



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**  
**MAGÍSTER EN ANÁLISIS SISTÉMICO APLICADO A LA SOCIEDAD**

**Capital material y cultural:**

**Influencia de las familias para el aprendizaje de niños y niñas en educación inicial.**

**Estudiante: Joliette Otárola Martínez**

**Profesor Guía: Dimas Santibañez**

**Santiago, Junio de 2015**

## Contenido

RESUMEN.....	3
PRESENTACION .....	4
CAPITULO I: ANTECEDENTES GENERALES SOBRE CONDICIONAMIENTOS CULTURALES Y ECONÓMICOS DE LA EDUCACIÓN GENERAL E INICIAL .....	10
CAPÍTULO II: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.....	19
CAPÍTULO III: EL CAPITAL CULTURAL Y MATERIAL A PARTIR DE LA INDAGACIÓN EMPÍRICA .....	34
CONCLUSIONES.....	54
Bibliografía.....	56
ANEXO N°1: MARCO METODOLÓGICO.....	60
Tipo de investigación .....	60
Tipo de información e instrumentos.....	60
Técnicas de análisis.....	63
Muestra .....	64
ANEXO N°2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA .....	67
ANEXO N°3: CUADRO DE CORRELACIONES DE VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO CON NIVEL DE MEDICIÓN CONTINUO.....	74

## RESUMEN

Este trabajo estudia la relación entre capital cultural y material, y logro educativo de niñas y niños que asisten a educación inicial del sistema público chileno.

La inferencia se realiza desde el análisis de una muestra de niños y niñas que han cursado niveles de sala cuna y párvulos en Fundación Integra, y de quienes se posee información sobre características socioeconómicas y culturales de sus familias, además de resultados de pruebas estandarizadas que miden aspectos sociales, emocionales y cognitivos de su aprendizaje.

El estudio de la relación entre capital cultural y material, y logro educativo puede dar pistas para la generación de programas educativos integrales, que apunten a mejorar el capital de las familias y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educacionales con los niños, esto con el fin de fortalecer la reforma educativa que el país está llevando a cabo. Asimismo, se puede conocer si variables de tipo social, cultural y económico se encuentran incidiendo significativamente en los primeros pasos que dan nuestros niños y niñas en el sistema educativo, hallazgo que a su vez llama a redoblar los esfuerzos por generar un sistema de educación inicial de calidad que nivele las condiciones extra-educativas con que los niños acceden al sistema. La indagación empírica es precedida por la exposición de antecedentes sobre la relación entre las dimensiones socioeconómica y cultural, y logro educativo en educación general e inicial, y por antecedentes nacionales e internacionales sobre efectividad de la educación inicial.

Palabras clave: Educación inicial, capital cultural, capital material, logro educativo.

## PRESENTACION

El presente trabajo pretende ser un aporte a la discusión general que se desarrolla en nuestro país en el marco de la reforma educativa, en particular de la educación inicial. En la actualidad se discute acerca de la capacidad del actual sistema educacional para promover la movilidad social, considerando la posibilidad de este sistema de otorgar oportunidades equitativas a los niños y niñas con distintos niveles de capital material y simbólico, es decir, acerca de su influencia en las variables adscriptivas en el logro educativo. Lo que se pretende aquí es llevar esta discusión hacia los primeros pasos del sistema educativo, para preguntarnos si esta etapa de la educación se encuentra influida de manera significativa por el capital simbólico y material de las familias de los niños y niñas y, en este sentido, si ya desde aquí se puede constatar la incidencia de variables extra-educativas en el aprendizaje y rendimiento académico.

El año 2006, en Chile se vive “La revolución pingüina”, movimiento estudiantil, de gran alcance y repercusión, que se gesta desde el año 2005. Recién asumido el primer período presidencial de Michelle Bachelet, en Marzo de 2006, se manifiesta un problema encapsulado: la disconformidad de los estudiantes con la calidad, acceso, cobertura, financiamiento, materiales, condiciones de estructura y proceso de la enseñanza en Chile.

El término pingüinos, hace alusión al clásico uniforme de las escuelas, de color azul oscuro y blanco. La revolución pingüina es entonces la organización y manifestación de un grupo social, que se organiza y estructura formas de protesta particulares. Se inicia la toma de colegios y liceos, se convoca a multitudinarias marchas, luego de meses de paralización en establecimientos públicos y con financiamiento compartido.

Se consolida un compromiso de mejora luego de la entrega por parte del Consejo Asesor de la Infancia, de una propuesta de mejoramiento de la calidad de la educación.

Aún existen evidencias de que la semántica de aquel movimiento permanece impregnada en la demanda estudiantil: educación pública, gratuita y de calidad, continúan éstas siendo demandadas al Estado, consignando a la educación como un derecho social. El segundo período presidencial de Michelle Bachelet, se inicia en marzo del año 2014 con un fuerte énfasis en la educación, específicamente con el compromiso político, llevado a programa de gobierno, de implementar una reforma educativa sin precedentes desde la vuelta del país a la democracia.

Sin embargo, las movilizaciones y el debate sobre la educación no se detienen mientras los gobiernos de turno intentan llevar a cabo transformaciones en la materia. Y es que los resultados y el funcionamiento general del sistema educativo parecen encontrar críticas transversales. No es sólo a nivel de opinión pública donde se reflejan los problemas de la educación. Revisaremos algunos antecedentes sobre la relación entre logro educativo y capital cultural y material, tanto en educación general como inicial, presentando datos que permitan estimar el impacto que esta asociación genera al rendimiento del sistema educativo en su conjunto, y en especial a los niños y niñas que viven en condiciones familiares más desventajadas a nivel social, cultural y económico.

