incluyen preguntas sobre la tenencia de bienes y patrimonio del hogar.

### c. Resultado del Empadronamiento

Luego de tres semanas de trabajo de campo, se logró completar el empadronamiento de las 132 manzanas seleccionadas, registrando 5.084 direcciones, de las cuales 4.661 corresponden a hogares particulares (distintos de establecimientos comerciales o de servicios), a los cuales se aplicó la encuesta filtro para identificar si formaba parte de ellos algún niño o niña elegible para NT1 que no estuviera matriculado en un Establecimiento Educacional. Del total de hogares contactados:

- 518 contaban con niños o niñas entre 4 o 5 años, es decir, en los que era más probable encontrar niños o niñas elegibles para NT1
- 12 hogares con un niño o niña en edad de asistir a NT1 y que no estaba matriculados en un Establecimiento Educacional<sup>37</sup>

En la tabla a continuación se presenta el número de manzanas empadronadas, el total de viviendas contactadas y total de encuestas logradas por comuna.

**Cuadro N° 7: Total de Manzanas empadronadas, direcciones registradas y encuestas logradas por comuna.**

Comuna	N° Manzanas	N° Hogares	N° Encuestas
Cerro Navia	7	249	0
Huechuraba	7	189	1
Isla de Maipo	9	300	0
La Granja	7	202	0
La Pintana	7	204	3
Lampa	9	499	1
Lo Prado	7	275	0
Maipú	7	222	0
Pedro Aguirre Cerda	7	211	1
Peñaflor	9	431	0
Pudahuel	14	462	2
Puente Alto	7	197	1
Quilicura	7	274	2
Recoleta	7	290	1
San Bernardo	7	354	0
San Miguel	7	329	0
Santiago	7	396	0
Lo Espejo	0	0	0
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>5084</b>	<b>12</b>

<sup>37</sup> Si bien en presentaciones anteriores se habló del logro de 20 encuestas mediante el empadronamiento, esta información fue entregada antes de la realización de las entrevistas, mediante las cuales se constató que no niños/as no eran estrictamente elegibles para NT1, ya sea por problemas invalidantes de salud o por edad.

Estas 12 encuestas constituyen por tanto, el resultado al esfuerzo de lograr una encuesta representativa de la población objetivo del estudio. La diferencia en la cantidad de casos proyectados y encontrados, radica en la inexistencia de fuentes de información actualizadas que permitan estimar una muestra con precisión. La encuesta CASEN 2006, es el único instrumento de buena representatividad que aporta información sobre las características de los hogares y su ubicación comunal<sup>38</sup>. Sin embargo, del año 2006 a la fecha actual, han existido importantes cambios específicamente en esta materia. Cómo se señaló en un principio, en los esfuerzos de gobierno por lograr una sociedad más equitativa el aumento en la cobertura de la Educación Parvularia ha sido uno de los principales objetivos en los últimos años.

En vista del logro de encuestas obtenido del empadronamiento se siguieron otros métodos de búsqueda de casos para el cumplimiento de las 80 encuestas, los que continuación se describen:

1. Bola de Nieve: Búsqueda de casos mediante contactos o personas conocidas de los hogares contactados
2. Consulta en Consultorios: Se realizaron visitas a 33 consultorios en 6 comunas de la Región Metropolitana. Durante la visita se entregó una carta oficial del Ministerio de Educación en la cual se explicaban los objetivos del estudio y se solicitaba su cooperación mediante la entrega de información útil para ubicar hogares en que residiera un niño o niña en edad de asistir a NT1 que no estuviera matriculado. La lista de consultorios visitados, así como la carta entregada se pueden encontrar en los anexos de este informe.
3. Contacto con Municipalidades: Se envió (por mail y correo) una carta oficial del Ministerio de Educación, similar a la entregada en consultorios. Específicamente se contactó al Director de DIDECO en las siguientes municipalidades: Maipú, Peñalolén, Macul, Santiago, Puente Alto y La Florida.
4. Visita de Sectores de alta vulnerabilidad: Mediante contacto con juntas vecinales y vecinos en comunidades de alto riesgo (campamentos y villas).

Si bien las estrategias de búsqueda de niños o niñas elegibles para NT1 desplegadas tras el empadronamiento implican perder una muestra representativa del grupo analizado, permite contar con una muestra no probabilista de mayor tamaño.

---

<sup>38</sup> Las proyecciones de población a nivel comunal realizadas por el INE son poco certeras, por lo que no se recomienda su uso a nivel comunal.

## 2. Metodología del Trabajo de Campo Cualitativo

Las técnicas cualitativas se utilizaron con el objetivo de indagar en los motivos de no incorporación a la Educación Parvularia de los niños o niñas, tomando en cuenta tanto los elementos culturales y simbólicos (relativos principalmente a la valoración de la Educación Parvularia y el rol de la mujer en el cuidado de los niños), como buscando comprender el modo en que la decisión de no incorporar a los niños o niñas a prekinder se inserta en estrategias mayores de cuidado y enseñanza de los niños o niñas, y se complementa, en lo práctico, con las rutinas cotidianas del resto de los integrantes del hogar. Para esto, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a padres y cuidadores de niños o niñas que no asisten a prekinder y que están en edad de asistir.

Originalmente, la etapa cualitativa estaba pensada en un escenario en que se encontrarán características específicas a los hogares que no envían a sus hijos al NT1 (de acuerdo al análisis previo de datos CASEN), en que el empadronamiento arrojaría más del doble de casos de niños o niñas de 4 o 5 años que no asisten al NT1, y en que los padres requerirían ayuda de algún tercero para el cuidado.

Así, dentro de los hogares con niños o niñas que no asisten al NT1 identificados por el empadronamiento, se seleccionarían aquellos que correspondieran a los perfiles identificados a través del análisis de los datos de la encuesta CASEN, y se entrevistaría tanto al padre o madre, como a la persona que ayuda en el cuidado del niño, si es que la hay.

El objetivo de realizar varias entrevistas en cada tipo de hogar era poder reconstruir el sentido y valor que se le da a la Educación Parvularia no sólo desde los padres sino también desde los cuidadores de los niños. Asimismo, si el niño era cuidado por un tercero, hablar con éste permitiría conocer con mayor detalle su rutina cotidiana y la pertinencia de la misma en términos de los procesos de aprendizaje y desarrollo de un niño de esa edad.

Sin embargo, el desarrollo del análisis de datos de la encuesta CASEN, al revelar que los familias de los niños o niñas matriculados en NT1 y las de los no matriculados no presentan diferencias significativas, y el trabajo de empadronamiento, al revelar que la probabilidad de encontrar familias de niños o niñas no matriculados en NT1 era mucho menor que la prevista, forzaron a adaptar la estrategia de trabajo cualitativo.

La escasez de casos de niños o niñas no matriculados en NT1 llevó a tomar la totalidad de casos elegibles encontrados que accedieran a responder la entrevista, entendiendo como elegible que cumplieran el requisito de edad necesario; asimismo, prácticamente la totalidad de los niños o niñas identificados como no asistentes al NT1 eran cuidados por su propia madre durante todo el día, lo que llevó a que, por cada caso, se tiene sólo una entrevista. En algunos casos (los menos) fue el padre quien respondió.

Esto no implicó, sin embargo, ningún cambio en los contenidos de la entrevista. En ésta se buscó comprender tanto el sentido que se le da a la Educación Parvularia y al cuidado del niño o niña en el hogar, así como el modo y los motivos por los que se tomó la decisión de no matricular al niño o

niña en un establecimiento educacional y la forma en que esto se relaciona con las rutinas cotidianas del hogar y sus estrategias económicas y educacionales a más largo plazo.

También se recabaron antecedentes respecto a la información que las familias manejan respecto de la Educación Parvularia, sus beneficios y eventuales perjuicios, la valoración de éstos, y los canales a través de los cuales se informan de estos temas. Asimismo, se rastreó la “historia de Educación Parvularia” de la familia, es decir, si han tenido hijos antes que han ido o que han decidido no enviar a algún establecimiento educacional cuando han tenido 4 años, la experiencia de Educación Parvularia de los padres, etc.

#### **a. Muestra y selección de las familias**

El margen de casos posibles de entrevista arrojado por el empadronamiento no permitió realizar ningún tipo de selección de hogares: fue necesario tomar la totalidad de los casos encontrados que fue posible ubicar y que accedieron a responder.

El empadronamiento detectó 68 casos de niños o niñas de 4 o 5 años que no asistían a NT1, es decir, 68 casos de niños o niñas elegibles que tenían la edad apropiada al momento de postular al prekinder. Como se señaló antes, el número de casos encontrados vía empadronamiento fue complementado posteriormente por otros métodos<sup>39</sup>, de tal forma de alcanzar 80 encuestas efectivas, las cuales a su vez servirían de fuente de datos para la posterior identificación de familias a ser entrevistadas en la etapa cualitativa. Finalmente, se completaron 60 entrevistas a casos elegibles, los cuales conforman nuestra muestra para el trabajo cualitativo. Estas 60 entrevistas fueron efectuadas en las siguientes comunas:

---

<sup>39</sup> Para lograr las 80 encuestas, se siguieron los siguientes métodos:

1. Bola de Nieve: Búsqueda de casos mediante contactos o personas conocidas de los hogares contactados:
2. Consulta en Consultorios: Se realizaron visitas a 33 consultorios en 6 comunas de la Región Metropolitana. Durante la visita se entregó una carta oficial del Ministerio de Educación en la cual se explicaban los objetivos del estudio y se solicitaba su cooperación mediante la entrega de información útil para ubicar a los hogares. La información que se obtuvo de algunos consultorios resultó estar desactualizada.
3. Contacto con Municipalidades: Se envió (por mail y correo) una carta oficial del Ministerio de Educación, similar a la entregada en consultorios. Específicamente se contactó al Director de DIDECO en las siguientes municipalidades: Maipú, Peñalolén, Macul, Santiago, Puente Alto y La Florida. Salvo la municipalidad de Santiago, las demás comunas no entregaron información.
4. Visita de Sectores de alta vulnerabilidad: Mediante contacto con juntas vecinales y vecinos en comunidades de alto riesgo (campamentos y villas).



<b>Comuna</b>	<b>Nº casos</b>
Huechuraba	5
Pedro Aguirre Cerda	1
Puente Alto	3
Lampa	1
Pudahuel	3
Recoleta	1
La Pintana	29
Quilicura	1
Lo Espejo	4
Renca	2
Santiago	8
San Bernardo	2
Total	60

Cabe precisar que 55 de estas entrevistas se aplicaron a padres y cuidadores principales de estos niños, y 5 a personas que ayudan a estos padres y cuidadores principales en su labor (es decir, 5 a cuidadores secundarios que colaboraban con el cuidador principal). Específicamente en relación a las entrevistas aplicadas a cuidadores secundarios, se obtuvo: i) un caso en el que este rol era ocupado por la madre del menor (mujer que trabajaba, por lo que delegaba el cuidado del menor de manera principal en su madre, esto es, la abuela del niño); ii) 3 casos de abuelas y 1 de hermana del menor. En estos cuatro casos, el cuidador principal era la madre.

De este modo, algunos de los análisis incorporan 55 casos (por ejemplo, aquéllos en los que interesaba conocer la composición del hogar del niño, o los antecedentes educativos de éste)<sup>40</sup>, mientras que en otros análisis se incorporan 60 casos (cuando se indagó en relación a cómo pasaba el niño su día, o cuáles eran las estrategias de cuidado desplegadas).

#### **b. Confección del instrumento**

Se confeccionó una pauta única de entrevista, que podía ser aplicada tanto a los padres como al cuidador del niño. No obstante, dentro de esta pauta habían algunas preguntas exclusivas para padres, y otras exclusivas para cuidadores (esto estaba claramente indicado en un comentario para el entrevistador).

La pauta de entrevista construida corresponde a la matriz de operacionalización incluida en el anexo.

---

<sup>40</sup> Estos 55 casos corresponden a los mismos presentados en la tabla recién expuesta, restándole 4 casos de La Pintana y uno de la comuna de Santiago.

La pauta de entrevista busca reconstruir la toma de decisión respecto a Educación Parvularia, y comprender el valor que ellos asignan a esta instancia, además de sus miedos, prejuicios y experiencias efectivas al respecto. Asimismo, se indaga en las estrategias de cuidado complementarias o alternativas a la Educación Parvularia, y en la percepción de los aprendizajes que se atribuyen a la crianza en casa y los que se atribuyen a la incorporación a la escuela.

Dado que parte importante de la efectividad de la pauta recae en la densidad de las respuestas, ésta contiene múltiples indicaciones al entrevistador, orientadas a sondear distintos factores subyacentes, más allá de la primera reacción del entrevistado ante cada pregunta. La inclusión de distintos factores a chequear se estimó pertinente en la medida que la decisión de no envío muchas veces es algo que se “va dando” de manera más bien “natural” para los entrevistados (tal como se verá en el análisis más adelante), lo que podría haber limitado la mención espontánea de motivos secundarios, no racionales o inconscientes.

#### **c. Capacitación de los entrevistadores.**

Dada la complejidad recién señalada, y en virtud del cumplimiento de los plazos, se decidió trabajar con cinco entrevistadores, todos sociólogos. Estos entrevistadores fueron capacitados para la correcta aplicación de la pauta, y fueron además los responsables de traspasar el contenido de las entrevistas a matrices de vaciado, para lo cual también recibieron instrucción. Asimismo, las matrices de vaciado del entrevistador más experimentado fueron enviadas a los demás entrevistadores tras una revisión del equipo central, para que fuera tomada como modelo de trabajo.

Posteriormente, se decidió que los mismos entrevistadores transcribieran la totalidad de las entrevistas de manera continua (además de las citas vaciadas en la matriz). Estas transcripciones se encuentran en el Anexo.

El proceso de trabajo de los entrevistadores fue seguido de cerca por el equipo central, contestando sus dudas y realizando un seguimiento de las encuestas realizadas y los principales obstáculos.

#### **d. Trabajo de campo.**

El trabajo de campo cualitativo se inició el 22 de julio, y finalizó la primera quincena del mes de noviembre.

### e. Análisis

El análisis de las entrevistas se realizó con matrices de vaciado en base a las categorías establecidas en la operacionalización de variables. Dentro de cada categoría, se realizó una transcripción literal de las secciones de la entrevista relacionadas.

El hecho de que las matrices de vaciado se elaboraran con posterioridad a la realización de algunas entrevistas permitió ajustar la operacionalización realizada en primera instancia. De este modo: i) Las dimensiones fueron reordenadas en función del orden natural de la entrevista y los sentidos construidos por los entrevistados; ii) Algunas categorías previstas en la matriz de operacionalización inicial fueron descartadas en la matriz de vaciado, por revelarse como no relevantes para los entrevistados. Ello facilitó el trabajo de vaciado de los entrevistadores, en el sentido que la matriz contemplaba sólo las categorías que efectivamente mostraron rendimiento.

El uso de matrices de vaciado se utilizó como estrategia alternativa a la codificación abierta. Este instrumento evita la pérdida de información del material obtenido en las entrevistas, debido a tres razones: i) en las matrices se vacían citas textuales, ii) la información en la matriz se organiza por casos, por lo que es posible identificar a cada caso en particular, y hacer un seguimiento del mismo; iii) cuando aparecen temas no contemplados en las categorías de la matriz (y, consecuentemente, en la operacionalización), se agregan. Tal fue el caso de la especificación de los factores que componen la calidad educativa, permitido por el análisis cualitativo.

De este modo, se obtuvo una base de datos de la siguiente forma:

Operacionalización		Caso 1	Caso 2	(...)
Dimensión 1	Sub-dimensión 1	Citas textuales	Citas textuales	
	Sub-dimensión 2	Citas textuales	Citas textuales	
	Sub-dimensión 3	Citas textuales	Citas textuales	
Dimensión 2	Sub-dimensión 1	Citas textuales	Citas textuales	
(...)				

El detalle de esta matriz puede apreciarse en el anexo.

- **Utilización del Software NVivo.**

NVivo es un software para análisis de datos cualitativos que requieren de un nivel más profundo de análisis. Los datos pueden ser basados en texto, como transcripciones de entrevistas y discursos o multimedia, como audio, videos y fotografías.

Este software permite clasificar, organizar y sistematizar volúmenes importantes de información; examinar las relaciones entre los datos; facilitar la búsqueda de la información; probar hipótesis e identificar tendencias, entre otras funciones.

Lo que se hizo fue establecer dimensiones (llamadas árboles) que respondieran a los objetivos específicos de la investigación. Luego, se ingresó la información obtenida de los vaciados de las matrices organizadas por caso para ir codificando (seleccionando) las citas correspondientes a cada dimensión. La idea de hacerlo por caso es que no se pierda la consistencia del relato.

Una vez organizada la información dentro de cada árbol, se puede contar con todos los datos que apuntan hacia una dimensión en particular, lo que facilita el trabajo de análisis al tener todos los datos agrupados en las dimensiones que corresponden. Así se puede establecer, por ejemplo, qué porcentaje de los entrevistados se refiere a algún factor determinado como motivación para no enviar a sus hijos a Educación Parvularia. En nuestro caso, se pudo observar, por ejemplo, que los factores culturales y sociales eran los más mencionados por nuestros entrevistados.

## **VII. Resultados del trabajo de campo**

En el siguiente capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo del estudio. En primer lugar, se realizará una breve descripción de las familias, a partir de los datos provenientes del cuestionario, y de algunas preguntas de la entrevista. En segundo lugar, se realizará un análisis de los resultados cualitativos. En esta sección se revisa primero los antecedentes de Educación Parvularia en los hogares estudiados. Luego, se expone qué concepción se tiene de la Educación Parvularia, además de quiénes participan y cómo se toma la decisión de no matricular a los niños o niñas en NT1. Posteriormente, se analizarán los motivos por los cuales las familias tomaron esta determinación. Finalmente, se discutirán los factores que llevarían a que estas familias reconsideren y reviertan la decisión de no enviar a sus niños o niñas al NT1, para luego terminar realizando una síntesis de los resultados cualitativos.

### **1. Resultados Trabajo de Campo Cuantitativo**

Tal como se observó en el análisis de los datos de la encuesta Casen 2006, en la muestra estudiada<sup>41</sup> se observa una mayoría de jefes de hogar hombres (71,3%), y hogares que son mayoritariamente biparentales. En términos más precisos, la estructura del hogar que destaca por sobre las demás es la nuclear biparental, lo cual significa la existencia de un jefe de hogar, su pareja e hijos (56,3%). Esto implica la inexistencia de otros familiares en el hogar, lo cual, sumado a la situación de no asistencia del niño o niña podría llevar a la necesidad de que alguno de los padres se quede en el hogar a cargo del cuidado del niño o niña.

---

<sup>41</sup> Considerando que la muestra del estudio no es probabilística, el análisis acá presentado no representa a la totalidad de hogares urbanos de la Región Metropolitana que tengan niños/as en edad de asistir a NT1 pero que no estén matriculados, sino exclusivamente a la muestra encuestada.

