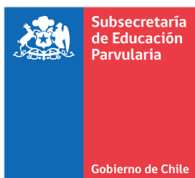


INFORME FINAL

ESTUDIO DE PREFERENCIAS POR EDUCACIÓN PARVULARIA



Publicado en 2024 por la Subsecretaría de Educación Parvularia, en Santiago de Chile.

Este documento fue desarrollado por el CEPPE UC – Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile – mediante licitación pública N°895072-8-LE22, y finalizado en el 2021. El equipo de trabajo estuvo compuesto por:

Cynthia Adlerstein – Jefa del Estudio
Blanca Barco
Gisella Dibona
Rossana Godoy
Mara Silva
Patricia Troncoso
Sebastián Pereira
Cristóbal Villalobos
María Jesús Viviani

La publicación está disponible bajo el formato de libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, siempre y cuando se cite la fuente original (i.e. Cynthia Adlerstein, Blanca Barco, Gisella Dibona, Rossana Godoy, Mara Silva, Patricia Troncoso, Sebastián Pereira, Cristóbal Villalobos y María Jesús Viviani, © Subsecretaría de Educación Parvularia). Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y autoras y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Claudia Lagos – Subsecretaría de Educación Parvularia
Victoria Parra – Jefa División de Políticas Educativas
Paula Guardia – Jefa del Departamento Estudios y Estadísticas
Felipe Arriet – Profesional Departamento de Estudios y Estadísticas y contraparte técnica del estudio.
Tomás Neira – Profesional Departamento de Estudios y Estadísticas y contraparte técnica del estudio.
María Francisca Rodríguez – Profesional Departamento de Estudios y Estadísticas y contraparte técnica del estudio.

¿Cómo citarlo?

Adlerstein, C., Barco, B., Dibona, G., Godoy, R., Silva, M., Troncoso, P., Pereira, S., Villalobos, C. y Viviani, M. J. (2024). *Estudio de preferencias por Educación Parvularia. Informe final*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	5
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	6
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDIOS SOBRE PREFERENCIAS DE FAMILIARES/HOGARES EN LA DECISIÓN DE MATRÍCULA DE NIÑOS Y NIÑAS EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA	7
3.1. PRECISIONES CONCEPTUALES: CAPACIDAD, MATRÍCULA, ASISTENCIA, OFERTA, DEMANDA Y BRECHAS	7
3.2. FACTORES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE INCIDEN EN LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PARVULARIA	8
3.3. FACTORES FAMILIARES QUE INCIDEN EN LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PARVULARIA	9
3.4. FACTORES SOCIOCULTURALES Y DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INCIDEN EN LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PARVULARIA	11
3.5. POLÍTICAS PARA INCIDIR EN LA DEMANDA POR EDUCACIÓN PARVULARIA	13
3.6. RECOMENDACIONES U ORIENTACIONES PARA INCENTIVAR LAS PREFERENCIAS POR LA EDUCACIÓN PARVULARIA	14
3.7. DIMENSIONES Y VARIABLES EXISTENTES EN LAS METODOLOGÍAS DE ESTIMACIÓN DE BRECHAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA	16
4. METODOLOGÍA	20
4.1. ETAPA 1: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	20
4.2. ETAPA 2: LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	21
4.2.1. <i>Detalle del trabajo de campo realizado, con cuadro de entrevistas individuales y grupales realizadas</i>	<i>23</i>
4.2.1.1. Protocolo y estrategias de contacto	24
4.2.1.2. Muestra lograda	25
4.2.1.3. Composición de los casos	27
Casos con problemas de eficiencia	27
Caso 1: Demanda igual a cero	27
Caso 2: Capacidad mayor a la demanda	28
Casos con demanda acorde a la oferta	30
Caso 3: Demanda con un 50-75% de acceso	30
Caso 4: Demanda con 75-100% de acceso	31
4.2.1.4. Facilitadores y obstaculizadores del trabajo en terreno	32
4.2.1.5. Medidas de mitigación para el desarrollo del terreno	33
4.2.2. <i>Plan de análisis</i>	<i>34</i>
4.2.3. <i>Caracterización de cuidadores y cuidadoras a partir de la encuesta</i>	<i>35</i>
5. RESULTADOS	40
5.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS	40
5.1.1. <i>Casos con problemas de eficiencia</i>	<i>40</i>
5.1.1.1. Caso 1: Demanda igual a cero	40
5.1.1.2. Caso 2: Capacidad mayor a la demanda	42
5.1.2. <i>Casos con demanda acorde a la oferta</i>	<i>45</i>
5.1.2.1. Caso 3: Demanda con un 50-75% de acceso	45
5.1.2.2. Caso 4: Demanda con 75-100% de acceso	47
5.2. RESULTADOS TRANSVERSALES	49
5.2.1. <i>Factores familiares</i>	<i>49</i>
5.2.1.1. Situación laboral u ocupacional del cuidador principal	49
5.2.1.1.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia	49
5.2.1.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP	50
5.2.1.2. Redes sociofamiliares	51
5.2.1.2.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia	51
5.2.1.2.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP	51
5.2.1.3. Experiencias y creencias familiares con la Educación Parvularia	52
5.2.1.3.1. Facilitadores de la preferencia por Educación Parvularia	53

5.2.1.3.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP	54
5.2.2. Factores del centro educativo	54
5.2.2.1. Equipo pedagógico.....	54
5.2.2.1.1. Facilitadores de la preferencia por EP	54
5.2.2.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP	55
5.2.2.2. Funcionamiento e infraestructura.....	56
5.2.2.2.1. Facilitadores de la preferencia por Educación Parvularia.....	56
5.2.2.2.2. Obstaculizadores de la preferencia por Educación Parvularia.....	59
5.2.2.3. Proyecto educativo	60
5.2.2.3.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia	60
5.2.2.3.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP.....	61
5.2.3. Factores de los niños y niñas.....	62
5.2.3.1. Percepción de bienestar y aprendizaje	62
5.2.3.1.1. Facilitadores de la preferencia por EP	62
5.2.3.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP.....	63
5.2.3.2. Socialización de niños y niñas	63
5.2.3.2.1. Facilitadores de la preferencia por EP	63
5.2.3.2.1. Obstaculizadores de la preferencia por EP.....	64
5.2.3.3. Salud de los niños y niñas	64
5.2.3.3.1. Obstaculizadores de la preferencia por EP.....	64
5.2.4. Factores socioculturales.....	65
5.2.4.1. Facilitadores por la preferencia de EP	65
5.2.4.2. Obstaculizadores por la preferencia de EP	65
5.2.5. Distinciones vinculadas a las características de las familias, edades de niños/as o unidad territorial.....	66
6. REFERENCIAS.....	70
ANEXO 1. MATRIZ UTILIZADA PARA LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	81
ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	98
Pauta para cuidadores/as que matriculan en la Educación Parvularia.....	99
Pauta para cuidadores que no matriculan en la Educación Parvularia.....	102
Pauta para educadoras de párvulo.....	103
Pauta para funcionarios/as de CESFAM	106
Encuesta breve de caracterización familiar	107
Pauta para actores clave institucionales	111
ANEXO 3. DETALLE DE COMPOSICIÓN DE ENTREVISTAS	113
Detalle entrevistas grupales	113
Detalle entrevistas a cuidadores matriculantes.....	114
Detalle entrevistas cuidadores no matriculantes.....	115

1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Fomentar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los párvulos es fundamental para su posterior desarrollo y aprendizaje (Berlinski & Schady, 2015; Burchinal et al., 2021; De Bofarull, 2015; Santi-León, 2019; Whitebread, 2015). Sin embargo, la distribución en el acceso a este nivel perjudica a los párvulos de menor edad y de familias desaventajadas (Collombet, 2018; Ghysels & Van Lancker, 2011; OECD, 2006, 2017a, 2017b; Van Lancker, 2013). Es así como desde organismos internacionales se ha promovido ampliar el acceso en busca de una mayor justicia social (OECD, 2001; UNESCO, 2015).

Con el retorno a la democracia en Chile y la ratificación de la Convención de los Derechos de Niño, ambos en el año 1990 (UNICEF, 1989), los distintos gobiernos comenzaron a buscar mayor justicia social, siendo la educación la principal vía para lograr esta consigna (Alexander, 2009; Pérez et al., 2017). En ese marco, la educación parvularia se ha convertido, según Galdames (2011), en un "súper héroe" que lucha por interrumpir la reproducción de las desigualdades. Las políticas llevadas a cabo se han concentrado en aumentar el acceso a niveles de transición y, desde el año 2006, en un fuerte impulso en sala cuna y niveles medios (JUNJI, 2014; MINEDUC et al., 2005). Sin embargo, estas políticas se han llevado a cabo en un sistema fragmentado, compuesto de heterogéneas provisiones e instituciones que administran o subvencionan (Adlerstein & Pardo, 2019).

Si bien se ha progresado en cobertura en Educación Parvularia durante los últimos años (OECD, 2021), persisten los desafíos para continuar con la expansión en la cobertura. En este contexto, la Subsecretaría de Educación Parvularia tiene por objetivo dejar instalada una política pública que institucionalice las maneras de crecimiento en cobertura del nivel como una tarea permanente del Estado, en la que se generen articulaciones interministeriales y con los sostenedores que configuran la institucionalidad de la Educación Parvularia (JUNJI, Integra, por nombrar algunos) (Resolución Exenta N° 312). En este contexto, y durante el último tiempo, se han desarrollado distintos estudios y modelos de estimación de brechas de oferta y demanda como insumos para avanzar en la cobertura del nivel, los que, con sus avances y limitaciones, han permitido orientar la toma de decisión. A pesar de lo anterior, se hace necesario avanzar desde una perspectiva cualitativa con respecto a la configuración de las preferencias por la Educación Parvularia de las familias. En este marco, el presente documento contiene el Informe Final del "Estudio de caso acerca de las preferencias por educación parvularia", desarrollado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) en respuesta a la Licitación Pública N°895072-8-LE22, convocada por la Subsecretaría de Educación Parvularia (en adelante, la Contraparte Técnica). Como se presenta más adelante en detalle, este estudio tiene por objetivo general caracterizar preferencias por Educación Parvularia a partir de actores claves en diversas unidades territoriales. En suma, este estudio buscó contribuir en caracterizar e identificar aquellos factores que podrían incidir en las preferencias por matricular (o no) en el nivel parvulario, generando así información que puede ser útil para la toma de decisión.

El Informe se estructura en 11 capítulos, incluyendo esta contextualización. En el segundo apartado se indican los objetivos que guiaron el desarrollo del estudio. En el tercero se muestra una revisión bibliográfica de literatura nacional e internacional referida a preferencias por Educación Parvularia. Luego de lo anterior, se presenta un cuadro síntesis con dimensiones y variables identificadas a partir de la revisión bibliográfica. En el quinto apartado, se presenta el diseño metodológico utilizado en este estudio, incorporando el reporte detallado del levantamiento de información asociado. En el sexto apartado se describen y analizan los principales hallazgos de la investigación, los cuales se organizan en dos grandes apartados. Posteriormente, en el séptimo capítulo se señalan las recomendaciones que emergen a partir del análisis y síntesis de la información. En el octavo capítulo se encuentra el resumen ejecutivo del estudio, para luego en el noveno capítulo presentar la matriz de vaciado utilizada. Los últimos dos capítulos contienen las referencias y anexos, respectivamente.

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos del estudio, los que fueron propuestos por la Subsecretaría de Educación Parvularia en las Bases Técnicas para la contratación del servicio y que guiaron el desarrollo del estudio.

Objetivo general

Caracterizar preferencias por la Educación Parvularia a partir de actores claves en diversas unidades territoriales.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las preferencias educativas (de matricular o no matricular) de las familias de niños y niñas entre 0 y 6 de edad, a partir de actores claves, en unidades territoriales donde la capacidad es mayor a la demanda, o donde hay jardines que cuentan con demanda igual a cero.
2. Caracterizar las preferencias educativas (de matricular o no matricular) de las familias de niños y niñas entre 0 y 6 años de edad, a partir de actores claves, en unidades territoriales donde la demanda es acorde a la oferta en Educación Parvularia o bien en los que la brecha no tiene valores críticos.
3. Realizar recomendaciones a partir de las dimensiones o categorías de análisis encontradas en el estudio de caso, para que puedan orientar la construcción de una metodología de estimación de brecha.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDIOS SOBRE PREFERENCIAS DE FAMILIARES/HOGARES EN LA DECISIÓN DE MATRÍCULA DE NIÑOS Y NIÑAS EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

En el siguiente capítulo se presenta la revisión bibliográfica de estudios sobre preferencias de cuidadores y cuidadoras, familias u hogares en la decisión de matricular niños y niñas en establecimientos de Educación Parvularia. Esta sección incluye una revisión actualizada de estudios nacionales e internacionales sobre factores que determinan la decisión de las familias u hogares de matricular a los niños y niñas en la Educación Parvularia. El propósito de este capítulo es contar con evidencia reciente y comparada sobre las preferencias por Educación Parvularia, tanto para identificar variables desestimadas en los modelos chilenos de estimación de brechas, como para construir instrumentos cualitativos que permitan obtener nuevas dimensiones y variables invisibilizadas en la toma de decisiones para la política pública.

La revisión se estructuró siguiendo un análisis de contenido de cada documento, a partir de la elaboración de una matriz (ver detalle en 4.1. Etapa 1: revisión bibliográfica). A continuación, se presenta una síntesis integrada de los hallazgos desplegados en la matriz. Las conclusiones de esta revisión comienzan con algunas precisiones conceptuales, siguiendo con elementos vinculados a las características de los niños y niñas que pueden tener (o no) preponderancia a la hora de matricularlos en la Educación Parvularia. Luego, se continúa con las características familiares y, posteriormente, las características socioculturales, donde se destacan rasgos del centro (significados en los territorios y comunidades) que podrían tener una incidencia en la matrícula. En los principales factores socioculturales se focaliza en características sociodemográficas de los cuidadores que podrían influir en la matrícula. Finalmente, la revisión describe algunas de las políticas que han estado asociadas a la promoción de la matrícula en Educación Parvularia. La revisión culmina con algunas recomendaciones (orientaciones) a la educación de las preferencias, que se desprenden de la evidencia revisada.

3.1. Precisiones conceptuales: capacidad, matrícula, asistencia, oferta, demanda y brechas

Dentro de los conceptos utilizados en la Educación Parvularia encontramos aquellos relacionados con la **capacidad**, que corresponde a la cantidad de cupos en cada establecimiento según nivel educativo; la **matrícula**, que corresponde a la inscripción de las familias posterior a la selección de los establecimientos según criterio de focalización; y la **asistencia**, que corresponde a los días efectivamente asistidos por el niño/a los establecimientos. Desde los textos revisados, la mayoría de ellos no evidencia una separación en estos conceptos, utilizando la matrícula para referirse a la cantidad de niños y niñas presentes durante el año a un determinado establecimiento de Educación Parvularia.

Por otro lado, la **oferta** es entendida como la disponibilidad de centros educativos y la **demanda** como el número de niños y niñas que se encuentran matriculados o que están interesados por estar matriculados en un determinado nivel de Educación Parvularia para un territorio específico. Sin embargo, y a pesar de los beneficios de participar de la Educación Parvularia, su demanda no se activa automáticamente, incorporando para ello otros factores sociales y culturales que permitan comprender factores asociados a la demanda (CPP, 2010). Para el caso chileno, debe considerarse que, en la mayoría de los estudios analizados, la oferta se encuentra relacionada con los establecimientos pertenecientes a JUNJI y Fundación Integra para los niveles de sala cuna y nivel medios, y a los pertenecientes a establecimientos particulares, subvencionados, municipales y de Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP) para niveles de transición. La demanda, por otro lado, se refiere a niños y niñas entre 0 a 4 años o entre 0 a 6 años pertenecientes al 40% o 60% de la población vulnerable o de menores ingresos (CPP, 2010; Flores, 2020). Así, el concepto de **brecha** corresponde a la diferencia entre oferta y demanda para los distintos niveles según territorio. Por ejemplo, para el año 2010, y a partir de las listas de espera de la Fundación Integra, se identificó una demanda no cubierta en el nivel de sala cuna 71,2% y de 28,8% en el nivel medio (CPP, 2010).

Eberhard et al. (2020), en un estudio para la Subsecretaría de Educación Parvularia, realizó una estimación de brechas entre oferta y demanda en Educación Parvularia en Chile, encontrando que

para todas las edades y localizaciones (urbanas y rurales): “el número promedio de niños y niñas que están matriculados por zona censal (matrícula total), es muy similar al número promedio estimado de matrícula según modelo (matrícula total estimada), y que por tanto la brecha bruta promedio a nivel nacional es cercano a cero” (p.91). Sin embargo, existen zonas donde hay demanda insatisfecha como, por ejemplo, en zonas urbanas, y en el caso de niños y niñas de 0 a 2 años, hay brechas positivas importantes, las que van disminuyendo en los grupos de 4 y 5 años. En zonas rurales, por su parte, las brechas también son mayores en los niños y niñas más pequeños/as.

Dentro del panorama general en Chile respecto a la Educación Parvularia, los datos disponibles a nivel nacional se encuentran en la Encuesta de Caracterización Económica – CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), la cual identifica que la tasa de asistencia neta de niños y niñas de 0 a 5 años en el año 2017 es de 51,2%, con diferencias dependiendo de la edad. Para el rango de 0 a 3 años la asistencia neta es de 31,6%, mientras que, para los 5 años, es de 95,2%. Para los niveles medios la asistencia en 2017 es de 81,4%. Si se analiza la asistencia por decil de ingreso autónomo per cápita del hogar, se encuentra que hay una diferencia de 15 puntos porcentuales entre el primer y el décimo decil, indicando que niños y niñas de familias con más ingresos asisten más a Educación Parvularia que de familias con menos ingresos. Si los datos de asistencia neta se analizan por región, también se encuentran diferencias amplias, con regiones como Antofagasta donde el porcentaje es de 41,9%, mientras que en Aysén es de 67,7%.

3.2. Factores de los niños y niñas que inciden en la matrícula en Educación Parvularia

A nivel nacional, en un estudio realizado por JUNJI (2017) respecto a los factores asociados a la matrícula y permanencia de los párvulos en la Educación Parvularia se encontró que uno de los factores que influye en estos procesos es la **adaptación o desadaptación**, así como **problemas de salud** y **cambio de domicilio**. Esto coincide con los resultados sobre la no matrícula en Educación Parvularia, relacionada con riesgos de enfermedades y exposición a golpes y agresiones entre los párvulos (CPP, 2010). Así, tanto la matrícula como la asistencia anual se ve afectada por problemas de salud –principalmente infecciones virales, enfermedades respiratorias, conjuntivitis, entre otras– lo cual puede llegar a influir en el retiro de los establecimientos de Educación Parvularia si las enfermedades son extensas. De acuerdo con CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), un 2% de las familias encuestadas argumentan que niños y niñas no asisten a Educación Parvularia porque “se enfermaría[n] mucho”.

Especialmente para niños y niñas de niveles medios, las familias manifiestan que una de las razones por las que matriculan a sus hijos e hijas en el jardín infantil son los **conocimientos que reciben en este espacio**, que dicen no obtener en el hogar. Además de los progresos en autonomía y las posibilidades de vinculación con sus pares, ampliando experiencias de socialización, lo que a su vez afecta su comportamiento.

Tanto internacional como nacionalmente, se aprecia una diferencia en la matrícula por nivel socioeconómico, características de desarrollo, culturales y de edad. En el caso de Bangladesh, tanto **indígenas como los niños y niñas con necesidades educativas especiales** (en adelante, NEE) enfrentaron obstáculos y desafíos para inscribirse en Educación Parvularia a más corta edad, especialmente en las **zonas rurales** (Alam, 2019). Por otro lado, niños y niñas con NEE tienen dificultades para matricularse en Educación Parvularia, por lo que permanecen en estos establecimientos si son aceptados. Por su parte, en Ghana la **diferencia en edades de matrícula** se relaciona con un acceso a menor edad en establecimientos privados respecto a los públicos (Pesando et al., 2020). En Chile, según los datos de CASEN 2017, también se aprecia una menor matrícula en niños y niñas de niveles de sala cuna versus nivel medio o transición (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017), y menor asistencia de niños y niñas con alguna discapacidad. De acuerdo con esta encuesta, entre un 0,8% (0 a 3 años) y un 2,0% (4 a 5 años) de niños y niñas no asisten a sala cuna “dada su discapacidad”.

En relación con este aspecto, Eberhard et al. (2020) analizan una amplia literatura, tanto teórica como empírica, respecto a la elección de Educación Parvularia, encontrando que en relación con las características de los niños y niñas, la literatura internacional indica que mientras más edad

tengan, mayor es la demanda por la Educación Parvularia. Además, los autores no reportan una evidencia sistemática sobre diferencias de acuerdo con el género de los niños y niñas.

3.3. Factores familiares que inciden en la matrícula en Educación Parvularia

Según el seguimiento realizado en la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI) durante el año 2017, existió un aumento de matrícula en la Educación Parvularia en 6,9 puntos porcentuales comparados con el año 2012 (llegando a un 31,0% de matrícula), al igual que un cambio en la tipología familiar, con un aumento de 13,3 puntos porcentuales en hogares monoparentales femeninos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). **El aumento de matrícula puede ser influenciado por la tipología familiar monoparental** femenina para el año 2017, en concordancia con otros estudios nacionales que asocian la matrícula a Educación Parvularia a la necesidad **de la madre a trabajar, buscar trabajo o estudiar** (Castillo et al., 2007), lo que puede ser particularmente crucial para madres solteras o familias de bajos niveles socioeconómicos (Schober & Spiess, 2013). Esta característica se encuentra principalmente en los niveles de sala, mientras que en los niveles medios existiría mayor interés de las familias por el aprendizaje y desarrollo (Barco & Carrasco, 2020; CPP, 2010).

De acuerdo con JUNJI (2017), un factor importante en la matrícula o no de los niños y niñas tiene relación con las dinámicas familiares. En el nivel de sala cuna principalmente, las familias argumentan razones contextuales para enviar o no a sus hijos e hijas, estos son: i) la **situación laboral del cuidador principal** (madre que se encuentra trabajando o que necesita buscar trabajo, madre que estudia o que está realizando cursos de capacitación, madres que no poseen redes de apoyo); y ii) las dificultades para **compatibilizar los horarios de funcionamiento del jardín infantil con las jornadas laborales** (CPP, 2010). De acuerdo con la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), entre un 61,7% (4 a 5 años) y un 73,7% (0 a 3 años) de los niños y niñas, no asisten a Educación Parvularia porque "no es necesario", ya que tendría a alguien que pueda asumir las labores de cuidado en el hogar. A lo anterior, se le añade un 12,8% que no asisten, ya que las familias no consideran necesario que sus hijos e hijas asistan a esta edad (0 a 5 años). En este sentido, la evidencia internacional ha mostrado que elementos asociados al empleo de los cuidadores y cuidadoras, como **el tipo de trabajo, su duración** y, en aquellos casos que existen dos personas, **el que ambos trabajen**, pueden incidir en la demanda por Educación Parvularia (Ghos & Dey, 2020).

En línea con lo anterior, Eberhard et al. (2020) identifica distintos factores que podrían incidir en la demanda por Educación Parvularia. En primer término, mencionan que **la edad de la madre** tendría un efecto negativo en la decisión de matrícula, ya que las mujeres más jóvenes tienen mayor adherencia al mercado laboral y, por lo tanto, demandan más la Educación Parvularia. En segundo lugar, señalan que el **estado civil de la madre** puede afectar la demanda, ya que las mujeres sin pareja se incorporan en mayor medida al mercado laboral por ser la única sostenedora, por lo que tendrán mayores demandas. En un tercer punto, los autores argumentan que la **educación de la madre** puede tener un impacto en la demanda por Educación Parvularia, ya que madres más educadas pueden dar un mejor cuidado (relativo) a la niñez, al que recibirán en un establecimiento de Educación Parvularia, por lo que podrían optar por no matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil o equivalente, al menos en la evidencia que respecta a Chile (Mateo-Díaz & Rodríguez-Chamussy, 2016). No obstante, el nivel educativo podría jugar un rol en la preferencia por Educación Parvularia, en tanto cuidadores y cuidadoras con mayores niveles educativos pueden tener menores costos en el proceso de búsqueda, contar con mejores estrategias para buscar o tener acceso a redes de mejor calidad (Camehl et al., 2018; Ghosh & Dey, 2020). En la misma medida, las **creencias y valoración por la Educación Parvularia** de las familias puede tener un peso en la estructura de preferencias, teniendo mayores posibilidades de preferir la Educación Parvularia en aquellas familias que consideran que mediante la asistencia al nivel los niños y niñas pueden aprender y desarrollarse (Ghosh & Dey, 2020).

Otros factores familiares identificados en la literatura por Eberhard et al (2020) refieren a la **edad de otros hijos e hijas**, ya que la presencia de hijos e hijas menores se relacionaría con una mayor demanda, mientras que la presencia de hijos e hijas mayores podría disminuirla dado que podrían asistir en el cuidado. En la misma medida, la **presencia de otros adultos en el hogar o la cercanía geográfica de otros parientes adultos** se relaciona negativamente con la

demanda de Educación Parvularia, ya que se constituyen como alternativas de cuidado. Por otra parte, el **salario potencial de la madre** se relaciona positivamente, encontrando que, a mayor salario, mayor es el uso de la Educación Parvularia. Al igual que **el nivel educativo de la madre** (es decir, mientras mayor sea, más demandará la Educación Parvularia). El **ingreso no-laboral de las madres** puede aumentar la demanda, pero también incentiva a algunas madres a quedarse con sus hijos e hijas en casa, mientras que la evidencia con respecto al **salario de la pareja** es más bien mixta, en tanto puede aumentar como disminuir la demanda por Educación Parvularia. Finalmente, la **baja confianza en terceras personas** para asumir las labores de cuidado podría explicar la baja demanda en edades muy tempranas.

Por otro lado, el retiro, abandono o traslado a otro establecimiento, se debe principalmente con las **trayectorias familiares-intergeneracionales**, relacionadas con el cambio de domicilio o enfermedad de la madre o cuidadora principal (Castillo et al., 2007; Barco & Carrasco, 2020). Es decir, el cuidado forzado de un familiar adulto mayor o la enfermedad de la madre aparece como un factor que desestima la preferencia por Educación Parvularia. En otro estudio realizado en Australia, se encontró que las familias confían en la Educación Parvularia basadas en **recomendaciones informales** sobre calidad, además de su **propia sensación de comodidad** al visitar un centro infantil. Las familias visitan personalmente los centros para ver si se sienten cómodas y deciden según su "intuición" (Stratigos & Fenech, 2018).

La variabilidad de la asistencia, es decir, los días en que los niños y niñas asisten efectivamente a los establecimientos educativos, se relaciona con el **contexto de vida de las familias**, aumentando para aquellos niños y niñas que pertenecen a familias de alta desventaja. La inasistencia y retiro de la Educación Parvularia se agudizan con la inestabilidad laboral, condiciones de vivienda y relaciones familiares precarizadas (Barco, 2021). Por ejemplo, en zonas mineras, las jornadas laborales por turnos inciden en la asistencia, ya que los cuidadores y cuidadoras prefieren quedarse con sus hijos e hijas los días libres para compensar el tiempo de ausencia. En la zona norte, las familias migrantes viajan fuera del país por varios días afectando la asistencia (JUNJI, 2017). La flexibilización en las normativas de los establecimientos como, por ejemplo, guardar el cupo de matrícula al presentar certificado médico o permitir el ingreso a media mañana en períodos de invierno, permitiría aumentar la asistencia y mantener a las familias matriculadas, disminuyendo el retiro o abandono (Barco & Carrasco, 2020).

Internacionalmente, la evidencia muestra que los **factores socioeconómicos de las familias** podrían determinar sus preferencias y la matrícula en Educación Parvularia. Así, familias con menores niveles socioeconómicos podrían enviar a sus hijos e hijas a establecimientos públicos por su bajo o nulo costo, por el acceso a comidas y otros beneficios, aun cuando no sería la razón prioritaria para enviarlos a la Educación Parvularia en general (Ghosh & Dey, 2020). En la misma medida, se evidenció que niños y niñas de familias de menores ingresos tienen más posibilidades de asistir a los centros educativos por menores períodos de tiempo (Schober & Spiess, 2013).

En Bangladesh, por ejemplo, la menor matrícula y ausentismo en Educación Parvularia tienen mayor frecuencia en grupos de ingresos medios y bajos (Alam, 2019). En Ghana, los cuidadores y cuidadoras de niños y niñas en establecimientos públicos tienen mayor probabilidad de tener más edad, ser mujeres, menos educadas, solteras o separadas y vivir en viviendas de hogares más grandes (Pesando et al., 2020). Mientras que, en Hong Kong, las familias buscan establecimientos de calidad, pero para quienes tienen ingresos más bajos la calidad se relaciona con aprendizaje académico y para quienes cuentan con ingresos medios-bajos y medios con alto nivel de educación, felicidad y bienestar de sus hijos e hijas (Yuen & Grieshaber, 2009). Por otro lado, en Boston (Estados Unidos), las familias de menores ingresos y predominantemente afroamericanas, en general, tienen menos vínculos confiables de quien reciben información para matricular a sus hijos e hijas en el jardín (la confianza se relaciona, en este caso, con la afinidad y la autoridad), mientras que padres de clase alta, predominantemente blancos, reciben superposición de información de muchas fuentes y eso facilita el uso de la información (Fong, 2019). En India, la evidencia muestra que las preferencias por establecimientos privados se han ampliado entre las familias, generando que familias de clases medias y bajas matriculen a sus hijos e hijas a pesar de no tener los ingresos para costear los centros educativos (Ghosh & Dey, 2020).

De acuerdo con la literatura estudiada, **las familias no deben considerarse como un grupo homogéneo** (Saleem et al, 2022). Padres más educados, por ejemplo, dan más importancia a la estimulación cognitiva de sus hijos e hijas y a la pertinencia con su desarrollo, prefiriendo matricularlos en la Educación Parvularia. En esta línea, las familias con mayores ingresos definen calidad educativa como el aspecto más importante al escoger, mientras que las familias con bajos ingresos o de grupos minoritarios culturalmente prefieren el cuidado de redes familiares o sociales. Por otro lado, las familias inmigrantes dan importancia a las relaciones que forman los equipos pedagógicos con niños y niñas. En Ghana se observa una situación similar, en donde niños y niñas de establecimientos privados tienen mayor acceso a capital cultural en forma de libros y mayores actividades cognitivamente estimulantes con participación de sus padres (Pesando et al., 2020). En China, la evidencia muestra que las familias de clase media prefieren establecimientos públicos, principalmente debido a la larga tradición de educación pública en ese país, aun cuando se ha visto evidencia que muestra que algunas de estas familias se inclinarían por establecimientos privados, dando cuenta de la diversidad de las necesidades de las familias (Zhang et al., 2023). Respecto a Chile, las familias con mayores ingresos y mayor nivel educacional tienen mayor probabilidad de matricular a sus hijos e hijas en Educación Parvularia, pero no en establecimientos JUNJI o Integra (CPP, 2010). Respecto de la homogeneidad de la familia, no se ha encontrado evidencia sobre las preferencias de familias homoparentales y familias donde el cuidador principal es privado de libertad. La hipótesis a la base de considerar estas variables radica en que la preferencia por no acceder a Educación Parvularia se basa en evitar estigmatizaciones de niños y niñas.

3.4. Factores socioculturales y del centro educativo que inciden en la matrícula en Educación Parvularia

En cuanto a los factores socioculturales, entendidos como aquellos aspectos sociales o culturales de una unidad, se identifican elementos que pueden facilitar y obstaculizar la demanda. Uno de ellos refiere a los **patrones de género en relación con el rol de las mujeres en la crianza**, y las condiciones legales, como la ampliación del permiso postnatal que pueden obstaculizar o inhibir la demanda por Educación Parvularia, en especial en el nivel de sala cuna al rol de cuidado materno (Barco & Carrasco, 2020). En segundo lugar, otra variable identificada refiere a la **sugerencia médica**, derivado de un pediatra u otro profesional de la salud que aconseja a quien desempeña las labores de cuidado matricular a su hijo o hija a la Educación Parvularia, ya que sería beneficioso para su desarrollo, lo que se identificaría como un facilitador o posibilitador de la preferencia por la Educación Parvularia.

Por otro lado, un factor importante para que las familias matriculen o no a sus hijos e hijas es la **valoración que la comunidad otorga al establecimiento educativo**, lo que se traduce en recomendaciones de vecinos y vecinas (JUNJI, 2017). Además, las familias también señalan que las razones para matricular en un determinado establecimiento se asocian a la existencia de alguna experiencia previa en el establecimiento, ya sea porque tuvieron a otros menores en él o porque asistieron a ese establecimiento (Castillo et al., 2007). Algunas veces los establecimientos de Educación Parvularia enfrentan competencia de ellos, diferenciándose de otros con ofrecimiento de transporte, entrega de material o apoyo de equipos multidisciplinarios (JUNJI, 2017). Estos resultados son coincidentes con el estudio de Stratigos y Fenech (2018) realizado en Australia, en donde las familias se informan sobre los establecimientos disponibles en el área a través de internet (primer paso) y luego a través de "boca a boca" (segundo paso, más confiable). Esto incluye conversaciones con amistades, familia, redes vecinales y otros padres y madres que conocen en la comunidad, incluido el programa de Educación Parvularia.

En cuarto lugar, las **condiciones climáticas**, especialmente en algunas regiones y en invierno puede incidir en la preferencia por Educación Parvularia, como también en la asistencia, en tanto puede haber aprensión por enviar a los niños y niñas en condiciones climáticas adversas. En la misma medida, los problemas de traslado, sobre todo en sectores con poca conectividad, o el tipo de transporte puede incidir en la demanda por Educación Parvularia en algunos territorios (JUNJI, 2017).

Por su parte, las características asociadas a los centros educativos también aparecen como un factor que puede incidir en la demanda por Educación Parvularia. Entre ellos, se identifica la

disponibilidad de centros educativos, la proximidad al hogar, y los factores demográficos de los niños y niñas a los centros (Ghosh & Dey, 2020; Valant & Weixler, 2022). Sobre la disponibilidad, la evidencia muestra que contar con centros en los lugares de residencia, el costo asociado, los horarios de atención (siendo valorado positivamente la extensión horaria) y la conexión del centro con transporte público son variables a tener en cuenta para las familias (Ghosh & Dey, 2020; CPP, 2010). También resultan relevantes las condiciones de infraestructura que presentan los jardines, ya que da una impresión respecto a la calidad, y además incide en el estado de salud de los párvulos y, por ende, en la asistencia. Por ejemplo, vidrios rotos en los patios de lactantes, no contar con agua caliente para la muda y deficiencia en aspectos ligados a la higiene y salubridad de los establecimientos son elementos que podrían incidir en las preferencias por Educación Parvularia (JUNJI, 2017).

En cuanto a la proximidad al hogar, la evidencia internacional muestra que mientras mayor es la distancia del hogar del centro educativo menor es la probabilidad de asistencia a la Educación Parvularia (Ghosh, 2019). En Chile, el factor de proximidad también se encuentra presente, reportando que las familias que matriculan en Educación Parvularia lo realizan cerca del barrio o unidad territorial en que residen (CPP, 2010; Flores, 2020; Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Mientras que, de acuerdo con la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), solo un 5% de las familias con hijos e hijas de 0 a 3 años y un 9,2% de las familias con hijos e hijas de 4 a 5 años, argumentan que sus hijos e hijas no asisten a Educación Parvularia por no tener un establecimiento cercano. De lo anterior se desprende que el factor demográfico y de cercanía se vuelve clave para el estudio de las preferencias de las familias. Sin embargo, al tener las familias el derecho a una libre elección de los establecimientos de Educación Parvularia, considerar un territorio geográfico fijo para las preferencias puede ser una limitación para los análisis, como es señalado por Flores (2020).

Además de lo anterior, la **calidad de los procesos educativos**, y especialmente en el nivel de sala cuna, el temor sobre la **calidad de los cuidados** que se le otorguen a los niños y niñas y la desconfianza del cuidado que recibirán son otros factores identificados como potenciales determinantes de la preferencia por Educación Parvularia (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). En este sentido, y desde el estudio de Saleem et al. (2022), la sintonización de los adultos con las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, y la calidad de las interacciones entre los equipos pedagógicos y los mismos serían variables que podrían incidir en la configuración de la preferencia por Educación Parvularia. Por otro lado, el buen trato, cuidado y preocupación por parte de los equipos de los centros educativos hacia los niños y niñas, y el trabajo colaborativo entre los distintos actores da confianza a las familias. En este sentido, se valoran las prácticas inclusivas de los jardines y la vinculación con otros actores (principalmente con otras familias). De acuerdo con la literatura chilena recopilada por Eberhard et al (2020), la demanda de Educación Parvularia es mayor en centros de mayor calidad, definidos como aquellos que tienen menos niños y niñas por profesional o que son de tamaño más grande.

En relación con los **equipos educativos**, los cambios en los equipos de los centros provocan desmotivación en las familias. En la misma medida, la gestión interna y el liderazgo del equipo es también un tema para considerar. Sobre esto último, la evidencia nacional muestra que existiría una valoración negativa a la gestión de jardines VTF. Por otro lado, los mecanismos de comunicación y formas de vinculación que establecen los equipos con las familias son importantes, principalmente porque las familias valoran la transparencia y la comunicación oportuna ante distintos eventos, las entrevistas y reuniones. Buscan sentirse apoyadas, comprendidas y parte de las actividades del jardín, lo que contribuye al desarrollo de un vínculo de compromiso por parte de las personas que matriculan con la unidad educativa, y la comprensión de la relevancia que posee la asistencia en el proceso formativo de niños y niñas. Finalmente, el afecto y acogida para con los niños y niñas por parte del equipo es también considerado, poniendo énfasis en el vínculo del equipo pedagógico con los párvulos.