La motivación de esta investigación tiene un sustento en la experiencia laboral en educación inicial y la expectativa de aportar con elementos técnicos para la reducción de la inequidad social expresada ya desde temprana edad en el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas. Dicha preocupación personal ha sido llevada a hipótesis de trabajo, que es

la inequidad social manifestada en distintos niveles de capital cultural o simbólico y material en las familias, capital que habilita en forma distinta a niños y niñas para dar sus primeros pasos en el sistema educativo.

El capital económico y cultural que está desigualmente distribuido a lo largo de la sociedad, incide en el logro educativo de los niños y niñas desde sus primeros años a través del capital cultural y material con que las familias habilitan a los niños para su *performance* educativa, como lo plantea Mayol (Mayol, 2012) con esta de Formación Equivalente se sugiere un cambio de prisma para mirar este fenómeno: transitar desde las características de los centros educativos que impactan en el resultado de los niños y niñas, a las características socio económicas de las familias y su incidencia en la migración de matrícula desde el sistema público al sistema particular subvencionado.

Si la hipótesis de trabajo resultara tener asidero empírico, existe la oportunidad de mostrar que una educación inicial de calidad es posible, y que dicha educación puede aminorar los efectos del desigual capital cultural y material de las familias en que crecen los niños y niñas, y así mismo, que una educación inicial de calidad necesita ser complementada con un trabajo educativo y en conjunto con las familias que, potencie las habilidades parentales de las familias más desventajadas para transformarse en un contexto de estimulación temprana de las capacidades emocionales, cognitivas y sociales de los niños y niñas. En Chile, el Programa Chile Crece Contigo, diseñado e implementado a partir del primer mandato de Michelle Bachelet, representa un esfuerzo en dicho sentido, que sin embargo no ha logrado la universalidad ni el fortalecimiento institucional necesario para consolidarse.

Actualmente Chile se encuentra desarrollando una importante reforma educacional, que involucra los niveles parvulario, básico, medio y superior. En particular en educación inicial se asiste a un esfuerzo en dos ejes, el primero de ellos destinado a ampliar la cobertura de la educación inicial, y el segundo en mejorar la calidad de la educación inicial pública. Ambos ejes implican una fuerte inversión estatal considerándose justificada por ser un pilar fundamental del proceso educativo general de un estudiante. Sin embargo, no existe acuerdo entre la mejor forma de llevar adelante un proceso pedagógico con niños y niñas en esta etapa de sus vidas.

Es sabido que los primeros cinco años de vida sientan las bases cognitivas y emocionales para el futuro desarrollo de una persona en los distintos ámbitos sociales (MINEDUC, 2001). Pero cuando se piensa en inversión para educación inicial, no se apela exclusivamente a objetivos pedagógicos. Países que se encuentran en vías de desarrollo, como es el caso de Chile, asocian a la educación inicial el objetivo de promover la participación femenina en el mercado laboral, esto al entregar el cuidado de los niños y niñas a terceros durante horario laboral. La cuestión parece estar puesta en la convicción con que una inversión en educación inicial es llevada a cabo, esto es si pone énfasis en el primer o segundo objetivo (OCDE, 2001).

La educación inicial, es un nivel con matrícula y asistencia voluntaria, requiere por tanto, de altos niveles de difusión acerca de su importancia en cuanto contribución pedagógica y económica al permitir a los padres trabajar. En el país existen necesidades de las familias, que están estudiadas, siendo justamente: cuidado infantil que permita a los padres, madres o cuidadores trabajar o estudiar, apoyo en la crianza, socialización, entre otros. (INTEGRA, 2007).

En particular, Integra el año 2007 realizó un estudio acerca de las “Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA” para identificar aquellos elementos en la relación con familias y sus requerimientos, arrojó como resultados interesantes para este estudio:

- El 83% de los adultos responsables, son sus madres
- El 55,6% de jefatura de hogar, son madres
- 27,5% inscribió a sus hijos, para poder trabajar
- 22,5% inscribió a sus hijos, por la educación que entrega el jardín infantil
- 31,9% señala que la mayor utilidad que presta el jardín infantil es permitirle estudiar o trabajar

Los datos acumulados, dan cuenta de la necesidad de apoyo en el cuidado infantil, las elecciones familiares dan cuenta de las motivaciones para incorporarlos a educación inicial. Una gran cantidad de niños viven en hogares monoparentales, siendo sus madres las responsables de su crianza, éstas mismas madres son jefas de hogar y, por lo tanto, valoran a los jardines infantiles y salas cuna con la función de cuidado.(INTEGRA, 2007)

El punto aquí es que cuando se pierde de vista la centralidad de la contribución pedagógica en el aprendizaje y desarrollo, la inversión en educación confronta el riesgo de no alcanzar su objetivo, conocido como aportar al sistema educativo general desde el fortalecimiento de un sistema de educación parvulario público de calidad (Ossandon 2002).

Lo anterior tiene relación con que en su función de cuidado infantil, los jardines infantiles y salas cuna públicos, se enfrentan con alternativas en las redes cercanas: familiares o conocidos son vistos como alternativas más confiables de cuidado de los niños. En otras oportunidades, en el corazón de sectores de población vulnerable, proliferan guarderías que no cumplen estándares mínimos de calidad, y que por cifras menores de dinero, prestan el servicio de cuidado y alimentación de niños y niñas de familias vulnerables. De hecho, en Estados Unidos no escasean los defensores de este tipo de alternativas (Barnett, 2013), considerándolo un sistema de cuidado más efectivo y menos costoso que la educación inicial pública.