**Tabla N° 18: Porcentaje de hogares de la muestra, por Estructura del Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nuclear Monoparental	12	15,0	15,0	15,0
	Nuclear Biparental	45	56,3	56,3	71,3
	Extenso Monoparental	16	20,0	20,0	91,3
	Extenso Biparental	7	8,8	8,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

El promedio de edad de los jefes/as de hogar es de 38 años, lo cual, de acuerdo a la Encuesta Casen 2006, es considerablemente inferior a lo observado para los hogares del país en que existe un niño o niña no matriculado en NT1 y al promedio nacional (inferior en 5 y 13 años respectivamente). Esto estaría indicando que nos encontramos ante un grupo de familias relativamente jóvenes.

El promedio de escolaridad de los jefes de hogar es de 9,2 años de estudios, un año inferior a lo observado para el 2006. En términos del nivel de escolaridad completado, nuevamente se observa una cierta heterogeneidad, ya que si bien la mayoría de los jefes de hogar no alcanzó a completar la Educación Media (70%), el 30% restante cursó completamente la Educación Media o tiene estudios superiores. Comparando con los datos al año 2006, el porcentaje de jefes de hogar que completaron sus estudios secundarios y tienen estudios terciarios es bastante menor en nuestra muestra, sin embargo, constituyen casi un tercio del total.

**Tabla N° 19: Porcentaje de hogares de la muestra, por Nivel Educativo del Jefe/a de Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin Educación Formal	1	1,3	1,3	1,3
	Básica Incompleta	16	20,0	20,0	21,3
	Básica Completa	15	18,8	18,8	40,0
	Media Incompleta	24	30,0	30,0	70,0
	Media Completa	19	23,8	23,8	93,8
	Técnica o Universitaria Incompleta	1	1,3	1,3	95,0
	Técnica o Universitaria Completa	4	5,0	5,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

En relación a la situación de actividad del Jefe/a de hogar, la mayoría se encuentra trabajando, y se observan niveles superiores a los correspondientes al año 2006 (83,8% y 80,9% respectivamente).

**Tabla N° 20: Porcentaje de Hogares de la muestra, por Condición de Actividad del Jefe/a de Hogar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabajador	67	83,8	83,8	83,8
	Busca trabajo	1	1,3	1,3	85,0
	Jubilado(a)	1	1,3	1,3	86,3
	Labores del Hogar	8	10,0	10,0	96,3
	Otra	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

En relación al capital económico de los hogares, al igual que el 2006, nuestra muestra presenta un 46,6% de hogares que no son pobres<sup>42</sup>, seguido por un 38% de hogares pobres. Considerando de manera conjunta a los hogares bajo la Línea de la Pobreza, ya sean indigentes o pobres no indigentes, la proporción de hogares con alta carencia económica es mayoritaria y alcanza un 53,5%. Esto plantea una diferencia importante de nuestra muestra respecto de la totalidad de hogares en que existe un niño o niña que no asiste a NT1 para el 2006, ya que como se mencionó anteriormente, la gran mayoría de los hogares no eran pobres.

**Tabla N° 21: Porcentaje de Hogares de la muestra, por Situación de Indigencia y Pobreza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indigente	11	13,8	15,1	15,1
	Pobre No Indigente	28	35,0	38,4	53,4
	No pobre	34	42,5	46,6	100,0
	Total	73	91,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,8		
Total		80	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

En relación a los quintiles de ingresos<sup>43</sup> a nivel nacional para el año 2006, se observa que un 54,8% de nuestra muestra se sitúa en el I quintil y un 37% al segundo quintil, lo que significa que un

<sup>42</sup> Considerando exclusivamente a los hogares que declararon ingresos, y en función de la Línea de Indigencia y Pobreza establecida para el año 2006 (\$23.549 y \$47.099 respectivamente).

<sup>43</sup> Para el cálculo de quintiles de ingreso, se consideraron los montos de ingreso autónomo per cápita de los hogares correspondientes a la Encuesta Casen 2006.

91,8% de nuestra muestra se encuentra en los dos quintiles de menores ingresos. Esto refuerza la idea de que nos enfrentamos a una muestra con capital económico bastante bajo.

**Tabla N° 22: Porcentaje de Hogares de la muestra, por Quintil de Ingreso Autónomo Nacional**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I	40	50,0	54,8	54,8
	II	27	33,8	37,0	91,8
	III	4	5,0	5,5	97,3
	IV	1	1,3	1,4	98,6
	V	1	1,3	1,4	100,0
	Total	73	91,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,8		
Total		80	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

En relación al cuidado del niño o niña, en la gran mayoría de los casos 87,3%, es la madre quien asume esa responsabilidad y en un 16,4% de esos hogares, la madre comparte el cuidado con un familiar, principalmente con una abuela del niño o niña.

Cuando la madre no cuida al niño o niña, es principalmente una abuela quien se hace cargo (8,9% de los casos).

Salvo en cinco casos, coincidentes con aquellos en que una abuela o una tía cuida al niño o niña, el cuidado se realiza en la misma casa en que el niño o niña habita. Para los tres casos que constituyen la excepción, el niño o niña debe ser desplazado a la casa de su cuidadora.

Considerando que el cuidado del niño o niña en el hogar es asumido principalmente por su madre, a continuación analizaremos la situación de las madres o tutoras de los niños o niñas que no se encuentran matriculados en NT1. Antes, cabe destacar que sólo en 2 casos el niño o niña vive con sus abuelos y sin su madre, por lo que son las abuelas quienes se consideraran sus tutoras.

Encontramos que la mayoría de las madres de los niños o niñas, declaran como principal actividad las labores domésticas, lo cual les permite asumir el cuidado tiempo completo. Sin embargo, casi un tercio de las madres declara estar trabajando (27%) y un 14,5% busca trabajo.



**Tabla N° 23: Porcentaje de Hogares de la muestra, por Condición de Actividad de la madre o tutora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabajador	21	26,3	27,6	27,6
	Busca trabajo	11	13,8	14,5	42,1
	Labores del Hogar	42	52,5	55,3	97,4
	Otra	2	2,5	2,6	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Perdidos	9	2	2,5		
	Sistema	2	2,5		
	Total	4	5,0		
Total		80	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

De las madres o tutoras que se encontraban trabajando, un 57% es trabajadora por cuenta propia, seguido de un 33,3% que es empleada del sector privado.

**Tabla N° 24: Porcentaje de Madres o Tutoras que trabajan por Sector ocupacional**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Patrón o empleador	1	1,3	5,0	5,0
	Trabajador por cuenta propia	11	14,1	55,0	60,0
	Empleado u obrero del sector privado	7	9,0	35,0	95,0
	Servicio doméstico puertas afuera	1	1,3	5,0	100,0
	Total	20	25,6	100,0	
Perdidos	Sistema	58	74,4		
Total		78	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

El lugar donde realiza su trabajo es importante en la medida que puede permitir el cuidado del niño o niña que no asiste a NT1 aún cuando se está trabajando. Este es el caso de las madres o tutoras que trabajan dentro de su vivienda, lo cual en nuestra muestra se da en un 4,8% de los casos. Por el contrario, la mayor parte de las madres o tutoras trabaja en un establecimiento independiente (38,1%), seguido por un 33,3% que trabaja en la vía pública.

**Tabla N° 25: Porcentaje de Madres o Tutoras que trabajan por Lugar donde realiza su principal actividad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dentro de su vivienda	1	1,3	4,8	4,8
	Taller o local anexo a su vivienda	1	1,3	4,8	9,5
	En un establecimiento independiente	8	10,0	38,1	47,6
	En la vía pública	7	8,8	33,3	81,0
	A domicilio	4	5,0	19,0	100,0
	Total	21	26,3	100,0	
Perdidos	Sistema	59	73,8		
Total		80	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Educación Parvularia

Un 90,5% de las madres trabaja menos de media jornada, lo cual puede contribuir a asumir el cuidado del niño o niña, y las actividades que realizan son compatibles con el cuidado del niño o niña, como feriantes, comerciante ambulante o la tenencia de un establecimiento comercial en su vivienda.

En síntesis, los hogares de nuestra muestra se caracterizan por ser relativamente más jóvenes que los observados a nivel general para el año 2006. Tanto el capital cultural (medido en años de escolaridad) como el capital económico (medido en ingreso per cápita) son relativamente bajos, lo cual puede implicar un importante obstáculo para el ingreso del niño o niña a la Educación Parvularia.

En cuanto al cuidado del niño o niña, en la mayoría de los hogares es la madre quién se hace responsable, generalmente sin la ayuda de otra persona. Aún cuando la mayoría de las mujeres no trabaja, cuando lo hacen, desempeñan actividades que son compatibles con el cuidado del niño o niña, como son el trabajar media jornada o desempeñar actividades en las cuales el niño o niña puede acompañarla.

### **a. Resultados Trabajo de Campo Cualitativo**

Antes de empezar con la descripción y el análisis de resultados es necesario dar algunos antecedentes sobre las características de los entrevistados, su experiencia y las concepciones que tienen sobre la Educación Parvularia. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se podrá tener una mejor comprensión de las motivaciones por las cuales los padres no envían a los niños o niñas elegibles a centros educacionales donde se imparte NT1.

Es necesario destacar también que la no inscripción en Educación Parvularia, en una proporción minoritaria de los casos, no siempre responde a una decisión. Es decir que hay familias que sí desean que su hijo asista a la Educación Parvularia, pero el sistema no logra capturar su demanda. Esto ocurre, fundamentalmente, en tres casos: a) niños o niñas que no cuentan con diagnóstico médico sobre su enfermedad y no son aceptados por el centro educativo; b) niños o niñas que quedan fuera del sistema por falta de cupos y c) niños o niñas que no tenían la edad exigida al momento de postular. Estos últimos niños, al no ser elegibles, no fueron considerados en este estudio.

En total, los casos que no eligieron el no envío corresponden a 4 (de un total de 55). Volveremos luego sobre este punto.

A continuación presentamos los resultados del terreno cualitativo, estructurados en base a las categorías que conformaban nuestra matriz de vaciado, la cual, a su vez, se basó en nuestra operacionalización (tal como fue señalado más arriba).

#### **Antecedentes de Educación Parvularia**

##### **a. Experiencia previa de asistencia a educación parvularia de los padres**

Al preguntarle a los padres por su propia experiencia en Educación Parvularia, se obtuvo tres tipos de respuesta: aquéllos que afirman no haber asistido nunca, quienes son la mayoría; aquéllos que afirman haber asistido y aquéllos que no tienen recuerdos claros de su paso por el NT1. Entre éstos últimos, no se distingue muy bien si asistieron a prekinder o bien a otro nivel educativo, de lo que se puede desprender que no fue una experiencia muy significativa desde su punto de vista.

*"Yo me acuerdo que fui al jardín"*

*"Yo sí, el padre también"*

*"No, porque en ese tiempo no se exigía"*

*"No, yo entré al colegio no más. No hice jardín, nada."*

*"Ni me acuerdo"*

*"No que yo sepa y me acuerde no".*

## **b. Experiencia del niño**

Si bien la mayoría de los entrevistados no asistió a Educación Parvularia, lo cual podría afectar los argumentos esgrimidos por los entrevistados, esto se compensa por el hecho que éstos sí tienen experiencia sobre la Educación Parvularia; directa, a través de hijos mayores, o indirecta, a través de experiencias de amigos, familiares y conocidos, o bien, por lo que escuchan a través de los medios de comunicación masivos (especialmente la televisión, y dentro de ésta, de las noticias). Por esta razón, hayan asistido o no, todos los entrevistados tienen alguna concepción sobre la Educación Parvularia.

## **Forma de toma de decisión de no matricular a los niños o niñas en NT1**

### **a. Quién toma la decisión**

La decisión de no enviar a los niños o niñas a Educación Parvularia es generalmente consensuada entre el padre y la madre, siendo los dos los principales actores que deciden respecto a la educación de sus hijos.

*"No, nosotros los papás de ella... ambos"*

*"Bueno los dos poh, el papá y yo, en conjunto y fue por todo eso que se sabe. Así es que estamos muy tranquilos con esto".*

*"Si con mi marido y los dos tuvimos de acuerdo cuando yo le conté lo que había pasado".*

Sin embargo es la opinión de la madre la que más prima al momento de tomar esa decisión. Es la madre quien, la mayoría de las veces, propone que el niño no sea enviado a una escuela o jardín.

*"Y la decisión. La tomé yo sola. Sí, porque igual mi esposo, él no se mete mucho en esas cosas"*

*"Los dos. Lo que pasa es que ella pasa más con ella" (responde el padre)*

*"Lo conversamos, los dos con mi marido. Fue porque yo no la quise mandar"*

*"Yo le dije a mi esposo que no quería meterlo al jardín porque no tuve una buena experiencia anterior"*

*"La decisión fue en conjunto, pero yo se lo comenté".*

Esto ocurre porque al ser familias en su mayoría biparentales (65.1%), es el padre quien se encarga de trabajar para proveer a la familia y la madre la que se queda en casa al cuidado del hogar y de los hijos (es importante recordar, en este sentido, que de acuerdo a los datos revisados anteriormente, sólo un 27,6% de las cónyuges trabaja, y de las que trabaja, un 90,5% lo hace utilizando media jornada o menos). Al ser la mujer la que pasa gran parte del tiempo con los niños o niñas (y la que sacrifica su opción de trabajo y disposición de tiempo libre), es ella quien tiene la última palabra respecto a su educación y cuidado.

En el caso de que uno solo sea quien toma la decisión, es la madre quien tiene la palabra final.

*"No, yo no la quise enviar, nadie más se metió en esa decisión".*

*"Todas las decisiones, respecto al estudio y todas las cosas las tomo yo"*

Se presenta a continuación un cuadro que resume el abanico de situaciones detectadas en torno a la decisión de no envío.

<b>Decisión de no enviar al niño</b>	<b>Nº de casos</b>	<b>Porcentaje de casos (%)</b>
Ambos padres deciden	23	41,82
La madre decide	24	43,64
El padre decide	4	7,27
No hay una decisión	4	7,27
Total casos	55	100

## **b. Quién participa en la decisión**

Fuera de los padres, hay otros actores que pueden incidir secundariamente en la decisión de no envío del niño o niña a NT1. Éste es el caso de abuelas o hermanas mayores del niño o niña que viven en la misma vivienda.

## **c. Cuándo se toma la decisión**

Respecto al momento en que los padres deciden no enviar a sus hijos a la Educación Parvularia, podemos identificar varias tendencias. La primera es aquella en que no hay respuestas muy claras, porque es posible que los padres no tengan muy racionalizada esa elección. Generalmente lo identifican como una situación que “se fue dando”.

*"Fue porque como yo paso aquí en la casa, no veo la necesidad...a menos que yo tenga que trabajar, se fue dando no más"*

También podemos ver que los padres no consideran la opción gratuita, ya que el no tener los medios para pagar por un jardín impide que matriculen a sus hijos en alguno de estos centros educacionales.

*"Las cosas se fueron dando en realidad, si se tenía plata si, si no, no"*

A la vez hay un desconocimiento sobre la oferta disponible. Frente a la falta de información, los padres ceden ante la incertidumbre y deciden, simplemente, no actuar.

*"Con Andrés queremos mandarlas, pa' que yo me mejore igual pos, pa' que estemos mejor, pero parece que no se puede".*

*"A medida que fue pasando el tiempo..."*

Otra tendencia corresponde a casos en que la oferta no logra capturar la demanda por Educación Parvularia, ya sea por falta de cupos o por alguna falla propia de la oferta, como el diagnóstico oportuno de enfermedades y la entrega de certificados (como vimos antes, esto representa situaciones más bien excepcionales).

*"No es que no la quiera enviar, sino que estoy esperando el diagnóstico, porque sin diagnóstico no me la aceptan"*

*“No es que nosotros hayamos decidido, es que nosotros llegamos del sur hace 3 meses y cuando ya llegamos no había matrícula...”*

*“Como siempre lo mismo eh...No hay cupo! Que le falta un papel, que le falta otro, hicimos todo lo que había que hacer y no! Nos aburrimos!”.*

*“Pero no había vacante, le dieron la prioridad a otros niños o niñas que prioridad uno poh”*

La cuarta tendencia corresponde a padres que han tenido mala experiencia previa y por eso decidieron no enviar o sacar a su hijo del jardín o colegio, producto del mal cuidado que habría sufrido el niño que hoy no asiste al prekinder (en niveles anteriores o en el mismo prekinder) o bien por parte de algún otro familiar o conocido. El cuidado deficiente refiere principalmente al maltrato del niño por parte de compañeros de curso u otros alumnos mayores, el cual se daría en espacios no bien vigilados ni controlados, como los baños; o bien a negligencias cometidas por parte de las Educadoras de Párvulos.

*“Entonces yo le dije a la Tía (Educadora de Párvulos) que no, que no la iba a llevar más porque a mí no me gustó el estado en que yo encontré a la niña y la traje y no la lleve más.”*

*"Mire fue al colegio durante toda la primera parte del año y después no lo mandé más porque 2 compañeros de él lo encerraron en el baño y le pegaron, los escondieron dentro del baño, entonces yo lo llevé otra vez y le dio miedo entrar"*

*“No la mandamos más porque la encontramos que llegó mal de cómo debiera haber llegado. La niña llegó a la casa con todos los pies mojados y se resfrió”.*

En casos de maltrato o de violencia en el colegio, a veces son los mismos niños o niñas los que se resisten a volver y los padres ceden.

*“No quiere ir al colegio, y dice que no va porque el papá se enoja si ella va al colegio”.*

*“La traté de meter pero le pegaron los compañeros y no quiso ir más”.*

*“Eso, que el niño tiene miedo de ir porque no quieren que le peguen”*

Los padres que han sufrido esta situación perciben que en los centros educativos no se tomaron las medidas suficientes que permitieran revertir la decisión. En este sentido se sienten un poco abandonados por los profesionales y el personal ya que no se sanciona ni a los niños o niñas agresores, ni a las Educadoras de Párvulos en caso de negligencia.

*“Lo que pasa es que en los sectores de alto riesgo falta mucho liderazgo, mucho... que el profesor sea vocacional, una cuestión de entrega, me entiende”.*

*"Es que a mí no me dieron ni una solución, ni que van a echar a los niños, ni nada. Yo hablé con la directora y los niños o niñas siguen yendo, siguen pegándole a otros niños"*

Finalmente, otros padres se ven influenciados por los medios, particularmente la televisión y las noticias, al momento de tomar la decisión. Toman en cuenta los acontecimientos negativos que han escuchado para marginar a sus hijos de la Educación Parvularia. Un caso bastante citado fue el de "la Panchita", niña violada y asesinada por un vecino en la Quinta Región.