Por otro lado, y a nivel internacional, el estudio de Stratigos & Fenech (2018) identifica dos fuentes confiables, comúnmente mencionadas por las familias para recibir información de Educación Parvularia: **internet y el "boca a boca"**. Para buscar información sobre la disponibilidad de centros en el área, las familias buscan en internet como primer paso, y luego pasan a la segunda fuente que sería conversar con personas de confianza como amigos, familia, vecinos y otros padres

de la comunidad. En estas conversaciones, el tema más común es el **costo del centro** y la capacidad de las familias de pagarlo. Además de lo anterior, en el mismo estudio se mencionan **aspectos específicos de los centros**, como la manera en la que el staff maneja a los niños y niñas, cuántos niños y niñas asisten en el nivel, si tiene educadoras “amables”, si tiene infraestructura limpia y el tipo de mobiliario.

Otro factor dentro de la literatura internacional corresponde al **ajuste cultural o comprensión por parte de los centros**. Para ello, agentes comunitarios identificaban las negociaciones de las familias y encontraban un centro adecuado a sus necesidades (Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017). Una vez dentro del centro, **el equipo educativo** cumple un rol fundamental para que las familias conozcan y accedan a diferentes beneficios como: reducción de costo y flexibilidad de horario (Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017).

3.5. Políticas para incidir en la demanda por Educación Parvularia

Un elemento que puede ser importante para las familias en la preferencia por Educación Parvularia tiene relación con elementos más estructurales del contexto (como políticas y programas, pero también las condiciones de financiamiento del sistema).

Sobre esto, en Chile existen políticas de **focalización** o selección prioritaria en familias desaventajadas, según criterios institucionales normados anualmente. Estas prioridades favorecen la preferencia por matrícula en Educación Parvularia por parte de familias pertenecientes a programas sociales orientados a la superación de la pobreza e indigencia, como es Chile Solidario y, en particular, su componente Puente (Castillo et al., 2007). Sin embargo, esta selección se realiza de forma heterogénea. Los diferentes tipos de administración en la Educación Parvularia pueden incluir criterios extras en la focalización institucional a partir de sus propias normativas, como, por ejemplo, visitas domiciliarias (Barco & Carrasco, 2020).

La Fundación Integra, por ejemplo, posee una estrategia de cobertura que prioriza a los niños y niñas derivados o pertenecientes a programas sociales o institucionales de acuerdo con los convenios establecidos con el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia. De acuerdo con un informe de caracterización de niños y niñas de la Fundación (Fundación Integra, 2021), un 8,7% de los nuevos pertenecen al Sistema Chile Seguridades y Oportunidades, un 51,8% son beneficiarios del Sistema Chile Crece Contigo, y solo un 0,13% de los niños y niñas nuevos son hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras de la Fundación a nivel nacional. También en esta institución hay un 2,9% de los ingresos que corresponden a hijos e hijas beneficiarios del Programa SERNAMEG Mejorando la Empleabilidad y las Condiciones Laborales, que promueve la inserción laboral de mujeres trabajadoras con responsabilidades familiares que son jefas de hogar, pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingreso. Por otro lado, un 0,7% de los ingresos nuevos son derivados de alguna institución de justicia, principalmente en las regiones de Antofagasta (1,8%) y Atacama (1,7%). Fundación Integra tiene, además, desde el año 2021, una política de priorización institucional para quienes cuenten con más de un hijo o hija en el mismo jardín, para favorecer la matrícula, asistencia y traslados de las familias. A nivel país, el 5% de los nuevos beneficiarios tiene un hermano o hermana en su jardín y se beneficia de esta política.

Respecto al **sistema de financiamiento** de los centros, subvencionados mediante el *voucher* por asistencia o subvención a la demanda, Barco (2021) identifica que existen presiones a las familias, centros y administración para mantener la asistencia, las que pueden incidir en las preferencias por la Educación Parvularia. Dado que los centros educativos deben rendir cuentas sobre la asistencia, los equipos educativos presionan a las familias, limitando el número de días en que pueden faltar injustificadamente con cancelación de matrícula o visitas domiciliarias, aspectos que pueden generar desconfianza con la Educación Parvularia.

En este sentido, la **presión de los centros educativos hacia las familias** puede ser un elemento que obstaculice la permanencia y que, por tanto, incida en la preferencia futura por la Educación Parvularia. Sobre lo anterior, un elemento que es valorado por las familias refiere a la **flexibilidad horaria** a la hora de entrada y salida del jardín, sobre todo en período de invierno, y la **flexibilización al aplicar las normas institucionales en función de las realidades**

familiares diversas. La **política de puertas abiertas** de algunos jardines también mantiene una relación abierta y flexible con las familias, lo que va en la línea de establecer relaciones de confianza que facilitan la preferencia por la Educación Parvularia. Ejemplos de lo anterior son también el trabajo que ha realizado JUNJI con respecto a los problemas de asistencia, buscando generar un enfoque territorial y de acompañamiento a los equipos, sobre todo en lo referido a las respuestas que entregan los centros educativos a las enfermedades que puedan presentar los párvulos. Como se ha mencionado previamente, la situación de salud de los niños y niñas puede incidir en la preferencia (y permanencia) de Educación Parvularia por lo que se ha promovido que los centros educativos consideren las complejidades de las situaciones que se presentan, por ejemplo, distinguiendo entre cuadros contagiosos de los que no lo son, viendo la pertinencia de la asistencia en caso de que no exista indicación médica (es decir, no se niega atención a niños y niñas que asisten enfermos al jardín, si la indicación médica no dice "reposo"), y en la promoción de estrategias de prevención de enfermedades (como el lavado de manos sistemático, por dar un ejemplo).

En el plano internacional, se observa que, en Bangladesh, la política busca incorporar la justicia social y el acceso equitativo, pero en realidad los establecimientos eligen a niños y niñas considerando su edad y escolarización, dando como resultado que niños y niñas con NEE no asistan a Educación Parvularia (Alam, 2019). Por otro lado, en Hong Kong, los padres eligen los establecimientos según calidad, que coincide con la definición de calidad promovida por política, cultura dominante y esfuerzos de la reforma (Yuen & Grieshaber, 2009). En Australia, por su parte, se creó un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (*National Quality Framework*), que evalúa y califica a centros utilizando criterios de 7 áreas diferentes. Los resultados de esta calificación están disponibles públicamente y se muestran en la entrada de los centros. Además, existe el Programa Playgroup con una educadora facilitadora, al que atienden dos horas a la semana las familias con sus hijos e hijas, donde reciben información sobre la importancia de asistir a la Educación Parvularia y las posibilidades de inscripción. En New Orleans, Estados Unidos, se implementó la política de entregar información a las familias (a través de panfletos, mensajes de texto, correo electrónico y carta) respecto a los resultados en mediciones de calidad a los centros. En el caso de escuelas, resultados de mediciones estatales, y para niveles de transición, resultados de CLASS.

En Nueva Zelanda, la política nacional de fomento a la participación a Educación Parvularia en localidades (*Engaging Priority Families* y *Targeted Assistance for Provision*) han logrado una mayor comprensión entre las familias respecto al aprendizaje de los niños y niñas y el aumento de matrícula en los centros (Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017). Además, estas políticas interconectadas con diferentes agencias han permitido abordar otras necesidades y construcción de redes en las familias (Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017).

3.6. Recomendaciones u orientaciones para incentivar las preferencias por la Educación Parvularia

Desde la evidencia nacional se recomienda **incorporar el dinamismo anual** en la disponibilidad de cupos en los establecimientos, identificar los tipos de heterogeneidad en la admisión e identificar los costos asumidos por las familias, centros y tipo de provisión (Barco & Carrasco, 2020). En la misma medida, **incluir el retiro o inasistencias por cambio de domicilio y enfermedades** dentro de los análisis de las políticas educativas en la Educación Parvularia (Barco, 2021), como también incrementar vínculos del establecimiento y sus familias con organizaciones e instituciones locales (ej. Salud), para potenciar redes de apoyo (Castillo et al., 2007).

En Ghana, el hallazgo de que un año en Educación Parvularia mejora los resultados de alfabetización y en mayor medida en niños y niñas de hogares menos ricos y con menos recursos culturales y sociales, orienta a las políticas a favorecer el acceso a la Educación Parvularia privada para los hogares más pobres, por ejemplo, a través de cupones; y fortalecer la calidad y cantidad de Educación Parvularia pública que reduzca la desigualdad por medio de una mayor disponibilidad y accesibilidad (Pesando et al., 2020).

Fong (2019), a partir de su estudio realizado en Boston, recomienda que los esfuerzos por aumentar la matrícula a través de la **generación de vínculos sociales**, no solo debe conectar a

las familias, sino además fomentar que existan objetivos en común y confianza en el conocimiento del otro. Algunas estrategias como las visitas al hogar a veces funcionan con padres de manera individual, pero sería interesante considerar algunos componentes que permitan a las familias apoyarse mutuamente. Se recomienda apoyar reuniones informales más inclusivas y en diversas familias. En esta misma línea, Mitchell y Meagher-Lundberg, (2017) recomiendan -a partir de las experiencias locales de las políticas de apoyo a Educación Parvularia en Nueva Zelanda- identificar dentro de las comunidades aquello que es apropiado para las familias, creando redes y vínculos con los centros, fomentando políticas integrales locales.

La instalación de programas apoyados por una educadora (playgroups), en Australia, es otra recomendación generada por Stratigos y Fenech (2018), ya que son lugares de encuentro para la **construcción de confianza**. Si bien son programas no convencionales, en ellos se puede entregar información a las familias sobre la Educación Parvularia de calidad y apoyan el proceso de decisión y acceso. Para ello, el formato más efectivo de entrega de información es el material impreso, además de redes sociales. Por otro lado, Valant y Weixler (2022), mencionan que entregar información sobre los resultados de las evaluaciones de calidad de los centros educativos puede llevar a que las familias cambien de cuidado parental a cuidado no parental, y escojan opciones de mayor "calidad", especialmente en algunos grupos particulares, como las familias con hijos e hijas/as con alguna discapacidad. Las familias, sin embargo, no responden a cualquier información sobre los centros, sino a aquella información que aborda sus necesidades y prioridades.

Finalmente, en relación con la investigación en estos temas, Saleem et al. (2022), recomiendan que tanto investigadores e investigadoras como quienes toman decisiones **expandan el repertorio de herramientas y metodologías para investigar las preferencias de familias** por Educación Parvularia, al generar visiones más holísticas de lo que las personas buscan como consumidores. Por ejemplo, incluyendo "escenarios reales", con diferencias en factores, que las familias tengan que escoger, o metodologías del área del marketing, donde se analice su comportamiento.

3.7. Dimensiones y variables existentes en las metodologías de estimación de brechas en Educación Parvularia

Considerando la literatura revisada, a continuación, la Tabla 1 sintetiza las principales dimensiones y sus respectivos ámbitos y variables que podrían incidir en la demanda por Educación Parvularia, tanto a nivel nacional como internacional:

Tabla 1

Cuadro de dimensiones y variables que inciden en demanda por la Educación Parvularia

Dimensión	Variables	Descripción de la evidencia	Fuente
Factores de los niños y niñas que inciden en la matrícula en EP	Edad	A mayor edad de los niños y niñas, la asistencia neta a Educación Parvularia es mayor.	Ministerio de Desarrollo Social, 2017
	Situación de salud del párvulo	Problemas de contagio de enfermedades virales o portador de enfermedad crónica, desincentivan preferencia por Educación Parvularia. Sugerencia de profesional médico (derivación) incentiva el acceso y aumenta la preferencia.	Barco & Carrasco, 2020 CPP, 2010 Ministerio de Desarrollo Social, 2017 Junji, 2017
	Características de desarrollo	Cuidadores y cuidadoras de niños y niñas con rezago del desarrollo o NEE prefieren no acceder a Educación Parvularia.	Alam, 2019 Eberhard et al., 2020
Factores familiares que inciden en la matrícula en EP	Nivel socioeconómico de la familia [Ingreso por quintil]	Niños y niñas de familias desaventajadas (de los dos quintiles más pobres) asisten menos que niños y niñas de familias de los dos quintiles superiores. Además, niños y niñas de familias de quintiles superiores comienzan a asistir más tempranamente (a establecimientos privados).	Pensando et al., 2020 Gosh & Dey, 2020 Alam, 2019 Yuen y Grieshaber, 2009 Fong, 2019
	Familia migrante o en desplazamiento forzado [Familia que ha migrado de otro país o ciudad de manera involuntaria]	Los procesos de adaptación por ingreso a nuevos establecimientos inhiben el acceso a Educación Parvularia.	JUNJI, 2017 Pensando et al, 2017

Familias con experiencias previas en Educación Parvularia y creencias en EP [Familias que tienen uno o más hijos e hijas/as escolares con experiencia de EP]	Las familias con experiencias previas en Educación Parvularia prefieren matricular a niños y niñas por los conocimientos irremplazables que adquieren y que consideran no los pueden obtener en el hogar. La experiencia en <i>playgroups</i> aumenta la confianza y preferencia por Educación Parvularia. Experiencias negativas o desconocimiento de los procesos de matriculan dificultan la participación.	JUNJI, 2017 Stratigos & Fenech, 2018 Castillo et al., 2007 Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017
Tipología familiar [familias monoparentales, homoparentales, ensambladas]	El aumento de matrícula puede ser influenciado por la tipología familiar monoparental femenina, en concordancia con otros estudios nacionales que asocian la matrícula a Educación Parvularia asociado a la necesidad de la madre al trabajar, buscar trabajo o estudiar.	Castillo et al., 2007 Barco & Carrasco, 2020 CPP, 2010 Schober & Spiess, 2013
Situación laboral u ocupacional del cuidador principal	Cuidadores y cuidadoras ocupados con jornadas laborales extensas acceden menos a Educación Parvularia por incompatibilidades horarios con unidades educativas; se desincentiva matrícula y obstaculiza acceso. Inestabilidad laboral, de vivienda y relaciones familiares incide negativamente en preferencia de Educación Parvularia. Tipo de trabajo, duración y situación ocupacional de cuidadores y cuidadoras.	Barco, 2021 Barco y Carrasco, 2020 Castillo et al., 2007 JUNJI, 2017 CPP, 2010 Ministerio de Desarrollo Social, 2017 Ghosh & Dey, 2020 Schober & Spiess, 2013
Edad del cuidador principal	El aumento en la edad de la madre tiene un efecto negativo en la decisión de matrícula, ya que mujeres más jóvenes demandan más Educación Parvularia.	Eberhard et al., 2020
Educación del cuidador principal [nivel educativo completado]	Madres cuidadoras más educadas pueden dar un mejor cuidado a sus hijos o hijas, del que recibirían en un establecimiento de Educación Parvularia, por lo que optarían por no matricularlos en un jardín infantil o equivalente. Familias con mayores niveles educativos podrían tener mejor conocimiento y acceso a redes, lo que podría incidir en la demanda por Educación Parvularia.	Eberhard et al., 2020 Ghosh & Dey, 2020
Edad de otros hijos e hijas del núcleo familiar	Cuando los núcleos familiares tienen hijos e hijas mayores o escolarizados, las preferencias de los cuidadores eligen predominantemente no matricular en Educación Parvularia.	Eberhard et al., 2020

Factores geográficos y socioculturales que inciden en la matrícula en EP	Valoración comunitaria de la EP	Recomendaciones de amistades, vecinos y vecinas y/o familiares de un establecimiento del territorio puede aumentar la confianza y preferencia por Educación Parvularia.	JUNJI, 2017 Stratigos y Fenech, 2018 Castillo et al., 2007 Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017
	[confianza, percepciones de calidad y recomendaciones entregadas por vecinos sobre establecimientos de la unidad vecinal/entorno barrial]		
	Oferta de Educación Parvularia en el territorio	Poca disponibilidad de centros en el territorio o distanciamientos importantes de los centros, pueden obstaculizar el acceso a Educación Parvularia, y por lo tanto, podrían incidir en la no demanda por Educación Parvularia.	Valant y Weixler, 2022 CPP, 2010 Ministerio de Desarrollo Social, 2017 JUNJI, 2017 Ghosh & Dey, 2020 Ghosh, 2019 Alam, 2019 JUNJI, 2017
	Condiciones climáticas del territorio	Inclemencias climáticas y problemas de traslado a establecimientos de Educación Parvularia distantes (bajo acceso a transporte, zonas rurales, poca conexión), desincentivan las preferencias por Educación Parvularia. A mayor percepción de calidad (irreemplazabilidad del establecimiento) aumentan las preferencias por Educación Parvularia.	
Factores del centro educativo que inciden en preferencias por EP	Percepciones de calidad educativa	Relevancia de los equipos pedagógicos y del coeficiente técnico en la decisión de no matricular.	Eberhard et al, 2020 Yuen & Grieshaber, 2009 CPP 2010
	[reconocimiento de la relevancia de las educadoras de párvulos y equipos educativos del establecimiento]	La calidad educativa se relaciona con felicidad y el bienestar de sus hijos e hijas.	
	Licencias parentales	La flexibilización en las normativas de los establecimientos, como por ejemplo, guardar el cupo de matrícula al presentar certificado médico o permitir el ingreso a media mañana en períodos de invierno, permitiría aumentar la asistencia y mantener a las familias matriculadas, disminuyendo el retiro o abandono.	Barco y Carrasco, 2020
	Disponibilidad de vacantes	La no disponibilidad de cupos en establecimientos cercanos al hogar y las listas de espera disminuyen la preferencia por Educación Parvularia e iniciar procesos de matrícula.	CPP, 2010 Eberhard et al, 2020 Barco, 2021

Seguridad y calidad percibida de la infraestructura	Condiciones de infraestructura que presentan los jardines, que da una impresión respecto a la calidad, y además incide en el estado de salud de los párvulos y por ende en la asistencia.	JUNJI, 2017 Bourabain et al., 2020
Confianza y cercanía relacional con familias	Mecanismos de comunicación que acercan a las familias a las experiencias de niños y niñas durante jornada aumentan asistencia y retención. Espacios del establecimiento abiertos a comunidad, aumentan confianza social y posibilidades de matrícula en Educación Parvularia.	CPP, 2010 JUNJI, 2017 Castillo et al, 2007 Mitchell y Meagher-Lundberg, 2017
Ajuste cultural de las familias con los centros.		

Fuente: Elaboración propia.

4. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos del estudio, se planteó un enfoque cualitativo. En términos generales, la investigación cualitativa busca la comprensión de los fenómenos sociales desde la experiencia y puntos de vista de los actores, recogiendo los significados que le otorgan a sus actos, creencias y valores (Izcara, 2014). A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa busca comprender la sociedad desde lo inductivo por sobre el énfasis de relaciones causales entre variables o medidas de cantidad, intensidad o frecuencia (Denzin & Lincoln, 2005).

Además, se siguió el estudio de casos. Los estudios de caso son un método empírico que permite investigar fenómenos contemporáneos en profundidad y en el contexto en el que estos se están desarrollando (Yin, 2017). Por tanto, son útiles como estrategia de investigación cuando lo que se quiere investigar tiene un importante componente contextual, que puede ir cambiando con el paso del tiempo, siendo especialmente apropiados cuando las preguntas de investigación buscan explicar por qué o el cómo de los fenómenos de interés (Yin, 2017). En otras palabras, el estudio de casos es una estrategia de investigación que puede ser utilizada para conocer en profundidad un fenómeno y a los actores o individuos (Yin, 2017; Ponce, 2018). En el caso de este estudio, se utilizó como estrategia de investigación el estudio de caso múltiple instrumental por las ventajas que entrega para profundizar en las razones que llevan a las familias a matricular o no a sus niños y niñas en establecimientos de educación parvularia.

El estudio tuvo dos etapas principales: i) revisión de literatura; y ii) levantamiento de información cualitativa. A continuación, se describe brevemente cada etapa.

4.1. Etapa 1: revisión bibliográfica

El objetivo principal de esta primera etapa fue elaborar el marco conceptual que permitiera orientar el desarrollo del estudio y de los demás objetivos específicos. La técnica de investigación utilizada en esta etapa corresponde a la revisión de literatura.

La revisión de literatura es una herramienta ampliamente utilizada en la investigación, con diversos focos y objetivos, existiendo así distintos tipos de revisiones, tales como las revisiones exploratorias, sistemáticas, narrativas, críticas, metaanálisis, etc. (Raitskaya & Tikhonova, 2019). Las revisiones exploratorias son una herramienta útil al momento de determinar el alcance o cobertura de la literatura existente sobre un tópico determinado (Munn et al., 2018). Así este tipo de revisiones permiten sintetizar la evidencia disponible respecto a un tema, describiendo el conocimiento existente sobre el mismo con el objetivo de generar hipótesis, establecer líneas de investigación o bien para ser usado como base para la elaboración de informes técnicos (Manchado Garabito et al., 2009). En el caso de este estudio, en particular, se empleó una revisión exploratoria de literatura nacional e internacional con respecto a factores que podrían influir en las preferencias por Educación Parvularia. Esta revisión permitió tener un marco de antecedentes para guiar el estudio, además de servir de insumo para la elaboración de los instrumentos de recolección de información utilizados.

Para realizar esta revisión, se tomó en consideración la lista de estudios y criterios propuestos en las Bases Técnicas. De la lista de bibliografías mínimas señaladas en dicho documento, se incorporaron directamente los siete siguientes estudios:

1. Estudio Prospectivo de Oferta y Demanda 2010-2014 para Fundación Integra (Centro de Políticas Públicas [CPP], 2010).
2. Estudio Sobre Factores Asociados a la Permanencia de los Párvulos en Programas Educativos de la JUNJI (JUNJI, 2017).
3. Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (Encuesta Longitudinal de Primera Infancia [ELPI], 2017).
4. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, particularmente los resultados relacionados con los temas de Educación y Niñez y Adolescencia. (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).
5. Estudio Análisis territorial de la oferta y demanda de los Programas de Educación Parvularia en Chile" (Flores, 2020). Citado por la contraparte como: EPG, 2020.

6. Estudio Estimación de Brechas entre Oferta y Demanda en Educación Parvularia de la Subsecretaría de Educación Parvularia (Eberhard et al., 2020).
7. Informe de caracterización niños y niñas perfil familias (Integra, 2021).

Además, se incorporó literatura de una lista de artículos nacionales e internacionales sobre preferencias por Educación Parvularia propuestos en el primer informe del estudio y que fueron aprobados por la Contraparte Técnica. Esta búsqueda adicional de referencias corresponde al primer punto de revisión bibliográfica solicitada en las Bases Técnicas: "Literatura internacional comparada sobre factores asociados a la matrícula de niños y niñas en educación parvularia en países de Latinoamérica y/o pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)". Para la selección de los artículos revisados, se consideraron cuatro criterios iniciales (adicionales al origen geográfico ya solicitado en las Bases Técnicas):

1. Artículos científicos (de revistas indexadas) vinculados con preferencias por Educación Parvularia o factores de acceso a Educación Parvularia.
2. Reportes o informes evaluativos de políticas vinculadas con preferencias por Educación Parvularia o factores de acceso a Educación Parvularia.
3. Documentos de orientaciones o lineamientos técnicos de instituciones públicas de Educación Parvularia para incidir en preferencias de cuidadores o factores de acceso.
4. Publicaciones de los últimos cinco a siete años.

Para desarrollar la revisión bibliográfica, se realizó un análisis de contenido de cada fuente, con base en una matriz analítica de siete dimensiones. Así, se sistematizó un conjunto de 16 referencias a partir de su: 1) objetivo y su vinculación con el objetivo del estudio, 2) identificación factores de los niños y niñas que afectan preferencias, 3) identificación de factores de las familias que afectan preferencias, 4) identificación de factores socioculturales que afectan preferencias, 5) identificación de experiencias con Educación Parvularia que influyen en preferencias, 6) identificación de casos de programas o políticas para incidir en la demanda de Educación Parvularia e 7) identificación de factores de acceso a Educación Parvularia o que inciden en la decisión de matrícula por Educación Parvularia (la matriz utilizada se encuentra en el ANEXO 1. Matriz utilizada para la revisión bibliográfica). Para cada una de estas dimensiones analíticas se establecieron preguntas que orientaron la revisión de las fuentes bibliográficas, las que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 2
Dimensiones y preguntas orientadoras de matriz para revisión bibliográfica

Objetivo artículo	Factores					Recomendaciones
	Niños y niñas	Familiares	Socioculturales	Experiencias con EP	Políticas para incidir en demanda	
¿Qué aspecto de este artículo es útil para cumplir el objetivo del estudio?	¿Qué características de los niños y niñas son preponderantes para que cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué características de las familias son preponderantes para que cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué características de la sociedad/cultura/comunidad a la que pertenecen los cuidadores, son preponderantes para que elijan o desistan de la EP?	¿Qué experiencias con la educación/EP han incidido en que los cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué políticas están referidas en el artículo y asociadas a preferencias?	Recoger del artículo las recomendaciones u orientaciones para incentivar/educar las preferencias por EPA

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Etapa 2: levantamiento de información

Esta segunda etapa tuvo por objetivo la recolección de la información del estudio, teniendo por objetivo indagar en las percepciones sobre las preferencias por Educación Parvularia desde la perspectiva de distintos actores.

Como principal técnica de recolección se utilizó la **entrevista cualitativa**. Como plantea Kvale (2011) esta técnica consiste en conversaciones semidirigidas (no enteramente abiertas), basadas en preguntas guías o eje, que buscan indagar un fenómeno desde los saberes experienciales de los entrevistados (Kvale, 2011). Así, la entrevista cualitativa según Kvale permite cierta apertura a lo largo de la investigación, para revelar en este caso, las razones detrás de las preferencias por Educación Parvularia. En el caso de este estudio, se consideró la realización de entrevistas individuales y grupales a distintos actores. Los actores considerados en cada caso para el levantamiento fueron los siguientes:

- Cuidadores principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en la Educación Parvularia.
- Cuidadores principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en la Educación Parvularia.
- Directivos, directivas y/o encargados y encargadas del nivel sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.
- Educadores y educadoras de establecimientos de Educación Parvularia públicos y privados, de programas convencionales y alternativos, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.
- Funcionarios y funcionarias de Centros de Salud Familiar (en adelante, CESFAM) vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educacionales de su sector.

La construcción de estos guiones estuvo a cargo del equipo de trabajo CEPPE y se desarrolló a través de reuniones iterativas basadas en la revisión de literatura, los lineamientos expuestos previamente y en la retroalimentación escrita y oral de la Contraparte Técnica de los instrumentos de recolección para cuidadores y cuidadoras. Además de ello, se elaboró una encuesta breve de caracterización familiar, dirigida a cuidadores y cuidadoras, con el objetivo de recopilar información sociodemográfica y de otras variables de interés para el estudio. Los instrumentos se encuentran en el ANEXO 2. Instrumentos de recolección de información.

Como se mencionó al inicio del capítulo, este estudio tuvo un enfoque en el levantamiento de información en cuatro casos. Como se ve en la Tabla 3, estos cuatro casos pueden ser agrupados en dos grandes grupos: i) casos con problemas de eficiencia; y ii) casos en donde la demanda se encuentra acorde a la oferta. Para cada caso, se estableció la recolección de información en dos unidades vecinales, como se detallará más adelante. El nombre o código de las unidades vecinales se mantiene en anonimato.

Tabla 3
Descripción de casos de interés

Tipo caso	Nº caso	Descripción
Problemas de eficiencia	Caso 1	Lugares donde hay establecimientos, pero la demanda es igual a cero.
	Caso 2	Lugares donde la capacidad de atención es mayor a la demanda.
Demanda acorde a la oferta	Caso 3	Lugares donde entre 50% a 75% de la demanda accede a establecimientos.
	Caso 4	Lugares donde entre 75% a 100% de la demanda accede a establecimientos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bases Técnicas

Dicho esto, a continuación, se describe el trabajo de campo, detallando la muestra lograda para cada caso, junto con las medidas de mitigación generadas para llegar al número esperado de actividades.

4.2.1. Detalle del trabajo de campo realizado, con cuadro de entrevistas individuales y grupales realizadas

El trabajo de campo del estudio comenzó en enero y culminó en junio de 2023. Todo el proceso de levantamiento de información fue llevado a cabo por un equipo de ocho profesionales, quienes participaron del levantamiento en las tres regiones que se consideraron.

En términos de su modalidad, la recolección de información se llevó a cabo de manera presencial en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Biobío, específicamente en las comunas de La Serena, Santiago, Recoleta, La Florida, Las Condes y Concepción. Dicho esto, a continuación, se presenta la cronología y las decisiones que acompañaron el trabajo de campo del estudio.

Previo al inicio del trabajo de campo, y luego de la construcción colaborativa, retroalimentación y posterior adaptación de los instrumentos entre el equipo del estudio y la Contraparte Técnica, se realizó una breve etapa de pilotaje de las pautas, no contemplada inicialmente. En este proceso, fueron contactadas cinco personas de las cuales se logró entrevistar a tres, siendo cada una de ellas representante de un actor determinado. Este proceso se llevó a cabo entre el 30 de diciembre y el 09 de enero, y permitieron realizar unos últimos ajustes a los instrumentos, para mejorar la comprensión de las preguntas y las respuestas obtenidas.

En cuanto al trabajo de campo en específico, se puede señalar que este se llevó a cabo en dos grandes etapas: i) enero de 2023; y ii) marzo a junio 2023. La primera etapa comenzó en enero, específicamente, el día 05 de enero de 2023, cuando se recibió la primera base de datos para el contacto con los centros educativos, la que contenía información de 23 unidades vecinales, pero sin información de contacto de los establecimientos presentes en ellas. No obstante, el 09 de enero del mismo año se recibió una segunda versión de este insumo corregido por la Contraparte Técnica. El día 25 de enero se llevó a cabo una reunión con la Contraparte Técnica para establecer algunos compromisos relevantes para la ejecución del terreno. En dicho espacio, la Contraparte se comprometió a hacer envío de cartas de invitación a establecimientos y sostenedores para así facilitar el acceso al terreno al personal del estudio encargado de llevar a cabo las actividades planificadas. Con todo, es importante establecer que la selección de las unidades vecinales fue realizada por la Contraparte Técnica, desde la cual el equipo de investigación procuró contactar a la totalidad de establecimientos para así maximizar las posibilidades de lograr la participación de los distintos actores considerados. Dentro de las complejidades iniciales para la ejecución del trabajo de campo durante esta primera etapa se incluye la planificación que originalmente incluía los meses de enero y febrero como parte de dicho cronograma. Durante estos meses los avances fueron solo incipientes, considerando que gran parte de las instituciones se encontraban en proceso de cierre de año académico, a lo que se suma el periodo de vacaciones de verano, fechas en las que también la universidad se encuentra cerrada.

Luego del receso de verano, se inició en marzo la segunda etapa del levantamiento de información. De esta manera, el 6 de marzo la Contraparte Técnica señaló que ya estaban en contacto con los sostenedores de los establecimientos (Junji, Integra y DEP) para así apoyar la gestión y la aceptación de las comunidades educativas. Durante el mes de marzo, la Contraparte Técnica priorizó un total de 13 establecimientos de la muestra para ser contactados, listado que fue resultado de las conversaciones con los sostenedores, presentándose al equipo de CEPPE UC el día 10 de marzo de 2023. De este segundo listado, se reemplazaron tres establecimientos que el 21 de marzo habían declarado la necesidad de cesar su participación en el estudio. Desde ese momento hasta la fecha, han sido reemplazados un total de 13 establecimientos, algunos se restaron de participar por distintos motivos y otros fueron restados de la muestra por la Contraparte Técnica. Cabe destacar que durante todo el proceso de recolección de información fueron enviados reportes de avance semanales a la Contraparte Técnica, indicando el estado de contactos realizados, entrevistas realizadas y agendadas.

Dos elementos son importantes de considerar y que se desprenden del trabajo de campo. El primero de ellos, refiere al procedimiento de contacto con las unidades educativas, en donde la Contraparte Técnica solicitó que el primer contacto con las unidades educativas fuera realizado por parte de los sostenedores de las instituciones, para luego ser contactados por el equipo de

investigación. En segundo lugar, es importante mencionar que posterior a ello, la reposición de las unidades vecinales y de los centros educativos estuvo a cargo de la Contraparte Técnica. Sobre esto, se debe recalcar que los establecimientos de reemplazo no siempre fueron realizados tomando en cuenta las mismas características, por ejemplo, incorporando establecimientos públicos en reemplazo de establecimientos particulares pagados. Esto ocurrió principalmente en unidades vecinales en que no había disponibilidad de centros educativos con las mismas características. En la misma medida, los establecimientos y los centros de atención primaria considerados no siempre cumplieron con las características mínimas señaladas en las Bases Técnicas.

Ambos elementos (procedimiento de contacto y de reposición) puede haber afectado la naturaleza de los datos recopilados, lo que es una variable importante a tener en cuenta a la hora de interpretarlos.

4.2.1.1. Protocolo y estrategias de contacto

En el caso de los centros educativos, el protocolo de contacto fue realizado en tres etapas. En una primera etapa se envió el correo electrónico a las instituciones, explicando el propósito de la invitación y las implicancias de la participación en el estudio. En una segunda etapa se llevó a cabo el contacto telefónico con los centros educativos, espacio en el cual se solicitaba la confirmación de la recepción de la información, mencionando el contenido de la invitación durante la llamada. La tercera etapa consistía en visitar a los establecimientos. Estas visitas tenían dos modalidades: en algunos casos, estas eran coordinadas directamente con el equipo directivo de los establecimientos y, en otras oportunidades, se llevaban a cabo para acelerar el contacto ante la falta de respuesta de los establecimientos. En estas últimas el equipo de investigación buscaba chequear la recepción de la información enviada por correo electrónico, además de hacer extensiva la invitación a participar.

Para contactar a los centros de atención primaria donde fueron entrevistados funcionarios y funcionarias que trabajan en programas relacionados con primera infancia, el contacto también constó de tres etapas. En primer lugar, se enviaron invitaciones por correo electrónico a los consultorios y CESFAM de las unidades vecinales. Cabe destacar que, cuando las unidades vecinales no contaban con centros de atención primaria cercanos, se favorecieron espacios que estuvieran en unidades colindantes o que pertenecieran a la comuna escogida. En una segunda etapa, se realizaron llamadas telefónicas a las oficinas de información, reclamos y sugerencias (OIRS) de los CESFAM para consultar por el anexo de la dirección y administración del lugar. Una vez establecido este contacto, se procedió a explicar nuevamente el estudio a la persona a cargo de la recepción de las direcciones. Para la tercera etapa se agendaron visitas a los centros de salud, en las cuales se llevaron copias de las cartas facilitadas por la Contraparte Técnica, las que fueron entregadas a la secretaría de la dirección de cada recinto. Debido a lo anterior, y a la buena acogida de los funcionarios y funcionarias, se logró entrevistar a distintos perfiles: profesionales de las salas de estimulación temprana y jefes del programa de ciclo vital, profesionales de programa Chile Crece Contigo, médicos/as especialistas en medicina familiar, por nombrar algunos.

En el caso de cuidadores y cuidadoras no matriculantes, se utilizaron estrategias múltiples para encontrar potenciales entrevistados. Tal como se mencionó en los informes de avances previos, se implementó un muestreo por bola de nieve y por conveniencia. Como primera estrategia, se visitaron las municipalidades de cada unidad vecinal. En este proceso, se contactó a las personas encargadas de los programas que prestan apoyo a las familias del sector. En algunas oportunidades, se facilitó información de contacto de cuidadores y cuidadoras no matriculantes que participan activamente de programas y/o servicios que ofrece la municipalidad. La segunda estrategia aplicada se vincula al contacto con los apoderados y apoderadas de los centros educativos contactados. Durante el proceso de entrevistas (individuales y grupales) se solicitó a los participantes de las entrevistas por contactos de familias vecinas que conozcan y que no tengan a sus niños y niñas en la Educación Parvularia. La tercera estrategia utilizada fue abordar a cuidadores y cuidadoras no matriculantes en lugares públicos como plazas, ferias libres, centros comerciales y otros lugares con alta afluencia de público. En todos los acercamientos planificados, los profesionales del equipo entregaron la información asociada al estudio a potenciales

participantes, explicando el objetivo del estudio, así como las condiciones de participación. Si bien se lograron entrevistas utilizando esta estrategia, algunas personas decidieron no contestar la encuesta de caracterización familiar, principalmente por la información que se buscaba recopilar.

4.2.1.2. Muestra lograda

Como resultado del trabajo de campo y de las estrategias mencionadas previamente, se alcanzó un total de **104 entrevistas¹** en **14 unidades vecinales** distintas². Cabe destacar que se contactaron **73 establecimientos** y **14 centros de salud** para lograr llevar a cabo lo anterior.

Dicho esto, la siguiente Tabla muestra el número de actividades realizadas, según el caso al cual corresponde cada una. Como se observa, se alcanzó el número de actividades propuestas, con excepción del Caso 1. Lo anterior se dio principalmente por dos motivos. Por un lado, la gran mayoría de unidades vecinales que fueron entregadas correspondían a los demás casos (principalmente del Caso 2), y por otro, a la dificultad de encontrar unidades vecinales que cumplieran con la característica de demanda igual a cero, entregando sólo 10 establecimientos.

Tabla 4
Número de actividades aplicadas por caso

Tipo	Caso	Actividades propuestas	Actividades aplicadas
Problemas de eficiencia	1 (demanda = 0)	22	16
	2 (capacidad > demanda)	22	36
Demanda acorde a la oferta	3 (50 – 75% de acceso)	22	24
	4 (75 – 100% de acceso)	22	26
Total		88	102

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, la Tabla 5 muestra el número de entrevistas logradas por actor. Como se observa, el número de entrevistas aplicadas (N=102) supera al número de entrevistas propuestas (N=88). Sin embargo, la distribución difiere de lo propuesto. Sobre ello, se puede señalar lo siguiente³:

- **Cuidadores y cuidadoras principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos clásicos públicos de EP:** aunque se logró el número total esperado de actividades, para este actor fue complejo reunir el número de personas establecido para las entrevistas grupales. En esos casos, se reemplazaron las entrevistas grupales con entrevistas individuales, sobrepasando el total global esperado de 16 por 18 entrevistas.
- **Cuidadores y cuidadoras principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados o alternativos:** en este caso no se logró el número de actividades propuesto principalmente porque el número de unidades educativas de estas dependencias fue minoritario, contanto sólo con cuatro particulares pagados y dos programas alternativos.
- **Cuidadores y cuidadoras principales de familias u hogares que no matriculan en la EP:** a pesar de que este actor era el de más difícil acceso ya que no se contó con información de contacto, se logró conseguir un total de 25 actividades, superando las 18 propuestas. No obstante, y al igual que en el caso del primer perfil, las dificultades logísticas y de horario de los participantes llevaron a reemplazar las entrevistas grupales por entrevistas individuales, logrando únicamente una entrevista grupal.