En este escenario, la inversión en educación inicial necesita legitimarse frente a una cultura que es muchas veces reticente a entregar el cuidado y la educación de niños y niñas a las manos de terceros (Santibañez 2008), especialmente si el tercero es una entidad pública. Igualmente, persiste la duda sobre la efectividad de la educación inicial pública. Si la inversión en cobertura para educación inicial no se realiza dando centralidad al objetivo pedagógico, se corre el riesgo de construir una serie de edificios de alta calidad constructiva donde se cuidan niños y niñas, sin hacerse un aporte al desarrollo cognitivo, social y pedagógico de dichos niños, especialmente cuando éstos provienen de familias vulnerables.

De este modo, lo que se pretende aquí es aportar al fortalecimiento de una educación inicial pública de calidad en el marco del sistema educativo general. Para esto, se considera de suma relevancia estudiar en la relación entre logro educativo en educación

inicial y capital material y cultural de las familias; ello pues puede ser indicativa de la dirección que pudiera tomar la educación inicial, si variables extra-pedagógicas están ya incidiendo en los primeros años de niños y niñas, se debería mejorar la calidad de la educación parvularia a modo de nivelar las condiciones sociales y económicas con que los niños ingresan al sistema educativo. Esto no sólo pasa por una educación centrada en los niños y niñas, sino que una educación se coordine con otros esfuerzos públicos y privados para mejorar el capital cultural y material de las familias.

El centro del trabajo empírico desarrollado aquí considera antecedentes nacionales e internacionales acumulados en la historia del desarrollo y avances de la educación parvularia, principalmente asociados a su efectividad; así mismo elementos que inciden en ella como las dimensiones social, cultural y económica en la educación general y parvularia.

Los objetivos y las hipótesis de esta investigación se enumeran como sigue:

### **Objetivo general**

Estimar y analizar la relación entre capital económico y cultural de las familias y el logro educativo de los niños y niñas en educación inicial.

### **Objetivos específicos**

- Identificar la relación entre nivel económico de padres, madres o cuidadores y el logro educativo de los niños y niñas en educación inicial.
- Identificar la relación entre nivel educativo de los padres, madres o cuidadores y el logro educativo de los niños y niñas en educación inicial.
- Identificar la relación entre el trabajo/no trabajo de la madre en el logro educativo de niños y niñas en educación inicial.

### **Hipótesis**

- Existe relación entre nivel económico de padres, madres o cuidadores y el logro educativo de los niños y niñas en educación inicial.
- Existe relación entre el nivel educativo de los padres, madres o cuidadores y el logro educativo de los niños y niñas en educación inicial.
- Existe relación entre el trabajo/no trabajo de la madre en el logro educativo de niños y niñas en educación inicial.

De este modo, se desarrolla un trabajo que va desde la presentación de algunos antecedentes generales sobre la relación entre capital cultural-económico y logro educativo, antecedentes sobre dicha relación en educación inicial en Chile y el extranjero, antecedentes en Chile y el extranjero sobre la capacidad de la educación inicial de calidad para reducir la incidencia de la inequidad socioeconómica, y la relevancia del capital cultural y material de las familias en la educación inicial.

Como paso final del trabajo se exponen los resultados de un análisis empírico donde se estudia la relación entre capital cultural, material y logro educativo en educación inicial. Esta última parte se pudo desarrollar gracias a datos aportados por la Fundación Integra, la cual se dedica desde hace más de 20 años a la educación inicial en Chile.

Lo anterior se estructura en 3 capítulos, un primer capítulo que presenta antecedentes sobre educación y capital cultural y material, en educación general como en educación inicial, un segundo capítulo que presenta antecedentes sobre la relevancia de la educación inicial de calidad para reducir la incidencia de la desigualdad socioeconómica de la sociedad y la particular importancia del capital cultural y material de las familias en el logro educativo de los niños y niñas que cursan la educación inicial. Un tercer capítulo presenta una indagación empírica entre capital cultural, material y logro educativo en educación inicial, la cual dialoga igualmente con elementos teóricos sobre la relación entre capital y aprendizaje.

El concepto capital se distingue aquí en una variante simbólica e inmaterial y otra material, y en general hace alusión a cierta acumulación de trabajo, sea este de distinciones, interpretaciones, símbolos, como en el capital cultural, y de bienes o dinero en el caso del capital material. La bibliografía hace alusión a variables económicas, sociales, culturales, nivel socioeconómico, dimensiones sociales, todos elementos que nosotros agrupamos en el concepto de capital, al ser dicho concepto más general. De este modo, se entiende que las variables como cultura, prestigio, educación, pueden ser inscritas en el concepto de capital cultural, y que variables como ingresos, propiedad, etc., pueden ser inscritas dentro del concepto de capital material. Logro educativo es la generalización de los aprendizajes cognitivo, emocional y social que se expresan, sólo en parte, en ciertos test o pruebas estandarizados.

El presente trabajo se llevó a cabo mediante una investigación teórico-empírica. En lo teórico se revisó bibliografía sobre la relación entre logro educativo general y variables extra-educativas de tipo económico, social y cultural, y en lo particular entre logro educativo en educación inicial y variables económicas, sociales y culturales. En lo empírico se trabajó con datos de la Fundación Integra relacionados con logro educativo, y caracterización socioeconómica y cultural de familias de niños y niñas que asisten a educación inicial. En términos de orden, el trabajo se expone en una introducción, tres capítulos y una conclusión. El primer capítulo desarrolla los antecedentes teóricos a nivel nacional e internacional recopilados en la bibliografía especializada sobre educación general y educación inicial en particular. En el segundo capítulo se expone un análisis descriptivo del trabajo empírico realizado, esto a la luz de la discusión sobre educación llevada a cabo en los últimos años en Chile, y especialmente en el contexto del trabajo realizado por Fundación Integra en el ámbito de la educación inicial. El tercer capítulo a su vez expone los resultados del trabajo empírico a nivel bi y multivariable en el marco sobre la discusión entre logro educativo y capital cultural y material de las familias en Chile. Al final, se entregan los anexos, que muestran detalles de análisis cuantitativos realizados y sus resultados.





