



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**DESIGUALDADES EN EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO EN CHILE
¿ES RELEVANTE LA CLASE SOCIAL?
*MEMORÍA DE TÍTULO CONDUCENTE AL TÍTULO DE SOCIÓLOGO***

AUTOR:

Pablo Cáceres Maldonado

PROFESOR GUÍA:

Emmanuelle Barozet

Santiago de Chile, Abril 2015

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
I. ¿POR QUÉ UNA PERSPECTIVA DE "CLASE SOCIAL"?	9
II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	12
2.1 Antecedentes sobre Causas y Consecuencias del Desarrollo en la Primera Infancia..	12
2.2 Antecedentes sobre Desigualdades en el Desarrollo de la Primera Infancia	16
III. LA PRIMERA INFANCIA EN CHILE	19
3.1 Educación y Cuidados de la Primera Infancia	19
3.2 Evaluación y Desarrollo en la Primera Infancia	20
IV. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	24
4.1 Preguntas de Investigación.....	24
4.2 Objetivos de Investigación.....	24
4.2.1 Objetivos Generales.....	24
4.2.2. Objetivos Específicos.....	24
V. MARCO TEÓRICO.....	26
5.1 Enfoque neo-marxista: el conflicto de clase en la esfera productiva.	27
5.1.1 Clase social neo-marxista: explotación y producción	28
5.1.2 Estructura de clase neo-marxista: las formas de la propiedad como eje de la tipología de clases	30
5.1.3 Consideraciones críticas	32
5.2 Enfoque neo-weberiano: el estudio de la desigualdad de oportunidades vitales como eje del análisis de clase.....	33
5.2.1 Clase social neo-weberiana: la situación de mercado como determinante de la posición de clase	33
5.2.2 Estructura de clase neo-weberiana: <i>relación de servicios v/s relación de contrato de trabajo</i> como formas fundamentales de las relaciones de empleo.....	35
5.2.3 Observaciones críticas.....	39
5.3 Enfoque neo-durkhemiano: una alternativa micro-sociológica para el análisis de la estructura de clase	40
5.3.1 Clase neo-durkhemiana: las <i>ocupaciones</i> como unidad fundamental de la conformación de clases sociales	41
5.3.2. Estructura de clase neo-durkhemiana: el problema de los límites en la determinación de las unidades ocupacionales.....	43
5.3.3 Observaciones críticas.....	44
5.4 El desarrollo infantil como fenómeno <i>multidimensional y multicausal</i>	45
5.5 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo infantil temprano	48
5.5.1 Perspectiva Piagetiana	48
5.5.2 Perspectiva del desarrollo de Erikson.....	49
5.5.3 Modelo bio-ecológico del desarrollo	49
5.6 Factores de riesgo en el desarrollo infantil temprano	51
5.6.1 Factores biológicos	51
5.6.2 Factores psicosociales.....	52

5.7 Estructura de clase y desarrollo infantil temprano	52
6. Hipótesis de Investigación	55
VII. MARCO METODOLÓGICO.....	56
7.1 Metodología	56
7.2 Fuente de información	56
7.3 Población Objetivo.....	57
7.4 Muestra.....	57
4.5 Diseño de la muestra.....	57
7.6 Estrategia de análisis.....	58
VIII. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	62
8.1 Análisis descriptivo	63
8.2 Análisis multivariado.....	71
CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS.....	91
Anexo I: Descripción de las características de la muestra.....	91
Anexo II: Modelo de regresión MCO.....	94

RESUMEN

La presente investigación propone explorar la relación existente entre la clase social de origen y el desarrollo infantil temprano, tema que se ha posicionado en tiempo reciente como uno de los problemas de mayor interés desde la perspectiva de la movilidad social e igualdad de oportunidades, tanto para la política social como para las ciencias sociales. Para responder esta interrogante se hizo uso de los datos de la segunda *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia* (ELPI) 2012, levantada por el *Centro de Microdatos* perteneciente al Departamento de Economía de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. La técnica de investigación empleada corresponde a un modelo de regresión lineal múltiple de mínimos cuadrados ordinarios (MCO). Los principales resultados de investigación dan cuenta de que si bien existe una relación estadísticamente significativa ($p < 0,001$) entre el desarrollo infantil y la clase social de origen, el aporte de la clase social -desde una perspectiva aquí denominada *sociológica*- como factor explicativo para el desarrollo infantil es bajo. Por otra parte, se observa que los factores de orden psico-social, tales como la presencia de materiales de aprendizaje (i.e. juguetes adecuados para la edad del niño que permitan su estimulación) y los de orden cultural como la educación de la madre o tutor del niño, son los más relevantes para el modelo de regresión testeado.

Palabras clave: *Clase Social; Desarrollo Infantil; Desigualdades; Primera Infancia.*

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación corresponde a la Memoria de Título conducente al Título de Sociólogo, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Este proyecto contó con el apoyo y financiamiento del Centro de Estudios para el Conflicto y la Cohesión Social (COES), proyecto FONDAP financiado por la Comisión de Ciencia y Tecnología CONICYT, institución a la cual se extienden agradecimientos.

Agradezco a la profesora Emmanuelle Barozet y al profesor Rodrigo Asún por todo el apoyo, compromiso y orientación que me brindaron desinteresadamente durante este proceso.

Agradezco a todos los amigos que me acompañaron y dieron aliento en este viaje.

Agradezco a mi abuela, por todo el apoyo que me ha dado desde el día que decidió ser mi madre.

Finalmente agradezco a Laura, por su infinito apoyo y amor entregado durante estos 9 años.

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre las causas y consecuencias de la desigualdad entre los individuos y grupos humanos en las sociedades contemporáneas es una de las empresas científicas e intelectuales más estimulantes y prometedoras de las últimas décadas, dado sus alcances tanto desde un punto de vista cognitivo¹, como político y normativo. El abanico de disciplinas científicas que han abordado este fenómeno es extenso y trasciende fronteras disciplinarias: genética del comportamiento y del desarrollo, neurobiología, neurociencia cognitiva, psicología, epidemiología, ciencias de la educación, economía, sociología, etc. Esto da cuenta tanto de la magnitud que ha adquirido este campo de investigación en sus diversas facetas, así como de los múltiples niveles en que operan los mecanismos involucrados en la desigualdad, que van desde lo estrictamente biológico, hasta lo propiamente social, así como sus interacciones y determinaciones mutuas.

La investigación aquí planteada se propone ser parte de estos esfuerzos por dilucidar las causas y consecuencias de la desigual distribución de atributos y oportunidades vitales (en el sentido de Weber (1964)), en la fase del ciclo vital más crítica para el desarrollo humano: *la primera infancia*. Más específicamente, se pretenden explorar las desigualdades de clase social –en el sentido sociológico del término– en el desarrollo de la primera infancia entre los niños y niñas del país. La preocupación por el estudio de este tipo de desigualdades se fundamenta sobre la base de un amplio y sólido corpus de evidencia empírica², que demuestra lo crítico que resultan las experiencias, estímulos y entorno al que se exponen los infantes en esta etapa de su crecimiento, en la estructuración de las oportunidades vitales y el desarrollo humano.

¹ Entiéndase, siguiendo la distinción de R. Boudon (2002), relativo a las preocupaciones internas de la ciencia.

² Para ver algunas revisiones relevantes sobre el tema ver Anderson et al., 2003; Bradley & Corwyn, 2002; Burger, 2010; Heckman, 2006; Jednoróg et al., 2012; Shonkoff & Phillips, 2000; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010.

Una de las principales razones por las que el desarrollo infantil ha cobrado tanto interés, tiene que ver con las consecuencias que tiene un desigual nivel de desarrollo para la discusión sobre la justicia social y la (des)igualdad de oportunidades, o en otras palabras, para la discusión normativa. Esto es válido para los distintos enfoques desde los que se ha abordado este problema, tales como el de la *justicia distributiva* (Rawls, 1999), el enfoque de las *capacidades* (Sen, 1993), e incluso para quienes disienten de este tipo de preocupaciones relativas a la justicia social, y defienden que el despliegue de la libertad³ es el fin último desde el punto de vista normativo (Nozick, 1974; von Hayek, 1982).

Lo anterior no implica que el estudio de las desigualdades en la primera infancia sea relevante sólo desde la perspectiva política y normativa, pues sin duda que también lo es desde un punto de vista estrictamente científico, en particular para la sociología. Como se dará cuenta posteriormente con más detalle, la sociología disciplinariamente hablando⁴, se ha visto escasamente involucrada en este tipo de investigación, siendo la economía, la psicología, las ciencias de la educación y la epidemiología las principales productoras de evidencia en relación a esta fase del ciclo vital, en lo que concierne a las ciencias sociales (ver por ejemplo Bradley & Corwyn, 2002; Heckman, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000). Si bien se encuentran algunos aportes desde la sociología (Sullivan, Ketende, & Joshi, 2013), el panorama general revela que la perspectiva de clase social (de tipo relacional) ha estado notoriamente ausente en este campo, siendo la perspectiva de estrato socioeconómico (de tipo gradacional) de la estratificación social la dominante, enfoque típicamente vinculado a la investigación económica (Goldthorpe, 2010a; Jonsson, Grusky, Carlo, Pollak, & Brinton, 2009; Morgan, Grusky, & Fields, 2006).

³ Libertad entendida como no interferencia en la acción y metas individuales, o siguiendo la clásica distinción de I. Berlín (2000), como *libertad negativa*, en oposición a la *libertad positiva* vinculada a enfoques como el de Sen (1993) y Rawls (1999).

⁴ Con perspectiva *disciplinar* se refiere a perspectivas de investigación sobre la desigualdad, que tengan origen y desarrollo reconocido en la teoría sociológica propiamente tal, que en este caso remite al análisis de clase, entendido como categorías discretas, frente al de los estratos socioeconómicos entendido como categoría continua.

A este respecto es importante aclarar que en ningún caso se busca insinuar que la perspectiva de estratos socioeconómicos sea menos relevante que la de clase social. Para efectos de esta investigación, ambas perspectivas representan simplemente entradas distintas al estudio de la estratificación social como campo temático, y en lo que refiere a las desigualdades en la primera infancia, se sostiene que existen buenas razones para producir investigación empírica desde un enfoque disciplinariamente sociológico.

La investigación a gran escala sobre el desarrollo en la primera infancia a nivel internacional es un área relativamente reciente de investigación, pero de rápido crecimiento, sobre todo en las últimas dos décadas. Ha sido impulsada principalmente por el interés de los organismos públicos e internacionales por constatar el estado de desarrollo físico y psico-social de la población infantil, a la luz de las diversas políticas y programas tanto públicos como privados para la primera infancia (i.e. programas de salas cuna, cuidado materno infantil, de alimentación, etc.), así como por la búsqueda de aplacar las desigualdades sociales que se producen desde temprana edad (Araujo & López-Boo, 2010).

Chile se ha hecho parte de esta preocupación por el desarrollo infantil, las desigualdades que de ahí emergen, y los efectos de las políticas y programas orientados a esta etapa del ciclo vital. Ejemplos de esta agenda lo constituyen programas como *Chile Crece Contigo* implementado en Chile en el año 2009 durante el gobierno de Michelle Bachelet, que trajo consigo la ampliación de la cobertura de salas cunas entre otros beneficios; la ley N° 20.545 promulgada por el ex presidente Sebastián Piñera en 2011, que extiende el periodo posnatal a 6 meses; y la reciente creación del *Consejo Nacional de la Infancia* durante el presente año, en el segundo gobierno de Michelle Bachelet. La *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia* (ELPI), levantada por el *Centro de Microdatos* del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, material empírico que usaremos en esta investigación, se enmarca dentro de estos esfuerzos. En efecto, se trata de una encuesta que proporciona información sistemática, de gran escala y longitudinal, sobre un amplio set de características tanto del desarrollo infantil, como del hogar, familia, embarazo de las madres y entorno en que crecen los infantes, lo cual permite explorar en

detalle, a través del tiempo y desde distintas perspectivas (salud, educacional, psico-social, desigualdades, etc.) las tendencias en el desarrollo infantil. Se trata de un aspecto clave tanto para el diseño de políticas públicas como para la investigación académica, empresa dentro la cual se inscribe este proyecto y a la cual pretende ser un aporte sustantivo.

I. ¿POR QUÉ UNA PERSPECTIVA DE "CLASE SOCIAL"?

Como ya se ha apuntado, la mayor parte de la investigación sobre las desigualdades en el desarrollo infantil temprano ha sido abordada desde una perspectiva *gradacional* o de *estrato socioeconómico*. Poner en duda esta estrategia de segmentación está fuera de discusión, en tanto la evidencia internacional producida desde este enfoque muestra claramente que existen importantes diferencias en el desarrollo infantil –en sus múltiples aristas- según estrato socioeconómico (Bradley & Corwyn, 2002). Sin embargo, de aquello no se sigue que la perspectiva de clase social no sea una categoría relevante tanto analítica como empíricamente, e incluso con el potencial de aprehender tantas o más dimensiones del fenómeno de estudio. Como señala Grusky (2001), en la tradición sociológica del análisis de clase, es un hecho bien establecido que las personas y grupos de personas difieren en varias otras dimensiones además del ingreso⁵, tales como el poder, recursos culturales, capital social, honor y prestigio, derechos y capital humano, todas cuestiones que requieren un tratamiento conceptual y empírico más amplio. En este sentido, al menos teóricamente, la clase social sociológicamente entendida resulta un punto de partida privilegiado.

Una diferencia clave entre la perspectiva gradacional y la de clase social, es la forma en que se representan los sistemas de estratificación. La perspectiva gradacional trabaja sobre el supuesto de que la sociedad, o más exactamente los individuos que la conforman,

⁵ Por cierto, esto a su vez depende de la perspectiva de análisis de clase en cuestión, aunque el consenso general es que las diferencias entre clases van más allá del ingreso, independientemente del punto de partida analítico.

pueden ser ordenados en un continuo jerárquico de posiciones sociales, teniendo por referencia algún atributo cuantitativo que posean los individuos (típicamente, el ingreso y/o años de educación) (Goldthorpe & McKnight, 2006). Por su parte, la perspectiva de clase social corresponde a un esquema de representación *relacional* (típicamente, relaciones de empleo, explotación, propiedad y poder en la esfera económica (Wright, 2005)) y multidimensional, por lo que en rigor las clases sociales dan cuenta de categorías discretas, no continuas, al margen de que existan posiciones de clase más deseables que otras.

Ahora bien, el argumento que se sostiene a este respecto, siguiendo a Goldthorpe y McKnight (2006), es que la perspectiva de clase social resulta un enfoque más comprensivo (i.e. multidimensional) de las desigualdades que la que resulta de la mirada estrictamente gradacional, lo que tiene un potencial explicativo escasamente explorado en éste campo. Más específicamente, la perspectiva de clase social permite observar no sólo el diferencial de capacidad y tipo de consumo⁶ en el corto plazo de los individuos (lo que es captado muy bien por el nivel de ingreso y años de educación), sino que además permite observar al menos otras tres dimensiones de la desigualdad desde el punto de vista económico, que afectan a las personas en relación a su posición de clase durante su ciclo vital, a saber: a) El nivel de estabilidad laboral; b) La seguridad salarial en el corto plazo; c) En las expectativas económicas de largo plazo (Goldthorpe & McKnight, 2006; Goldthorpe, 2012). Por ejemplo, sobre la diferencia que existe en estas dimensiones entre la clase obrera y la clase de servicios, Goldthorpe (2010a) señala:

“Lo que aquí es importante no es simplemente que los profesionales y empleados de gestión del salariado tengan en promedio ingresos más elevados que los obreros asalariados de base. También hay que tener en cuenta que los primeros tienen ventaja sobre los segundos en lo tocante a la forma de regulación de su empleo al menos de tres

⁶ Esto no significa que lo que se puede inferir a partir de la pertenencia a determinado estrato socioeconómico, se reduzca a la capacidad y tipo de consumo de las personas. Este influye poderosamente, por extensión, en cuestiones como las prácticas relativas a la salud, pautas de crianza, o hábitos culturales, por señalar un par de ejemplos.

maneras trascendentales. Primero, tienen más seguridad económica debido a que están mejor protegidos frente al riesgo de la pérdida del puesto de trabajo y posterior desempleo; segundo, disfrutan de más estabilidad económica en el sentido de que sus ingresos laborales fluctúan menos a corto plazo en relación con la cantidad de trabajo realizada y son menos vulnerables a una interrupción como consecuencia de una enfermedad o accidente; y, tercero, tienen mejores perspectivas económicas porque sus rentas tienden a seguir una curva ascendente hasta una fase tardía de sus carreras laborales, cuyo punto culminante suele estar en torno a los cincuenta años en lugar de los veintitantos o treinta” (p.434).

A lo anterior se puede agregar las desigualdades en logro educativo por clase social⁷, hecho ampliamente documentado tanto en Chile (Torche & Wormald, 2004) como a nivel internacional (Breen & Jonsson, 2005; Breen, Luijkx, Müller, & Pollak, 2009; Jackson, Erikson, Goldthorpe, & Yaish, 2007), y también las diferencias en el ámbito de la salud (Sacker, Firth, Fitzpatrick, Lynch, & Bartley, 2000). Lo relevante en este sentido, es que todos estos son aspectos que en última instancia afectan las condiciones y oportunidades de vida de las personas y familias, y por extensión, los recursos, entorno y oportunidades de desarrollo de los niños, lo que en definitiva justifica una mirada de clase social del fenómeno de las desigualdades en esta fase crítica del ciclo vital.

En suma, es en base a estos argumentos que se sostiene que la perspectiva de clase social es un enfoque legítimo, relevante y, si se quiere, innovador para la investigación sobre el desarrollo en la primera infancia.

⁷ O si se prefiere recursos culturales o capital cultural (Bourdieu, 1986), aunque este último concepto tiene ciertas limitaciones y dificultades (Goldthorpe, 2007).

II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes sobre Causas y Consecuencias del Desarrollo en la Primera Infancia

Durante el régimen comunista rumano, Nicolae Ceaușescu llevó adelante una política pro-natalidad con el fin de incrementar el tamaño de la población con miras a fortalecer la economía nacional. Esta política prohibió y castigó severamente los abortos y métodos de anticoncepción, trayendo como resultado un brusco aumento de los nacimientos, y consecuentemente, el abandono de miles de niños por parte de familias pobres que no podían hacerse cargo de sus cuidados, lo cual concluyó en una masiva institucionalización de los infantes en orfanatos en condiciones extremadamente precarias, siendo casi completamente desatendidas sus necesidades físicas, psicológicas y sociales (Kligman, 1998; Rosapepe, 2001; Rutter et al., 2007). Con la caída del régimen de Ceaușescu se hace pública la historia de los huérfanos rumanos en el mundo occidental, motivando la adopción de cientos de niños institucionalizados, en especial por familias estadounidenses, inglesas y canadienses. Este proceso de adopción resultó ser desde un punto de vista científico una excelente oportunidad de investigación (un experimento natural), sobre los efectos tanto de la privación física y psicológica, así como del entorno social en el desarrollo infantil.

La evidencia levantada respecto a la experiencia de los niños rumanos es contundente en señalar los efectos negativos de la institucionalización bajo condiciones de privación física y psicológica en el desarrollo infantil. Comparativamente hablando, los niños rumanos adoptados mostraron una mayor propensión a desarrollar distintos problemas de salud física y psicológica tanto a corto como a largo plazo, a saber: apego inseguro y trastorno desinhibido del apego; cuasi-autismo; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; deterioro cognitivo; comportamientos oposicional desafiante; menor estatura y peso de lo normal; y quizás lo más llamativo, una menor circunferencia del cráneo y un desarrollo cerebral anormal (Chisholm, 1998; Colvert et al., 2008; Mehta et

al., 2009; Morison, Ames, & Chisholm, 1995; Rutter et al., 2007). Por otra parte, la evidencia también es clara en mostrar el acelerado proceso de recuperación física y psicológica de los niños luego de ser acogidos por sus familias adoptivas, remontando buena parte de la brecha de desarrollo para su edad (Benoit, Jocelyn, Moddemann, & Embree, 1996; Chisholm, 1998; Colvert et al., 2008; Morison et al., 1995; Rutter et al., 2007). El ejemplo de los orfanatos rumanos constituye sólo una pequeña parte –aunque extraordinariamente reveladora- de lo que la investigación científica ha descubierto en relación a la importancia de los determinantes ambientales del desarrollo infantil.

La investigación en el campo de la neurociencia ha sido clave a la hora de revelar la importancia de los factores contextuales (i.e. medio ambiente natural y sociocultural) en el desarrollo infantil, particularmente en lo relativo al desarrollo del cerebro (Hackman, Farah, & Meaney, 2010; Jednoróg et al., 2012; Shonkoff & Phillips, 2000). En resumen, los determinantes ambientales moldean, sea potenciando o mermando, el desarrollo cerebral, lo cual a posteriori tiene importantes consecuencias en el desarrollo neuro-cognitivo (es decir, en la arquitectura neuronal, lo que afecta directamente la capacidad de procesar información) a lo largo de la vida, siendo las experiencias más tempranas las más críticas en este sentido. En lo que concierne el entorno social, los mecanismos que impactan el desarrollo cerebral lo hacen incluso desde antes de nacer: la exposición de las madres a una serie de factores tanto de protección (buena nutrición) como de riesgo (cigarro, alcohol o estrés), afectan el ambiente intrauterino en el cual se desarrolla el niño, y en consecuencia, inciden en su desarrollo biológico.

Es así que se entiende con facilidad cuál es el mecanismo general a través del cual el entorno social conduce a desigualdades en el desarrollo humano temprano⁸, tan temprano como el momento mismo de la concepción: ocupar distintas posiciones en la estructura social se encuentra asociado a la exposición de distintos factores de riesgo y protección en el desarrollo biológico, y al mismo tiempo, conlleva contar con recursos desiguales

⁸ Este aspecto es sumamente interesante desde el punto de vista de la antigua discusión entre determinismo biológico y ambiental, en tanto que hace explícito un mecanismo a través del cual es la realidad social la que moldea la realidad biológica.

para hacer frente al cuidado y educación de los menores, lo que concluye en un desarrollo infantil temprano diferencial según el origen social del niño.

Dentro de este ámbito, se encuentra el programa de investigación impulsado por economista estadounidense, premio nobel de economía, James Heckman, quien junto a sus colegas ha sido tremendamente influyente tanto en la comunidad académica como en el ámbito de las políticas públicas para la primera infancia. La investigación de Heckman se ha focalizado en la relación entre el desarrollo infantil temprano, el entorno en que se produce, y las consecuencias de este a través del ciclo vital en relación tanto a los rendimientos económicos (i.e. tasas de retorno a la inversión en capital humano (Becker, 1983)) como a sus consecuencias sociales en materias como la delincuencia o la salud (Carneiro & Heckman, 2003; Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006; Heckman, 2006). Una de las conclusiones más simples pero fundamentales de la investigación de Heckman se puede resumir en la afirmación siguiente: *entre más temprano se interviene, mejor*. El mismo Heckman (2006) proporciona una excelente síntesis de los hallazgos de la investigación en este campo en cuatro puntos, aportando una visión global y sistemática del problema tratado:

1. La arquitectura del cerebro y la formación de habilidades está determinada por la interacción entre la carga genética y las experiencias individuales.
2. El dominio de las habilidades que son esenciales para el éxito económico, y el desarrollo de su sustrato neuronal subyacente, siguen reglas jerárquicas, es decir, el desarrollo sigue un patrón secuencial en que los logros posteriores se edifican sobre la base de lo conseguido en una etapa anterior del desarrollo.
3. Las competencias cognitivas, lingüísticas, sociales y emocionales son interdependientes; todas están moldeadas poderosamente por las experiencias de la infancia temprana; y el desarrollo de las mismas en cada individuo, no sólo lo benefician a sí mismo, sino que a la sociedad en su conjunto.
4. Si bien es cierto que la adaptación es un proceso que continúa a lo largo de la vida, las habilidades humanas se forman en una secuencia predecible de periodos sensibles, durante los cuales el desarrollo de circuitos neuronales específicos y los

comportamientos que estos median son más plásticos, y por lo tanto, responden de forma óptima las influencias ambientales.

Un claro ejemplo de lo planteado por Heckman y sus colegas, son las evaluaciones de los programas de intervención temprana como el *Perry Preschool Program*, aplicado en Estados Unidos entre 1962 y 1967. Este programa de tipo experimental consistía básicamente en la implementación de sesiones educativas diarias impartidas por un equipo de profesores calificados, a niños afroamericanos de entre tres y cuatro años en condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar, lo que se complementaba con visitas semanales a sus hogares, con el fin de motivar a las madres a involucrarse en el programa y ayudar en su implementación. En el largo plazo los datos recabados sobre el grupo de intervención en relación al grupo de control fueron muy favorables⁹: niveles más altos de graduación en la educación secundaria y una menor participación en programas de educación especial; un menor número de nacimientos fuera del matrimonio y un 50% menos de embarazos adolescentes; porcentajes más bajos de encarcelamiento y arrestos por crímenes violentos; salarios más altos y una probabilidad sustantivamente menor de recibir asistencia social del gobierno (Heckman, 2006; L J Schweinhart, Barnes, & Weikhart, 2005; Lawrence J Schweinhart et al., 2005). Desde el punto de vista de los objetivos de desarrollo y política social, este tipo de resultados arroja buenas expectativas sobre la posibilidad de combinar dos fines que típicamente se han tratado como difícilmente compatibles: equidad y eficiencia. Es decir, da cuenta de que al mismo tiempo se hace una inversión eficiente desde el punto de vista económico (retorno a la inversión), y se aporta a la disminución de las desigualdades en el largo plazo.

⁹ La imputación causal de estos resultados a la participación en el programa de intervención es un tema a discutir, dado que es sumamente difícil controlar todas las variables que pudieron haber afectado estos resultados. No obstante, para efectos del argumento que se busca sostener aquí, baste decir que estos resultados son congruentes con lo que se deduce del resto de la literatura en relación a las intervenciones e incidencia de factores ambientales en la primera infancia, así como con lo que se ha investigado en relación a otros programas de intervención (Anderson et al., 2003) incluyendo América Latina (Treviño, Toledo, & Cortínez, 2011), por lo que al menos se puede señalar que es un razonamiento coherente y bien fundamentada en la evidencia disponible.