*"Es que se acuerda de ese niño que mataron en un jardín allá arriba en Las Condes? Ya, de ahí agarramos miedo. Y ahí agarramos desconfianza, porque le taparon con una huincha la boca por que lloraba y de ahí murió poh".*

*"Porque siempre uno veía cosas en la tele, lo que pasaba y eso preferí no mandarlo".*

*"(Entrevistador) Le pagaría a alguien para cuidarla?"*

*No, jamás. Sólo familia, sangre de la sangre, ahí está la confianza, nadie desconocido. No imagínese ahí lo que paso que el hombre violó a la niña y la mató, la Panchita. No ni quiera Dios que pase, no, no, no, no. La cuidamos todos y a nadie más, nadie, nadie. Prefiero morirme al lado de ella, pero no la dejo sola"*

### **Factores tras la decisión de no envío del niño o niña en NT1**

A través del relato de los entrevistados se pudieron identificar seis factores o argumentos principales por los cuales los padres no envían a sus hijos a Educación Parvularia. Si bien cada caso tiende a relevar un tipo de factor sobre el resto, en la mayoría de los casos se hace mención a más de uno (posibilidad de respuesta múltiple). A continuación exponemos los argumentos proporcionados por los encuestados, según si son extrínsecos o intrínsecos <sup>44</sup>. Al interior de cada subdimensión (factores extrínsecos e intrínsecos) los factores aparecen según orden de prioridad para los entrevistados (según el número de casos que hace mención de estos factores), tal como se presenta en la tabla resumen que mostramos a continuación:

---

<sup>44</sup> Ver marco teórico



Factores tras la decisión de no matrícula en NT1		Nº de menciones		Porcentaje que representan las menciones en relación al total (%)	
Factores extrínsecos	Factores culturales (especialmente, valoración del cuidado de la madre)		40		23,53
	Factores económicos (asociados a la posibilidad de pago de mensualidad y compra de materiales)		28		16,47
	Factores territoriales y de barrio (falta de oferta, influencia de compañeros-vecinos)		20		11,76
	Factores funcionales (relativos a la incompatibilidad con la rutina del hogar)		18		10,59
Factores intrínsecos	Problemas de información, malas experiencias previas.		35		20,59
	Calidad de la educación brindada por los establecimientos.		29		17,06
		<b>Nº Total de menciones</b>	<b>170</b>	<b>% Total de menciones</b>	<b>100</b>

Notas: 1) El total de casos considerados para el análisis es de 55. 2) Pregunta de respuesta múltiple. 3) Hay casos en los que se mencionó más de un factor. 4) Si un caso menciona varias veces un mismo factor, se considera como una sola mención de ese factor (una mención de cada factor por caso).

## **a. Factores extrínsecos**

### **a1. Argumento cultural / social**

Una alta proporción de los casos entrevistados (40) dio argumentos de carácter cultural / social para no matricular a sus hijos en el NT1. Estos factores refieren, fundamentalmente, a la importancia del rol de la madre en la crianza y cuidado de los hijos y los temores que existen frente a la opción de delegar el cuidado y la educación temprana de los hijos en personas ajenas a la familia y fuera del

hogar. Es éste factor el más relevado por las familias al momento de tomar la decisión de no enviar a sus hijos los centros de Educación con Niveles de Transición.

- Valoración del rol de la mujer en el cuidado y educación de los hijos

La participación de la madre en el cuidado y educación de los hijos es altamente valorada por los entrevistados. Argumentan que nadie se preocupa por sus hijos como lo hace la madre y que eso crea un vínculo especial que no puede ser reemplazado por la labor de las Educadoras de Párvulos.

Además, existe una gran desconfianza respecto a las personas ajenas a la familia para delegar el cuidado de los niños, por lo que las madres están dispuestas a sacrificar su tiempo libre y su opción de trabajar por cuidar al niño ya que es un bien superior.

*"¿Sabes lo que pasa?, lo que pasa es que estamos en una sociedad donde todo se delega, se delegan los hijos, se delegan los problemas, ¿me entiende? Entonces yo quiero que mi hija tenga una formación, una formación con principios, con valores..."*

*"O sea, yo tengo una crianza que por principio la madre tiene que estar muy presente. Entonces si la madre los puede cuidar, que es mi caso, no los mando hasta que sea un proceso natural".*

*"Soy desconfiada de cómo está el mundo, la sociedad, por eso mis hijos sólo están bien con sus padres y yo voy viendo quién es la persona indicada para seguir con esta labor que es mía".*

*"Sólo yo, yo soy su mamá, yo tomé la decisión porque no le gustaba no había caso. Y como lloraba no la metí más y la saqué".*

Este factor cobra especial fuerza cuando existe más de un niño o niña en el hogar que no asiste al jardín o escuela. En esos casos, la opción del cuidado por parte de la madre se vuelve aún más conveniente en términos de "maximización de su utilidad", o, dicho de otro modo, aprovechamiento de "economías de escala".

- Temor en relación al cuidado del niño

Se observa una importante desconfianza en relación a las instituciones que imparten el NT1 y al cuidado que puedan recibir los niños o niñas por parte de las Educadoras de Párvulos. Esta idea está ligada fundamentalmente a la oferta gratuita, ya que las madres perciben una

falta de preparación de parte del personal, así como también escasez de Educadoras de Párvulos que puedan atender a tantos niños o niñas por sala.

*“El motivo principal es la confianza, no me dan confianza las tías del jardín. Es que yo no sé si el niño va a estar bien, que no va a estar descuidado... hablo de cuidarlos, de que sé que hay alguien que los va a ayudar a ir al baño, por ejemplo”.*

*“Yo no trabajo y sólo quiero trabajar, pero no le pagaría a nadie porque no confío en personas y aparte no están los medios como pa’ pagar. No he tenido mala experiencia, pero lo que sale en la tele es mucho. Mejor no dejárselo a nadie”.*

*“Uno desconfía de repente de quién está cuidando a los niños, como le digo, lo que me pasó con mi otro hijo, que de repente no lo cuidaban bien. No podía confiar. Estaba ahí, en un jardín de la JUNJI”.*

*“A mí no me gusta el jardín, porque les pegan”*

*“A los niños o niñas de estos jardines los dejan y no les importa si están enfermos, si están resfriados...”*

*“Lo mejor de tenerlo aquí es que yo lo cuido y sé que nadie le va a hacer daño. Además, los niños o niñas están más violentos que no sé qué, entonces no quiero verlo llorar como lo vi al Walter, porque yo no los he criado violentos”.*

*“Lo malo puede ser la violencia de algunos chicos. Por ejemplo el Mati como hace un mes se juntó con unos niños, mucho más grandes que él pos y le pegaron y le dejaron el ojo morado y no fue como un mes a la escuela...”*

El cuidado de los niños o niñas es algo tan importante para los padres que, por su logro, puede incluso sacrificarse los aprendizajes altamente valorados que se asocian a la educación temprana impartida por los centros educativos.

En síntesis, se podría establecer que tanto los factores asociados a la percepción del rol de la mujer como también los temores en relación al niño se ligan estrechamente a: i) la importancia de conocer al cuidador, o al menos de contar con garantías suficientes que permitan ajustar las expectativas sobre el cuidado que otorgará al niño o niña una persona desconocida; y ii) la percepción del hogar como un refugio frente a riesgos emanados del entorno. A su vez, los elementos mencionados en i) y ii) se ligan entre sí.

## a2. Factores económicos

Cerca de la mitad de los entrevistados (28) hizo mención a factores de carácter económico para no matricular a sus hijos en el NT1. Como decíamos anteriormente, existe poca claridad sobre las opciones más convenientes para los padres en cuanto a la oferta disponible. Si bien hay jardines o establecimientos educacionales subvencionados que son gratuitos para las familias, éstos no satisfacen las exigencias de los padres y frente a la imposibilidad de matricularlos en un jardín o escuela particular, ellos deciden que es más seguro mantenerlos en casa, porque al menos alguien se va a preocupar de cuidarlos personalmente. De esta forma, vemos que los padres, la mayoría de las veces no consideran las alternativas gratuitas como una opción.

- Costos económicos implicados

### i) Mensualidad

Mientras algunos padres desconocen que existe oferta de Educación Parvularia que no implica incurrir en gastos importantes de mensualidad, otros vislumbran que la única opción válida para ellos es la educación que implica un aporte económico por parte de los padres. Al no poder enfrentar o seguir costeadando ese despliegue de recursos, algunas familias optan por marginar al niño de la educación formal.

*“El pagar, porque se me juntaron muchos meses, entonces... igual a mí me dio vergüenza, o sea pagué, porque si no pagaba el niño no podía ir. Pagué unos meses y lo volvieron a recibir, y después volvió a ser lo mismo, porque yo me tuve que conseguir la plata para pagar, entonces se volvió a atrasar un par de meses y ahí ya me dio vergüenza y lo saqué”.*

*“Habíamos querido mandarlo a un jardín antes, pero a mí no me gustan estos jardines del gobierno. Por el asunto del dinero no lo pude mandar a un jardín pagado”.*

### ii) Materiales

Los materiales son otro obstáculo para el envío de los niños o niñas a los jardines. En muchas ocasiones los padres no tienen cómo costearlos y frente a esa escasez, optan por no enviar a sus hijos. Esto cobra importancia pensando en que la muestra seleccionada está

compuesta casi en su totalidad (91.8%) por hogares del primer y segundo quintil de ingresos.

*“Aparte que había que tenerle los útiles, el uniforme y no teníamos de dónde sacar la plata”.*

*“Mensualmente uno tiene que tener la crema grande, que la colonia, que no sé poh’ la Nova, que los Confores y cosas que a lo mejor al nombrarlo, pucha, doscientas, trescientas cosas que a veces no tengo”.*

- Disposición a pagar por educación del niño

En los casos en los que se ve como única alternativa posible la educación particular subvencionada con copago (ya sea por desconocimiento de la oferta subvencionada gratuita o bien por considerarse que la misma no cumple con los estándares esperados de calidad y cuidado), el no contar con los recursos para co-financiarla mantiene a los padres fuera del sistema. Ello pese a mostrar, en su discurso, una disposición favorable hacia el pago por educación.

### **a3. Factores territoriales y del barrio**

Veinte de los cincuenta y cinco casos mencionaron factores territoriales y del barrio como motivaciones para no enviar a sus hijos al NT1.

Acá priman la percepción sobre la inseguridad del barrio, el efecto pares y el modelo de rol. La idea de enviar a los hijos al jardín es para que se rodeen de estímulos positivos, pero si el entorno social y/o urbano (barrial) no contribuye positivamente, sino más bien de forma negativa (niños o niñas y padres percibidos como “peleadores” y de malas costumbres, por un lado, y presencia de “volaos” o botillerías en los lugares aledaños a los centros educativos, de otra parte), entonces es mejor refugiarlos en el hogar.

- Percepción sobre disponibilidad de oferta

Este elemento refiere tanto a la percepción de ausencia de oferta suficiente en el barrio, como también a la insatisfacción respecto de la oferta existente (gratuita), lo que redundaría en la percepción de no existencia de oferta “válida” o “elegible”.

*“Si hubiera un jardín cerca y con vacantes, lo coloco”*

*“...quedan relativamente cerca, eso poh’. Lo que sí no se veían muy buenos, no estaban muy limpios, el de la Rosita (Renard) sí, pero los otros no le dieron mucha confianza a mi hija...”*

- Disposición a trasladarse

Cuando los niños tienen 4 años, la disposición de los padres a trasladarse fuera de la comuna o bien fuera del entorno más cercano (barrio) en búsqueda de un prekinder no parece cualitativamente significativa.

- Efecto pares y modelo de rol

Profundizando en los temores asociados al entorno social, los niños o niñas que asisten a estos jardines gratuitos son percibidos como malas influencias, en particular, porque gran parte de los padres ha tenido malas experiencias previas (han golpeado y atemorizado a sus hijos). De este modo, en estos casos se busca el diferenciarse de lo que se considera un ambiente negativo, protegiendo a los hijos vía marginación del sistema escolar mientras sea posible, es decir, hasta su ingreso a kinder (“no somos como ellos”, “nosotros somos buenos”).

Como se señaló antes, este argumento es propio de quienes perciben su entorno social como deteriorado.

*“Sipo, de no mandarlo a estos jardines eeh... del gobierno... porque no me gustan...me da miedo el tipo de niño que va, las mismas mamás, todo eso. Por eso no me gusta por aquí cerca”.*

*“Mi esposo pensaba de que el, como era de barrio, que el colegio era malo, porque se sabía muchas cosas de indisciplina de los alumnos, por eso no quería...”.*

*“La traté de meter, pero le pegaron los compañeros y no quiso ir más. Ella no pelea. No le gustan las peleas. No tenía la edad tampoco”*

- Percepción sobre inseguridad del barrio

Algunos casos mencionaron que el entorno urbano y social inmediato a los jardines y escuelas que imparten el prekindergarten presentan condiciones que incentivan la sensación de inseguridad y el miedo a exponer a los niños o niñas a peligros innecesarios y malos ejemplos, tales como drogadicción y alcoholismo.

*“Al frente aquí hay un colegio que está cerca, pero son vola’os venden droga, es como mala imagen pa’ los niños”*

*“Yo no sé cómo pensaron esto, pero los ingenieros justo ponen los jardines cerca de botillerías y focos de droga”.*

*“Cuando uno no tiene los medios económicos se va a un estatal y hay muchos. El que está cerca no te da satisfacción, porque va de todo y poco menos que delincuentes, que son cosas que te preocupan como mamá. Nunca me han gustado las escuelas municipales, como que no los encuentro muy buenos”.*

#### **a4. Factores funcionales**

El 32% de los entrevistados mencionó factores funcionales para no enviar a sus hijos al NT1, que tienen que ver, principalmente, con los trayectos y horarios que son incompatibles con la rutina diaria de las familias.

- Compatibilidad con rutina cotidiana

Los conflictos con la rutina cotidiana se dan especialmente cuando existen otros niños o niñas en la casa que no asisten al jardín o escuela, ya que la madre no tiene con quién dejarlos ante la eventualidad de tener que trasladar al niño o niña hacia un centro educacional.

##### **i) Trayecto**

*“Que no tengo cómo llevarlos porque no tengo cómo cuidar a los que me quedan en la casa, me queda demasiado lejos”.*

*“Yo pienso que ya este próximo año, porque como ya ahí van a estudiar los dos, me va a ser menos complicado a mí, porque puedo trabajar en la mañana y en la tarde los puedo ver yo”.*

## ii) Horarios

*“A mí lo que me complica son los horarios del Johan. Que salga a las cuatro, no tengo quién me lo vaya a buscar. Eso me complica”.*

La mayor dificultad que enfrentan las familias es compatibilizar los trayectos con los horarios, así como también con el cuidado del resto de los hijos, en caso de que los haya.

Otro aspecto, bastante citado, es la consideración de que en las mañanas hace mucho frío, y no se desea exponer al niño o niña a ese riesgo. En ese sentido, se prefieren los arreglos de enseñanza y cuidado que se imparten en la tarde, lo que permitiría compatibilizar cuidado materno y educación formal.

### **b. Factores intrínsecos**

#### **b1. Información, experiencia y contexto**

De las familias entrevistadas, más de la mitad de los casos (35) decidió no enviar a sus hijos al NT1 por la información que recibieron, ya sea a través de canales formales o informales sobre los jardines y escuelas públicas y particulares subvencionadas; por la propia experiencia que han tenido con estas instituciones o por el contexto particular en el que se encuentra la familia y la situación de salud del niño.

*“Yo siempre estaba pendiente de él, de su enfermedad, de las convulsiones que le daban. Yo vine a saber este año no más que el niño era epiléptico”.*

*“Lo que pasa es que mi hija no habla todavía, ella tiene un síndrome hipotónico, retardo psicomotor, así que ella tiene recién como pa'l año, tiene cuatro, pero demuestra un año...”*



*“El niño no se cría solo, tiene dos hermanas y se llevan muy bien... se desarrolla bien todos, no necesita ir al jardín ya que vamos a la iglesia”.*

Los padres que tuvieron malas experiencias previas con sus hijos mayores, en jardines o escuelas, se muestran más reticentes a enviar a su hijo menor a la Educación Parvularia ya que, la mayoría de las veces, consideran que se les hizo un gran daño o que corrieron un gran riesgo al enviarlos.

- Fuentes de información y tipos de información obtenida (contenidos)

#### i) Fuentes directas

Las fuentes directas corresponden a la experiencia efectiva que los padres han tenido en el jardín o escuela, ya sea con hijos mayores o con el mismo niño o niña que previamente había asistido a la Educación Parvularia, pero decidieron retirarlo por un mal trato o insatisfacción con el servicio. La mayoría de las madres que decidió retirar a sus hijos del jardín o la escuela lo hizo luego de uno o repetidos episodios negativos que tienen que ver, principalmente con el mal trato de las tías o su negligencia, esto último en términos de mal o insuficiente cuidado o también de permitir maltratos por parte de otros niños.

*“No tuve buena experiencia con el trato que tenían mis hijas mayores con las tías. Por ejemplo, yo las iba a buscar al jardín a las tres, cuatro de la tarde y la niña a veces estaba mojada, con la ropa húmeda. Se notaba que se había hecho pipí y no le cambiaban la ropa. Yo le mandaba como cuatro mudas todos los días”.*

*“Mi hija pasaba enferma, se llenó de piojos... una de las tías de hecho golpeó a mi hija y eso fue terrible, o sea que toqueteen a mis hijos”.*

*“Porque he visto cómo ella zamarrea a los niños, cómo ella le aprieta los brazos a los niños o niñas y mi hijo, uno de los más chicos, estuvo con ella y en una situación le apretó los brazos y eso es un maltrato entonces por eso no”*

*“Y si poh, una vez lo puse en pre-kinder acá al frente, y un día me dijo “mamá, estuve como media hora gritándole a la tía que me fuera a limpiar y no fueron”*

## ii) Fuentes indirectas legitimadas

Las fuentes indirectas legitimadas corresponden a información obtenida de fuentes secundarias como comentarios de familiares, amigos o vecinos que han tenido experiencia en jardines. Además de la información recibida a través de los medios de comunicación, esencialmente, las noticias televisivas.

*“Porque amigas de mi misma edad, viejonas igual que yo, también con hijos chicos, tuvieron muy mala experiencia en esos jardines (de la JUNJI)... Ponte tú los niños o niñas se hacían pipí y no les cambiaban la ropa, a veces los niños o niñas pasaban enfermos...”*

Es importante destacar la preponderancia que toma la televisión al momento de que los padres se forman una opinión sobre la calidad de la oferta. El efecto de los medios sobre las percepciones de los padres es uno de los más mencionados. La desconfianza en los jardines se ve agudizada fuertemente por las tragedias que anuncian las noticias.

*“A la sala cuna no lo enviamos, porque vimos en la tele que le pegan a los niños o niñas cuando lloran, por eso mi esposo no quería mandar...”*

*“La mamá lo cuida... uno sabe que no le va a hacer daño y en el colegio puede que le hagan daño. Las noticias dicen tantas cosas, que realmente da miedo, pero hay que entregarlo”.*

*“Por la tele, que se escucha tanto, de eso que como las tías de repente les pegan, cosas así...”*

*“Yo estoy de acuerdo con mi marido al final de estar con ella que mandarla al jardín, porque igual por lo que había escuchado en la tele y cosas así como que me dio un poco de miedo y preferí cuidarlo yo”.*

En resumen, se puede señalar que en el caso de los padres estudiados, la información obtenida vía fuentes directas e indirectas, cuando es negativa, pesa muy fuertemente sobre la decisión de no envío.