¹ Cabe destacar que se realizaron dos entrevistas en jardines infantiles que luego decidieron retirarse del estudio, ambos de Santiago, uno de ellos particular pagado y el otro de Fundación Integra.

² Para **La Serena:** unidad vecinal A y B; Para **Concepción:** unidad vecinal C, D y E; Para **Santiago:** unidad vecinal F, G, (La Florida), H, I, (Santiago), J, K, L, M, (Recoleta) y N (Las Condes).

³ Las principales dificultades son detalladas en el punto 4.2.1.4. Facilitadores y obstaculizadores del trabajo de campo

- **Directivos/as y/o encargados/as de nivel:** en este caso se pudo superar el total propuesto sin mayor problema, dado que eran el contacto principal con el cual se contó. De esta manera, se lograron 20 entrevistas.
- **Educadores y educadoras de establecimientos de EP:** se aplicó un total de 15 entrevistas, casi doblando el total propuesto. Si bien no estaban consideradas entrevistas individuales, se reemplazaron dos entrevistas grupales por entrevistas individuales.
- **Funcionarios y funcionarias de CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia:** se lograron 10 entrevistas, por debajo de las 16 propuestas. Esto se debe principalmente al difícil acceso e identificación de profesionales idóneos para las entrevistas.

Tabla 5

Número de entrevistas grupales e individuales aplicadas a la fecha.

Actor	N° Entrevistas grupales propuesto	N° Entrevistas individuales propuesto	N° Entrevistas grupales aplicadas	N° Entrevistas individuales aplicadas
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos públicos de educación parvularia (0-6 años) modalidad clásica.	8	8	7	13
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados de educación parvularia o modalidad alternativa (0-6 años).	8	8	4	8
Cuidadores/as principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en establecimientos de educación parvularia públicos.	8	8	1	24
Directivos/as, encargados/as, de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	0	16	0	20
Educadoras de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	8	0	6	9
Funcionarios o profesionales del CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educativos del sector.	0	16	0	10
Total	32	56	18	84
	88		102	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: la denominación de los perfiles proviene directamente de las Bases Técnicas (ver Tabla 4: Número de entrevistas individuales y grupales mínimo a aplicar, página 38).

Adicionalmente, se propuso complementar el trabajo de campo con entrevistas a actores clave de instituciones ligadas a la primera infancia, seleccionando seis instituciones para realizar una entrevista individual. De la propuesta inicial, se decidió modificar UNESCO por UNICEF, principalmente porque se consideró que las líneas de trabajo de Unicef tienen mayor vinculación con la primera infancia. De esta manera, en la Tabla 6 se exponen los roles de los participantes de cada caso, con el objetivo de resguardar la confidencialidad.

Tabla 6
Entrevistas a actores clave institucionales

Institución	Rol participante	Estado
JUNJI	Gestión curricular, Departamento de Calidad Educativa	Realizada (30.06)
Fundación Integra	Planeamiento y Gestión de la Calidad	Realizada (06.07)
Dirección de Educación Pública	Departamento Primera Infancia	Realizada (20.06)
Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Subsecretaría de la Niñez	Realizada (29.06)
Unicef	Oficial Educación	Realizada (22.06)
Subsecretaría de Educación Parvularia	Gestión Intersectorial	Realizada (23.06)

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se mencionó en las rondas de retroalimentación con la Contraparte Técnica, el objetivo de estas entrevistas es fortalecer las recomendaciones elaboradas para este estudio. Para lo anterior, se elaboró una pauta de entrevista breve con dos módulos principales. En la primera parte de la entrevista, se discutieron los principales resultados del estudio con los participantes, para luego, consultar por recomendaciones que podrían fortalecer el estudio. En general, quienes participaron entregaron aportes que permitieron cumplir lo anterior. La pauta utilizada se puede ver en el Anexo.

4.2.1.3. Composición de los casos

Para cada caso, se intentó contar con más de una unidad vecinal, con el objetivo de lograr diversidad territorial. A continuación, se describe brevemente la composición de los casos.

Casos con problemas de eficiencia

Como se mencionó previamente, el primer tipo de casos hacía referencia a aquellos en que existieran problemas de eficiencia, en tanto existiría oferta de unidades educativas, pero no demanda (Caso 1), o bien, habría capacidad (oferta) mayor a la demanda (Caso 2).

Caso 1: Demanda igual a cero

Para este caso, se contó con unidades vecinales de La Serena y de Concepción. Para la primera unidad vecinal, se logró llevar a cabo las actividades planificadas. Para el caso de Concepción, no se logró acceso a los establecimientos particulares considerados, a pesar de haber sido reemplazado al menos en dos oportunidades. No fue posible concretar las entrevistas con los funcionarios de CESFAM de las unidades vecinales definidas en La Serena, lo que se debió principalmente a la dificultad de ingreso del equipo de terreno. Con respecto a cuidadores y cuidadoras que matriculan en establecimientos privados o programas alternativos, las unidades vecinales que componían el caso contaban con escasa oferta privada, logrando sólo 2 entrevistas (directora y educadora) con uno de los establecimientos particulares pagados⁴. No obstante, fue posible llevar a cabo las entrevistas a los cuidadores y cuidadoras no matriculantes del sector, las que fueron todas de carácter individual. Como ya fue explicitado, las entrevistas a educadoras en

⁴ En total, se contó con 15 establecimientos para las unidades vecinales de La Serena y Concepción que correspondían al Caso 1. Para La Serena, eran sólo tres establecimientos, mientras que para Concepción los restantes 12, entre los cuales se contaba con sólo 2 particulares pagados y ninguno programa alternativo.

estos establecimientos de baja matrícula fueron realizadas de manera individual. La Tabla a continuación muestra el detalle de entrevistas logradas por actor para el caso:

Tabla 7
Entrevistas logradas para Caso 1

Actor	N° Entrevistas grupales propuesto	N° Entrevistas individuales propuesto	N° Entrevistas grupales aplicadas	N° Entrevistas individuales aplicadas
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos públicos de educación parvularia (0-6 años) modalidad clásica.	2	2	1	3
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados de educación parvularia o modalidad alternativa (0-6 años).	2	2	0	0
Cuidadores/as principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en establecimientos de educación parvularia públicos.	2	2	0	6
Directivos/as, encargados/as, de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	0	4	0	2
Educadoras de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	2	0	0	2
Funcionarios o profesionales del CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educacionales del sector.	0	4	0	2
Total	8	14	1	15
		22		16

Fuente: Elaboración propia.

Caso 2: Capacidad mayor a la demanda

Este caso se conformó de las comunas de Santiago, La Florida, Las Condes y Concepción. En el caso de la primera mencionada, y dada la buena recepción que tuvo el equipo en este territorio, fueron efectuadas entrevistas adicionales en distintos centros educativos priorizados para este caso. Con respecto a las demás unidades, se llevaron a cabo las instancias planificadas, no pudiendo realizar una segunda entrevista grupal con cuidadores y cuidadoras que matriculan en establecimientos públicos, principalmente por las mencionadas dificultades logísticas, reemplazando con entrevistas individuales. Lo anterior se replicó con cuidadores y cuidadoras no matriculantes, que se constituyó como un problema general del trabajo de campo.

Tabla 8
Número de entrevistas por actor Caso 2

Actor	N° Entrevistas grupales propuesto	N° Entrevistas individuales propuesto	N° Entrevistas grupales aplicadas	N° Entrevistas individuales aplicadas
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos públicos de educación parvularia (0-6 años) modalidad clásica.	2	2	1	6
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados de educación parvularia o modalidad alternativa (0-6 años).	2	2	2	2
Cuidadores/as principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en establecimientos de educación parvularia públicos.	2	2	0	5
Directivos/as, encargados/as, de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	0	4	0	11
Educadoras de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	2	0	4	2
Funcionarios o profesionales del CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educacionales del sector.	0	4	0	3
Total	8	14	7	29
	22		36	

Fuente: Elaboración propia.

Casos con demanda acorde a la oferta

Estos casos corresponden a aquellos en que la demanda se encuentra acorde a la oferta disponible por Educación Parvularia en las unidades vecinales, o bien, que la brecha no cuenta con valores críticos, desde la perspectiva de la Contraparte Técnica (Resolución Exenta N° 312). A continuación, se describen ambos casos.

Caso 3: Demanda con un 50-75% de acceso

Este caso se conformó principalmente de tres unidades vecinales correspondientes a la comuna de Recoleta. En términos generales, se pudo llevar a cabo todas las instancias planificadas, logrando entrevistas con todos los perfiles de actores considerados. Con respecto a las entrevistas con CESFAM, cabe destacar que las dos unidades vecinales compartían una misma institución, en la que se pudo realizar una entrevista y otra se agendó, pero no se pudo realizar por problemas de agenda del participante. Además de ello, en este centro el acceso fue complejo, en tanto se mencionó que el estudio debía pasar por comité de ética de la institución, lo que también obstaculizó la ejecución del terreno. En cuanto a cuidadores y cuidadoras que matriculan en establecimientos privados o alternativos, de las siete opciones posibles, cuatro rechazaron su participación, siendo un obstáculo para lograr las actividades para este perfil.

Tabla 9
Número de entrevistas por actor Caso 3

Actor	N° Entrevistas grupales propuesto	N° Entrevistas individuales propuesto	N° Entrevistas grupales aplicadas	N° Entrevistas individuales aplicadas
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos públicos de educación parvularia (0-6 años) modalidad clásica.	2	2	2	2
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados de educación parvularia o modalidad alternativa (0-6 años).	2	2	0	3
Cuidadores/as principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en establecimientos de educación parvularia públicos.	2	2	0	9
Directivos/as, encargados/as, de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	0	4	0	3
Educadoras de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	2	0	1	3

Funcionarios o profesionales del CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educacionales del sector.

	0	4	0	1
Total	8	14	3	21
	22		24	

Fuente: Elaboración propia.

Caso 4: Demanda con 75-100% de acceso

Este caso está compuesto por actores pertenecientes a las unidades de Recoleta y por la unidad vecinal de La Serena. Tanto para los establecimientos particulares como para los públicos fue posible llevar a cabo todas las actividades propuestas. Adicionalmente, se entrevistó sin inconvenientes a profesionales de CESFAM y a los cuidadores y cuidadoras no matriculantes.

Tabla 10

Número de entrevistas por actor Caso 4

Actor	N° Entrevistas grupales propuesto	N° Entrevistas individuales propuesto	N° Entrevistas grupales aplicadas	N° Entrevistas individuales aplicadas
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos públicos de educación parvularia (0-6 años) modalidad clásica.	2	2	1	3
Cuidadores/as principales de familias u hogares que matriculan a niños y niñas en establecimientos privados de educación parvularia o modalidad alternativa (0-6 años).	2	2	2	2
Cuidadores/as principales de familias u hogares que no matriculan a niños y niñas en establecimientos de educación parvularia públicos.	2	2	0	5
Directivos/as, encargados/as, de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	0	4	0	4
Educadoras de establecimientos de educación parvularia públicos, privados y alternativos sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en sus establecimientos.	2	0	2	3

Funcionarios o profesionales del CESFAM vinculados a programas preventivos y promotores en primera infancia, sobre sus percepciones de las razones de matrícula o no matrícula de los niños y niñas en los establecimientos educacionales del sector.

	0	4	0	4
Total	8	14	5	21
	22		26	

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.4. Facilitadores y obstaculizadores del trabajo en terreno

En el trabajo en terreno desarrollado se identificaron diversos facilitadores y obstaculizadoras. En el grupo de facilitadores, **es importante destacar el apoyo constante entregado por la Contraparte Técnica**. El equipo trabajó activamente para solucionar las problemáticas asociadas al contacto y acceso con los distintos establecimientos de la muestra. Hubo un intercambio constante y fluido entre el equipo de investigación y la Contraparte Técnica para conseguir medios de contacto con instituciones que no contaban con datos de contacto actualizados, lo que facilitó el acceso a las instituciones participantes del estudio.

Un segundo facilitador refiere a la **perseverante labor del personal de terreno CEPPE-UC** quienes, además de enviar las cartas correspondientes a través de correo electrónico, gestionar llamadas y realizar visitas planificadas, también han encontrado en cada unidad vecinal a los actores clave necesarios para cumplir con la cantidad de actividades solicitadas para el estudio.

Un tercer facilitador fue la **buena disposición y el interés** de algunos de los establecimientos participantes, como también de los sostenedores (especialmente JUNJI y Fundación Integra), para coordinar las actividades necesarias para la ejecución del trabajo en terreno.

Dentro de los **obstaculizadores**, es posible distinguir cuatro categorías: i) tiempos y formalidades del trabajo de campo, ii) las unidades vecinales como casos y su selección; iii) contacto con centros de salud; y iv) contacto con cuidadores y cuidadoras no matriculantes.

Respecto a los **tiempos y formalidades del trabajo de campo**, el acceso efectivo a los establecimientos se vio ralentizado por las diversas gestiones requeridas en los niveles nacionales, por parte de los sostenedores educativos. En términos sintéticos, la comunicación desde el nivel central a los establecimientos fue más lenta de lo esperado, lo que afectó los tiempos asociados al agendamiento y posterior confirmación de las entrevistas. A lo anterior, se añade que la primera etapa del terreno se realizó durante el período de vacaciones de verano, lo que ciertamente dificultó el agendamiento con los distintos perfiles requeridos en el estudio.

Las **unidades vecinales como caso y su selección** fue otro obstáculo. Tal como lo plantea Flores (2020), una limitación de su estudio se vinculaba a la consideración de la unidad vecinal de residencia, como el territorio de ejercicio de la preferencia. Esta definición dificulta y enlentece la reposición de establecimientos e informantes clave. Alcanzar la muestra requiere ampliar las unidades vecinales, reconociendo que ni los cuidadores y cuidadoras se encierran en ellas, ni la unidad vecinal calza necesariamente con la construcción subjetiva del barrio que habitan. En este sentido, se coincide con la limitación planteada por Flores (2020):

Una segunda limitación surge por el derecho de las familias a la libre elección. Por lo tanto, al contrastar la población objetivo de una determinada unidad vecinal frente a la capacidad de las unidades educativas, se realiza un supuesto fuerte, el cual es, que las familias eligen establecimientos educativos exclusivamente en la unidad vecinal de residencia. En la práctica, es posible que las familias crucen unidades vecinales en búsqueda de un establecimiento educacional que satisfaga sus necesidades y preferencias (p.24).

A lo anterior, se añade que cada institución cuenta con un contexto particular que es importante relevar. Como fue descrito previamente, en el caso de La Serena, los centros educativos seleccionados cuentan con una matrícula bastante limitada, elemento que dificultó la posibilidad de alcanzar el número de participantes para las entrevistas grupales, lo que se reflejó en el caso de educadoras, dado que no se contaba con el número de profesionales, además de que los traslados para participar de este tipo de instancias se vuelven difíciles por la poca flexibilidad y posibilidad de reemplazo que tienen en su labor. En el caso de Santiago, la principal dificultad fue logística, en tanto la coordinación de agendas entre centros educativos (ya sea del mismo o distinto sostenedor) se hizo compleja. A esto, se suma la escasa comunicación entre centros que coexisten en un mismo territorio, dado que se favorece el trabajo entre jardines de un mismo sostenedor más que la colaboración entre jardines vecinos.

El **contacto con CESFAM** de las unidades vecinales seleccionadas fue complejo, principalmente por la baja tasa de respuesta vía correo electrónico a participar. Junto a lo anterior, los contactos telefónicos disponibles no estaban vinculados a informantes que pudieran ayudar en la gestión del perfil necesario a entrevistar. A ello se le suma que las visitas tuvieron poca efectividad, principalmente por la alta afluencia de público, haciendo que estas implicaran jornadas extendidas esperando ser recibidos por personal idóneo para responder a la solicitud del estudio. En este punto es importante recalcar que, a pesar de entregar físicamente la carta de invitación, el personal de los centros indicó que las decisiones asociadas a la participación en estudios dependen del equipo central, y que dicha información debe ser discutida en reuniones con tomadores de decisiones. Por lo anterior, el contacto ha sido con perfiles diversos dentro de los centros, lo que hizo que las gestiones variaran entre centros haciendo, en definitiva, más complejo el agendamiento de las actividades presupuestadas con este perfil.

Finalmente, está el **contacto con cuidadores y cuidadoras que no matriculan en la Educación Parvularia**. Como se mencionó previamente, para este perfil de participante no se contó con información previa. Por esta razón, es que el abordaje requirió esfuerzos adicionales en el proceso de contacto, buscando alternativas para lograr el total esperado realizando, entre ellas, consultas a los participantes del estudio, además de abordar a personas con niños y niñas menores de 6 años en lugares concurridos dentro de las unidades vecinales escogidas. A la dificultad de contacto, se suma que gran parte de las personas de este perfil indicaron ser quienes tienen la principal responsabilidad del cuidado, lo que hizo complejo que se pudieran trasladar y coordinar instancias grupales.

4.2.1.5. Medidas de mitigación para el desarrollo del terreno

Para mitigar las dificultades surgidas durante el desarrollo del trabajo de campo, se implementaron cuatro medidas que permitieron llevarlo a cabo: i) regularización del calendario de visitas; ii) solicitudes de reemplazo eficientes; iii) aumento del personal de terreno; y iv) reemplazo de entrevistas grupales por entrevistas individuales.

1. **Regularización del calendario de visitas:** Se implementó un calendario que contempló visitas regulares a las instituciones, con el objetivo de contar con respuestas más rápidas ante las dificultades para agendar actividades con los establecimientos vía telefónica y correo electrónico. Si bien esta estrategia se utilizó a lo largo de todo el estudio, durante los meses de abril, mayo y junio se hizo especial énfasis en la visita como estrategia. Si bien se procuró que las visitas fueran regulares, se resguardó que estas no fueran cotidianas, para no interrumpir las labores habituales de los centros educativos ni producir rechazo entre los participantes.
2. **Solicitudes de reemplazo eficientes:** Esta medida fue implementada con el apoyo de la Contraparte Técnica para sustituir a aquellas instituciones educativas que no responden a la convocatoria a participar del estudio, o se restaron de la instancia por distintos motivos. Dentro de las razones para requerir el reemplazo de los establecimientos se encuentra: negativa a participar del estudio, dilatación del proceso de agendamiento para la aplicación de las actividades pendientes, alta carga laboral, cese de funcionamiento del establecimiento, entre otras. Es importante destacar que en ocasiones las instituciones y

sus respectivos equipos tienen disposición para participar del estudio, pero no cuentan con tiempo ni personal suficiente para atender a los llamados.

3. **Aumento del personal de terreno:** Para lograr el número de entrevistas propuesto, se incorporaron profesionales adicionales (3) de CEPPE UC. Esto permitió acceder a lugares de difícil acceso, principalmente en Concepción, así como también aumentar el volumen de profesionales en Santiago, lo que permitió visitar más establecimientos y abordar más cuidadores y cuidadoras que no matriculan en la Educación Parvularia.
4. **Reemplazo de entrevistas grupales por entrevistas individuales:** Dado que en muchos de las entrevistas grupales tuvo baja convocatoria, se procedió a convertir estas actividades en entrevistas individuales con el objetivo de maximizar las posibilidades de realizar la instancia.

Por último, se consideraron las sugerencias de la Contraparte Técnica de no solicitar datos de pacientes a los CESFAM, implementando un **muestreo por bola de nieve con diferentes informantes clave**, fuera de los centros. Con ello se buscó acceder a cuidadores y cuidadoras no matriculantes y lugares de contacto con este tipo de participantes. Esto se complementó implementando **muestreo por conveniencia**, visitando visitados espacios públicos abiertos como plazas, ferias libres y parques de las unidades vecinales por caso, para conseguir potenciales participantes del estudio. Es decir, con estas medidas de mitigación consideramos de manera absoluta todas las recomendaciones de la contraparte, recibidas en la primera revisión del informe anterior, tanto en términos globales, de no asistir a las Direcciones/Corporaciones de Salud Municipal, como en términos específicos, de incorporar muestreos por bola de nieve y conveniencia.

4.2.2. Plan de análisis

El plan de análisis utilizado en este estudio contempló elementos propios del análisis de contenido (Mayring, 2004) y también de la Teoría Fundamentada en datos o *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002). Por una parte, el análisis de contenido como un conjunto de técnicas para el análisis sistemático de cualquier tipo de registro de comunicación (transcripciones de entrevistas, discursos, protocolos, documentos, videograbaciones, etc.) (Mayring, 2004). Su objetivo es captar, evaluar y sintetizar los discursos contenidos en estos registros, procesando datos relevantes sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior, a la luz de un problema determinado (Piñuel Raigada, 2002). El análisis de contenido se ha definido en la literatura como una forma de procesar datos cualitativos que permite organizar y elicitar el significado de datos recolectados y obtener conclusiones realistas a partir de los mismos (Bengtsson, 2016). Por otro lado, al utilizar la Teoría Fundamentada en datos, se genera un proceso de producción y levantamiento de categorías anclado en los contextos educativos y en las experiencias y subjetividades de quienes forman parte del fenómeno. El punto fue generar un proceso de recolección de datos de manera simultánea con el análisis comparativo entre las unidades de análisis, identificando patrones y relaciones entre las unidades (Sandoval, 2002).

A partir de lo anterior, y en un primer nivel de análisis y levantamiento de categorías, se realizó una codificación abierta, mediante la cual se buscó reducir los discursos de los/as participantes a numerosos códigos o unidades de sentido. Para ello, se definió una primera estructura de códigos en base a los factores que la literatura señala que inciden en las preferencias por Educación Parvularia. Si bien esta estructura permitió definir dimensiones y categorías generales, se incorporaron nuevos códigos que emergieron de la información recopilada. Posteriormente, y en un segundo nivel de análisis de mayor condensación y abstracción, se realizó una codificación axial, para identificar los grandes ejes temáticos o categorías analíticas que emergieron del análisis y que responden a los objetivos del estudio, dando espacio a la emergencia de nuevas categorías y posibles reformulaciones.

Luego de lo anterior, se procedió al proceso de interpretación, el cual supone un nivel más profundo de tratamiento de la información. En palabras de Patton (2002), interpretar implica agregar significancia u otorgar sentido a los resultados, ofreciendo explicaciones, extrayendo

conclusiones o haciendo inferencias, entre otras. Esta interpretación se realizó teniendo en cuenta la revisión bibliográfica nacional e internacional expuesta previamente.

Para el análisis cualitativo se utilizó el software *Dedoose*, dada la facilidad que presenta para trabajar colaborativamente y compartir datos entre miembros de un equipo, manteniendo la seguridad y encriptación de la información de interfaz sencilla y fácil de usar. Además, permite trabajar desde la nube evitando la pérdida de información.

4.2.3. Caracterización de cuidadores y cuidadoras a partir de la encuesta

Se cuenta con un total de 61 (66%) respuestas de cuidadores y cuidadoras a la encuesta de caracterización familiar, de un total de 93 participantes, considerando entrevistas individuales y grupales. Esto puede deberse a tres elementos principalmente. En primer lugar, los participantes mencionaron que la extensión del instrumento y la información que se consultaba ya había sido dicha durante la entrevista. En segundo lugar, hubo participantes que por diversos motivos (horario, compromisos u otros) se comprometían a contestar posteriormente la encuesta. En tercer lugar, se encuentra un grupo de personas que no contestaron sin dar motivos de las razones detrás de su negativa. Dicho esto, a continuación, se presenta la información referente a los cuidadores/as que respondieron la encuesta, para luego dar cuenta de las características de los hogares, finalizando con aspectos vinculados a la preferencia por Educación Parvularia.

En general, los resultados muestran que los participantes se definen como mujeres (84%), con un promedio de edad de 33 años, aunque con un rango de edad que oscila entre los 18 y 76 años, lo que se explica porque en algunas ocasiones participaron abuelos y abuelas de los niños y niñas. En su mayoría, son personas con educación universitaria completa (39%), seguidos de quienes tienen la educación media completa (33%), educación técnica completa (20%) y educación básica completa (8%). La mayoría de quienes contestaron declaran ser jefes y jefas de hogar, siendo responsables del sustento económico prioritario de la familia (53%), con un 66% declara contar con trabajo actualmente. Entre quienes señalan contar con un empleo, un 65% declara que este tiene un carácter formal. En esta línea, el 93% de quienes contestaron declararon ser el cuidador principal del (o los) niños y niñas de su hogar. Este cuidado, en ocasiones se realiza en colaboración con otros miembros del núcleo familiar, siendo principalmente las parejas/cónyuges (59%), abuelos/as (13%) y otros hijos e hijas/as (10%) con quienes comparten estas labores.

Tabla 11
Características de los cuidadores/as participantes de la encuesta de caracterización familiar

Variable	N	%
Género		
Femenino	51	84%
Masculino	10	16%
Total	61	
Edad		
Media	33,38	
Mínimo	18	
Máximo	76	
Nivel educativo		
Universitaria completa	24	39%
Media completa	20	33%
Técnica completa	12	20%
Básica completa	5	8%
Total	61	
Estado civil		
Soltero/a	36	59%
Casado/a	17	28%
Unión civil	2	3%
Separado/a	2	3%
Divorciado/a	2	3%
Viudo/a	2	3%

Total	61	
Jefe de hogar		
Sí	32	52%
No	29	48%
Total	61	
Parentesco con jefe/a hogar		
Soy yo	31	51%
Pareja/cónyuge	23	38%
Otros	7	11%
Total	61	
Situación laboral		
Cuenta con trabajo	40	66%
No cuenta con trabajo	21	34%
Total	61	
Tipo empleo		
Formal	27	44%
Trabajo en el hogar	19	31%
Emprendimiento	8	13%
Informal	7	11%
Total	61	
Responsable de labores de cuidado		
Sí	57	93%
No	4	7%
Total	61	
Otros con quien comparte el cuidado		
Mi pareja/cónyuge	36	59%
Abuelos/as	8	13%
Mi hijo/a	6	10%
Otros/as	11	16%
Total	61	
Número de personas menores de 14 años a su cuidado		
Media	1,19	
Mínimo	0	
Máximo	4	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la composición de los hogares, un poco más de un tercio de las personas encuestadas señalan vivir en hogares de tres personas (34%), seguido de viviendas que alojan a cuatro personas (30%), cinco personas (21%), lo que habla de que son personas que podrían contar con redes de apoyo en el hogar, aunque se observa que en general son hogares con uno a tres niños y niñas, como máximo. En cuanto a las edades, la mayoría declara que cuenta con hijos e hijas de entre 0 a 2 años (46%), seguido de cerca por quienes tienen hijos e hijas de entre 3 a 4 años (39%), con un 15% que indica que sus hijos e hijas tienen entre 5 y 6 años. Sobre esto, hay un 11% que declara que uno de los niños y niñas menores de 6 años y un 16% que declara que viven en su hogar personas que cuentan con alguna discapacidad o alguna enfermedad crónica severa. Por otro lado, se observa que la gran mayoría de los hogares cuenta con más de una persona trabajando, ya que un 41% declara que dos personas del hogar trabajan de manera remunerada, con un 34% que menciona que sólo una persona lo hace.

Tabla 12

Características de los hogares de los encuestados/as

Variable	N	%
Número de personas que componen el hogar		
Tres personas	21	34%
Cuatro personas	18	30%
Cinco personas	13	21%
Seis personas	4	7%

Dos personas	3	5%
Siete personas	1	1%
Ocho personas	1	1%
Total	61	
Número de niños y niñas menores de 6 años		
Media	1,2	
Mínimo	1	
Máximo	2	
Edad de niños y niñas menores de 6 años⁵		
Entre 0 a 2 años	33	46%
Entre 3 a 4 años	28	39%
Entre 5 y 6 años	11	15%
Total	72	
Número de niños y niñas menores de 14 años		
Media	1,4	
Mínimo	1	
Máximo	3	
Cuenta con niños y niñas en su hogar con discapacidad o alguna enfermedad crónica		
Sí	7	11%
No	54	89%
Total	61	
Cuenta con personas en su hogar con discapacidad o alguna enfermedad crónica		
Sí	10	16%
No	51	84%
Total	61	
Número de personas con trabajo remunerado		
Media	1,5	
Mínimo	0	
Máximo	4	

Fuente: Elaboración propia.

Además de lo anterior, se incorporaron preguntas para indagar en los vínculos de los participantes con la Educación Parvularia (ver Tabla 13). En general, se observa que son hogares que tienen experiencias tanto personales como de otros hijos e hijas con la Educación Parvularia, ya que un 67% declara que el jefe o jefa de hogar asistió a la Educación Parvularia y un 66% que el cuidador o cuidadora principal también lo hizo. En la misma medida, y al ser consultados por niños y niñas o adolescentes que vivan en su hogar que hayan asistido a la Educación Parvularia, el 48% declara que lo hizo. Sin embargo, y sobre los vínculos de las familias con personas que trabajen en la educación (pública o privada), solo el 17,2% indican que al menos una de las personas que viven en el hogar se desempeñan en dicha área.

Tabla 13
Experiencias previas con la Educación Parvularia según encuesta de caracterización familiar

Variable	N	%
Jefe o jefa de hogar asistió a EP		
Sí	41	67%
No	20	33%
Total	61	
Cuidador o cuidadora principal asistió a EP		
Sí	40	66%
No	21	34%
Total	61	

⁵ Nota: Hubo 12 respuestas en las que los participantes contestaron por sus dos hijos e hijas, por lo que el N total es mayor al número de respuestas recibidas.

Número de niños y niñas menores de 6 años que asisten a la EP		
Media	1	
Mínimo	0	
Máximo	2	
Número de niños y niñas o adolescentes mayores de 6 años que asistieron a la EP		
Media	0,8	
Mínimo	0	
Máximo	4	
Cuenta con personas en su hogar que trabajen vinculados a la educación		
Sí	10	16%
No	51	84%
Total	61	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se incorporaron preguntas para indagar en las razones detrás de las preferencias por la Educación Parvularia. Al ser consultados por la manera en la cual lograron matricular a sus niños y niñas en el centro educativo en el cual se encuentran actualmente, la mayoría responde que lo hizo a través de inscripción y matrícula directiva (36%), seguido de quienes realizaron la postulación directamente en las plataformas habilitadas para ello (28%). En menor medida, algunos señalan que la matrícula fue influenciada por una derivación de la Oficina de Protección de Derechos de Infancia o del CESFAM (7%) o por ofrecimiento del mismo establecimiento (7%).

Dentro de las principales razones para matricular, las personas encuestadas declaran como prioridad el aprendizaje de ellos (41%), seguido de la necesidad de trabajar (33%), y en menor medida, para conocer a otros niños y niñas (11%). Respecto a la forma en la que se enteraron del establecimiento donde matricularon, la mayoría indica haber recibido la información gracias a un vecino o vecina (49%), a lo que le siguen en igual proporción la publicidad en redes sociales y la información de CESFAM u otra red (18%).

Cuando se les consulta por las razones por las cuales decidirían no matricular en la Educación Parvularia, los resultados son divididos. Como primera mayoría, un 30% señala que el fácil contagio y posterior enfermedad sería un motivo relevante para no matricular. En segundo lugar, un 28% indica que si contaran con una persona que los cuidara tampoco matricularían. Por otro lado, un 16% de las personas encuestadas mencionan que por miedo al maltrato -de adultos u otros niños y niñas- no matricularían en la Educación Parvularia. En menor medida, un 13% menciona que no matricularía si el barrio donde se encuentra el establecimiento es inseguro, y -finalmente- un 8% afirma que, si tuviera una enfermedad crónica o discapacidad, no lo enrolaría en la Educación Parvularia.

Finalmente, y al ser consultados por los aspectos positivos que la Educación Parvularia puede entregarles a los niños y niñas que se encuentran a su cuidado, se solicitó a los encuestados que respondieran la alternativa que más los representara. Así, los resultados demuestran un interés mayoritario ante la posibilidad de que el jardín infantil prepare a los niños y niñas para la escolaridad (39%), además de señalar en igual proporción que la Educación Parvularia entrega aprendizajes que son importantes para la vida (39%). En menor medida, aparecen elementos como la posibilidad de hacer amigos y valores (9,1%) importantes para la vida. En menor medida, las personas encuestadas demuestran un interés por el aspecto de socialización vinculado a la Educación Parvularia, señalando que dentro de las experiencias positivas que les entregan estos espacios a los niños y niñas se encuentran los amigos y amigas (7,3%) y la atención y salud de calidad (1,8%).

Tabla 14

Preferencias por Educación Parvularia según encuesta de caracterización familiar

Variable	N	%
Forma de matrícula		
Inscripción y matrícula directiva	22	36%
Postulación en plataforma	17	28%
Derivación del CESFAM, OPD u otra	4	7%
Ofrecimiento del establecimiento	4	7%
Otro	2	2%
En blanco	12	20%
Total	61	
Razones para enviar a su hijo/a a EP		
Por su aprendizaje	25	41%
Para poder trabajar	20	33%
Para que conociera a otros/as niños y niñas	7	11%
Otro	9	15%
Total	61	
Conocimiento del establecimiento		
Me contó un/a vecino/a	30	49%
Publicidad en redes sociales	11	18%
Información del CESFAM, OPD u otra institución comunal	11	18%
Otro	9	15%
Total	61	
Razones para no matricular en EP		
Se enferma con facilidad	18	30%
Tengo a alguien que lo cuide	17	28%
Otros/as niños y niñas o adultos lo pueden maltratar	10	16%
El barrio del establecimiento es inseguro	8	13%
Tiene una enfermedad crónica o discapacidad	5	8%
Sin información	3	5%
Total	61	
Elementos positivos de matricular en la EP		
Preparación para la vida escolar	24	39%
Aprendizajes importantes para la vida	24	39%
Valores importantes para la vida	6	10%
Amigos/as	5	8%
Otro	2	4%
Total	61	100%

Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS

En este capítulo se encuentran los principales resultados. Respondiendo a los objetivos del estudio, estos se estructuran en dos grandes apartados. En primer lugar, se realiza una caracterización de cada caso, mostrando las categorías que predominan y distinguen al caso. Así, se analiza el comportamiento de los factores en la estructura de preferencias. En segundo lugar, se presentan las categorías por factor, que son transversales a los casos. En este sentido, se analizan los facilitadores y obstaculizadores de la preferencia por Educación Parvularia, que comparten los actores, independiente de la relación oferta-demanda. Grosso modo, los resultados obtenidos no muestran distinciones sustantivas entre casos, actores y dependencias, como se detallará a lo largo del capítulo.

5.1. Descripción de los casos

A continuación, se describen los casos a partir de datos y variables claves disponibles, según los dos grupos considerados en este estudio: i) problemas de eficiencia; y ii) demanda acorde a la oferta.

5.1.1. Casos con problemas de eficiencia

5.1.1.1. Caso 1: Demanda igual a cero

Como se mencionó anteriormente, este caso se compone de unidades vecinales de las comunas de La Serena y Concepción. A continuación, se relatan las principales características de dichas unidades.

En la primera unidad vecinal, el territorio se encuentra emplazado en una zona rural de la comuna de La Serena. Así, se observa que es una zona sin mayores servicios y con una baja cantidad de habitantes, incluyendo el público objetivo de la Educación Parvularia, lo que podría explicar la baja demanda por Educación Parvularia del sector. En ese sentido, también es una unidad donde probablemente los cuidadores y cuidadoras deban trasladarse a las aledañas para obtener asistencia y servicios.

Tabla 15

Características unidad vecinal A, La Serena

Dato	Número
Cantidad de personas	48
Cantidad de mujeres /hombres	22/26
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	0
Personas migrantes	0
Cantidad de hogares	14
Centros con EP	1
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

De manera similar a la unidad vecinal de La Serena, esta unidad vecinal D también se encuentra ubicada en una zona rural de la comuna de Concepción, siendo principalmente un conjunto habitacional al medio de la Unidad. Cuenta con una baja población en general, contando con solo 144 niños y niñas y un centro educacional con niveles de Educación Parvularia.

Tabla 16

Datos Unidad Vecinal D-Concepción

Dato	Número
Cantidad de personas	1.375
Cantidad de mujeres /hombres	716/659
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	144

Personas Migrantes	0
Cantidad de hogares	394
Centros con EP	1
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas - Dato Vecino.

En suma, las unidades vecinales del Caso 1 corresponden a zonas rurales, por lo que los factores que se diferencian de otros casos refieren principalmente a dicha característica. Al respecto, no se observan diferencias importantes sobre factores asociados a los niños y niñas. Sin embargo, si se pueden desprender algunas diferencias, sobre todo en lo que respecta a los factores del centro educativo.

Por un lado, se encuentran complejidades respecto de la disponibilidad limitada de cupos en los jardines infantiles y el alcance geográfico de la demanda de estos espacios. Al respecto, los establecimientos pueden ser reconocidos por la comunidad, sin embargo, no cuentan con cupos suficientes para niños y niñas locales, considerando que también abarcan demanda de otras zonas.

Ellos sienten que van a venir a buscar la matrícula y va a estar, pero esta matrícula también se oferta ahora a otras localidades, entonces ahora tenemos niños por ejemplo de Nova, del Bosque San Carlos, de Las Pircas, no solamente niños de la zona cercana (Director, Caso 1, La Serena, Público, Entrevista)

Por otro lado, la ubicación de los centros educativos puede ser problemática para los cuidadores/as, en tanto implicaría incurrir en gastos adicionales para costear el transporte para que los niños y niñas asistan a la Educación Parvularia. Lo anterior podría obstaculizar la preferencia por Educación Parvularia, sobre todo en sectores rurales, los que muchas veces presentan mayor vulnerabilidad, y que puede ser mayor en regiones.

Creo que lo que nos falta es eso, tener un lugar donde nos permita también ver la transición de los niños a un nivel de transición menor a un transición mayor, ese es como nuestro anhelo, donde no tengan que irse al pueblo, por ejemplo, el año antepasado tuvimos a una familia que dijo que es su niña iba a quedar sin ir al colegio porque ellos no tenían plata para pagar un furgón que se la llevara (Director, La Serena, Caso 1, Público, Entrevista)

Como podría ser esperable, y vinculado a los problemas de transporte, aparece también un elemento referido a la insuficiencia de profesionales en los equipos pedagógicos y a la rotación que se observa en estos lugares. Esto se ve con cierta desconfianza por parte de los cuidadores y cuidadoras, lo que podría incidir en las preferencias por Educación Parvularia en estos territorios.