2.2 Antecedentes sobre Desigualdades en el Desarrollo de la Primera Infancia

En lo que refiere específicamente a las desigualdades en el desarrollo en la primera infancia, la investigación se ha concentrado sobre todo en las diferencias por nivel socioeconómico, a lo que se suman las diferencias por grupos raciales y étnicos o (Dowd, Zajacova, & Aiello, 2009). Para el caso de los vínculos entre el nivel socioeconómico y las desigualdades en el desarrollo infantil temprano, Bradley y Corwyn (2002) hacen una extensa y detallada revisión a nivel internacional, tanto de las distintas dimensiones en que se expresa esta desigualdad, como de los potenciales mecanismos que median esta relación. Respecto a las áreas de impacto de las desigualdades por nivel socioeconómico señalan la salud, el logro académico y cognitivo, y el desarrollo socioemocional; mientras que en lo que concierne a los mecanismos que median esta relación, los autores los clasifican en dos categorías: *recursos* y *reacciones de estrés*. Los recursos refieren al acceso a cuestiones tales como una adecuada nutrición, acceso al sistema de salud, las condiciones de vivienda, materiales de aprendizaje y experiencias cognitivamente estimulantes, expectativas y formas de interacción de los niños con sus padres, y las expectativas y actitudes de los niños; por otra parte, las reacciones de estrés refieren a la carga alostática y prácticas de crianza.

Los ejemplos sobre desigualdades en las áreas del desarrollo identificadas por Bradley y Corwyn son extensos. Feinstein (2003) ha documentado desigualdades en el desarrollo cognitivo temprano en Gran Bretaña entre niños de 22 a 42 meses de edad; Bradbury y sus colegas (2011) han mostrado diferencias por nivel socioeconómico en el desarrollo lector entre niños de 5 años en Australia, Canadá, Reino Unido y los Estados Unidos; Down, Zajacova y Aiello (2009) han demostrado una mayor prevalencia de infecciones crónicas como citomegalovirus (CMV), virus del herpes simple-1 (HSV-1), hepatitis A y hepatitis B, entre niños de familias más pobres, de menor nivel educacional y de un origen étnico/racial distinto al caucásico; Fernald y sus colegas (2012) han presentado evidencia para India, Indonesia, Perú y Senegal, de que los niños menores de 2 años de hogares más ricos tienen un mayor desarrollo global y un mejor crecimiento físico que los niños de hogares pobres, y que el efecto de la riqueza y educación de la madres en

estas medidas se incrementa con el tiempo; Fotso y Kuate-Defo (2005) han evidenciado que el nivel socioeconómico del hogar y el vecindario, son importantes predictores de desnutrición y morbilidad entre niños de Burkina Faso, Camerún, Egipto, Kenia y Zimbabue; y en tiempo reciente, en Francia se han investigado y demostrado desigualdades en el desarrollo cerebral en relación al nivel socioeconómico, gracias a técnicas neurofisiológicas y de neuroimagen (Jednoróg et al., 2012).

Una investigación que aborda este problema específicamente desde la perspectiva de clase, es la de Sullivan, Ketende y Joshi (2013), la cual buscó examinar en qué medida las desigualdades de clase social en el desempeño cognitivo infantil a los siete años de edad, puede ser explicado por la educación de los padres, el ingreso, los recursos sociales del entorno familiar y las prácticas de crianza. Con este fin hicieron uso de los datos de *The Millennium Cohort Study (MCS)*, un proyecto multi-disciplinario de corte longitudinal realizado por el Institute of Education de la University of London en Reino Unido. Este estudio contiene información sobre el desempeño cognitivo infantil de los niños en pruebas estandarizadas, así como datos de su origen socioeconómico y entorno familiar para los cuatro países que componen el Reino Unido: Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. Según los autores, los resultados muestran que “la clase social y la educación de los padres estaban directamente relacionados con las crecientes desigualdades entre los cinco y siete años así como con las desigualdades absolutas en los resultados de los test a los siete años de edad, y esto no puede ser completamente explicado por la amplia gama de medidas tanto de los recursos familiares como de las prácticas de crianza incluidas en nuestros modelos” (p. 1203). En línea con lo planteado anteriormente, la investigación de Sullivan y sus colegas da cuenta de que la variable clase social tiene un efecto significativo e independiente a la hora de explicar las desigualdades en el desarrollo cognitivo, ya que como destacan los autores, “la clase social y la educación de los padres reflejan no sólo lo que los padres hacen, sino lo que ellos tienen – y lo que tienen no es sólo dinero” (p. 1203).

A modo de síntesis, la literatura revisada da cuenta claramente de la existencia de marcadas desigualdades en el desarrollo infantil temprano dependiendo del origen social

(sea nivel socioeconómico, ingreso familiar, educación de los padres o clase social), en una amplia gama de dimensiones que van desde la prevalencia de enfermedades infecciosas, hasta el desarrollo neuro-cognitivo, aportando las primeras luces sobre lo que es posible esperar de los resultados de este trabajo.

III. LA PRIMERA INFANCIA EN CHILE

3.1 Educación y Cuidados de la Primera Infancia

Al margen de las discusiones en torno a la variación inter-cultural de la etapa en la cual transcurre la infancia, el consenso internacional es que ésta comprende el periodo que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los ocho años de edad (Aubrey, David, & Godfrey, 2005). Según datos de CASEN 2011, en Chile este grupo abarca cerca del 13% de la población del país.

Como indica la literatura reseñada sobre el tema, la asistencia a establecimientos de educación pre-escolar resulta de vital importancia en el desarrollo infantil, por cuanto los niños participan de un entorno y reciben estímulos especialmente pensados para ayudar a potenciar las distintas áreas de su desarrollo¹⁰. En relación a esto, un 62% de los niños de 0 a 8 años en Chile asisten a algún tipo de establecimiento educacional o institución afín. Ahora bien, en la práctica resulta más interesante mirar segmentos más jóvenes de la población infantil, en especial los que tienen entre 0 y 4 años edad, ya que por un lado, a diferencia del segmento que va de los 5 a 8 años de edad, no es un nivel obligatorio, y por otro, la evidencia internacional muestra que a más corta edad, más crítica resulta la exposición a diferentes tipos de estímulos y factores ambientales en el desarrollo de los menores, como son los servicios educacionales y de cuidado infantil.

¹⁰ Sin embargo, es importante tener una precaución respecto a esta afirmación. Como ha apuntado Heckman (Mattheus, 2013), para que la educación pre-escolar sea un potenciador efectivo del desarrollo infantil, no basta con que los niños asistan a establecimientos educacionales, sino que además es importante que la educación y cuidados que les proporcionan sean de calidad. De hecho, si los establecimientos educacionales no proporcionan educación y cuidados de calidad, se corre el riesgo de que la medida sea contraproducente: los niños podrían estar recibiendo mejores cuidados y estimulación en sus casas que en la institución, y el asistir a la institución termina por alejarlos de aquel entorno que podría resultar más propicio para su desarrollo.

Cuando se pone el foco de atención en el grupo de niños entre 0 a 4 años, es decir, entre los niños que asisten a sala cuna, jardín infantil y prekindergarten, el porcentaje de asistencia pasa del 62% al 35.5. Cuando se observa la distribución de este porcentaje por deciles de ingreso autónomo, la realidad nuevamente cambia, aunque moderadamente: entre el 10% más pobre de los hogares un 33.4% asiste a establecimientos educacionales; mientras que en el 10% más rico, el porcentaje de asistencia a establecimientos educacionales alcanza un 41%.

Estas cifras aportan indicios de las desigualdades que son posibles de identificar en uno de los factores de mayor importancia que inciden en el desarrollo infantil. Sin embargo, es importante notar que cuando se mira en perspectiva histórica, el panorama, lejos de presentarse como negativo, resulta bastante alentador: en 1990 los niños del decil más pobre tenían una participación de sólo un 7% en establecimientos educacionales, mientras que en el decil más rico lo hacía en un 20.2%, casi triplicando la participación de los primeros. De hecho, hacia el año 2000 esta realidad había empeorado: en el decil más pobre sólo un 10.1% de los niños asistían a algún tipo de establecimiento educacional, mientras que en el decil más rico la asistencia había aumentado a un 34.4%. Es en los últimos años que se ha comenzado a revertir la situación, lo que puede ser atribuido en buena medida a la política de expansión de salas cunas llevada adelante durante el primer gobierno de Michelle Bachelet: en 2005, existían apenas 785 salas cunas en los sectores más pobres del país, cifra que para el término de su periodo de gobierno había pasado a 4.200 (“Chile Crece Contigo,” n.d.).

3.2 Evaluación y Desarrollo en la Primera Infancia

Desde hace varias décadas que en Chile se han venido desarrollando una amplia serie de iniciativas a favor de la salud y bienestar infantil, lo cual encuentra un punto de inflexión que agrupa la experiencia acumulada en el Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia *Chile Crece Contigo* creado en 2007, el cual tiene por fin “acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de

transición o pre kinder (alrededor de los 4 o 5 años de edad)” (“Sobre Chile Crece Contigo ¿Qué es?,” n.d.). La preocupación por la salud, desarrollo y bienestar infantil existente en Chile, también se ha manifestado en el ámbito de la evaluación de resultados. Concretamente, la evaluación a gran escala del desarrollo infantil temprano se ha realizado principalmente a través de la red de salud pública, en particular, a través del *Programa de Estimulación y Desarrollo Psicomotor*. Dos instrumentos de evaluación son los utilizados en este contexto: la *Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor* de 0-24 meses (EEDP) (Rodríguez, Arancibia, & Undurraga, 1979) y el *TEST de Desarrollo Psicomotor* de 2 a 5 años (TEPSI) (Haeussler & Marchant, 1999).

Según señalan Pardo, Gómez y Edwards (2012), el EEDP y el TEPSI cumplieron un rol importante en el seguimiento y evaluación del desarrollo infantil durante cerca de dos décadas, “sin embargo, la evaluación del desarrollo psicomotor mediante EEDP y TEPSI presenta hoy limitaciones que dificultan el adecuado seguimiento de los niños y niñas a lo largo de sus primeros años de vida” (p. 9). A este respecto las autoras enumeran cuatro razones para sostener esta crítica:

1. No existe coherencia entre las mediciones del EEDP y TEPSI ni en las áreas de desarrollo que se evalúan; ni en el rango etario que consideran, ni en la metodología de administración de las pruebas.
2. La estandarización de las pruebas es de larga data (36 años el EEDP y 27 el TEPSI), poniendo en duda su capacidad de discriminación original entre niveles de desarrollo, teniendo en cuenta el *efecto Flynn*, “según el cual los puntajes obtenidos al aplicar una prueba estandarizada tienden a incrementarse progresivamente cada año” (Pardo et al., 2012, p. 10). Esto implica que en la medida que pasa el tiempo es necesario readecuar las herramientas psicométricas de medición, para adaptarse al incremento general de las capacidades cognitivas de la población a medir.
3. Estas herramientas dejan fuera de su medición áreas que en la actualidad se consideran claves en el desarrollo infantil, como el área socioemocional.

En atención a estas limitaciones, Pardo y sus colegas (2012) destacan la necesidad de generar un nuevo instrumento de medición del desarrollo infantil a nivel nacional, que se encuentre actualizado en relación a los conocimientos acumulados en el área al día de hoy. En este contexto, se desarrolló a partir del año 2009 el TADI (Test de Aprendizaje del Desarrollo Infantil), diseñado por el *Centro de Estudios para el Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP)* y el *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)* de la Universidad de Chile. “Es una escala de evaluación del desarrollo y aprendizaje que permite medir lo que los niños y las niñas saben y saben hacer, de acuerdo a varias dimensiones de su desarrollo, comparando sus resultados con los de sus pares de la misma edad cronológica.” (Pardo et al., 2012, p. 7). Este test tiene varias ventajas en relación a sus precedentes: abarca una gama más amplia de áreas del desarrollo; evita el problema de discontinuidad en los tramos etarios de aplicación; estandariza el proceso de aplicación; está validado interculturalmente, evitando así el sesgo en contra de los niños pertenecientes a pueblos originarios; y por sobre todo, el encontrarse actualizado en relación a la evidencia actual en relación al desarrollo infantil.

El TADI ha sido incluido en la versión 2012 de la ELPI¹¹, lo que constituye un avance en relación a la medición del desarrollo infantil temprano en el Chile actual. Los análisis preliminares la aplicación del TADI a nivel nacional muestran que, en términos globales, 7,1% de los niños se encuentran dentro del rango de retraso o riesgo; un 28% en el tramo definido como normal con rezago; un 46,2% en el rango normal; y un 18,7% se encuentran en el tramo avanzado de desarrollo (Centro-Microdatos, 2013). Cuando se observan estos datos desagregados por quintil de ingreso, se revelan asociaciones estadísticamente significativas entre el quintil de ingreso familiar y el nivel de desarrollo del niño. En términos generales los datos muestran que en la medida que se pasa de los quintiles de ingreso más pobres a los más ricos, los niveles de retraso-riesgo del desarrollo disminuyen, mientras que los de normal-avanzado se incrementan. Así por ejemplo, en el caso del I quintil se observa un 11.6% de niños en el tramo riesgo-retraso,

¹¹ La prueba TADI ha sido aplicada a través de la ELPI 2012, a una muestra representativa a nivel nacional de 14.086 de entre 6 meses y 7 años de edad. Esta identifica 4 niveles: a) Retraso; b) Riesgo; c) Normal; d) Avanzado.

en tanto que en el V quintil esto se reduce drásticamente a un 3.5%; por otro lado, cuando se mira el porcentaje de niños en el nivel avanzado, en el primer quintil este alcanza un 14.6%, contrastando con el 27.3% del quintil de mayores ingresos.

TABLA 1: Nivel de desarrollo infantil según quintil de ingreso familiar

Interpretación TADI	Quintil de ingreso					Total
	I	II	III	IV	V	
Retraso	1.1%	1.2%	0.5%	0.7%	0.5%	0.8%
Riesgo	10.5%	6.9%	6.5%	5.3%	3%	6.3%
Normal con rezago	32.8%	28%	30.3%	26.9%	23.3%	28%
Normal	41%	48.2%	46.8%	49.2%	45.9%	46.2%
Avanzado	14.6%	15.7%	15.9%	17.9%	27.3%	18.7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pearson chi2= 436.83771 Pr= 6.739e=83

Fuente: Informe de Resultados Evaluaciones – Segunda Ronda Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia

En suma, estos datos representan un primer acercamiento al estado del desarrollo de la primera infancia en Chile. Lo que resalta en primera instancia, es que se encuentran en línea con la evidencia internacional sobre el tema, que muestra la existencia de notorias desigualdades en los niveles de desarrollo según el origen social de los menores. Si bien estos datos no hablan directamente de lo que sucede a nivel de clase social, en el sentido aquí planteado, significan un primer acercamiento al tema, en tanto indicador de origen social.

IV. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Preguntas de Investigación

Habiendo revisado los antecedentes teóricos y empíricos que dan fundamento a esta investigación, las preguntas de investigación se formulan del siguiente modo:

¿En qué medida la clase social de origen es una categoría relevante, a la hora de determinar el nivel de logro en el desarrollo infantil temprano en Chile?

¿Qué diferencias existen en los niveles de desarrollo infantil temprano según la clase social de origen de los niños en Chile?

4.2 Objetivos de Investigación

4.2.1 Objetivos Generales

1. Establecer en qué medida la clase social de origen es una categoría relevante para explicar los niveles de logro en el desarrollo infantil temprano.
2. Describir los niveles de desarrollo infantil temprano según el origen de clase social entre los niños chilenos de cero a seis años de edad.

4.2.2. Objetivos Específicos

1. Determinar la importancia relativa de la clase social de origen respecto a otras variables explicativas relevantes como el género, nivel educacional de los padres, quintil de ingreso socioeconómico, asistencia a establecimientos educacionales, y otros elementos vinculados a la nutrición y salud, a la hora de explicar los niveles de logro en el desarrollo infantil.

2. Examinar cual es la distancia efectiva que existe entre las distintas clases sociales, en relación a sus niveles de desarrollo infantil.
3. Cuantificar el nivel de impacto de los distintos indicadores de origen social en el desarrollo infantil temprano, para así determinar qué factores son más importantes para explicar este fenómeno.

V. MARCO TEÓRICO

El análisis de clase tiene una larga tradición en la teoría sociológica que data desde los orígenes mismos de la disciplina, el cual se identifica por sobre todo con el trabajo de los sociólogos alemanes Karl Marx y Max Weber. Desde entonces, el análisis de clase ha evolucionado de modo tal de dar pie a varias tradiciones teóricas, las cuales se han visto inmersas en un nutrido y complejo debate sobre cuáles deberían ser los fundamentos de la teoría de clase, y por extensión, los problemas que ésta puede y debe enfrentar.

En lo que sigue se hace un repaso del estado actual de los distintos enfoques o teorías sobre el análisis de clase con el fin de resaltar sus aspectos más sobresalientes, de modo de exponer los argumentos que fundamentan la elección de una perspectiva particular en relación al problema de investigación de este trabajo. Concretamente se revisarán tres perspectivas teóricas: la neo-marxista de Erik Olin Wright; la neo-weberiana identificada principalmente con el trabajo de John Goldthorpe; y la neo-durkhemiana desarrollada principalmente por David Grusky, Jesper Sørensen y Kim Weeden¹². La selección de estas perspectivas se basa en tres criterios: en primer lugar, porque se han constituido en

¹² Otras perspectivas como la del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1973; 1986) y la del sociólogo danés Aage Sørensen (2000) no se incluyen por varias razones. En primer lugar, no han dado pie a programas de investigación que permitan operacionalizar con claridad un mapa de posiciones de clase. Esta dificultad no es menor, pues en buena medida deriva de los principios teóricos que les subyacen. Para el caso de la perspectiva de Bourdieu, intentos como el de Savage y sus colegas (2013), son muy incipientes y aún carecen del rigor metodológico necesario para ser tomados como base de una investigación de mayor alcance. Sobre esto, el sociólogo británico Collin Mills (2014) ha hecho notar una serie de deficiencias metodológicas (por ejemplo, basarse en una muestra no probabilística, ser una encuesta auto-aplicada y vía internet), y conceptuales (por ejemplo, el abrir una cuenta de Facebook puede hacer que alguien cambie de posición de clase, debido al cómo se construyen las puntuaciones) en el trabajo de Savage et al, que aún deben ser superadas. Por otra parte, la perspectiva de Sørensen además de ser compleja de operacionalizar, no permite entender de manera clara el cómo se estructuran las pautas de desigualdad a través del tiempo entre clases sociales. El entender las clases como grupos con intereses antagónicos que mantienen conflictos por las rentas, puede ser útil para explorar la configuración de determinados conflictos sectoriales, pero el vínculo deja de ser tan claro cuando se trata de oportunidades vitales socialmente estructuradas.

lo que se denominan *programas de investigación científica*, en el sentido del filósofo de la ciencia húngaro Imre Lakatos (1983), es decir, que conforman tradiciones con cimientos teóricos bien establecidos y agenda de investigación empírica sistemática y delimitada; el segundo motivo tiene que ver con que son enfoques en los que se ha desarrollado suficiente claridad conceptual, como para configurar esquemas de investigación empírica, que permiten traducir la propuesta teórica en un diseño de investigación concreto; y en tercer lugar, porque son perspectivas que aportan un lente adecuado para examinar el cómo se estructuran las desigualdades en una serie de ámbitos de la vida de los individuos, desde el punto de vista de su posición de clase. En éste sentido, son enfoques que plantean mecanismos causales claros sobre cómo es que se estructuran las desigualdades entre clases.

5.1 Enfoque neo-marxista: el conflicto de clase en la esfera productiva.

La tradición marxista en el análisis de clases finca sus raíces en los trabajos del pensador alemán Karl Marx ¹³, y desde entonces ha evolucionado motivando una gran heterogeneidad de perspectivas que se identifican con el trabajo original del autor. El enfoque que resulta de mayor interés en este caso, es el del sociólogo estadounidense Erik Olin Wright, quien ha desarrollado una teoría de análisis de clase que el mismo clasifica como *neo-marxista*, dentro de la tradición más amplia del marxismo analítico¹⁴. Siguiendo al autor, la pregunta que guía el diseño de su trabajo teórico corresponde a la pregunta por la emancipación, vale decir: “¿Qué clase de transformaciones son necesarias para eliminar la opresión y explotación económica en las sociedades capitalistas?” (Wright, 2005, p. 191). Desde esta preocupación central, se derivan otras como la

¹³ Esto, aunque en rigor Marx nunca llegó a definir con precisión qué entendía por clase. En el tomo III de “El Capital”, Marx se apronta a concretar esta labor teórica, pero lamentablemente el autor nunca llegó a desarrollar el capítulo más allá de unas breves páginas.

¹⁴ Definido por Wright como “el cuestionamiento y clarificación sistemática de los conceptos básicos del marxismo y su reconstrucción dentro de una estructura teórica más coherente” (Wright, 1985, p. XII).

pregunta por la formación de conflictos antagónicos entre clases y la desigualdad de oportunidades vitales y distribución de la riqueza.

5.1.1 Clase social neo-marxista: explotación y producción

Respecto al concepto de clase, Wright (2005) sostiene que debe ser entendido como un adjetivo antes que como un sustantivo, lo que significa que refiere a un atributo o característica que especifica un tipo particular de fenómenos sociales, como pueden ser los conflictos, intereses, conciencia o estructuras sociales (i.e. conflictos de clase; intereses de clase; conciencia de clase, etc.). Esto a su vez implica que el concepto de clase y el de estructura de clase tienen, en su perspectiva, un carácter eminentemente *relacional*.

En particular, dentro de la tradición marxista, el análisis de clase parte de la proposición de que es la esfera económica, o más concretamente, el sistema de producción, la base desde la cual se edifican las relaciones de clase y por tanto, en punto de partida del análisis de clase. En los trabajos tempranos de Wright, las relaciones de clase se definían fundamentalmente como relaciones de dominación al interior de la producción, posición de la que posteriormente va a desistir al no poder dar, a su juicio, una solución satisfactoria a ciertos problemas teóricos fundamentales (Wright, 1985, 2005). Para refundar su modelo analítico, Wright se basó en el trabajo de economista y politólogo neo-marxista John E. Roemer (1982), quien utilizando la estrategia de la teoría de juegos, pone en el centro de su análisis el concepto de explotación, categoría que para Wright reemplazará la noción de dominación como fundamento de su modelo teórico. De este modo, en la perspectiva neo-marxista el concepto y la estructura de clase, se basan fundamentalmente en relaciones de explotación al interior del sistema productivo.

En primer término, Wright (1985) propone que para que exista explotación al interior de la producción, se deben cumplir tres condiciones:

- a) *Principio de interdependencia inversa del bienestar*: el bienestar material del grupo A depende causalmente del malestar material grupo B (la riqueza del rico depende de la pobreza del pobre).
- b) *Principio de exclusión de recursos*: subyace a esta relación causal la exclusión del grupo B de algún recurso económico importante (i.e. la propiedad).
- c) *Principio de apropiación del esfuerzo ajeno*: el mecanismo a través del cual la exclusión de un recurso genera la interdependencia inversa del bienestar, involucra la apropiación activa del fruto del trabajo del grupo B, por el grupo A.

Es así como cuando se cumplen las condiciones a) y b), pero no c), se está en frente de una situación de *opresión económica*, pero no de explotación. Ahora, cuando se cumplen las condiciones a), b) y c), sí se puede decir que se está frente a una situación de explotación, debido a que el bienestar de A (el rico), no depende simplemente de tener derechos de propiedad sobre recursos productivos de los cuales necesariamente se ve excluido B (el pobre), sino que además, el grupo A necesita para mantener o aumentar su bienestar, de apropiarse de los frutos del trabajo de B. El autor lo expresa con las siguientes palabras: “En el caso de la simple opresión económica, la clase opresora únicamente tiene interés en proteger sus propios derechos de propiedad; en el caso de la explotación, también tiene interés en la actividad y en el esfuerzo de los explotados” (Wright, 1985, p. 84).

Un elemento distintivo del trabajo de Wright, corresponde a los bienes sobre los que se puede tener derechos de propiedad, que el autor consigna como fuentes de explotación en sociedades de capitalismo industrial avanzado.

Al activo clave para la tradición marxista de los bienes de producción (la fuente primigenia de la explotación capitalista), Wright agrega otros dos: los *bienes de organización* y los *bienes de cualificación*. La explotación por bienes de organización, refiere a los beneficios que se obtienen del control sobre el proceso productivo mismo, los cuales serían –hipotéticamente– menores si se democratizara el control sobre la organización del trabajo. Este tipo de explotación sería propio de las sociedades

estadistas, y en particular, de los directivos y burócratas que controlan el Estado. Por otra parte, la explotación por bienes de cualificación opera sobre la idea de que “las personas que poseen cualificaciones que escasean reciben unos ingresos por encima del coste que supone producirlas, lo que significa un componente de “renta” en esos ingresos” (Wright, 1985, p. 78). Este tipo de explotación sería típico de las sociedades socialistas, específicamente por parte de los expertos y técnicos cualificados vía credenciales educativas.

Teniendo estos elementos en consideración, para Wright, las clases se definirían como “las posiciones dentro de las relaciones sociales de producción que se derivan de las relaciones de propiedad determinantes de las pautas de explotación” (Wright, 1985, p. 80). Es así como en el trabajo del autor, el mecanismo causal que media la relación entre la clase con otro tipo de fenómenos sociales como la desigualdad o la posición política, es justamente la explotación, en cuanto eje de configuración de conflictos antagónicos.

5.1.2 Estructura de clase neo-marxista: las formas de la propiedad como eje de la tipología de clases

Wright propone un esquema de clases sociales basado en la combinación de tres criterios: propiedad de medios de producción, bienes de organización y bienes de cualificación. Estos criterios le permiten elaborar un primer esquema de doce clases ilustrado en la tabla N° 2.

TABLA 2: Tipología de posiciones de clase en la sociedad capitalista

Propietarios medios de producción		No propietarios (trabajadores asalariados)			
1. Burguesía	4. Expertos directivos	7. Directivos semi-credencializados	10. Directivos no credencializados	+	Bienes de organización
2. Pequeños empleadores	5. Expertos supervisores	8. Supervisores semi-credencializados	11. Supervisores no credencializados	> 0	
2. Pequeña burguesía	6. Expertos no directivos	9. Obreros semi-credencializados	12. Proletarios	-	
	+	> 0	-		Bienes de cualificación

Fuente: Adaptado de (Wright, 1985, p. 102)

Este esquema permite visualizar la aplicación combinada de los tres criterios del autor. La división más gruesa representa la distinción entre propietarios de medios de producción (burguesía, pequeños empleadores y pequeños burgueses) y el resto, quienes caen en la categoría de trabajadores asalariados. A su vez, es posible distinguir nueve posiciones de clase entre los trabajadores asalariados, dependiendo de la combinación de mayores o menores niveles de los activos de cualificación y organización. Por ejemplo, un trabajador de alta cualificación y un nivel importante de control del proceso productivo, corresponde a la clase de *expertos directivos*, mientras que un trabajador de baja cualificación y bajo o nulo control sobre el proceso productivo, corresponde a la clase de *proletarios*. Posteriormente, en base a consideraciones prácticas como limitaciones en los datos disponibles, tamaños muestrales y la posibilidad de comparabilidad internacional (Bergman & Joye, 2001), Wright simplificó su esquema a uno de siete categorías.