## **CAPITULO I: ANTECEDENTES GENERALES SOBRE CONDICIONAMIENTOS CULTURALES Y ECONÓMICOS DE LA EDUCACIÓN GENERAL E INICIAL**

En educación general parece haber consenso acerca del debilitamiento del efecto escuela cuando el nivel socioeconómico cobra demasiada relevancia. Lo que ocurre cuando el efecto “cuna” cobra mucha importancia, es que se traslada al logro educativo la estructura social, es decir, las ventajas de tipo económico, social y cultural se reflejan en los resultados que los niños y niñas alcanzan. De este modo, la medición del logro educativo es un reflejo de las diferencias socio-económicas de los niños, niñas y sus familias (Carrasco y Murillo, 2011).

En este capítulo revisaremos algunos antecedentes sobre la relación entre logro educativo y capital cultural y material, tanto en educación general como inicial, presentando datos que permitan estimar el impacto que esta asociación genera al rendimiento del sistema educativo en su conjunto, y en especial a los niños y niñas que viven en condiciones familiares más desventajadas a nivel social, cultural y económico.

Desde la evidencia empírica existen antecedentes para atribuir un impacto considerable de las dimensiones social, cultural y económica en los resultados del sistema educativo. Dicha relación redundaría en aminorar los efectos positivos de la escuela y trasladar al logro educativo a elementos extra-educativos como lo es, por ejemplo, la estratificación de la sociedad (Mizala y Torche, 2012). El debate incluye también a la educación inicial, específicamente en lo que se refiere al aporte de dicha educación para el desempeño futuro de los estudiantes en educación básica y media.

Un sistema de educación inclusivo, debiera orientarse a romper el ciclo de reproducción de la estratificación social, y para hacerlo se necesita, entre otras cuestiones, un sistema evaluativo que mida el efecto escuela controlando las características sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Datos sobre el efecto escuela y características extra-escolares existen en educación básica y media (Tokman, 2002; Treviño, Valenzuela, Villalobos, 2014; Mizala y Romanguera, 2000), no así en educación inicial, donde existe ambigüedad y falta de evidencia sobre la relación entre aprendizaje, logro educativo y características socioeconómicas y culturales de los niños y niñas que asisten a dicho sistema educativo. Si se concluye que existe dicha relación, se necesita avanzar hacia una educación inicial de calidad, que permita disminuir el efecto cuna y estrechar la brecha entre el nivel socioeconómico y cultural alto y bajo.

## *Relación entre capital cultural y material y logro educativo en educación general*

En un estudio sobre los resultados de la prueba PISA<sup>1</sup> (Bos et. al., 2014), se observa el alto grado de incidencia que tiene en Chile el nivel socio-económico sobre los resultados en lenguaje y matemática, llegando éste a explicar un 23% de la diferencia en los resultados de la prueba. La misma variable explica sólo un 15% en el promedio de los países de la OCDE<sup>2</sup>. Pero no es sólo Chile el país que muestra un peso significativo del nivel socio-económico en el logro educativo, sino que es América Latina como continente el que presenta cifras preocupantes al respecto. Según resultados de la misma prueba PISA, el alumno promedio de América Latina está 5 años atrasado con respecto al alumno promedio del país líder en la prueba (Shangai-China), y en relación al promedio de la OCDE, América Latina muestra dos años de retraso en Matemáticas. De acuerdo a datos de la prueba PISA en Chile, el porcentaje de alumnos del cuartil socioeconómico más bajo que se encuentra en el nivel más alto de desempeño académico es sólo un 1,7%.

Los datos de la prueba PISA muestran igualmente que entre los alumnos del nivel socioeconómico alto, los chilenos son los líderes de la región. Lo anterior podría llevar a pensar que no es la educación general chilena la que presenta problemas, sino que principalmente la educación pública y pública subvencionada, la cual concentra el grueso de la matrícula en Chile.

En el mismo sentido, Mizala y Torche (2012), plantean que el sistema chileno está especialmente estructurado para reflejar la estratificación socioeconómica en el logro educativo. A partir de los ingresos totales de la familia y los años de educación del padre y la madre, generaron una medida de nivel socioeconómico (denominado SES: Family Socioeconomic Status), con la que es posible observar la relación entre sector del sistema educativo y nivel socioeconómico. Hallaron que:

- El 94% del alumnado de los colegios particulares proviene de los dos deciles más ricos
- La matrícula en escuelas públicas concentra los dos tercios de niños y jóvenes que provienen de la mitad más baja de ingresos socio económicos
- En los colegios particulares subvencionados la mayor concentración de niños y jóvenes provienen de la clase media y media alta
- En escuelas del sistema particular subvencionado y público los grupos socioeconómicos se traslapan, pues dos tercios de su matrícula proviene de los seis deciles más pobres

---

<sup>1</sup> Programa para la Evaluación Anual de los Alumnos

<sup>2</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

Luego, observaron los resultados de la prueba SIMCE 2002 de 4° medio desagregado por sector educacional, y hallaron la siguiente puntuación promedio por sector:

- 235 puntos en colegios públicos
- 254 en el particular subvencionado
- 298 sistema privado

La explicación que entregan para las diferencias en los puntajes por sector es interesante. El sistema particular subvencionado sería poseedor de condiciones de gestión que lo ponen en condiciones ventajosas con respecto al sistema público. El sector público cuenta con un estatuto docente que le hace imposible ligar evaluación docente con políticas de estímulos y sanciones, cuestión que no ocurre en el sistema particular. De este modo, un director o profesor mal evaluado no puede ser despedido en el sistema público, mientras que sí en el particular y particular subvencionado. Además, las escuelas particular subvencionadas pueden atraer recursos anexos a la subvención, sea de donaciones o copago. Las escuelas particulares y particulares subvencionadas pueden seleccionar alumnos mediante requerimientos económicos (pago o copago), académicos (pruebas de admisión), y sociales (entrevista a padres), mientras que las escuelas públicas no pueden hacer lo mismo. El resultado de estas diferencias es el de un sector privado que actúa de acuerdo a reglas mucho más flexibles, pudiendo por tanto orientarse hacia un público objetivo determinado, en general alumnos aventajados socioeconómicamente, con mayor motivación de logro a nivel familiar e individual, y un sector público que debe quedarse con lo que los demás sectores no quieren integrar (McEwan y Carnoy, 2000).