## b2. Calidad educativa

El 29% de los cuidadores principales entrevistados mencionó específicamente la insatisfacción con la calidad educativa recibida en los jardines y escuelas como razones para no matricular a sus hijos en ellas. En el marco teórico señalamos que la calidad educativa refería a aspectos que afectan directamente al niño y a su proceso de aprendizaje. Entre éstos se cuentan los materiales educativos y recursos pedagógicos, el personal, la calidad de la enseñanza, etc. La insatisfacción de los padres tiene que ver principalmente con características del personal, específicamente su número, vocación, condición profesional (estudios)<sup>45</sup> y atención al cuidado del niño; y no tanto con la calidad de la enseñanza impartida en estos centros educativos (aspecto que en general es considerado positivo y altamente valorado), sobre todo en las escuelas (más que en los jardines). Como señalamos antes, estos últimos tienden a percibirse más como una alternativa de cuidado que de educación temprana.

Frente al riesgo de que los niños o niñas sean mal tratados, los padres prefieren no inscribir a sus hijos en la Educación Parvularia, haciendo el esfuerzo de enseñarles lo básico en el hogar, sin desconocer que los niños o niñas aprenderían más en la escuela o jardín. En otras palabras, se considera que no vale la pena exponer a los niños o niñas a los riesgos y enfermedades que los padres asocian a la Educación Parvularia, aún cuando ello signifique sacrificar su aprendizaje formal.

- Características del personal

A continuación revisaremos algunas citas que dan cuenta de las aprensiones de los padres en relación a este tema:

*“Hay tías que no están capacitadas, son antiguas y pierden la paciencia”.*

*“Preferimos mil veces pagar un poco más y tenerlo ahí, donde sé que se van a hacer responsables con el niño y no son muchos. Si en una sala cuántos son, quince o veinte a lo más (niños) y en estos jardines (JUNJI) son treinta, cuarenta...”*

*“Yo encuentro que un jardín pagado cuidan mejor a los niños, porque a mí no me gustan estos jardines que va tanto niño, que no es personalizado, no lo atienden tan bien como debería ser”.*

---

<sup>45</sup> Algunos padres señalaron que en los jardines infantiles, a diferencia de los colegios, era más frecuente que personas no profesionales se encargaran del cuidado de los niños o niñas (por ejemplo, encargadas de la limpieza o de la alimentación).

*“Walter se enfermó mucho y estuvo mucho acá. Lo reforzaba aquí y aprendió mucho más conmigo que en el jardín”.*

*“No hay algo más reducido para una o dos profesoras. Son muchos alumnos, como que se escapan de las manos al ser tantos”.*

*“Si, me gustan encuentro que está bien. Si lo único malo es que había muchos niños o niñas y pocas tías y las tías no van por los niños, van por la plata y así es todo mecánico como le dije”.*

*“Si efectivamente yo viera, que efectivamente las tías están preparadas, que son grandes, porque si tú además vas al jardín, a estos jardines, y son todas las tías lolitas, muy lolitas entonces desconfío un poco de la inexperiencia, sobre todo para trabajar con niños”.*

*“Igual a mí me interesa que tenga profesionales, porque este jardín de al lado hay puros técnicos que cuidan como quince, veinte niños”.*

Una de las mayores preocupaciones de los entrevistados es la cantidad de niños o niñas por Educadora de Párvulo. Cuando comparan la oferta con copago con la gratuita destacan el hecho de que en la primera hay menos niños o niñas por sala, lo que hace una gran diferencia al momento de tomar la decisión de confiarle el cuidado de sus hijos a estos centros educacionales.

## **Beneficios y perjuicios percibidos de los distintos sistemas de cuidado y educación infantil**

### **a. Percepción sobre la oferta institucional (Jardines Infantiles y Escuelas que imparten NT1)**

#### **a1. Oferta con copago versus oferta gratuita**

Puede apreciarse cierta confusión entre los entrevistados en relación a la oferta educacional que recibe subvención estatal, ya sea gratuita o reciba aportes particulares. En muchas ocasiones, si bien no en todas, las madres no distinguen claramente que existe una oferta diferenciada, ni cuáles son las características particulares de cada una. Consistentemente con ello, aquéllas que poseen restricciones económicas más fuertes no identifican cuál es el tipo de oferta que sería más funcional a su situación: la gratuita. Sin embargo, entre las que logran hacer la distinción, se privilegia la elección de un jardín particular-subvencionado.

*“Habíamos querido mandarlo al jardín antes, pero a mí no me gustan estos jardines del gobierno. Por el asunto de dinero no lo pude mandar a un jardín pagado”.*

*“No lo quiero mandar a estos jardines que yo tengo cerca de la casa, porque no son de mi agrado, no me provoca seguridad en nada”.*

La mayoría tiene la noción de que la oferta particular-subsidiada es superior a la oferta municipal en cuanto a calidad de la educación impartida, infraestructura y capacitación del personal. Otro aspecto que iría en desmedro de la Educación Parvularia gratuita refiere a la composición social de su público objetivo; en ocasiones se estima que los niños o niñas y los padres que pagan algo por educación son de mejor nivel que los que no (en el sentido de que son menos proclives a peleas, conflictos, hábitos inadecuados). Además, la idea de ser un “beneficiario” más que un “usuario” o “cliente”, ligada a la oferta particular-subsidiada, inhibe que los padres se sientan con derecho a exigir una mejor atención de parte de las Educadoras de Párvulos y de estos centros en general. En los jardines o escuelas particulares-subsidiados, en cambio, si uno paga, podría exigir una mejor atención y mayor calidad, en la opinión de nuestros entrevistados.

*“En este momento el tema privado me genera mayor seguridad, porque por último ahí tú podí exigir”*

*“Preferimos mil veces pagar un poco más y tenerlo ahí, donde sé que se van a hacer responsable con el niño y no son muchos. Si en una sala cuántos son, 15, 20 a lo más y en estos jardines son 30, 40 niños...”*

*“¿Y por qué el jardín particular le da más confianza?”*

*Porque uno está pagando y se supone que te la van a cuidar más poh”.*

En definitiva, existen casos en los que la educación gratuita no es una opción válida, por percibirse como de peor calidad que la con copago, lo que es especialmente determinante cuando ésta última se asocia a un mejor cuidado final. Y ante la eventualidad de no tener recursos para costear ésta última, se opta por marginar al niño del sistema educativo formal. El análisis de las entrevistas revela que esta situación es más frecuente para aquellos casos que perciben mayor deterioro social y urbano en sus barrios (presumiblemente en aquellos en los que la segregación exhibe mayor malignidad).

## a2. Escuelas versus jardines

Los entrevistados logran establecer diferencias entre la educación temprana impartida en escuelas y jardines, sin embargo no se perfilan preferencias claras hacia una u otra opción. Para ellos ambas instituciones presentan ventajas y desventajas para el cuidado y educación de sus hijos.

Al momento de hacer una comparación entre las escuelas y los jardines, podemos percibir ciertas diferencias que tienen que ver, principalmente, con una visión más institucional de las escuelas, lo que les daría mayor “seriedad” frente al jardín.

Respecto a la escuela, destacan como elemento positivo que el niño no tiene que acostumbrarse a un nuevo entorno al subir de nivel, lo que facilitaría su adaptación. Por otra parte, la escuela es un entorno más institucional, con más reglas y más claras, lo que deja menos lugar a la indisciplina de los alumnos. La calidad educativa de las escuelas es percibida como superior, tanto en términos de los contenidos enseñados como también de los profesionales a cargo, lo que está relacionado con la visión más institucional de estos centros. Como desventaja se menciona que surgen problemas de comportamiento cuando las separaciones entre los niveles (entre los niños o niñas más grandes de los más chicos) no están bien logradas, ya que existe la percepción, en los padres, de que los mayores abusarían de los niños o niñas, situación que estaría más controlada en el jardín debido a que asisten niños o niñas más pequeños.

*“Somos de los que prefieren que el niño entre a prekínder en el colegio donde ellos ya hablan bien y la tía los va a entender. Además en los jardines no son de confianza, no son profesionales las tías y eso a mí no me gusta”.*

*“Si tuviera la posibilidad lo mandaría a un jardín pero de colegio”*

*“Porque es lo mismo, nadie la va a cuidar como al cuido yo, así es que aquí conmigo no más, además no me gustan los jardines, los colegios son diferentes”.*

*“Por eso te digo pa’ mí el jardín no es una posibilidad, es una alternativa, pa’ mí el colegio ellos saben, eso tiene que ser sí o sí”.*

Sobre los jardines es importante mencionar que estarían orientados, bajo la perspectiva de nuestros entrevistados, más hacia el cuidado de los niños o niñas que hacia su educación. En este sentido, los padres perciben que el jardín es una alternativa de cuidado de los niños, más que una institución educacional. Es decir, que la escuela aportaría una mayor calidad educativa en términos de enseñanza que el jardín. No obstante lo anterior, la vigilancia de los niños, en tanto, sería un factor negativo del jardín, ya que se percibe que existen muchos niños o niñas para tan pocas Educadoras de Párvulos, las que no darían abasto para cuidarlos adecuadamente a todos.

En definitiva, la preferencia por una u otra opción va a depender de qué sea lo que se está evaluando. Si lo que está en juego es una mayor calidad de la enseñanza, el la escuela presenta mayores ventajas comparativas; el jardín, en tanto, se observa como más orientado hacia el cuidado, presentando la debilidad de no contar con el personal suficiente para satisfacer de manera óptima esta labor.

De lo anterior se desprende que hay una permanente ambivalencia en los padres respecto a este tema. Por una parte, el factor vigilancia y cuidado, por otra, el aprendizaje. Así, nadie cuida al niño como la mamá lo hace, pero al mismo tiempo ésta sabe que no le puede enseñar tanto como aprendería en el prekinder. Es una tensión respecto a lo que es más importante a esta edad del niño o niña. Dado que los padres finalmente eligen excluir a su hijo del sistema educativo formal, se podría aventurar que éstos finalmente tienden a privilegiar el factor de cuidado por sobre el de aprendizaje, pese a valorar éste último como positivo, especialmente cuando la educación es impartida por la escuela.

*"Yo digo que es muy ventajoso, porque aprenden muchas cosas que a uno se les va de las manos enseñarle en la casa".*

*"Es mejor llevarla. Si igual aprenden hartito en el colegio... Estamos conscientes de eso"*

Si bien se valora el rol de los profesionales de la educación y las madres saben que ellos le pueden enseñar más a los hijos, ellas privilegian el cuidado, es decir la integridad física de los niños o niñas. Hay mucha desconfianza respecto al cuidado y atención que pueden brindar las Educadoras de Párvulos por el exceso de niños o niñas y/o escasez de profesionales percibida en los centros educativos. Es por esta razón que las madres hacen un esfuerzo por enseñarles a sus hijos en el hogar. La mayoría está consciente de que el niño o niña está perdiendo en aprendizaje por quedarse en la casa y tratan de minimizar los efectos educándolos por su propia cuenta.

*"Es que pa mí es ideal tenerla aquí conmigo, porque yo la cuido mejor que nadie. Imagínese que aquí en la casa le enseñamos todo. Sabe los colores, las cosas, todo. Así es que es donde mejor está".*

*"Yo le enseñé al niño muchas cosas y sabe hasta mezclas de algunos colores, coloreamos, hacemos dibujos y en la tarde me ayuda con mis manualidades, estudia con las niñas, le tengo cubos con letras para que juegue y aprenda".*

## **b. Descripción de la estrategia de cuidado alternativa utilizada**

### **b1. Quién lo cuida**

Adulto al cuidado del menor (cuidador principal)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Madre	51	92,73
Otro familiar	4	7,27
Total casos	55	100

Tal como se aprecia en la tabla superior, en la gran mayoría de los casos estudiados (51) es la madre quien se dedica preferentemente al cuidado del menor; esto no excluye la posibilidad de que ésta sea apoyada en esta tarea por otros miembros de la familia, como por ejemplo hijas mayores o abuelas.

En los casos en que otra persona es la que asume el cuidado del menor de forma principal, éste generalmente es algún otro familiar cercano, como la abuela, quien generalmente reside en la misma vivienda que los padres y el niño o niña. Lo fundamental es que el cuidado recaiga en un familiar de confianza. De hecho, la opción de cuidado por parte de terceros desconocidos no es vista como una alternativa posible.

*“¿Le pagaría a alguien para cuidarla?”*

*No, jamás. Sólo familia, sangre de la sangre, ahí está la confianza, nadie desconocido. No, imagínese ahí lo que pasó, que el hombre violó a la niña y la mató, la Panchita. No, ni quiera Dios que pase, no, no, no, no. La cuidamos todos y a nadie más, nadie, nadie. Prefiero morirme al lado de ella, pero no la dejo sola”.*

En los 5 casos entrevistados realizados a cuidadores secundarios (personas que colaboran con el cuidador principal del niño/a), 3 casos correspondían a la abuela, uno a la madre y uno a una hermana mayor del menor.

### **b2. Descripción del tipo de arreglo alternativo**

Cuando el niño es cuidado en el hogar (ya sea por la madre o bien por otro familiar), lo más frecuente es que el niño pase todo el día al interior del hogar, ya sea viendo televisión o jugando, generalmente solos. Si bien en muchos casos se señala que en el hogar se hacen esfuerzos para que el niño aprenda (“colores”, “números”, “palabras”, “letras”, “animales”, etc.), no se detecta la presencia de una rutina sistemática (con horarios y días definidos) con objeto de lograr este fin.



Eventualmente, cuando no hace frío, los niños son llevados a jugar al aire libre, pero siempre con la supervisión de algún adulto. La salida se vuelve más difícil en entornos considerados riesgosos.

*“¿Siempre es aquí en la casa donde juega o sale?”*

*“Cuando yo salgo a la calle sí, sino no. Vamos al parque, a la plaza, sale a andar en bicicleta, o lo llevo a la cancha”.*

Cuando las madres o cuidadoras deben hacer algún trámite, compra o actividad urgente que implique salir del hogar (como por ejemplo ir al médico), se opta por llevar al niño con ellas, o lo que se vuelve un obstáculo cuando éste está enfermo, o bien cuando hace mucho frío. En este escenario, la opción ideal es dejar al niño con algún otro familiar que resida en la misma vivienda.

*“En ningún momento él se queda solo, cuando voy a comprar están mis hijas y él se queda con ellas”*

#### **Posibilidad de reversión de la decisión de no envío**

Factores que permitirían revertir la decisión de no matrícula en NT1	Nº de menciones		Porcentaje que representan las menciones en relación al total (%)	
Cambio en la composición de las redes de apoyo del hogar	2		3,28	
Cambio de oferta disponible (localización o transporte, personalización, calidad)	28		45,90	
Cambio en la situación socioeconómica del hogar, o gratuidad de los materiales.	11		18,03	
Cambio de situación laboral (que la madre encuentre trabajo; que se vea forzada a trabajar)	9		14,75	
Conocimiento de beneficios (menciona como condición que se agregue algo que ya existe)	11		18,03	
	<b>Nº Total de menciones</b>	<b>61</b>	<b>% Total de menciones</b>	<b>100</b>

Notas: 1) El total de casos considerados para el análisis es de 55. 2) Pregunta de respuesta múltiple. 3) Hay casos en los que se mencionó más de un factor. 4) Si un caso menciona varias veces un mismo factor, se considera como una sola mención de ese factor (una mención de cada factor por caso).

La posibilidad de reversión de la decisión está dada principalmente por la garantía de estándares adecuados en cuanto al cuidado de los niños o niñas en el prekinder, siendo primordial el aseguramiento de su integridad física. Si les aseguran que las Educadoras de Párvulos van a ser profesionales, que los van a cuidar bien y que va a haber más de una por sala, y que se van a tomar medidas contra los niños o niñas agresores y/o contra los escenarios que promueven la agresión (por ejemplo baños sin vigilancia o separaciones inadecuadas entre niveles), entonces estarían dispuestos a enviarlos.

Respecto a los beneficios percibidos del prekinder, lo más relevante para los padres es que sus hijos socialicen con sus pares y desarrollen la noción del “otro”. Los niños o niñas están, en su mayoría, encerrados en sus casas, viendo televisión, lo que les impide tener amigos y desarrollar habilidades sociales. Este carácter de una vida “rutinaria” y “aburrida” para el niño o niña se acentuaría en barrios vulnerables en los que los padres tienen temor de que el niño juegue fuera de la casa, y en aquellas épocas del año en las que las condiciones climáticas dificultan el disfrute al aire libre, en plazas, por ejemplo.

Los padres describen frecuentemente a sus hijos educados en el hogar como “taimados”, “fundidos”, “mamones” o “hiperkinéticos” y esperan que el enviarlos al jardín o escuela maticen esos rasgos. En este sentido el jardín o escuela les daría más independencia y autonomía, tanto a los niños, como a los padres. Sin embargo, si uno de los principales beneficios es la sociabilidad con los pares, lo que permitiría atenuar defectos como el egoísmo y el centrarse todo el tiempo en sí mismo, el que los pares sean comprendidos como inadecuados neutraliza este beneficio.

Otro beneficio fundamental de la Educación Parvularia estaría dado por el aprendizaje de contenidos que en el hogar no se pueden entregar de manera plena. Pese a que se tiene conciencia de lo anterior, se aprecia que los padres no son capaces de discernir claramente cuál es el aporte específico del prekinder en términos del desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas particulares de ese nivel de enseñanza. De hecho, algunos padres señalaron que, si bien existe una pérdida de aprendizajes en el niño por no asistir al prekinder, se espera que éstos sean “recuperados” al pasar a kinder. Esto da cuenta de que no existe un claro entendimiento de la relevancia que tiene una determinada edad para el desarrollo de habilidades específicas que luego será difícil recuperar o revertir (especialmente en el caso de lo cognitivo)<sup>46</sup>.

Los beneficios materiales, en tanto, no son tan relevantes para los padres para revertir su decisión de no envío.

Se podría postular que un mayor conocimiento de los beneficios de socialización y de aprendizaje, y de lo “impostergables” que son, podría contribuir a revertir la decisión de no envío de los niños o niñas a la educación del primer nivel de transición, sin olvidar que esta clase de ventajas no son suficientes, por sí solas, para promover un cambio en dicha decisión.

---

<sup>46</sup> Atendiendo a la presentación de Heckman en la inauguración del Centro de Políticas Públicas de la UC, 2009.

## **a. Conocimiento de beneficios**

El elemento más importante que permitiría revertir la decisión de no matrícula es el conocimiento de los beneficios que implica enviar al niño o niña al NT1 en todas sus dimensiones: educacionales, sociales, emocionales, cognitivas y físicas. En 11 casos los entrevistados se mostraron interesados en enviar a sus hijos al NT1 en caso de que esos beneficios fueran asegurados. El más importante de ellos, es que el jardín o escuela pueda constituirse como un lugar seguro y confiable para delegar el cuidado de los hijos. Un lugar donde el niño pueda desarrollarse social y cognitivamente. Los beneficios materiales demostraron no ser muy relevantes para la reversión de decisión de no matrícula.