5.1.3 Consideraciones críticas

Es importante señalar que existen una serie de consideraciones críticas y problemas conceptuales con el esquema de clase de Wright (1985), que el mismo autor se ha encargado de apuntar. A saber: a) el estatuto de la organización en los bienes de organización b) la relación entre explotación de cualificaciones y clase c) las interacciones causales entre distintas formas de explotación d) los mecanismos de explotación no basados en bienes. Sobre el estatuto de los bienes de organización, Wright observa que en rigor la explotación de este tipo en última instancia se basa en bienes de cualificación (capacidad directiva), lo que pone en problemas su distinción conceptual. Respecto al vínculo entre explotación de bienes de cualificación y clase, no es claro el cómo se vincula determinado nivel de cualificación con la posición de clase, por cuanto no es evidente que el nivel de conocimientos y habilidades entre los trabajadores articule de forma efectiva relaciones antagónicas de clase. Sobre el tercer problema, el fondo del asunto es que es poco realista pensar que las distintas formas de explotación son independientes entre sí, y que por lo tanto tienen efectos aditivos. Esto pone en duda la utilidad del esquema de clases tal como está pensado, no obstante en términos analíticos Wright defiende que el esquema puede seguir cumpliendo su función, aun reconociendo esta complejidad. Finalmente, la existencia de mecanismos de explotación no basados en bienes (como la apropiación de plus-trabajo basado en la dominación de género por ejemplo), representa otro desafío al esquema de Wright, pues éste se basa exclusivamente en la explotación vía bienes productivos.

Finalmente, desde un punto de vista más operacional, este esquema contiene el problema de que al comprender un pequeño número de clases agrupando una gran cantidad de ocupaciones, contiene un nivel importante de heterogeneidad interna en cuanto aspectos relevantes como el bienestar socio-económica o la identidad sociocultural (Bergman & Joye, 2001).

5.2 Enfoque neo-weberiano: el estudio de la desigualdad de oportunidades vitales como eje del análisis de clase

En la actualidad, la perspectiva weberiana de análisis de clases se identifica principalmente con el trabajo del sociólogo británico John H. Goldthorpe, quien ha elaborado junto a sus colegas un esquema de clasificación que se ha transformado en el estándar a nivel internacional en la investigación empírica sobre la materia (Bergman & Joye, 2001; Goldthorpe, 2010a; Wright, 2005). Lo anterior es especialmente notorio en el estudio de la desigualdad de oportunidades vitales y patrones de movilidad social, lo que se puede apreciar con claridad en el caso chileno, donde la investigación en el campo se ha fincado básicamente en este enfoque (Espinoza & Núñez, 2014; Torche & Wormald, 2004). Es el trabajo de este autor y sus colegas, el que en adelante se identificará como enfoque neo-weberiano, y el principal foco de atención de esta sección.

5.2.1 Clase social neo-weberiana: la situación de mercado como determinante de la posición de clase

La perspectiva neo-weberiana de análisis de clase encuentra sus antecedentes en el pensamiento del sociólogo alemán Max Weber, cuya visión se encuentra expuesta en su trabajo más extenso “*Economía y Sociedad*” (1964). Para Weber, el fenómeno de las clases era una arista del fenómeno más amplio de la distribución del poder en la sociedad, que en el caso de las clases sociales encuentra su fundamento en el sistema económico.

En la visión de Weber el concepto de clase se entienden del siguiente modo “Hablaemos de “clase” cuando (1) cierto número de personas comparte un componente causal común sobre sus oportunidades vitales, en la medida que (2) este componente está representado exclusivamente por intereses económicos en la posesión de bienes y oportunidades de obtener ingreso , y (3) está representado bajo las condiciones de los activos en el mercado del trabajo” (Weber, (1922) 2006, p. 50). Como destaca el sociólogo británico Richard Breen (2005), lo importante en relación a los *activos* que desde la perspectiva de Weber determinan las oportunidades de vida, es que, estos sólo tienen valor en el mercado, y por

lo tanto, una misma posición de clase equivale a una similar *situación de mercado*¹⁵. La razón que justifica este planteamiento para Weber, es que las clases sociales son un fenómeno específico de las sociedades capitalistas, y en las sociedades capitalistas sería el mercado el principal determinante de las oportunidades de vida.

El concepto más específico de clase social, contiene una sutil pero importante diferencia con el concepto de clase por sí solo, esto es, que involucra la idea de patrones de movilidad social similares a través del tiempo, es decir “la totalidad de situaciones de clase entre los que la movilidad individual e intergeneracional es común y típica” (Breen, 2005, p. 32). Resumiendo, para Weber una clase social será “un grupo que se reproduce a través del tiempo a través de herencia ocupacional, y cuyos integrantes comparten niveles de bienestar económico similares” (Torche, 2006, p. 19).

Un elemento importante dentro del esquema teórico weberiano, es que asume una perspectiva probabilística de los fenómenos sociales. Para el análisis de clase, en términos de mecanismos esto implica que la posición de clase debería hacer más o menos probable cierto resultado a nivel de las oportunidades vitales, pero no establece un vínculo necesario. Ahora bien, que la posición de clase haga más probable determinado resultado, tiene que ver con que en las sociedades capitalistas la adquisición de recompensas viene mediada en gran parte, por la capacidad de valorización de los activos o atributos de los individuos en el mercado.

¹⁵ Por situación de mercado se entiende “Situación de Mercado hace referencia a los recursos y niveles de ingreso de una ocupación, sus condiciones asociadas de empleo, grado de seguridad económica y las oportunidades de progreso económico.” (Breen, 2005, p. 36)

5.2.2 Estructura de clase neo-weberiana: *relación de servicios v/s relación de contrato de trabajo* como formas fundamentales de las relaciones de empleo

Es sobre este cimiento conceptual que John H. Goldthorpe y su colegas (R. Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1979) desarrollan su esquema de análisis de clase¹⁶, del cual pueden identificarse dos etapas. En primera instancia, los autores presentaron un esquema en el que las clases se diferenciaban en atención a dos criterios: la situación de mercado y la situación de trabajo. Este trabajo inicial fue posteriormente criticado por la falta de un fundamento teórico sólido que justificara las distinciones operacionales dentro del esquema (Bergman & Joye, 2001; Goldthorpe, 2010a), a lo que en trabajos ulteriores Goldthorpe respondió dando una justificación más completa y clara del esquema¹⁷, basándose en la literatura sobre economía organizacional, el análisis económico de los costos de transacción y en la teoría de la acción racional¹⁸ (Goldthorpe, 2010c).

El punto de partida de su análisis remite a que las posiciones de clase pueden ser entendidas como posiciones definidas por las *relaciones de empleo*. En primer lugar, Goldthorpe hace una distinción básica entre empleadores, auto-empleados y empleados, vale decir entre los que compran trabajo, los que no compran trabajo pero venden el propio, y los que venden su trabajo a un empleador. La existencia de estas clases primarias se deriva básicamente de la existencia de propiedad privada y de un mercado del trabajo, propio de las sociedades capitalistas. Dentro de estas categorías, el principal eje de trabajo del autor es la categoría de los *empleados*, por cuanto a lo largo del siglo XX se transformaron en la clase mayoritaria en términos relativos, y que además es el

¹⁶ Goldthorpe ha manifestado reticencias a que su esquema de clases sea clasificado de neo-weberiano (Goldthorpe, 2010a). No obstante, como señala Richard Breen (2005), la conexión a nivel conceptual de fundamentos teóricos y de focos de análisis es bastante clara, por lo que el apelativo se juzga adecuado.

¹⁷ Por ejemplo, en sus primeros trabajos, Goldthorpe dio mucha importancia a la confianza entre el empleador y el empleado en la definición de la relación de servicio. Posteriormente, abandona esta interpretación por otras basadas en la teoría de la acción racional, lo que representa un giro importante en los fundamentos del modelo (Goldthorpe, 2010a).

¹⁸ Es importante destacar que este avance no implica ningún cambio del esquema de clases en la práctica, sino que se trata estrictamente de especificar y justificar de mejor forma su elaboración.

grupo que ha representado un mayor desafío a nivel teórico y conceptual¹⁹, lo que se enmarca dentro de la discusión sobre la emergencia de las clases medias en las sociedades de capitalismo avanzado.

Al interior de la clase de los empleados, Goldthorpe hace una distinción fundamental entre quienes se encuentran en una relación de *contrato de trabajo*, y quienes se encuentran en una *relación de servicio*:

“Las relaciones de empleo reguladas por un *contrato de trabajo* implican un intercambio específico y relativamente de corta duración de dinero a cambio de esfuerzo. Los empleados ofrecen cantidades más o menos discretas de trabajo, bajo la supervisión del empleador o sus agentes, a cambio de salarios calculados sobre la base de una <<cantidad producida>> o un <<tiempo dedicado>>. En cambio, las relaciones de empleo en un contexto burocrático implican un intercambio más difuso y de más duración. Los empleados sirven a su organización de empleo a cambio de una <<compensación>> que adopta la forma no solo de una recompensa por el trabajo realizado, por medio de un salario y varios gajes y emolumentos, sino también de importantes elementos prospectivos –por ejemplo, aumentos de salario acordes a una escala establecida, garantías de seguridad en el empleo y derechos de pensiones en la jubilación y, sobre todo, oportunidades laborales claramente determinadas” (Erikson y Goldthorpe, 1992, pág. 41 citado en Goldthorpe, 2010c, p. 366)

Teniendo en consideración la relación de servicios, la relación de trabajo y las formas mixtas de regulación del empleo, es decir, aquellas que combinan elementos tanto de la relación de servicios como de la relación de trabajo, que Goldthorpe configura el siguiente esquema de clases:

¹⁹ Ya sea por la dificultad de entender las sutiles pero importantes y múltiples divergencias internas, de lo que se reconoce como las clases medias, o ya sea, porque la masificación de este sector vino a poner en juego los cimientos mismos del análisis de clase, como pasó con la tradición marxista, la cual vaticinaba una progresiva polarización de la estructura de clase.

TABLA 3: Categorías del esquema de clases y forma supuesta de regulación de empleo

	Clase	Forma de regulación del empleo
I	Profesionales y directivos de nivel alto	Relación de servicio
II	Profesionales y directivos de nivel bajo; técnicos de nivel alto	Relación de servicio (modificada)
IIIa	Empleados no manuales de rutina, nivel alto	Mixta
IIIb	Empleados no manuales de rutina, nivel bajo	Contrato de trabajo (modificado)
IVab u	Pequeños propietarios y empleadores y trabajadores autónomos	
V	Técnicos, supervisores de nivel bajo de trabajadores manuales	Mixta
VI	Trabajadores manuales cualificados	Contrato de trabajo (modificado)
VIIa	Trabajadores manuales no cualificados (no agrícolas)	Contrato de trabajo
VIIb	Trabajadores agrícolas	Contrato de trabajo

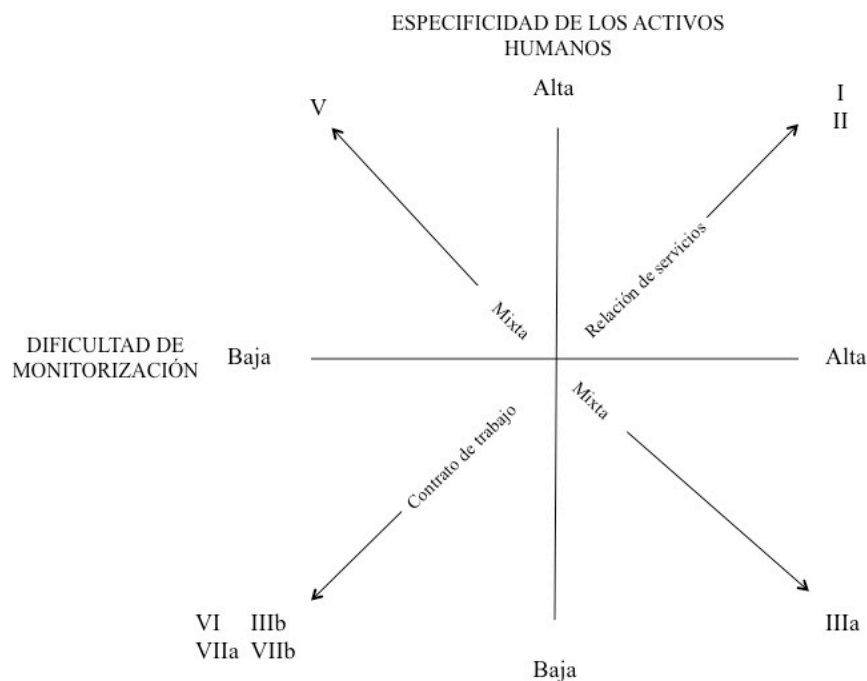
Fuente: Adaptado de (Goldthorpe, 2010c)

¿Por qué hacer esta distinción? Según el autor la adopción de una relación de servicios o de una de contrato de trabajo depende de dos problemas básicos que enfrentan los empleadores al regular el empleo para asegurar sus intereses, según el tipo de trabajo involucrado: en primer lugar, la dificultad de *monitorizar* el trabajo “es decir, el grado de dificultad implicado en la medición de su cantidad así como en la supervisión y control de su calidad” (Goldthorpe, 2010c, p. 371); y segundo, la *especificidad* de los activos humanos o capital humano, “es decir, el grado en que el valor productivo se perdería si esos bienes se transfiriesen a otro empleo” (Goldthorpe, 2010c, p. 371).

Respecto al problema de la monitorización del trabajo, este refiere a lo que en la literatura económica se conoce como el problema del *agente-principal*, el cual en palabras simples describe el problema que el empleador (principal) tiene para lograr que sus empleados (agente) trabajen en virtud de los intereses de la empresa, en una situación de información asimétrica. Por otra parte, el problema de la especificidad de los activos humanos, tiene que ver con la necesidad de incentivar a que los empleados inviertan tiempo adquiriendo habilidades y conocimientos específicos, incluso cuando estos sean de utilidad sólo para trabajar en tal empresa (Breen, 2005).

En las situaciones en que la monitorización del trabajo es fácil y las habilidades requeridas relativamente simples, el empleador puede optar por establecer una relación de contrato de trabajo y tener un alto grado de certeza de asegurar sus intereses. En contraste, cuando las tareas implicadas en el trabajo son amplias y difusas (i.e. difíciles de monitorizar), y asimismo, requieren un alto grado de especialización (i.e. capital humano específico), la relación de contrato de trabajo no es útil para resolver esta situación, por lo que una mejor estrategia es la de establecer una relación de servicios. Entre estos dos polos, se ubican una serie de situaciones en las que se combinan distintos grados de dificultad de monitorización y especificidad de activos humanos, dando origen a una plétora de grupos que comprenden las clases intermedias. En el siguiente cuadro, se puede apreciar como estos dos problemas de regulación del empleo identificados por Goldthorpe, dan origen a las clases sociales representadas en el esquema:

FIGURA 1: Dimensiones del trabajo como fuentes de riesgo contractual, formas de contrato de empleo y ubicación de clase de los empleados del esquema.



Fuente: Adaptado de (Goldthorpe, 2010c, p. 382)

En suma, es sobre estos fundamentos que Goldthorpe justifica la elaboración del esquema de clases, tomando por base de las distintas formas de regulación del empleo. En términos teóricos, la pregunta sobre cómo se vincula la posición de clase con las oportunidades vitales (en este caso, en el desarrollo infantil temprano), remite a que las distintas formas de relación contractual (i.e. relación de servicios, relación de trabajo y sus formas mixtas), tienen asociados distintos incentivos a la conducta, así como tipos y niveles de recompensas económicas a lo largo del ciclo vital (Goldthorpe & McKnight, 2006).

5.2.3 Observaciones críticas

Quizás el problema más evidente de la propuesta de Goldthorpe, es el cómo se trata la clase de los grandes empleadores. Como se aprecia en la tabla N° 3, estos ni siquiera figuran en el esquema, pues operacionalmente estos se incluyen en la clase I junto a los profesionales y directivos de nivel alto. Según apunta Richard Breen (2005), Goldthorpe ha intentado justificar esta práctica en base a dos elementos: por un lado, el hecho de que los grandes empleadores tienden a compartir ciertas actividades técnicas en la dirección de sus empresas (tal como los directivos y profesionales); y por otro, al hecho de que en las encuestas representan apenas una pequeña fracción de la clase I y II (alrededor de 5%), y que incluso esta pequeña fracción, rara vez incluye individuos de la verdadera élite capitalista. Reconociendo el mérito de estos argumentos, no deja de representar una inconsistencia teórica el incluirlos en la clase I y II, pues los grandes empleadores no cumplen con el requisito fundamental de encontrarse en una relación de servicio, por lo que sería más coherente introducirlos como una sub-clase junto a los pequeños empleadores.

El segundo problema importante que enfrenta este esquema, al igual que el de Wright, es el gran nivel de agregación que comprende, dejando ocultas las grandes diferencias intra-grupo que pueden existir en términos de estatus, ingresos, educación y otros factores relevantes, incluso en su versión más desagregada. Si bien esta crítica tiene mucho de razón, siguiendo el planteamiento de Wright (1985), no tiene por qué ser entendido como

un defecto en sí mismo. En última instancia, la adopción de un esquema u otro depende tanto de las convicciones teóricas desde la que se partan, así como de los propósitos analíticos, y al menos en este último punto (que en este caso alude al estudio de las oportunidades), el esquema de Goldthorpe ha tendido a mostrar resultados teóricamente consistentes y empíricamente fructíferos²⁰.

5.3 Enfoque neo-durkhemiano: una alternativa micro-sociológica para el análisis de la estructura de clase

La perspectiva neo-durkhemiana de análisis de clase, a diferencia de la tradición marxista y weberiana, es de elaboración reciente, y nace en buena medida como respuesta a las críticas y presuntas deficiencias de las perspectivas clásicas en la materia. Este enfoque fue presentado en 1998 por David Grusky y Jesper Sørensen en su artículo “Can Class Analysis Be Salvaged?”, publicado en la *American Journal of Sociology*. En este trabajo, Grusky y Sørensen defendían la tesis de que una perspectiva desagregada de la estructura de clases basada directamente en categorías ocupacionales tenía al menos dos ventajas importantes: en primer lugar, es una forma efectiva de hacer frente a las críticas –más o menos justificadas- de la corriente postmoderna, que sostiene el declive de la importancia de la clase como categoría de diferenciación social (Beck, 2013; Clark & Lipset, 1991); y en segundo lugar, que varios de los procesos sociales de interés para el análisis de clase, como la acción colectiva, la explotación y los procesos de cierre social, se entienden con más claridad en sus fundamentos desde este enfoque.

En este trabajo inaugural Grusky y Sørensen no calificaban su propuesta de neo-durkhemiana, aun cuando reconocían la herencia intelectual del sociólogo francés Émile Durkheim, a la que agregaban la de su connacional, Pierre Bourdieu. En particular, de Durkheim destacaron la importancia que le dio a las agrupaciones ocupacionales como los sindicatos o colegios profesionales, en tanto mecanismo de intermediación entre el

²⁰ Ejemplos de investigaciones que se han propuesto validar este esquema (criterio y constructo) se encuentran en los trabajos de Evans (1992, 1996) y Evans y Mills (1998).

Estado y los individuos, así como su rol como órgano de integración y fuente de identidad social, moldeando comportamientos de clase como la búsqueda de la obtención y mantención de privilegios. De Bourdieu rescataron su propuesta de romper con la distinción clásica entre clase y estamento de Max Weber, relevando la impronta económica y cultural que adquieren las clases de forma simultánea, al adoptar una perspectiva ocupacional, a diferencia del enfoque weberiano o marxista, que se basan exclusivamente en un fundamento económico.

Es posteriormente que Grusky (en colaboración con Gabriela Galescu) (2005) identifica abiertamente su enfoque como neo-durkhemiano, buscando hacer visible los fundamentos de su propuesta en el pensamiento Durkheim, en especial en lo expuesto por el autor en “*La División del Trabajo Social*” (1987).

5.3.1 Clase neo-durkhemiana: las *ocupaciones* como unidad fundamental de la conformación de clases sociales

Grusky y sus colegas (Grusky, Wedeen, & Sorensen, 2000; Jonsson et al., 2009) definen dos dimensiones conceptualmente claves para entender su enfoque: la distinción entre un enfoque de *macro-clases* y uno de *micro-clases*, y la diferencia entre los conceptos *nominalistas* y los *realistas* de la clase. El enfoque de macro-clases, refiere a la perspectiva en la que las clases se constituyen como amplios agregados ocupacionales, definidos en base a relaciones de propiedad y empleo (como en la tradición marxista y weberiana); en contraste, el enfoque de micro-clases, alude a una perspectiva más desagregada, en la que las clases se identifican con las ocupaciones particulares (i.e. médico, arquitecto, policía, etc.), formadas en torno a nichos funcionales en la división del trabajo. Por otra parte, las concepciones nominalista de la clase, las conciben como agregados de individuos que comparten una posición en la estructura de clase, en base a algún criterio de diferenciación analíticamente relevante, pero escasamente institucionalizado fuera del mundo académico; las concepciones realistas de la clase, por su parte, aluden a “esquemas en que las categorías constitutivas están institucionalizadas en el mercado del trabajo” (Grusky & Galescu, 2005, p. 52), es decir, entidades socio-

culturalmente reconocibles y relevantes para los individuos que la conforman. Resumiendo, la perspectiva neo-durkhemiana entiende a las clases como categorías ocupacionales socio-culturalmente institucionalizadas en el mercado del trabajo, con un alto nivel de desagregación, relevando de forma simultánea su carácter económico y cultural.

Una de las principales razones que esgrimen Grusky y sus colegas para adoptar el enfoque de las micro-clases tiene que ver con la convicción de que es en el nivel de las unidades ocupacionales que se aprecian de mejor forma los mecanismos o procesos sociales, que determinan la asociación entre la clase y una serie de comportamientos de interés para el análisis de clase. Ejemplos de lo anterior son “la tendencia de los agrupamientos ocupacionales de actuar colectivamente en nombre de sus intereses, de defender sus límites y de este modo asegurar (parcialmente) el cierre, para definir estilos de vida y prácticas de consumo que son vinculantes para sus miembros, y de convertirse en categorías subjetivamente significativas a través de los cuales se identifican a sí mismos, así como a otros” (Grusky & Galescu, 2005, pp. 71–72). Siguiendo esta línea argumental, si se toma el caso, por ejemplo, de los procesos de cierre social²¹, es claro que es en el nivel de las ocupaciones donde se encuentran mecanismos que median este fenómeno, tales como la obligación de adquirir licencias o determinado tipo de entrenamiento para poder ejercer cierto trabajo, impuestas por sindicatos o gremios profesionales. El núcleo del argumento es que este tipo de mecanismos no se encuentran al nivel de las grandes agrupaciones como tradicionalmente se han entendido las clases sociales, por lo que varios de los efectos que se suelen atribuir a las macro-clases, en realidad corresponden a procesos mucho más sutiles y diferenciados en el nivel de las micro-clases.

²¹ Entiéndase, como aquel en proceso en que un grupo –en este caso, agrupaciones ocupacionales- intentan acaparar oportunidades y recursos, por medio de la imposición de barreras de acceso a otros miembros de la sociedad.

5.3.2. Estructura de clase neo-durkhemiana: el problema de los límites en la determinación de las unidades ocupacionales

Una de las consecuencias de la adopción de esta perspectiva teórica, es que no es posible elaborar un esquema de clases *ex ante* del trabajo de recolección de información -tal como sucede con los esquemas de Wright o Goldthorpe-, sino que necesariamente tendrá que ser *ex post*. Este problema saca a relucir de inmediato la pregunta de sobre qué criterios se deberán utilizar para establecer un límite en la conformación de clases. Este problema es crítico, pues en principio se puede llegar a un nivel de desagregación que contemple cientos de clases, volviendo el esquema analíticamente infértil, a lo que se agrega el problema de que se vuelve muy fácil ajustar el número de categorías ad hoc los resultados que se pretenden obtener²².

Frente al problema anterior, Grusky argumenta que es importante recordar la definición de unidades ocupacionales, así como los varios mecanismos de cierre social que llevan a su conformación, que según el autor corresponden a tres: “(a) las unidades ocupacionales seleccionan trabajadores que son consistentes con estereotipos ocupacionales pre-existentes (i.e. la sociología atrae personas de izquierda) (b) los regímenes explícitos de entrenamiento introducen cierta homogeneidad en las actitudes, comportamientos, y cosmovisiones de los futuros titulares (i.e. escuelas de postgrado, formación profesional, aprendices); y (c) la interacción social ocurre desproporcionadamente al interior de los límites ocupacionales y esto refuerza las actitudes, valores y estilos de vida específicos de una ocupación” (Grusky & Galescu, 2005, pp. 77–78). Atendiendo a estos criterios, entonces, sería posible elaborar categorías de clase teóricamente guiadas, evitando el problema de la desagregación infinita y los ajustes ad hoc.

²² Para ser justos, este es un riesgo al que también se exponen quienes utilicen el enfoque de Wright o Goldthorpe, pues estos también admiten el ajuste de la cantidad de categorías según los propósitos de análisis. No obstante, para el caso de estos dos autores, el rango de ajuste del esquema de clase es cuantitativamente más limitado, y por lo demás, está predefinido, dificultando las adaptaciones ad hoc.

5.3.3 Observaciones críticas

Finalmente, es importante señalar una serie de debilidades y problemas de este enfoque identificados por el mismo Grusky, así como por sus críticos. Concretamente, Grusky (2005) señala tres problemas: a) Que la gran importancia que Durkheim dio a las unidades ocupacionales como organizaciones reguladoras de las condiciones laborales (oferta, salarios, etc.), como fuente de regulación normativa y como fuentes identidad colectiva, ha estado en muchos casos muy lejos de desarrollarse de tal forma, teniendo un rol bastante más acotado b) En varios sectores de la economía, la formación de gremios y asociaciones ocupacionales simplemente nunca se ha dado, como en el caso de los trabajadores manuales de baja calificación c) Que la evidencia empírica ha mostrado una importante variación entre países en la importancia relativa que tienen la formación de unidades ocupacionales, versus la formación de grandes clases. Frente a estos problemas, Grusky apuesta por la idea de que en el largo plazo la tendencia a la *ocupacionalización* va a terminar por predominar en buena parte de los países, al margen de la persistencia de algunas excepciones particulares, como el caso de Suecia o Japón.