En este contexto, se genera un sistema altamente estratificado, pero que incluso muestra diferencias notables a nivel intra-sector, especialmente del particular subvencionado, el cual se dirige a distintas comunidades estratificadas territorialmente (y lo territorial correlaciona fuertemente con lo socioeconómico y cultural), a las cuales presenta proyectos educativos de contenido y calidad diferenciada. De hecho, el sistema particular subvencionado muestra las mayores diferencias de logro educativo entre escuelas al interior del sector.

Se ha demostrado que los alumnos de menor nivel socioeconómico son los que peor logro educativo presentan, siendo a su vez los que mayor cantidad de recursos necesitan (Ducombe y Yinger, 2000; Reschovsky e Imazeki, 2001). De acuerdo a Mizala y Torche, el sistema chileno genera que los sectores particulares y particulares subvencionados, al tener mayor libertad de acción, puedan reducir costos y aumentar ganancia al focalizarse en aquellos sectores de mejor rendimiento y mayor nivel socioeconómico. El sistema público que atiende a los sectores más carenciados, es el que a su vez cuenta con menores recursos. El escenario recientemente delineado explica la creciente fuga de matrículas desde el sector público al privado.

En síntesis, la investigación acumulada está orientada principalmente a niveles de educación básica y media, existe evidencia importante acerca de los efectos del nivel socio económico en el logro educativo de los niños, niñas y jóvenes que han sido evaluados a través de diversas metodologías, con cortes transversales y longitudinales con el objeto de identificar características efectos de éstas en sus niveles de logro

educativo. El sistema educativo, por lo tanto, es altamente estratificado y con diferencias significativas de acuerdo a los atributos económicos con los que se logra vincular a las familias de los niños, niñas y jóvenes, de este modo es necesario avanzar en las características culturales y su relación con el logro educativo.

### *El efecto de lo cultural en el logro educativo*

A lo económico es posible sumar lo cultural. Murillo y Román (2011), plantean que el nivel cultural de las familias es tan o más incidente que el nivel socioeconómico en el logro educativo, el cual se observaría en los años de escolaridad de los padres, en expectativas de logro de sus hijos y nivel de consumo cultural. Sin embargo ambas dimensiones, es decir, lo socioeconómico y cultural, conforman el efecto “cuna”, cuya incidencia debilitaría el efecto escuela.

De los países de América y Latina y el Caribe, es Cuba el país que muestra un menor efecto cuna y el mayor efecto escuela (en NSE y cultural explican ahí un 5% del puntaje en matemáticas en 6° básico, mientras que en Chile la cifra explicada por dichas dimensiones es de 12%). Lo anterior significa que en Cuba los resultados académicos o logro educativo puede atribuirse mayormente a las operaciones del sistema educativo, y no al capital cultural y material que poseen las familias de los estudiantes, mientras que en Chile estos tipos de capital explican en mayor medida los niveles de logro educativo.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, hay elementos para postular una alta incidencia del nivel socioeconómico y cultural en la educación secundaria y media. Pero, ¿es sólo en estos niveles de la educación donde se presenta una relación importante entre nivel socioeconómico y logro educativo? En la investigación del CIES anteriormente citada, se plantea que el impacto del nivel socioeconómico sobre el logro educativo comienza a manifestarse especialmente a partir de los 5 años, y a ser de consideración desde los 9 años en adelante. De acuerdo a estos resultados, la investigación concluye que ya a partir de segundo medio es posible predecir el ingreso a la universidad en base a condiciones socioeconómicas. La investigación anteriormente citada de Murillo y Román plantea igualmente que el efecto cuna es más fuerte en la educación secundaria que en la primaria, donde el efecto escuela es más importante. En el mismo sentido, dicha investigación sostiene que la educación inicial muestra sus mayores fortalezas hasta la educación básica, debilitándose luego hacia la educación media, donde aumenta precisamente el efecto cuna.

### *Relación entre logro educativo y capital cultural y material en educación inicial*

Existe una evidencia importante, tal cual se revisara en el apartado anterior, sobre la relación entre logro educativo y características socioeconómicas y culturales en los niveles de educación básica y media. De acuerdo a esta evidencia, la incidencia de las condiciones socioeconómicas y culturales se iría acentuando a medida que los niños y niñas avanzan en el sistema educativo. Sin embargo respecto de la edad en la que es posible hallar efectos significativos en el logro educativo de un niño o niña, existe controversia, algunas investigaciones establecen que la relación se da a muy temprana

edad, producto de lo cual las condiciones socioeconómicas tendrían un efecto temprano en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, es decir, aquellas habilidades que no se desarrollaron en los primeros años de vida, no podrían ser compensadas en el futuro para enfrentar complejidades mayores.