En total pasaron como cuatro educadoras el año pasado en menos de un semestre, y ahí yo tuve la intención de sacarlo porque no estaba aprendiendo nada, solamente iba a dibujar, y hasta se le habían olvidado las vocales (Matriculante, Concepción, Caso 1, Público, Entrevista).

Porque tenemos por ejemplo por territorio un profesional de cada área, y ellos se dividen para trabajar por ejemplo con cinco jardines, es un ejemplo, entonces quizás no dan abasto, no dan abasto con todos los jardines y todas las necesidades que tienen los jardines (Educador, La Serena, Caso 1, Público, Entrevista)

Como un aspecto positivo en dichos establecimientos puede haber un mayor contacto con la comunidad. Este contacto podría permitir a los jardines forjar redes más estrechas con vecinos y vecinas e instituciones locales, lo que puede ser beneficioso para promover la matrícula en la Educación Parvularia. Sin embargo, este esfuerzo puede verse limitado por la disponibilidad de cupos en los jardines.

Hay muchas profesionales que viven acá en el pueblo, entonces ellas tienen acceso a esos grupos y así. Informamos también con la estación médico rural de acá, con la paramédico

también enviamos información a través de WhatsApp de lo que estamos haciendo, de que hay matrículas, ofertamos nuestras matrículas cuando quedan muy poquitas, porque este año de verdad que tuvimos un aumento así tremendo, no hubo la necesidad de ir a captar niños (Director, La Serena, Caso 1, Público, Entrevista)

Por otro lado, y respecto a los factores familiares, se observa que en las zonas rurales puede haber una crianza con un carácter sesgado por género. Este sesgo puede manifestarse en expectativas y roles de género rígidos dentro de la familia, que pueden entrar en conflicto con los enfoques más inclusivos y equitativos promovidos en la Educación Parvularia el cual al ser confrontado puede generar un desincentivo a la Educación Parvularia. En la misma medida, esta rigidez en los roles de género podría llevar a que se vea como innecesario la matrícula en Educación Parvularia, porque se puede contar con adultos cercanos u otros que puedan asumir las labores de cuidado, a diferencia de lo que podría ocurrir en sectores urbanos. Si bien la cita a continuación refiere de manera más explícita a una decisión posterior a la matrícula, se observa cómo las decisiones de mantener (o matricular) pueden estar ligadas a las experiencias y creencias personales previas como actuales con la Educación Parvularia:

El papá era así con el niño, que jugaban, por ejemplo, a las peleas con los abuelos, que el abuelo era así como muy altanero y tenía esa forma de ser. Ella creía que su hijo seguía el mismo patrón de ellos, entonces yo le dije "a lo mejor sería bueno que viniera también el papá a una entrevista para hacer igual un trabajo con él y darles estrategias a los dos". Entonces, él no asistió más al jardín, yo creo que el papá no quiso venir a hacer un trabajo en conjunto con nosotras y decidió sacarlo del jardín y lo cambió a otro (Educador, La Serena Caso 1, Público, Entrevista)

5.1.1.2. Caso 2: Capacidad mayor a la demanda

El caso se conformó de las comunas de Santiago, La Florida y Concepción, específicamente, de las unidades vecinales H, I, F y C, respectivamente. También se encuentra la N de la comuna de las Condes.

La unidad vecinal H se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad de Santiago. Como características claves, se encuentra un alto número de personas, y entre ellas, un alto número de personas migrantes con altas probabilidades de ser superior actualmente en función de los años que han pasado desde el último CENSO (2017) y el conocido flujo migratorio de los últimos años, con alto acervo en Santiago Centro.

Tabla 17

Datos Unidad Vecinal H-Santiago

Dato	Número
Cantidad de personas	8.347
Cantidad de mujeres /hombres	4.007/4.340
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	474
Personas Migrantes	1.756
Cantidad de hogares	3.585
Centros con EP	7 (3 de Educación Parvularia y 4 de educación multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas - Dato Vecino.

La unidad vecinal I se encuentra también dentro de la zona centro de la ciudad, siendo un lugar de alto flujo habitacional y de tránsito de la ciudad. A diferencia de la unidad vecinal anterior, los establecimientos disponibles corresponden a escuelas multinivel, es decir, que cuentan con niveles de transición.

Tabla 18*Datos unidad vecinal I-Santiago*

Dato	Número
Cantidad de personas	25.181
Cantidad de mujeres /hombres	12.491/12.690
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	1.351
Personas Migrantes	7.128
Cantidad de hogares	12.376
Centros con EP	3 (multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad vecinal F se encuentra ubicada casi al límite de la zona urbanizada de Santiago, estando cercana al cerro y, así, es reconocida por su biodiversidad, que cuenta con un parque y bosque que visitan vecinos y vecinas y residentes de la ciudad. A pesar de lo anterior, se observa que es un lugar con alta densidad de población, y con una oferta de seis centros educativos, en específico, cinco multinivel y un jardín.

Tabla 19*Datos Unidad Vecinal F- La Florida*

Dato	Número
Cantidad de personas	15.797
Cantidad de mujeres /hombres	8.092/7.705
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	1.643
Personas Migrantes	714
Cantidad de hogares	4.341
Centros con EP	6 (1 de Educación Parvularia y 5 multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad G se encuentra entre las avenidas Vicuña Mackenna oriente y poniente desde Américo Vespucio hasta Avenida Departamental. La zona se encuentra principalmente compuesta por edificios y con acceso de distintas tiendas comerciales, siendo además un punto de paso de la ciudad hacia el centro de Santiago.

Tabla 20*Datos Unidad Vecinal G- La Florida*

Dato	Número
Cantidad de personas	4.616
Cantidad de mujeres /hombres	2.465/2.151
Cantidad de Niños y niñas menores a 5 años	321
Personas Migrantes	562
Cantidad de hogares	1.909
Centros con EP	4 (2 de Educación Parvularia y 2 de multinivel)
Centro de salud primaria	1

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

En este caso, la unidad vecinal C se encuentra en una zona cercana a la ruralidad de Concepción, siendo conjuntos habitacionales dispersos, pero relativamente conectados con el centro de la ciudad. Cuenta con cinco centros educativos disponibles, de los cuales dos de ellos son de Educación Parvularia y tres son multinivel.

Tabla 21*Datos Unidad Vecinal C- Concepción*

Dato	Número
Cantidad de personas	4.255
Cantidad de mujeres /hombres	2.231/2.024
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	241
Personas Migrantes	159
Cantidad de hogares	1.602
Centros con EP	5 (2 de Educación Parvularia y 3 multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad vecinal N es un conjunto principalmente habitacional de la comuna, que cuenta con tres jardines infantiles dentro de su oferta educativa.

Tabla 22*Datos Unidad Vecinal N- Las Condes*

Dato	Número
Cantidad de personas	5.419
Cantidad de mujeres /hombres	2.745/2.674
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	381
Personas Migrantes	307
Cantidad de hogares	1.591
Centros con EP	3 (EP)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

Como se observó en la caracterización de los casos, las unidades vecinales del Caso 2 corresponden principalmente a zonas cercanas a los centros urbanos, a excepción de la Unidad Vecinal C - Concepción y la Unidad Vecinal F - La Florida, las cuales se encuentran más al límite de la ciudad, pero con acceso cercano a servicios. Las experiencias en estas unidades vecinales son variadas, sobre todo considerando que la muestra abarcó distintas dependencias y proyectos educativos. Se pueden en todo caso observar algunos elementos que pueden distinguir a este caso.

Entre esas diferencias, aparecen con mayor fuerza elementos vinculados a los factores de los centros educativos. Así, se identifica que el horario limitado de los jardines infantiles emerge como una problemática en zonas con gran oferta laboral. En estas áreas, las familias que no disponen de una red de apoyo sólida a menudo deben buscar alternativas de cuidado menos reguladas para cubrir las necesidades de atención a sus hijos e hijas más allá del horario escolar. Estas alternativas de cuidado, tales como las denominadas "guarderías clandestinas", podrían estar más presentes en áreas de alta densidad.

Como dijo él, las guarderías clandestinas, los papás que no tienen ese apoyo por fuera tienen que optar por eso, porque él dijo- o sea, a lo mejor salen a las 6 de la tarde, ¿quién se va a quedar con ellos esa hora y media? No podemos dejarlos acá. En mi caso, yo trabajo en la salud, yo salgo a las 8 de la noche, mi hijo sale a las 16:30, gracias a dios tengo a mi mamá que me lo puede cuidar, tengo una red de apoyo, ¿pero y los que no? (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Grupo Focal).

A nosotros nos pasó que, cuando llegamos a donde estamos viviendo ahora, el primer mes recibimos muchos folletos por debajo de la puerta donde decía "cuidamos niños

dentro del mismo edificio”, y te indicaba el número y todo (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Grupo Focal)

Así también, sobre el por qué elegir un establecimiento en un lugar u otro, algunas zonas donde se emplazan los jardines infantiles disponibles pueden ser caracterizadas con un nivel de peligro, sobre todo aquellas que se encuentran en el centro de las comunas. Esto puede generar que haya una menor postulación en zonas consideradas “conflictivas”.

Es como una calle cerrada, porque estuve, bueno, he observado otros jardines que hay por acá, por ejemplo, hay uno un poco más allá de San Diego, pero son Integra creo o de otras entidades y es súper peligroso. O sea todos los días acá en San Diego hay manifestaciones por el liceo, están los carros, lacrimógenas, me he enfrentado con muchas como manifestaciones que tenía que hacer el quite (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

Se constata que la presencia de una oferta diversificada en Educación Parvularia, que incorpora proyectos educativos percibidos por cuidadores y cuidadoras como más “sofisticados”, lo puede crear una percepción de desequilibrio de calidad entre estos programas y la oferta pública. Esta disparidad se ve agravada cuando el acceso a dicha diversidad de oferta educativa se restringe principalmente a aquellos con mayor capacidad de pago, dejando a la oferta pública percibida como de calidad inferior o menos sofisticada.

Claro, yo no quiero generalizar porque si he visto lugares que incluso flamenco los niños hacen, les enseñan hasta francés, pero por supuesto son muy poco accesible para personas que ganan un sueldo, bueno, un poco más que el mínimo (No matriculante, Santiago, Caso 2, Entrevista)

5.1.2. Casos con demanda acorde a la oferta

5.1.2.1. Caso 3: Demanda con un 50-75% de acceso

El caso se conformó principalmente de tres unidades vecinales (L, O y M) correspondientes a la comuna de Recoleta.

La unidad vecinal L se encuentra emplazada en el centro de la comuna de Recoleta, una zona principalmente habitacional, con tres establecimientos, dos de ellos jardines infantiles y uno multinivel.

Tabla 23

Datos Unidad Vecinal L-Recoleta

Dato	Número
Cantidad de personas	2.973
Cantidad de mujeres /hombres	1.475/ 1.462
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	203
Personas Migrantes	223
Cantidad de hogares	893
Centros con EP	3 (2 de Educación Parvularia y 1 multinivel)
Centro de salud primaria	1

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad vecinal O tiene cuenta con un alto porcentaje de habitantes migrantes (número que podría ser mayor). Además, en la unidad vecinal se encuentra el Cerro Blanco, y cercanía con el Hospital Clínico de la Universidad de Chile. Los dos establecimientos disponibles corresponden a escuelas multinivel.

Tabla 24 <i>Datos Unidad Vecinal O-Recoleta</i>	
Dato	Número
Cantidad de personas	8.183
Cantidad de mujeres /hombres	4.082/4.101
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	620
Personas Migrantes	3.529
Cantidad de hogares	2.817
Centros con EP	2 (multinivel)
Centro de salud primaria	1

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad vecinal M se encuentra es visitado por distintas personas de la comuna y la ciudad.

Tabla 25 <i>Datos Unidad Vecinal M-Recoleta</i>	
Dato	Número
Cantidad de personas	6.514
Cantidad de mujeres /hombres	3.363 / 3.151
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	515
Personas Migrantes	1.623
Cantidad de hogares	2.693
Centros con EP	3 (1 de Educación Parvularia y 2 multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

Como se mencionó, el Caso 3 se compone de unidades vecinales de la comuna de Recoleta. Como característica de la zona, se encuentra el que sean relativamente cerca unas de otras, siendo principalmente conjuntos habitacionales cercanos a puntos de conexión con otras zonas de la capital. Recoleta como comuna, además, cuenta con una oferta laboral variada, tanto de servicios y comercio como industrias. A su vez, se observa en la zona un componente más alto de población migrante que en otros casos.

Específicamente en este caso aparecen diferencias en cuanto a los factores familiares. Sobre esto, una característica importante es el componente de familias migrantes, que puede ser mayor al declarado en la caracterización, debido a que los datos se encuentran desactualizados en relación con la realidad que podría tener hoy la comuna pensando en que se consideran datos del Censo 2017. Dichos grupos pueden contar con menores redes de apoyo, y con ello requerir en mayor medida de un jardín infantil para insertarse laboralmente. Así también se encuentran familias que buscan un espacio donde puedan sentirse no discriminados o reconocidos por sus comunidades de origen.

Claro, o sea, más que nada la necesidad del trabajo, porque somos los dos solitos, yo no tengo alguien más que lo cuide, el papá trabaja. Entonces, más que nada es por la necesidad (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

Esto del boca a boca, porque muchas familias haitianas vienen así como "no, es que a mí me dieron el dato y por favor", hay mucha insistencia sobre poder quedar acá (Director, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

En este contexto, se detecta que pueden existir obstáculos que impiden que estas familias accedan a la Educación Parvularia formal, y a menudo estos obstáculos están asociados con la falta de conocimiento sobre el proceso de postulación. Esta situación, en la que se destacan los factores

del centro educativo, puede fomentar el surgimiento y la proliferación de opciones informales de cuidado infantil, una tendencia que se observa también en algunas áreas del Caso 2.

Además, que aquí hay muchas guarderías, jardines clandestinos, que son casas particulares y cuidan a los niños, normalmente de extranjeros. Yo sé eso porque me han llegado niños golpeados por este tipo de personas que cuidan a los niños, porque no se dan cuenta los papás, sobre todo peruanitos, haitianos, que claro, después cuando empiezan a notarse los moretones o el niño ya habla y expresa lo que le pasó. Pero eso, hay muchas guarderías, departamentos, casas, que cuidan niños y las mamás, sobre todo de extranjeros, prefieren dejarlos ahí, porque no encontraron cupos, si a mí me llega mucho niño. "¿Tía es JUNJI?", "No, particular, dígame su situación a ver si puedo ayudar" (Director, Santiago, Caso 3, Privado, Entrevista)

En términos positivos de los jardines infantiles, se observa que hay jardines reconocidos en las zonas, considerando que son espacios habitacionales, pero a la vez con alto flujo por la oferta laboral. En este caso se destaca que la unidad vecinal se encuentra cerca del Cerro Blanco, lo cual también genera un valor positivo al establecimiento y ser reconocido por su ubicación e historia en la comunidad. El caso en este sentido se caracteriza con un alto flujo de personas, pero que conserva aún un acervo comunitario por su historia.

Hay gente que viene del hospital, gente que viene el Servicio Médico Legal, gente que viene de Patronato, gente que viene de La Vega, porque mira, nosotros yo creo que hasta como un año antes de la pandemia éramos como el único jardín de esta zona. Entonces como somos los más cercanos dentro de Patronato, La Vega, los hospitales, las telas, todos venían acá, porque los otros jardines quedan como muy hacia más (...) Claro, claro, pero igual tenemos harta demanda. Lo que pasa es que nosotros tenemos 17 años de trayectoria, entonces, casi toda la comuna. Bueno, en todo este sector, nos conocen. Entonces las mamás, las tías y todo les van "No, anda al jardín del cerro, al jardín del cerro", entonces ha sido como una historia que nosotros estamos acá y se van pasando los datos (Director, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista).

5.1.2.2. Caso 4: Demanda con 75-100% de acceso

Este caso está compuesto por actores pertenecientes a las unidades J y K de Recoleta y de la unidad vecinal B de La Serena.

La unidad vecinal J se encuentra al final de la comuna de Recoleta. Se limita por las calles Juan Cristóbal, Avenida los Zapadores, Avenida el Guanaco y Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto. Se constituye como un lugar principalmente habitacional, con una oferta de cinco establecimientos, tres de ellos de Educación Parvularia exclusivamente y dos multinivel.

Tabla 26

Datos Unidad Vecinal J-Recoleta

Dato	Número
Cantidad de personas	6.074
Cantidad de mujeres /hombres	3.052/3.022
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	421
Personas Migrantes	251
Cantidad de hogares	1.694
Centros con EP	5 (3 de Educación Parvularia y 2 multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino

La unidad vecinal K se encuentra en el Límite de la comuna de Recoleta. Entre las Calles Juan Cristóbal, Avenida Recoleta, la Avenida Américo Vespucio, y Avenida los Zapadores, siendo un conjunto más bien habitacional.

Tabla 27
Datos Unidad Vecinal K- Recoleta

Dato	Número
Cantidad de personas	5.900
Cantidad de mujeres /hombres	3.020/2.880
Cantidad de Niños y niñas menores a 5 años	397
Personas Migrantes	289
Cantidad de hogares	1.783
Centros con EP	3 (multinivel)
Centro de salud primaria	1

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

La unidad vecinal B se encuentra ubicada en la zona rural de La Serena. Cuenta con una baja densidad poblacional, aunque con dos establecimientos para niños y niñas.

Tabla 28
Datos Unidad Vecinal B- La Serena

Dato	Número
Cantidad de personas	306
Cantidad de mujeres /hombres	159/147
Cantidad de niños y niñas menores a 5 años	24
Personas Migrantes	0
Cantidad de hogares	97
Centros con EP	2 (1 de Educación Parvularia y 1 multinivel)
Centro de salud primaria	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas- Dato Vecino.

Como se observa, corresponden a zonas principalmente urbanas, con excepción de la unidad vecinal de La Serena. En términos de los resultados por factor, aparecen dos elementos que se pueden rescatar. En primer lugar, y con respecto a los factores del centro, en la unidad vecinal de La Serena se releva la importancia de contar con transporte para llegar al centro educativo. En el discurso a continuación, se puede observar cómo antes la unidad educativa contaba con problemas de demanda, debido a la lejanía de la zona, lo que cambió drásticamente una vez se contó con transporte para acceder al centro educativo.

[Hay un bus] que traslada niños de varios puntos de la comuna y esos niños son los que vienen a nuestro jardín, gracias al transporte, pero antes del transporte, ya hace varios años atrás, nosotros no teníamos transporte y siempre teníamos baja la matrícula, pero gracias a ese transporte la matrícula- siempre hemos tenido la capacidad completa (Director, Santiago, Caso 4, Público, Entrevista)

En segundo lugar, aparece en los discursos de manera más recurrente el sistema de postulación y de cupos. Sobre ello, se hace alusión en uno de los discursos que su preferencia se vio permeada por la disponibilidad de cupos, más que por experiencias, referencias u otro similar. Por otro lado, se observa en el segundo discurso cómo un participante que matricula menciona que, al no tener respuesta del jardín al que postuló en primera opción, lo lleva a un establecimiento particular pagado. Ambos casos muestran un efecto en la configuración de la estructura de preferencias de cuidadores y cuidadoras que buscan Educación Parvularia para sus hijos e hijas.

Solo porque había cupo, no tenía otra referencia de que el jardín fuese bueno o que haya ido alguien. La verdad es que fue en el único en que encontré cupo, entonces por eso la puse en este jardín (Matriculante, Santiago, Caso 4, Público, Entrevista)

Fue súper engorrosa porque no había cupos para los jardines, así que tuvimos que optar por uno particular. De ahí, bueno se pagó la matrícula y después, al tiempo después, como a las dos semanas, me llamaron de JUNJI que habíamos quedado. Entonces ahí rechazamos el cupo porque ya habíamos pagado matrícula, habíamos pagado todo eso. Esa es como la primera experiencia (Matriculante, Santiago, Caso 4, Pagado, Entrevista)

5.2. Resultados transversales

A continuación, se presentan las categorías que, por factor de preferencias, son transversalizan los casos. Como se anunció al inicio de este apartado, ello se hace en clave de facilitadores y obstaculizadores de las preferencias.

5.2.1. Factores familiares

5.2.1.1. Situación laboral u ocupacional del cuidador principal

5.2.1.1.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia

– Cuidador principal con trabajo que impide cuidado de su hijo o hija

De acuerdo con los datos obtenidos, el factor decisivo a la hora de matricular a niños y niñas en el jardín infantil refiere a la necesidad de delegar los cuidados de los hijos e hijas, cuando su madre –a quien se le atribuye culturalmente este rol– debe enfrentarse al mundo laboral o estudiar a tiempo completo.

Porque estoy trabajando y hace como un año atrás mi señora iba a entrar a trabajar, así que no teníamos nadie con quien dejarla y decidimos dejarla en sala cuna (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista Grupal)

La Amanda fue mi hija... que fue más pequeña a la sala cuna, entró de 84 días, porque tenía que entrar a trabajar yo, y la Bárbara la traje a la sala cuna porque estaba terminando mi práctica profesional, en esa búsqueda (Matriculante, Concepción, Caso 2, Público, Entrevista)

– Cuidadores o cuidadoras con ocupación que requiere tiempo para realizar otras labores

En el contexto de la organización familiar, se observa que en determinadas situaciones en las cuales la madre no se encuentra empleada, se toma la decisión de matricular a su hijo o hija en un jardín infantil. Esta preferencia surge con el objetivo de permitirle a la madre disponer de tiempo para sí misma o bien para atender a otros hijos e hijas mayores que asisten a la escuela o a hijos e hijas más pequeños.

Hay momentos en que, como yo, ya tuve que decir, no, lo voy a mandar, porque así me puedo ayudar yo y no estresarme tanto, porque, al final, cuando me estreso no atiendo a ninguno de los dos (hijos e hijas) bien (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

Llevo aquí tres años y en los tres años no he podido trabajar. (Risas) Decidí traer al niño aquí para poder tener un poco más de tiempo y jugármela, porque se me hacía muy difícil la escuela de la niña y atender al niño, así que lo traigo aquí unas horas para que lo cuiden y así puedo estar en la casa a la hora del almuerzo y atender a la niña, llevarla a la escuela y buscar al niño (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

5.2.1.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– Cuidador principal está disponible para el cuidado de hijo o hija

Al contrario de lo expuesto en el primero de los facilitadores, el principal obstaculizador o razón por la que las familias prefieren no matricular a sus hijos e hijas en el jardín infantil, es porque uno de los cuidadores, generalmente la madre, no se encuentra empleada y está dispuesta a asumir la responsabilidad de cuidar a su hijo o hija.

En oportunidades hemos conocido familias que te dicen 'No tía', así sinceramente, "No tía, yo no estoy trabajando en este momento, no lo necesito, le dejo el cupo a alguien que de verdad lo necesite". Eso es como lo que yo, por lo menos, he visto con ex-apoderadas (Educatora, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal).

Asimismo, ocurre que el cuidador o cuidadora principal, si bien está ocupado, puede quedarse en casa y trabajar de manera remota, por lo que decide no enviar a hijo o hija al jardín infantil. En efecto, se observa que una de las consecuencias de la pandemia en la organización familiar, dice relación con la modalidad de trabajo remota que adoptaron muchos padres o madres y que, en algunos casos, aún permanece. Esto significa que las labores de cuidado de los hijos e hijas, que antes eran delegadas a otras instituciones como jardines infantiles y salas cuna, fueron asumidas por la familia.

Sí, mucho influyó. Porque la gente como tenía la posibilidad de trabajar online entonces ahí era más fácil que los papás pudieran cuidar a sus hijos e hijas, por lo tanto, eso hacía que ya después no requirieran el jardín" (No matriculante, La Serena, Caso 4, Entrevista)

– Horarios incompatibles de trabajo con horario del jardín

Hay otras ocasiones, en las que el cuidador o cuidadora están empleados, pero aun así, no matriculan a sus hijos e hijas en el jardín infantil, ya que los horarios de funcionamiento de los establecimientos educativos no coinciden con los horarios laborales. Por ejemplo, el horario de finalización de la jornada laboral es más tarde que el horario de término de cierre del jardín, por lo que no les parece útil a los padres como alternativa de cuidado.

Y hay mamás que nos han dicho "Tía, no me sirve porque yo salgo a las 9 de la noche del trabajo" (Educatora, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

"Pero tía, ¿yo lo puedo retirar a las 12:00? Porque yo necesito que él aprenda, que lo estimulen un poco, pero yo a lo mejor no necesito toda la jornada, necesito que salga a las 12:30 o a la 13:00 como en los colegios", entonces claro, o a lo mejor que vaya al jardín, pero en la jornada de la tarde, entonces como este horario es extendido, bien extendido si se agrega tarde de juegos, es como que a lo mejor ahí puede que se restrinja un poco el tema (Educatora, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

– Traslados por trabajo

También, el trabajo de los cuidadores y cuidadoras condiciona el hecho de que su hijo o hija esté o no matriculado en un jardín específico, y que este último deba ser retirado en caso de traslado, ya sea de comuna, ciudad o, principalmente en el caso de familias migrantes, del país.

Las familias venezolanas son más permanentes en asistencia dentro de los jardines, de igual forma, las familias haitianas, pero sí migran mucho últimamente. Sí, están migrando mucho, sobre todo por lo que tenemos de información, a Estados Unidos, la familia haitiana está migrando mucho a Estados Unidos, al igual que la venezolana, hoy en día por un tema de economía, por lo que nos comentan las familias (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

5.2.1.2. Redes sociofamiliares

5.2.1.2.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia

– Familias sin redes de apoyo

Las familias que carecen de redes de apoyo se ven en la necesidad de enviar a sus hijos e hijas al jardín infantil. La falta de redes de apoyo se refiere a la ausencia de familiares, amistades u otras personas cercanas que puedan brindar asistencia en el cuidado de niños y niñas. Ante esta situación, las familias reportan que se ven obligadas a recurrir a la opción de matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil como una alternativa para cubrir sus necesidades de cuidado durante determinadas horas del día.

En el contexto de cuidadores y cuidadoras que se encuentran en un país distinto al de su origen y no disponen de redes familiares o de apoyo, el jardín infantil desempeña un papel fundamental al servir como un punto de entrada al mundo social. Estos cuidadores y cuidadoras reciben información, orientación y acompañamiento en el jardín, lo que les brinda la oportunidad de acceder a servicios y ayudas disponibles en la comunidad. Además de proporcionar cuidado y educación a sus hijos e hijas, el jardín infantil se convierte en un espacio que les permite establecer conexiones con otros padres, profesionales y recursos locales, facilitando su integración y adaptación a la nueva cultura y entorno.

Luego hubo un cambio y empezó a aumentar la cantidad de familias de nacionalidad haitiana y ahí fue toda una forma nueva, porque ¿cómo nos comunicábamos con estas familias que no sabían español? Entonces lo único que ellos pedían era ayuda siempre, era como "¿Cómo hago esto?", "¿Cómo resuelvo esto con el médico porque no tengo carnet?", "¿Qué hago?", entonces el jardín se volvió no solamente en cuidado sino también en una fuente de información para las familias que venían llegando. Las familias que, por ejemplo, no hablaban español y, por lo tanto, en otros sistemas no les daban respuesta, nosotros tratábamos de dar esa respuesta, ofrecíamos oportunidades, había jornadas donde venían trabajadoras sociales a hablar simplemente con las familias y darles información, entonces como que finalmente siempre el jardín ha sido una oportunidad para poder apoyar a las familias en sus necesidades (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

– Cuidadores y cuidadoras con redes de apoyo

En otros casos, las redes de apoyo son precisamente los facilitadores que permiten que el niño o niña asista al jardín. Si los horarios del jardín son incompatibles con los horarios laborales de los cuidadores y cuidadoras, por ejemplo, tener a una persona de confianza que pueda ir a dejar o a buscar al niño o niña al jardín, o estar pendiente de alguna necesidad durante la jornada, cambia la decisión de no matricular a matricular.

5.2.1.2.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– Redes de cuidado familiar o informal

Uno de los obstáculos que puede impedir la inscripción de los niños y niñas en un jardín infantil es la presencia de redes de apoyo sólidas, especialmente cuando los familiares están dispuestos a encargarse del cuidado de los niños y niñas. Estas redes de apoyo se refieren a la existencia de familiares, amistades u otras personas cercanas que están dispuestos y/o capacitados para brindar cuidado en ausencia de los cuidadores y cuidadoras principales. La disponibilidad de estas redes puede hacer que las familias consideren innecesario matricular en un jardín infantil, ya que confían en la calidad del cuidado y en la atención que se brinda a sus hijos e hijas en el entorno familiar. Además, la presencia de redes de apoyo puede proporcionar a las familias una mayor flexibilidad y control sobre los horarios y el tipo de crianza de sus hijos e hijas, al permitirles mantenerlos cerca y en un ambiente familiar conocido.

– **Desconfianza familiar y cuidadores aprensivos o con temores**

De acuerdo con el análisis realizado, otro factor que contribuye a la decisión de no matricular a los hijos e hijas en un jardín infantil es la aprensión o los temores que experimentan cuidadores y cuidadoras. Estos temores pueden estar relacionados con preocupaciones sobre la seguridad y el bienestar de los hijos e hijas, como el miedo a que les ocurra algo, se contagien de enfermedades, lloren en exceso o sufran algún incidente durante el transporte. Algunos participantes consideran que sus hijos e hijas son demasiado pequeños para ser enviados al jardín y, por lo tanto, sienten la necesidad de protegerlos y mantenerlos cerca de ellos en un entorno familiar donde puedan ejercer un mayor control sobre su cuidado. Estos temores pueden generar dudas y reticencia a la hora de tomar la decisión de matricular a niños y niñas en un jardín infantil, ya que priman las preocupaciones por su seguridad y bienestar.

A veces los niños llegan aquí y les cuesta mucho el tema del desapego y para los papás que son primerizos a veces igual es más difícil dejarlos aquí, porque piensan que los abandonan. Entonces, el niño, por una parte, se siente abandonado y ese llanto desgarrador de un niño que se siente abandonado dentro de un lugar que no conoce al papá también lo sensibiliza, entonces yo creo que ahí les toca esa parte como más sensible de decir "Ya, no lo voy a llevar más al jardín porque mi hijo está sufriendo a la hora de ser desapegado de nosotros". Entonces, yo considero que quizás ese es el eje más importante que piensan los papás a la hora de retirarlos (Educatora, La Serena, Caso 4, Alternativo, Entrevista)

Las experiencias negativas sobre la Educación Parvularia, vividas o conocidas, es uno de los principales generadores de desconfianza y de la no preferencia por este nivel educativo. Estas experiencias negativas pueden incluir situaciones de maltrato, falta de atención adecuada, problemas de seguridad, carencia de personal calificado o deficiencias en la calidad educativa. La percepción de estas situaciones problemáticas genera desconfianza y preocupación en las familias, quienes pueden verse reticentes a matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil debido al temor de repetir o exponerlos a experiencias similares.

– **Dificultades con la logística y organización familiar**

Otro factor que influye en la decisión de no matricular a los hijos e hijas en un jardín infantil son las dificultades relacionadas con la logística y la organización familiar. Estas dificultades pueden manifestarse de diversas maneras, como tener un enfoque alimentario distinto al del jardín (por ejemplo, si la familia sigue una dieta especial o tiene restricciones alimentarias específicas), la presencia de un familiar enfermo que requiere cuidados especiales, o tener otro hijo o hija mayor que no puede ser acompañado al jardín debido a limitaciones de tiempo o transporte. Estas circunstancias pueden generar desafíos para la familia en términos de coordinar horarios, atender las necesidades de todos los miembros de la familia y asegurarse de que cada uno reciba la atención adecuada. Como resultado, algunas familias optan por no matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil debido a estas dificultades logísticas y organizativas.

5.2.1.3. Experiencias y creencias familiares con la Educación Parvularia

Resulta interesante cómo las experiencias familiares previas con la Educación Parvularia, o las trayectorias educativas de los distintos integrantes de la familia configuran las preferencias. Las buenas experiencias con este nivel educativo pueden constituirse en un legado o patrimonio de la familia y una mala experiencia escolar puede gatillar la búsqueda de compensación o restitución desde la Educación Parvularia. Esta categoría intergeneracional del factor familiar parece novedosa en el contexto de la literatura especializada.

5.2.1.3.1. Facilitadores de la preferencia por Educación Parvularia

- **Algún familiar asiste o asistió a la Educación Parvularia y fue una buena experiencia**

Un factor facilitador que incentiva a las familias a matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil es la experiencia positiva que algún familiar haya tenido al asistir al nivel en el pasado. Si un miembro cercano de la familia, como un hermano o hermana mayor, primo o prima o un sobrino o sobrina, tuvo una experiencia satisfactoria en un jardín infantil, esto puede generar confianza y una percepción favorable hacia el entorno educativo. De esta manera, cuidadores y cuidadoras pueden tomar en consideración la opinión y los comentarios positivos de este familiar, lo cual les proporciona un referente confiable y aumenta su disposición a matricular a sus propios hijos e hijas en un jardín infantil. La experiencia previa satisfactoria de un familiar puede servir como un motivador para que las familias confíen en los beneficios educativos y de desarrollo que ofrece la Educación Parvularia y tomen la decisión de inscribir a sus hijos e hijas en dichas instituciones.

Este es un jardín antiguo, es muy antiguo este jardín, entonces hay apoderados que asistieron a este jardín cuando eran chicos. Hay familias enteras que han tenido a todos sus hijos e hijas o nietos en este jardín. Entonces, yo creo que hay una historia familiar detrás... y siento que eso le da mucho más peso a lo importante que es que los niños asistan, porque esas familias vieron también lo beneficioso que era que sus niños estuvieran acá y esas mismas familias recomiendan a sus vecinos, recomiendan a sus otros familiares que pongan a sus niños acá (Director, Santiago, Caso 4, Público, Entrevista)

- **Algún familiar o el cuidador o cuidadora no asistió a Educación Parvularia y ello tuvo consecuencias negativas en la educación escolar**

Un facilitador para matricular a niños y niñas en un jardín infantil es, en ocasiones, la existencia de una experiencia negativa de algún familiar o incluso del mismo cuidador principal en relación a la educación escolar como consecuencia de no haber asistido a la Educación Parvularia. Esta experiencia negativa puede haber generado inseguridades y preocupaciones en la familia, llevándolos a querer evitar cometer el mismo "error" con su nuevo hijo o hija. Al querer evitar repetir una experiencia negativa, la familia puede optar por matricular a su hijo o hija en un jardín infantil con la esperanza de brindarle una experiencia más positiva y enriquecedora en su Educación Parvularia.

Bueno sí, yo ingresé a mi hija a un jardín para que se desarrolle ella, se suelte, tengo mi pequeño de 4 años y ella tiene dos. Con mi hijo, no postulé hasta los tres-cuatro, porque quería que esté conmigo, y como sabía que acá no era obligatorio el jardín sino hasta la escuela. Pero cuando lo llevé a controles a él le faltaba un poco de lenguaje. Entonces yo no quería cometer con el mismo error con mi niña porque como a él lo tenía mucho conmigo dije mejor suelto, ¿no? (Matriculante, Santiago, Caso 2, Alternativo, Entrevista grupal)

- **Creencias familiares de pares (el boca a boca en el territorio)**

Un facilitador importante para que las familias decidan matricular a sus hijos e hijas en un jardín infantil es el efecto del "boca a boca" o las recomendaciones positivas que reciben acerca de la Educación Parvularia. A través de la comunicación interpersonal, las familias pueden enterarse de las experiencias satisfactorias de otras personas que han tenido hijos o hijas en jardines infantiles. Estas recomendaciones positivas provienen de familiares, amistades, vecinos u otros miembros de la comunidad que han tenido una experiencia exitosa en la Educación Parvularia. El hecho de escuchar testimonios positivos y elogios sobre los beneficios educativos, el desarrollo social y las habilidades adquiridas en el jardín infantil, influye en la percepción de las familias y aumenta su disposición a matricular a sus propios hijos e hijas en dichas instituciones.

Siempre nos llegan "es que me recomendaron este jardín", "es que me dijeron que este jardín era bueno". Entonces uno ahí sabe que, claro entre ellas mismas se van avisando del dato, pasando el dato como se dice (Directora, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

5.2.1.3.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– Creencia de que la Educación Parvularia no es necesaria

En algunas ocasiones menos recurrentes, un obstaculizador es la creencia por parte de los cuidadores y cuidadoras de que ellos mismos pueden proporcionarles mejores oportunidades de aprendizaje a sus hijos e hijas que las que recibirían en el jardín infantil. Esta creencia puede estar basada en la confianza en sus propias habilidades y conocimientos, así como en la percepción de que tienen una comprensión más profunda de las necesidades y capacidades de sus hijos e hijas. Los cuidadores y cuidadoras pueden considerar que su enfoque personalizado y la atención individualizada que brindan en el hogar superan las ventajas de un entorno más amplio y estructurado como el jardín infantil. O, por otro lado, pueden creer que el aporte de la Educación Parvularia no es mayor al que pueden proporcionar en casa.

Pero sí uno igual les puede enseñar. Si uno, yo estudié también, saqué mi cuarto. Uno sabe lo que van aprendiendo. Yo tampoco fui al jardín, la verdad, los niños aprenden igual (No matriculante, La Serena, Caso 4, Entrevista).

5.2.2. Factores del centro educativo

5.2.2.1. Equipo pedagógico

5.2.2.1.1. Facilitadores de la preferencia por EP

– Actitud de compromiso, comunicación y cercanía que desarrolla el equipo educativo con las familias

El proceso de interacción y colaboración entre el equipo educativo y las familias como el buen trato, la cercanía, la comunicación efectiva, la transparencia al comunicar lo que hacen, la educación a los apoderados y la incorporación activa de las familias en las actividades, juegan un papel fundamental en el establecimiento de una relación positiva y enriquecedora entre ambas partes.