Goldthorpe (2010b) ha señalado el hecho de que buena parte del argumento de los teóricos de las micro-clases se sostiene relativamente bien para los procesos de movilidad intra-generacional (mecanismos de cierre social, licenciamiento, etc.), pero no tiene la misma fortaleza cuando se observan los procesos de movilidad inter-generacional. Es decir, si bien es cierto que los hijos de médicos tienden a convertirse en médicos, teóricamente no ofrece una respuesta clara a la pregunta sobre “por qué los hijos de médicos (la mayoría) que no se convierten en médicos tienden más a tener otras ocupaciones profesionales y directivas que a convertirse en trabajadores manuales, o por qué los hijos de los mineros que no se convierten en mineros (de nuevo, la mayoría) tienden más a tener algún tipo de trabajo asalariado que a convertirse a profesionales o directivos” (Goldthorpe, 2010b, p. 408). Para entender estos procesos, según Goldthorpe es necesario observar las características compartidas por estos grupos que provoca que mantengan tal afinidad a través del tiempo (i.e. condiciones económicas compartidas en el mercado del trabajo), cuestión para la que las “fronteras institucionales de las

ocupaciones o las prácticas de cierre de sus miembros pueden ser poco relevantes” (Goldthorpe, 2010b, p. 408), en particular, si se toma en cuenta la gran variabilidad temporal y espacial que existe entre las características específicas de las unidades ocupacionales.

En suma, las tres perspectivas sobre el análisis de clase descritas representan entradas que permiten entender cómo se podría vincular la posición de clase social con el desarrollo infantil. Según la tradición neo-marxista el mecanismo de vinculación tiene que ver con las relaciones de explotación; en el caso de la neo-weberiana con las formas de regulación del empleo; y la propuesta neo-durkhemiana indica que esto se vincula más bien con mecanismos más específicos, diversos y situados al nivel de las unidades ocupacionales. Antes de escoger una perspectiva y articular un modelo teórico de trabajo, se darán a conocer brevemente las principales perspectivas teóricas sobre el proceso de desarrollo infantil, para finalmente hacer un puente entre ambos campos.

5.4 El desarrollo infantil como fenómeno *multidimensional y multicausal*

El desarrollo infantil consiste en una sub-etapa del proceso general de desarrollo humano, usualmente situada entre la concepción (periodo prenatal) y los cinco y siete años de edad (Piek, 2006; Rice, 1997). En la literatura contemporánea sobre la materia, existe consenso en que el desarrollo humano es un proceso dinámico de interacción entre genes y entorno, cuyos efectos pueden ser independientes o bien estar correlacionados (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Plomin & Asbury, 2005; Rutter, 2006). De este modo, el desarrollo infantil aparece como un fenómeno respecto al cual si bien existen predisposiciones hereditarias, es posible de ser moldeado en virtud de la exposición medio ambiental, sea ésta de orden natural (i.e. clima, contaminación, etc.) o socio-cultural (i.e. estimulación temprana, educación, etc.).

Este proceso de transformación durante el ciclo vital es de carácter multidimensional e incluye cinco dominios: a) cognición b) función ejecutiva c) lenguaje d) motricidad e) socio-emocionalidad (Fernald, Kariger, Engle, & Raikes, 2009).

- a) *Cognición*: comprende habilidades analíticas, capacidad de resolución de problemas, el desarrollo de la memoria y las habilidades matemáticas tempranas (Johnson, 1998). En el caso de los infantes, el desarrollo de la cognición involucra tareas como la capacidad de encajar objetos en moldes según su forma, retención de información básica o mostrar conciencia de conceptos como mayor o menor. Estudios con gemelos idénticos han mostrado que aproximadamente el 50% del desarrollo cognitivo depende de factores genéticos (McClearn et al., 1997; Trouton, Spinath, & Plomin, 2002), mientras la otra mitad depende de factores ambientales, donde es especialmente importante la estimulación temprana y relación afectiva entre los niños y sus cuidadores.
- b) *Función ejecutiva*: esta es un área relativamente reciente de investigación, pero que en la actualidad es considerado un aspecto vital en desarrollo humano. En términos generales, esta se define como “el proceso cognitivo que es necesario para el comportamiento con propósito orientado hacia el futuro. Este incluye, pero no se encuentra limitado a: la regulación de la atención; la inhibición de respuestas inadecuadas; la coordinación de la información en la memoria de trabajo; y la capacidad de organizar, secuenciar, y planear comportamiento adaptativo” (Welsh, Friedman, & Spieker, 2006, p. 167). Al igual que el resto de los dominios del desarrollo, ésta se encuentra afectada tanto por factores biológicos (herencia, nutrición) como por el entorno sociocultural.
- c) *Lenguaje*: las habilidades lingüísticas son críticas para el desempeño social y académico futuro de los niños, en la medida que es la base de su competencia comunicativa. Dentro del desarrollo del lenguaje pueden ser identificadas cuatro subdominios: fonológico (sonido del lenguaje), léxico (las palabras), morfosintáctico (la combinación de morfemas de forma significativa) y comunicativo (uso del lenguaje para transmitir significado a otros). El desarrollo del lenguaje, tiene una base biológica (la capacidad misma de engendrar lenguaje), que es modulado por el entorno social al que se expone el niño, donde es especialmente relevante la interacción con otros (madre, hermanos, cuidador y otros familiares o cercanos), y la exposición al lenguaje mismo (escuchar a otras

personas hablar, que le hablen al infante, introducirse en conversaciones entre hermanos y padres, etc.) (Hoff, 2006).

- d) *Motricidad*: en términos amplios el desarrollo motor refiere a “la adquisición de movimientos que promueven la movilidad individual” (Fernald et al., 2009, p. 19). Este es un proceso paulatino de desarrollo, fuertemente influenciado por la evolución del crecimiento físico y neurofisiológico del niño, pero al mismo tiempo por el entorno social, como pueden ser las oportunidades de practicar nuevas habilidades, explorar su entorno y el soporte de los padres en el proceso (Piek, 2006; Torralva et al., 1999). Este involucra tanto actividades como gatear, caminar, correr o saltar, así como la capacidad de escribir (coordinación ojo-mano), leer, gesticular, hablar, y por tanto, de comunicarse y transmitir pensamientos y emociones (Fernald et al., 2009; Piek, 2006).
- e) *Socio-emocionalidad*: el desarrollo social y emocional se encuentran íntimamente vinculados, por lo cual son tratados como una dimensión conjunta. Durante los primeros años de vida, el desarrollo social del niño se concentra en su relación con sus padres y cuidadores. En la medida que el niño crece, éste círculo se expande rápidamente incluyendo sus pares y otras personas fuera del círculo familiar. La calidad de estas interacciones es crítica para el desarrollo del niño, en especial en lo que refiere a su *competencia social*, es decir, al grado de eficacia que se tiene en las interacciones con otros (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006), tema que va a ser clave para su desenvolvimiento autónomo en sociedad. Este proceso está guiado principalmente por dos fuerzas, una de naturaleza biológica (en especial, el temperamento), y otra social (socialización con los padres, la familia y sus pares). Por otra parte, el desarrollo emocional del niño tiene que ver con la capacidad de conocer las propias emociones, las de los demás, y de adquirir la habilidad de regular las propias emociones en pro del bienestar personal y de ser capaz de relacionarse con otros. Es por este motivo que el desarrollo emocional es altamente importante para la adquisición de su competencia social a lo largo de la vida. Este dominio del desarrollo está fuertemente influenciado por el clima emocional del entorno familiar (Gottman, Katz, & Hooven, 1997), el cual comprende tanto el cómo los padres responden a las emociones de los niños, así

como las formas de expresar las emociones entre los miembros del círculo familiar. Al igual que en el desarrollo social, las interacciones con los pares, hermanos y otros miembros de la familia son parte importante de la maduración emocional del menor. Un concepto que sintetiza buena parte de lo mencionado hasta este punto respecto a la emocionalidad, es el de *competencia emocional*, que refiere a la capacidad de expresar emociones, regularlas y conocerlas (Fabes et al., 2006).

5.5 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo infantil temprano

Existe una larga tradición en el estudio del desarrollo infantil, que va desde el psicoanálisis freudiano hasta las perspectivas más modernas e integrativas de los modelos ecológicos. En este apartado, se mencionaran brevemente algunas de estas perspectivas, centrándose con especial atención en el modelo bio-ecológico del desarrollo humano, en cuanto es uno de los enfoques más aceptados e integrales en la actualidad.

5.5.1 Perspectiva Piagetiana

El psicólogo Suizo Jean Piaget es uno de los investigadores y teóricos más influyentes en el campo del desarrollo infantil, sobre todo en cuanto al estudio del desarrollo cognitivo. Su perspectiva se conoce como *teoría de las etapas del desarrollo*, la cual básicamente plantea que el desarrollo se da a través de una secuencia ordenada de etapas, en la medida que los niños van madurando biológicamente en interacción con su entorno socio-cultural (Piaget, 1964). La primera etapa correspondería a la sensoriomotriz (entre el nacimiento y los dos años); la segunda, la preoperacional (entre los dos y siete años); después, el estadio de las operaciones concretas (entre los siete y los once años); y finalmente el estadio de las operaciones formales (entre los doce años y la juventud). Una de las principales debilidades de este enfoque es que tiende más a la descripción que a la explicación, es decir, a la especificación de mecanismos causales precisos respecto a qué explica el tránsito entre las etapas del desarrollo. Aun así, esta perspectiva ha sido muy popular desde formulación, especialmente en el área de la psicología educacional.

5.5.2 Perspectiva del desarrollo de Erikson

Otra perspectiva muy difundida en el campo por bastante tiempo, es la del psicólogo alemán Erik H. Erikson, heredero la perspectiva freudiana del desarrollo. Este autor propuso una teoría del desarrollo psicosocial que comprende el tránsito por ocho fases entre la infancia y la adultez (E. H. Erikson, 1950, 1980). Cada etapa debe ser completada de forma adecuada, de modo de evitar problemas en las etapas posteriores. El énfasis de Erikson estuvo especialmente en los factores sociales que influyen el desarrollo a lo largo del ciclo vital, aunque no deja de lado los procesos biológicos. Para el autor, en la transición de una etapa a otra el individuo enfrenta la necesidad de reconciliar dos fuerzas que pugnan el desarrollo: la biológica y la psicosocial. Como resultado de este conflicto, se producen crisis psicosociales en el desarrollo. Para que un individuo pueda adquirir aquellos elementos propios (*virtudes* en el lenguaje de Erikson) de cada etapa, es necesario que resuelva exitosamente la crisis a la que se enfrenta. Por ejemplo, en el estadio de entre los dos y tres años, la virtud en cuestión es la *determinación*. Cuando el niño lleva a cabo el proceso de transición, vive una crisis psicosocial entre la *autonomía* y *la duda*. Si el niño es capaz de resolver de forma efectiva esta crisis, avanza hacia las siguientes etapas habiendo incorporado a su desarrollo la virtud de la determinación.

5.5.3 Modelo bio-ecológico del desarrollo

El modelo bio-ecológico del desarrollo humano es una de las perspectivas más difundidas y aceptadas en la actualidad, gracias a que ha logrado integrar dentro de un marco conceptual común y coherente los distintos niveles y factores que afectan el desarrollo humano. Su primera versión fue propuesta por los psicólogos estadounidenses Urie Bronfenbrenner y Stephen J. Ceci (1994), la que posteriormente fue perfeccionada por el mismo Bronfenbrenner y la psicóloga estadounidense Pamela Morris (1998, 2006). Su propuesta consta de cuatro elementos: a) Proceso b) Persona c) Contexto d) Tiempo. El primer elemento (proceso), resulta ser el más importante del modelo. Este aspecto

comprende ciertas formas específicas de interacción entre el organismo y su entorno, que son denominadas por los autores como *procesos proximales*, y que resultan ser el principal mecanismo causal que produce el desarrollo humano. Siguiendo a los autores, existen dos proposiciones que resumen el contenido y dinámica de acción de los cuatro componentes del modelo. La primera proposición sostiene lo siguiente:

“Especialmente en las etapas tempranas, pero también a través del ciclo vital, el desarrollo humano toma lugar a través de un proceso cada vez más complejo de interacción recíproca entre un organismo humano bio-psicológico en evolución activa y las personas, objetivos, y símbolos en su medio ambiente externo inmediato. Para ser efectivo, la interacción debe ocurrir de forma bastante regular a través de periodos extensos de tiempo. Tales formas duraderas de interacción en el medio ambiente inmediato son denominadas como procesos proximales. Ejemplos de patrones perdurables del procesos proximales se encuentran en la alimentación y cuidados del bebé, jugar con un niño pequeño, actividades entre niños, juego en grupo o en solitario, lectura, el aprendizaje de nuevas habilidades, actividades atléticas, la resolución de problemas, ayudar a otros en dificultades, hacer planes, ejecutar tareas complejas, y la adquisición de conocimiento y saber-cómo” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 797)

Esta proposición es complementada con una segunda que afirma que:

“La forma, poder, contenido, y dirección del proceso proximal afectando el desarrollo varía sistemáticamente como una función conjunta de las características de la persona en desarrollo²³, el medio ambiente –ambos, el inmediato y el más remoto- en el cual el proceso toma parte, la naturaleza de los resultados de desarrollo bajo consideración, y las continuidades sociales y cambios ocurridos en el tiempo a través del ciclo vital y el periodo histórico durante el cual la persona ha vivido.” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 798)

²³ En este punto los autores se refieren principalmente a su herencia biológica.

En conjunto, estas dos proposiciones definen un programa de investigación que los investigadores llaman *Proceso-Persona-Contexto-Tiempo* o modelo PPCT. En suma, la perspectiva bio-ecológica del desarrollo humano, tiene la virtud de ser consistente con los principales hallazgos en materia de desarrollo infantil, sirviendo como un marco general integrado para comprender los procesos de desarrollo durante el ciclo vital.

5.6 Factores de riesgo en el desarrollo infantil temprano

Así como existen factores que potencian el desarrollo infantil, también existen elementos que lo ponen en riesgo o rezagan. Estos factores son de dos tipos: biológicos y psicosociales. Siguiendo la revisión de Susan Walker y sus colegas (2007), es posible identificar los siguientes elementos dentro de estos factores de riesgo²⁴:

5.6.1 Factores biológicos

- **Nutrición:** restricción en el crecimiento intrauterino*; desnutrición infantil*; deficiencia de yodo*; deficiencia de hierro y anemia*; duración insuficiente de la lactancia materna**.
- **Enfermedades infecciosas:** parásitos intestinales**; disentería**; SIDA*; diarrea**; malaria*.
- **Exposición ambiental:** exposición a metales como plomo y arsénico*; exposición a pesticidas**.

²⁴ Los elementos que llevan un solo asterisco, indican que el meta-análisis muestra que existe evidencia fuerte que apoya la incidencia de estos factores. Los que llevan dos asteriscos, dan cuenta de variables para los que existe evidencia parcial y requieren más investigación.

5.6.2 Factores psicosociales

- **Prácticas de crianza:** estimulación cognitiva y oportunidades de aprendizaje*; sensibilidad y capacidad de respuesta de las madres y cuidadores frente a las necesidades de los niños**.
- **Factores contextuales:** depresión maternal* y exposición a violencia*.

Estos factores identificados por Walker y sus colegas, servirán de base, junto a lo antes expuesto, para hacer el puente entre la perspectiva de clase social y el desarrollo infantil temprano, lo que se detalla a continuación.

5.7 Estructura de clase y desarrollo infantil temprano

En este punto cabe señalar específicamente qué versión de la teoría de clases se adopta y cómo se vinculará con el desarrollo infantil. Respecto a lo primero, se hará uso de la perspectiva neo-weberiana de análisis de clase. Las razones que justifican esta elección son tres:

a) **Comparabilidad:** el esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero es de amplio uso a nivel internacional, lo que hace mucho más fácil la comparabilidad de los resultados hacia el futuro. Esto no sucede con el esquema neo-marxista de Wright, el cual es más complejo de construir (usualmente requiere levantar datos ad hoc), ni con el neo-durkhemiano de Grusky, de desarrollo relativamente reciente, por lo cual aún no se ha hecho un uso extendido de su enfoque.

b) **Foco:** el principal foco de atención de este esquema es la investigación sobre la vinculación entre posición de clase y las oportunidades vitales, que es justamente el núcleo del problema de investigación propuesto. Si bien tanto el enfoque neo-marxista como el neo-durkhemiano tienen la pretensión de abarcar una amplia gama de procesos sociales, las problemáticas de atención prioritarias son otras: la búsqueda de la emancipación en el primer caso, y la conformación de clases realistas en el segundo.

c) **Validación:** otra de las ventajas de este esquema es que se han llevado varios análisis que han confirmado, en términos generales, su validez tanto de criterio como de constructo. En primer lugar, Evans (1992) encuentra evidencia favorable en términos de la validez de criterio del esquema, al vincular las posiciones de clase con una serie de características y atributos teóricamente relevantes; en otro trabajo, el mismo autor vuelve a encontrar evidencia favorable al uso del esquema EGP, esta vez, tomando en cuenta tanto la posición de clase de hombres y mujeres (Evans, 1996); Finalmente, Evans y Mills (1998) testean la validez de constructo y de criterio del esquema, concluyendo que el modelo tiene un grado razonable de validez en ambos casos.

En lo que sigue, se especifica un modelo teórico, es decir, una serie de proposiciones interdependientes, que resumen lo expuesto y clarifican los mecanismos que vinculan posición de clase y desarrollo infantil.

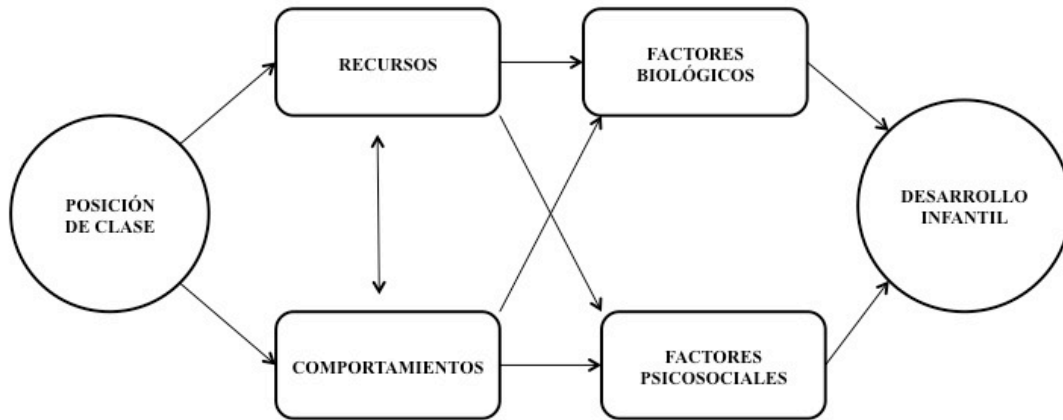
Como proposiciones generales se sostiene que:

- La posición de clase incide en el acceso a una serie de recursos valiosos que afectan directa o indirectamente la capacidad de los padres y cuidadores de fomentar el desarrollo de los infantes. Estos recursos, si bien tienen un fundamento económico, afectan otros elementos de tipo cultural y social. Ejemplos de lo anterior son el acceso a una nutrición adecuada, la posibilidad de vivir en un ambiente libre de contaminación, estabilidad y condiciones laborales, nivel y estabilidad de ingresos, ser sujeto de programas de asistencia gubernamental, vivir en un entorno libre de violencia, entre otros.
- La posición de clase incide en la configuración de una serie de comportamientos potencialmente relevantes para el desarrollo infantil. Estos comportamientos se encuentran vinculados tanto a la posición de clase en sí misma, como a los recursos a que da acceso la posición de clase. Ejemplos de lo anterior son los estilos de crianza, prácticas de socialización, la salud mental de los padres y cuidadores, formas de apego, entre otros.

- Estos recursos y comportamientos, inciden directamente sobre factores biológicos y psico-sociales de promoción y riesgo en relación al desarrollo infantil temprano. Es decir, que la posición de clase impacta principalmente de forma indirecta el desarrollo infantil, a través de una serie de mecanismos que tienen base en la posición de clase de las familias.

Esquemáticamente, lo anterior puede ser graficado del siguiente modo

FIGURA N° 2: Modelo Teórico



Fuente: Elaboración propia

Tomando por base este modelo, a continuación se plantean las hipótesis que van a guiar el proceso de investigación, para dar paso a la descripción de la metodología de investigación.

6. Hipótesis de Investigación

En consideración de los objetivos de investigación y el marco teórico recién expuesto, se proponen las siguientes hipótesis de investigación.

1. La clase social de origen es una variable significativa para explicar los niveles de desarrollo infantil, aun cuando se controla por otros mecanismos tales como ingreso del grupo familiar y educación de los padres.
2. Dado que el ingreso familiar, la educación de los padres y la clase social son indicadores de origen social distintos (aunque relacionados), se espera encontrar un efecto independiente de cada uno de estos factores sobre la variable de desarrollo infantil. Es decir, la introducción secuencial de las variables de clase social, educación e ingreso en el modelo de regresión múltiple, si bien debiera disminuir el efecto que tiene cada variable, no debiera anular por completo el efecto del resto de las variables.
3. Debido a que la clase social de pertenencia se encuentra asociada al acceso diferencial de recursos e incentivos, se espera encontrar marcadas diferencias en el desarrollo infantil según la clase social de origen.
4. Si bien se espera encontrar diferencias de clase en el nivel de desarrollo infantil, las distancias entre los grupos no debieran ser homogéneas. En este sentido, dado el alto nivel de concentración de recursos en la élite chilena, deberían articularse dos grandes grupos: una élite con niveles relativamente altos de desarrollo infantil, y el resto de las clases, entre las que si bien existen diferencias, son menores en relación a la distancia que los separa de la élite. En este caso, la élite correspondería a la clase de servicios, y el segundo grupo a las clases intermedias y trabajadoras.

VII. MARCO METODOLÓGICO

7.1 Metodología

Para esta investigación se utilizará una metodología cuantitativa de tipo no-experimental, lo que implica que no hay manipulación de variables ni grupo de control. Más específicamente, se utilizará la estadística tanto descriptiva como inferencial aplicada al análisis de datos. Se trata de un estudio con fines descriptivos y explicativos. En cuanto a su temporalidad, corresponde a un estudio de corte transeccional, es decir, que se trabajará con datos que aluden a un punto en el tiempo. Por último, cabe señalar que es un estudio que utiliza datos secundarios, es decir, que utilizará datos producidos por otros, lo cual se detalla a continuación.

7.2 Fuente de información

La fuente de información, corresponde a la base de datos de la *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (ELPI) 2012*, levantada por el *Centro de Microdatos* del Departamento de Economía, de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. La base de datos, corresponde a la segunda ronda de la encuesta, cuya primera versión se publicó en el año 2010. La ELPI ha sido desarrollada “...en atención a la necesidad de disponer de información que permita conocer la situación nacional de los (las) niños y niñas entre 6 meses y 7 años de edad y, evaluar los efectos de los programas que se han implementado en los últimos años orientados a ese segmento de la población”. “(Centro-Microdatos, n.d.). Para cumplir con este fin la encuesta recoge información tanto de los niños(as) a quienes fueron aplicados los instrumentos de evaluación, como de su hogar y grupo familiar.

7.3 Población Objetivo

Para el caso de la muestra longitudinal (2010-2012), la población objetivo está conformada por niños(as) nacidos entre el 1° de Enero de 2006 y el 31 de Agosto de 2009, residentes en todo Chile con representación de zonas urbanas y rurales. La población objetivo de la muestra complementaria de la segunda ronda (2012), corresponde a niños(as) nacidos entre el 1° de Septiembre de 2009 y el 31 de Diciembre de 2011, residentes en todo Chile con representación de zonas urbanas y rurales.

7.4 Muestra

En la primera versión de la ELPI se recogió una muestra a nivel nacional de aproximadamente 15.000 niños(as), representativa de cada tramo etario de la población objetivo, es decir, de los nacidos el 2006, 2007, 2008 y mediados del 2009. En la segunda ronda, además de hacer el seguimiento de la muestra original de 15.000²⁵ niños(as), se agregó una muestra complementaria de aproximadamente 3.000 niños(as) a nivel nacional con representatividad de cada tramo etario, es decir, de los nacidos entre mediados del 2009, 2010 y 2011. Para efectos de esta investigación, se utilizaran los datos provenientes de la muestra de seguimiento, omitiendo la muestra complementaria.

4.5 Diseño de la muestra

El diseño corresponde a un muestreo estratificado, donde cada estrato se construyó mediante la conglomeración de comunas que poseen similar nivel socioeconómico. Luego, se seleccionó las unidades de análisis a través de un muestro aleatorio sistemático y la distribución de la muestra fue proporcional a la población de cada estrato considerando las 15 regiones a nivel nacional.

²⁵ El Centro de Microdatos no detalla si se logró re-evaluar a los 15.000 niños(as) de la muestra original. Análisis propios muestran que, al menos para el caso de la prueba TADI, el tamaño muestra se reduce a 14.086

7.6 Estrategia de análisis

La primera etapa para desarrollar el plan de análisis correspondió a la construcción de la matriz de clases sociales de Erikson, Golthorpe y Portocarrero. Esta fue construida tomando por base a las indicaciones de Ganzeboom y Treiman (2003), para luego adecuarla a las características de la base de datos y la información disponible.

Los criterios de clasificación que fueron incluidos en el esquema EGP son cuatro:

1. Sector del trabajo: manual, no manual y el agro.
2. Nivel de calificación: tres niveles para los trabajadores no manuales (alto, medio y bajo) y dos niveles para los trabajadores manuales (calificados y no-calificados)
3. Poder en el trabajo o estatus de supervisión: si se supervisa a otros trabajadores.
4. Autoempleados y empleados de servicios u obreros asalariados.

El primero paso consistió en clasificar una a una las ocupaciones de la CIUO 88 para cada individuo. En este caso se tomó por referencia el integrante del grupo familiar con la clase *más alta* en cada una de las categorías del esquema EGP (conocido como enfoque de *dominancia de clase* (Torche, 2011), lo cual dio pie a un esquema de 12 clases. El segundo paso consistió en reclasificar esas 12 clases, incluyendo el criterio número cuatro, lo que permitió reducir la matriz a un esquema de 7 clases, que fue el que finalmente fue utilizado en el análisis. Es importante aclarar que debido a las características de la información y base de datos disponibles, no fue posible incluir el criterio 3 (supervisión), por lo que este esquema representa una aproximación imperfecta a la matriz ideal. La elección del esquema de 7 clases responde a que se considera un adecuado punto medio, entre una matriz con una detallada distinción de clases (como la de 12 categorías), pero que hubiera dificultado de sobremanera el análisis, haciéndolo difícil de interpretar, y una matriz con menos categorías, la cual hace más viable la interpretación, pero cuyas distinciones son tan gruesas que no permite una adecuada diferenciación de las divergencias internas que se producen entre las clases.

La segunda etapa implicó acoplar información correspondientes a cuatro bases de datos del estudio²⁶ en sus versiones 2010 y 2012, a saber: a) Base Hogar 2012, la cual contiene datos sobre las características sociodemográficas del grupo familiar; b) Base Evaluaciones 2012, la cual contiene datos sobre los puntajes obtenidos en los test psicométricos aplicados a los niños; c) Base Entrevistado 2012, la cual contiene información personal tanto del o de la principal cuidador/a del niño, como de la madre; d) Base Entrevistado 2010, la que nuevamente contiene información personal tanto del o de la principal cuidador/a del niño, como de la madre. La razón por la cual se recurrió a ésta base fue que la versión 2012 del estudio buscó no volver preguntar o medir información que ya había sido registrada en la versión 2010 (por ejemplo, el peso al nacer del niño y si fue amamantado por su madre biológica).