La Fundación para Superación de la Pobreza (2005), realizó un estudio tras el cual concluye que desde los 13 años, ya es posible medir la incidencia significativa de las condiciones socioeconómicas en pruebas de desarrollo cognitivo y aprendizaje. Asimismo, a nivel internacional, existen investigaciones que indican la relevancia del nivel socioeconómico en el logro educativo en educación inicial (Barnett y Nores 2009, Barnett 2007). En contraste, existe la posición de quienes concluyen que la incidencia de factores culturales y económicos es prácticamente nula en la educación inicial, siendo dichos factores importantes hacia el final de la educación básica y siendo determinantes en la media (Mayol et al 2012) dado los resultados que se estudiaron entre SIMCE de segundo básico en adelante, a partir de cuarto básico se inician las diferencias significativas y se acentúan en segundo medio, entre alumnos y alumnas de diferentes niveles socio económicos.

Pero es importante destacar la falta de estudios concluyentes, especialmente a nivel nacional, sobre la relación entre logro educativo en educación inicial y contexto socioeconómico y cultural en que se desarrolla la educación inicial. Donde podemos encontrar mayor evidencia al respecto es en las investigaciones que estudian la relación entre capital cultural y material en la familia y logro educativo temprano. Lo anterior precisamente porque existe evidencia sobre la relevancia de la relación de apego temprano logrado entre un niño o niña y su logro educativo futuro, y a su vez, sobre la importancia del capital cultural y material de los padres, y especialmente de las madres, en la calidad del vínculo de apego generado. De este modo, padres que poseen especialmente mayor capital cultural, lograrían un vínculo capaz de estimular cognitiva, emocional y socialmente de manera tal que dicha estimulación se ve luego reflejada en el logro educativo inicial, esto de forma significativa. Tenemos así que el contexto socioeconómico y cultural actúa en el logro educativo mediado por el vínculo afectivo entre padre/madre e hijo.

De acuerdo a Hernández y Napierala (2014), en Estados Unidos un 12% de los niños y niñas viven con una madre que no ha completado su educación media, y serían precisamente éstos los niños que obtienen resultados académicos más bajos. Su investigación se orienta a observar las diferencias en una serie de indicadores entre madres con distinto nivel educativo, algunos de los indicadores miden atributos sobre las propias madres, mientras que otros miden atributos de sus hijos. El cuadro siguiente permite observar las diferencias significativas halladas<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Análisis realizado en base al U.S. Census Bureau, Current Population Survey, March 2013.

Tabla N°1

INDICADOR	MADRES SIN EDUCACION MEDIA	MADRES CON GRADO UNIVERSITARIO
Pobreza	53%	4%
Ingreso promedio	\$25.000	\$106.500
Sin empleo estable en hogar	48%	11%
Suficiente en lectura 8° grado (niño)	16%	49%
Suficiencia en matemáticas en 8° (niño)	16%	52%
No matriculada en pre-K a 3-4 años (niño)	63%	36%
No graduado en media a tiempo (madre)	40%	2%
Bajo peso al nacer (niño)	9%	6,8%
Niños muertos de menos de 1 año x 1000 nacidos	8,2	3,9
Obesidad (niños)	27%	13%
No excelente o buena salud (madre)	29%	8%
Cobertura x seguro de salud (madre)	14%	4%

Fuente: Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families.

Del cuadro anterior, destaca que las madres con algún grado universitario difieren de las madres que no han alcanzado a terminar la enseñanza media en una serie de indicadores que dan cuenta de bienestar y desarrollo, las segundas tienen mayor porcentaje de pobreza, obtienen menores ingresos económicos, tienen menor porcentaje de cobertura en salud, poseen un mayor porcentaje de problemas de salud, de obesidad, matriculan en menor porcentaje a sus niños en edad pre-escolar y éstos tienden a mostrar menor logro educativo en lectura y matemáticas medido en 8° grado del sistema americano.

En base a esta evidencia, que relaciona directamente capital cultural y material de las madres con el logro educativo de sus hijos, los autores proponen la generación de programas duales. A su juicio, la oferta de programas públicos se orienta tradicionalmente a niños y padres en forma unilateral, no abarcando a ambos sujetos de forma simultánea y coordinada. Para los autores, no entender la relación íntima entre capital cultural y material de los padres y sus hijos condena a las políticas sociales parciales a fracasar, lo cual no ayuda a terminar con el círculo de la pobreza. La oferta pública dual tendría por fin la intervención simultánea de padres e hijos, y especialmente de las madres y sus hijos, mediante tres ejes específicos, a saber, el educativo, generando programas de calidad para los niños desde temprana edad; el laboral, mejorando las condiciones de empleabilidad de las madres a través de programas de capacitación laboral que las habiliten para desempeñarse en trabajos por los cuales puedan percibir mayor ingreso económico; y el de salud, por medio del cual se pretende mejorar las condiciones nutricionales de las familias.

En este mismo sentido, la investigación de Currenton y Justice (2008) estudia la relación entre nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico y logro educativo de los hijos en habilidades de lectura temprana. La investigación concluye que aquellos padres y madres con mayor nivel socioeconómico y educativo, tienden a tener actividades pre-literarias de mayor calidad que los padres con menor nivel educativo y socioeconómico, lo cual se refleja luego en los resultados en comprensión de lectura y gramática de sus hijos en el Pre-Kinder y Kindergarten.