Bueno... a mí me encanta y en todo sentido, porque, últimamente, en las reuniones del año pasado y en las de este, las tías se manejan súper bien, saben explicar, y los niños están muy convencidos con ellas (Matriculante, Concepción, Caso 1, Público, Entrevista)

En este sentido, la cita mencionada destaca la importancia de estos facilitadores desde la perspectiva de un miembro de la comunidad educativa. El testimonio refleja una experiencia satisfactoria y resalta la habilidad del equipo pedagógico para comunicarse y explicar de manera efectiva, generando confianza y convicción en niños y niñas.

– Relación, vínculo y apego con los niños y niñas

La actitud acogedora y comprometida hacia niños y niñas es otro facilitador desarrollado por el equipo pedagógico. El vínculo cercano y afectuoso que tienen las educadoras permite que se sientan seguros y valorados.

Y a mi hija como igual le costaba de primero entrar, volver a adaptarse nuevamente y fue en tan poco tiempo que ya ahora viene sola, le gusta venir, me habla de sus tías, se aprendió los nombres de todas sus tías entonces ella me dice, no sé, "Mi tía Mari me hizo cariño" o "Mi tía Lore me ayudó a ir al baño". Entonces ella me conversa y me dice todo, me cuenta del jardín y siempre me habla cosas bonitas. Yo creo que mi hija está a gusto, está bien, se siente bien acá (Matriculante, La Serena, Caso 1, Público, Entrevista Grupal)

La actitud y enfoque positivo se refleja en la cita de una cuidadora que menciona cómo su hijo o hija superó rápidamente los desafíos iniciales de adaptación y ahora disfruta asistir al jardín.

– **Compromiso y profesionalismo docente**

Un equipo empoderado demuestra un fuerte sentido de responsabilidad y dedicación hacia la educación y favorece la matrícula. Además, un equipo acogedor y preocupado brinda un ambiente cálido y receptivo, lo que contribuye a generar confianza y seguridad en las familias que buscan matricular a sus hijos o hijas en la Educación Parvularia.

Y acá se ve el trabajo, porque cuando yo saqué a mi hija allá de estudiar no se veía la educación. Ahorita se está viendo con una tía que da todo por su trabajo. Hoy la noté porque hoy día estuve con ella y no, diferente, ama su trabajo, ustedes a veces buscan como una tía que en realidad le gusta (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista Grupal)

Los esfuerzos relacionados con el compromiso y profesionalismo del equipo pedagógico son valorados por las familias, brindándoles la confianza de que han encontrado un lugar donde la educación se valora y se brinda con entusiasmo.

5.2.2.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– **Mal manejo de situaciones educativas con los niños y niñas**

La matrícula puede verse obstaculizada debido a situaciones de manejo de grupo o individuales por parte del equipo pedagógico. Un ejemplo de ello corresponde a potenciar estrategias de mejora correspondientes a la convivencia entre pares y sus resoluciones de conflicto, lo cual podría transmitir seguridad a las familias en este tema.

He escuchado que a madres les pasa eso, que el niño le pegó a no sé quién, porque el niño lo empujó, y por qué lo empujó, porque él quería hacer la tarea y los demás niños no. Cosas tontas de niños, problemas de niños, que al final siento que se pueden controlar en el aula de clases (No matriculante, Santiago, Caso 2, Entrevista)

Otro ejemplo y situación a mejorar por el equipo pedagógico corresponde a la atención a las necesidades educativas especiales (NEE) donde la falta de apoyo o conocimientos específicos sobre las características individuales de la condición puede generar una discriminación, limitar el acceso y la participación plena de estos niños y niñas.

La mayoría de las decepciones con el sistema educativo a nivel parvulario son por temas de mal vínculo con las educadoras, ¿ya? O quizás por mal manejo por desconocimiento de ciertas condiciones de base. Teníamos niños, por ejemplo, que sus características biológicas estaban muy asociadas a un autismo. Un niño que efectivamente no calza dentro de mi perfil neurotípico que la mayoría de las educadoras conoce, entonces, tampoco tenían una forma de manejo como para hacerlo e insistían en que lo fueran a retirar una hora después de haber ingresado al jardín. Entonces, no sé, yo llevo a mi hijo a las 8 de la mañana al jardín, 08:30, no sé el horario de ingreso, y a las 09:30 ya me están llamando porque está llorando, porque no se logra calmar, porque no logra participar. Entonces lo tengo que ir a buscar, y eso significaba para las mamás interrumpir sus rutinas en otras cosas, ya sea en estudios, trabajo, o cualquier tipo de situación anexa que ellas se encontraran haciendo y tenían que ir a buscarlos. Y no era un día, sino que era muy frecuente (Profesional CESFAM, Santiago, Caso 3)

Las diversas situaciones de convivencia y condiciones de NEE entre niños y niñas deben ser abordadas por el equipo pedagógico de manera adecuada, convirtiéndose en un desafío de mejora para que no se conviertan en un obstáculo en la matrícula y permanencia en la Educación Parvularia.

5.2.2.2. Funcionamiento e infraestructura

5.2.2.2.1. Facilitadores de la preferencia por Educación Parvularia

– Entrega de servicios de alimentación

En primer lugar, los servicios de alimentación ofrecidos por los establecimientos son valorados por las familias, ya que son considerados un apoyo extra al aprendizaje y una necesidad, sobre todo en casos de mayor vulnerabilidad.

Estamos hablando de una ayuda educacional, pero, también de alimentación que no es menor. Se me había olvidado ese detalle, es un aporte de alimento que también se ahorra cuando el niño está en el jardín (Profesional CESFAM, Santiago, Caso 2, Entrevista)

Al respecto, si bien hay una valoración de la alimentación, se observa que podría haber dificultades cuando los niños y niñas cuentan con alguna restricción alimentaria y/o por gusto, rechazan un alimento y con ello, deben de irlos/as a retirar (al no poder asegurar el derecho de alimentación por parte de educadores y educadoras). En jardines públicos, el cambio de alimentación requiere de certificados y procedimientos que resultan engorrosos de realizar. Por otro lado, pareciera ser muy estricto o estandarizado el racionamiento o forma en que se presenta la comida.

Ella está acostumbrada a una leche, no recibe otra leche, ni entera, ni de ningún sabor de nada. Entonces, por ejemplo, acá era mucho problema el certificado, que me la aprobaban dos semanas, que después ya no, que venga a buscarla, porque no le puedo dar la leche (...) Yo he visto que la fruta que le dan es como una papilla, como espuma molida. Ella llega a devorarse todo, entonces, me duele, pobrecita, está muerta de hambre, llega y come, come y después se toma una leche y come un yogurt y se duerme. Entonces, siento que su sistema de alimentación es muy diferente al que le dan acá. Ella se come todo en trozos y siempre desde los seis meses que ha comido todo así, pero acá todo es molido hasta los dos años, y digo "pucha, me quedan seis meses para que le puedan dar algo más sólido." (Matriculante, Santiago, Caso 4, Público, Grupo focal)

En ese sentido, es valorado cuando las familias pueden participar más activamente en la alimentación de niños y niñas en el establecimiento, lo cual también es en colaboración con las educadoras y que puede ser una oportunidad para mejorar la cercanía entre ellas y cuidadoras, como se visibiliza en la siguiente experiencia:

E1: Acá no se requiere tanta cosa como en un jardín particular, porque en el jardín particular: las medidas de la leche, la mamadera...

E2: Claro. En cambio, acá yo tengo la opción de que si ella no se toma la leche en la casa puede tomarse su leche acá, o, no sé, yo le aviso a la tía, porque a ella le gusta comer algo a mitad de mañana, no sé, la colación que yo le mando o el pancito (Matriculante, La Serena, Caso 4, Alternativo, Grupo Focal)

– Horario de atención

La flexibilidad en los horarios de atención aparece como un aspecto relevante y nombrado por los distintos actores. Por el lado de las familias, se valora la posibilidad de contar con horarios que se ajusten a sus necesidades y responsabilidades, lo cual les permite conciliar su vida laboral y familiar de manera más efectiva. En la segunda cita se puede ver cómo las familias deben generar otras estrategias extras cuando los horarios no se ajusten a sus condiciones laborales o rutinas.

Que tenga un horario acorde a lo que necesito yo como mamá. En mis horarios en los que yo requiera, por ejemplo, trabajar y necesito el apoyo del jardín (No matriculante, La Serena, Caso 4, Entrevista)

Igual he conversado con otras mamás y tienen el mismo tema, tienen que pagarle a otra persona para que la vengán a buscar, porque un trabajo hasta las 4 no hay en ningún lado (Matriculante, Santiago, Caso 2, Alternativo, Entrevista)

Por el lado, y desde la perspectiva del equipo pedagógico, la extensión horaria o la flexibilización se encuentra tensionada entre los beneficios que genera hacia la familia -principalmente la madre- y los beneficios hacia los niños y niñas.

Siento que siempre le damos la respuesta a las familias, entonces, la extensión horaria en los jardines fue creada para darle respuesta a las familias que trabajaban, pero no sabemos si para los niños es sano estar tantas horas en el jardín infantil lejos de su familia. Entonces desde ahí yo igual tengo como, me pasan cosas con eso, siento que le damos más respuesta a la familia que a los niños (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

La perspectiva de las familias y el equipo pedagógico sobre el horario en un centro educativo puede variar significativamente. Las familias suelen tener expectativas y necesidades particulares en relación con el horario, considerando aspectos como la jornada laboral, conciliación familiar, rutinas, entre otros. Por otro lado, el equipo pedagógico, tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los niños y niñas. Es fundamental que ambas perspectivas sean tomadas en consideración y se busque un equilibrio que permita satisfacer las necesidades tanto de las familias como del equipo pedagógico, promoviendo un ambiente propicio para el desarrollo y cuidado de los niños y niñas.

- **Habitabilidad del emplazamiento educativo**

El lugar dónde se ubica el establecimiento educativo y sus condiciones de funcionamiento, son determinantes de la preferencia en términos del centro educativo. Es decir, dónde funciona, en términos de su cercanía (al hogar y trabajo) y la percepción de seguridad y de sus posibilidades de habitabilidad (juego, recreación, accesibilidad, etc.) en su funcionamiento diario son importantes facilitadores u obstaculizadores de la preferencia.

Por un lado, es un facilitador el que los jardines infantiles, se encuentren a una distancia que impliquen no recurrir a un transporte privado o público, y su gasto asociado. Como menciona una cuidadora no matriculante:

Tendría que ser dentro de mi sector, que me quede dentro de mi entorno, que me pueda desplazar a pie, que no me genere un gasto económico (No matriculante, La Serena, Caso 4, Entrevista)

Por otro lado, la cercanía es con respecto al lugar donde se encuentra el/la cuidador/a, siendo este el hogar o donde transcurre la mayor parte del tiempo en que el niño o niña se encuentra en el jardín infantil. Esto es especialmente relevante cuando no se cuenta con una red de apoyo clara para socorrer al niño o niña, como menciona una matriculante que se decide por un centro cerca de su lugar de estudios:

Finalmente, lo que decidí era que como yo soy la única persona en el fondo que lo cuida tiene que estar cerca mío y yo iba a estar estudiando acá, entonces fue así como que empecé a buscar jardines infantiles por el área (Matriculante, Santiago, Caso 2, Entrevista)

Sobre la percepción de seguridad en el jardín infantil, es un facilitador el que el centro se encuentre en un lugar "agradable, "familiar" y/o "conocido", para los niños, niñas, cuidadores y equipo pedagógico. Un elemento a considerar es la mención a que el jardín se encuentre alejado de lugares donde ocurren "disturbios" y/o protestas que puedan alterar a los niños y niñas, por ejemplo, por el uso de artefactos incendiarios y bombas lacrimógenas. Los espacios más residenciales estarían más exentos de estos eventos, como se menciona en la siguiente cita:

Es que me queda relativamente cerca de donde vivo y creo que este sector es súper bueno y está muy protegido con respecto a los disturbios, al tema de los encapuchados, está como en un sector súper- como muy seguro lo encuentro (Matriculante, Santiago, Caso 2, Alternativo, entrevista)

También se relevan acciones que puedan fortalecer la seguridad al interior del recinto. Por ejemplo, como se menciona en la cita, la implementación de un sistema de control de acceso riguroso, donde las familias y cuidadores deben proporcionar su identificación y verificar su relación, crean, a lo menos en la percepción, un entorno protegido:

En cambio, aquí no pasa, aquí mi papá ha venido a buscar a mi bebé muchas veces, mi mamá también y siempre me llaman "Es que vinieron a retirarlo", "Sí, ahí el abuelo va a entrar", y tuvo que decir el rut y todo eso, es algo que da más confianza a este lugar (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

Por otro lado, espacios verdes y áreas de juego brindan un ambiente agradable y atractivo para los niños y niñas, generando la sensación de un lugar seguro, estimulante y propicio para el desarrollo y aprendizaje. En primer lugar, se encuentra el punto de áreas de juego, donde se rescata la siguiente opinión, en la medida que visibiliza que el centro educacional podría ser uno de los únicos espacios con este tipo de infraestructura que el niño o niña puede disfrutar día a día:

Cuando los vienen a inscribir ellos se van llorando mucho, se van llorando, porque no se quieren ir y muchas veces nosotros les decimos "que se queden otro ratito, que jueguen en el resbalín", porque les llama mucho la atención el resbalín. Aquí, en esta localidad, no hay plaza, hay máquinas de juego, pero no hay resbalín, tampoco hay plaza. Entonces a ellos les gusta mucho, yo creo que los colores, porque hay muchos colores por todos lados, antes teníamos en mejores condiciones el patio, teníamos pasto, estaba más bonito (Director, La Serena, Caso 4, Alternativo, Entrevista)

Por otro lado, se valora el que los niños y niñas cuenten con un espacio lo suficientemente grande para que pueda jugar, lo que, sin embargo, se identifica como una realidad específica de algunos establecimientos y no del general, sobre todo dentro de la educación pública:

Buscan, yo creo, el entorno, el espacio, porque acá igual hay harto espacio, aquí los niños corren, en otros jardines son más reducidos los espacios, y hay niños que no tienen el patio que tienen aquí (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

También se valora el acceso a áreas verdes, en sus diversas formas, lo que también es más propio de establecimientos privados o programas alternativos. Se releva, por ejemplo, la infraestructura de un establecimiento pagado, donde el contacto con el área verde también es parte de un sello medioambiental facilitador de la matrícula:

Yo conozco el colegio hace mucho tiempo, también soy de..., desde que nací, yo creo, pero no conocía mucho el tema. Aparte de que yo estudié acá y dentro de los colegios este tenía las 3B para mí. Aparte, tenía mucho verde, gallinas, que tú decías, ¿un colegio con gallinas?, los niños andan con gallinas (Matriculante, Santiago, Caso 2, Pagado, Entrevista grupal)

Así, este factor de infraestructura convoca a niños y niñas a sentirse atraídos por asistir al centro, asociando las áreas verdes y de juego a diversión y la felicidad. Esta conexión emocional influye positivamente en la decisión de las familias y cuidadores al momento de elegir un centro educativo.

– **Mantener redes de trabajo que permitan difundir la labor del establecimiento**

Las redes locales del establecimiento son percibidas como garantías de confianza y calidad. Estas redes se encuentran asociadas principalmente a juntas de vecinos, consultorios o CESFAM y Oficinas de Protección de Derechos. Estas relaciones contribuyen al reconocimiento comunitario del establecimiento, fortaleciendo principalmente la confianza y seguridad de las familias y cuidadores.

Algo muy positivo de que somos conocidas, que somos cercanas, que podemos trabajar problemáticas familiares que ellos tienen de manera comunitaria, no sé. Aquí ha habido incendios muy graves, situaciones de derrumbes por la geografía que tiene el lugar,

entonces, siempre ha sido un espacio abierto para las problemáticas también de la familia y se trabajan también de manera comunitaria con las organizaciones que aquí hay, entonces eso le da un sello distinto (Director, Concepción, Caso 2, Público, Entrevista)

La relación del establecimiento con la comunidad como lo señala el informante permite abordar de manera colaborativa problemáticas familiares, trabajando en conjunto con las organizaciones locales.

5.2.2.2.2. Obstaculizadores de la preferencia por Educación Parvularia

- Elevado costo, limitado cupo y lejanía

La matrícula puede verse obstaculizada por aspectos de funcionamiento e infraestructura con respecto al costo monetario, los cupos limitados y la lejanía del hogar o trabajo de las familias y cuidadores o cuidadoras. En primer lugar, el aspecto económico desempeña un papel crítico, ya que algunos centros educativos pueden presentar costos elevados que resultan inaccesibles para ciertos sectores de la población. Esto limita las opciones disponibles para las familias y puede llevar a que muchos niños y niñas no puedan acceder a una educación de calidad optando por guarderías o jardines infantiles clandestinos.

Yo diría que principalmente es la parte económica. Además, que aquí hay muchas guarderías, jardines clandestinos, que son casas particulares y cuidan a los niños, normalmente de extranjeros. Yo sé eso porque me han llegado niños golpeados por este tipo de personas que cuidan a los niños, porque no se dan cuenta los papás, sobre todo peruanitos, haitianos, que claro, después cuando empiezan a notarse los moretones o el niño ya habla y expresa lo que le pasó. Pero eso, hay muchas guarderías, departamentos, casas, que cuidan niños y las mamás, sobre todo de extranjeros, prefieren dejarlos ahí, porque no encontraron cupos, si a mí me llega mucho niño, "¿Tía es JUNJI?", "no, particular, dígame su situación a ver si puedo ayudar". Pero, acá hay harta necesidad, pero son personas de escasos recursos, no pueden pagar ni siquiera \$100.000, ni siquiera \$20.000, todo lo contrario, tú les tienes que dar a ellos un plato de comida y educación, pero gratis... el más cercano que tenemos acá [jardín] de Integra, no dan abasto para la comunidad, si hay mucha comunidad de migrantes" (Director, Santiago, Caso 3, Pagado, Entrevista)

Además, los cupos limitados en los centros educativos también constituyen un desafío, ya que la demanda puede superar la capacidad de admisión, lo que deja a muchas familias y cuidadores sin la posibilidad de asegurar un lugar.

Lo que pasa es que tenemos listas de espera grandes, entonces, cuando están los procesos de inscripción, que son en octubre. El año pasado fue de octubre hasta la quincena de abril, hubo una primera selección de párvulos que fue llamada. Se terminó de llamar en marzo o sea es como harto espacio, siento que ahí hay mucho espacio, siento que eso es como mucha espera, porque uno llama a la familia y no te contestan, uno manda un correo y no te contestan el correo. Entonces ahí ocurre la visita domiciliaria de las trabajadoras sociales, pero no hay nadie en el lugar. Esa visita domiciliaria es cuando hay oportunidad de ir a visitarlos, porque no viven en el mismo sector, entonces, ahí ya después de que se hizo todo, se esperan cinco días después. Se va la visita domiciliaria, entonces, es mucho tiempo en el que podríamos haber ingresado otro párvulo, porque las familias finalmente están claras que postularon a un jardín infantil, también deberían estar como pendientes. Yo tengo familias que están "¿En qué número está mi hijo? ¿Qué número está? ¿Qué posibilidades tengo?" y es como pucha qué ganas de darle el cupo porque esta familia está preguntando todos los días, pero la lista tiene que ir paulatinamente (Director, Santiago, Caso 2, Alternativo, Entrevista)

La cita anterior también revela otro punto interesante como obstaculizador y dentro del funcionamiento del centro educativo, que cuando un párvulo está matriculado pero no asiste al jardín, ocupa un cupo que podría haber sido utilizado por otra persona.

Por último, la lejanía del centro educativo con respecto al hogar o lugar de trabajo de las familias y cuidadores también puede dificultar la matrícula. El tiempo y el costo asociados con el transporte pueden convertirse en barreras significativas, especialmente en áreas donde el acceso a servicios de transporte público es limitado.

Yo creo que más que experiencia es los traslados, a veces, por ejemplo, hay jardines cerca pero el sistema te manda a otro lado. Nosotros acá tuvimos que venir nosotros acá a postular, porque el sistema lo estaba mandando, no sé, a General Velásquez, pero el sistema no ve que nosotros vivimos en la Villa Portales. Ve que el jardín está a 5 km, acá está a 6, por ejemplo, pero me estaba mandando para allá y no tenía locomoción para llegar allá, en cambio sí para acá tenía locomoción (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

– **Limitada infraestructura, mal aspecto y poca seguridad**

La falta o la insuficiente infraestructura, un mal aspecto y la falta de seguridad son obstáculos que pueden afectar negativamente la matrícula de un centro educativo. Un mal aspecto físico del centro educativo, como instalaciones deterioradas o la apariencia descuidada por falta de mantenimiento, puede generar dudas sobre el compromiso limitando la confianza de las familias o personas que buscan Educación Parvularia para sus hijos o hijas.

Mira, cosas estéticas, se ve feo, no le da confianza, sienten desconfianza al ver un jardín que visualmente no es atractivo, y yo creo que eso nos pasa a todos (Profesional CESFAM, La Serena, Caso 4, Entrevista)

La falta de seguridad también es un factor disuasorio para las familias, relacionado con el sector vulnerable donde se encuentran los centros educativos o la percepción de tipo de familias que asisten a estos establecimientos.

Yo tengo familias privadas de libertad, familias en consumo de drogadicción, tengo familias de fundaciones, por ende, también tienen contextos súper fuertes, que saben de qué estamos hablando, entonces. Ellas efectivamente tienden a tener esa inseguridad, yo creo que también por las situaciones que ellas han vivido personalmente y por el contexto (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

Ahora que lo pienso, claro, si yo viviera en un barrio que es súper peligroso, probablemente no lo mandaría hasta que sea obligación, yo creo que en primero básico es obligación, no el kínder (Matriculante, Santiago, Caso 2, Pagado, Entrevista).

Familias y cuidadores buscan que los niños y niñas se encuentren protegidos y asistan a lugares que les de confianza, la ubicación y el aspecto estético de los establecimientos puede generar preocupación y desconfianza, influyendo en la decisión de matrícula.

5.2.2.3. Proyecto educativo

5.2.2.3.1. Facilitadores de la preferencia por la Educación Parvularia

– **La visibilidad de los contenidos de aprendizaje, metodología o foco pedagógico del establecimiento es señalada como un interés**

Los aspectos pedagógicos son importantes para distinguir entre establecimientos. Un ambiente acogedor, la integración del arte y las emociones en la enseñanza, así como el énfasis en un enfoque lúdico y en enseñanza personalizada son valorados por los informantes claves. Este aprendizaje es replicado en casa y favorece comprender a los cuidadores/as las metodologías utilizadas:

Creo que la metodología que tienen acá, la verdad que dejarlos ser en sus rincones ayuda mucho. Ella lo replica acá también. De hecho, acá, por eso acá, está todo desocupado, ponemos acá goma eva, ponemos la casita aquí y está el rincón casa como le gusta a ella

y después nos interroga: "¿con qué trabajaste?" "¿tuviste alguna dificultad?", "¿con qué amigos trabajaste?". "Trabajamos con la Trini, siempre. Trabajamos con Panter, con Paski y todo". Entonces ella replica mucho eso, y creo que como lo absorbe es súper importante. Quiere decir que para ella es entretenido, es enriquecedor y le queda. Estamos pintando la bandeja de huevos... entonces tenemos diferentes actividades que ella trae y eso lo encuentro súper importante" (Matriculante, Santiago, Caso 3, Pagado, Entrevista)

La implementación de talleres extraprogramáticos, sello distintivo y metodologías educativas innovadoras facilitan la matrícula.

– **Contar con profesionales especialistas para el trabajo con NEE**

La presencia de profesionales especializados, brindan un soporte integral a la comunidad educativa, especialmente a aquellos niños y niñas que presentan NEE.

Felizmente gracias a Dios mi hija ingresó, pero -como acá la mamá presente comentó de qué pasa cuando los colegios no son PIE-, eso es otra lucha. Nuestros hijos e hijas pueden ser diagnosticados con TEA. Tengo amigas que tienen hijos e hijas diagnosticados, es otra lucha más traerlos acá. Hay días que no quieren integrarse, días que sí. Los niños normal-nuestros hijos e hijas normal- el TEA no es una enfermedad, es una condición, pero hay días que ellos no quieren saber nada, como hay grados me imagino, ¿no? Y qué es lo que hacen, ¿no? Hay que ponerlos en una escuela PIE, pero ¿qué hacemos si no encontramos? ¿Cuál es la respuesta nos dicen? "Tiene que esperar al próximo año" (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

La presencia de un equipo docente suficiente y preparado facilita la participación de los cuidadores, al brindarles confianza y seguridad.

5.2.2.3.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– **Falta de confianza en los centros educativos**

Desde los resultados del estudio se encuentran opiniones relacionadas a una falta de confianza en los centros educativos. Esta falta de confianza se relaciona con dos elementos: por un lado, se encuentran visiones, que pueden o no ser parte de la experiencia de cuidadores y cuidadoras, con respecto al valor del proyecto pedagógico y los aprendizajes que se obtienen. Esto puede ser parte de la idea respecto a que, sobre todo quienes cuidan, pueden gestionar con sus propias herramientas la Educación Parvularia, eliminando elementos que no le convenzan, como lo es el uso de tecnología en el siguiente caso:

La exposición de, yo creía que no se hacía, pero sí en algunos lugares se hace, la exposición a la tecnología muy seguida de los niños. Estoy de acuerdo con el apoyo en cuanto a videos educativos, en cuanto a que escuchen canciones para que se animen, espectacular, pero ponerles Masha y el Oso en su horario de colación para que los niños coman bien, patético, de verdad, que considero que no tiene ni siquiera sentido, deberían estar las herramientas para que el niño se pueda distraer, incluso si no, se puede hacer un juego para que el niño aprenda algo y se divierta (No Matriculante, Santiago, caso 2, Entrevista)

Principalmente porque considero que en la casa yo, como madre, puedo enseñarle mucho más en la parte educacional. Claro que en la parte que comparte con los niños es algo que yo no puedo reemplazar como madre en casa, pero principalmente que siento que el nivel de estudio podría ser un poco más alto (No Matriculante, Santiago, caso 2, Entrevista)

En la misma línea, se pueden encontrar opiniones donde se considera que los proyectos educativos donde si se genera un aprendizaje de calidad son aquellos que tienen un mayor valor económico.

Claro, yo no quiero generalizar porque si he visto lugares que incluso flamenco los niños hacen, les enseñan hasta francés, pero por supuesto son muy poco accesible para personas que ganan un sueldo, bueno un poco más que el mínimo (No matriculante, Santiago, Caso 2, Entrevista).

Por otro lado, se encuentran las preocupaciones de las familias acerca de posibles abusos, violaciones de derechos o agresiones que los niños puedan experimentar en el jardín, donde los medios de comunicación juegan un rol importante, en la medida que se visibilizan dichas situaciones y pueden generar un prejuicio al respecto, como se menciona en el siguiente caso:

Claro, un poco de desconfianza por las cosas que se han mostrado en la televisión, que cuesta encontrar un jardín en el que realmente uno pueda confiar, porque no conoce a la gente, no conoce a la educadora (No Matriculante, Santiago, Caso 4, Entrevista)

Una medida para aplacar dicha desconfianza es esperar a que niños y niñas hablen o se comuniquen más claramente para ingresarlos a la educación parvularia, y evitar situaciones de vulnerabilidad. En ese sentido, es un obstaculizador sobre todo para los niveles de sala cuna.

En otras oportunidades, porque las familias también tienen ciertas resistencias a situaciones de abuso, de vulneración de derechos, de agresiones que pudieran vivir los niños en este tipo de distancia, porque no sé, su hijo no habla. Entonces tiene miedo a que no le pueda contar las cosas que pasan en el jardín y viva alguna situación de vulnerabilidad y nunca se entere. Hay que tratar de prevenir eso y extienden el tiempo para que cuando el niño hable y ahí recién ahí mandarlo (Profesional CESFAM, Santiago, Caso 3, Entrevista)

La edad exacta para mí es de cuatro años en adelante, sería evaluación perfecta porque el niño podría defenderse de los abusos, de los golpes, de los maltratos psicológicos, físicos, o como muchas veces se ha visto en las noticias, sexuales, que han muerto niños por lo mismo; muchos niños de estos son abusados, pero porque no saben hablar (No matriculante, Santiago, Caso 3, Entrevista)

5.2.3. Factores de los niños y niñas

5.2.3.1. Percepción de bienestar y aprendizaje

5.2.3.1.1. Facilitadores de la preferencia por EP

– Niños y niñas aprenden en el jardín infantil

Los padres consideran el aprendizaje de los niños y niñas en el jardín infantil como un facilitador clave para la matrícula. Por un lado, reconocen que hay aspectos y habilidades que ellos no podrían enseñarles de la misma manera que lo haría un entorno educativo estructurado. Al llevar a sus hijos e hijas al jardín confían en que recibirán una educación integral y adecuada a su edad, abarcando desde hábitos diarios hasta el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Llega un punto donde ella necesita desarrollarse más, donde necesita que uno le enseñe otro tipo de cosas, necesita tener actividades sensoriales, conocimientos que yo no tenía y espacio que tampoco teníamos para que ella se pudiera. Además, necesitaba relacionarse también con otros niños, porque nació en época de pandemia donde no salíamos. Estaba todo el tiempo en la casa encerrada con mamá y papá, nadie más, entonces queríamos que se empezara a relacionar, que empezara a tener otro tipo de actividades también y fue en sala mayor donde la escribimos el año pasado (Matriculante, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

Asimismo, las familias matriculan a sus hijos e hijas en un jardín infantil porque entienden que allí aprenderán hábitos y rutinas que luego podrán trasladar y aplicar en sus hogares. Estas habilidades incluyen desde el lenguaje oral y motricidad gruesa, hasta habilidades sociales como compartir, colaborar y comunicarse de manera efectiva. El canto de canciones y la participación

en actividades grupales también son aspectos valorados, ya que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas.

Por otro lado, cuidadores y cuidadoras participantes también reconocen que el jardín infantil prepara a sus hijos e hijas para el futuro, especialmente para el ingreso a la etapa escolar. Comprenden que el jardín proporciona una base sólida en términos de habilidades académicas, sociales y emocionales necesarias para enfrentar con éxito los desafíos del entorno escolar. El jardín infantil les brinda la oportunidad de adquirir habilidades cognitivas, seguir instrucciones, adaptarse a una rutina estructurada y desarrollar la autonomía necesaria para un aprendizaje exitoso en el futuro.

Yo la matriculé principalmente para que se despegara de mí y para que ella supiera que en una sala tenía que estar sentadita, que tenía que seguir reglas, que a ella la mandaba una tía, que no era yo. Entonces, era más para el desapego y para que el otro año, cuando le tocara el kínder, ella supiera lo que era estar en una sala (Matriculante, La Serena, Caso 4, Público, Entrevista Grupal)

– **Niños y niñas son felices en el jardín infantil**

Otro facilitador importante para la inscripción de niños y niñas en un jardín infantil es su propia felicidad y entusiasmo por asistir. Los padres observan que sus hijos e hijas muestran alegría y entusiasmo al ir al jardín, y se levantan contentos por la oportunidad de participar en las actividades y el ambiente social que ofrece este espacio. Cuando los padres observan que sus hijos e hijas se levantan felices y con deseo de ir al jardín, esto refuerza su percepción positiva sobre la experiencia educativa que se brinda allí.

Aparte, se nota que a él le gusta venir, porque todos los días él dice “mamá, mamá, vamos al jijin”. Hasta los fines de semana se levantan temprano porque ellos vienen al jardín (Matriculante, La Serena, Caso 4, Público, Entrevista Grupal)

5.2.3.1.2. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– **Niños y niñas demuestran descontento al asistir al jardín**

En menor proporción, se encontró que un obstaculizador es la expresión de niños y niñas de descontento y resistencia a asistir al jardín infantil, manifestando llanto y mostrando una falta de felicidad o entusiasmo. Estas reacciones pueden generar preocupación y dudas en los padres, quienes pueden cuestionar si el jardín infantil es el entorno adecuado para el bienestar y desarrollo de sus hijos e hijas.

O sea, me pasó en otro que ya no quería ir. Miraba a la puerta y lloraba y lloraba y lloraba, y ya después no la quise llevar más porque si lloraba tanto, porque no quería entrar, era por algo, entonces preferí hacerle caso a ella y ya no la lleve más (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista Grupal)

5.2.3.2. Socialización de niños y niñas

5.2.3.2.1. Facilitadores de la preferencia por EP

– **Niños y niñas aprenden a socializar en el jardín infantil**

Un facilitador clave para matricular a niños y niñas en un jardín infantil es la oportunidad de aprender a socializar y compartir con otros de su edad. En el jardín, los niños y niñas tienen la posibilidad de interactuar y relacionarse con compañeros que se encuentran en una etapa similar de desarrollo, lo cual promueve el aprendizaje social y emocional. Las familias valoran la oportunidad que el jardín infantil brinda a sus hijos e hijas para adquirir estas habilidades sociales y reconocen que es un entorno propicio para que niños y niñas aprendan a interactuar y relacionarse de manera positiva con sus pares. Este aspecto social del jardín infantil se convierte en un facilitador, ya que cuidadores y cuidadoras consideran que es fundamental para el desarrollo

integral de sus hijos e hijas, preparándolos para futuras interacciones y relaciones sociales en diversos contextos.

Yo la puse para que aprendiera más porque igual como nació en pandemia no tenía mucha socialización, así que traté de que se integrara a otra gente, conociera a otros niños, para que se entretuviera, y ya después de eso, cuando ya se adaptó, busqué trabajo (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista Grupal)

5.2.3.2.1. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– Niños y niñas socializan en otros espacios

Una creencia que aparece en las familias que no han matriculado a sus hijos e hijas en el jardín infantil es que existen otras oportunidades de socialización adecuadas para ellos en otros entornos, como por ejemplo el parque, grupos de encuentro, scouts, entre otros. Aunque reconocen la importancia de la socialización, consideran que las interacciones con otros niños y niñas en un entorno informal son suficientes para satisfacer las necesidades sociales de sus hijos e hijas y fomentar el desarrollo de habilidades.

5.2.3.3. Salud de los niños y niñas

5.2.3.3.1. Obstaculizadores de la preferencia por EP

– Niños y niñas se contagian en el jardín

Un obstáculo significativo que aparece recurrentemente en los resultados es la preocupación de las familias de que sus hijos e hijas se enfermen con frecuencia y se contagien de otros niños y niñas, sobre todo después del encierro por la pandemia. Esta preocupación se basa en la percepción de que los entornos educativos, como los jardines infantiles, pueden ser propensos a la propagación de enfermedades debido a la proximidad y la interacción cercana entre niños y niñas.

Los padres temen que sus hijos e hijas estén expuestos a una mayor cantidad de gérmenes y enfermedades en el jardín infantil, lo que podría resultar en infecciones frecuentes y afectar negativamente la salud y el bienestar de sus hijos e hijas. Además, la preocupación se intensifica si el niño o niña tiene un sistema inmunológico vulnerable o si ha tenido experiencias previas de enfermedades recurrentes.

Esta preocupación puede llevar a los padres a reevaluar la matrícula en un jardín infantil y buscar alternativas, como el cuidado en el hogar o la contratación de un cuidador personal para reducir la exposición a posibles enfermedades.

Ahora que está presencial, este año ha sido una baja asistencia por el miedo de la salud, como estuvieron encerrados, sobre todo sala cuna que estuvieron encerrados desde que nacieron. Entonces ese es el miedo y la baja de asistencia que tenemos como a nivel sala cuna (Educatora, Concepción, Caso 2, Público, Entrevista)

– Niños y niñas tienen condición de salud de base

Otro obstaculizador en el tema de salud que aparece, es que los niños y niñas presenten enfermedades o condiciones de base como alergias alimentarias, trastorno del espectro autista (TEA) o bajo peso. Estas condiciones generan preocupaciones adicionales para las familias quienes pueden dudar en inscribir a sus hijos e hijas en un entorno donde puedan surgir desafíos relacionados con estas condiciones específicas.

Además de eso ella tiene como un problema de peso, donde está bajo peso, igual está un poco. Tiene tendencia a tener cualquier enfermedad o pegarse cualquier enfermedad. Tratamos de evitar un poco, hasta ahora, el tema de llevarla al jardín y como nosotros podemos cuidarla en la casa. O, de repente, sacarla un poquitito no más, preferimos eso

antes que llevarla al jardín por ahora, pero también me gustaría que pudiera socializar con otros niños (No matriculante, Concepción, Caso 1, Entrevista)

5.2.4. Factores socioculturales

5.2.4.1. Facilitadores por la preferencia de EP

– Valoración positiva de la Educación Parvularia como lugar de aprendizajes

Un factor importante que fomenta tanto la matrícula como la permanencia de niños y niñas en jardines infantiles es la valoración positiva de la educación parvularia como un lugar propicio para el aprendizaje. Cuidadores y cuidadoras reconocen y aprecian los beneficios que el jardín infantil puede ofrecer en términos de desarrollo cognitivo, emocional y social de sus hijos e hijas.

Muchos de los participantes consideran que el jardín infantil brinda un ambiente educativo enriquecedor y estimulante, donde niños y niñas tienen la oportunidad de adquirir habilidades y conocimientos relevantes para su desarrollo temprano. Aprecian el enfoque pedagógico centrado en el juego y la exploración, y valoran la presencia de educadoras capacitadas que guían y acompañan a niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Creo que es demasiado fundamental que la gente pueda optar a que sus hijos e hijas tengan un acercamiento, ya sea a la educación formal en sí, aunque sabemos que en esta etapa es con mucho juego, con mucha dinámica. Pero creo que es importante para su desarrollo social, porque las dinámicas que se producen en un salón nunca van a ser las mismas de una casa. Por lo tanto, mi hija no se va a desarrollar ni va a ser la misma allá que acá. Allá tiene que cumplir normas, tiene que aprender a escuchar a los demás, a sentarse, a guardar silencio cuando corresponde. Entonces creo que esas cosas igual son importantes y que le van a ayudar también en su inclusión después en la parte ya de colegio y todo lo demás. Y lo más importante, el tema de que sean obviamente preparadas para desarrollar esta actividad es totalmente. No se puede igualar con nada más (Matriculante, Santiago, Caso 3, Pagado, Entrevista)

5.2.4.2. Obstaculizadores por la preferencia de EP

– Valoración negativa de la EP

Un obstaculizador que es reportado principalmente por educadoras y directoras es la percepción de que la educación parvularia no tiene un valor educativo significativo y es considerada más como una guardería o cuidado de niños y niñas. Esta percepción puede estar influenciada por estereotipos o prejuicios arraigados en la sociedad que minimizan la importancia de la educación en la primera infancia. Los padres y cuidadores o cuidadoras pueden considerar que el verdadero aprendizaje y desarrollo se produce en etapas educativas posteriores, como la educación básica, y que el jardín infantil se centra principalmente en el cuidado y entretenimiento de los niños y niñas.