### **a1. Desarrollo de habilidades sociales del niño**

Uno de los aspectos de la Educación Parvularia que las madres más destacan es el desarrollo de las habilidades sociales de los niños. Con el sistema de cuidado dentro del hogar, los niños o niñas pasan la mayor parte del tiempo solos, viendo tele o relacionándose con gente mayor. En este sentido los padres relevan la oportunidad que tienen en el jardín de interactuar con sus pares, de conocer otros niños o niñas para ser más sociables y más independientes.

*“Los niños o niñas necesitan relacionarse desde chicos con niños, para aprender la convivencia”.*

*“Lo que sí me preocupa es que mi hijo sí pueda socializar con otros niños, en definitiva eso es lo que a mí más me preocupa”.*

*“Igual mi niño pasa encerrado todo el día acá, viendo tele todo el día. Él no tiene amigos y le cuesta relacionarse, por eso encuentro importante que vaya...”.*

*“Valoro mucho el cuidado del profesional que va a ejercer el cuidado de mi hijo”.*

*“Ellos en prekinder pueden aprender todo, aquí no hay ninguna ventaja de estar aquí”.*

*“Por sociabilizar es mejor que fuera a prekinder. Si los papás trabajan es una solución para evitar que el niño se quede a merced de cualquiera...”.*

## **a2. Desarrollo cognitivo del niño**

Los padres en general reconocen que los niños o niñas aprenden más en el jardín o escuela, aunque ellos hagan esfuerzos por enseñarles en el hogar. Saben que no pueden reemplazar el rol de una Educadora de Párvulos profesional y que la asistencia a la Educación Parvularia es un aporte para el aprendizaje. Sin embargo, como lo hemos planteado, los padres privilegian el cuidado y la vigilancia del niño o niña por sobre el aprendizaje. Aunque consideren que el desarrollo cognitivo del niño es importante, no es una razón lo suficientemente fuerte por sí sola como para enviarlos a estos centros educacionales.

*“Es importante que el niño aprenda, porque es esencial para él po, además recibe almuerzo, porque de repente lo mando más por el almuerzo porque no me alcanza pa’ darle aquí”.*

*“Yo sé que es bueno que vayan al prekinder porque aprenden y uno no le puede enseñar. Yo le enseño hartas cosas, pero no es lo mismo que le enseñe un profesional”.*

*“Está perdiendo participación, actividades no sé, psicomotoras, motricidad fina, todo eso que ahí le enseñan, pero aquí nosotros no le enseñamos”.*

*“Claro, en el jardín sé que te ayudan, bastante, aprenden más por supuesto. Son profesionales, para eso están”*

## **a3. Beneficios materiales**

Los beneficios materiales, si bien son bienvenidos por parte de los padres, no son un factor determinante a la hora de revertir la decisión.

*“Me daban los materiales y no pagaba mensualidad. Tenía un fonoaudiólogo para la María”.*

*“Bueno, si le dan cosas sería mejor, porque a uno le faltan”.*

*“Sería bueno que le dieran alimentos”*

## **b. Cambio de oferta disponible**

28 casos mencionaron un cambio de la oferta disponible. Esto tiene que ver, principalmente con la cercanía de la oferta y su diversificación (aumento de opciones particular-subvencionadas accesibles, las que se aprecian como de mejor calidad). Si bien muchos padres dicen tener jardines cerca de sus casas, éstos no satisfacen sus necesidades de confianza y seguridad, por lo tanto, en muchas ocasiones prefieren enviarlos a jardines más lejanos. En este sentido, la existencia de un transporte escolar gratuito, es bienvenida. Si se combina esto con la idea de que no se quiere oferta pública, y los datos de segregación de los establecimientos educacionales, podría pensarse que un problema es que los sectores en los que viven estas familias, por ser de bajos ingresos, no tienen oferta pagada (subvencionada o particular pagada).

*“Pucha, que hubiera un jardín público, como el que hay por ejemplo, en Calera de Tango, porque inclusive mi nieto va a un jardín de la JUNJI y le enseñan súper bien, les enseñan harto, los cuidan súper bien. Acá no hay”.*

### **b1. Diversificación de la oferta**

*“Si en los jardines hubiera computación o clases de inglés, cosas así. Más que llevarlos y que el niño coma, juegue un rato, aprenda a jugar, que es lo que hace acá. Si hicieran más cosas quizás sería mejor...”.*

- Mayor cercanía

*“Si la escuela con prekinder estuviera más cerca, la metería. Un transporte escolar gratis ayudaría”.*

*“Que estuvieran más cerca y que hubiera un transporte, pero que fuera gratis si pos”.*

- Flexibilización de la duración de la atención

Otro tema importante es el de los horarios. La mayoría de los padres teme enviar a sus hijos en la jornada de la mañana, porque son muy pequeños para exponerlos al frío. Así, una

jornada en la tarde facilitaría la matrícula y permitiría compatibilizar los horarios del jardín o escuela con la rutina cotidiana de la familia.

*“Sería de buscar un prekindergarten y ponerlo en la jornada de la tarde, porque mi marido decía que el frío, que hacía mucho frío, de que el niño es muy chiquito...”*

*“Por ejemplo de que el horario de colegio uno pudiera llevarlo en la tarde. No es tanto porque no toma los fríos de la mañana y todo eso”.*

### **c. Cambio en situación laboral**

9 casos mencionaron que matricularían a su hijo en caso de encontrar trabajo. Esto es por dos razones fundamentales: por un lado, un cambio en la situación laboral implica una mejoría de la situación económica, lo que permite correr con los gastos que implica enviar al hijo al NT1; por otro lado, las madres que no trabajan no consideran necesario enviar a los hijos al jardín o escuela ya que pueden quedarse con ellos. En este sentido, si la madre encuentra trabajo, la situación ideal sería enviar al niño o niña al jardín o la escuela como estrategia de cuidado mientras ella está ausente.

El jardín o el centro educacional se haría necesario sólo en el caso de que las madres tuvieran que trabajar y no pudieran quedarse con el niño. El jardín o la escuela no es vista como una alternativa para que las madres puedan tener algo de tiempo libre y aprovecharlo en otras cosas, sino más bien como una alternativa para madres que ya trabajan. Acá vemos nuevamente el tema de la valoración del cuidado por sobre la educación. Si la mamá lo puede cuidar, es una mejor opción que el prekindergarten.

*“Si tuviera que trabajar, lo hubiera tenido que meter y lo llevaría a cualquiera que me lo aceptara” .*

*“Evidentemente, si yo encontrara pega ahora, si no dependiera sólo de mi marido, yo lo envío al jardín y pago las sesenta lucas. Sin ningún drama, ¿cachai?”.*

*“Yo no he encontrado trabajo y si lo encontrara lo llevaría al prekindergarten. Mi sueño era encontrar un trabajo donde hubiera sala cuna, pero tengo que trabajar”*

*“Si yo me pusiera a trabajar, lo mando a un jardín, si no, ¿pa qué poh?”*

*“Además que yo no trabajo. Yo hallo que los jardines son pa’ las mamás que trabajan”.*

*“Si yo no estoy trabajando, ¿pa’ qué lo va a cuidar otra persona? Si lo puedo cuidar yo, ¿me entendí?”*

*“No, yo encuentro que está muy chico, no es necesario mandarlo a esa edad al jardín. Creo que el jardín es pa’ mamás que trabajan y no lo pueden cuidar...”*

Lo que más relevan los padres entrevistados es, entonces, el cuidado y la vigilancia que puedan ejercer las Educadoras de Párvulos sobre sus hijos dentro de los centros educacionales. Existe una tensión entre la importancia del cuidado versus el aprendizaje, ya que muchos padres optan por sacrificar el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus hijos para asegurar que estén mejor cuidados dentro del hogar y por personas de confianza.

Los padres ven la Educación Parvularia como un sistema alternativo de cuidado, mientras que existe un desconocimiento en cuanto al aporte específico de la educación que recibirían los niños o niñas en prekinder. La mayoría piensa que este aprendizaje puede ser sustituible por lo que aprendan más adelante, en kinder y niveles superiores.

Para finalizar esta sección, debe mencionarse que no fue posible el establecimiento de tipos de familias que posean características internas homogéneas y que sean externamente heterogéneas y excluyentes. Se aprecia más bien que los hogares estudiados comparten características relevantes que son similares, radicando tal vez la principal diferencia entre ellas el que hayan tomado la decisión de marginarse del sistema (por una diversidad de motivos, donde priman ampliamente los culturales), o bien el haber sido marginadas por éste (ya sea vía ausencia de diagnóstico o bien por falta de oferta disponible). Ello permite pensar en una campaña comunicacional que los aborde en su conjunto (sobre todo a los primeros).

A continuación presentamos una síntesis de los resultados que acabamos de revisar.

## Síntesis de resultados

### **Características de las familias**

- La mayor parte de los hogares consultados corresponde a hogares biparentales (65,1%) con jefatura masculina. Estos se desagregan en 56,3% de hogares biparentales nucleares y 8,8% de hogares biparentales extendidos.
- Se trata principalmente de hogares jóvenes: el promedio de edad de los jefes de hogar es de 38 años.
- Gran parte de las cónyuges permanece gran parte de su tiempo en el hogar: Sólo un 27,6% de ellas trabaja. De estas, un 90,5% trabaja media jornada o menos, y un 10% realiza sus actividades en la casa o en un local contiguo a esta.
- Son hogares en situación de vulnerabilidad social: Prácticamente la totalidad de los hogares (91,8%) corresponden a los dos primeros quintiles de ingreso. Asimismo, un 53,5% corresponden a hogares pobres, y un 15,1% a hogares indigentes.

### **Antecedentes de Educación Parvularia**

- La mayoría de los padres estudiados no ha cursado Educación Parvularia; no obstante, poseen experiencias directas a través de hijos mayores, o indirectas, ya sea a partir de lo reportado por su entorno social inmediato o bien por lo que conocen a través de los medios de comunicación masivos: También se detectan casos que sí han asistido, y otros que no lo recuerdan.

### **Forma de toma de decisión de no matricular a los niños o niñas en NT1**

- La no inscripción en prekinder no siempre es una decisión de los padres: Existen ocasiones mínimas en las que los niños o niñas quedan fuera del sistema por falta de diagnóstico médico oportuno para sus enfermedades o bien por falta de cupos.
- Cuando se trata de una decisión, generalmente es consensuada entre el padre y la madre, primando la opinión de ésta última: Esto debido a que es ella quien pasa la mayor parte del



tiempo con los niños, sacrificando su opción de trabajo y de disposición del tiempo libre. En ocasiones también participan abuelas o hermanas mayores de los niños o niñas.

- Se presentan una diversidad de situaciones en relación al momento y forma en la que se toma la decisión de no envío: Por una parte, están aquellos padres que no racionalizan demasiado la decisión (“se fue dando”). En esta situación estaría incidiendo el hecho que las madres no se encuentren trabajando, lo cual se asume como una buena alternativa para el “cuidado” del niño. Se encuentran además, quienes no consideran la opción gratuita por no tener los medios para costear la educación con copago, lo que en ocasiones se liga al desconocimiento de la oferta disponible; quienes no son capturados por la oferta, pese a tener la disposición de ir; quienes se ven influenciados por los acontecimientos negativos en este ámbito que se exhiben en los medios de comunicación; y quienes se resisten producto de una mala experiencia previa, ya sea propia o ajena (generalmente maltrato por parte de niños o niñas mayores y/o negligencia por parte de las Educadoras de Párvulos). En este último caso, refuerzan la decisión de no envío el que el niño haya solicitado no asistir, y la percepción de que en el centro educacional no se hayan tomado medidas para revertir la mala experiencia.

#### **Factores detrás de la decisión de no matrícula**

- Tanto factores extrínsecos como los intrínsecos al arreglo de cuidado y educación temprana son considerados por los padres a la hora de tomar la decisión de no envío a NT1. La alta valoración del cuidado de la madre, la falta de oferta disponible, la percepción de influencia negativa del entorno y la insatisfacción con la calidad de la educación brindada por los establecimientos son algunas de las razones mencionadas.
- Los argumentos de carácter cultural y social, principalmente referidos a la valoración del cuidado del niño por parte de la madre, y al temor a que el niño enfrente situaciones de riesgo fuera del hogar, son los que más pesan a la hora de tomar la decisión de no matrícula (mencionados por 40 casos): Se observa resistencia en las familias estudiadas a delegar el cuidado y educación temprana de los niños o niñas en personas ajenas a la familia, especialmente en escenarios “gratuitos” en los que se considera que las Educadoras de Párvulos no son suficientes en número, no son profesionales ni tienen “vocación”. Dicha situación, amplificada cuando existen más niños o niñas de edad en el hogar (donde tiene sentido el aprovechamiento de “economías de escala”), se enmarca en un contexto más amplio de desconfianza hacia los extraños y temor hacia el entorno en general.

- Una parte importante de los casos (35) señaló que incidieron en su decisión la información recibida a través de canales formales o informales, la propia experiencia o bien por el contexto particular en el que se encuentra la familia y el niño: Dentro de estos factores, el que parece tener más peso y, al mismo, tiempo, el más duro de revertir, es el haber tenido una mala experiencia previa.
- Cerca de la mitad de los entrevistados (28) hizo mención a factores de carácter económico. Esto se puede desglosar en la no posibilidad de enfrentar el costo de la educación con copago (ante la insatisfacción respecto de la oferta gratuita), el desconocimiento respecto de la gratuidad de la oferta y el no poder enfrentar costos básicos asociados a materiales.
- Más de la mitad de los padres y madres consultados (29) mencionó que la insatisfacción con la calidad educativa fue un motivo para no enviar al niño al prekinder: La insatisfacción de los padres tiene que ver principalmente con características del personal, específicamente su número, vocación, condición profesional (estudios) y atención al cuidado del niño.
- Un tercio de los casos estudiados considera que existen factores funcionales asociados al no envío, tales como incompatibilidad con la rutina cotidiana (dificultad de traslado y horarios poco convenientes), percepción de ausencia de oferta (o bien oferta inadecuada), inseguridad del barrio (especialmente el entorno inmediato de la escuela o jardín) y evitación del efecto pares: Especialmente en entornos deteriorados socialmente, los padres señalaron querer evitar exponer al niño a malos ejemplos, hábitos inadecuados y riesgos derivados de su contacto permanente con niños o niñas que consideran influencias negativas y posibles agresores. En ocasiones, esto también se extrapola a sus padres.

### **Percepción sobre la oferta institucional**

- La oferta con copago se observa como de mejor calidad que la gratuita: Esto en referencia a aspectos como la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el tipo de niños o niñas y familias que llevan a sus hijos a esos establecimientos y la disponibilidad y preparación del personal. De todas formas, lo que marca la diferencia fundamental entre ambas es la percepción de que la primera ofrece un mejor cuidado del niño. Bajo esta visión, y especialmente en contextos de mayor deterioro social y urbano, las familias prefieren marginar a sus hijos del sistema educativo formal cuando no poseen los recursos para cofinanciar la educación.

- Las escuelas se ven como instituciones cuyo foco es la educación, mientras que los jardines se aprecian como más orientados al cuidado: No obstante, ambos centros educacionales presentarían falencias en este último aspecto, ya sea por inadecuadas separaciones entre niveles o bien por falta de personal suficiente y en ocasiones poco calificado, respectivamente.
- La familias perciben que en los centros educacionales los niños o niñas aprenden más que en el hogar; sin embargo, en éste último estarían mejor cuidados: Esto haría que se inclinaran por ésta última opción. De todas formas, los padres entrevistados señalaron que en la casa también se esfuerzan por reforzar el aprendizaje del niño, reconociendo sus limitaciones en este campo.

### **Posibilidad de reversión de la decisión de no envió**

- Importancia de garantizar que el niño estará bien cuidado: Es ése el factor más importante a la hora de pensar en enviar el niño al prekinder, lo que pasaría fundamentalmente por mejoras en cuanto a la cantidad y calidad del personal de los centros educativos. Aspectos que deberían ser reforzados, pues son altamente valorados por los padres, son la socialización de los niños, su ganancia de autonomía e independencia, y el aprendizaje específico de contenidos y habilidades propias de este nivel educativo. Secundariamente, los padres señalaron que revertirían su decisión por un aumento de la cercanía, disponibilidad y diversificación de la oferta de jardines y escuelas. Un último aspecto determinante sería la obligación de la madre de ingresar al sistema laboral, lo que implicaría delegar el cuidado en una institución formal, frente a la ausencia de otras alternativas.

## VIII. Conclusiones y Sugerencias

### 1. Conclusiones

- En primer lugar, respecto a los hogares de nuestra muestra que poseen niños o niñas elegibles para NT1 y que no asisten, tenemos que en su gran mayoría son hogares pobres. El 53,4% se encuentra bajo la línea de la pobreza.
- Los resultados del empadronamiento realizado sugieren que existe una mayor cobertura que la que indican los datos CASEN 2006. La probabilidad de identificar casos efectiva fue mucho menor que la esperada, y en ese sentido, es posible que el panorama descrito para 2006 haya cambiado e incrementado la tendencia a la matrícula en NT1. Comprender estas tendencias se vuelve central si lo que se quiere es tener un panorama real de lo que ocurre con la cobertura en el NT1.
- Por otra parte, resulta evidente que es necesario medir este tema de forma más certera: por fecha de nacimiento del niño. Dado que existen fechas límites para tener los años cumplidos, es necesario que las herramientas que se utilizan para medir este tema incorporen dicho criterio. Esto también puede estar incidiendo en la diferencia entre la probabilidad de identificar casos que arrojaban los datos CASEN 2006 y la probabilidad efectiva encontrada en el proceso de empadronamiento. En otras palabras, la CASEN, al no incluir la fecha de nacimiento de los niños, podría estar sobreestimando la demanda por NT1 al identificar como niños en edad de asistir a NT1 a niños o niñas que no cumplían con la edad mínima necesaria al momento de la postulación.
- Los padres parecen privilegiar cuidado antes que educación para niños o niñas en edad de asistir al prekinder: Ello podría explicar que marginaran a su hijo del sistema educativo formal, pese a valorar la educación como algo positivo, especialmente cuando ésta es impartida por la escuela.

Los padres sí identifican los costos en “aprendizaje” de sus hijos por el hecho de que éstos no asistan al prekinder; sin embargo, perciben que el costo de un inadecuado “cuidado” en el sistema formal es mayor, situación que en la práctica, se refleja en su decisión de no matricular a los hijos.

En este sentido la demanda de los padres respecto a la educación de sus hijos, cuando se trata del NT1, considera no sólo que el niño aprenda y socialice con otros niños, sino también (y necesariamente) un cuidado atento y cercano de los niños o niñas debido a su corta edad. Es precisamente la educación lo que las madres asumen que pueden “suplir” (de acuerdo a sus posibilidades) al decidir no enviar a sus hijos al prekinder.