Una vez integrados los datos y consolidados en una base de datos única, se procedió a la aplicación secuencial de tres modalidades de análisis estadístico: análisis univariado, de modo de describir de forma exploratoria aquellas variables que pudieran ser de interés para el análisis posterior y además para tener una visión general de las características sociodemográficas de la muestra; análisis bivariado, con el fin de examinar las relaciones entre las variables a incluir en el modelo de regresión, y tener una primera aproximación analítica a las hipótesis de investigación; finalmente, análisis multivariante, de modo de determinar cómo un set de variables independientes seleccionadas en relación al marco teórico, influyen en la variable de resultado, que en este caso corresponde al desarrollo infantil temprano.

Este último paso se llevó a cabo por *bloques*, es decir, se corren cuatro modelos distintos de forma secuencial, agregando las variables del modelo anterior en cada paso. En el modelo I se incluyen la variable de *Clase social* como línea base; en el modelo II, se incluyen las variables del modelo I más las variables de Educación del *Principal cuidador del niño* y *Quintil de ingreso familiar*, las cuales según la literatura revisada constituyen factores importantes en el desarrollo infantil. En el modelo III, se incluyen

²⁶ El estudio contempla cuatro bases de datos para la versión 2010, y cinco bases de datos para la versión 2012.

las variables del modelo II más las variables *Expectativas de éxito educativo del niño por parte del principal cuidador, Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor, Anulación de restricción y castigo y Materiales de aprendizaje*²⁷. Estas cuatro variables se han seleccionado a modo de *proxy* de la dimensión de factores psico-sociales incluidos en el modelo teórico propuesto en la figura N°2. Finalmente en el modelo IV se incluyen las variables del modelo III más el *Peso al nacer y Amamantamiento por la madre biológica*, las cuales representan *proxys* de la dimensión de factores biológicos. El objetivo de esta estrategia es corroborar la *robustez del efecto de la variable clase social sobre el desarrollo infantil*. Esto se logra en la medida que se verifique que el efecto de la clase social sigue siendo significativo a pesar de la inclusión de nuevas variables correspondientes a otros factores teóricamente relevantes en el desarrollo infantil, y que por lo tanto, tienen el potencial de anular o reducir su efecto.

En la siguiente tabla se muestran las dimensiones de análisis, las variables independientes seleccionadas y su nivel de medición.

²⁷ La *Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor, Anulación de restricción y castigo y Materiales de aprendizaje* corresponden a tres de las dimensiones del Inventario Home Observation for the Measurement of the Environment (Totsika & Sylva, 2004). El HOME es una pauta de observación cuyo objetivo es evaluar el entorno educativo familiar en el hogar, por lo que resulta especialmente indicativo de los factores psico-sociales que pueden afectar el desarrollo de los niños. La *Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)* refiere las interacciones comunicativas y afectivas entre el cuidador y el niño, lo que involucra observaciones del tipo “Se pueden observar besos o caricias maternas, al menos una vez durante la visita”; la *Respuesta de anulación y castigo* refiere a cómo el cuidador disciplina al niño, lo que involucra observaciones de conductas tales como: “La madre o tutor(a) NO le grita al(a la) niño(a) durante la visita”; y los *Materiales de aprendizaje* corresponden a la presencia de juguetes que sean estimulantes y apropiados para la edad del infante.

TABLA 4: Variables independientes o explicativas del modelo

Dimensión	Variable	Tipo
Factores socio-económicos ²⁸	Clase social	Nominal
	Quintil de ingreso familiar	Ordinal
	Educación del principal cuidador del niño(a)	Ordinal
Factores psico-sociales	Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)	Escalar
	Comportamiento de anulación de restricción y castigo	Escalar
	Materiales de aprendizaje	Escalar
	Expectativas de éxito académico	Ordinal
Factores biológicos	Peso al nacer	Nominal
	Amamantado al nacer por su madre	Nominal

Como ya se ha señalado, la variable dependiente o de resultado corresponde a al puntaje obtenido en la test de desarrollo infantil ELPI, la cual es una variable de tipo *escalar* con un rango de 0 a 100 puntos.

La principal técnica de análisis seleccionada corresponde al modelo de regresión lineal múltiple de mínimos cuadrados ordinarios (MOC) (Draper & Smith, 1998). La elección de esta técnica se justifica sobre la base los objetivos de investigación y de las características de las variables. En primer lugar, este modelo en tanto técnica de dependencia, permite conocer la relación de causa y efecto entre una serie de variables independientes o predictoras (cualitativas y cuantitativas), sobre una variable dependiente o de resultado (cuantitativa). Estas características se ajustan con los objetivos de investigación que buscan establecer en qué medida la variable de clase social, junto a otros factores relevantes, permite explicar los niveles de desarrollo infantil entre los niños y niñas chilenos, así como dar cuenta de la robustez de la principal categoría de interés (clase social). En este caso, el nivel de medición de la *variable dependiente* (desarrollo infantil temprano) es *escalar* (puntaje entre 0-100) y las *variables independientes* son tanto *cuantitativas como cualitativas*, lo que se condice con los requerimientos técnicos de este tipo de modelos de regresión.

²⁸ Es de suma importancia hacer dos aclaraciones respecto a elección de las variables de tipo socio-económico. No existe mención al sexo o etnia de los niños o padres y/o cuidadores, por razones técnicas, no por que no se consideren relevantes para el modelo. En primer lugar, debido al codificación de la información en la base de datos, no fue posible hacer la conjunción entre el sexo y la identidad de los individuos en las mediciones; por otra parte, la etnia no fue consultada en la encuesta.

VIII. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado se describen los principales resultados de investigación. En primera instancia se examina el cruce entre las principales variables de interés a incluir en el modelo de regresión MCO. Luego, se procede a dar cuenta de los resultados del análisis del modelo, para finalmente abordar la discusión de los resultados y conclusiones.

Es importante aclarar que los resultados del test TADI (Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil) que se utilizan para el análisis descriptivo y el multivariado difieren en la forma de presentar los datos, pero representan la misma realidad. En el análisis descriptivo se utilizan los resultados del test TADI *interpretado*²⁹, el cual se compone de cinco categorías: a) Retraso b) Riesgo c) Normal con rezago³⁰ d) Normal e) Avanzado. En tanto que en el análisis multivariado se utiliza el TADI sin interpretar, es decir, los puntajes estandarizados en una escala del 0 al 100.

²⁹ Las categorías del TADI interpretado vienen predefinidas en la base de datos proporcionada por el Centro de Microdatos de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.

³⁰ Normal con rezago refiere a que el niño(a) en cuestión, tiene un puntaje normal en términos de desarrollo global, pero en al menos una de las dimensiones que componen esta categoría muestra retraso en su desarrollo.

8.1 Análisis descriptivo

TABLA 5: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI interpretado) según clase social de pertenencia

Clase social	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
I+II: Clase de Servicios	0,5%	2,0%	21,8%	43,2%	32,7%	100%
III: Rutina No-Manual	0,4%	4,6%	25,0%	50,1%	19,9%	100%
IVab: Pequeño empresario	0,7%	6,8%	27,3%	48,4%	16,8%	100%
V+VI: Operario Cualificado	0,7%	6,3%	27,7%	46,7%	18,5%	100%
VIIa: Operario no Cualificado	0,7%	6,7%	28,9%	46,2%	17,6%	100%
VIIb: Trabajador Agrícola	1,5%	9,0%	35,1%	42,2%	12,2%	100%
IVc: Pequeño Agricultor	3,6%	15,4%	27,5%	40,4%	13,1%	100%

Chi-cuadrado de Pearson = 34156,482 gl = 24 P<0,001 n=13552

En el análisis de la distribución de casos por niveles de desarrollo muestra una asociación significativa ($p<0,001$) con la clase social de pertenencia del niño(a)³¹. En primer lugar, es interesante notar que el contraste más grande se da entre los extremos de la tabla, es decir, entre los niños cuyas familias pertenecen a la *clase de servicios (I+II)* y los que integran familias de clase de *pequeños agricultores (IVc)*. Para las categorías de *riesgo* y *retraso* los niños de la clase I+II suman un 2,5%, lo que contrasta con el 19% de los niños de la clase IVc; en el otro extremo, un 32,7% de los niños de clase I+II se encuentra en el nivel *avanzado* versus sólo el 13,1% de la clase IVc. Esta primera observación es concordante con el planteamiento teórico subyacente del análisis de clase neo-weberiano, donde las clases de servicios en general suelen tener mejores resultados en distintos indicadores de *oportunidades vitales*, dadas sus condiciones más ventajosas en términos de calificaciones y en el mercado del trabajo, en relación al resto de las clases sociales definidas.

³¹ La clase social de pertenencia del niño fue determinada en base al enfoque de la dominancia de clase, es decir, se atribuye a todo el grupo familiar la clase social del integrante con la clase más alta. Por ejemplo: si un padre es clasificado en la clase VIIb: Trabajador agrícola y la madre clasificada en la clase III: Rutina no manual, a todo el grupo familiar se le atribuye la clase III: Rutina no manual. Más detalles sobre el proceso de codificación de la matriz de clases sociales se dan en el Anexo III.

Un segundo aspecto relevante alude a la gran similitud existente en los niveles de desarrollo de los niños de familias de las clases *Pequeño empresario (IVab)*, *Operario cualificado (V+VI)* y *Operario no cualificado (VIIa)*. En la categoría de *retraso* obtienen exactamente el mismo resultado de 0,7%, mientras que en el resto de las categorías la distancia máxima es de un 2,2%. Estos datos pueden tener al menos dos interpretaciones: puede ser que las condiciones de clase asociadas a estas categorías no sean particularmente relevantes para entender explicar los procesos de desarrollo; o bien puede que en la práctica las diferencias que teóricamente deberían existir entre estos grupos, en la práctica sean poco acentuadas, lo que se ve reflejado por extensión en los niveles de desarrollo alcanzado por los niños de estas categorías sociales.

El caso de los niños de familias de clase *Rutina no manual (III)*, pareciera ubicarse entre la clase con mejores resultados de desarrollo (I+II) y las clases con resultados intermedios (IVab, V+VI, y VIIa). Sin embargo, sus datos dan cuenta de una similitud mucho mayor con las clases con resultados intermedios, lo que acentúa el *excepcionalismo* de la clase de servicios en relación al resto de las clases sociales.

Otra importante similitud es que se observa entre los niños de familias de clases de *Trabajador agrícola (VIIb)* y las de *Pequeño agricultor (IVc)*. Si bien es cierto que la clase VIIb muestra mejores resultados en las categorías de *riesgo* y *retraso*, esto no se repite en la categoría de *normal con rezago*, la cual revela un 7,7% más de casos en esa categoría. Es decir, que si sumamos las tres categorías que implican algún nivel de retraso en el desarrollo, tenemos resultados casi idénticos: un 45,6% para la clase VIIb y un 46,5% para la clase IVc. Esto da cuenta de que el factor común para los niños de clases sociales con peores resultados en la medición del TADI, es que sus familias son parte del sector agrario de la economía. Este último aspecto es particularmente interesante cuando se piensan en cómo el pertenecer a este sector económico puede significar una desventaja en términos de desarrollo infantil. Las razones pueden ir desde los factores ambientales, las rutinas y condiciones de trabajo de los padres, el acceso a servicios educacionales y de salud, y la visión sobre la crianza y el rol de padres a la hora de estimular el desarrollo de sus hijos.

A continuación se muestra la tabla 6, en la cual se cruza el quintil de ingreso familiar con el nivel de desarrollo infantil según TADI. En este caso, se observa un patrón de diferenciación en los niveles de desarrollo de los niños según el quintil de ingreso del hogar estadísticamente significativo ($p < 0,001$).

TABLA 6: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI) según quintil de ingreso del hogar

Quintil de ingreso	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
Quintil V	0,4%	3,9%	24,3%	45,6%	25,9%	100%
Quintil IV	0,7%	4,8%	26,2%	49,1%	19,2%	100%
Quintil III	0,7%	6,2%	28,1%	47,3%	17,7%	100%
Quintil II	1,0%	7,7%	30,5%	47,3%	13,5%	100%
Quintil I	0,9%	7,4%	29,2%	44,5%	18,0%	100%

Chi-cuadrado de Pearson = 18246,307 gl = 16 P < 0,001 n = 14086

El patrón general de asociación muestra una tendencia de menos a más en términos de desarrollo infantil, en la medida que se avanza de los quintiles más pobres a los más ricos. En el caso del quintil V (el 20% más rico), es el que muestra mejores resultados en la medición del TADI: un 25,9% en el nivel *avanzado* y apenas un 0,4% y 3,9% en la categorías de *retraso* y *riesgo* respectivamente. Estos valores contrastan con los de los quintiles I y II de ingreso familiar, en los cuales los niños en las categorías de *retraso* y *riesgo* prácticamente duplican los valores del quintil I, con un 1% y 0,9% respectivamente. Este patrón de asociación se encuentra en línea con lo que se ha observado en investigaciones de otros campos en Chile sobre las desigualdades, en donde el quintil de ingreso familiar se presenta como una importante categoría de diferenciación social en términos de rendimiento u otro tipo de resultados.

Un punto a rescatar de la comparación de estos datos con los analizados en la tabla 5, es que las distancias entre las categorías de los extremos de las tablas, son mayores para el caso de la comparación entre la *clase de servicios* vs la clase de *pequeño agricultor*, que los encontrados en la comparación entre el quintil I y quintil V. Lo anterior da pistas

sobre la importancia relativa que puede tener la clase social de pertenencia en relación al quintil de ingreso, en cuanto a determinantes del desarrollo infantil.

En lo que sigue, se muestra la tabla 7, la cual presenta el cruce entre los niveles de desarrollo según TADI interpretado y el nivel educacional alcanzado por el principal cuidador del niño(a)³². Al igual que los casos anteriores, esta relación es estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

TABLA 7: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI) según nivel educacional del principal cuidador del niño(a)

Nivel educacional	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
Educación superior completa y más (post-grado)	1,1%	2,0%	22,6%	40,9%	33,4%	100%
Educación universitaria incompleta	0,3%	2,3%	22,1%	51,2%	24,1%	100%
Educación técnica y/o profesional (IP o CFT)	0,2%	4,2%	26,6%	45,0%	24,0%	100%
Educación media (técnica o científico humanista)	0,6%	6,3%	27,9%	47,7%	17,5%	100%
Educación básica o menos	1,8%	10,7%	33,5%	41,8%	12,3%	100%
Chi-cuadrado de Pearson = 43341,871 gl = 16 P < 0,001 n = 14007						

³² La razón por la cual se optó por escoger la educación del principal cuidador del hogar es que es el integrante del grupo familiar que lleva a cabo más interacciones con el niño(a), por lo que es esperable que su educación sea la más relevante. Cabe aclarar que el principal cuidador puede ser uno de los padres, o bien otro integrante del grupo familiar. Sobre esto es importante mencionar que en base a los datos disponibles en la encuesta ELPI 2012, no es posible discernir la identidad del principal cuidador del niño (si es el padre, la madre u otra persona). Respecto a la educación de los padres, tampoco es posible identificar su nivel educacional en la base de datos. En la base de datos existe el registro educacional de todos los miembros del grupo familiar, pero sólo es factible identificar la del principal cuidador del niño.

Como pauta general se aprecia una mejora en los resultados del test TADI en la medida que aumenta el nivel educacional alcanzado de los principales cuidadores de los niños. Esto último es especialmente notorio en el caso de las categorías de desarrollo *avanzado* y *retraso*. En un extremo, los niños de cuidadores con educación básica o menos se ubican en un 10,7% en la categoría de *riesgo* y en un 12,3% en la de *avanzado*, mientras que en el otro, los niños cuyos cuidadores tienen educación superior completa o más, se encuentran apenas en un 2% en la categoría de *riesgo*, valor que aumenta fuertemente a un 33,4% en la categoría *avanzado*, casi triplicando los valores del primer grupo señalado.

Un segundo aspecto a destacar es la gran similitud entre los resultados de los niños de cuidadores con educación superior incompleta y educación técnica y/o profesional (IP o CFT³³), aunque con cierta ventaja a favor de los primeros, en las categorías de *riesgo* (2,3% versus 4,2%) y *normal con rezago* (22,1% versus 26,6%). Teóricamente, la educación del principal cuidador debería influir en el desarrollo del niño en la medida que dota de recursos culturales relevantes a los cuidadores. Desde este punto de vista cobra sentido el encontrar esta similitud en los resultados, ya que las personas con educación técnica profesional tiene una cantidad similar de años de educación superior cursados que las personas con educación superior incompleta. Asimismo, la pequeña ventaja que se observa entre los niños con cuidadores con educación universitaria incompleta se podría explicar por la orientación de la educación universitaria (más orientada al pensamiento analítico y autónomo), que podría estar entregando recursos culturales más ricos cuando se piensa en la crianza y desarrollo infantil.

Por último es relevante señalar lo distanciados que se encuentran los niños con cuidadores que tienen educación básica o menos. Cuando se suman las categorías de *retraso* y *riesgo* llegan a un valor de 12,5%, lo cual representa cerca del doble de niños en esta condición que la categoría más cercana, que corresponde a la de los niños con cuidadores con educación media (técnica o científico humanista).

³³ IP: Instituto profesional y CFT: Centro de formación técnica profesional. Estos niveles corresponden a carreras de 4 a 8 semestres académicos, que no conducen al grado de licenciado ni a estudios de postgrado.

En la siguiente sección, en la tabla 8, se da cuenta de la relación existente entre nivel de desarrollo según TADI y las expectativas de logro educativo sobre los niños, por parte de sus principales cuidadores. En este caso la relación existente es estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

TABLA 8: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI) según expectativas de logro educativo

Nivel educacional (esperado)	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
Estudios de postgrado	0,5%	4,7%	25,9%	41,9%	27,0%	100%
Una carrera en la universidad	0,5%	5,9%	27,5%	47,4%	18,6%	100%
Una carrera en un instituto profesional o centro de formación técnica	1,9%	8,0%	31,8%	45,8%	12,5%	100%
4to año de educación media técnico profesional o científico humanista	1,9%	10,5%	34,4%	40,5%	12,6%	100%

Chi-cuadrado de Pearson = 24937,690 gl = 16 P<0,001 n=14086

Al analizar los datos en conjunto, se aprecia que en la medida que se tienen mayores expectativas de logro educacional sobre los niños, los resultados en cuanto a desarrollo infantil mejoran. Los cuidadores que esperan los niños a su cargo lleguen a estudios de postgrado, son los con mejores resultados, particularmente en el nivel *avanzado*, el cual llega al 27%, muy por encima del resto de las categorías (18,6%, 12,5% y 12,6%). Por otra parte, los niños con cuidadores que mantienen la expectativa de que llegarán a la educación media técnico profesional/científico humanista o bien a cursar una carrera en un IP o CFT, tienen peores resultados en el TADI, los cuales son muy similares en casi todas las categorías.

En este sentido, se puede observar que se produce un corte en los resultados del TADI, cuando se piensa en la educación universitaria como horizonte de logro. Estos datos traen a colación inmediatamente el problema de la causalidad ¿Es la *expectativa* de un mayor

logro educacional la que influye en obtener mejores resultados de desarrollo o más bien se trata de que tanto las expectativas como los resultados del TADI están siendo afectados simultáneamente por otro factor? La primera opción puede ser interpretada como una *profecía auto-cumplida*. En otras palabras, en la medida que mantengo la convicción de que el niño a mi cuidado puede tener un alto logro educativo, invierto más tiempo y recursos en su cuidado, lo que termina redundando en mejores resultados de desarrollo. Lo mismo pasaría en sentido contrario si tengo bajas expectativas de logro. La segunda opción refiere al problema de la *tercera variable*, es decir que, por ejemplo, el hecho de tener un alto logro educativo y éxito económico como padre o cuidador, tenga simultáneamente por consecuencia el favorecer el desarrollo del niño y generar expectativas más altas de logro educacional.

A continuación, en la tabla 9 se muestra el cruce de los resultados en el test TADI con uno de los factores biológicos³⁴ a incluir en el modelo de regresión a modo de control y para testear en marco teórico.

TABLA 9: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI) en relación a si fue amamantado por su madre biológica

Amamantado por madre biológica	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
No	1,3%	11,0%	32,3%	39,4%	16,1%	100%
Si (fue o sigue siendo amamantado)	0,8%	6,0%	27,7%	46,7%	18,9%	100%

Chi-cuadrado de Pearson =4536,757 gl = 4 P<0,001 n=14075

En términos generales los resultados del cruce son congruentes con lo esperado según los antecedentes empíricos y teóricos de investigación, mostrando una asociación estadísticamente significativa ($p < 0,001$). Ahora bien, en las categorías de *retraso* y *avanzado* la diferencia entre los niños que fueron amamantados por su madre biológica y los que no lo fueron es escasa, manteniéndose debajo del 2%. Por otra parte, la distancia

³⁴ El amamantamiento por la madre se entiende como factor biológico, por el rol que tiene la leche materna desde un punto de vista nutricional y de protección de la salud.

entre estos dos grupos en las categorías de riesgo, normal con rezago y normal, es más importante que en el caso anterior, mostrando diferencias de 5%, 4,6% y 7,2% respectivamente. En suma, si bien existen diferencias entre los grupos, estas son menores que las observadas en los cruces anteriores.

Ciertamente estos resultados pueden seguir siendo afectados por otros factores de forma simultánea: el no ser amamantado por la madre biológica, podría asociarse con otros problemas desde el punto de vista del desarrollo, como la falta de apego y estimulación temprana. Si bien no se pretende dilucidar en este punto tal problema de causalidad, los datos no dejan de ser llamativos como primer acercamiento, y el análisis multivariado posterior permitirá tener más luces sobre el real aporte de este fenómeno al desarrollo infantil.

Finalmente en la tabla 10 se muestra el cruce de los resultados del TADI con el peso al nacer, el cual arroja la existencia de una asociación estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

TABLA 10: Resultados en nivel de desarrollo infantil (TADI) según peso al nacer

Peso al nacer	Nivel de desarrollo según TADI					Total
	Retraso	Riesgo	Normal con rezago	Normal	Avanzado	
Peso normal (>2,5 Kg.)	0,7%	5,8%	27,8%	47,0%	18,7%	100%
Bajo peso al nacer (<2,5 Kg.)	1,3%	9,0%	28,3%	45,1%	16,3%	100%
Chi-cuadrado de Pearson =1518,616			gl = 4	P<0,001	n=13024	

La inspección de los datos revela que los niños que nacen con bajo peso (<2,5 kg.) obtienen peores resultados en cuanto a su nivel de desarrollo, aunque es importante notar que esta diferencia es más bien escasa para todas las categorías de la medición. La mayor diferencia se encuentra en la categoría de riesgo con 5,8% para los niños nacidos con Peso normal y 9% para los que nacen con bajo peso.

Sintetizando, el resultado del análisis descriptivo bivariado muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los cruces realizados. Las diferencias más notorias se aprecian en el caso de las variables socio-estructurales (clase social; educación y quintil de ingreso) y las expectativas de éxito educativo de los principales cuidadores. Por otra parte, el cruce con los proxys de factores biológicos (tablas 9 y 10), si bien arrojan diferencias estadísticamente significativas, estas son muy marginales. En suma es de esperarse que las dos primeras dimensiones del análisis se muestren más relevantes para el modelo de regresión, en comparación con los proxys de factores biológicos.

8.2 Análisis multivariado

A continuación se presentan los resultados del modelo de regresión lineal múltiple en la tabla 12. El análisis corresponde a un modelo de regresión por bloques, el cual consta de cuatro etapas en las que se van secuencialmente agregando nuevas variables, de modo de poner a prueba la robustez de los estimadores de principal interés: clase social, quintil de ingreso familiar y educación del principal cuidador del niño(a).

Tabla 12: Resultados regresión lineal múltiple para puntaje en desarrollo infantil entre los 0 y 7 años de edad

	Modelo I			Modelo II			Modelo III			Modelo IV		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
III: Rutina No-Manual V/S I+II: Clase de Servicios	-0,8	0,03	-0,034*	0,21	0,03	0,009*	0,13	0,03	0,005*	0,12	0,03	0,005*
IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios	-2,26	0,031	-0,08*	-0,8	0,03	-0,03*	-0,67	0,03	-0,03*	-0,66	0,03	-0,02*
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-1,95	0,031	-0,08*	-0,54	0,03	-0,02*	-0,42	0,03	-0,02*	-0,41	0,03	-0,02*
VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-2,39	0,026	-0,13*	-0,89	0,02	-0,05*	-0,73	0,03	-0,04*	-0,72	0,03	-0,04*
VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios	-4,1	0,038	-0,11*	-1,98	0,04	-0,05*	-1,33	0,039	-0,04*	-1,34	0,04	-0,04*
IVc: Pequeño Agricultor V/S I+II: Clase de Servicios	-4,96	0,061	-0,07*	-2,87	0,06	-0,05*	-2,42	0,06	-0,04*	-2,4	0,06	-0,04*
Quintil ingreso				0,31	0,006	0,05*	0,179	0,006	0,03*	0,18	0,006	0,028*
Educación principal cuidador				1,2	0,009	0,136*	0,82	0,009	0,093*	0,82	0,009	0,093*
Expectativas de éxito educacional							0,47	0,01	0,041*	0,46	0,01	0,04*
Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)							0,287	0,004	0,071*	0,29	0,004	0,07*
Anulación de restricción y castigo							-0,06	0,002	-0,022*	-0,06	0,002	-0,02*
Materiales de aprendizaje							0,422	0,003	0,142*	0,42	0,003	0,141*
Amamantado por madre biológica										1,35	0,04	0,031*
Peso al nacer										-1,14	0,04	-0,03*
R2				0,015		0,037		0,067			0,069	

Notas: Tamaño de la muestra sin ponderar = 12828 *p < 0,001

El modelo I incorpora únicamente la categoría de clase social como variable independiente. El R^2 cuadrado del modelo³⁵ es de 0,015, lo que representa bajo nivel de varianza explicada, que haciendo apenas a 1,5%. En la perspectiva neo-weberiano la clase social corresponde a una variable *categorica*, por lo que para mantener coherencia teórica fue necesario crear seis variables ficticias (K-1) para introducirla en el modelo³⁶, dejando como categoría de referencia para la interpretación a la *clase de servicios* (I+II). La razón para utilizar la variable de *clase de servicios* (I+II) como categoría de referencia tiene que ver con el hecho de que era la categoría que se encontraba más evidentemente distanciada del resto en los niveles de desarrollo infantil, facilitando la interpretación posterior. Los valores de B (beta no estandarizado) son congruentes con lo observado en el análisis descriptivo bivariado. El modelo muestra un efecto negativo para todas las clases sociales, al ser comparadas con la clase de servicios. Este efecto negativo es más pronunciado para los niños(as) de las clases trabajador agrícola (VIIb) y pequeño empresario agrícola (IVc), con valores de B de -4,1 y -4,96 puntos. Concretamente esto significa que el hecho de pertenecer a la clase VIIb, en vez de a la clase de servicios, implica una pérdida de 4,1 puntos en el TADI, valor que se incrementa a 4,96 en el caso de los niños de la clase IVc. En segundo lugar, el contraste de las clases pequeño empresario (IVab), operario cualificado (V+VI) y operario no cualificado (VIIa), con la clase I+II, muestran valores similares en B: -2,26, -1,95 y -2,39 respectivamente. El coeficiente β muestra que las dos categorías más relevantes en el modelo son las VIIa y VIIb.