Además, la falta de información o conocimiento entre cuidadores y cuidadoras sobre los objetivos educativos y los enfoques pedagógicos utilizados en los jardines infantiles puede contribuir a esta percepción negativa. Los padres pueden tener una visión limitada de las actividades y oportunidades de aprendizaje proporcionadas en el jardín infantil, lo que refuerza su creencia de que su impacto educativo es mínimo.

Todavía la educación parvularia no es tan valorada como una institución, como un ente que entrega educación. Yo en la reunión de los apoderados es lo primero que le digo a los papás, que no somos una guardería, que entregamos educación, porque la estimulación es importante para los niños, como podemos ayudarlos en casa, es como lo primero, la primera reunión de apoderados está centrada en eso (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

5.2.5. Distinciones vinculadas a las características de las familias, edades de niños/as o unidad territorial

Al realizar el análisis de codificación no emergieron diferencias en los resultados vinculadas a la composición de las familias, edades de niños y niñas o unidades territoriales. Un aspecto que se puede rescatar, sin embargo, es la importancia del momento inicial o ingreso al jardín infantil para asegurar la permanencia y asistencia de los niños y niñas y la matrícula de otros hijos o hijas, lo que se encuentra en línea con los resultados de JUNJI (2017), respecto a la importancia de los procesos de adaptación de los niños y niñas a los centros educativos para su permanencia.

Este momento ocurre **cuando el primer hijo o hija es aceptado en un centro educativo y las familias se enfrentan por primera vez a un período de acogida y adaptación**. El factor es independiente de la edad, pero en general ocurre en nivel sala cuna o medio menor en el caso de los jardines infantiles y en el nivel de transición 1 para el caso de las escuelas o colegios.

Tanto las familias como educadoras y directoras reportan que el trabajo realizado por el centro educativo para generar un vínculo con cuidadores y cuidadoras es clave en la confianza que se origina. Cuando la experiencia de acogida y adaptación es positiva es altamente probable que las familias mantengan a sus hijos e hijas en el jardín, difundan con sus redes lo vivido y matriculen en el futuro a otros integrantes de sus familias.

Las educadoras y directoras relatan con detalle las **estrategias que utilizan para generar esta confianza**, enfatizando que se trata de un trabajo lento y diferente para cada familia, ya que depende tanto de las características de los niños y niñas como de sus familias. Por un lado, la generación de confianza tiene que ver con demostrar a las familias que su hijo o hija estará en buenas manos, es decir, a cargo de alguien que lo atenderá cariñosamente y estará pendiente de sus necesidades. Esto releva lo señalado por Ebenhard et al. (2020), quien menciona la importancia de comprender el rol de la Educación Parvularia, además del aprendizaje, como una fuente de cuidado que es importante para las familias y que incide en su preferencia (o no) por el nivel. En este sentido, y como muestran los resultados, las percepciones sobre los equipos pedagógicos, entre otros factores (como la infraestructura, por dar un ejemplo) pueden incidir en la percepción de calidad que tienen del centro e influir en su decisión por matricular (o permanecer, en este caso) en la Educación Parvularia. Por otro lado, se refiere a estrategias de los equipos para mostrar que niños y niñas aprenden en el jardín, intentando cambiar la valoración negativa que las familias pueden tener de la Educación Parvularia. Algunos ejemplos de ambos tipos de estrategias se detallan a continuación.

Me acuerdo que esa vez le dije "quédese conmigo, vamos al patio" y recorrimos el jardín con el niño, obviamente haciéndole preguntas durante el proceso a la mamá: "¿cómo lo hacía con el niño?", "¿Qué hacía con el niño?", "¿Qué le gusta?", "¿Qué no le gusta?" Recopilación de información importante que uno agarra cuando tiene conversaciones con la familia. Luego de eso estuvimos tres días así, que ella se quedaba conmigo casi con el niño, siguiendo al niño por donde andaba en el patio en la sala o donde fuera. Al cuarto día se acerca y me dice "Tía, yo voy a dejar hoy día, voy a ir a comprar y voy a volver". "Okay", le digo yo, "me lo va a dejar". "Sí tía, se lo voy a dejar, pero a usted" y yo le digo "pero va a quedar en el jardín, porque si yo tengo que ir al baño no va a quedar conmigo". Entonces me dice "Ya tía, sí, no hay problema". Se va. Entonces cuando regresa y ve al niño súper entretenido y el niño le dice, más encima, que no se quería ir, me llama a un lado y me dice "¿tía, estoy siendo muy paranoica?" y yo le digo "no es la palabra, no es la palabra, usted está preocupada. Pero usted está viendo que el niño está bien". "Ya, mañana lo voy a dejar media mañana". Y así estuvimos un mes probando que se quedara, de a poquito, porque después empezamos a tener más como la comida, que no era lo mismo que ella comía. Pero ahí empezó a llevarse la minuta y le hacía la minuta en casa. Y así, incorporándolo a la rutina y ahí se pudo quedar y el niño estuvo con nosotros hasta medio mayor. Cuando se fue, la mamá súper agradecida casi, porque el niño iba súper bien para el colegio. Entonces igual es un trabajo que yo digo que es como de hormiguita (Educadora, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista Grupal)

Nosotros cuando trabajamos con los niños damos a conocer mucho de nuestro trabajo a la comunidad. Incorporar a la familia, hacemos el día de la familia, llevan trabajos que hacen acá- los llevan ellos mismos- la estrategia que usamos. Ellos mismos cuentan a su familia lo que trabajamos y nosotros hacemos hincapié en eso: "niños hoy aprendimos tal cosa, cuenten en su casa, cuéntenles a sus familias que hoy aprendimos que la rana es un anfibio, que es una palabra como extraña" y ellos llegan contando al otro día "yo le conté a mi abuelita", "yo le conté a mi mamá que trabajamos" y eso ya le da como un valor agregado. Entonces no es que vienen solamente a jugar o a pintar, que es la percepción que se tenía antes (Educativa, La Serena, Caso 4, Público, Entrevista)

La importancia de generar esta confianza por parte de las educadoras y directoras se ve influenciada también por las aprensiones que tienen las familias y cuidadores respecto a la condición de "pequeños" o "muy pequeños" en relación a la entrada a los establecimientos de niñas y niños. Como lo señala la cuidadora:

Igual era de las que pensaban que "no, es que está muy pequeño, yo quisiera que estuviera más grande, cuando tenga un año o un año y medio, ahí yo lo llevo para que lo cuiden, todavía está muy pequeño" (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

La decisión de no matricular a niños y niñas en la sala cuna también se relaciona con las aprensiones relacionadas con la edad, y la convicción de que, mientras más pequeños/as, niños y niñas requieren cuidados más cercanos a la madre y más individualizados.

Además, va dependiendo de la edad. Cuando son más chiquititos necesitan más cuidados de la mamá, más atención. No es tan personalizado en la sala cuna, siento que no la cuidarían como tendría que ser, ella todavía es muy chiquitita (No matriculante, Santiago, Caso 3, Entrevista)

Asimismo, hay aprensiones relacionadas con el lenguaje y la imposibilidad de comunicar, al ser más pequeños, lo que les pasa, y de defenderse frente a situaciones que no les parezcan justas. Como menciona una de las cuidadoras no matriculantes:

La edad exacta, como te reitero, desde los cuatro años hacia adelante para mí es una edad necesaria, porque el niño puede defenderse hablando, pero antes de esa edad, ¿cómo se defiende un niño al que la parvularia muchas veces, la asistente o las personas que están alrededor de este...?, uno no sabe su manera de ser, la tolerancia que pueda tener al frente de un niño o varios, ¿me entiendes tú? (No matriculante, Santiago, Caso 3, Entrevista)

Estas aprensiones tienden a disminuir a medida que los niños y las niñas crecen, dado que los cuidadores reconocen las crecientes necesidades de socialización de los infantes. Al mismo tiempo, se observa una disminución de ciertas presiones sociales, tales como la estigmatización de las madres que optan por enviar a sus hijos e hijas al jardín infantil en lugar de cuidarlos personalmente.

A la sala cuna no, es decir, con nueve meses no la hubiese enviado, pero con tres años sí. Ella llegó con tres años. Con dos años también la hubiese enviado a un jardín. Hay veces que las personas pensamos que no la quieres cuidar y no, es que no siempre nosotras como mamás les podemos dar la misma educación a los niños. No les podemos dar el mismo vínculo que tienen aquí con las tías, con los demás niños. Los niños necesitan socializar, necesitan jugar con otros niños iguales que ellos, porque, sí, yo puedo jugar mucho con mis niños, pero aquí están los niños de la misma edad de él (Matriculante, Santiago, Caso 3, Público, Entrevista)

Respecto a los niveles de transición, las educadoras y directoras perciben que las familias y cuidadores muestran una mayor preocupación por matricular a sus hijos debido a la continuidad de su educación básica. En estos niveles no solo disminuyen las aprensiones, sino que aumenta el interés por matricular a niños y niñas.

Los papás generalmente como que se empezaban a preocupar en medio mayor, “Ay tía que el informe porque va a ir a pre-kínder y-” como que antes era esto, no le daban la importancia” (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

Siento que hay una preocupación importante por ingresar en pre kínder y kínder no sé si por el tema educativo o que los niños compartan, sino que por el tema de la continuidad de estudios. Porque la matrícula en primero básico es mucho más escasa, pero en cambio si tú entras en pre kínder y kínder ya salvaguardas esa situación de matrícula.” (Educadoras, Santiago, Caso 2, Pagado, Grupo Focal)

Además de lo anterior, y como se evidenció en los resultados, los riesgos y aprehensiones asociadas a la situación de salud de los niños y niñas sigue siendo un factor que puede determinar la preferencia (y la permanencia) en el nivel (CPP, 2010; JUNJI, 2017). Si bien desde los resultados no pareciera que la pandemia acrecentó este factor, si se hacen menciones a que la enfermedad puede tener distintas consecuencias, como estrés a los cuidadores para conseguir licencias que acrediten la situación de salud para no perder el cupo o la búsqueda de alternativas de cuidado, sobre todo cuando quien tiene esa labor principal tiene una ocupación. Esto último puede ser un problema aún mayor cuando es reiterado el problema de salud del niño o niña a su cargo.

Algunos participantes muestran también preocupaciones en la salud de niños y niñas más pequeños/as, especialmente en los niveles de sala cuna, respaldados en la idea de que mientras más pequeños/as se enfermen los niños y niñas y más seguido, más posibilidades tienen de continuar a lo largo de su vida enfermándose, particularmente en lo referido a asuntos respiratorios.

Lo otro es por las enfermedades, un poquito las mamás se restringen, sobre todo si son bebés, es por el tema de que no sean crónicos respiratorios (Educador, Santiago, Caso 2, Público, Grupo Focal)

Por otro lado, la discusión sobre la disponibilidad de vacantes aparece con mayor fuerza entre los resultados, independiente de la dependencia y el actor que lo enuncie. Así, y si bien no se observan problemas importantes asociados al acceso como menciona Eberhard et al (2020), si se evidencia cómo el sistema de admisión influye en las preferencias de las familias por el nivel. En este sentido, se hizo frecuente en los discursos la disponibilidad de cupos, llevando incluso –en uno de los casos– a llevar a sus hijos e hijas a la Educación Parvularia particular pagada, al no tener respuesta. O en otros casos, a matricular en un establecimiento determinado sólo por ser el único disponible. De esta manera, se hace importante ver con mayor detención la influencia del sistema en las preferencias por este nivel en particular, por las ya mencionadas aprehensiones de las familias con respecto al cuidado de los equipos pedagógicos y también por la importancia de las redes y el “boca a boca” en la configuración de las preferencias por este nivel en específico. En otras palabras, quedar o no en la primera preferencia en el nivel parvulario podría tener efectos indeseados (desincentivar la matrícula, por ejemplo) que, en el sistema escolar, principalmente por la importancia de la confianza y recomendaciones que tienen cuidadores y cuidadoras de los centros educativos, como muestra la evidencia internacional revisada (Stratigos & Fenech, 2018). Respecto a este tema, la espera por parte de las familias y cuidadores por las vacantes genera una mayor demanda en los niveles medios en comparación con los niveles de sala cuna en los jardines infantiles. Sin embargo, estos cupos no siempre están disponibles debido a que los establecimientos también deben atender a los niños y niñas que continúan de años anteriores.

Los únicos niveles que nos generan algunas vacantes, de repente, son en las salas cunas menores, porque este jardín tiene dos salas cunas menores de 14 cada una. Entonces, las salas cunas menores van de los tres meses hasta los 12 meses, ahí, de repente, tenemos alguna vacante, pero en los otros niveles no (Director, Santiago, Caso 2, Público, Entrevista)

El tema es que no confían cuando están muy pequeños, pero cuando ya están más grandes y vienen a buscar la matrícula, pero ya las matrículas han pasado de sala cuna a otro nivel (Director, La Serena, Caso 1, Público, Entrevista)

En definitiva, los resultados podrían mostrar la importancia de considerar a las familias y, por tanto, las preferencias por Educación Parvularia como un grupo heterogéneo. La evidencia muestra que en las preferencias interactúan factores socioculturales (valoración de una cierta oferta por sobre otra, centros educativos de larga trayectoria, equipos pedagógicos locales, por dar ejemplos), económicos (distancia/cercanía de los centros de su fuente laboral o del hogar, acceso a transporte, disposición a pagar por transporte en caso de no tener) y personales (creencias y experiencias propias con respecto a la Educación Parvularia, necesidad de trabajar, entre otras) en las razones que acercan o alejan a las familias de la Educación Parvularia.

6. RECOMENDACIONES

Considerando lo expuesto en los resultados y a lo largo del Informe, a continuación, se presentan una serie de recomendaciones, que buscan abordar de manera integral y sistémica el fenómeno de las preferencias. Para facilitar la lectura, estas se agrupan en dos grandes temas: i) recomendaciones para la política pública; y ii) recomendaciones para repensar los modelos de brecha.

6.1. Recomendaciones generales a la política pública

– **Concientización de la Educación Parvularia como bien común relacional (no bien de individuos)**

La mayor parte de quienes participaron de las entrevistas y de los actores institucionales relacionados a la Educación Parvularia hacen el énfasis en la importancia de ésta, sus efectos positivos y la necesidad de seguirla valorizando. Sin embargo, se observa que esta valoración suele ser desde una comprensión individualista sobre la Educación Parvularia, es decir, como un recurso para sujetos individuales, sean cuidadores, trabajadores o con ocupaciones específicas (fundamentalmente madres) o bien niños y niñas con rezagos del desarrollo o necesidades de escolarización. En este sentido habría que avanzar en hacer visible a la Educación Parvularia como un espacio pedagógico y de desarrollo familiar y comunitario. Es decir, mostrar concretamente cómo esta constituye un bien común de las relaciones sociofamiliares.

Este bien común guarda la característica de ser centrada en los niños y niñas, posicionándose un espacio clave para su desarrollo como sujetos de derechos y comenzar su participación en la sociedad. A su vez, la familia se incorpora en otro espacio clave para ejercer su rol como garantes de derecho, sobre todo considerando que la Educación Parvularia requiere de su participación en el aprendizaje de niños y niñas, y donde hay familias que necesitan espacios de inserción social, como pueden ser las familias migrantes. Desde la política pública, a partir de lo mencionado en las entrevistas con los actores institucionales, se ha avanzado –con más o menos concreción– en el ejercicio del derecho a la participación en las decisiones comunitarias desde etapas cada vez más tempranas, lo que trae consigo un fortalecimiento de la democracia. Por su puesto, la Educación Parvularia es parte de esta expectativa, y según lo comentado por estos entrevistados, hay experiencias comunitarias virtuosas que son claves de sistematizar y replicar, lo cual también es otro desafío en términos de gestión de información.

Se sugiere una fuerte campaña de concientización de la opinión pública, con sentidos más colectivistas, que visibilice las relaciones familiares y comunitarias como beneficiarias de la Educación Parvularia. En este sentido, se propone una política de promoción relacional de la Educación Parvularia, enfatizando cómo esta potencia las relaciones convivenciales y ciudadanas (ley de inclusión aterrizada), las relaciones intrafamiliares, las de autocuidado y las relaciones socio-comunitarias.

Por esto, es clave también seguir fortaleciendo los estándares comunitarios en los elementos de diseño, monitoreo y evaluación de los proyectos educativos y también articularse con otros espacios donde se espera que niños y niñas de la edad referida participen, como lo son las instancias consultivas de las, aún no conformadas, oficinas locales de la niñez.

De esta manera, la recomendación general es abandonar el énfasis de la Educación Parvularia para ciertos sujetos, avanzando en una Educación Parvularia para todos y todas.

– **Desmontar la equivalencia entre cuidado familiar y Educación Parvularia (lo insustituible de la Educación Parvularia)**

Tal como lo viene mostrando la CASEN y diversos estudios de preferencias, las familias con cuidadores o cuidadoras principales no trabajadores o bien con redes de cuidado informal robustas prefieren no acceder a la Educación Parvularia. A la base de ello está el supuesto de que la Educación Parvularia es equivalente al cuidado que la familia puede proveer. En este sentido urge instalar la idea de que la Educación Parvularia es insustituible y que el cuidado familiar o privado (no educativo) no sustituye el servicio educativo. Por lo tanto, y muy en la línea de la recomendación anterior, se hace necesario desmontar la equivalencia entre cuidado familiar y Educación Parvularia que actualmente se ha instalado en las políticas.

A partir de lo comentado por los participantes del estudio, se observa una doble desvalorización. En primer lugar, se encuentra la desvalorización de la Educación Parvularia como tal y su importancia pedagógica (además de su relevancia social relevada en el punto anterior). Sobre esto, se comenta sobre la importancia de poder identificar la Educación Parvularia como parte de un sistema educacional y sus objetivos integrales en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes y con ello valorizar a profesionales, incluyendo la mejora de sus condiciones laborales, y el valor de la Educación Parvularia en términos educacionales, como un proceso positivo y clave. Al respecto, para la valorización pedagógica del espacio, se debe continuar profundizando en su calidad, en cada uno de los centros educacionales y también generar conocimientos en las familias sobre esta calidad (el estándar esperado) para que, como sujetos y garantes de derechos, sean capaces de exigirla.

Luego, otro plano, urge el poder seguir fortaleciendo la relación interministerial para, en primer lugar, definir en conjunto a nivel de Estado la expectativa e importancia de la asistencia temprana de niños y niñas en la Educación Parvularia y/o a lo menos la diversidad adecuada de experiencias escolares bajo los 6 años, ya que, desde el presente estudio, se ubican distintas opiniones, desde un perfil amplio sobre si es o no clave (y por qué) el incorporar a sala cuna a niños y niñas para su desarrollo, más allá de requerimientos familiares y específicos.

– **Flexibilidad de tiempos del servicio educativo, más que extensión horaria**

Los resultados muestran con claridad que los horarios de funcionamiento de los establecimientos educativos no coinciden con los horarios laborales. En este sentido, las jornadas educativas (con o sin extensión horaria) siguen siendo inflexibles como para constituir un factor del centro o bien de las familias, que incida a favor de las preferencias. La tendencia general es que el horario de finalización de la jornada educativa es anterior al horario laboral de cuidadores y cuidadoras, lo que hace que la preferencia por Educación Parvularia no sea percibida como alternativa. Sin embargo, la flexibilización de las jornadas de los horarios de llegada y salida de los niños y niñas aparece como un factor facilitador de la preferencia.

Se recomienda una política que reconsidere la agrupación etaria, la frecuencia de la asistencia la jornada de niños y niñas (8 a 16 hrs.) en los establecimientos. Esto quiere decir que es importante flexibilizar el servicio educativo, tanto en términos de los tiempos, las jornadas, de las actividades a realizar, como también la posibilidad de considerar grupos heterogéneos en términos etarios durante las jornadas. En palabras de uno de los participantes de la entrevista es importante que los centros educativos se adapten a los tiempos y las necesidades de las familias y no al revés. Los resultados indican que dónde cuidadores y cuidadoras matriculantes han podido flexibilizar los tiempos educativos con el centro, la preferencia aumenta y se robustece.

En este sentido se recomienda dar flexibilidades políticas (normativas) para que los establecimientos y programas educativos puedan autodeterminar sus horarios con base en la negociación al interior de sus comunidades. Esto por supuesto requiere de una discusión sobre como avanzar en esta flexibilidad considerando sobre todo elementos de subvención y matrícula que hoy en día son un límite para este tipo de recomendaciones.

A su vez, y considerando lo mencionado por INTEGRA, cualquier cambio requiere también de la visión que tengan educadoras sobre sus condiciones laborales, que puede significar el requerir una mayor inversión y/o nuevo trato con dicho gremio. Por ejemplo, observan visiones críticas de parte de educadoras sobre el aumento de la jornada o la institucionalización de las “vacaciones en mi jardín”.

– **Espacios educativos y entornos barriales escolares seguros, lúdicos y accesibles**

Los resultados son elocuentes en mostrar la relevancia del emplazamiento educativo en las preferencias de cuidadores y cuidadoras. En este sentido, los espacios educativos y los entornos barriales de estos, que disponen de condiciones infraestructurales y de habitabilidad seguras, accesibles y basados en el juego (y la recreación), configuran preferencias positivas por la Educación Parvularia. Este factor de infraestructura convoca a niños y niñas a sentirse atraídos por asistir al centro, influyendo positivamente en la decisión de las familias y cuidadores y cuidadoras al momento de elegir un centro educativo.

Se recomienda visibilizar los avances infraestructurales de la Educación Parvularia asociados a la habitabilidad que posibilitan para la comunidad y cómo esto transforma la seguridad y la vida barrial. En este sentido, se sugiere mostrar la habitabilidad de las infraestructuras y sus entornos, vale decir la ocupación social de estos espacios educativos (no las edificaciones vacías). Lo que define la preferencia en este sentido son las posibilidades de juego, exploración, encuentro y diversión para niños y niñas y familias. Al respecto, cabe destacar que no es el cierre perimetral (el enclaustramiento) de los establecimientos lo que construye percepción de seguridad, sino, por el contrario, la posibilidad de transitar lúdica y pedagógicamente entre la infraestructura educativa y su espacio barrial.

Desde las entrevistas realizadas a actores institucionales, se mencionan también posibles nuevas iniciativas que guardan relación con el mejorar espacios para niños y niñas en sus barrios, relevando la importancia de las comunidades -lo que nuevamente se relaciona a la primera recomendación- para que efectivamente puedan, a través de la organización, cambiar sus espacios, siendo esta la forma que más tiene éxito para la concreción de este tipo de acciones, por sobre, por ejemplo, la acción municipal. Desde el Ministerio de Desarrollo Social y Familia se menciona, por ejemplo, la intención de generar una línea de “habilitación de espacios para niños y niñas”, bajo un enfoque comunitario, y donde los centros de Educación Parvularia pueden ser un espacio clave no solo en la propuesta por parte de adultos, sino también para que niños y niñas puedan participar de dichas decisiones.

Por su parte, el esfuerzo por una mejora de los entornos barriales debería ir a la par de seguir fortaleciendo y equiparando las condiciones estructurales internas de los centros educativos en Educación Parvularia. Este punto es altamente valorado por cuidadores y cuidadoras participantes del estudio, sin embargo, también en ocasiones manifiestan su deseo de que sus jardines tengan mejores condiciones y sean en general más atractivos estéticamente. Desde la DEP, por ejemplo, se diagnostican altas diferencias entre los jardines VTF, JUNJI e INTEGRA que, de todas maneras, afecta a la matrícula en dichos establecimientos y a la visión diferenciada de la Educación Parvularia en distintas zonas.

Se propone entonces que se sigan fortaleciendo las iniciativas de fortalecimiento de infraestructura, pero que incluyan también un enfoque integral del barrio, en coordinación con posibles iniciativas que apunten a dicho punto.

– **Información clara y postulación abierta asistida para al sistema público de Educación Parvularia**

Los resultados muestran que el sistema de postulación a la Educación Parvularia pública no resulta clara para los cuidadores y cuidadoras, sobre todo aquellos que lo hacen por primera vez. El tener que invertir gran cantidad de esfuerzo y tiempo en un sistema de postulación “engoroso” y que se vive con mucha incertidumbre, desincentiva la preferencia. Al respecto, desde INTEGRRA, por ejemplo, se observa que, a pesar de los esfuerzos realizados, habría desinformación general de los/as cuidadores al momento de la postulación, donde no hay una claridad sobre las condiciones, criterios y/o diferencias entre instituciones.

Sumado a lo anterior, la postulación se percibe por parte de cuidadores/as como difícil y solitaria, cuestión que se intercepta con la falta de cupos en establecimientos públicos. Así, la preferencia disminuye o bien se podría desplazar hacia el sector privado.

En este sentido se propone la creación de canales de postulación asistida de fácil acceso y no solo mediados por plataformas digitales. Muchas veces las mesas de ayuda telemáticas resultan de difícil uso por problemas de conectividad, disponibilidad de tecnologías y horarios de uso. Se propone la implementación de nodos físicos y abiertos en los entornos barriales de los establecimientos, en horarios no laborales.

Por ejemplo, mesas de ayuda a la postulación, en los mismos centros educativos y asistidas por otros apoderados y el equipo pedagógico de la comunidad. No solo serían espacios para facilitar la postulación, sino que además abrirían las puertas de los centros educativos para generar confianza, acercar los equipos a la cotidianidad de la comunidad y favorecer la recomendación “boca a boca”.

Por otro lado, es clave poder avanzar en postulaciones en conjunto entre INTEGRRA y JUNJI, en la medida que para el usuario podría ser más clave el proyecto educativo del jardín en sí, su ubicación y horarios, por sobre su dependencia y, en general, se dificulta la diferenciación entre ambas. De todas formas, esto también debería ir aparejado con equiparar la calidad educativa en ambos espacios y en conjunto como Educación Parvularia.

– **Subvención para el transporte y traslados de niños y niñas a establecimientos públicos espacialmente segregados.**

Las dificultades de transporte de niños y niñas hacia y desde el establecimiento educativo es una variable que configura fuertemente la preferencia por Educación Parvularia. En este sentido, el estudio encuentra diversas experiencias en la que la demanda por matrícula ha aumentado significativamente con la incorporación de transporte subvencionado por el sostenedor.

Se sugiere considerar políticas públicas para la subvención del transporte escolar que puede ayudar a garantizar que todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades para acceder a la Educación Parvularia, independientemente de su ubicación geográfica. Esto es especialmente relevante en áreas rurales o de difícil acceso, donde las opciones de transporte son limitadas o los cuidadores y cuidadoras no cuentan con medios para financiarla. En este sentido, la subvención del transporte puede aliviar la carga financiera para las familias al cubrir los costos asociados al desplazamiento diario hacia y desde la institución educativa. Asimismo, la subvención del transporte garantiza que los niños y niñas viajen de manera segura y cómoda hacia la institución educativa, lo que aminora la desconfianza familiar de los cuidadores y cuidadoras más temerosos. Por lo tanto, esto puede ser especialmente importante en áreas donde el acceso vial es difícil o peligroso o en casos donde las condiciones climáticas pueden representar un riesgo para los niños y niñas que caminan largas distancias.

Cabe destacar que la recomendación de transporte escolar subvencionado, como parte del servicio educativo, debe analizarse en conjunto con la flexibilidad horaria que también se propone. Implementar un sistema de transporte escolar eficiente requiere una planificación y coordinación cuidadosa que implica establecer rutas, horarios y puntos de recogida adecuados y dar seguridad acerca del cumplimiento de estándares de seguridad y calidad. En este sentido, los horarios y rutas podrían tensionarse con esta flexibilidad.

– **Normativa clara y abierta para la gestión de listas de espera y sobrecupos**

Los resultados muestran una gestión ineficiente y poco oportuna de las listas de espera y la matrícula en Educación Parvularia. Además, según lo comentado por actores claves, esto sería especialmente crítico en JUNJI y VTF. Ello desincentiva a potenciales cuidadores y cuidadoras matriculantes parcialmente convencidos y reproduce la desconfianza social en el sistema de Educación Parvularia pública. De ahí que se proponga repensar la comunicabilidad de la normativa al respecto y descentralizar los criterios de gestión de las listas de espera y sobrecupos.

Se sugiere abrir los procedimientos de gestión de las listas de espera y matrícula a la colaboración más eficiente y localizada, involucrando a nuevos actores o redes por ahora desestimadas. Por ejemplo, la colaboración con otros actores relevantes, como el gobierno local, las organizaciones comunitarias o instituciones educativas privadas para abordar conjuntamente el desafío de las listas de espera en el territorio (más allá de las fronteras institucionales). Esto puede incluir la implementación de programas alternativos que vinculan jardines de distintos sostenedores o el establecimiento de alianzas y el intercambio de recursos y buenas prácticas entre unidades vecinales distintas geopolíticamente, pero cercanas simbólicamente. Asimismo, esto involucraría una política que permita realizar una evaluación periódica de la gestión de las listas de espera con decisiones de ajuste interinstitucional (sin disputar niños y niñas y, por lo tanto, recursos de subvención).

Respecto a las últimas tres recomendaciones, acorde a lo mencionado por actores relacionados a la Educación Parvularia, la premisa y recomendación es seguir fomentando en la idea de que el Estado debe de “facilitar el acceso y permanencia de niños y niñas en la Educación Parvularia”, y esto, en un contexto de desvalorización requiere de fomentar la “territorialización de las necesidades de las familias” en la medida que dichas necesidades son las que hoy, para bien o para mal, parecen ser determinantes de la preferencia por la Educación Parvularia y todos los beneficios que traen para niños y niñas. Por ejemplo, desde INTEGRA mencionan cómo varía la preferencia, según la relación entre la disponibilidad de redes de apoyo, lugar de trabajo y horario, donde familias prefieren, si el centro educativo no tiene extensión horaria, que sea cerca de su lugar de trabajo o red de apoyo, para que puedan ir a buscarlos. En caso contrario (que dure hasta las 19), prefieren que sea cerca de su casa.

Algunas necesidades que se deben de tomar en cuenta para posibles flexibilidades, cupos y acompañamientos son las redes de apoyo de familias y/o cuidadores y cuidadoras, otras alternativas de cuidado, salud de niños y niñas, fuentes laborales (demanda y horarios), desafíos en violencia de género, conectividad, entre otros. En suma, refiere a conocer el espacio para ofrecer soluciones.

Las necesidades de educación son una demanda urgente y que mientras se espera un esfuerzo interministerial, la Educación Parvularia se posiciona como una solución, pero más importante aún y como una oportunidad, una puerta de entrada al ejercicio de derechos de niños y niñas, y sus familias y/o cuidadores/as.

– **Formación continua de los equipos educativos de los jardines infantiles para generar vínculos de confianza con las familias y cuidadores y cuidadoras**

Los resultados muestran que un momento clave que define la permanencia, asistencia y futura matrícula de familiares de los niños y niñas a la Educación Parvularia es el período

de acogida o adaptación. Por ello se propone formar a los equipos para enfrentar este momento con herramientas que les permitan generar estrategias pertinentes para establecer vínculos de confianza con las familias y cuidadores y cuidadoras.

Esta formación debiera incluir herramientas de comunicación efectiva (habilidades de comunicación asertiva y empática), de sensibilidad cultural, de construcción de relaciones sólidas, resolución de conflictos y de creación de espacios seguros y acogedores en el jardín infantil para la participación de las familias, que fomenten la colaboración y co-creación de metas educativas, y apoyen la toma de decisiones informadas sobre el desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas.

Sobre algunos avances y referencias en este punto, cabe mencionar que desde la DEP se ha trabajado específicamente en aspectos relacionados con la actitud y compromiso de las educadoras, dentro de las cuatro capacidades que buscan desarrollar (liderazgo distribuido, confianza relacional, trabajo colaborativo y reflexión constante), mismo caso que en JUNJI e INTEGRA con sus capacitaciones propias, siendo así un elemento diagnosticado por otras instituciones y donde valdría la pena una reflexión conjunta sobre qué prácticas concretas fortalecen la confianza con las familias y cuidadores/as en el contexto actual, donde además se deben considerar nuevas desconfianzas, ante noticias desfavorecedoras para la Educación Parvularia en medios digitales, los desafíos país en términos de seguridad y posibles necesidades luego de la crisis sanitaria por COVID-19.

De todas formas, se debe de considerar que las variables actitudinales son parte también de un aprendizaje de calidad, sobre todo en este nivel, siendo parte del conjunto de herramientas pedagógicas con las que debiese de contar los y las profesionales.

En la misma línea, los esfuerzos de capacitación y fortalecimiento de las herramientas pedagógicas debiesen de avanzar de manera equitativa en los distintos centros educativos. Hoy día se reconocen brechas, por ejemplo, entre el apoyo técnico de jardines VTF y los de JUNJI, donde sería necesario seguir fortaleciendo un trabajo en conjunto de definiciones y elementos comunes en términos pedagógicos. Esto es algo que los SLEP están comenzando a trabajar y, considerando su foco territorial, podría ser un espacio interesante de colaboración para el incentivo de la matrícula en la misma zona y como parte de un sistema de educación integrado.

En definitiva, se recomienda que acciones relacionadas a la construcción de confianzas sea una tarea con un fuerte foco territorial, ya que es también una necesidad del entorno de niños y niñas para su desarrollo, y que considere nuevos desafíos e inseguridades de la sociedad, que permea a la Educación Parvularia.

6.2. Recomendaciones para repensar los modelos de estudios de brechas

A partir de los resultados, se presentan a continuación recomendaciones que tienen por objetivo contribuir en la discusión sobre modelos de brecha de oferta y demanda por Educación Parvularia.

6.2.1. Factores del centro educativo

Las barreras geográficas que parecen configurar las preferencias no se circunscriben a la unidad vecinal, sino a la construcción del espacio barrial que se sostiene en las redes de apoyo y los entramados de oportunidades, accesos y circuitos de educación. En este sentido, la unidad vecinal como unidad de análisis para intervenir la relación de oferta demanda por Educación Parvularia no parece ajustarse al territorio subjetivo que construyen los cuidadores y cuidadoras. Por ello, los estudios de brecha deberían abrirse a considerar (cartografiar) el espacio barrial que se construye subjetiva y cotidianamente al crear redes para la primera infancia.

Pareciera que el derribamiento de los obstaculizadores de la demanda por Educación Parvularia (costos financieros elevados, accesibilidad geográfica, falta de conocimiento sobre disponibilidad de programas, entre otros) se relaciona más con los circuitos familiares y dispersión de las redes para la primera infancia, que con los servicios educativos de la unidad vecinal, lo que podría estar

explicando, por ejemplo, la poca importancia estadística encontrada en la unidad vecinal (Eberhard et al., 2020). Considerando la baja información estadística que podría existir en un nivel más bajo que la unidad vecinal, una opción interesante a explorar podría ser incorporar en el modelo de brechas no solo los promedios, sino también indicadores de dispersión a nivel comunal o vecinal. Esto permitiría, por ejemplo, dar cuenta de la heterogeneidad de variables vecinales. Asimismo, se propone avanzar en estadística georreferenciadas, a partir de los datos del hogar y del centro educativo, permitiendo así incorporar los circuitos (geográficos y de tránsito) y la distancia geodésica como medidas para la estimación de brechas, considerando la importancia de esta variable para el estudio.

En la misma medida, y considerando los resultados obtenidos en este estudio con respecto a la influencia del sistema de admisión en las preferencias y las limitaciones mencionadas por Eberhard et al. (2020), incorporar la oferta privada en un modelo de estimación de brecha parece crucial. Esto principalmente porque pareciera que no contar con un cupo en el centro educativo deseado puede movilizar la preferencia hacia la provisión privada, independiente del costo familiar que pueda implicar, en aquellos casos que es posible acceder. Así mismo, podría también incorporarse como variable la presencia o no de escuelas de lenguaje en una determinada unidad vecinal, debido a que pareciera que tienen una influencia importante en las preferencias de familias con niños y niñas con NEE. Por último, incluir variables que caractericen la oferta disponible en una unidad vecinal en términos de su dependencia. Si bien no pareciera desde los resultados del estudio que esto forme parte importante de la estructura de razones que motivan la preferencia por Educación Parvularia, puede ser una característica relevante para las preferencias de familias casos en que exista poca variabilidad de dependencias.

Por otra parte, y tomando en cuenta que dentro de la oferta disponible existen establecimientos que cuentan con niveles de transición, se podría considerar la incorporación de variables proxy de calidad a las ya disponibles en el modelo (establecimientos con RO en el territorio), ya que pareciera que podría incidir en la demanda por ese nivel en específico. Si se incorpora la provisión privada, se sugiere incluir la fracción de establecimientos que cuentan con autorización de funcionamiento. De la misma manera, se podría incorporar el coeficiente técnico de cada centro educativo, ya que centros con un mayor número de educadoras por niño/a podrían ser más demandados.

Además de lo anterior, podría considerarse como característica de la oferta el promedio de años de funcionamiento de los centros educativos disponibles. Esto porque se podría esperar que mientras más sean los años de funcionamiento, mayor será la demanda por esos centros, dada la importancia que tiene la confianza y el posicionamiento de los centros en las comunidades.

Por último, se podría explorar una coordinación con la Superintendencia de Educación para elaborar una variable que permita determinar si existen (o no) casos de denuncias a los centros educativos de una determinada unidad vecinal. Esto porque se podría esperar que, independiente de cuándo se realizó esa denuncia, la presencia de estos casos haga menos probable la matrícula en esos centros.