- Se valora la socialización en las escuelas, pero no cualquier socialización: Uno de los aspectos mejor valorados de las escuelas es la posibilidad que el niño socialice con otros, sin embargo, no se acepta cualquier tipo de socialización. Se espera que los padres y los niños o niñas

proviengan de hogares con buenos hábitos, lo que explica que muchos padres tengan preferencia por establecimientos educacionales con copago, percibidos como establecimientos cuyos servicios son de mejor calidad, y de una mejor composición social.

- Se percibe que el ingreso al sistema de educación se inicia en NT2 y que cuando el niño se integre podrá rápidamente nivelar aquello que no aprendió en NT1. La idea general de los padres es que la educación de los hijos parte en kinder. De hecho no se cuestiona la posibilidad que el hijo vaya a asistir a kinder cuando este tenga la edad. En cierto sentido, todo tipo de educación previa a NT2 se percibe como opcional. Cabría por lo tanto, reforzar el que la educación de los hijos se inicia con anterioridad y que las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños o niñas se potencia cada año.
- Existen casos en que la no incorporación al NT1 ha sido completamente contingente, como niños o niñas con enfermedades especiales, cambios recientes de residencia, o establecimientos sin cupos para matrícula, que afectan la inasistencia de los niños o niñas en NT1, pero que no se relacionan con decisión de los padres de no matricular a los hijos. Este tipo de situaciones deben ser acogidas por medio de un adecuado apoyo y asesoramiento a los padres por parte de las escuelas.

## **2. Sugerencias**

### **a) Sugerencias de adecuación de la oferta**

Tal como revisamos antes, existe un grupo no despreciable de casos que no decide marginarse voluntariamente del sistema educativo. De hecho, puede afirmarse exactamente lo contrario: es el propio sistema el que les impide participar, ya sea porque no se coordina adecuadamente la entrega del diagnóstico médico que les permitiría a los niños o niñas con necesidades especiales ser admitidos en el prekinder, o bien porque no existen cupos. En ese sentido, se aprecia que queda espacio para atraer a esta demanda no satisfecha mediante el mejoramiento de las condiciones que hoy los mantienen al margen.

En primer término, este estudio muestra que es la percepción sobre un cuidado inadecuado de los niños y niñas en los jardines y escuelas lo que margina a la gran mayoría de los padres entrevistados de enviar a sus hijos al prekinder, con independencia de la alta valoración que pueda tenerse de la educación que se imparte en estos centros educativos (especialmente en los más “institucionales”).

En ese sentido, podrían implementarse medidas a mediano plazo que consideren: i) el aumento de Educadoras de Párvulos y/o la disminución de niños o niñas por sala; ii) el establecimiento de separaciones más claras entre los espacios usados por los distintos niveles educativos en los colegios; iii) dar señales claras a los padres de que los eventos que pongan en riesgo la integridad física de sus hijos serán sancionados.

Dentro de los argumentos esgrimidos por los padres para no matricular a sus hijos en el NT1, se mencionó la percepción de inseguridad del barrio.

En esa línea, se podrían implementar medidas que minimicen la sensación de temor y la exposición de los niños y niñas a peligros innecesarios y hábitos inadecuados, de la mano de municipios, juntas de vecinos y otras organizaciones sociales. Por ejemplo, se podría normar respecto a la ubicación de las botillerías o bien intervenir las plazas que son focos de delito y/o malas prácticas que actualmente estén ubicadas en el entorno inmediato de los centros educativos. A su vez, se recomienda resaltar aspectos positivos de Educación Parvularia que dejen en segundo plano tema de homogeneidad social.

Por último, se sugiere la creación de algún instrumento (o bien la adecuación de uno ya existente) que permita la pronta identificación de esta demanda no satisfecha por falta de cobertura o bien de diagnóstico. Una posible alternativa para resolver esto en el corto plazo sería la coordinación con los jardines y escuelas que reporten una demanda mayor a su capacidad disponible para la derivación de este “excedente” a otros centros educativos, bajo condiciones que sean aceptadas y valoradas por los hogares (por ejemplo, asegurándoles transporte gratuito). En el largo plazo, en tanto, sería pertinente la construcción de más jardines y escuelas allí donde se revele pertinente luego de un estudio exhaustivo y confiable de demanda no satisfecha.

#### **b) Sugerencias para campaña comunicacional**

Si bien los padres identifican los beneficios que la asistencia a NT1 tendría para sus hijos en cuanto a socialización y aprendizaje de diversos contenidos y habilidades impartidos profesionalmente, el cuidado, la preocupación por un buen cuidado hace cargar la balanza de la decisión de los padres por la opción de mantener a sus hijos en las casas.

Se sugiere en primer lugar dar a conocer que la Educación Parvularia es un derecho garantizado por el Estado y que por lo tanto, ellos (los padres) y sus hijos o hijas, deben o están en el derecho de exigir educación gratuita para sus hijos.

En segundo lugar reforzar el aporte educativo específico de NT1 (mostrar que no es reemplazable por el kinder. En otras palabras, resaltar que un año en este período no es reemplazable por otro.

*La etapa del desarrollo que va del nacimiento a los 6 a 7 años es la más significativa en términos de aprendizaje. Si los niños y niñas en estos períodos de alta potencialidad y vulnerabilidad no cuentan con familias, comunidades, y equipos de salud y educación, entre otros factores ambientales, informados y estimulantes, no*

*sólo se pierden oportunidades de desarrollo únicas para los niños y niñas, sino que se arriesgan daños permanentes en su desarrollo*<sup>47</sup>.

Se podrían elaborar una serie de argumentos basados en la frase “sabía usted que cuando su hijo va a prekindergarten (.....) que indique todas aquellas habilidades cognitivas que adquiere un niño cuando asiste a establecimientos de Educación Parvularia, esto hará que los padres sientan que el costo de mantener a los hijos o hijas en las casas se perciba cada vez mayor y termine cargando la balanza de la decisión de los padres, y los envíen a prekindergarten.

Los aprendizajes que se pueden lograr en niños de esta edad son amplios y se dan en variados campos. El niño se desarrolla en términos de su motricidad; independencia; cuidado, reconocimiento y aprecio de sí mismo; habilidades de interacción social y de reconocimiento y expresión de sentimientos; formación de valores; habilidades de comunicación oral y se inicia en los pilares necesarios para desarrollar la lectura y escritura; avanza en términos de razonamiento lógico matemático y en su capacidad de cuantificar; comprende algunos elementos del entorno natural y social que lo rodea; y desarrolla su capacidad creativa y su apreciación estética<sup>48</sup>.

Muchos padres mostraban una percepción negativa de las escuelas gratuitas, y preferían escuelas particulares subvencionadas puesto que lo asociaban a mayor calidad.

Se sugiere fortalecer imagen de la educación gratuita. Mostrando nuevas inversiones, el hecho que llega o está en los sectores más necesitados, que con esfuerzo los buenos alumnos de escuelas públicas logran llegar a la universidad.

Levantar la noción del usuario del sistema público en la línea de los derechos más que en la de “beneficiario”. Señalar que es posible exigir un estándar de calidad.

Reforzar concepto de gratuidad de materiales y matrícula, y explicitar que gratuidad no necesariamente es sinónimo de una peor calidad, por el contrario tiene que ver con la ayuda-apoyo que el Estado entrega a los hogares que más los necesitan.

---

<sup>47</sup> Propuestas del consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia.

<sup>48</sup> Mapas de aprendizaje, MINEDUC.

## IX. Referencias Bibliográficas

- Acosta, E.; Peticara, M. (2005) “El trabajo remunerado y el cuidado de los hijos”. Fuente: *Persona y Sociedad*, Vol. 19, No. 2, pp. 115 – 130. Publicado por: Universidad Alberto Hurtado.
- Anderson, E. (1985). “Low-Income Parents' Opinions about the Social Class Composition of Schools”. Fuente: *American Journal of Education*, Vol. 93, No. 3 (Mayo), pp. 389-408. Published by: The University of Chicago Press. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1085386>
- Barnett, S. Cost-Benefit Analysis of Preschool Education. Presentación en formato PowerPoint. Disponible en: <http://nieer.org/resources/files/BarnettBenefits.ppt.2004>.
- Budini, F.; Musatti, T. (1999). “Grandmothers' Involvement in Grandchildren's Care: Attitudes, Feelings, and Emotions” Fuente: *Family Relations*, Vol. 48, No. 1 (Enero.), pp. 35-42 Published by: National Council on Family Relations Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/585680>
- Contreras, D.; Herrera, R.; y Leyton, G. (2007). “Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile”. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cunha, F; Heckman, J; Lochner, L; Masterov, D. (2005). “Interperiting the Evidence on Life Cycle Skill Formation”. Fuente: NBER Working Paper No. 11331 (Mayo).
- Eggers-Pierola, C.; Fuller, B.; Holloway, S.; Rambaud, M. (1996) “How Do Mothers Choose Child Care? Alternative Cultural Models in Poor Neighborhoods”. Fuente: *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 2 (Abril), pp. 83-104. Publicado por: American Sociological Association. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2112800>
- Encuesta CASEN (2006). Disponible en: <http://www.mideplan.cl/casen>
- Flores, C. (2006) “Consequências da segregação residencial: teoria e métodos”. En: Pinto da Cunha, J. (2006) “Novas metrópolis paulistas. População, vulnerabilidade e segregação”.
- Fox Folk, K.; Yi, Y. (1994) “Piecing Together Child Care with Multiple Arrangements: Crazy Quilt or Preferred Pattern for Employed Parents of Preschool Children?” Fuente: *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 56, No. 3 (Agosto.), pp. 669-680 Publicado



por: National Council on Family Relations Disponible en:  
<http://www.jstor.org/stable/352877>

- Fundación para la Superación de la Pobreza (2005). Umbrales Sociales 2006. Propuesta para una futura política social. Disponible en:  
<http://www.superacionpobreza.cl/webfsp.php?id=50>
- Hill, J; Waldfogel, J.; Brooks-Gunn, J. (2002). “Differential Effects of High-Quality Child Care”. Fuente: Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 21, No. 4 (Autumn), pp. 601- 627 Published by: John Wiley & Sons on behalf of Association for Public Policy Analysis and Management Disponible en:  
<http://www.jstor.org/stable/3326013>
- Johansen, A.; Leibowitz, A.; Waite, L. (1996) “The Importance of Child-Care Characteristics to Choice of Care”. Source: Journal of Marriage and the Family, Vol. 58, No. 3, pp. 759-772. Published by: National Council on Family Relations Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/353734>
- Leibowitz, A.; Waite, L.; Witsberger, C. (1988). “Child Care for Preschoolers: Differences by Child's Age”. Source: Demography, Vol. 25, No. 2 (Mayo, 1988), pp. 205-220 Publicado por: Population Association of America. Disponible: <http://www.jstor.org/stable/2061289>
- Mensaje 55-355 (2007). Sobre la Ley General de Educación. Santiago, abril.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (1998). “Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: Resultados y Desafíos”. División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia.
- Moore, J. (1982). “Parents' Choice of Day Care Services”. Source: Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 461, Young Children and Social Policy (Mayo), pp. 125-134 Publicado por: Sage Publications, Inc. in association with the American Academy of Political and Social Science. Disponible en:  
<http://www.jstor.org/stable/1043993>
- Brunner, J.J.; Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Publicado por: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- (OECD) (2001). Resumen ejecutivo libro “Niños o niñas pequeños, grandes desafíos. LA EDUCACIÓN Y EL CUIDADO DE LA INFANCIA TEMPRANA”. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9101014E5.PDF>

- OECD (2006). Resumen ejecutivo libro “STARTING STRONG II: EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE”. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/2/37417240.pdf>
- OECD (2009). “Education Today. OECD Perspective”. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609021E.PDF>
- Penna, F., Perez, F. (2005). *Participación femenina y cuidado infantil: Una alternativa de financiamiento*. Tesis para optar al título de ingeniero comercial, mención economía. Universidad de Chile.
- Phillips, D.; Adams, G. (2001) “Child Care and Our Youngest Children” Source: The Future of Children, Vol. 11, No. 1, Caring for Infants and Toddlers (Primavera - Verano), pp. 35-51 Publicado por: Princeton University. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1602808>
- Prourbana UC y OSUAH (2008). Estudio “Efectos en la situación laboral, familiar y en el arraigo al barrio de madres trabajadoras y estudiantes que utilizan Salas Cuna”.
- Rapp, G. and Sally A. Lloyd (1989). “The Role of ‘Home as Haven’ Ideology in Child Care Use”. Fuente: Family Relations, Vol. 38, No. 4 (Oct.), pp. 426-430. Publicado por: National Council on Family Relations. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/585748>
- Rasse, A.; Sabatini, F. (2008) “Matriz témporo espacial del desarrollo y socialización de los niños”. En: Mínimo, CIS, Un Techo Para Chile, 2008.
- Riley, L.; Glass, J. (2002). “You Can't Always Get What You Want. Infant Care Preferences and Use among Employed Mothers”. Fuente: Journal of Marriage and the Family, Vol. 64, No. 1 (Feb.) pp. 2-15. Publicado por: National Council on Family Relations. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3599772>
- Sampson, R.; Morenoff, J.; Gannon-Rowley, T. (2002) “Assesing “Neighborhood effects”: Social processes and new directions in research”. En: Annual Review of Sociology, vol 28.
- Sanger, C. (1996) “Separating from Children”. Source: Columbia Law Review, Vol. 96, No. 2 (Mar.), pp. 375-517. Publicado por: Columbia Law Review Association, Inc. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1123167>
- Talen, E. (2001). “School, Community, and Spatial Equity: An Empirical Investigation of Access to Elementary Schools in West Virginia”. Fuente: Annals of the Association

of American Geographers, Vol. 91, No. 3 (Sep.), pp.465-486. Publicado por: Taylor & Francis, Ltd. on behalf of the Association of American Geographers. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3651283>

- UNESCO Policy Brief on Early Childhood N° 18 / Noviembre – Diciembre 2003  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137407e.pdf>

Traducción propia.

- UNICEF (2004) Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. Fuente: Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia N°1 (Abril). Disponible en: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/96/Serie%20reflexiones%20Final.doc](http://www.unicef.cl/archivos_documento/96/Serie%20reflexiones%20Final.doc)
- Universidad de Chile (2008). Determinantes de la demanda por Educación Parvularia”. Presentación Power Point.

## **X. Anexos**

## **1. Probabilidad de que los niños o niñas en edad asistan al Primer Nivel de Transición en Educativa Parvularia**

A continuación se incluye un modelo que intenta predecir la probabilidad de que un niño o niña en edad de asistir a NT1 no asista a Educación Parvularia. El modelo utilizado consiste en una regresión logística binaria, donde la variable dependiente toma el valor 1 si el niño o niña no asiste y 0 si el niño o niña asiste. El análisis se realizó en función de los hogares.

Las variables incluidas en el modelo constituyen aquellas que hemos revisado anteriormente, con algunas variaciones en su codificación cuando resultó pertinente hacerlo. Las variables se describen a continuación:

- Activreg: Variable que toma valor 1 si el jefe de hogar trabaja y 0 si se encuentra desocupado o inactivo.
- Región 13: Variable que toma valor 1 si el hogar corresponde a la Región Metropolitana, y 0 si corresponde a otra región del país.
- Región 5: Variable que toma valor 1 si el hogar corresponde a la V región, y 0 si corresponde a otra región del país.
- Región 8: Variable que toma valor 1 si el hogar corresponde a la VIII región, y 0 si corresponde a otra región del país.
- Región 2: Variable que toma valor 1 si el hogar corresponde a la II región, y 0 si corresponde a otra región del país.
- ESC: Años de escolaridad del Jefe de Hogar
- Quintil4o5: Variable que toma valor 1 si el hogar pertenece al IV o V quintil de ingreso autónomo nacional y 0 si pertenece a los demás quintiles.

Las variables que fueron probadas en distintos modelos, pero no fueron incluidas en el modelo final son sexo del jefe de hogar, estructura del hogar (monoparental/biparental), edad del jefe de hogar. Para el caso de las dos primeras, su exclusión se debe a la escasa variabilidad de los datos en esa variable, en otras palabras, la concentración de los datos en una sola categoría. En el caso de la variable edad, su exclusión se debe a que el modelo no era significativo al incluirla.

Todos los modelos probados, estimaban entre 2 y 3% de probabilidad, en otras palabras, tenían bajísimos niveles de predicción de los datos. Si bien los resultados de uno de ellos se incluyen a continuación, no debe ser utilizado para sacar conclusiones sobre la influencia que tienen las variables sobre la probabilidad de inasistencia de los niños o niñas a NT1.

Los resultados fueron los siguientes:

### Resumen de los modelos

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	4897,368(a)	,018	,028

a La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

### Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	14,803	8	,063

### Variables en la ecuación

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95,0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Paso 1(a)								
activreg(1)	,308	,090	11,729	1	,001	1,361	1,141	1,623
region13(1)	-,276	,089	9,590	1	,002	,759	,638	,904
region5(1)	-,669	,117	32,785	1	,000	,512	,407	,644
region8(1)	-,419	,123	11,566	1	,001	,658	,517	,837
region2(1)	-,590	,174	11,489	1	,001	,554	,394	,780
ESC	-,018	,010	3,442	1	,064	,982	,963	1,001
quintilreg99(1)	,338	,089	14,448	1	,000	1,402	1,178	1,669
Constante	,268	,337	,633	1	,426	1,308		

a Variable(s) introducida(s) en el paso 1: activreg, region13, region5, region8, region2, ESC, quintilreg99.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Casen 2006

La varianza de la variable dependiente explicada por el modelo es de 2,8%. Las variables significativas son la ocupación del jefe de hogar, el ingreso per cápita del hogar y si este reside en las regiones V, VIII, II y RM. La variable de años de escolaridad del jefe de hogar no fue significativa<sup>49</sup>.

En relación la región de residencia, al vivir en la Región Metropolitana la probabilidad de que el niño o niña no asista es un 24,1% inferior a la situación en que se vive en otra región distinta a las

<sup>49</sup> Esta variable fue incluida al modelo como variable continua y categórica. En ninguna de las dos formas resultó significativa.

regiones Metropolitana, II, V y VIII, es decir, en regiones distintas a aquellas que poseen los grandes centros urbanos del país.

Si el hogar reside en la V región la probabilidad de que el niño o niña no asista es un 48,8% inferior a vivir en regiones distintas a la RM, II, V y VIII.

Si el hogar reside en la VIII región la probabilidad de que el niño o niña no asista es un 34,2% inferior a vivir en regiones distintas a la RM, II, V y VIII.

Si el hogar reside en la II región la probabilidad de que el niño o niña no asista es un 44,6% inferior a vivir en regiones distintas a la RM, II, V y VIII.

Si el hogar pertenece al IV o V quintil de ingresos, la probabilidad de que el niño o niña no asista es un 40,2% superior a la situación de los hogares pertenecientes a los demás quintiles.