En la misma línea, pero esta vez enfatizando en condiciones socioeconómicas que condicionan la relación madre-hijo, se realizó una investigación para conocer el tipo de apego y estimulación temprana entre madres y niños menores de 2 años de edad (Stephanie M. Currenton, Lenore M. McWey, & Melissa G. Bolen, 2009), bajo la hipótesis de que el estrés parental se relacionaba con condiciones económicas, culturales y sociales, estrés que a su vez incidía fuertemente en el nivel de apego y aprendizaje de los niños y niñas y que en su grado mayor llegaba a convertirse en maltrato. El estrés parental fue medido mediante el Parenting Stress Index (PSI, Abidin, 1995), y de acuerdo a un análisis discriminante se encontró que las siguientes variables son explicativas del maltrato infantil:

- Pobreza. A mayor nivel de dificultades económicas mayor intensidad y nivel de maltrato infantil
- Educación de padres y madres. A menor nivel de educación de los padres mayor nivel de intensidad y gravedad del maltrato infantil
- Interacción disfuncional padre-hijos. A mayor nivel de interacción de padres e hijos menor nivel de maltrato infantil
- Niños complejos. A mayor cantidad de problemas psicoemocionales (ansiedad, depresión, estrés) y conductuales (agresividad, hiperactividad) de los niños, mayor nivel de maltrato infantil
- Empleo parental. La mantención de empleos remunerados por parte de los padres disminuía el nivel de maltrato de dichos padres a sus hijos
- Estrés parental. A mayor nivel de dificultades emocionales y psicológicas de los padres aumentaba el nivel de maltrato infantil

Además, en términos de correlaciones, se halló que las madres con mayor nivel de educación proveen mayor apoyo emocional y estimulación cognitiva, que las madres con baja escolaridad son más proclives al maltrato infantil, y que los niños con mayor grado de movilidad corporal y desajuste conductual, tienden a relacionarse con mujeres estresadas en su rol de madre. Se concluye igualmente que el desempleo tiene efectos sobre la comunidad más que sobre la familia, esto es, incide en la familia de forma indirecta, a través del estrés parental, y tiende a agregarse en índices macro, es decir, comunidades con alto desempleo tienden a mostrar altos niveles de maltrato infantil, aunque a nivel familiar dicha correlación no muestre tanta fortaleza. Los autores de la investigación



proponen una política social contra el maltrato infantil que se dirija sobre el estrés parental más que sobre el desempleo, esto enseñando a los profesionales a evaluar nivel de estrés parental, factores de riesgo y protectores asociados. (Stephanie M. Curenton, Lenore M. McWey, & Melissa G. Bolen, 2009)

Si consideramos que la cobertura es importante en términos de ampliar el alcance de la educación inicial, especialmente a los niños y niñas de familias más vulnerables, es posible apreciar que son precisamente estos sectores los que muestran mayor reticencia a matricular a sus hijos en establecimientos de educación inicial. A este respecto, existen investigaciones que atribuyen igualmente a los capitales económico y cultural la causalidad de la baja asistencia de los sectores más desventajados a programas de educación inicial. En cuanto a lo económico, la primera investigación estudia la relación entre nivel de oferta educativa y de capacidad de pago por parte de las familias.

En cuanto a la oferta educativa se contemplan los problemas de una educación inicial pública que no alcanza a satisfacer ciertos requerimientos mínimos de calidad, entre los cuales se puede incluir (Kirstine et al., 2006):

- Número de personal a cargo de niños y niñas
- Calidad de las instalaciones físicas
- Oferta de educación inicial en el sector
- Capacidad de cubrir necesidades específicas como extensión horaria
- Criterios de selección de los niños y niñas
- Malas condiciones de higiene (que aumentan la probabilidad de contagio de enfermedades)
- El alto precio de los jardines infantiles privados de calidad

De acuerdo a esta concepción los padres evalúan, racionalmente, los recursos de que disponen en relación a los beneficios y pérdidas de enviar a sus hijos a instituciones de cierto nivel de calidad. Si el resultado de la ecuación es negativo, se busca algún familiar o externo que por menos dinero pueda entregar un servicio de cuidado, posponiendo las necesidades educativas. Si el resultado es positivo, se matricula a los hijos en alguna de las alternativas seleccionadas. En este tipo de decisión se ponderan básicamente elementos económicos.

Pero existe otra aproximación, de tipo más cultural, que pone énfasis en las concepciones, creencias y símbolos que los padres, y especialmente las madres, poseen acerca de su rol paternal en relación a enviar o no a su niño o niña a un programa de educación inicial (Santibáñez, 2008). De acuerdo a este enfoque de tipo más cultural, la experiencia de las madres con su propia educación, y las expectativas generalizadas sobre el rol de madre, terminan siendo decisivas a la hora de decidir la matrícula en educación inicial. En este sentido, entran a tallar las autoevaluaciones de mujeres que sienten que su rol fundamental es criar hijos, como aquellas que sienten que este rol llena

sólo una parte de la complejidad del ser mujer, asimismo el capital cultural que hayan acumulado en su vida a modo de apoyar la educación de sus hijos.

En otra investigación internacional, Barnett y Nores (2009), comparan el impacto de los programas de educación inicial de 38 países en distintos continentes, hallando que el efecto de la misma tiende a declinar en los países de menores recursos.

Al respecto, justamente en la misma población focalizada por ciertas características sociales que se atiende en Integra, la institución realiza la medición de la satisfacción usuaria a través de instrumentos mixtos a adultos cuidadores de los niños y niñas matriculados; se confirma en sus resultados que la decisión de enviar o no a los niños a educación inicial es una decisión que está fuertemente influida por factores culturales asociados a las propias vivencias, valoraciones sociales respecto del rol de madre/padre en sectores vulnerables, y atributos de los centros educativos (Santibañez, 2008; Integra, 2010) que son altamente homologables a funciones familiares, por ejemplo, cuidado y protección, alimentación, acogida, entre otros; así mismo elementos tangibles como infraestructura y diversidad de materiales, son menos valorados a la hora de escoger y decidir enviar sus niños a sala cuna y/o jardín infantil.