6.2.2. Factores familiares

– Confianza en agentes educativas (su pertenencia a la comunidad) y percepción de seguridad

Los estudios de brechas han abundado en el emplazamiento geográfico y en factores estructurales de calidad del centro educativo (como enfoques educativos, tamaño de las clases, horarios, por nombrar algunos). Los resultados de este estudio no desestiman estas variables, pero muestran cómo están mediados por la confianza y cercanía con los equipos pedagógicos de los centros educativos. Es decir, educadores de párvulos y técnicos que pertenecen a la localidad (espacio barrial) donde se ubica el centro, que están en permanente contacto con las familias, que sostienen prácticas socioeducativas acogedores, abiertas y flexibles, generan una confianza social que diluyen obstaculizadores como distancia, percepción de riesgo y tamaño de clases. Aunque estas variables no son fáciles de pesquisar, se podrían incorporar algunos proxis, relacionados, por ejemplo, con

la dirección del hogar de la cuidadora. Asimismo, se podría evaluar la incorporación de resultados de satisfacción (disponibles, por ejemplo, en JUNJI e INTEGRA) para incorporar dimensiones no observables hasta la fecha de la forma en cómo se visibilizan los centros educativos. Finalmente, se podrían incorporar -quizás a modo tentativo- variables sobre seguridad y victimización a nivel barrial.

– **Profundizar en el bienestar subjetivo heredado y experienciado con la Educación Parvularia**

Se sugiere transitar de variables estructurales de la trayectoria educativa de padres (fundamentalmente el nivel educativo alcanzado por los cuidadores y cuidadoras) a la valoración de la propia experiencia educativa y la de sus familiares. El “bienestar subjetivo” percibido de su propia experiencia en Educación Parvularia, la de sus cuidadores y vecinos y vecinas incide fuertemente en la preferencia por Educación Parvularia. Principalmente, en la construcción de opiniones y creencias sobre la importancia de la Educación Parvularia, sobre los beneficios del aprendizaje temprano, creencias sobre el rol de los padres, madres y cuidadores y cuidadoras en la educación de los niños pequeños. Esto permite discutir los estudios previos (especialmente, JUNJI, 2017) y a revalorizar los factores familiares, aunque más que como constructos estructurales (tamaño del hogar o composición familiar) desde su desarrollo subjetivo. Aunque es difícil incorporar variables de este tipo, se podrían levantar información disponible, por ejemplo, en Servicios de Salud sobre bienestar de cuidadoras para dar cuenta de esta variable.

– **Incorporar el fenómeno migratorio**

Si bien en el modelo propuesto por Eberhard et al. (2020) se observan variables asociadas a la migración, se podría considerar la incorporación del porcentaje que representa de la población total la población migrante de una comuna, unidad censal o vecinal, dependiendo del alcance del dato. Esto porque se podría pensar que, en aquellos territorios con mayor porcentaje, la demanda sería mayor. En la misma medida, incorporar la migración interna del país se podría considerar, ya que se podría pensar que quienes viven en comunas diferentes a las de origen podrían demandar más la Educación Parvularia, principalmente por la falta de redes de apoyo.

7. REFERENCIAS

- Alam, M. J. (2019). Dilemma of parental aspiration for children with special needs in Early Childhood Education (ECE) Settings: The case of Bangladesh. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(3), 25-43.
- Alexander, W. L. (2009). *Lost in the long transition: Struggles for social justice in neoliberal Chile*. Rowman & Littlefield.
- Barco, B. y Carrasco, A. (2020). Access and equity policies in early childhood education: the case of Chile. *Early Years*, 40(4-5), 399-414.
- Barco, B. (2021). Problemas del financiamiento subvencionado en la educación inicial de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfse>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. BID.
- Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X. y Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes? *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005>
- Castillo, D., Santa Cruz, J. C. y Yañez, N. (2007). *Necesidades y expectativas de las familias atendidas por los jardines infantiles y salas cunas de la Fundación Integra*. Informe final. Fundación Integra.
- Camehl, G. F., Schober, P. S., & Spiess, C. K. (2018). Information asymmetries between parents and educators in German childcare institutions. *Education Economics*, 26(6), 624-646. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1463358>
- Centro de Políticas Públicas UC (CPP-UC). (2010). *Estudio prospectivo de oferta y demanda 2010-2014 para Fundación Integra*. Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Collombet, C. (2018). Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne. *Revue des Politiques Sociales et Familiales*, 127(2), 71-82.
- De Bofarull, I. (2015). Desarrollo en la temprana infancia: nuevo marco conceptual. *Quaderns de Politiques Familiars* (1), 56-66. <https://doi.org/10.34810/quadernsn1id387561>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research, en N. Denzin, & Y. Lincoln (Edits.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, SAGE.
- Eberhard, J., Berthelon, M., Kruger, D. y Lauer, C. (2020). *Estimación de brechas entre oferta y demanda en Educación Parvularia. Informe N°4: Informe Final*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Fong, K. (2019). Subject to evaluation: How parents assess and mobilize information from social networks in school choice. *Sociological Forum*, 34(1), 158-180. <https://doi.org/10.1111/sof.12483>
- Flores, B. (2020). *Estudio complementario. Análisis territorial de la oferta y demanda de los programas de Educación Parvularia en Chile. Informe Final*. Dirección de Presupuestos (DIPRES).
- Galdames, X. (2011). Chilean early childhood education as a promoter of social justice: challenging neo-colonial trajectories of knowledge. *International Studies in Education*, 12, 106-124.
- Ghosh, S. (2019). Inequalities in demand and access to early childhood education in India. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 145-161.
- Ghosh, S. y Dey, S. (2020). Public or private? Determinants of parents' preschool choice in India. *International Journal of Childcare and Education Policy*, 14, 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00068-0>
- Ghysels, J. y Van Lancker, W. (2011). The unequal benefits of activation: an analysis of the social distribution of family policy among families with young children. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 472-485. <https://doi.org/10.1177/0958928711418853>
- Fundación Integra (2021). *Informe de caracterización niños y niñas. Perfil de familia. Informe final*. Fundación Integra.
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2014). *Cuenta pública 2014*. JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2017). *Estudio sobre factores asociados a la permanencia*

- de párvulos en programas educativos JUNJI (JUNJI)*. JUNJI- Galerna Consultores.
- Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. SAGE.
- Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19.
- Mateo-Díaz, M. y Rodríguez-Chamussy, L. (2016). *Assessing demand for formal childcare: a case study of Chile*. Banco Mundial.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Encuesta Longitudinal de Primera Infancia. 3er Encuesta Longitudinal de Primera Infancia*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *CASEN 2017. Síntesis de Resultados. Educación*. Ministerio de Desarrollo Social.
- MINEDUC, JUNJI & INTEGRA. (2005). *Construyendo el futuro de los niños y niñas. Memoria 2000-2006*. MINEDUC, JUNJI & INTEGRA.
- Mitchell, L. y Meagher-Lundberg, P. (2017). Brokering to support participation of disadvantaged families in early childhood education. *British Educational Research Journal*, 43(5), 952-967.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- OECD (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. OECD.
- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. OECD.
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD.
- OECD (2017). *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care, Starting Strong*, OECD.
- OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez, M. S., Saavedra, C. M., & Habashi, J. (2017). Rethinking global north onto-epistemologies in childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 79-83. <https://doi.org/10.1177/2043610617708875>
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic studies*, 3(1), 1-42.
- Pesando, L., Wolf, S., Behrman, J., Tsinigo, E. y Aber, J. (2020). Are private kindergartens really better? Examining preschool choices, parental resources, and children's school readiness in Ghana. *Comparative Education Review*, 64(1), 107-136.
- Ponce, A. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista publicando*, 5(15), 21-34.
- Raitskaya, L. y Tikhonova, E. (2019). Scoping reviews: what is in a name? *Journal of Language and Education*, 5(2), 4-9.
- Resolución Exenta N° 312. *Aprueba bases administrativas, bases técnicas y anexos de Licitación Pública, para la contratación del "Estudio de caso acerca de las preferencias por Educación Parvularia*. 18 de octubre del 2022.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.
- Santi-León, F. (2019). Educación: la importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159.
- Saleem, S., Burns, S., Davidson, A., Hampton, D., White, L. y Perlman, M. (2022). What do parents want in terms of early childhood education and care?. *Early Education and Development*, 33(7), 1270-1288.
- Schober, P. S. y Spiess, C. K. (2013). Early childhood education activities and care arrangements of disadvantaged children in Germany. *Child Indicators Research*, 6(1), 709-735.
- Stratigos, T. y Fenech, M. (2018). Supporting parents' informed early childhood education and care choices through playgroups. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 14-21.
- UNESCO (2015). *Investing against evidence: the global state of early childhood care and education*. UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.
- Valant, J. y Weixler, L. H. (2022). Informing school-choosing families about their options: a field experiment from New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(4), 608-

637. <https://doi.org/10.3102/01623737221086305>
- Van Lancker, W. (2013). Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27. *European Journal of Social Security*, 15(1), 4-27.
- Whitebread, D. (2015). Introduction: young children learning and early years teaching, en *Teaching and learning in the early years* (pp. 1-22). Routledge.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yuen, G. y Grieshaber, S. (2009). Parents' choice of early childhood education services in Hong Kong: a pilot study about vouchers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3), 263-279.

ANEXO 1. Matriz utilizada para la revisión bibliográfica

En este anexo se encuentra la matriz construida para la revisión de bibliografía del estudio. Como se mencionó en el cuerpo del Informe, se construyeron categorías que permitieran recopilar la información contenida en cada texto con respeto a los distintos factores que incidirían en la matrícula para la educación parvularia.

Artículo	Objetivo	Factores de los niños y niñas	Factores familiares	Factores socioculturales	Experiencias con EP	Políticas para incidir en demanda	Recomendaciones
	¿Qué aspecto de este artículo es útil para cumplir el objetivo del estudio?	¿Qué características de niños y niñas son preponderantes para que cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué características de las familias son preponderantes para que los cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué características de la sociedad/cultura/comunidad a la que pertenecen los cuidadores, son preponderantes para que elijan o desistan de la EP?	¿Qué experiencias con la educación/EP han incidido en que los cuidadores elijan o desistan de la EP?	¿Qué políticas están referidas en el artículo y asociadas a preferencias?	Recoger del artículo las recomendaciones u orientaciones para incentivar/educar las preferencias por EPA
Alam, M. J. (2019). Dilemma of parental aspiration for children with special needs in Early Childhood Education (ECE) Settings: The case of Bangladesh. <i>Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 13</i>(3).	Perspectivas de los padres en el acceso y la inscripción de niños y niñas con necesidades especiales de 3-5 en ECE en Bangladesh.	Tanto indígenas como las niñas y niñas con necesidades especiales enfrentaron desafíos severos para inscribirse en entornos de ECE a un nivel muy temprana edad, especialmente en las zonas	El acceso, la matriculación y el ausentismo en ECE son consecuencia de factores socioeconómicos de los padres en la sociedad estratificada, especialmente los grupos de ingresos medios y bajos.	Las limitaciones de la oferta son un problema en términos de la calidad de las escuelas de ECE para niños y niñas con necesidades especiales (es decir, discapacidades, religión, género y raza) en Bangladesh. En Bangladesh, los padres de las zonas rurales simplemente no envían a sus hijos e hijas con necesidades especiales a	Usan las recomendaciones de amigos para decidir la escuela para sus hijos e hijas.	La política incorpora la justicia social y el acceso equitativo de todas las niñas y niñas, pero en realidad las escuelas eligen a las niñas y niñas considerando su edad y escolarización, dando como resultado que niñas y niñas con NEE no asistan a la escuela.	

		rurales de Bangladesh.		entornos de ECE y no aspiran a enviar a sus hijos e hijas a la escuela.			
Barco, B., & Carrasco, A. (2020). Access and equity policies in early childhood education: the case of Chile. Early Years, 40(4-5), 399-414.	Las preferencias familiares afectan la disponibilidad (cupos) en los establecimientos. Los procesos de admisión son heterogéneos en los establecimientos. El financiamiento a la asistencia genera presiones en los establecimientos para mantener a las familias matriculadas o incorporar nuevas familias.	Mandar a los establecimientos en sala cuna está influenciado por el cuidado materno y NM por el interés de aprendizaje y desarrollo. Retiro de los establecimientos se debe a traslado a otro centro, cambio de domicilio o enfermedad. Flexibilidades en la normativa de los centros permiten mantener a las familias matriculadas.	No enviar a sala cuna está relacionado con el cuidado maternal			Existen políticas de focalización o selección prioritaria a familias desaventajadas según criterios institucionales normados anualmente, pero que se realizan heterogéneamente en los establecimientos.	Incorporar el dinamismo anual en la disponibilidad de cupos en los establecimientos. Identificar los tipos de heterogeneidad en la admisión. Identificación de costos asumidos por las familias, centros y tipo de provisión.
Barco, B. (2021). Problemas del financiamiento	La subvención por asistencia crea ciertas presiones o	La variabilidad de la asistencia es				El sistema de financiamiento de los centros, subvencionado	El retiro o las inasistencias por cambio de domicilio y

<p>subvencionado en la educación inicial de Chile. <i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, 1-18.</i></p>	<p>apoyos a las familias para continuar con la asistencia a los establecimientos</p>	<p>parte del contexto de las familias desaventajadas, debido a la inestabilidad laboral, de vivienda y relaciones familiares.</p>				<p>mediante el voucher por asistencia o subvención a la demanda, presiona a las familias, centro y administración para mantener la asistencia. El centro debe rendir cuentas sobre la asistencia de los niños y niñas, que al ser menor del 75 % afectará el funcionamiento y la bonificación personal. El equipo educativo, a su vez, presiona a las familias, limitando el número de días en que pueden faltar injustificadamente con cancelación de matrícula o visitas domiciliarias. Pero también flexibiliza las normativas en los períodos del año en los que la asistencia se vuelve crítica, permitiendo un horario de ingreso o retiro de los niños y niñas personalizado, la</p>	<p>enfermedades de los niños y niñas no son eventos aislados, por lo que es necesario incluirlos dentro de los análisis de las políticas educativas en la ECE.</p>
--	--	---	--	--	--	---	--

						posibilidad de participar solo en el almuerzo y de presentar licencias médicas para no asistir sin cancelar la matrícula.	
Castillo, D., Santa Cruz, J. C., & Yañez, N. (2007). Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA. INFORME FINAL.	Caracterización de las familias que participan en Integra, sus necesidades y expectativas.		El primer factor que incide en la matrícula de un niño sería la necesidad de que "alguien" lo cuide mientras se trabaja, busca trabajo o estudia (21,4%). Otras razones son "porque da buena educación" (20,8%), "por el cuidado y preocupación que ofrece a los niños" (17,9%), por que "está cerca de la casa" (15,2%) y "por recomendación" de otras personas (14,9%). Retiro, abandono o cambio,		Entre las otras razones que se esgrimen para inscribir al niño en el jardín, destaca el hecho de que la mayor parte de ellas se refieren a la existencia de alguna experiencia previa en el jardín, sea porque tuvieron a otros menores en él, o porque ellos mismos asistieron ahí.	Prioridad de matrícula familias de programas sociales orientados a la superación de la pobreza e indigencia, como es Chile Solidario y, en particular, su componente Puente.	Incrementar vinculaciones del establecimiento y sus familias con organizaciones e instituciones locales (ej. Salud) para potenciar redes de apoyo.

			<p>relacionado con el cambio de domicilio, debido a que la población que atiende Fundación Integra tiene grado de movilidad territorial y laboral. Sin embargo, las familias solicitan un traslado cercano a su nuevo lugar de residencia o trabajo. Segundo factor, enfermedad del niño, la recurrencia conlleva el riesgo de que un retiro prologando se transforme en permanente, debido a las aprehensiones de las familias.</p>				
Delalibera, B. R., & Ferreira, P. C. (2019). Early childhood education and	Estudiar la evolución del capital humano de los estadounidenses						El desarrollo de habilidades en EPA es un elemento crítico para a evolución

<p>economic growth. <i>Journal of Economic Dynamics and Control</i>, 98, 82-104.</p>	<p>s trabajadores entre 1961 y 2008, incluyendo los efectos del desarrollo de habilidades en EPA en la productividad y la escolaridad.</p>						<p>del ingreso en EEUU en el período de tiempo estudiado. EPA explica un 60,88% en el aumento de los años de escolaridad. Además, el impacto de EPA es tan importante como la escuela. Esto refuerza la importancia de la "primera etapa de formación de capital humano" es clave para el desarrollo cognitivo y el ingreso en el futuro de los individuos y las naciones. Una mayor inversión en EPA (adicional 0,3% del presupuesto público), podría tener efectos en un aumento de los ingresos per cápita 0.36% en el futuro. Se recomienda dar incentivos para EPA y mayor énfasis a este nivel.</p>
---	--	--	--	--	--	--	---

<p>Fong, K. (2019, March). Subject to evaluation: How parents assess and mobilize information from social networks in school choice. In Sociological Forum (Vol. 34, No. 1, pp. 158-180).</p>	<p>Analiza el uso de la información que reciben las familias por parte de sus contactos sociales para seleccionar una escuela para sus hijos en Boston.</p>		<p>Familias más pobres y predominante mente de color, en general tienen menos vínculos confiables de quien reciben información (la confianza se relaciona en este caso con la afinidad y la autoridad), mientras que padres de clase alta, predominante mente blancos, cuyos vínculos eran más, reciben superposición de información de muchas fuentes y eso facilita el uso de la información.</p>			<p>Los colegios públicos de Boston realizan sesiones informativas en los barrios de la ciudad, ponen paneles y hacen alianzas con organizaciones comunitarias para informar a las familias sobre el proceso de inscripción. Las familias pueden ver y rankear una lista de escuelas online, donde además encuentran información sobre la dirección, la distancia desde casa, si existe la opción de transporte de la escuela, las horas de funcionamiento, los puntajes de los test estandarizados comparados con otras escuelas del distrito, los programas de after-school, el tamaño de la escuela, la política de uniformes. Además los colegios organizan</p>	<p>El acceso a la información no va a cambiar la toma de decisiones a menos que los individuos la acepten y decidan actuar a partir de ella. Esto ocurre generalmente cuando la información viene de alguien confiable (con afinidad o autoridad), por lo tanto, los esfuerzos por aumentar la movilización a través de las relaciones sociales, no solo debe conectar padres unos con otros, sino además fomentar que existan objetivos en común y confianza en el conocimiento del otro. Algunas estrategias como las visitas al hogar a veces funcionan con padres de manera individual, pero</p>
--	---	--	---	--	--	--	--

						visitas a la escuela antes de la inscripción.	sería interesante considerar algunos componentes que permitan a las familias apoyarse mutuamente. Se recomienda apoyar reuniones informales más inclusivas y diversas de familias, como los playgroups para estrechar lazos.
Gathmann, C., & Sass, B. (2018). Taxing childcare: Effects on childcare choices, family labor supply, and children. <i>Journal of Labor Economics</i>, 36(3), 665-709.	Estudiar el impacto del costo de EPA en la asistencia, la oferta laboral y el bienestar de niños y niñas. Esto se hace a través del estudio de un subsidio para el cuidado en casa entregado por el estado de Thuringia en Alemania.	Las niños y niñas varones se benefician de la política de desarrollo de habilidades cognitivas y cognitivas. Las niñas no. Esto es porque las madres de los niños y niñas con el subsidio cambian de cuidado informal (con parientes,	Con el subsidio, se reduce en general la asistencia al cuidado informal y aumenta el cuidado en casa. La política, que inicialmente está orientada a un miembro de la familia, afecta a todos los miembros (decisiones en fertilidad, efectos en los hermanos. / En particular, familias uniparentales				

		amigos o vecinos) a cuidado maternal, mientras que las madres de niñas no cambian su comportamiento en cuanto al empleo o las soluciones de cuidado.	y de bajo ingreso, usan el subsidio para cambiar de cuidado informal a cuidado en casa, en cambio, padres con bajos estudios, tienden a sacar a su hijo de la guardería pública (daycare), y hacer uso de cuidadores informales.				
Estudio sobre factores asociados a la permanencia de párvulos en programas educativos JUNJI (JUNJI)	Indagar en aquellos factores que tienen que ver con la matrícula y la mantención y/o retiro de niños y niñas de los jardines JUNJI en 2017.	Desadaptación de los niños y niñas a la educación inicial, problemas de salud del párvulo, incorporación a otro sistema educativo, cambio de domicilio. /Familias manifiestan que niños y niñas (principalmente niveles	Desinterés de padres y problemas familiares. / Razones contextuales (principalmente en sala cuna) son: Situación laboral de la cuidadora principal (madre que se encuentra trabajando o que necesita buscar trabajo, madre que estudia o que está realizando	Valoración de la comunidad, que se traduce en recomendaciones de los y las vecinas de la unidad educativa. / sugerencia médica (pediatra u otro profesional de la salud) aconsejan a la cuidador/a que incorpore al niño/a al jardín ya que sería beneficioso para su desarrollo. / El clima, especialmente en algunas regiones (invierno principalmente), influye en la	Idea de que el jardín traspasa conocimientos que no se pueden obtener en el hogar.	Políticas dentro de JUNJI para incidir en la asistencia: Solicitud de una justificación frente a una falta, si no se envía, el equipo llama por teléfono o en última instancia realiza una visita domiciliaria. / Flexibilidad horaria a la hora de entrada y salida del jardín, sobre todo en período de invierno. / Flexibilizar la aplicación de la norma institucional	

		<p>medios) reciben conocimientos en el jardín que no obtienen en el hogar, progresan en su autonomía y pueden vincularse con sus semejantes, ampliando experiencias de socialización, lo que a su vez afecta su comportamiento./ Niños y niñas con NEE tienen dificultades para encontrar cupos en otros jardines. / Problemas de salud de las niñas afectan en la asistencia (infecciones virales, enfermedades</p>	<p> cursos de capacitación, madres que no poseen redes de apoyo). / Dificultades que existen para compatibilizar los horarios de funcionamiento del jardín infantil con las jornadas laborales. / Otros factores más específicos relacionados con las familias: Trayectorias familiares-intergeneracionales ligadas a un jardín infantil. / Enfermedad de la madre o cuidadora como un factor que obliga a dejar de enviar a las niñas. / En zonas mineras, las jornadas laborales por turnos inciden en la asistencia</p>	<p> asistencia. / en el retiro, influyen también los problemas de traslado, sobre todo en sectores con poca conectividad, o el furgón no es exclusivo o apropiado para niños y niñas del jardín. / Factores obstaculizadores de matrícula: patrones de género en relación al rol de las mujeres en la crianza, condiciones legales como la ampliación del permiso postnatal. / otro factor es la valoración por parte de la comunidad del jardín infantil. / Competencia de otros jardines (ofrecimiento de transporte, entrega de material o apoyo de equipos multidisciplinares).</p>	<p> en función de las realidades familiares diversas. / Asesoría directa a las unidades educativas. / levantamiento sistemático de información estadística (informes trimestrales). / Resignificación de las estrategias utilizadas en función de las necesidades de las niñas y niños (desde una mirada más controladora hacia una mirada de acompañamiento y asesoría de las unidades educativas). / Pauta específica para el monitoreo de las temáticas de asistencia, matrícula y capacidad./ Identificar, caracterizar y generar acciones de trabajo en conjunto con unidades que presenten mayores niveles de</p>
--	--	--	--	---	---

		respiratorias , conjuntivitis). / en relación al retiro de las niñas y niños del jardín, se asocia a problemas de salud con licencias extensas, cambio de domicilio, vulneraciones de derechos (malos tratos y negligencia), abordaje deficiente de los equipos directivos de esta situación, y dificultades en los procesos de adaptación de niñas y niños.	ya que padres y madres prefieren quedarse con los hijos los días libres para compensar tiempo de ausencia. / expectativas en torno a los procesos de aprendizaje inciden en el retiro, así como imposibilidad de compatibilizar jornada laboral con los horarios del jardín. / En la zona norte, las familias inmigrantes viajan fuera del país por varios días, afectando la asistencia.			inasistencia (planes a escala local). /abordaje interdisciplinario con enfoque territorial / Procesos de capacitación / Problematizar las respuestas tradicionales de las unidades educativas frente a las situaciones de enfermedad de las niñas y niños. / Coordinación con redes institucionales / Realizar actividades promocionales asociadas a la matrícula y asistencia (puerta a puerta, campañas). / Estrategia de puertas abiertas.	
Encuesta longitudinal de primera infancia (3er Encuesta Longitudinal de Primera Infancia, 2017)	Características de las niñas y niños y sus hogares	En el 2017 el 31,0% de las niñas y niños asistió a Sala Cuna (+6,9pp con 2012)	Jefatura femenina: 47,7%. Tipología familiar: 22,0% de familias				

			monoparentales (+13,3pp con 2012) y 60,5% familias biparentales (+5,1pp con 2012). Principal cuidador: 95,8% la madre.				
Pesando, L., Wolf, S., Behrman, J., Tsinigo, E., & Aber, J. (2020). Are Private Kindergartens Really Better? Examining Preschool Choices, Parental Resources, and Children's School Readiness in Ghana.	Examina las características del niño, el hogar y la escuela predicen la asistencia al KG privado versus público en Ghana.	Las niños y niñas en preescolares públicos eran mayores que los KG privados, estos últimos invierten en sus experiencias educativas con anterioridad.	Los cuidadores de niños y niñas en KG públicos tenían más probabilidades de tener más edad, mujeres, menos educadas, solteras o separadas, y vivir en viviendas de hogares más grandes.	Las niños y niñas de KG privados tenían mayor acceso a capital cultural en forma de libros y mayores actividades cognitivamente estimulantes con participación de los padres. Tener menos edad, cuidadores más jóvenes y casados, y vivir en hogares más ricos tienen mayor probabilidad de asistir a KG privados. Esto sugiere que las barreras financieras impiden a algunos hogares pobres de elegir KG privados.			El hallazgo de que un año de KG mejora los resultados de alfabetización, y en mayor medida en niños y niñas de hogares menos ricos y con menos recursos culturales y sociales, orienta a las políticas a favorecer el acceso a KG privado para los hogares más pobres, por ejemplo, a través de cupones y fortalecer la calidad y cantidad de los KG públicos, hacia una mayor disponibilidad y sea más accesible para reducir la desigualdad.

<p>Saleem, S., Burns, S., Davidson, A., Hampton, D., White, L., & Perlman, M. (2022). What do parents want in terms of early childhood education and care?. <i>Early Education and Development, 33</i>(7), 1270-1288.</p>	<p>Comparar distintas metodologías para entender las preferencias de las familias por educación parvularia y si estas preferencias se relacionan con o contribuyen a las decisiones finales que toman en el mercado.</p>		<p>Las familias no deben considerarse como un grupo homogéneo. Padres más educados dan más importancia a la estimulación cognitiva de sus hijos y a la pertinencia con su desarrollo. Familias con mayores ingresos definen calidad como el aspecto más importante al escoger. Familias con bajos ingresos o de grupos minoritarios culturalmente prefieren el cuidado de parientes. Familias inmigrantes dan importancia a las relaciones que formen las educadoras/técnicos con niños y niñas.</p>			<p>Investigadores y tomadores de decisiones se podrían beneficiar de expandir el repertorio de herramientas y metodologías para investigar las preferencias de familias por Educación Parvularia, al generar visiones más holísticas de lo que los padres buscan como consumidores. Por ejemplo, incluyendo "escenarios reales", con diferencias en factores, que las familias tengan que escoger, o metodologías del área del marketing, donde se analice su comportamiento.</p>
--	--	--	--	--	--	---

			(Wise et al 2002)				
Stratigos, T., & Fenech, M. (2018). Supporting parents' informed early childhood education and care choices through playgroups. <i>Australian Journal of Early Childhood, 43(4)</i>, 14-21.	Investigar el potencial del programa "playgroup" como un espacio para sensibilizar a las familias sobre la educación parvularia de calidad y los estándares de calidad nacionales (NQS), que les permita tomar decisiones informadas.		Familias confían en recomendaciones informales sobre calidad y su propia sensación de comodidad al visitar un centro (resultados de Hand, Baxter, Sweid, Bluett-Boyd & Price-Robertson, 2014). Educadoras de playgroups reportan que familias visitan personalmente los centros para ver si se sienten cómodas y deciden según su "intuición" (gut feel)	Familias se informan sobre centros disponibles en el área a través de internet (primer paso) y luego a través de "boca a boca" (segundo paso, más confiable). Esto incluye conversaciones con amigos, familia, vecinos y otros padres que conocen en la comunidad, incluido el "playgroup". El alto costo del jardín infantil impide a familias acceder a éste. Las conversaciones sobre el costo, especialmente entre familias monoparentales con dificultades económicas, dominaba las discusiones, impidiendo conversar sobre otros temas como la calidad de la educación parvularia o su importancia.		Creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (National Quality Framework), que evalúa y califica a centros utilizando criterios de 7 áreas diferentes. Los resultados de esta calificación están disponibles públicamente y se muestran en la entrada de los centros. / Programa Playgroup con facilitadora (como se explica en recomendaciones)	Los playgroups apoyados por una educadora (programa al que asisten familias/cuidadores con sus hijos por dos horas a la semana) son lugares de confianza, informales, donde se puede entregar información a las familias sobre la educación de calidad y apoyar sus procesos de decisión. El formato más efectivo de entrega de información es el material impreso, además de redes sociales. Se sugiere poco texto con imágenes y lenguaje simple.

<p>Valant, J., & Weixler, L. H. (2022). Informing school-choosing families about their options: A field experiment from New Orleans. <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i>, 44(4), 608-637.</p>	<p>Evaluar los efectos de entregar información sobre las escuelas a las familias en el momento de escoger. Realización de un estudio aleatorio controlado en New Orleans, US.</p>		<p>Las familias utilizaron más la información si tenían hijos con alguna discapacidad y si sus hijos eran de escuela secundaria./ Resultados de otro estudio (Bell, 2009; Ben-Porath, 2009) indican que las familias con tiempo y recursos limitados tienden a informarse sobre algunos pocos colegios. El uso que las familias le dan a la información puede depender de cómo esté formateada. Otros estudios también muestran que muchas familias prefieren información boca a boca, y</p>	<p>En otros estudios se encuentra que otros factores se consideran además de la información sobre "calidad", por ejemplo proximidad a la casa y los aspectos demográficos de los estudiantes de un centro.</p>		<p>Entregar información a las familias (a través de panfletos, mensajes de texto, correo electrónico y carta) respecto a los resultados en mediciones de calidad a los centros. En el caso de escuelas, resultados de mediciones estatales, y para PK, resultados de CLASS.</p>	<p>Entregar información sobre los resultados de las evaluaciones de calidad puede llevar a que las familias cambien de cuidado parental a cuidado no parental, y escojan opciones de mayor "calidad", especialmente en algunos grupos particulares, como las familias con hijos con alguna discapacidad. / Las familias, sin embargo, no responden a cualquier información sobre los centros, sino a aquella información que aborda sus necesidades y prioridades.</p>
--	---	--	--	--	--	---	--

			no ven mucho valor en los reportes escritos (Schneider et al, 2000; Valant & Newark, 2020)				
YUEN & GRIESHABER (2009) Parents' Choice of Early Childhood Education	Comprender cómo los padres eligieron un servicio de educación infantil con la introducción de un sistema de vales en Hong Kong.		Lo que los padres buscaban al elegir un establecimiento, se relaciona con lo que esperan que sus hijos e hijas aprendieran y se desarrollen en los primeros años. Padres con ingresos más bajos relacionan calidad con aprendizaje académico y padres con ingresos medios-bajos y medios, con alto nivel de educación, relacionan calidad con felicidad y el bienestar de			Los padres eligen según calidad, que coincide con la definición de calidad promovida por política. Existiendo una relación entre política, elección y prácticas de la educación de la primera infancia. El discurso de calidad y elección de los padres: 1) reproduce la idea que la ECE es solo lo básico. 2) se concentra en las exigencias de los padres curricularmente y no de las niñas y niños. 3) Privilegia características de cuidado en los maestros menospreciando su profesionalidad. 4) se encuentra permeado por los discursos de la	

			sus hijos e hijas.			política, cultura dominante y esfuerzos de la reforma.	
Mitchell, L., & Meagher-Lundberg, P. (2017). Brokering to support participation of disadvantaged families in early childhood education. <i>British Educational Research Journal</i>, 43(5), 952-967.	Analizan dos iniciativas de políticas públicas nacionales que apoyan la participación en Educación Parvularia en localidades de Nueva Zelanda para grupos prioritarios (población indígena o socioeconómicamente desaventajada).			Estas políticas permitieron un ajuste cultural entre las familias y los centros. Además, los centros permitieron el acceso a beneficios específicos como reducción del costo y flexibilización horaria.	Los padres se sentían inseguros y sin conocimiento respecto a los procesos de matrícula en EPA. Experiencias negativas en procesos de escolarización de otros hijos e hijas frenaban su participación.	Las políticas locales de Engaging Priority Families (EPF) y Targeted Assistance for Provision (TAP), han fomentado una mayor comprensión y participación de niños y familias en Educación Parvularia.	

ANEXO 2. Instrumentos de recolección de información

Como se mencionó en el cuerpo del texto, las entrevistas que se plantearon en el estudio tuvieron su base en las entrevistas cualitativas de Kvale (2011), que buscan indagar un fenómeno desde los saberes experienciales de los entrevistados (Kvale, 2011). Tomando esto como punto de partida, los lineamientos son los siguientes:

Abordaje de entrevista cualitativa experiencial/biográfico:

Los guiones parten de lo propuesto por Kvale (2011), cuya episteme "*busca entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos*" (Kvale, 2011, p. 34). En este sentido, se buscó explorar en las preferencias recorriendo las experiencias vividas por los entrevistados/as en torno al acceso a Educación Parvularia. Así, las preguntas se plantearon buscando indagar densamente en sus experiencias de vida y los significados que le atribuyen a esta. Es decir, desde una sensibilidad con la vida cotidiana que se relaciona a la Educación Parvularia, se recorre el proceso de búsqueda y acceso a Educación Parvularia o redes de cuidado alternativo. De ahí que las preguntas tengan un carácter biográfico experiencial, dado que buscan recoger información sobre el mundo vivido en torno al acceso, deserción y preferencias sobre la Educación Parvularia. Desde este encuadre las preguntas gatillan descripción específica de las experiencias, sensaciones, decisiones, percepciones de los participantes.

Entrevista como espacio conversacional de significados sobre preferencias de EP

Las entrevistas cualitativas se entienden como un instrumento pertinente para explorar y elicitare los significados que los sujetos le atribuyen a un fenómeno (no comprobar o contrastar respuestas con hipótesis o teoría del investigador); en este caso, los significados que los sujetos le atribuyen a matricularse en Educación Parvularia y que explican sus preferencias y el acceso a servicios educativos. Como lo plantea Kvale (2011), la entrevista cualitativa aparece como un lugar de co-construcción de conocimiento (literalmente, la entrevista está "entre-vistas" y se intercambian visiones) sobre las preferencias y elección de Educación Parvularia. Así, el conocimiento sobre el fenómeno se constituye mediante una interacción lingüística en la que el discurso de los participantes, sus estructuras y efectos tienen interés por derecho propio. En este sentido el entrevistado sabe y siente que los significados que está compartiendo son legítimos por ser parte de sus prácticas cotidianas y están contextualizados en el territorio que habita.

Para compartir esta premisa y lograr lo anterior, las entrevistas planteadas para este estudio buscan convertirse en conversaciones fluidas e íntimas, en donde se minimice la distancia entrevistado-entrevistador que crean los instrumentos cuantitativos. Al respecto, en este estudio es fundamental establecer *rapport* con las educadoras, autoridades institucionales, apoderados, cuidadores y directoras o encargadas de unidades educativas para producir y hacer emerger los significados que le atribuyen a sus experiencias, percepciones y valoraciones con respecto a las preferencias en Educación Parvularia. En este sentido, se procuró utilizar siempre lenguaje vernáculo, además de asegurar que el/la entrevistador no evalúe ni juzgue el valor de las respuestas de los/as participantes. Kvale (2011) plantea que puede suceder que el entrevistado/a en una entrevista cualitativa incluso cambie de opinión o resignifique la experiencia, cuestión que constituye parte también de la entrevista.

El punto de interés principal siempre es la perspectiva particular de cada sujeto y la posición del entrevistador siempre está en la "ingenuidad matizada" y en la curiosidad desprejuiciada. En otras palabras, para el entrevistado/a las preguntas no vienen "pre-estructuradas linealmente", ni son directivas obedeciendo a una pauta prefijada (como sería en una entrevista semi-estructurada o *focus group*).

Rango amplio de preguntas cualitativas

Los guiones construidos consisten de preguntas cualitativas amplias (tales como sondeos o preguntas de seguimiento) que incentivan a que el entrevistado se identifique con el tema y logre generar narraciones más extensas y detalladas de sus experiencias con la Educación Parvularia y de sus preferencias por ella. Como plantean Qu y Dumay (2011), seguidores de Kvale, se

consideraron preguntas **introdutorias** para iniciar la conversación y moverla hacia en eje central, **preguntas directas**, pidiendo ejemplos de experiencias o anécdotas que puedan ejemplificar y mostrar las preferencias por EP; **preguntas interpretativas** para rephrasear en términos más analíticos la experiencia está planteando el entrevistado. Desde esta perspectiva también los **silencios y repetición de expresiones o frases dichas por el entrevistado** se consideran formas de preguntar para seguir nuevas narrativas o dimensiones.

Exploración del objeto preferencia como decisión explícita e implícita

Las preferencias por Educación Parvularia se exploran como un proceso explícito e implícito. Es decir, las decisiones y las preferencias de los cuidadores y familias pueden ser conscientes (decisiones tomadas reflexionada y cuidadosamente, de buscar matrícula o de no hacerlo), así como pueden ser inconscientes o situaciones asumidas de manera implícita (nunca se ha planteado la posibilidad, simplemente "asume" por diversas cuestiones la condición de no acceso o 'ese acceso'). Desde este lineamiento, las entrevistas y las preguntas tuvieron como supuesto base que el acceso/no acceso y la matrícula no es necesariamente una decisión consciente que los cuidadores/as toman, sino que responde a múltiples factores que llevan (o no) a matricular a niños y niñas en la Educación Parvularia.

Las preferencias como decisión explícita o implícita pueden vincularse con factores intrínsecos y/o extrínsecos de la demanda por Educación Parvularia. Entre esos múltiples factores, se procuró indagar en aquellos identificados por el estudio de Centro de Políticas Públicas (2010), entre los que se encuentran factores intrínsecos (información, experiencia y contexto) y factores extrínsecos (territoriales, económicos, culturales).