El modelo II corresponde al modelo I más el quintil de ingreso familiar y la educación del principal cuidador del hogar. El R^2 del modelo sube a 0,037, lo cual representa un incremento significativo, pero que en términos de varianza explicada sigue siendo bajo.

³⁵ El R^2 cuadrado corregido para los cuatro modelos de regresión es idéntico al R^2 inicial, por lo que no se incluye en el análisis para no duplicar información.

³⁶ El modelo de regresión lineal múltiple sólo admite variables categóricas dicotómicas, por lo que cuando una variable categórica contiene más de dos categorías –como en el caso de la clase social, que en este caso contiene siete- es necesario crear K-1 variables ficticias, dejando una de las categorías como referencia para la interpretación del modelo.

En este caso los valores de B y β disminuyen para las categorías de clase social como factores explicativos, no obstante, siguen siendo significativos ($p < 0,001$). Este bloque del modelo permite dar cuenta de que tanto la pertenencia de clase, el quintil de ingreso familiar y la educación del principal cuidador del niño(a), aportan de forma significativa e independiente a explicar la variación del puntaje en el TADI. En este sentido, este modelo es el de mayor interés, pues permite estimar el efecto de la clase social sobre el desarrollo infantil, controlando por otras variables que se suelen usar indistintamente como indicadores de origen socio-económico. Un análisis más detallado de los valores de β dan cuenta que si bien el aporte de las variables es significativo, en general es bastante bajo, con excepción de la variable de educación del principal cuidador, que muestra un β más alto (0,136) siendo la variable más importante del modelo. Ahora bien, hay que tener la precaución de tener en cuenta que la variable de clase ha sido descompuesta en seis variables ficticias. Como referencia, si se repite el ejercicio de este modelo tratando a la clase social como una sola categoría de carácter continua, pasa a ser la segunda en importancia del modelo ($\beta = -0,08^*$), después de la educación del principal cuidador ($\beta = 0,132^*$), quedando en último lugar en términos de relevancia el quintil de ingreso familiar ($\beta = 0,55^*$).

Respecto al modelo III, este incorpora el modelo II más las expectativas de éxito educacional sobre el niño del principal cuidador y las tres dimensiones evaluadas por el inventario HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment): a) Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a) b) Anulación de restricción y castigo c) Materiales de aprendizaje³⁷. Nuevamente el R^2 del modelo mejora, esta vez a 0,067, es decir a una varianza explicada de 6,7%. Representa el incremento más importante de los cuatro bloques del modelo. En general este sigue teniendo un bajo nivel de varianza explicada, aunque resulta algo más interesante que en los casos anteriores al distanciarse de forma más importante de cero. En esta oportunidad las variables del modelo II

³⁷ Es importante recordar que significan estas variables: la *Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)*, refiere las interacciones comunicativas y afectivas entre el cuidador y el niño; la *Respuesta de anulación y castigo* refiere a como el cuidador disciplina al niño; y los *Materiales de aprendizaje* corresponden a la presencia de juguetes que sean estimulantes y apropiados para la edad del infante.

muestran valores de β significativos, aunque levemente menores que antes de incluir estas nuevas variables. De las tres nuevas dimensiones, es la dimensión de *Materiales de aprendizaje* es la que resulta ser más relevante en el modelo en el modelo III ($\beta = 0,143^*$), seguida de la educación del principal cuidador del niño(a) ($\beta = 0,093^*$). Tanto los materiales de aprendizaje y la Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a) afectan positivamente el desarrollo, en tanto que la Anulación de restricción y castigo hacia el menor la afecta negativamente.

Finalmente, en el modelo IV se incluyen las variables de *Amamantado por la madre biológica* y de *Peso al nacer*. A diferencia de los casos anteriores, apenas se aprecia un incremento del R^2 cuadrado en este caso, pasando de 6,7% de varianza explicada a 6,9%, lo que es indicador de que aporta muy poco a mejorar la capacidad predictiva de la regresión. Los valores de β para las variables del modelo III prácticamente no sufren variación con la incorporación de estos factores. Ahora bien, los valores de los beta estandarizados y no estandarizados indican que la inclusión de estos factores tiene una influencia baja pero significativa. El ser amamantado por la madre biológica incide positivamente en el desarrollo, mientras que tener un bajo peso al nacer lo hace negativamente, aunque nuevamente, estos valores son muy marginales. En base a este resultado, se podría sostener que los factores biológicos son muy poco relevantes para el desarrollo, pero es muy importante ser cauto con apresurar esta interpretación, pues las variables que se utilizaron en el modelo son *proxys* muy básicos de factores biológicos.

Ante un valor bajo de varianza explicada, la respuesta inmediata apunta a que el modelo no está incorporando una serie de factores relevantes para predecir la variable dependiente, cosa que puede estar ocurriendo en esta oportunidad. El set de variables disponibles era limitado, por lo que puede que no fueran los ideales en atención a lo expuesto en el marco teórico. No obstante esta dificultad, es importante hacer una breve discusión sobre algunas de las posibles razones que podrían ayudar a explicar el R^2 bajo en el modelo, teniendo en cuenta que los antecedentes teóricos y empíricos hacían esperar un valor más elevado: a) Una alternativa es que existan problemas en la medición, tanto de las características socio-demográficas, pero especialmente en lo relativo a los test

psicométricos y pautas de observación. Esto puede devenir de que si bien se aplicaron test y pautas de observación validadas, es posible que las condiciones de aplicación no hayan sido óptimas. Por poner un ejemplo, el ir al hogar y observar la interacción entre el cuidador y el niño en una sola ocasión y durante una hora, puede que no logre reflejar bien cuál es la dinámica real que se vive en el día a día en el hogar (es muy probable que alteraran su conducta habitual). Esto último es importante, pues los resultados hacen sospechar que los factores de tipo psicosocial son especialmente relevantes para el desarrollo; b) Desde un punto de vista causal, es posible que existan relaciones complejas y no-lineales entre las variables, lo que le resta fuerza a los resultados de un modelo de regresión lineal. Según lo planteado por el modelo bio-ecológico del desarrollo, existe una serie de interacciones complejas y en distintos niveles que pueden estar afectando al desarrollo infantil de forma conjunta, y captar eso a través de un modelo lineal puede que no sea óptimo; c) El combinar distintos grupos de edad también puede estar afectando la capacidad de predecir los resultados, pues los factores que explican el desarrollo cambian a través del tiempo (es decir, en la medida que el niño crece); d) El combinar las cuatro dimensiones del desarrollo (socio-emocional; motriz; cognitiva; lingüística) en una sola medida (constructo de desarrollo infantil), también puede dificultar la predicción a través de un modelo de regresión, pues cada una de las dimensiones señaladas tiene determinantes distintos que también varían a través de los grupos de edad. Con lo anterior no se pretende justificar la existencia de un bajo nivel de varianza explicada, sino que simplemente apuntar algunas razones que posiblemente –no necesariamente- pudieran afectar negativamente la capacidad predictiva del modelo. El probar si al intervenir en estos factores la capacidad predictiva mejora, es un desafío que escapa a las posibilidades de este trabajo, pero que queda como un desafío para futuras investigaciones en el área.

Finalmente, a través del análisis de los R^2 y coeficientes del modelo, se puede constatar que a pesar de que el nivel de varianza explicada mejora en la medida que se introducen variables, esta se mantiene en valores bajos. Esto es especialmente cierto para el caso de la clase social (modelo I) y los factores biológicos (modelo IV), siendo las variables de los modelos II y III las que aportan de manera más significativa al modelo. Esto significa que el nivel educacional del principal cuidador, el quintil de ingreso familiar y los

factores psicosociales (medidos a través del inventario HOME), son los más relevantes en términos explicativos para el modelo. Lo anterior no significa que la clase social en el sentido que aquí se ha tratado sea completamente irrelevante, pero los datos muestran que tiene una importancia muy baja.

CONCLUSIONES

El marco general sobre el cual se planteó esta investigación, es el de los esfuerzos por dilucidar las causas y consecuencias de la desigual distribución de oportunidades vitales entre los individuos. Más específicamente, el principal objetivo fue dar respuesta a la pregunta sobre si la clase social de origen –en sentido sociológico- es una categoría relevante a la hora de determinar el nivel de logro en el desarrollo infantil temprano en Chile. Sobre esto, el análisis de los datos aquí presentado indica que la clase social es un factor que impacta en el desarrollo infantil, aun cuando se controla por otros factores de orden socio-estructural, tales como el nivel educacional del principal cuidador y el nivel socioeconómico. Ahora bien, si bien es cierto que la clase social impacta en el desarrollo, lo hace a un nivel muy bajo, siendo uno de los factores menos relevantes del modelo de regresión testeado.

El segundo objetivo propuesto fue describir los niveles de desarrollo infantil temprano según el origen de clase social. Los resultados tanto del análisis bivariado como multivariado confirman la idea de que pertenecer a una clase social más privilegiada, mejora los resultados en el desarrollo. En términos de desarrollo infantil se pueden distinguir tres grupos según los resultados: la clase de servicios (I+II), la más privilegiada; un grupo intermedio, compuestos por las clases de rutina no-manual (III), pequeño empresario (IVab), operario cualificado (V+VI) y operario no cualificado (VIIa); y las clases de trabajador agrícola (VIIb) y pequeño agricultor (IVc), como las más desaventajadas. En primer lugar, el subgrupo de *pequeños empresarios* del sector agrícola (IVc) tiene una alta afinidad en sus resultados con los *trabajadores* del sector agrícola (VIIb), y muy poco que ver con los pequeños empresarios de otros sectores de la

economía (IVab), que es lo que tradicionalmente se suele esperar. Por otra parte, pertenecer a la clase de operario no cualificado (VIIa) no resulta ser una desventaja notoria, que es lo que se espera en el esquema tradicional, obteniendo resultados muy similares a los de las clases intermedias.

El factor común de pertenecer al sector primario de la economía parece ser un elemento perjudicial –en términos comparativos– para el desarrollo. Las razones que pueden explicar esto son múltiples. Puede estar relacionado con la visión que tienen los padres de la crianza, por ejemplo, que aún se visualice a los hijos como un *factor productivo* (mano de obra futura), por lo que inversión parental en actividades que estimulan el desarrollo sea menor. También puede tener que ver con otras prácticas de crianza (quizás ancladas en un formato de crianza tradicional) poco favorables para el desarrollo; con la dificultad de acceso a servicios educacionales y de salud, más escasos en zonas apartadas. Por otra parte, la ventaja de los niños de familias de profesionales y directivos (clases I+II) parece ser más fácil de explicar: en general, enfrentan condiciones de vida más privilegiadas, tanto en términos económicos, culturales y sociales. No obstante, sigue quedando para futuras indagaciones el tener más claridad sobre los procesos específicos que producen estas diferencias entre clases sociales en el desarrollo infantil.

La última hipótesis de investigación proponía la articulación de dos grandes grupos: una élite, con evidentes ventajas en sus resultados de desarrollo; y el resto de las clases, entre las cuales no deberían existir mayores diferencias. La primera parte de la hipótesis encuentra soporte en la constatación de que la clase de servicios (I+II) es un grupo particularmente privilegiado en sus resultados. Aun así, en términos globales los resultados no dan crédito a esta hipótesis, pues como se ha mostrado, es posible distinguir al menos tres grupos.

Un análisis global del modelo de regresión (i.e. el modelo IV) permite concluir que los *materiales de aprendizaje* (i.e. juguetes en el hogar apropiados para la edad del niño) y la *educación del principal cuidador* de los niños y niñas, son los factores más importantes. Aun con un R^2 bajo para el modelo, estos resultados pueden resultar interesantes desde el

punto de vista de las políticas públicas que buscan promover el desarrollo infantil. El proveer a los menores con materiales que promuevan su aprendizaje es una política fácil de implementar y, presumiblemente, relativamente barata. Una alternativa podría ser la de proveer a los recién nacidos con un set de materiales de aprendizaje adecuados para las primeras fases del desarrollo, y luego, renovar estos materiales en la medida que el niño crece. El costo de estos materiales difícilmente puede ser muy alto, sobre todo cuando se piensa en otras políticas de subsidios y transferencias de alto costo, y más aún, cuando se piensa en lo crítico que es el desarrollo infantil en el largo plazo. Por otro lado, el que la educación del principal cuidador (quien puede ser la madre, tutor(a) u otro integrante del hogar) sea un factor de importancia, habla de la relevancia de los *recursos culturales* de quienes comparten más tiempo con los niños y niñas, es decir, versa sobre la *calidad de las interacciones* entre los infantes y adultos. Sobre esto se puede pensar en la utilidad de dar orientación y apoyo en prácticas de crianza favorables para el desarrollo a los principales cuidadores del niño, ya sea a través de programas localizados en centros de enseñanza o bien a través de visitas a los hogares (especialmente útil en zonas alejadas). Esto puede resultar particularmente importante sobre todo en las primeras etapas del crecimiento, cuando los menores aún no han sido incorporados al sistema escolar formal y dependen críticamente de sus cuidadores y familias.

Siempre es importante recalcar la importancia de ser muy prudentes en la interpretación de los resultados expuestos. Quizás la principal limitación de este estudio tenga que ver con el acotado set de variables de control, que eventualmente puedan estar *contaminando* los resultados del modelo. Asimismo, como ya se mencionó, no es claro que un modelo de regresión lineal sea la herramienta más adecuada cuando se trata de procesos tan complejos, que en teoría implican una serie de interacciones que actúan en niveles jerárquicos, y de procesos que podrían ser de naturaleza estocástica o no lineal. Por otra parte, la técnica de investigación empleada es limitada de por sí, lo que no permite hacer afirmaciones fuertes sobre los mecanismos que pudieran explicar la vinculación entre los factores estudiados, por lo que quedan muchas preguntas abiertas e hipótesis por contrastar.

A partir de lo anterior es posible pensar en nuevas líneas de investigación, tanto desde la perspectiva de la estratificación social como de la del desarrollo infantil. Los investigadores en el campo de la estratificación social pueden ensanchar sus miras hacia un fenómeno clave desde un punto de vista social como el desarrollo infantil. Explorar los elementos socio-culturales que pueden afectar este fenómeno, tales como las prácticas de crianza, la influencia de la estructura familiar, las políticas sociales, el rol de perfil socio-demográfico de los barrios, las redes sociales y de apoyo, o la importancia del capital social y cultural, son líneas abiertas y con gran potencial. Esto implica indagar tanto en nuevos potenciales vínculos, como en los mecanismos que explican esos vínculos. Para los investigadores en las distintas áreas del desarrollo humano, puede ser interesante incorporar la dimensión de clase social sociológicamente entendida, a la luz de que no es lo mismo que quintil de ingreso o educación, abriendo nuevas posibilidades analíticas y para las políticas públicas.

Retomando lo planteado a nivel teórico, se levanta la sospecha de que la perspectiva de clase social sociológicamente entendida, al menos según los resultados aquí expuestos, no es particularmente relevante para los estudios sobre el desarrollo infantil. La posición en el mercado del trabajo si bien parece ser relevante para varios tipos de oportunidades vitales, puede que no afecte de manera directa a aquellos elementos más críticos para el desarrollo. Lo mismo se puede decir los factores de orden biológico, los cuales mostraron ser muy poco relevantes en términos de varianza explicada. Ahora bien, como ya se señaló, esto puede deberse a un defecto de las variables utilizadas como proxy, más que al hecho de que efectivamente los factores biológicos no sean relevantes de por sí. Por otra parte, los factores psico-sociales aparecen como los más relevantes del modelo –un mayor incremento de varianza explicada–, por lo que resultaría interesante profundizar más en esta relación para el caso chileno, apelando a mejores indicadores y estrategias metodológicas. Finalmente, el que los factores psico-sociales resulten más importantes en el modelo, cobra sentido a la luz del modelo bio-ecológico del desarrollo, donde se destaca la importancia de los *procesos proximales*, es decir, aquellos que se llevan a cabo de forma más directa entre el *organismo bio-psicológico* (el niño en este caso) y su entorno (el cuidador del niño).

Como palabras finales, se puede resaltar que si bien los resultados en términos generales no respaldan la hipótesis de que la clase social como aquí se ha entendido sea un factor especialmente relevante para el desarrollo infantil, no implica que se deba desalentar el profundizar la indagación de esta relación. En otros estudios como los de Sullivan y sus colegas (2013), se han encontrado resultados más favorables en cuanto a la influencia de la clase social. Una importante diferencia entre el estudio recién citado y esta investigación, es que abordaron un problema más acotado (desarrollo cognitivo), con un grupo poblacional menor (niños de 7 años de edad) y un set de variables mucho mayor. Es de esperar el realizar una indagación con mayor detalle a futuro, que considere estas restricciones recién mencionadas, para ser más concluyente en cuanto a la relación entre clase social y desarrollo infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32–46.
- Araujo, M. C., & López-Boo, F. (2010). Invertir en los primeros años de vida.
- Aubrey, C., David, T., & Godfrey, R. (2005). *Early childhood educational research: Issues in methodology and ethics*. Routledge.
- Beck, U. (2013). Why “class” is too soft a category to capture the explosiveness of social inequality at the beginning of the twenty - first century. *The British Journal of Sociology*, 64(1), 63–74.
- Becker, G. (1983). *Capital humano : un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación* (p. 284). Madrid: Alianza.
- Benoit, T. C., Jocelyn, L. J., Moddemann, D. M., & Embree, J. E. (1996). Romanian adoption: the Manitoba experience. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 150(12), 1278.
- Bergman, M. M., & Joye, D. (2001). Comparing social stratification schemas: CAMSIS, CSP-CH, Goldthorpe, ISCO-88, Treiman, and Wright. *Cambridge Studies in Social Research*, 9, 1–37.
- Berlin, I. (2000). Dos Conceptos de Libertad. In *4 Ensayos Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boudon, R. (2002). Sociology that Really Matters: European Academy of Sociology, First Annual Lecture, 26 October 2001, Swedish Cultural Center. *European Sociological Review*, 18(3), 371–378.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241, 258.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2011). *Inequality during the early years: Child outcomes and readiness to learn in Australia, Canada, United Kingdom, and United States*. Discussion Paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 371–399.
- Breen, R. (2005). Foundations of a neo-Weberian class analysis. In E. O. Wright (Ed.), *Approaches to Class Analysis* (1st ed., pp. 31–50). New York: Cambridge University Press.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, *31*(1), 223–243.
doi:10.1146/annurev.soc.31.041304.122232
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *AJS; American Journal of Sociology*, *114*(5), 1475–521. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19824314>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(2), 140–165.
- Carneiro, P., & Heckman, J. (2003). Human capital policy.
- Centro-Microdatos. (n.d.). Presentación Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia. Retrieved July 05, 2014, from http://www.elpi.cl/presentacion.php?id_s=1
- Centro-Microdatos. (2013). *Informe Resultados Evaluaciones. Segunda Ronda Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia*.
- Chile Crece Contigo. (n.d.). Retrieved from <http://michellebachelet.cl/gobierno/#crece>
- Chisholm, K. (1998). A Three Year Follow - up of Attachment and Indiscriminate Friendliness in Children Adopted from Romanian Orphanages. *Child Development*, *69*(4), 1092–1106.

- Clark, T. N., & Lipset, S. M. (1991). Are social classes dying? *International Sociology*, 6(4), 397–410.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218.
- Colvert, E., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., ... Sonuga-Barke, E. J. S. (2008). Emotional difficulties in early adolescence following severe early deprivation: Findings from the English and Romanian adoptees study. *Development and Psychopathology*, 20(02), 547–567.
- Dowd, J. B., Zajacova, A., & Aiello, A. (2009). Early origins of health disparities: burden of infection, health, and socioeconomic status in US children. *Social Science & Medicine*, 68(4), 699–707.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1998). *Applied Regression Analysis*. United States of America: Wiley.
- Durkheim, E. (1987). *La División del Trabajo Social* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the “healthy personality.” In M. J. E. Sen (Ed.), *Symposium on the healthy personality* (pp. 91–146). New York: Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (Vol. 1). WW Norton & Company.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 415–441.
- Espinoza, V., & Núñez, J. (2014). Movilidad ocupacional en Chile 2001-2009. ¿Desigualdad de ingresos con igualdad de oportunidades? *Revista Internacional de Sociología*, 72((1)), 57–82. doi:10.3989/ris.2011.11.08
- Evans, G. (1992). Testing the validity of the Goldthorpe class schema. *European Sociological Review*, 8(3), 211–232.
- Evans, G. (1996). Putting Men and Women into Classes: An Assessment of the Cross-Sex Validity of the Gold Thorpe Class Schema. *Sociology*, 30(2), 209–234.
- Evans, G., & Mills, C. (1998). A latent class analysis of the criterion-related and construct validity of the Goldthorpe class schema. *European Sociological Review*, 14(1), 87–106.

- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. In *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing Ltd.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73–97.
- Fernald, L. C. H., Kariger, P., Engle, P., & Raikes, A. (2009). Examining early child development in low-income countries. *Washington DC: The World Bank*.
- Fernald, L. C. H., Kariger, P., Hidrobo, M., & Gertler, P. J. (2012). Socioeconomic gradients in child development in very young children: Evidence from India, Indonesia, Peru, and Senegal. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(Supplement 2), 17273–17280.
- Fotso, J.-C., & Kuate-Defo, B. (2005). Socioeconomic inequalities in early childhood malnutrition and morbidity: modification of the household-level effects by the community SES. *Health & Place*, 11(3), 205–225.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (2003). *Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status*. Springer.
- Goldthorpe, J. H. (2007). “Cultural Capital”: Some Critical Observations. *Sociologica*, 1(2), 0.
- Goldthorpe, J. H. (2010a). *De la Sociología. Números, Narrativas e Integración de la Investigación y la Teoría* (p. 607). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldthorpe, J. H. (2010b). El análisis de clase. Las nuevas versiones y sus problemas. In *De la Sociología. Números, Narrativas e Integración de la Investigación y la Teoría* (pp. 389–420). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldthorpe, J. H. (2010c). La clase social y la diferenciación de los contratos de empleo. In *De la Sociología. Números, Narrativas e Integración de la Investigación y la Teoría* (pp. 363–388). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldthorpe, J. H. (2012). Back to Class and Status: Or Why a Sociological View of Social Inequality Should Be Reasserted. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 137(1), 201–215.
- Goldthorpe, J. H., & McKnight, A. (2006). *The economic basis of social class*. Stanford University Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Psychology Press.

- Grusky, D. (2001). The Past, Present, and Future of Social Inequality. In D. Grusky (Ed.), *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (Second ed., pp. 3–51). Boulder (Colorado): Westview Press.
- Grusky, D., & Galescu, G. (2005). Foundations of a neo-Durkheimian class analysis. In E. O. Wright (Ed.), *Approaches to Class Analysis* (1st ed., pp. 51–81).
- Grusky, D., Wedeen, K., & Sorensen, J. (2000). The case for realism in class analysis. *Political Power and Social Theory*, 14, 291–306.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nat Rev Neurosci*, 11(9), 651–659. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1038/nrn2897>
- Haeussler, I. M., & Marchant, T. (1999). *Tepsi: test de desarrollo psicomotor 2-5 años*. Universidad Católica de Chile.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*. National Bureau of Economic Research.
- Hoff, E. (2006). Language Experience and Language Milestones During Early Childhood. In *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing Ltd.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229. doi:10.1177/0001699307080926
- Jednoróg, K., Altarelli, I., Monzalvo, K., Fluss, J., Dubois, J., Billard, C., ... Ramus, F. (2012). The Influence of Socioeconomic Status on Children's Brain Structure. *PLoS ONE*, 7(8), e42486. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0042486>
- Johnson, M. H. (1998). The neural basis of cognitive development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Jonsson, J., Grusky, D., Carlo, M. Di, Pollak, R., & Brinton, M. C. (2009). Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries. *American Journal of Sociology*, 114(4).
- Kligman, G. (1998). *The politics of duplicity: Controlling reproduction in Ceausescu's Romania*. Univ of California Press.

- Lakatos, I., Worrall, J., & Currie, G. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Mattheus, D. (2013). James Heckman: In early childhood education, “Quality really matters.” Retrieved from <http://www.washingtonpost.com/blogs/wonkblog/wp/2013/02/14/james-heckman-in-early-childhood-education-quality-really-matters/>
- McClearn, G. E., Johansson, B., Berg, S., Pedersen, N. L., Ahern, F., Petrill, S. A., & Plomin, R. (1997). Substantial genetic influence on cognitive abilities in twins 80 or more years old. *Science*, 276(5318), 1560–1563.
- Mehta, M. A., Golembo, N. I., Nosarti, C., Colvert, E., Mota, A., Williams, S. C. R., ... Sonuga-Barke, E. J. S. (2009). Amygdala, hippocampal and corpus callosum size following severe early institutional deprivation: The English and Romanian Adoptees Study Pilot. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 943–951. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02084.x
- Mills, C. (2014). The Great British Class Fiasco: A Comment on Savage et al. *Sociology*, 48 (3), 437–444.
- Morgan, S. L., Grusky, D. B., & Fields, G. S. (2006). *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics*. Stanford University Press.
- Morison, S. J., Ames, E. W., & Chisholm, K. (1995). The development of children adopted from Romanian orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 411–430.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia* (Vol. 5038). Basic books.
- Pardo, M., Gómez, M., & Edwards, M. (2012). *Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI). Presentación de un Nuevo Instrumento Chileno para Evaluar el Desarrollo Infantil. (Estado de avance)*. Chile.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Piek, J. P. (2006). *Infant Motor Development* (Vol. 10, p. 322). Human Kinetics Champaign, IL.
- Plomin, R., & Asbury, K. (2005). Nature and nurture: Genetic and environmental influences on behavior. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1), 86–98.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Harvard university press.

- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital* (p. 769). Pearson Educación.
- Rodríguez, S., Arancibia, V., & Undurraga, C. (1979). *EEDP: Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0-24 meses*. Galdoc.
- Roemer, J. E. (1982). *A general theory of exploitation and class*. Harvard University Press Cambridge, MA.
- Rosapepe, J. C. (2001). Half way home: Romania's abandoned children ten years after the revolution. *Report of the US Ambassador to Romania*. Accessed on, 12(05), 2004.
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. (p. 290). Blackwell Publishing.
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., ... Sonuga-Barke, E. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 332–350.
- Sacker, A., Firth, D., Fitzpatrick, R., Lynch, K., & Bartley, M. (2000). Comparing health inequality in men and women: prospective study of mortality 1986-96. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7245), 1303.
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., ... Miles, A. (2013). A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219–250.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikhart, D. P. (2005). Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. *Child Welfare: Major Themes in Health and Social Welfare*, 9–29.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. *The Quality of Life*, 1(9), 30–54.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sobre Chile Crece Contigo ¿Qué es? (n.d.). Retrieved April 13, 2014, from <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>
- Sørensen, A. B. (2000). Toward a Sounder Basis for Class Analysis. *American Journal of Sociology*, 105(6), 1523–1558.

- Sullivan, A., Ketende, S., & Joshi, H. (2013). Social class and inequalities in early cognitive scores. *Sociology*, 47(6), 1187–1206.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Torche, F. (2006). Una clasificación de clases para la sociedad chilena. *Revista de Sociología*, (20), 15–43.
- Torche, F. (2011). Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States I. *American Journal of Sociology*, 117(3), 763–807.
- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y Movilidad Social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago de Chile.
- Torralva, T., Cugnasco, I., Manso, M., Sauton, F., Ferrero, M., O'Donnell, A., ... Carmuega, E. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socio-económico. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 97(5), 306–316.
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25–35.
- Treviño, E., Toledo, G., & Cortínez, M. (2011). ¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina? Recuperado de http://www.adoptaunhermano.cl/biblioteca-archivos/son_la_educacion_y_los_cuidados.pdf.
- Trouton, A., Spinath, F. M., & Plomin, R. (2002). Twins early development study (TEDS): a multivariate, longitudinal genetic investigation of language, cognition and behavior problems in childhood. *Twin Research*, 5(05), 444–448.
- Von Hayek, F. A. (1982). Los principios de un orden social liberal. *Estudios Públicos*, (6), 179–202.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145–157.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2006). Class, Status, Party. In R. F. Levine (Ed.), *Social class and stratification: Classic statements and theoretical debates* (pp. 49–62). Rowman & Littlefield.

Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. In *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing Ltd.

Wright, E. O. (1985). *Clases*. Madrid: Siglo XXI editores.

Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo I: Descripción de las características de la muestra

Gráfico 1: Distribución de casos por nivel de desarrollo según TADI (interpretado)

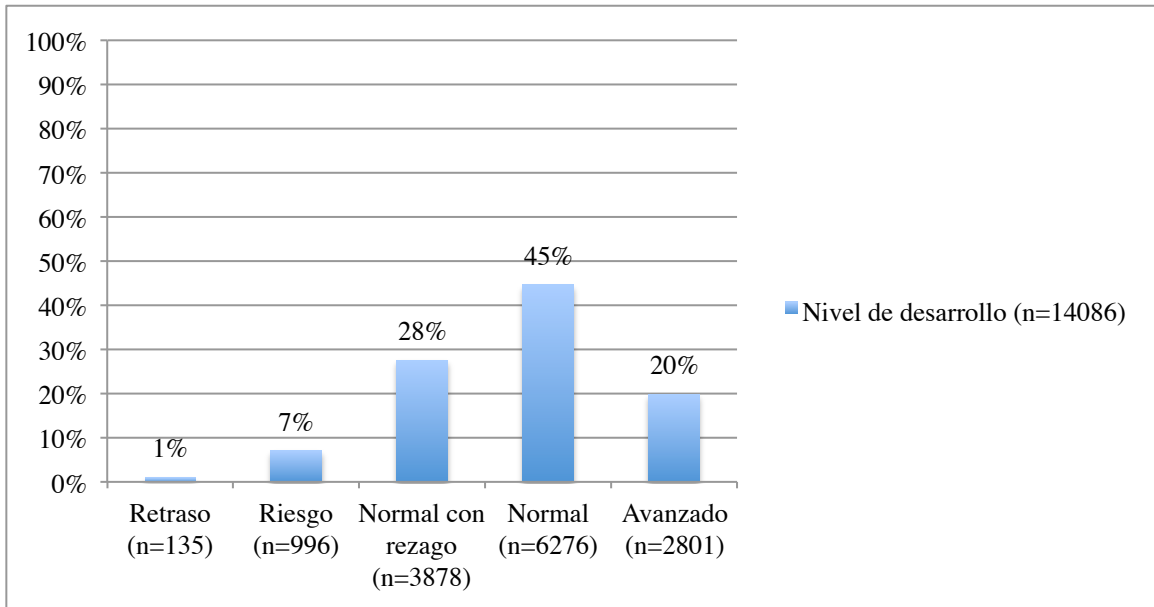


Gráfico 2: Distribución de casos por tramo etario

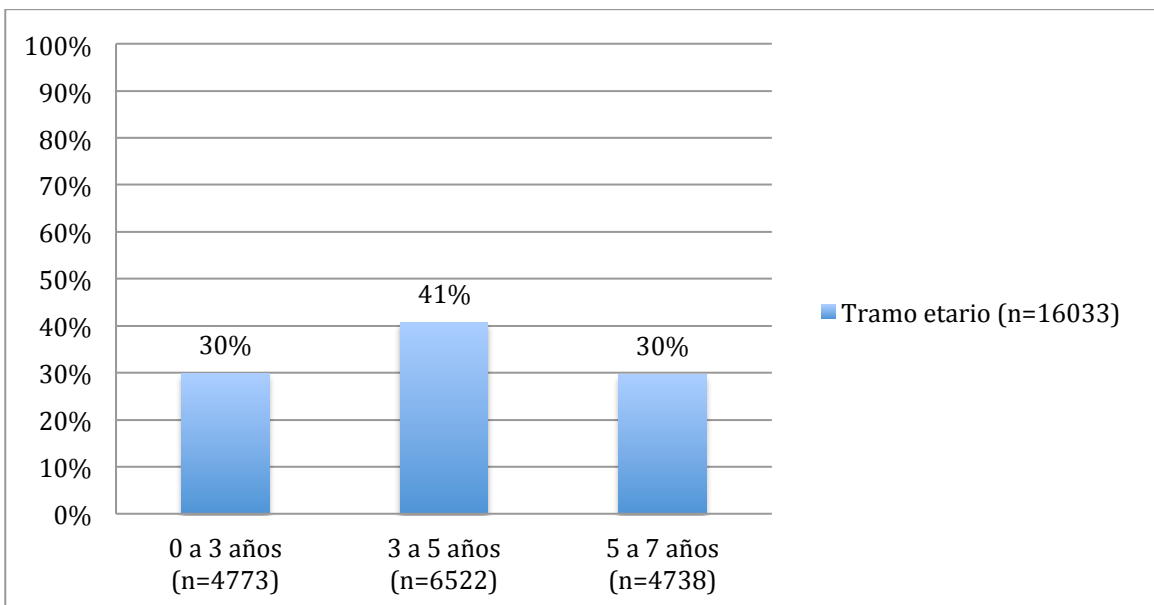


Gráfico 3: Distribución de casos según nivel educacional del principal cuidado del niño(a)

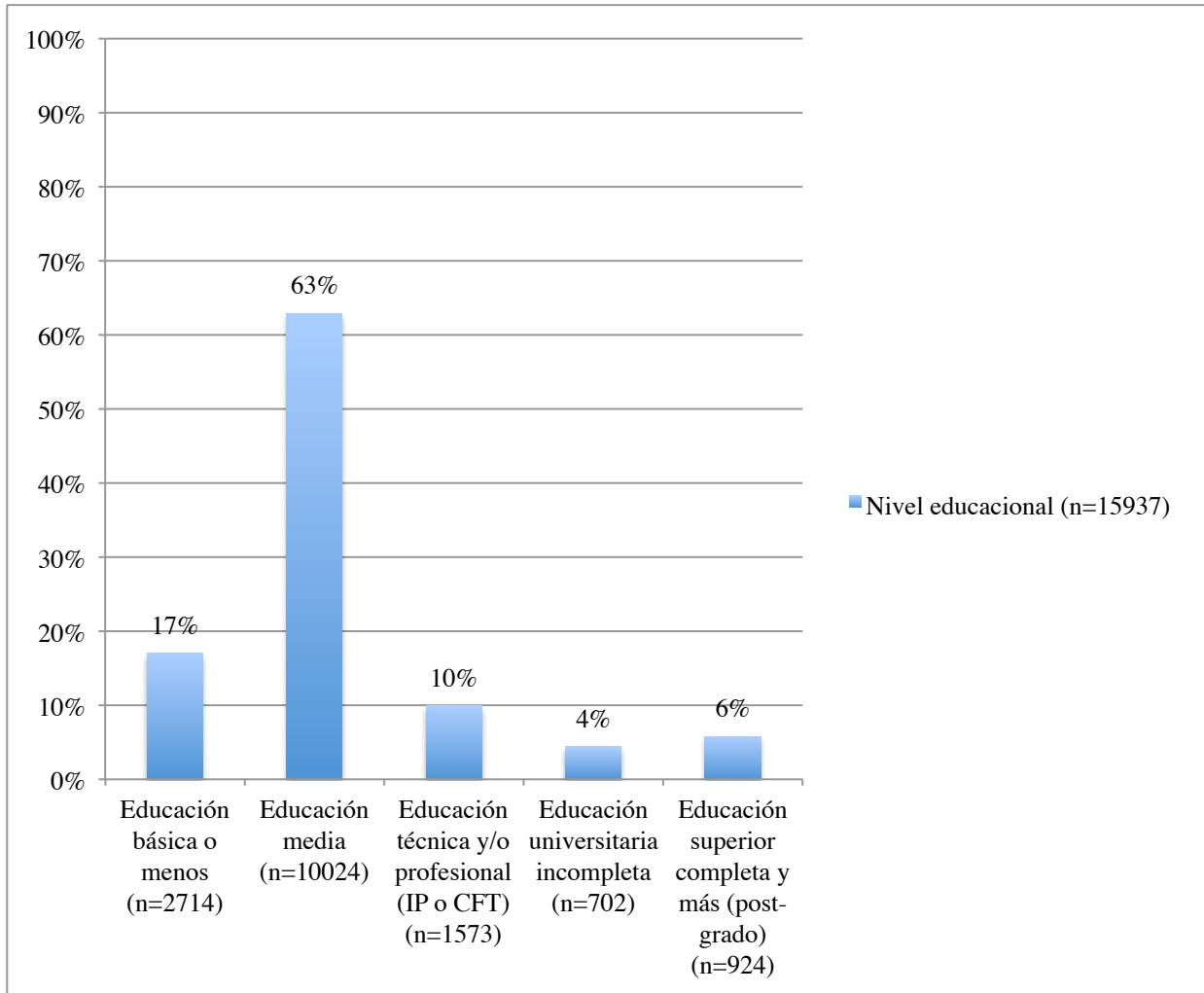


GRÁFICO 4: Distribución de casos según clase social

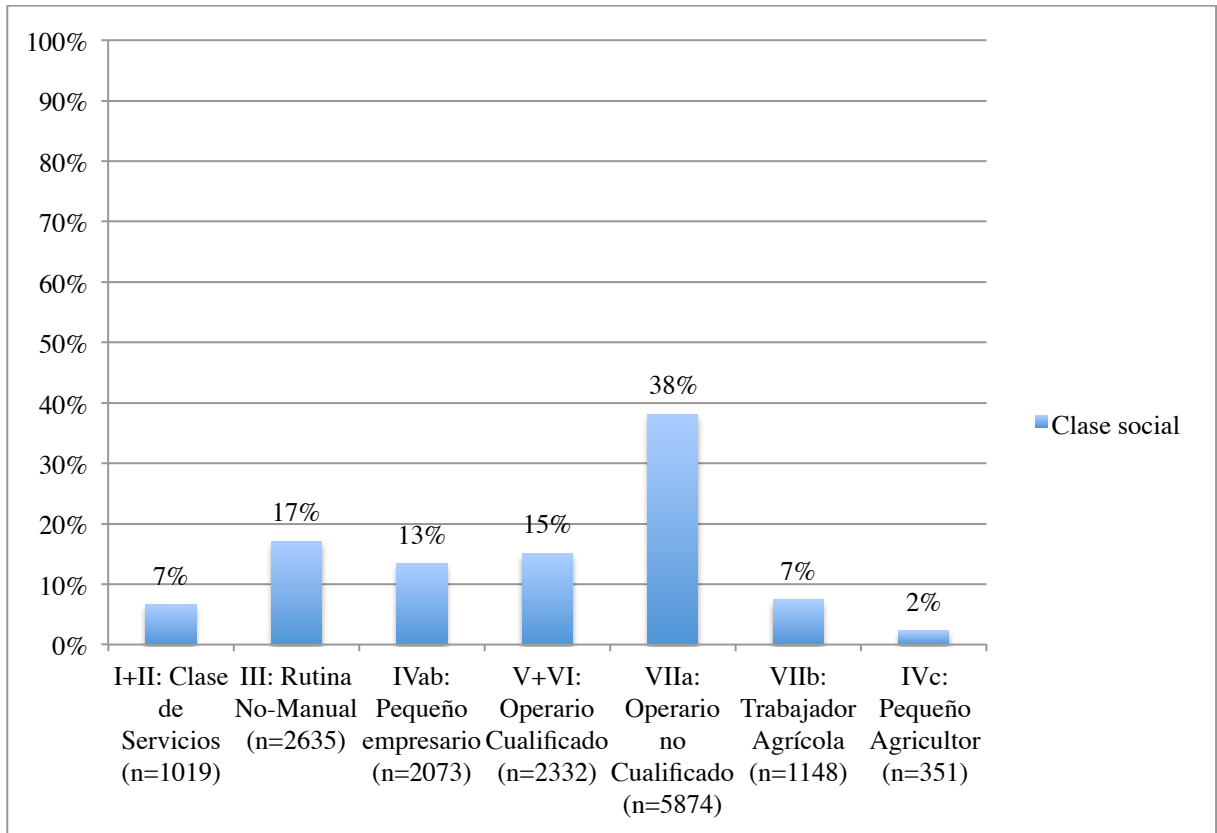
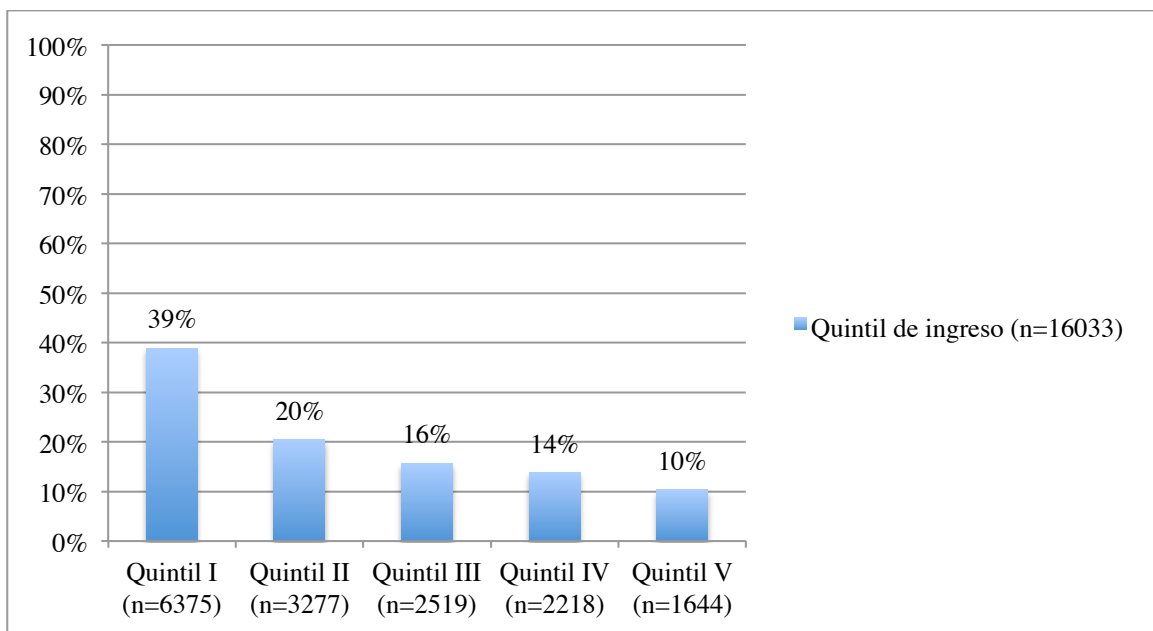


GRÁFICO 5: Distribución de casos según quintil de ingreso del hogar



Anexo II: Modelo de regresión MCO

A continuación se detalla la comprobación de los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple MCO.

Multicolinealidad

TABLA 13: Coeficientes del modelo

Modelo	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1 (Constante)					
III: Rutina No-Manual V/S I+II: Clase de Servicios	,057	-,024	-,023	,492	2,033
IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios	-,014	-,063	-,062	,546	1,831
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,001	-,056	-,055	,523	1,911
VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,040	-,080	-,080	,378	2,645
VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios	-,064	-,094	-,094	,685	1,460
IVc: Pequeño Agricultor V/S I+II: Clase de Servicios	-,046	-,070	-,070	,880	1,137
2 (Constante)					
III: Rutina No-Manual V/S I+II: Clase de Servicios	,057	,006	,006	,469	2,134
IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios	-,014	-,022	-,021	,505	1,980
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,001	-,015	-,015	,479	2,089
VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,040	-,028	-,028	,332	3,011
VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios	-,064	-,044	-,043	,615	1,626
IVc: Pequeño Agricultor V/S I+II: Clase de Servicios	-,046	-,040	-,040	,845	1,184
Quintil CASEN 2011	,102	,047	,046	,892	1,121
Educación principal cuidador	,171	,121	,120	,779	1,283

3 (Constante)

III: Rutina No-Manual V/S I+II: Clase de Servicios	,057	,004	,004	,468	2,135
IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios	-,014	-,019	-,018	,505	1,982
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,001	-,012	-,011	,479	2,090
VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,040	-,024	-,023	,332	3,016
VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios	-,064	-,030	-,029	,610	1,641
IVc: Pequeño Agricultor V/S I+II: Clase de Servicios	-,046	-,035	-,034	,844	1,185
Quintil CASEN 2011	,102	,028	,027	,880	1,136
Educación principal cuidador	,171	,082	,079	,726	1,377
Expectativas de éxito educacional	,099	,041	,039	,926	1,080
Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)	,136	,069	,067	,891	1,122
Anulación de restricción y castigo	,015	-,023	-,022	,973	1,028
Materiales de aprendizaje	,204	,132	,128	,820	1,220

4 (Constante)

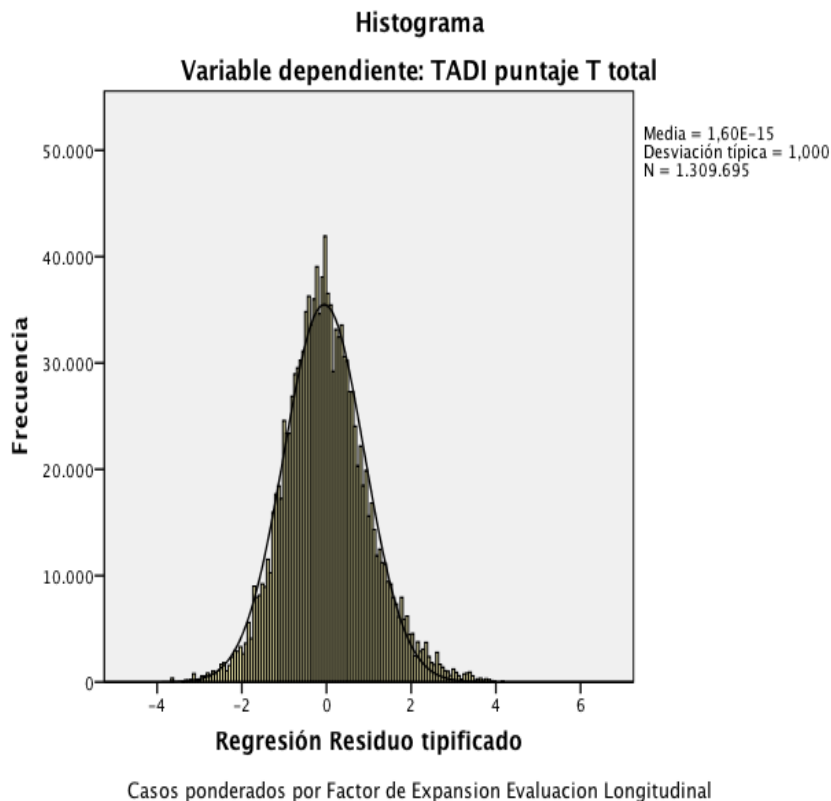
III: Rutina No-Manual V/S I+II: Clase de Servicios	,057	,003	,003	,468	2,136
IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios	-,014	-,018	-,018	,505	1,982
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,001	-,012	-,011	,478	2,090
VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios	-,040	-,023	-,023	,332	3,016
VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios	-,064	-,030	-,029	,610	1,641
IVc: Pequeño Agricultor V/S I+II: Clase de Servicios	-,046	-,034	-,033	,844	1,185
Quintil CASEN 2011	,102	,028	,027	,880	1,136
Educación principal cuidador	,171	,082	,079	,726	1,377
Expectativas de éxito educacional	,099	,040	,039	,926	1,080
Respuesta emocional y verbal de la madre o tutor(a)	,136	,069	,067	,891	1,123
Anulación de restricción y castigo	,015	-,023	-,022	,973	1,028
Materiales de aprendizaje	,204	,131	,128	,820	1,220
Amamantado por madre biológica	,039	,032	,031	,994	1,006
Peso al nacer	-,032	-,028	-,027	,996	1,004

En la tabla Z se muestran los valores de VIF y los estadísticos de tolerancia. Los valores de VIF se encuentran por encima de 0,2 y muy por debajo de 10, con una media de 1,7, lo que indica que no hay razones para sospechar de la existencia de multicolinealidad entre las variables.

Casos atípicos

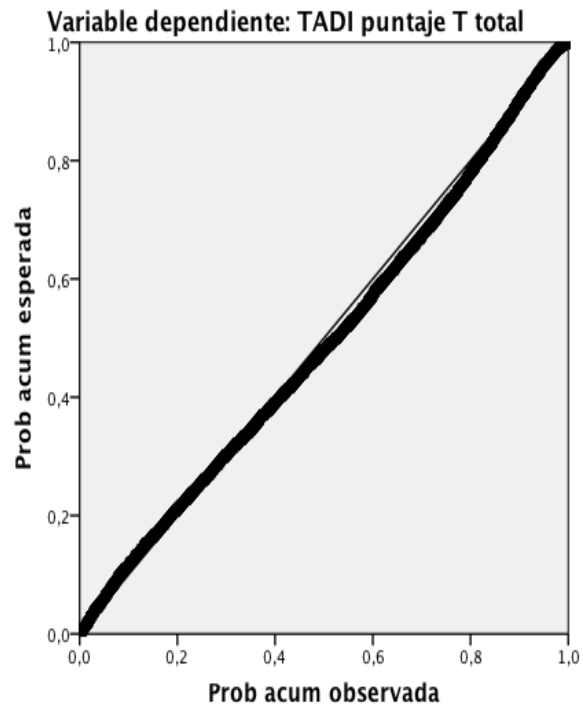
Respecto a los casos atípicos o *outliers* en el modelo, el diagnostico por caso³⁸ indica la presencia de 6,1% de casos con residuos estandarizados menos a -2 o mayores a 2. Este valor es lo suficientemente bajo como para no tener mayor preocupación porque estos casos atípicos estén distorsionando los resultados.

Normalidad de los residuos



³⁸ Esta tabla no se incluye por su extensión.

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado



Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal

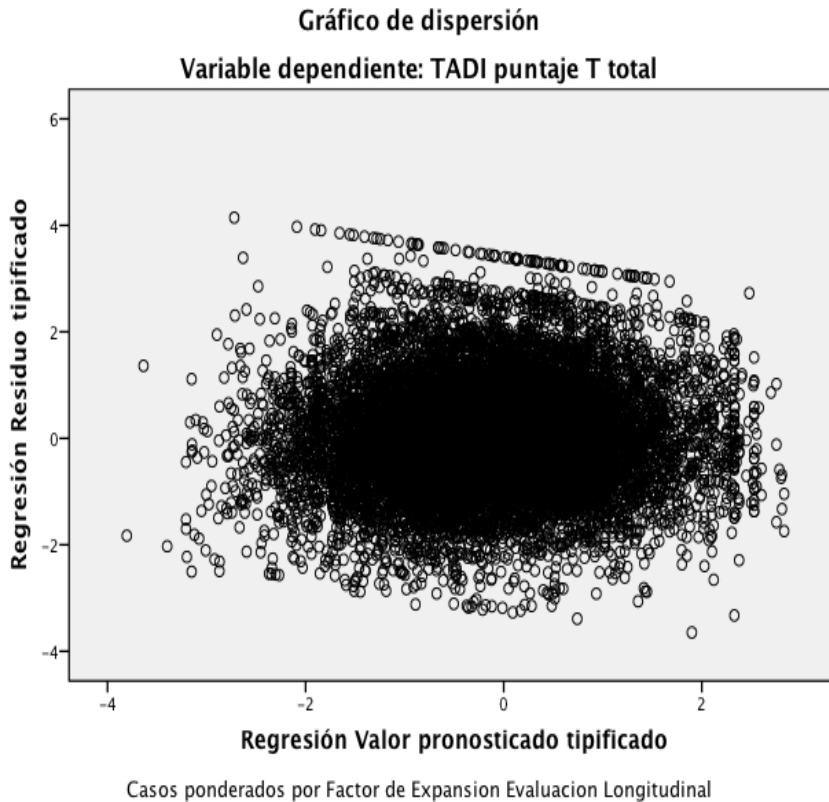
En este caso la inspección visual del histograma da cuenta de la una distribución casi perfectamente normal de los datos. Por otro parte, el gráfico P-P muestra una línea diagonal. La suma de ambos gráficos da cuenta de que el supuesto de normalidad de los residuos se cumple sin problemas.

Autocorrelación

El valor de la prueba de Durbin-Watson para detectar la potencial falta de independencia de los términos de error, muestra un valor de 1,729, lo que indica ausencia de autocorrelación en el modelo.

Homocedasticidad y linealidad

El gráfico de dispersión muestra una distribución aleatoria de los datos. La inspección visual no da cuenta de ningún patrón claro de direccionalidad que pueda poner en duda el supuesto de homogeneidad de la varianza.



Los gráficos de regresión parcial permiten evaluar el supuesto de linealidad. En este caso, este sólo es de utilidad para evaluar los casos del quintil de ingreso familiar, educación del principal cuidador, respuesta emocional de la madre, la anulación de restricción y castigo y materiales de aprendizaje. En el resto de los casos no es útil, debido a que se trata de variables independientes dicotómicas, y al representar la relación entre una variable dependiente continua y una variable dependiente dicotómica, no se obtiene una recta de regresión.