## 2. Matriz de Operacionalización

### Factores tras la decisión de no matrícula en el NT1:

#### D) Factores extrínsecos

##### *- Territoriales y del barrio:*

1. Subjetivos:
  - a. Percepción sobre disponibilidad de oferta educativa (comuna y barrio)
  - b. Disposición a trasladarse
  - c. Experiencia de barrio (Percepción de inseguridad del barrio, efecto pares, modelos de rol, socialización institucional)
2. Económicos:
  - a. Costos económicos implicados (prejuicio):
    - i. Transportes
    - ii. Materiales
    - iii. Matrícula y mensualidad
    - iv. Tiempo
    - v. Otros
  - b. Disposición a pagar por educación del niño (inversión)

##### *- Culturales:*

1. Rol de la mujer
  - a. Rol de la madre (Rol de la madre en el cuidado de los hijos, Valoración del cuidado de la madre en comparación con otras opciones, Importancia atribuida a la vigilancia por parte de la madre, Circunstancias que justifican la separación de la madre y el hijo)
  - b. Rol de otras mujeres en la familia (abuela, tías, hermanas mayores, otras)
2. Importancia de conocer al cuidador:
  - a. Por parte de los padres
  - b. Por parte del niño
3. Expectativas educacionales sobre el niño
4. Disposición a participar en el proceso educativo
5. Percepción del hogar como refugio frente a riesgos
6. Costumbres familiares
7. Temores en relación al niño:
  - a. Preparación del niño para salir del hogar
  - b. Enfermedades
  - c. Preparación del niño para recibir educación formal

##### *- Funcionales:*

1. Compatibilidad con rutina cotidiana
  - a. Tiempo



- b. Horarios
- c. Trayectos
- d. Apoyo del empleador/ soporte institucional

## II) Factores intrínsecos

- *Información, experiencia y contexto:*

1. Fuentes de inf.
  - a. Fuentes efectivas/experiencia (formales e informales)
  - b. Fuentes legitimadas (formales e informales)
  - c. Canales preferidos (formales e informales)
2. Formato inf.
  - a. Formatos efectivos (experiencia)
  - b. Formatos preferidos
3. Tipo información obtenida

- *Calidad educativa*

1. Beneficios materiales (objetivos y percibidos)
2. Beneficios educativos (objetivos y percibidos)
3. Perjuicios (objetivos y percibidos)

## **Forma en que se toma la decisión**

### I) Quién toma la decisión

### II) Quién participa en la decisión

### III) Cuándo se toma la decisión

## **Elementos que permitirían revertir la demanda por educación NT1**

### I) Conocimiento de beneficios

- *Beneficios materiales*

1. Acceso a bienes proporcionados por el centro educativo (infraestructura, material didáctico, staff, etc.)
2. Acceso a red de protección (alimentación, salud, etc.)

### II) Cambio de situación socioeconómica

### III) Cambio composición del hogar/ redes de apoyo

### IV) Cambio de oferta disponible

- *Diversificación*
- *Mayor cercanía*
- *Cambio de casa/ empleo*
- *Cambio de horario (diurno-vespertino)*
- *Flexibilización de la duración de la atención (horas, días, meses)*

V) *Cambio en situación laboral*

### **Alternativas al NT1**

#### I) Descripción estrategias de cuidado alternativas utilizadas

- *Quién lo cuida*

1. Madre o padre
2. Otros familiares
3. Otros no familiares (vecina/ nana)

- *Tipo de arreglo*

4. Tiempos
5. Pagos
6. Lugar de cuidado
  - i. Descripción del lugar
  - ii. Distancia al hogar del niño

#### II) Beneficios/ perjuicios de los sistemas de cuidado alternativos

- *Territorial (beneficios y perjuicios)*
- *Económico (beneficios y perjuicios)*
- *Funcional (beneficios y perjuicios)*
- *Cultural (beneficios y perjuicios)*
- *Calidad educativa (beneficios y perjuicios)*
- *Información, experiencia y contexto (beneficios y perjuicios)*

### **Variables socio demográficas**

I) Edad

II) Composición del hogar

III) Educación

IV) N° de hijos del núcleo principal

V) Ingresos del hogar

VI) Trabajo

- *Trabaja/no trabaja*
- *Tipo trabajo*
- *Horario trabajo*
- *Horas extra*
- *Honorarios*

### **3. Instrumento Cualitativo: Pauta de Entrevista**

A continuación se adjunta la pauta mediante la cual se levantará la información cualitativa del estudio. Cabe recordar que esta será aplicada a los padres/tutores de los niños o niñas de 4 o 5 años que no estén matriculados en un establecimiento educacional.

Buenos días/ tardes, venimos de parte de la Universidad Católica y de la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente nos encontramos haciendo un estudio con familias que han decidido no enviar a alguno de sus hijos de 4 años a prekinder, ya sea en una escuela o en el jardín, para comprender por qué han decidido no matricularlos y conocer su opinión sobre la Educación Parvularia. Nos interesaría poder hablar con alguno de los padres del niño, y con la persona que lo cuida, o que ayuda a los padres a cuidarlos. Lo que nos puedan contar es de suma importancia, y les agradecemos desde ya su disposición. De antemano le aseguramos que todo lo que usted nos cuente será confidencial, es decir, lo usaremos sólo para fines de este estudio, y no usaremos su nombre. La entrevista durará alrededor de una hora.

#### **Presentación del niño**

1. Me gustaría que, para comenzar, me dijera cuál es el nombre del niño (*entrevistador: referirse al niño por su nombre en las siguientes preguntas*).
2. ¿Cómo describiría usted al niño, cómo se porta?

#### **Experiencia de la familia respecto a la Educación Parvularia?**

3. ¿El niño alguna vez fue a jardín o sala cuna antes, (*solo padres:*) o alguno de sus otros hijos/niños o niñas en su familia fueron a jardín, sala cuna o prekinder?
4. ¿Y usted mismo, o el padre/madre del niño, fueron a prekinder?

#### **Forma en que se tomó la decisión de no matricula del niño en el NT1**

5. Me gustaría que hablemos ahora sobre la forma en que se decidió no enviar al niño este año al prekinder (a la escuela o al jardín).
6. Cuénteme, ¿Cuándo se tomo la decisión de no enviar al niño a prekinder? (*entrevistador: si es necesario, apoyarse o contrapreguntar desde: ¿Es algo que se pensó o simplemente pasó el tiempo y no lo inscribieron... y ni siquiera se pensó? ¿O quizás desde que era mucho más chiquitito ya sabían que no querían que fuera a prekinder?*)

7. Y ¿Quién, o quiénes, tomaron la decisión de no poner al niño en prekinder? ¿Quiénes participaron, quiénes opinaron?

8. *Sólo si el entrevistado no participó en la decisión:* ¿Y usted estuvo de acuerdo con la decisión que se tomó? ¿Por qué?

### **Factores tras la decisión de no matricular al niño en NT1**

Me gustaría que habláramos ahora de los motivos por los que no inscribieron al niño en prekinder; me interesa entender todas las razones que entraron en juego, desde las más importantes, hasta incluso las más pequeñas.

9. Podría contarme entonces ¿cuáles fueron los motivos por los que no lo inscribieron...? *(si la persona dice que no sabe, preguntar entonces cuáles cree que habrían sido los motivos. Luego insistir:)* ¿Hay más motivos? ¿Hay otras cosas que influyeron?

*De las siguientes preguntas, chequear todas aquellas que correspondan a temas que no han aparecido espontáneamente entre los motivos nombrados por el entrevistado:*

a. Además de estos motivos, ¿hubo algún motivo de tipo económico detrás de la decisión? *(Chequear: costos de matrícula, costos de traslado y materiales, costo de inscribir al niño en un mejor colegio. Chequear, si corresponde, de dónde proviene la información con la que se sacan las conclusiones sobre los costos de matrícula o materiales -fuentes formales e informales, canales, formato de la información-).*

b. ¿Hubo alguna dificultad práctica que llevara a decidir no incorporar al niño a la escuela, como que no cuadraran los horarios, o fuera difícil o imposible llevar o ir a buscar al niño? *(Chequear: compatibilidad con la rutina de los demás miembros del hogar, compatibilidad con trabajo y actitud del empleador. Chequear, de dónde proviene la información con la que se sacan las conclusiones sobre los horarios de atención -fuentes formales e informales, canales, formato de la información-).*

c. ¿Hubo quizás entre los motivos la calidad de la escuela o el jardín, pensar que quizás podía ser malo...? *(Chequear: beneficios o perjuicios percibidos. Chequear, de dónde proviene la información con la que se sacan las conclusiones sobre calidad -fuentes formales e informales, canales, formato de la información-).* ¿Estuvo quizás entre los motivos el no tener información de dónde están las salas cuna, o no saber cuánto cuesta...?

d. ¿Estuvo quizás entre los motivos para no inscribir al niño el pensar que es muy pequeño, que es mejor que lo cuide la mamá o algún conocido, etc. *(Chequear factores culturales -rol de la mujer en el cuidado, importancia de conocer al cuidador, expectativas educacionales, temores, costumbres-)?*

10. ¿De todos estos motivos que me ha nombrado, cuál diría usted que fue el principal, el más importante para tomar la decisión de no enviar al niño a prekinder?

### Posibilidad de reversión de la decisión

11. Cuénteme ahora, ¿qué cosas podrían hacer que se cambiara de opinión y enviaran al niño a prekinder? Por ejemplo, (*excepto cuidadores pagados*): ¿qué pasaría si cambiara la situación laboral del padre/ madre/ cuidador (*según el caso: si dejara de o comenzara a trabajar*), o si ganaran más o menos dinero en la casa... pensarían en cambiar de estrategia y poner al niño en prekinder? ¿Por qué?

12. ¿Y si por ejemplo tuvieran una escuela más cerca (del trabajo o de la casa), o si la escuela tuviera un horario distinto, usted cree que pensarían en inscribir al niño? ¿Por qué?

13. *Sólo padres*: ¿Y si tuvieran un problema con la persona que les ayuda ahora con el cuidado del niño, y ya no se los pudiera cuidar, buscarían otra persona o pensarían quizás en ponerlo en prekinder? ¿Por qué?

14. Pongámonos ahora en las siguientes situaciones, en que el niño por ir a prekinder recibiría además otros beneficios, y cuénteme si estos harían que usted considerara que quizás es sería mejor enviar al niño:

a. ¿Si a usted le dijeran que por ir a prekinder al niño le darían la alimentación (colación y almuerzo), usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

b. ¿Y si por ejemplo, por ir a prekinder al niño lo fuera controlando además un profesional de la salud, para ver que vaya bien en su desarrollo, usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

c. ¿Y si en la escuela al niño le regalaran los libros y los materiales, usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

d. ¿Y si fuera totalmente gratis llevarlo, es decir que no se pagara matrícula ni materiales ni nada, usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

e. ¿Y si usted tuviera, por ejemplo, la seguridad de que hay más de una tía cuidando el prekinder y que son gente con estudios, preparada para educar a los niños, usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

f. ¿Y si hubiera transporte gratuito de ida y regreso a la escuela para el niño, usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

g. ¿Y si a usted le aseguraran que los niños, cuando van a prekinder, aprenden más que si se quedan en la casa (cosas tan importantes como las que se aprende en cualquiera de los cursos que vienen más adelante, kinder, primero, segundo, etc., además de hábitos de limpieza, o de convivencia con otros niños), usted pensaría que es mejor llevarlo, o igual preferiría la manera en que lo hacen ahora?

## **Estrategias alternativas de cuidado**

Hablemos ahora del niño y cómo pasa su día.

15. Cuénteme usted, ¿Cómo se organizan para cuidar al niño durante el día? ¿Quién o quienes lo cuidan (*si es un no familiar: ¿cómo lo conocieron*)?

16. Y el cuidado del niño es todo el día en su propia casa, o lo tienen que llevar a otro lugar (la casa de la persona que lo cuida, o la casa de algún familiar) para que se lo puedan cuidar? *Si la respuesta es afirmativa: ¿Dónde lo llevan? ¿Dónde queda, qué tan lejos o cerca? ¿Quién lo lleva? ¿Quién lo pasa a buscar? ¿A qué hora más o menos lo lleva y a qué hora llega acá a la casa en la noche? Y ¿Por qué lo tienen que llevar para allá?*

17. ¿Es todo el año igual o depende de la época del año (por ejemplo, en invierno por enfermedades y resfríos, etc.)

18. ¿Cómo se llegó a ese acuerdo, o sea, cómo se decidió quién o quiénes lo iban a cuidar, o fue algo que se fue dando no más?

19. Y ¿tienen que pagar/le pagan algo por el cuidado del niño (da lo mismo si es todos los meses o sólo a veces)? (*Si la respuesta es afirmativa, consultar cuánto y cómo se paga*) ¿O hay alguna otra retribución, quizás en comida, alojamiento, otros servicios?

20. *Sólo cuidadores:* ¿Y qué hace el niño durante el día? Cuénteme más o menos cuáles son sus actividades desde la mañana hasta la noche

## **Ventajas y desventajas de los distintos sistemas de cuidado**

21. ¿Qué cosas buenas, ventajas o beneficios cree usted que tiene el enviar al niño a prekinder? ¿Qué cosas puede ganar el niño, o quizás ustedes como familia, enviándolo a prekinder? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

22. ¿Y por el contrario, que cosas malas o negativas tiene el llevar al niño a prekinder? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

23. ¿Qué opina usted de los jardines o escuelas que dan prekinder? ¿Por ejemplo, son suficientes, quedan cerca, quedan lejos, son buenos, malos...?

24. ¿Encuentra usted que hay alguna diferencia entre mandar al niño a prekinder a una escuela versus mandarlo a prekinder a jardín? ¿Cuál le parece una mejor opción? ¿Por qué?

25. ¿Qué cosas buenas, ventajas o beneficios cree usted que tiene el que al niño, en lugar de llevarlo a prekinder, lo cuide la mamá o algún familiar? ¿Qué cosas puede ganar el niño, o quizás ustedes

como familia, enviándolo a prekinder? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

26. ¿Y por el contrario, que cosas malas o negativas tiene el que al niño, en lugar de llevarlo a prekinder, lo cuide la mamá o algún familiar? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

27. ¿Y qué cosas buenas, ventajas o beneficios cree usted que tiene el que al niño, en lugar de llevarlo a prekinder, lo cuide una nana? ¿Qué cosas puede ganar el niño, o quizás ustedes como familia, enviándolo a prekinder? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

28. ¿Y por el contrario, que cosas malas o negativas tiene el que al niño, en lugar de llevarlo a prekinder, lo cuide una nana? (*Chequear aspectos territoriales, económicos, culturales, funcionales, calidad educativa, información, experiencia, y contexto*).

29. ¿Usted cree que el niño está perdiendo algo por no ir a prekinder, o por el contrario, siente que hay cosas que gana por no asistir?

#### **Preferencia de sistema de cuidado en ausencia de restricciones**

30. ¿Cuál sería la situación ideal para usted, es decir, si tuviera todo a su favor (no tuviera que pagar por el prekinder o por el cuidado de una nana, si también fuera gratis y seguro el transporte del niño, etc.), qué preferiría usted: que el niño fuera a la escuela o al jardín, que lo cuidara un familiar, tenerlo con una nana, o quizás una mezcla de opciones...? ¿Por qué?

Muchas gracias por su tiempo y por toda la información que compartió con nosotros.

#### 4. Matriz de vaciado

Antecedentes de educación preescolar	Experiencia previa de asistencia a educación preescolar	padre o madre				
		niño				
Forma de toma de decisión	Forma en que se toma la decisión de no matricular en el NT1	Quien toma la decisión				
		Quien participa en la decisión				
		Cuando se toma la decisión				
Factores tras la decisión	<b>Factores tras la decisión de no matricular al niño en NT1</b>	<b>Factores Extrinsecos</b>	<b>Factores territoriales y del barrio</b>	<b>subjetivos</b>	Percepción sobre disponibilidad de oferta educativa	Comuna
						Barrio
					Disposición a trasladarse	
					Experiencia de barrio	Percepción inseguridad del barrio
						Efecto pares
						Modelos de rol
				Socialización institucional		
			<b>Factores económicos</b>	<b>Costos económicos implicados (prejuicio)</b>	Transporte	
					Materiales	
					Matrícula y mensualidad	
					Tiempo	
					Otros	
				<b>Disposición a pagar por educación del niño (inversión)</b>		
<b>Factores culturales</b>	<b>Rol de la mujer</b>	Rol de la madre	Rol de la madre en el cuidado de los hijos			
			Valoración del cuidado de la madre en comparación con otras opciones			
			importancia atribuida a la vigilancia por parte de la madre			



					Circunstancias que justifican la separación de la madre y el hijo (si es que las hay)		
					Rol de otras mujeres en la familia (abuela, tías, hermanas mayores, otras)		
				<b>Importancia de conocer al cuidador</b>	Por parte de los padres		
					Por parte del niño		
				<b>Expectativas educacionales sobre el niño</b>			
				<b>Disposición a participar en el proceso educativo</b>			
				<b>Percepción del hogar como refugio frente a riesgos</b>			
				<b>Costumbres familiares</b>			
				<b>Temores en relación al niño</b>	Preparación del niño para salir del hogar		
					Enfermedades		
					Preparación del niño para recibir educación formal		
				<b>Factores funcionales</b>	<b>Compatibilidad con rutina cotidiana</b>	Tiempo	
						Horarios	
						Trayecto	
					<b>Apoyo del empleador/ soporte institucional</b>		
<b>Factores intrínsecos</b>	<b>Información, experiencia y contexto</b>	<b>Fuentes de información</b>	Fuentes efectivas (experiencia)	Formales			
				Informales			
			Fuentes legitimadas	Formales			
				Informales			
	Canales preferidos	Formales					
		Informales					

						Formatos efectivos (experiencia)		
						Formatos preferidos		
						<b>Tipo información obtenida</b>		
						<b>Aspectos materiales (bienes o servicios proporcionados)</b>	Alimentación	Beneficios
								Perjuicios
Recursos didácticos	Beneficios							
	Perjuicios							
Atención de salud	Beneficios							
	Perjuicios							
Vinculación con redes institucionales	Beneficios							
	Perjuicios							
Otros	Beneficios							
	Perjuicios							
<b>Aspectos educativos (características de la educación proporcionada/recibida)</b>	Beneficios	Objetivos y percibidos						
	Perjuicios	Objetivos y percibidos						
<b>Características del personal</b>	Número	Beneficios						
		Perjuicios						
	Calificación	Beneficios						
		Perjuicios						
Trato	Beneficios							
	Perjuicios							
Experiencia	Beneficios							
	Perjuicios							
<b>Características del recinto</b>	Salas	Beneficios						
		Perjuicios						
	Patios	Beneficios						
	Perjuicios							
Separaciones entre niveles	Beneficios							
	Perjuicios							
<b>Sociabilidad del niño</b>	Sociabilidad del niño	Beneficios						
		Perjuicios						
<b>Otros</b>								
Reversión de la decisión	Elementos que permitirían revertir la	Conocimiento de beneficios	Desarrollo niño					

	demanda por educación NT1		Beneficios materiales	Acceso a bienes proporcionados por el centro educativo (infraestructura, material didáctico, staff, etc.)		
				Acceso a red de protección (alimentación, salud, etc.)		
		Cambio de situación socioeconómica				
		Cambio composición del hogar/ redes de apoyo				
		Cambio de oferta disponible	Diversificación			
			Mayor cercanía			
			Cambio de casa/ empleo			
			Cambio de horario (diurno- vespertino)			
	Flexibilización de la duración de la atención (horas, días, meses)					
Cambio en situación laboral						
Otros/comentarios						
Ventajas y desventajas de los sistemas de cuidado	Alternativas al NT1	Descripción estrategias de cuidado alternativas utilizadas	Quien lo cuida	Madre o padre		
				Otros familiares		
				Otros no familiares (vecina/ nana)		
			Tipo de arreglo	Tiempos		
				Pagos		
				Lugar de cuidado	Descripción del lugar	
					Distancia al hogar del niño	
Benef./ perj de los	Beneficios	territorial				

		sistemas de cuidado alternativos		económico		
				cultural		
				funcional		
				calidad educ.		
				información, experiencia, contexto.		
				Perjuicios	territorial	
					económico	
					cultural	
					funcional	
		calidad educ.				
		Otros perjuicios				
		información, experiencia, contexto.				
		arreglo ideal				
		Otros/comentarios				