Realización de entrevistas in situ, en contexto cotidiano o escenario natural

Las entrevistas cualitativas, al ser una técnica naturalista, intentan no sacar al entrevistado de su contexto cotidiano (resguardando su realización en los *settings* naturales). De ahí que las preguntas busquen desarrollarse donde acontecen genuinamente sus experiencias, anécdotas y saberes vividos de informantes clave. Parafraseando a Pink (2012), se buscó apelar a diálogos etnográficamente sensibles y situados en la experiencia cotidiana; intercambios que les animen a expresar genuinamente las preferencias y experiencias que portan. En todos los casos, se procuró realizar las entrevistas en espacios que no interrumpían con el normal desempeño de las labores de los participantes.

Siguiendo a Kvale (2011), la entrevista cualitativa siempre debe ser una experiencia positiva, en la que el entrevistado considera que fue una instancia "enriquecedora". Es decir, la realización de la entrevista, aunque sea en su escenario natural, requiere preparación de escenario para resguardar la comodidad del entrevistado, la no intromisión en su cotidianeidad y la protección de su integridad. La realización de las entrevistas tanto grupales como individuales deben resguardar que los sujetos puedan expresarse libremente sin temor a represalias y sin sentimientos de culpa por abandonar sus tareas cotidianas. Finalmente, si bien la entrevista puede "*evocar mecanismos de defensa en el entrevistado [...] el entrevistador debe manejarlo para que al cerrar se sienta una experiencia positiva y enriquecedora*" (Kvale, 2011, p. 38).

Dicho lo anterior, a continuación, se presentan los instrumentos de recolección de información aplicados en el estudio. Tal como fue mencionado, se consideraron pautas para los siguientes actores: i) cuidadores/as que matriculan en la EP; ii) cuidadores/as que no matriculan en la EP; iii) educadoras de párvulo; iv) directores/as o encargados/as de nivel; v) funcionarios/as de CESFAM. Finalmente, se presenta la encuesta breve de caracterización familiar, aplicada a cuidadores/as mediante formularios de Google.

Pauta para cuidadores/as que matriculan en la Educación Parvularia

PAUTA ENTREVISTA GRUPAL E INDIVIDUAL

Cuidadores/as matriculantes (públicos/privados/ alternativos)

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera presencial a cuidadores/as que matriculan a sus hijos e hijas/as en la educación parvularia.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio es saber sobre las experiencias con la educación parvularia para sus hijos e hijas/as.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales
- iv. Recordar completar **Encuesta breve de caracterización familiar al finalizar la entrevista.**
- v. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre experiencias y situaciones vividas en torno a la educación parvularia, destacando que no se trata de obtener juicios o impresiones sobre ella, sino que conocer su experiencia personal con el nivel.
- vi. Recordar que cada una de las interrogantes que conforman la pauta cuentan con preguntas secundarias que permiten dar seguimiento a las respuestas que entregan las y los entrevistados.
- vii. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- viii. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Ahora, me gustaría comenzar por tus/sus experiencias propias y familiares en relación a la educación parvularia	
Experiencias propias y familiares con el acceso (y permanencia) a la educación parvularia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustaría que recordemos la primera vez que tuviste que buscar educación parvularia para tu hijo/a, ¿Qué situación personal estabas viviendo que te hicieron buscar educación parvularia? (<i>¿Y cómo terminaste eligiendo ese establecimiento?</i>) 2. ¿Hay alguna característica de tu hijo/a que te haga matricularlo actualmente en educación parvularia? 3. ¿Recuerdas alguna experiencia en que hubieses querido sacar a tu hijo/a del establecimiento? 4. Si crees que la pandemia ha influido en que tu hijo/a hoy esté matriculado en educación parvularia, ¿Me podrías contar una situación o decisión que ejemplifique de qué manera ha influido? 5. ¿Qué situaciones han hecho que te mantengas en este establecimiento? ¿Me podrías contar cómo organizas tu día para que tu hijo pueda venir al jardín? ¿Qué situaciones te lo dificultan?
Tomando en cuenta lo que hemos ido conversando, ahora nos gustaría pasar a un segundo bloque de la conversación, que busca conocer su valoración de la educación parvularia.	
Valoraciones de la educación parvularia que conoce o ha conocido	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Me podrías contar qué te provoca la educación parvularia que conoces? 7. ¿Qué situaciones te han hecho desconfiar de la educación parvularia que recibe tu hijo/a y qué has hecho al respecto?
Para ir finalizando la entrevista, me gustaría hacerle un par de preguntas sobre el cuidado y educación de sus hijos e hijas.	
Comprensiones del cuidado y la educación de sus	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Qué cosas del lugar donde vives crees que podrían ofrecer lo mismo que la educación parvularia que tu hijo/a recibe hoy? 9. Si pudieras pedir y lograr cualquier cosa para asegurar que tu hijo/a crezca sano, sea feliz y aprenda ¿Qué pedirías y a quién?

hijos e hijas en la primera infancia	
Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia. Esas eran todas nuestras preguntas, tus opiniones y experiencias son muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!	

Pauta para cuidadores que no matriculan en la Educación Parvularia

PAUTA ENTREVISTA GRUPAL E INDIVIDUAL

CUIDADORES/AS NO MATRICULANTES

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera presencial a cuidadores/as que no matriculan a sus hijos e hijas/as en la educación parvularia.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio es saber sobre las experiencias con la educación parvularia para sus hijos e hijas/as.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales
- iv. Recordar completar **Encuesta breve de caracterización familiar al finalizar la entrevista.**
- v. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre experiencias y situaciones vividas en torno a la educación parvularia, destacando que no se trata de obtener juicios o impresiones sobre ella, sino que conocer su experiencia personal con el nivel.
- vi. Recordar que cada una de las interrogantes que conforman la pauta cuentan con preguntas secundarias que permiten dar seguimiento a las respuestas que entregan las y los entrevistados.
- vii. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- viii. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Ahora, nos gustaría comenzar por sus experiencias propias y familiares con la educación parvularia.	
Experiencias propias y familiares con el acceso a la educación parvularia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustaría que recordemos la primera vez que decidiste no buscar educación parvularia para tu hijo/a, ¿Qué experiencias personales hacen que hoy tu hijo/a no esté matriculado en educación parvularia? 2. ¿Hay alguna característica de tu hijo/a que te haga no matricularlo hoy en educación parvularia? 3. ¿Recuerdas alguna experiencia propia o de algún conocido/a que te haga no matricular a tu hijo/a hoy en educación parvularia? 4. Si crees que la pandemia ha influido en que tu hijo/a hoy no esté matriculado en educación parvularia, ¿Me podrías contar una situación o decisión que ejemplifique de qué manera ha influido?
Tomando en cuenta lo que hemos ido conversando, ahora nos gustaría pasar a un segundo bloque de la conversación que busca conocer su valoración respecto a la educación parvularia que conoce o ha conocido.	
Valoraciones de la educación parvularia que conoce o ha conocido	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Me podrías contar qué te provocan los jardines infantiles o escuelas que conoces? 6. ¿Cómo tendría que ser un jardín infantil o una sala cuna para que consideraras matricular a tu hijo/a? 7. ¿Qué situación personal crees que podría obligarte a buscar educación parvularia para tu hijo/a?
Para ir finalizando la entrevista, nos gustaría conocer algunos aspectos del cuidado y educación de sus hijos e hijas en la primera infancia.	

<p>Comprensiones del cuidado y la educación de sus hijos e hijas en la primera infancia</p>	<p>8. ¿Qué te imaginas que le podría pasar a tu hijo/a en una sala cuna o jardín infantil? 9. ¿Qué cosas del lugar donde vives le permiten a tu hijo/a crecer y aprender sin necesidad de educación parvularia? 10. Si pudieras pedir y lograr cualquier cosa para asegurar que tu hijo/a crezca sano, sea feliz y aprenda, ¿Qué pedirías y a quién?</p>
<p>Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia. Esas eran todas nuestras preguntas. Sus opiniones y experiencias serán muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!</p>	

Pauta para educadoras de párvulo

PAUTA ENTREVISTA GRUPAL

EDUCADORES/AS DE PÁRVULOS

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista grupal se realizará de manera presencial a educadores/as de párvulos.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio es saber sobre las experiencias y preferencias por la educación parvularia de las familias que conocen en su territorio.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales.
- iv. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre experiencias y situaciones vividas en torno a la educación parvularia, destacando que no se trata de obtener juicios o impresiones sobre ella, sino que conocer su experiencia personal con el nivel.
- v. Recordar que cada una de las interrogantes que conforman la pauta cuentan con preguntas secundarias que permiten dar seguimiento a las respuestas que entregan las y los entrevistados.
- vi. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- vii. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
<p>Ahora, nos gustaría comenzar por sus experiencias profesionales en la captación de matrícula en Educación Parvularia.</p>	
<p>Experiencias propias y familiares con el acceso a la educación parvularia (Experiencia profesional del equipo e institucional)</p>	<p>1. Me gustaría que recordemos casos de familias que llegaron con niñas y niños con resistencia al jardín infantil pero que se fueron encantando progresivamente con la Educación Parvularia, ¿Cómo se hicieron ustedes parte de eso?</p> <p>2. Me gustaría que recordemos casos de familias que matricularon a niñas y niños en este jardín, pero terminaron abandonando el establecimiento, ¿Sabían por qué se fueron y que pasó con las niñas y niños?</p> <p>3. Considerando el proceso de captación de matrícula, ¿Qué estrategias usan para captar matrícula? ¿Desde dónde surgen?</p> <p>4. ¿Me pueden compartir alguna estrategia de captación de matrícula muy propia del periodo de pandemia? ¿Me podrían</p>

	contar si alguna de estas estrategias de pandemia, se mantienen hoy en el contexto presencial de retorno?
Tomando en cuenta lo conversado, ahora nos gustaría pasar a una segunda parte que busca conocer la valoración que las familias tienen respecto de la Educación Parvularia que ofrecen como centro educativo.	
Valoraciones de la educación parvularia que conoce o ha conocido (Valoración de las familias sobre la educación parvularia que conoce o ha conocido)	5. Pensando en las familias de sus comunidades educativas ¿Qué creen que encuentran en sus jardines que las hacen matricular y permanecer ahí? 6. Pensando en las familias del territorio que no matriculan a sus hijos e hijas/as en la educación parvularia ¿Qué razones o situaciones viven esas familias para no buscar educación parvularia? ¿Tienen alguna historia o anécdota que puedan contarnos?
Para ir finalizando esta conversación, nos gustaría conocer algunos aspectos de las familias acerca del cuidado y educación de sus hijos e hijas.	
Comprensiones del cuidado y la educación de sus hijos e hijas en la primera infancia (Comprensiones de la familia del cuidado y educación de sus hijos e hijas)	7. ¿Qué servicios de cuidado y educación en el territorio podrían ofrecer lo mismo que la Educación Parvularia que ustedes ofrecen hoy? 8. Para influir en que los cuidadores/as tengan un interés irrenunciable en la Educación Parvularia ¿Qué necesitan para que ello ocurra y a quién se lo pedirían?
Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia. Esas eran todas nuestras preguntas, tus opiniones y experiencias son muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!	

Pauta para directores/as o encargados/as de nivel

PAUTA ENTREVISTA INDIVIDUAL

DIRECTIVOS/ENCARGADAS DE NIVEL

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera presencial a directivos o encargadas de nivel.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio es saber sobre las experiencias y preferencias por la educación parvularia de las familias que conocen en su territorio.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales
- iv. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre experiencias y situaciones vividas en torno a la educación parvularia, destacando que no se trata de obtener juicios o impresiones sobre ella, sino que conocer su experiencia personal con el nivel.
- v. Recordar que cada una de las interrogantes que conforman la pauta cuentan con preguntas secundarias que permiten dar seguimiento a las respuestas que entregan las y los entrevistados.
- vi. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- vii. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Ahora, nos gustaría comenzar por sus experiencias profesionales en la captación de matrícula en Educación Parvularia.	
Experiencias propias y familiares con el acceso a la educación parvularia (Experiencia profesional del equipo e institucional)	1. Me gustaría que recordemos casos de familias que llegaron con niñas y niños con resistencia al jardín infantil pero que se fueron encantando progresivamente con la Educación Parvularia, ¿Cómo se hicieron ustedes parte de eso? 2. Me gustaría que recordemos casos de familias que matricularon a niñas y niños en este jardín, pero terminaron abandonando el establecimiento, ¿Sabes por qué se fueron y que pasó con las niñas y niños? 3. Considerando el proceso de captación de matrícula, ¿Qué estrategias usan para captar matrícula? ¿Desde dónde surgen? 4. ¿Me puedes compartir alguna estrategia de captación de matrícula muy propia del periodo de pandemia? ¿Me puedes contar si alguna de estas estrategias de pandemia, se mantienen hoy en el contexto presencial de retorno?
Tomando en cuenta lo conversado, ahora nos gustaría pasar a una segunda parte que busca conocer la valoración que las familias tienen respecto de la Educación Parvularia que ofrecen como centro educativo.	
Valoraciones de la educación parvularia que conoce o ha conocido (Valoración de las familias sobre la educación parvularia que conoce o ha conocido)	5. Pensando en las familias de tu comunidad educativa, ¿Qué crees que encuentran en tu establecimiento que las hacen matricular y permanecer ahí? 6. Pensando en las familias del territorio que no matriculan a sus hijos e hijas/as en la educación parvularia, ¿Qué razones o situaciones viven esas familias para no buscar educación parvularia? ¿Tienes alguna historia o anécdota que puedas contarnos?
Para ir finalizando esta conversación, nos gustaría conocer algunos aspectos de las familias acerca del cuidado y educación de sus hijos e hijas.	
Comprensiones del cuidado y la educación de sus hijos e hijas en la primera infancia (Comprensiones de la familia del cuidado y educación de sus hijas e hijos e hijas)	7. ¿Qué servicios de cuidado y educación en el territorio podrían ofrecer lo mismo que la Educación Parvularia que ustedes ofrecen hoy? 8. Para influir en que los cuidadores/as tengan un interés irrenunciable en la Educación Parvularia ¿Qué necesitan para que ello ocurra y a quién se lo pedirías?
Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia. Esas eran todas nuestras preguntas, tus opiniones y experiencias son muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!	

Pauta para funcionarios/as de CESFAM

PAUTA ENTREVISTA INDIVIDUAL

FUNCIONARIOS CENTROS DE SALUD FAMILIAR (CESFAM)

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera presencial a funcionarios de CESFAM.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio es saber sobre las experiencias y preferencias por la educación parvularia de las familias que conocen en su territorio.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales.
- iv. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre experiencias y situaciones vividas en torno a la educación parvularia, destacando que no se trata de obtener juicios o impresiones sobre ella, sino que conocer su experiencia personal con el nivel.
- v. Recordar que cada una de las interrogantes que conforman la pauta cuentan con preguntas secundarias que permiten dar seguimiento a las respuestas que entregan las y los entrevistados.
- vi. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- vii. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Nos gustaría comenzar por sus experiencias propias y de las familias pertenecientes al Centro de Salud Familiar (CESFAM) con la educación parvularia.	
Experiencias propias y familiares con el acceso a la educación parvularia	<ol style="list-style-type: none">1. Me gustaría que recordemos casos de niños y familias que llegaron al CESFAM sin educación parvularia y que ustedes lograron convencer para que matricularan, ¿Qué hicieron ustedes para que eso pasara? y ¿Supieron cómo continuó esa experiencia?2. Me gustaría que recordemos casos de niños y familias que llegaron al CESFAM decepcionados de la educación parvularia y que abandonaron el establecimiento donde estaban matriculados, ¿Qué acciones hicieron ustedes al respecto? y ¿Esas acciones son parte de procedimientos institucionales o iniciativas propias del equipo CESFAM?3. Me gustaría que comentemos alguna experiencia de red o colaboración realizada por el CESFAM para impulsar el acceso a educación parvularia, ¿Nos podrías contar qué hicieron y cómo resultó?
Tomando en cuenta lo que hemos ido conversando, ahora nos gustaría pasar a un segundo bloque de la conversación que busca conocer su valoración respecto a la educación parvularia que conoce o ha conocido.	
Valoraciones de la educación parvularia que conoce o ha conocido	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué servicios o programas que ofrecen en este CESFAM podrían reemplazar la oferta de educación parvularia en este territorio? ¿Nos podrías explicar por qué?5. Pensando en las familias del territorio que no matriculan a sus hijos e hijas/as en la educación parvularia, ¿Qué razones o situaciones viven esas familias para no buscar educación parvularia?
Para ir finalizando la entrevista, nos gustaría conocer algunos aspectos del cuidado y educación de los niños en la primera infancia.	
Comprensiones del cuidado y la educación de sus	<ol style="list-style-type: none">6. ¿Qué espacios y servicios de este territorio permiten que los niños y niñas de la primera infancia puedan crecer y aprender sin necesidad de educación parvularia?

hijos e hijas en la primera infancia	7. Si pudieras pedir y lograr cualquier cosa para fortalecer el acceso a educación parvularia, ¿Qué le pedirías a las autoridades desde el CESFAM para que ello ocurra?
Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia. Esas eran todas nuestras preguntas, sus opiniones y experiencias son muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!	

Encuesta breve de caracterización familiar

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN FAMILIAR CUIDADORES MATRICULANTES EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Estimado(a),

La Subsecretaría de Educación Parvularia ha encargado al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) el Estudio de caso acerca de las preferencias por educación parvularia.

El objetivo general de este estudio es caracterizar preferencias por educación parvularia a partir de actores claves en diversas unidades territoriales.

Esta encuesta tiene por objetivo conocer algunos datos sobre usted y su familia. Todas sus respuestas son confidenciales y anónimas. En ningún caso serán identificados usted ni miembros de su familia. Los resultados serán parte de esta investigación únicamente.

Si requiere mayor información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta encuesta, puede contactarse directamente con:

- Cynthia Adlerstein, Investigadora Responsable: cadlerstein@uc.cl
- Sebastián Pereira, Coordinador: sapereira@uc.cl

Al pulsar *continuar*, usted estará declarando haber leído y estar de acuerdo con las condiciones de esta encuesta, dando el asentimiento de la misma.

¿Desea participar?

- Continuar
- No -> Termina la encuesta

Módulo A: Antecedentes personales

A.1. ¿Cuántos años tiene? (Anote sólo números) [PREGUNTA ABIERTA]

A.2. ¿Cuál es su nivel de estudios? Piense en el último nivel completado

1	Básica completa
2	Media completa
3	Técnica completa
4	Universitaria completa

A.3. Sexo

1	Hombre
2	Mujer
3	Prefiero no decir

A.4. Estado civil

1	Soltero/a
2	Casado/a
3	Unión civil
4	Separado/a
5	Divorciado/a
6	Viudo/a

A.5. ¿Cuál es el género que lo identifica?

1	Masculino
2	Femenino
3	Otro
4	Prefiero no decir

A.6. ¿Hay alguien en su hogar que trabaje vinculado a la educación pública o privada?

1	Sí
2	No

A.7. Contándose a usted, ¿Cuántas personas integran su hogar? (Anote sólo números)

--

A.8. Actualmente en su hogar, ¿viven personas con alguna discapacidad o enfermedad crónica severa?

1	Sí
2	No

A.9. Alguno de los niños y niñas menores de 6 años, ¿tiene alguna discapacidad o enfermedad crónica severa?

1	Sí
2	No

A.10. ¿Es usted jefe/a de hogar, y por lo tanto, el principal sustento económico del hogar?

1	Sí
2	No

A.11. ¿Qué parentesco tiene con el jefe/a de hogar?

1	Soy yo
2	Hijo/a
3	Pareja/cónyuge
4	Hermano/a
5	Otro. ¿Quién?

A.12. ¿Es usted quien cuida principalmente de los niños de su hogar?

1	Sí
2	No

A.13. Aparte de usted, ¿quién más cuida de los niños de su hogar?

1	Mi pareja/cónyuge
2	Mi hijo/a
3	Mi vecino/a
4	Mi papá/mamá
5	Otro. ¿Quién?

A.14. Aparte de cuidar a los niños y niñas, ¿es usted cuidador de otras personas en su hogar?

1	Sí ¿Quién?
2	No

A.15. ¿Cuántos niños y niñas menores de 6 años viven en su hogar? (Anote sólo números)

--

A.16. ¿Qué edad(es) tienen los/as niños y niñas menores de 6 años que viven en su hogar? (Anote sólo números)

1	Entre 0 a 2 años
2	Entre 3 y 4 años
3	Entre 5 y 6 años

A.17. ¿Cuántos niños y niñas menores de 14 años viven en su hogar? (Anote sólo números)

A.18. ¿Cuántas personas menores de 14 tiene a su cuidado? (Anote sólo números)

A.19. Actualmente, ¿Tiene usted trabajo?

1	Sí
2	No

A.20. ¿Qué tipo de trabajo u ocupación tiene usted hoy?

1	Trabajo formal
2	Trabajo informal
3	Emprendimiento
4	Trabajo en el hogar

A.21. Actualmente en su hogar, ¿Cuántas personas tienen trabajo remunerado? (Anote sólo números)

Modulo B: Experiencia con la educación parvularia

B.1. El jefe/a de su hogar, ¿asistió a la educación parvularia?

1	Sí
2	No

B.2. El cuidador principal de los niños y niñas de su hogar, ¿asistió a la educación parvularia?

1	Sí
2	No

B.3. De los niños y niñas o adolescentes mayores de 6 años que viven hoy en su hogar, ¿Cuántos asistieron a la educación parvularia? (Anote sólo números)

B.4. De los niños y niñas menores de 6 años que viven hoy en su hogar, ¿Cuántos asisten a la educación parvularia? (Anote sólo números)

B.5. De los niños y niñas de su hogar que asisten a la educación parvularia, ¿Cuántos están matriculados en establecimientos públicos (municipal, Junji, Integra)? (Anote sólo números)

--

B.6. ¿Cómo lograron matricular a los niños y niñas de su hogar en el establecimiento al que hoy asisten?

1	Inscripción y matrícula directiva
2	Derivación del CESFAM, OPD u otra
3	Ofrecimiento del establecimiento
4	Postulación en plataforma
5	Otro. ¿Cuál?

B.7. ¿Por cuál de las siguientes razones decidió matricular a los niños y niñas de su hogar en la educación parvularia? Marque la que más le represente

1	Para poder trabajar
2	Por su aprendizaje
3	Para que conociera a otros niños y niñas
4	Para que fuera con su hermano/a

B.8. ¿Cómo supieron del establecimiento de educación parvularia donde matricularon a su niño/a a su cuidado?

1	Por la radio
2	Publicidad en redes sociales
3	Me contó un vecino/a
4	Anuncio en el transporte público
5	Información del CESFAM, OPD u otra institución comunal

B.9. Considerando a su último hijo que tuvo educación parvularia, ¿A qué niveles asistió? Marque todas las que correspondan

1	Sala cuna menor
2	Sala cuna mayor
3	Nivel medio menor
4	Nivel medio mayor
5	Nivel transición menor (pre kínder)
6	Nivel transición mayor (kínder)

B.10. Considerando a su último hijo que tuvo educación parvularia, ¿En qué nivel entró a Educación Parvularia? Marque todas las que correspondan

1	Sala cuna menor
2	Sala cuna mayor
3	Nivel medio menor
4	Nivel medio mayor
5	Nivel transición menor (pre kínder)
6	Nivel transición mayor (kínder)

B.11. ¿Tienes un empleador que pague tu Sala Cuna? (Art. 203)

1	Sí
2	No
3	Mi hijo/a no asiste a sala cuna

B.12. ¿Por cuál de las siguientes razones decidiría no matricular a los niños y niñas de su hogar en la educación parvularia? Marque la que más le represente

1	Tengo a alguien que lo cuide
2	Se enferma con facilidad
3	El barrio del establecimiento es inseguro
4	Otros niños y niñas o adultos lo pueden maltratar
5	Tiene una enfermedad crónica o discapacidad

B.13. ¿Qué cosas positivas cree usted que puede darle al niño/a a su cuidado la educación parvularia? Marque la que más le represente

1	Amigos/as
2	Aprendizajes importantes para la vida
3	Valores importantes para la vida
4	Atención y salud de calidad
5	Preparación para la vida escolar

¡Muchas gracias por su participación!

Pauta para actores clave institucionales

PAUTA ENTREVISTA INDIVIDUAL

ACTORES CLAVES INSTITUCIONALES

Indicaciones técnicas y metodológicas

- i. Esta entrevista se realizará de manera virtual a actores institucionales que guarden relación con la Educación Parvularia.
- ii. Mencionar que el objetivo del estudio fue saber sobre las experiencias y preferencias por la educación parvularia de las familias que conocen en su territorio.
- iii. Recordar leer y firmar el consentimiento informado previo al inicio de la entrevista, firmando en duplicado el documento. Mencionar, que la entrevista tiene una duración aproximada de una hora, y el audio será grabado, y que sus respuestas serán anónimas y confidenciales.
- iv. Se le explica que la entrevista tiene por objetivo ser una conversación sobre los resultados del estudio, cómo se ha trabajado en la institución y visión sobre las recomendaciones.
- v. Recordar que los elementos al interior de la tabla corresponden a instrucciones para marcar los distintos momentos del encuentro, a modo de guion para el/la facilitador/a.
- vi. Al finalizar la entrevista, destacar entre una a tres ideas claves que hayan mencionado las personas entrevistadas, a modo de cierre de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Nos gustaría comenzar por conocer su rol y la forma en que han abarcado la educación parvularia en su institución	
Experiencia y visiones en la institución	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, nos gustaría se presente brevemente, considerando su profesión, experiencia y rol en la Institución. 2. De la misma forma, quisiéramos saber la relación que ha tenido con la educación parvularia tanto dentro como fuera de la institución. 3. Pensando en su institución ¿De qué manera o en qué ámbito se relaciona con la educación parvularia?
Como le mencionamos, estamos finalizando un estudio en donde exploramos las preferencias por Educación Parvularia desde la visión de distintos actores (personas que matriculan y que no matriculan, como también directoras, educadoras y personas vinculadas a programas promotores de la primera infancia en CESFAM) de tres regiones (Coquimbo, RM y Concepción). Algunos de nuestros resultados fueron los siguientes (<i>recordar que la agrupación por factor es sólo una guía para quien realice la entrevista</i>):	

<p>- Sobre el factor familia se encuentra obstaculizadores y facilitadores a partir de: 1. Situación laboral de la madre 2. Redes socio laborales 3. Creencias de familias sobre la Educación Parvularia y su valor.</p> <p>- Sobre el factor centro educativo se encuentra: 1. Equipo pedagógico como facilitador (principalmente por actitud y compromiso), 2. Infraestructura y ubicación como facilitador y obstaculizador y 3. Proyecto educativo como facilitador.</p> <p>- Sobre factores de los niños y niñas se encuentra: 1. Características biográficas y personales de niños y niñas, 2. Importancia de la interacción como facilitador 3. Contagio de enfermedades como obstaculizador.</p> <p>- Sobre factores socioculturales se encuentra: Persistencia en general de idea de que los conocimientos relevantes se adquieren luego de la Educación Parvularia, siendo este un espacio más lúdico y de cuidados.</p>	
Discusión de resultados	<p>4. ¿Cuál es su percepción de los resultados comentados?</p> <p>5. ¿Hay algún estudio o discusión que han llevado a cabo que podría relacionarse con estos? (<i>Indagar en contradicciones y puntos en común</i>)</p>
<p>A partir de los resultados, pensamos las siguientes recomendaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concientización de la Educación Parvularia como bien común relacional (no bien de individuos) 2. Desmontar la equivalencia entre cuidado familiar y Educación Parvularia (lo insustituible de la EP) 3. Flexibilidad de tiempos del servicio educativo, más que extensión horaria 4. Espacios educativos y entornos barriales escolares seguros lúdicos y accesibles 5. Información clara y postulación abierta asistida para al sistema público de EP 6. Subvención para el transporte y traslados de niños y niñas a establecimientos públicos espacialmente segregados 7. Normativa clara y abierta para la gestión de listas de espera y sobrecupos 8. Formación continua de los equipos educativos de los jardines infantiles para generar vínculos de confianza con las familias y cuidadores y cuidadoras. <p>Por otra parte, el estudio también buscó contribuir en la construcción de un modelo de estudio de brechas, entre ellas se encuentra acotar los estudios a unidades vecinales, el generar estudios con foco en la confianza en agentes educativas (su pertenencia a la comunidad) y percepción de seguridad, y Profundizar en el bienestar subjetivo heredado y experiencia con la Educación Parvularia.</p>	
Discusión de Recomendaciones	<p>6. ¿Cuál es su opinión sobre las recomendaciones mencionadas?</p> <p>7. ¿En qué medida se relacionan con acciones de su institución sobre la EP?</p> <p>8. ¿Qué otras recomendaciones o especificaciones podrían ser relevantes acorde a los objetivo y resultados del estudio?</p>
<p>Antes de cerrar la entrevista, me gustaría darte un espacio para que puedas añadir algo que no te haya preguntado y que consideres importante para enriquecer esta conversación sobre las preferencias por la Educación Parvularia.</p> <p>Esas eran todas nuestras preguntas, sus opiniones y experiencias son muy valiosas para el estudio ¡Muchas gracias!</p>	

ANEXO 3. Detalle de composición de entrevistas

En el siguiente anexo se encuentran tres tablas que entregan detalle con respecto a la conformación de las entrevistas grupales y de las entrevistas individuales a personas matriculantes y no matriculantes. En términos generales, se observa que existe diversidad tanto de niveles como de edades.

Detalle entrevistas grupales

Nombre entrevista	Nº participantes	Detalles participantes
STGO_Caso_2_1_ALT_GF_Cuidadores	10	Participaron 10 personas en la entrevista. Tres de los niños/as estaban en sala cuna, tres en medio menor y cuatro en medio mayor.
STGO_Caso_2_1_PUB_GF_Cuidadores	6	Participaron 6 personas en la entrevista. Dos de los niños/as estaban en sala cuna mayor, tres en medio menor y uno medio mayor.
STGO_Caso_2_2_PAG_GF_Cuidadores	5	De las cinco personas que participan de la entrevista, solo tres señalan el nivel que matriculan (dos en pre kínder y uno en kínder). La cuarta persona declara que tiene un solo hijo de 4 años y medio y la quinta persona que tiene tres hijos/as de 7, 5 y 3 años.
STGO_Caso_3_1_NM_GF_Cuidadores	2	Sin información con respecto a las edades de los niños/as.
STGO_Caso_3_1_PUB_GF_Cuidadores	6	Tres en sala cuna menor y los otros tres en sala cuna mayor
STGO_Caso_3_2_PUB_GF_Cuidadoras	5	Participantes no declaran las edades y/o cursos de sus hijos/as.
STGO_Caso_4_1_PAG_GF_Cuidadores	3	Uno de los participantes señala que su hijo tiene 4 años y que ingresó al jardín el año pasado, mientras las otras dos personas dicen que sus hijos tienen 2 años 6 meses y que ingresaron este año al jardín.
STGO_Caso_4_1_PUB_GF_Cuidadores	5	Uno de los participantes señala que su hijo tiene 6 meses y que ingresó este año. El segundo

		<p>señala tener tres hijos, uno que sigue en el jardín, y otro que acaba de ingresar, sin declarar edades.</p> <p>El tercero señala que tiene cuatro hijos, y que su hijo está desde los 6 meses, igual que sus demás hijos.</p> <p>La cuarta persona dice que su hijo tiene 1 año.</p> <p>El quinto participante tiene dos hijos, al más pequeño lo matriculó a los 6 meses.</p> <p>El sexto participante tiene el hijo más grande, de 3 años</p>
STGO_Caso_2_1_PUB_GF_Educadoras	5	Educadoras (cada una) de sala cuna, medio menor, medio mayor, pre-kínder y kínder.
STGO_Caso_2_2_PAG_GF_Educadoras	5	2 educadoras de play group, las demás de pre-kínder y kínder.
STGO_Caso_3_1_PUB_GF_Educadoras	6	3 educadoras sala cuna menor 2 educadoras sala cuna mayor Una educadora nivel medio
STGO_Caso_4_1_PUB_GF_Educadoras	6	1 educadora sala cuna heterogénea 1 educadora sala cuna menor 1 educadora medio menor 2 educadoras medio mayor 1 educadora extensión horaria
LSER_Caso_4_2_PUB_GF_Cuidadoras	5	sin información
LSER_Caso_4_2_ALT_GF_Cuidadoras	4	2 cuidadoras de niños y niñas de kínder 2 cuidadoras de niños y niñas de pre-kínder
LSER_Caso_1_1_PUB_GF_Cuidadoras	2	Sin información
LSER_Caso_4_2_PUB_GF_Educadoras	2	Una educadora de kínder La otra educadora de pre-kínder
CONC_Caso_2_Adicional3_PAG_GF_Educadoras	3	Sin información
CONC_Caso_2_Adicional1_PUB_GF_Educadoras	3	Sin información

Fuente: Elaboración propia.

Detalle entrevistas a cuidadores matriculantes

Nombre entrevista	Detalle
CONC_Caso_2_2_PUB_E_Cuidadora	Tres hijas, una mayor de edad. La menor está en sala cuna. Todas fueron a la sala cuna.
CONC_Caso_1_2_PUB_E_Cuidadora	Hijo en kínder. Vive en la misma población del jardín
CONC_Caso_2_Adicional1_PUB_E_Cuidadora	Dos hijas en Educación Parvularia. Madre recién llega a Concepción y no tiene redes.
CONC_Caso_2_Adicional2_PUB_E_Cuidadora	Hija en pre-kínder. Ingresa por problemas de lenguaje (TEL mixto)
CONC_Caso2_2_PUB_E_Cuidador_LS	Sin información.
CONC_Caso2_2_PUB_E_Cuidador2_LS	Hija. vive cerca del jardín.
CONC_Caso_1_2_PUB_E_Cuidadora2	Dos hijos, uno en sala cuna, otro en kínder.
LSER_Caso_4_2_Alt_E_Cuidadora1	Hija de dos años y 10 meses. Cuidadora sin redes, se cambia de ciudad por mala relación con su ex-pareja.
LSER_Caso_1_1_PUB_E_Cuidadora	Hijo único en medio mayor.
LSER_Caso_4_2_PUB_E_Cuidadora2	Hija en kínder
STGO_Caso_2_1_ALT_E_Cuidadora1	Hija en nivel medio mayor
STGO_Caso_2_1_PUB_E_Cuidadora	Hijo único medio mayor. Jardín cerca de lugar de estudios de la madre
STGO_Caso_4_1_PAG_E_Cuidadora	Hijo de tres años en medio menor.
STGO_Caso_3_2_PUB_E_Cuidadora	Hijo en nivel medio mayor
STGO_Caso_3_1_PUB_E_Cuidadora	Hijo de un año y cuatro meses en sala cuna.
STGO_Caso_2_2_PAG_E_Cuidadora	Hijo en pre-kínder. Tiene otro hijo de 15 años.
STGO_Caso_4_1_PUB_E_Cuidadora	Hija en sala cuna mayor de un año y medio
STGO_Caso_3_1_PAG_E_Cuidadora3	Hija de tres años. Su familia y redes en general viven cerca de su casa.
STGO_Caso_3_1_PAG_E_Cuidadora1	Hija de tres años. Ha faltado bastante al jardín por problemas broncopulmonares.
STGO_Caso_3_1_PAG_E_Cuidadora2	Hijo en transición (kínder)
STGO_Caso_3_1_PAG_E_Cuidadora4	Hijo de cuatro años. Dentro del espectro autista.

Fuente: Elaboración propia.

Detalle entrevistas cuidadores no matriculantes

Nombre entrevista	Detalle
CONC_Caso_1_2_NM_E_Cuidadora	Sin información
CONC_Caso_1_2_NM_E_Cuidadora2	Hijo debería estar en medio mayor
CONC_Caso_1_1_NM_E_Cuidadora	Dos hijas. Una está en edad de Educación Parvularia, pero no la ingresa por mala experiencia con la otra.
CONC_Caso_1_1_NM_E_Cuidadora2	Hijo en edad de sala cuna.
CONC_Caso_1_2_NM_E_Cuidadora3	Hijo que podría estar en sala cuna, lo retira porque lloraba mucho.
LSER_Caso_1_1_NM_E_Cuidadora1	Hija de tres años.
LSER_Caso_4_2_NM_E_Cuidadora	Tres hijos a quienes no ha llevado al jardín.
LSER_Caso_4_2_NM_E_Cuidadora1	Mujer 49 años. Sin información de hija. No matricula por salud.
LSER_Caso_4_NM_E_Cuidadora	Sin información de edad de hija. No la inscribe por salud.
LSER_Caso_4_2_NM_E_Cuidadora	Hija de dos años.
STGO_Caso_2_1_NM_E_Cuidadora	Mujer 36 años. Hija de dos años.
STGO_Caso_2_1_NM_E_Cuidadora	Hija de 4 años.

STGO_Caso_2_1_NM_E_Cuidadora2	Cuatro hijos. Dos en edad para entrar a Educación Parvularia.
STGO_Caso_3_1_NM_E_Cuidadora_N	Dos hijos. Uno de cuatro no matriculado, pero en lista de espera.
STGO_Caso_4_1_NM_E_G	Nieta de siete meses.
STGO_Caso_3_1_NM_E_N	Abuela de niño de un año y dos meses.
STGO_Caso_3_2_NM_E_A	Padre de niña de un año y dos meses.
STGO_Caso_3_2_NM_E_Cuidadora_M	Madre de niño menor a un año.
STGO_Caso_2_1_NM_E_Cuidadora3_D	Hijo de dos años, con problemas de salud (motivo de no matrícula)
STGO_Caso_2_1_NM_E_Cuidadora3_D	Hijo de tres años. Mala experiencia en sala cuna.
STGO_Caso_3_2_NM_E_Cuidadora_S	Tres hijas. Dos son gemelas de un año y medio. No matrícula por falta de cupos.
STGO_Caso_3_2_NM_E_Cuidadora_S	Dos hijos. Su hija está en kínder. Hijo no consigue cupo.
STGO_Caso3_nomatriculante	Tres hijos. La menor tiene dos años. La cuida su prima, no va a al jardín.
STGO_Caso_4_1_NM_E_Cuidadora_D	Cuatro hijos. Dos están en Colombia (por gastos). Hija menor de tres años con problemas de salud para entrar al jardín.

Fuente: Elaboración propia.