Para los casos donde si resultan interpretables los gráficos de regresión parcial, se aprecia que existe una relación muy tenue entre la variable dependiente y cada una de las independientes, sobre todo en el caso de la categoría de quintil de ingreso familiar. Esto puede explicarse por la baja correlación (aunque significativa) que existe entre cada una de las variables independientes y la variable de desarrollo infantil. Esto significa que es importante tener ciertas reservas sobre la validez del supuesto de linealidad.

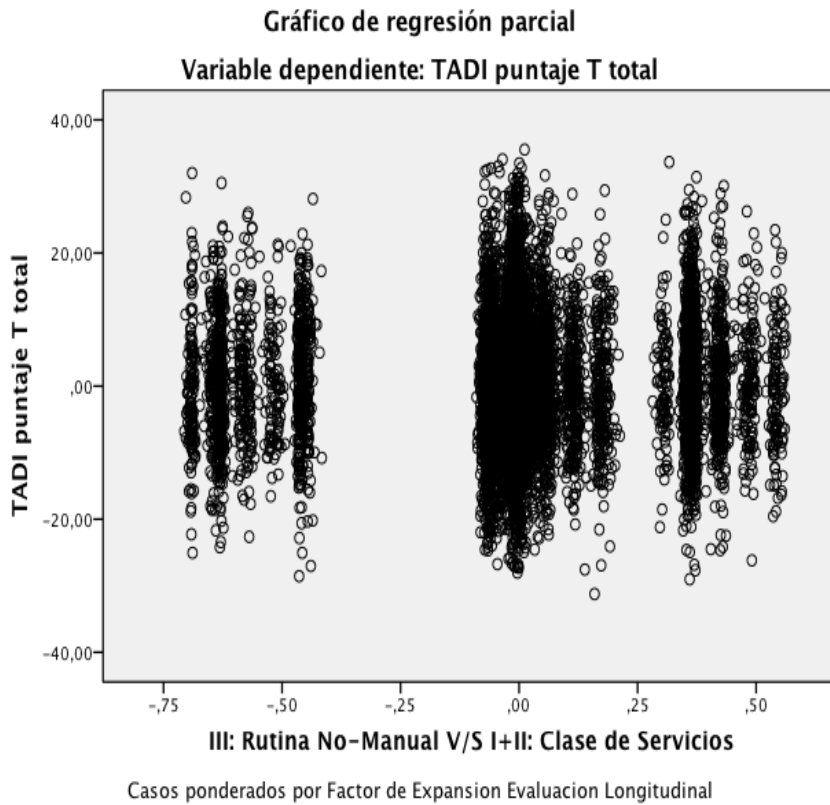
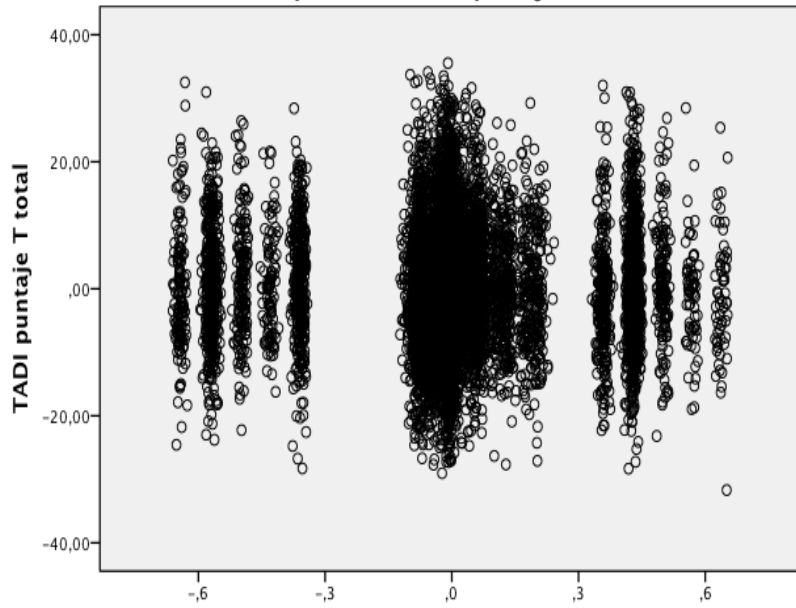


Gráfico de regresión parcial

Variable dependiente: TADI puntaje T total

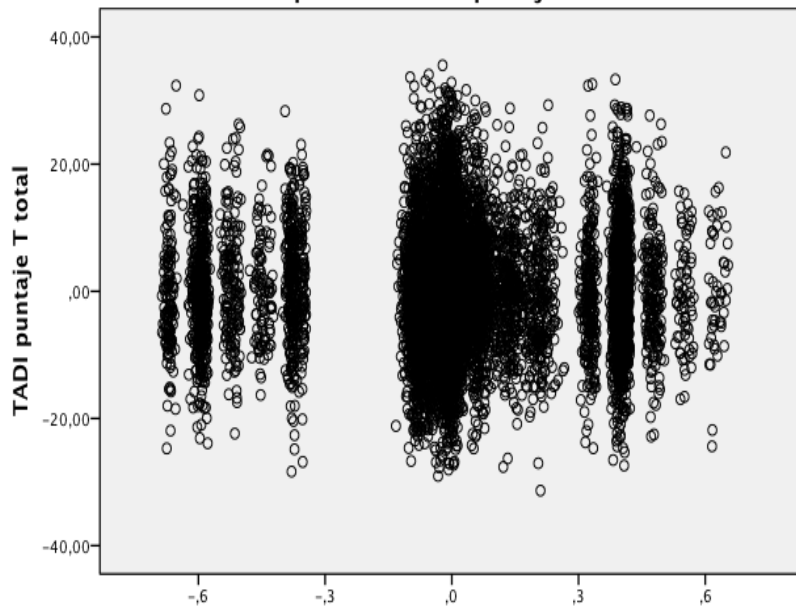


IVab: Pequeño Empresario V/S I+II: Clase de Servicios

Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal

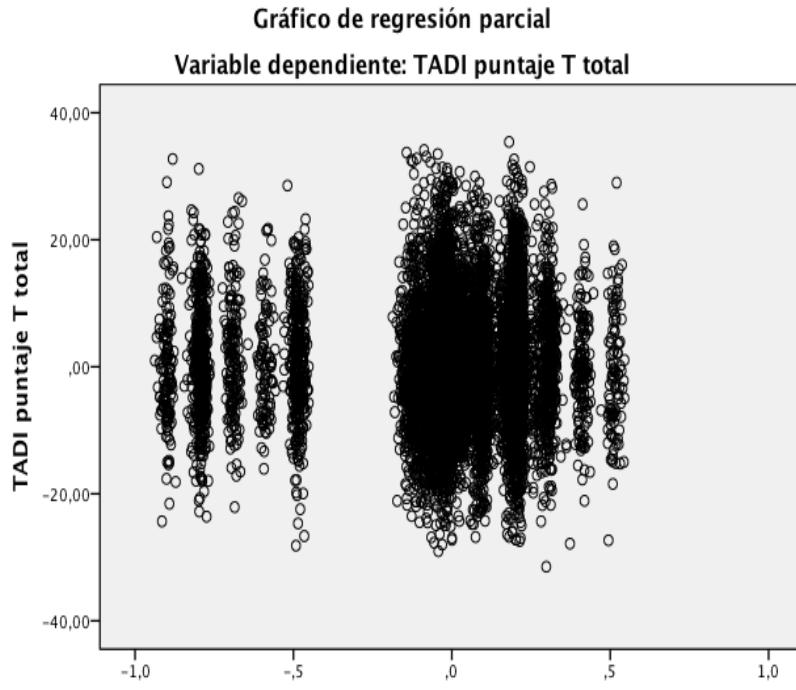
Gráfico de regresión parcial

Variable dependiente: TADI puntaje T total



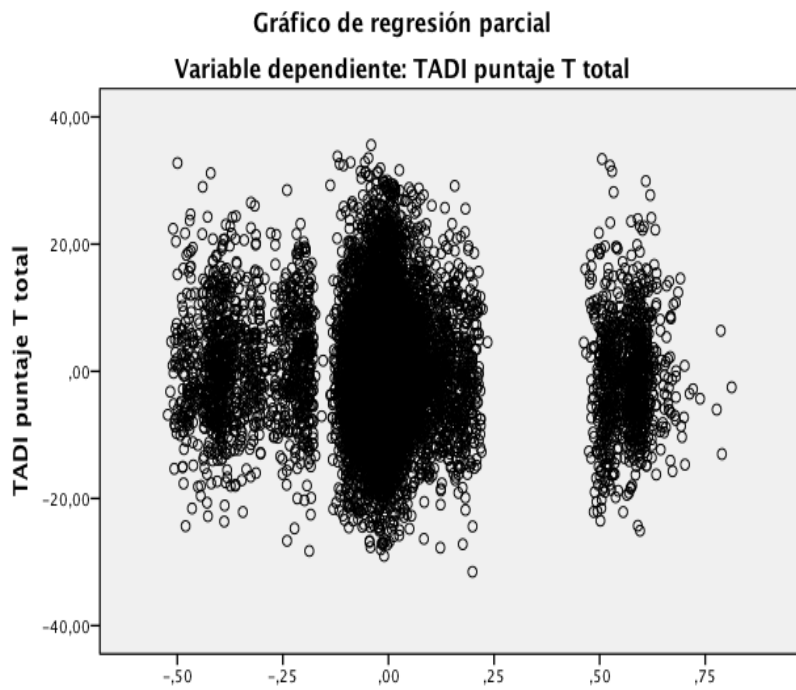
V+VI: Operario Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios

Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal



VIIa: Operario no Cualificado V/S I+II: Clase de Servicios

Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal



VIIb: Trabajador Agrícola V/S I+II: Clase de Servicios

Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal

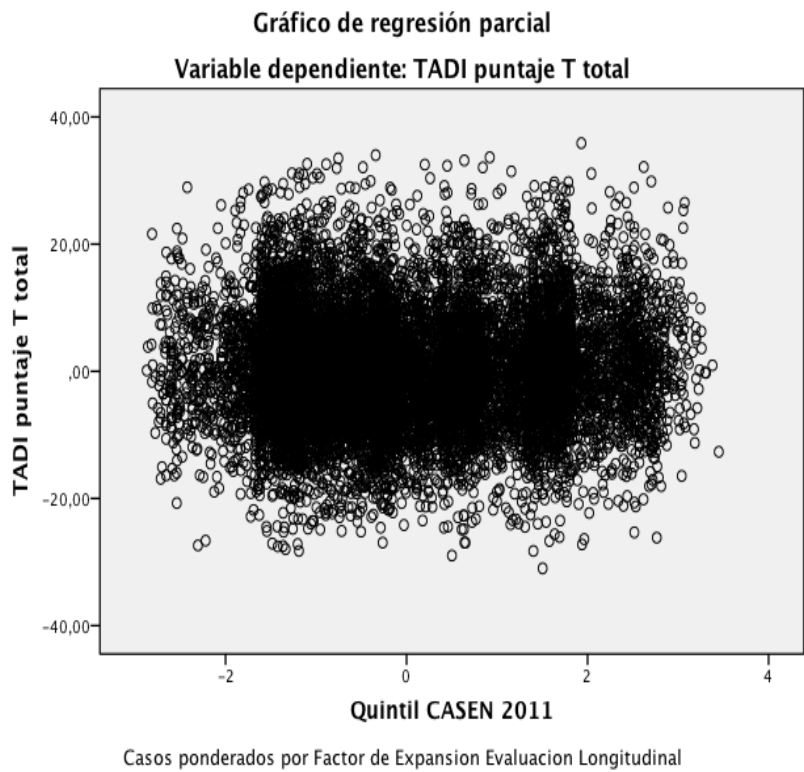
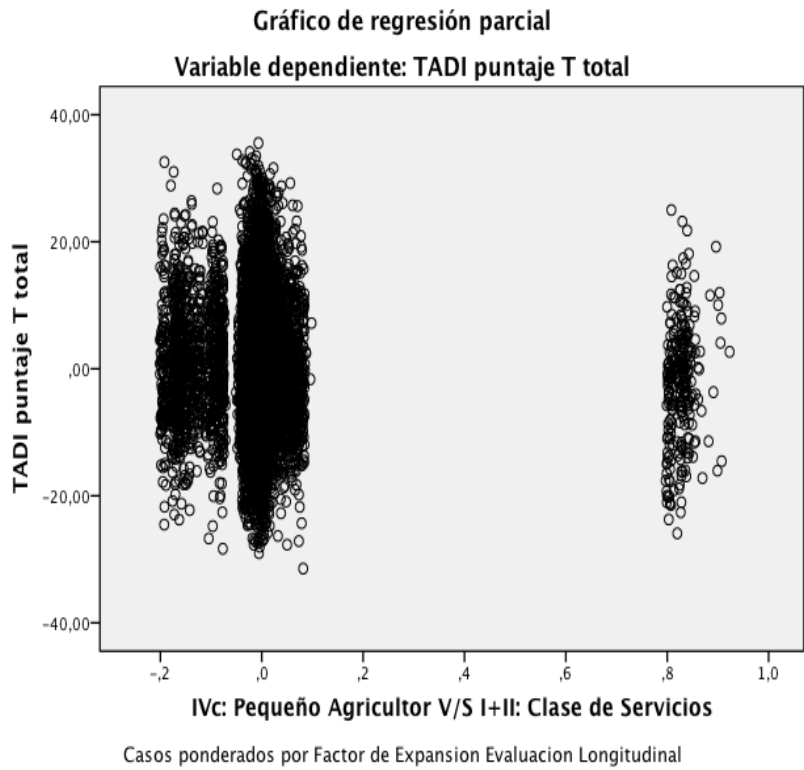
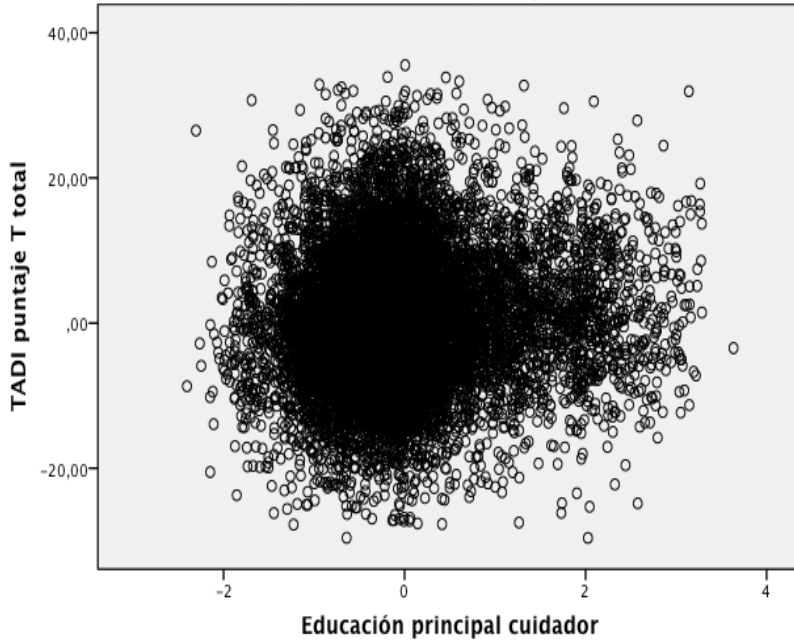
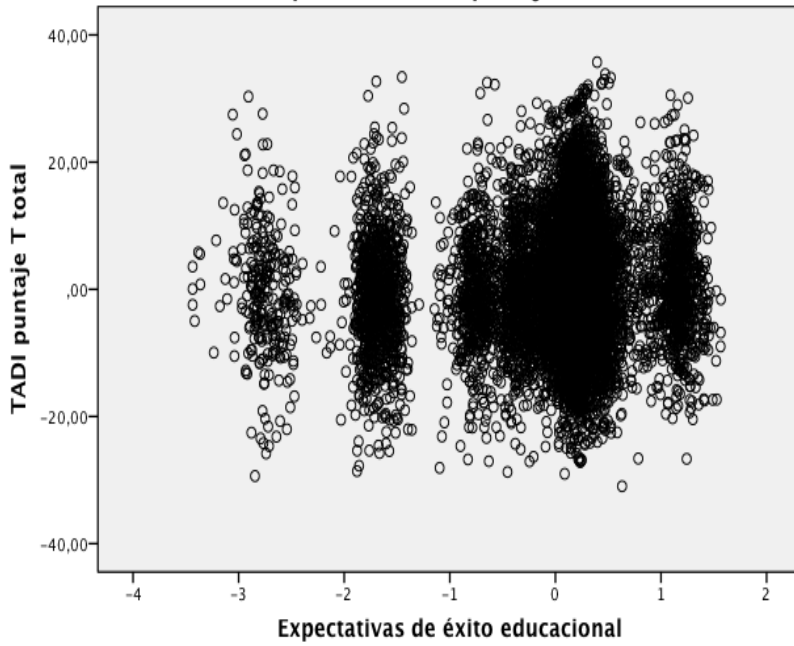


Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: TADI puntaje T total

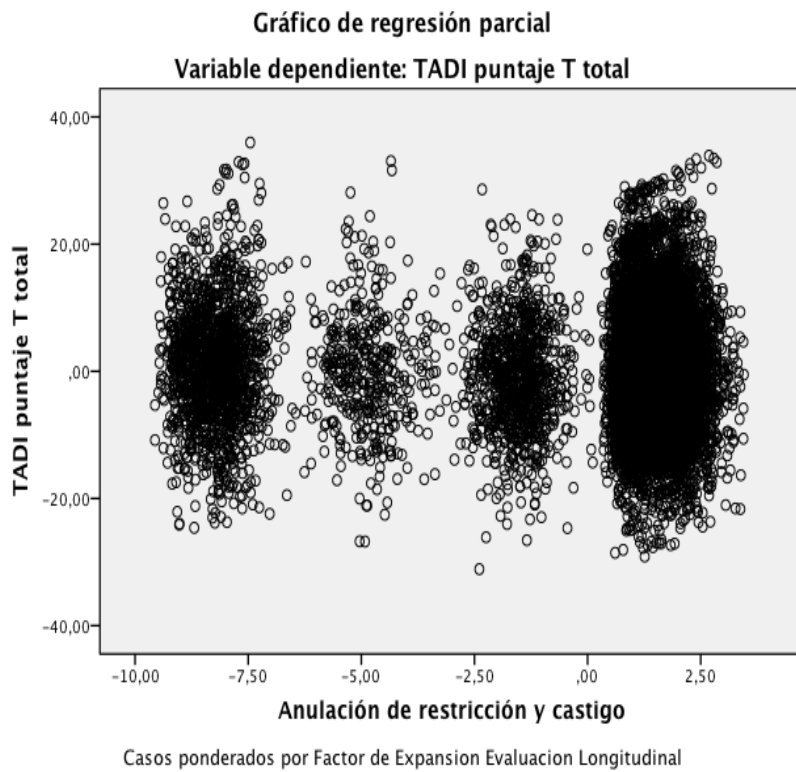
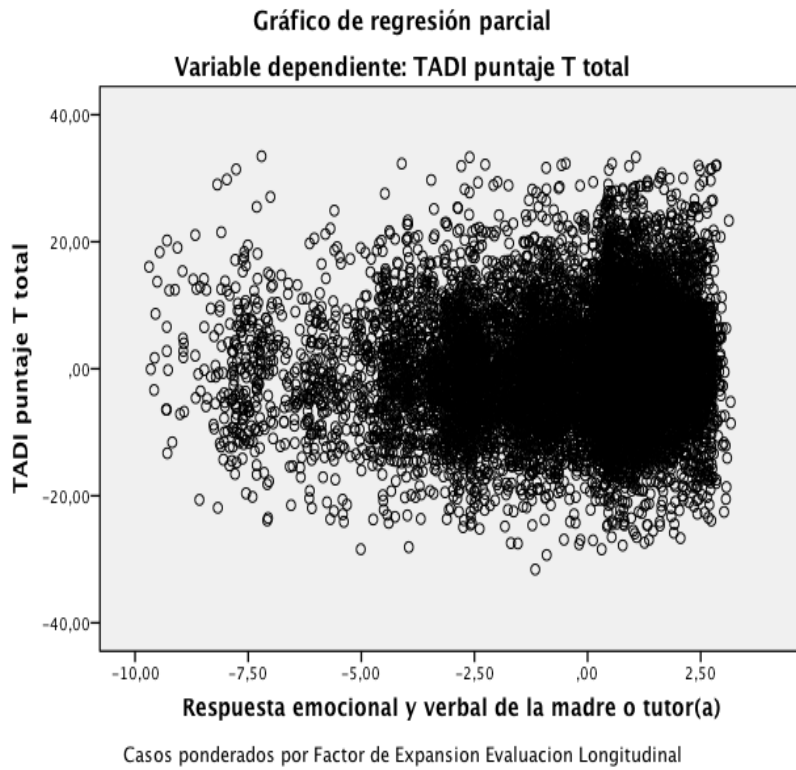


Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal

Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: TADI puntaje T total



Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal



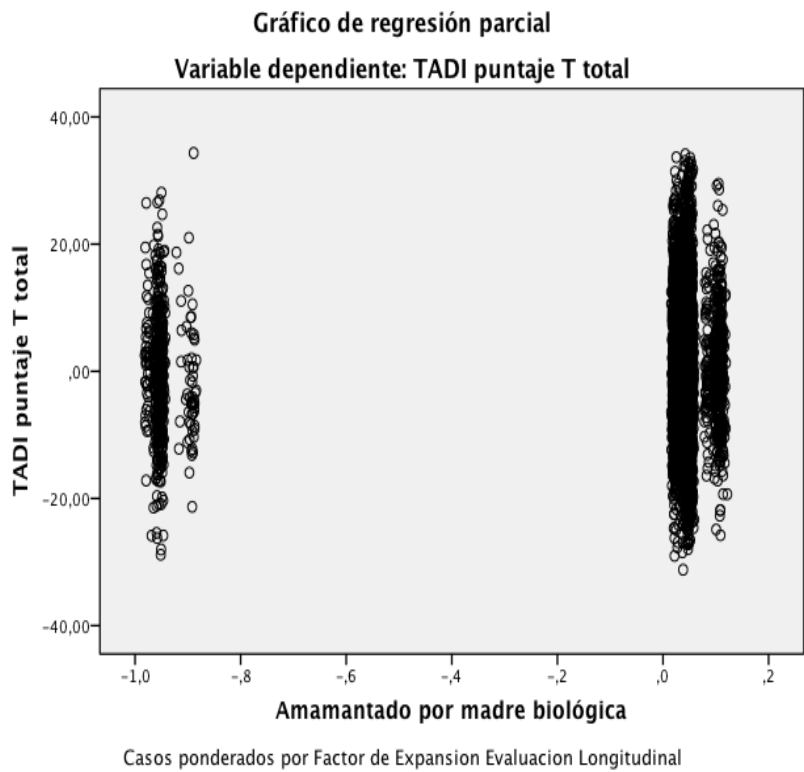
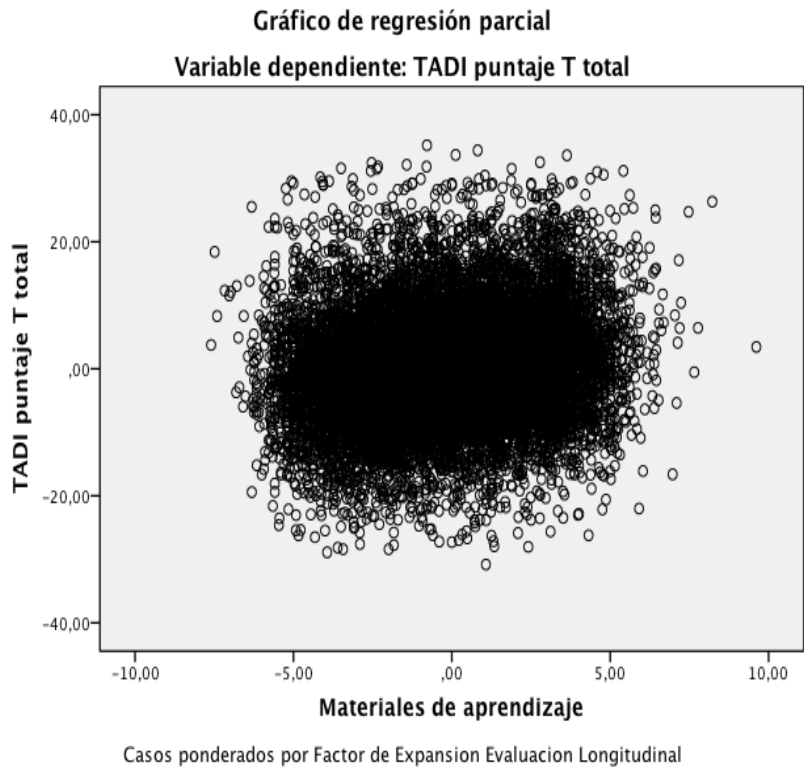
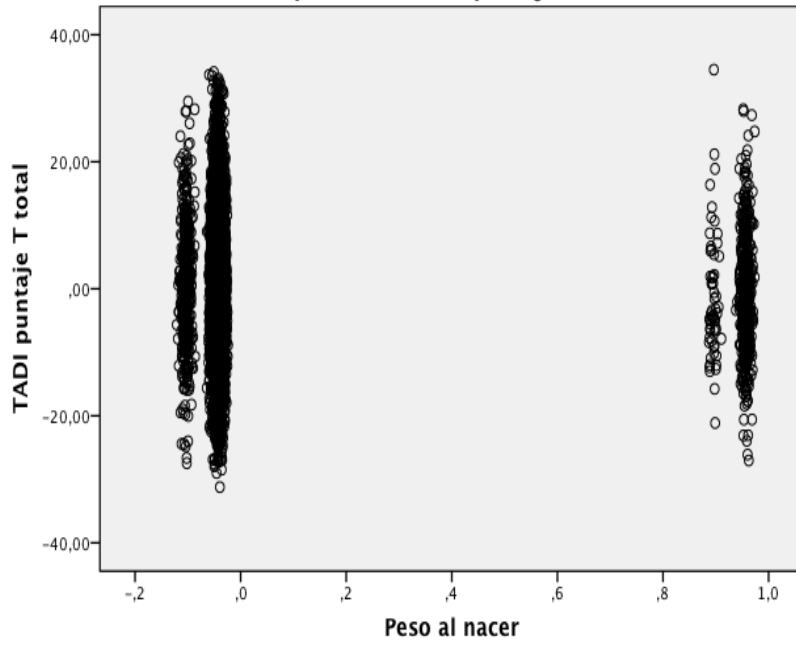


Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: TADI puntaje T total



Casos ponderados por Factor de Expansion Evaluacion Longitudinal