#### 4. Instrumento Cuantitativo: Cuestionario

  	ESTUDIO EDUCACIÓN PARVULARIA FORMULARIO DE CARACTERIZACIÓN DEL HOGAR	
	Buenos días/tardes. Mi nombre es _____ y trabajo para Universidad Católica y la Universidad Alberto Hurtado. Estamos haciendo un estudio en diversas comunas de Chile para conocer como viven las familias y enfrentan el cuidado y educación de los menores en el hogar. Es de gran interés para nosotros conocer su opinión. Desde ya le estamos agradecidos por su participación.	
	DATOS DE IDENTIFICACION DEL HOGAR	
	Distrito:	Zona:
	Manzana:	Segmento:
	Nº Línea Hoja de Empadronamiento:	
	VIVIENDA	
	Dirección:	
	Comuna:	Ciudad:
	Teléfonos:	
ENCUESTADO		
Nombre de quién responde:		
Nombre del Menor por el cual responde:		
FECHA	NOMBRE ENCUESTADOR	
/ / 2009	Nombre:	RUT:
OBSERVACIONES		

## MODULO 1: COMPOSICIÓN FAMILIAR

Encuestado respecto de cada miembro del hogar							
	1. Nombre de pila de cada integrante del hogar <i>(Asigne número de orden 1 al jefe de hogar)</i>  Total integrantes del hogar  <input type="text"/>	2. Parentesco respecto al Jefe de Hogar  1. Jefe(a) de hogar 2. Cónyuge/pareja 3. Hijo(a) de ambos 4. Hijo(a) sólo de Jefe de Hogar 5. Hijo(a) sólo de cónyuge 6. Padre o madre 7. Suegro(a) 8. Yerno o nuera 9. Nieto(a) 10. Hermano(a) 11. Cuñado(a) 12. Otro familiar 13. No familiar 14. S. Doméstico Puertas Adentro	3. Sexo  1. Hombre 2. Mujer	4. Edad  <i>Años cumplidos</i>  <i>Si es menor de un año, anote cero</i>	5. ¿Cuál es su estado civil actual?  1. Casado(a) 2. Conviviente 3. Anulado(a) 4. Separado(a) de unión legal 5. Separado(a) de unión de hecho 6. Divorciado(a) 7. Viudo(a) 8. Soltero(a)	6a. Núcleos  <i>Numere en forma correlativa a partir de 1, los núcleos presentes en el hogar</i>  <i>(Utilice el 1 para identificar el núcleo principal).</i>	6b. Parentesco respecto al Jefe de Núcleo  1. Jefe(a) de núcleo 2. Cónyuge/pareja 3. Hijo(a) de ambos 4. Hijo(a) sólo de Jefe de Núcleo 5. Hijo(a) sólo de cónyuge / pareja 12. Otro familiar 13. No familiar
Nº Orden	1	2	3	4	5	6a	6b
1		1					
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							

**MODULO 2: EDUCACION**

	Todos			A los menores de 14 años que no asisten (P7=2)	
	7. ¿Asiste a algún establecimiento educacional?  1. Sí 2. No	8a. ¿Cuál es el curso que se encuentra realizando o último curso aprobado?	8b. ¿Cuál es el nivel de estudio que se encuentra realizando o último nivel de estudio aprobado?  1. Educación Preescolar o Educación Parvularia 2. Preparatoria (Sistema Antiguo) 3. Educación Básica 4. Escuela Especial (Diferencial) 5. Humanidades (Sistema Antiguo) 6. Educación Media Científico Humanista 7. Técnica, Comercial, Industrial o Normalista (Sistema Antiguo) 8. Educación Media Técnico Profesional 9. Centro de Formación Técnica incompleta (sin título) 10. Centro de Formación Técnica completa (con título) 11. Instituto Profesional incompleta (sin título) 12. Instituto Profesional completa (con título) 13. Educación Universitaria incompleta (sin título) 14. Educación Universitaria completa (con título) 15. Universitaria de Postgrado 16. Ninguno	9. ¿Cuál es la principal razón por la cual no asiste a un programa escolar convencional o algún establecimiento educacional? <i>No leer alternativas.</i>  1. No es necesario porque lo(a) cuidan en la casa 2. No ve utilidad de que asista a esta edad 3. Desconfía del cuidado que recibiría 4. Se enfermaría mucho 5. El horario no le acomoda 6. No había matrícula (vacantes) 7. No existe establecimiento cercano 8. Dificultad de acceso o movilización 9. Dificultad económica 10. El menor tiene una discapacidad 11. El menor requiere establecimiento especial 12. No aceptaron al menor 13. El menor trabaja o busca trabajo 14. El menor ayuda en la casa o quehacer del hogar 17. No le interesa que asista 19. El menor tiene una enfermedad que lo inhabilita 20. Problemas familiares 21. El menor tiene problemas de rendimiento o dificultades de aprendizaje 22. El menor fue expulsado o le cancelaron la matrícula 23. Otra Razón. <i>Especifique</i>	
Nº Orden	7	8a	8b	9	9_Especifique
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					





**MODULO 3: TRABAJO**

Nº Orden	Sólo si trabaja (P11=1)			Sólo si tiene un trabajo secundario (P19=1)					A Todos	
	17. Su actual ocupación principal es de tipo:	18a. En su trabajo actual principal, ¿tiene contrato de trabajo?	18b. En su empleo actual, ¿usted boletea (trabaja a honorarios)?	19. ¿Tiene otra ocupación además de su trabajo principal (actividad u ocupación secundaria)?	20. ¿Dónde realiza esa actividad?	21. ¿Cuál es su ocupación u oficio actual o qué hace en su trabajo secundario?	22. ¿Cuántas horas al día y cuántos días a la semana trabaja efectivamente en ese trabajo?	23. ¿Qué tipo de horario tiene ese trabajo?	24. ¿Cuánto recibió el mes pasado por ingresos provenientes del trabajo en total? Considere ingresos del trabajo principal y secundario	
	1. Permanente 2. De temporada o estacional 3. A prueba 4. Por plazo o tiempo determinado	1. Sí, firmó 2. Sí, pero no ha firmado 3. No tiene 4. No se acuerda o no sabe si firmó contrato	1. Sí 2. No 3. No sabe	1. Sí 2. No → Pase a 24	1. Dentro de su vivienda 2. Dentro de otra vivienda 3. Taller o local anexo a su vivienda 4. En un establecimiento independiente 5. En la vía pública 6. A domicilio 7. Teletrabajo 8. En otro lugar		1. Sólo diurna 2. Sólo nocturna 3. Rotativo o por turnos		(Si no sabe o no responde registre 999)	
	17	18a	18b	19	20	21	22 Horas	22 Días	23	24
1										\$
2										\$
3										\$
4										\$
5										\$
6										\$
7										\$
8										\$
9										\$
10										\$
11										\$



**MODULO 5: INGRESOS DEL HOGAR**

Solo al encuestado respecto a todo el hogar

35. ¿Quién aporta el principal ingreso de su hogar?  Anote N° de Orden <input type="text"/>		37. ¿Recibió usted o alguien en su hogar el mes pasado ingresos por alguno de los siguientes subsidios municipales o del Estado...? (Si más de una persona recibió el subsidio, anotar el monto total recibido, sumando lo recibido por los distintos beneficiarios)	1. Sí 2. No 9. Ns/Nr	33m. ¿Cuánto recibió el mes pasado por ese subsidio? (Si no sabe o no responde registre 999)
		A. PASIS Pensión Asistencial Pensión asistencial de vejez o ancianidad Pensión asistencial de invalidez Pensión asistencial por deficiencia mental		\$
		B. SUF Subsidio Familiar Subsidio familiar al menor o recién nacido Subsidio familiar a la mujer embarazada Subsidio familiar a la madre		\$
36. Considerando todos los integrantes de su hogar, ¿cuánto recibieron el mes pasado por?	Registre el monto en pesos (Si no sabe o no responde registre 999)	C. SUF Duplo Subsidio Familiar Subsidio familiar por deficiencia mental Subsidio familiar por invalidez		\$
a. Jubilaciones	\$	D. CESANTIA 0 a 90 días de cesantía 91 a 180 días de cesantía 81 a 360 días de cesantía		\$
b. Dividendo (acciones, intereses por depósitos, bonos)	\$	E. Bono del Sistema de Protección Social (Programa Puente) Primer tramo (hasta el mes 6) Segundo tramo (desde el mes 7 al 12) Tercer tramo (desde el mes 13 al 18) Cuarto tramo (desde el mes 19) Bono de egreso		\$
c. Arriendos	\$			
d. Aportes familiares	\$	F. SAP Subsidio de Agua Potable		\$
<b>Observaciones:</b>		G. Becas		\$
		H. Otro subsidio del Estado: Subsidio a la basura, bono agrícola, otros bonos.		\$
		38. En su hogar, ¿cuenta con los siguientes bienes en uso y funcionamiento?	1. Sí 2. No 9. Ns/Nr	
		a. Automóvil para uso personal o familiar		
		b. TV color		
c. Lavadora				
d. Refrigerador				
e. Calefón u otro sistema de agua caliente				
f. Horno Microondas				
g. Ducha				
h. Cámara de video filmadora				

## 5. Detalles de la Organización del Trabajo de Campo Cuantitativo

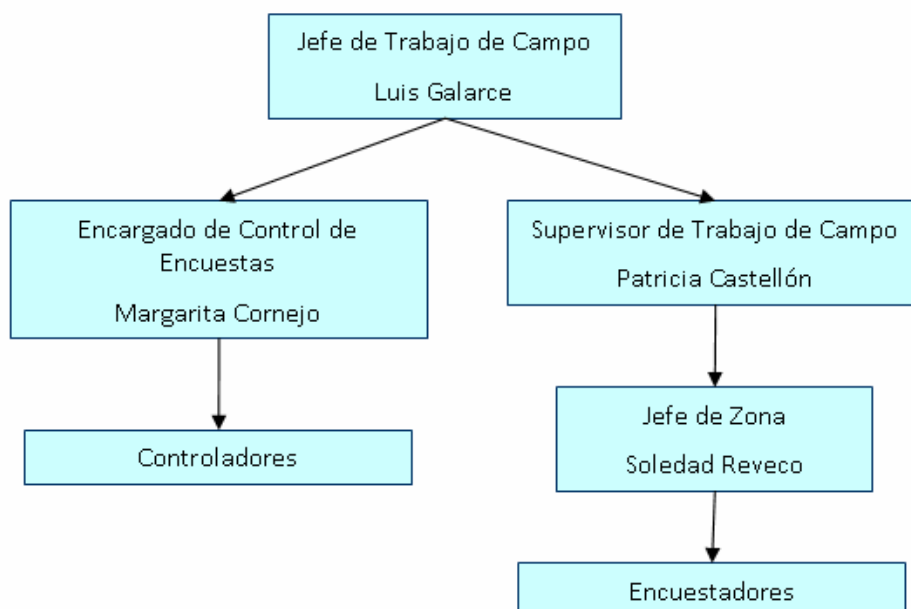
El equipo de trabajo de campo estuvo compuesto por un Jefe de Trabajo de Campo, quién está a cargo de todo el terreno en cada una de sus fases, siendo el responsable final del trabajo realizado. A su cargo, se desprenden dos líneas de trabajo en paralelo.

Por un lado, un Supervisor del Trabajo de Campo es el responsable de monitorear el avance del terreno, asegurar la calidad de los datos obtenidos y plantear soluciones ante los posibles problemas o sucesos no previstos que se puedan dar durante la aplicación de las encuestas. A su cargo, un Jefe de Zona es el responsable del terreno en sus aspectos más operativos: organizar y distribuir el material entre los encuestadores, recibir el material y revisar los cuestionarios, etc. Por último, un total de 15 encuestadores han trabajado al día de hoy para el logro de al menos 60 casos, que permitan cumplir con la cantidad mínima de entrevistas.

Por otro lado, y también a cargo del Jefe de Trabajo de Campo, un Encargado del Control de las encuestas, tiene la función de asegurar que la información recabada es verídica, que el hogar cumple las características que lo hacen elegible para responder la encuesta y que el cuestionario fue aplicado a la persona responsable del niño o niña en cada una de sus partes. A su cargo, un controlador está a cargo de visitar ciertas manzanas empadronadas y viviendas encuestadas, chequeando en terreno que la información consignada es correcta y no existen falsificaciones.

La organización del equipo de trabajo de campo se presenta en el siguiente esquema:

**Esquema N° 1: Organización del Equipo de Trabajo de Campo**



Tanto los Supervisores como el Jefe de Zona y los encuestadores asistieron a una jornada de capacitación realizada el día Martes 07 de julio de 2009. En ella se les transmitió los conceptos



para el estudio, es decir, si pasa la encuesta filtro incluida en la Hoja de empadronamiento<sup>50</sup>.

8. **Manual del Encuestador:** Cada encuestador recibió también un manual que contiene la explicación y relevancia del estudio, el protocolo de empadronamiento y encuestaje, así como una explicación de las preguntas del cuestionario que pueden causar más problemas. Se incluyen además aspectos asociados a la organización del trabajo de campo y las responsabilidades del encuestador<sup>51</sup>.
9. **Credencial:** Cada encuestador recibió una credencial con sus propios datos personales, datos de contacto del Observatorio Social y el timbre y logo de la Universidad Alberto Hurtado. El objetivo de esta credencial es dotar al encuestador de un material que en cierta medida acredite que trabaja para la institución.

### **Procedimiento para el empadronamiento y encuestaje:**

A continuación se describe de manera sintética el procedimiento que los encuestadores debieron seguir para la realización de los empadronamientos y encuestas.

Una vez que el encuestador se encontró en terreno, la primera tarea consistió en identificar en forma precisa la manzana a empadronar, para lo cual debió realizar un recorrido previo del área, que le permita verificar si las calles corresponden a la manzana señalada. Una vez confirmado que se encuentra en la manzana asignada, debió iniciar el empadronamiento en el punto de partida señalado en el croquis.

El encuestador debió recorrer dicha área registrando cada dirección que la compone. Para las direcciones que no constituían viviendas particulares, debió consignar su naturaleza en la hoja de empadronamiento. Por el contrario, cuando la dirección correspondía a una vivienda particular, debió tomar contacto con alguno de sus integrantes. Cuando en una vivienda se encontraba más de un hogar, el encuestador debió consignar la información en dos filas distintas, registrando la dirección y realizando la encuesta filtro para cada uno de los hogares.

Sólo cuando el encuestador se encontraba frente a un hogar que contaba con un niño de 4 o 5 años que no estuviera matriculado en un Establecimiento Educacional, se procedía a realizar la encuesta.

Una vez finalizada la encuesta, el encuestador debía dirigirse a las oficinas del OSUAH a entregar el material. Los cuestionarios completos fueron escaneados y enviados a ProUrbana para comenzar el proceso de entrevistas. A su vez, estos fueron entregados a la Encargada de Control de Encuestas para su supervisión.

---

<sup>50</sup> El Cuestionario utilizado se puede encontrar en los Anexos de este informe

<sup>51</sup> El Manual del Encuestador se puede encontrar en los Anexos de este Informe

## 10. Carta enviada a Consultorios de Salud



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

Santiago, 17 AGO. 2009

**Sr.(a)**  
**Director(a) de Consultorio**  
**Presente**

De mi consideración:

Junto con saludarlo(a), me dirijo a usted para informar que la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación ha encargado a la Universidad Alberto Hurtado, a través del "Observatorio Social" el estudio: "Caracterización de los Hogares e Identificación de las razones por las cuales no matriculan a sus hijos e hijas de 4 años en el Primer Nivel de Transición de la Escuela".

La recogida de datos se realizó en una primera etapa empadronando hogares, encontrando un número menor de casos para la muestra, que consiste en hogares donde exista un niño o niña de 4 años que no asiste a la escuela. En este contexto, le solicitamos acceder a información que de cuenta de hogares que cuenten con niños y niñas en edad de asistir a un establecimiento educacional. Más antecedentes le podrá proporcionar la persona que presenta esta carta.

Sin otro particular, saluda atentamente a usted,



**EDUARDO CANDIA AGUSTI**  
Coordinación de Estudios  
División General de Educación

CTS/mcg  
Distribución:  
- Indicada  
- Archivo

## 11. Lista de Consultorios de Salud Visitados

La lista de consultorios visitados se detalla a continuación, ordenados en función de la Comuna en que se ubican.

### Centros de Salud La Pintana

Centro de Salud Familiar Flor Fernández  
Consultorio Pablo de Rocka  
Centro de Salud Familiar Santiago de Nueva Extremadura  
Centro de Salud Familiar Santo Tomás  
Centro de Salud Familiar El Roble  
Consultorio San Rafael  
Consultorio Juan Pablo II

### Centros de Salud Puente Alto

Consultorio Vista Hermosa  
Centro de Salud Familiar Bernardo Leighton  
Consultorio Padre Manuel Villaseca  
Centro de Salud Familiar Karol Wojtyla  
Consultorio Doctor Alejandro del Río  
Consultorio San Jerónimo  
Consultorio Cardenal Silva Henríquez  
Consultorio Madre Teresa de Calcuta  
Consultorio San Alberto Hurtado

### Centros de Salud La Florida

Centro de Salud Familiar Los Castaños  
Centro de Referencia de Salud San Rafael  
Consultorio Bellavista  
Consultorio Villa O'Higgins



Consultorio Los Quillayes

Consultorio Doctor Fernando Maffioletti

Consultorio Trinidad

Centros de Salud Santiago

Cesfam Ignacio Domeyko

Consultorio 1 Doctor Ramón Corbalán M.

Consultorio N° 5 Unión Americana

Consultorio Padre Orellana

Consultorio San Vicente

Consultorio Benjamín Viel

Centros de Salud San Ramón

Consultorio La Bandera

Consultorio San Ramón

Centros de Salud San Joaquín

Consultorio Arturo Baeza Goñi

Consultorio San Joaquín