Al enfrentar la función de familia con el sistema educativo, aparecen las primeras diferenciaciones relevantes, si bien, un niño o niña asiste a sala cuna y/o jardín infantil en función de la decisión de su familia, no necesariamente el curriculum y otros elementos de gestión del centro educativo serán definidos por la familia. En ese sentido se escinden ambos sistemas educativo y familiar, de modo que sus funciones, hasta ahí, se vuelven complementarias.

Acerca de los efectos en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, la investigación internacional es abundante, principalmente con metodologías de corte transversal, que construyen el sustento de políticas e inversión públicas. En nuestro país, existe investigación escasa y poco sistemática (Mayol, 2012) y con características de ser puntuales de acuerdo a la demanda de instituciones dedicadas a las tareas educativas, en función de planes estratégicos de plazo mediano. No encontramos en particular en el país planes de desarrollo en función de los resultados de aprendizaje de los niños y niñas, más bien, justificaciones para aumentos de cobertura estacionales, inversiones a través de programas financiados por cursos internacionales; que si bien, se constituyen en importantes aportes al diseño, han tenido poco uso en el sistema de educación parvularia.

En síntesis, el capital cultural y material de las familias, tiene un efecto estudiado en diferentes profundidades, en los estilos de crianza y códigos relacionales, estos últimos antecedentes parecen indicar que la educación inicial tiene un papel importante en el logro educativo futuro de los estudiantes, y que, hay ciertas características externas al proceso educativo – características familiares, nivel socioeconómico y agregado a nivel establecimiento y país – que tienden a debilitar el efecto de la educación inicial. En este sentido, se abre el escenario para estudiar la relación entre logro educativo de la educación inicial y condiciones socio-económicas y culturales de las familias en que se desarrollan los primeros años de los niños y niñas.

## CAPÍTULO II: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

### *¿Tiene efectos la educación inicial? Antecedentes nacionales*

En 1998 el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 1998) realizó una investigación evaluativa sobre el efecto de la educación inicial en un grupo de niños y niñas mediante un diseño metodológico cuasi-experimental. Se comparó un grupo experimental, el cual había recibido al menos dos años de educación inicial, con un grupo de control, esto es, de características similares que no había recibido educación inicial. Los resultados resultaron ser negativos para la educación inicial, esto porque no se halló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en su rendimiento en educación primaria en pruebas estandarizadas.

Igualmente, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, realizó una investigación evaluativa de sus niveles de sala cuna, esto también mediante un diseño metodológico cuasi-experimental (JUNJI, 2009). En lo concreto, se comparó durante cuatro años, a un grupo de estudio que asistió a sala cuna, y cuyas edades fluctuaban entre los 3 meses y los 2 años, con un grupo de similar edad y características socio-económicas. La variable dependiente del estudio fue rendimiento en un test validado a nivel mundial denominado Batelle<sup>4</sup>, el cual consiste básicamente en un inventario de 9 subtest que mide desarrollo cognitivo y socio-emocional.

Para la ejecución del estudio, se agruparon las variables independientes en dimensiones: la primera de ellas es familia, donde se midió la “actitud dinámica familiar”, y las “condiciones psicológicas del hogar”, además de las clásicas variables como nivel educativo de los padres, ingreso económico, estructura familiar; la segunda dimensión consideró aspectos del centro educativo, donde se midió expectativas de las educadoras y asistentes de párvulos sobre el aprendizaje de los niños, atribución del aprendizaje de los niños, capacitación, etc.

Los resultados del estudio fueron variados y muy interesantes, sin embargo, lo más destacado es la falta de diferencia estadísticamente significativa en los grupos de estudio y de control en el puntaje del inventario Batelle. El estudio sí encontró mejora estadísticamente significativa entre las mediciones de un año a otro, esto es, niños y niñas que participaban en salas cunas no se estacaban o retrocedían en su desarrollo, y entre ellos, había un grupo con mayor nivel de logro, el cual se asociaba a su vez a algunas variables que vale la pena destacar. En familia, por ejemplo, variables como nivel educativo de los padres e ingreso no se asociaban significativamente con logro educativo, aunque sí lo hacían las condiciones psicológicas del hogar.

Los niveles de logro educativo alcanzado por los niños en aspectos cognitivos y socio-emocionales, se vieron explicados fuertemente por las habilidades emocionales para, por ejemplo, conducir el proceso educativo de los niños por parte de las madres, participar de las experiencias educativas, estabilidad emocional, control de situaciones de crisis, dinámica familiar positiva, entre otras (MINEDUC, 1998).

---

<sup>4</sup> El Inventario del desarrollo de Battelle es un instrumento de evaluación de las habilidades en desarrollo y de diagnóstico de posibles deficiencias en distintas áreas dirigido a niños de hasta 8 años de edad cronológica. Específicamente, trata de evaluar el desarrollo del niño sin deficiencias e identificar a los que presentan retraso o discapacidad en áreas del desarrollo. Proporciona información sobre los puntos fuertes y débiles en diversas áreas del desarrollo del niño, para facilitar la elaboración de programas de intervención individualizados. Fue creado por J. Newborg, J. R. Stock y L. Wnek

El estudio plantea que en el grupo de estudio o experimental, existe un subgrupo que llama particularmente la atención, el cual manifiesta retroceso o estancamiento en su nivel de aprendizaje conforme avanza en los niveles menor y mayor de sala cuna. Al respecto citamos el texto:

*Otras que aparecen en una peor condición que la observada en la medición anterior. Esto es particularmente importante para la subdimensión del lenguaje expresivo. El mayor déficit en aspectos cognitivos y del lenguaje es congruente con lo reportado en otros estudios chilenos con lactantes o párvulos de sectores de escasos recursos (JUNJI, 2009, p. 44).*

Sin embargo, el estudio poco dice sobre la diferencia entre características más generales de capital económico y cultural y aprendizaje, limitándose a plantear que las familias que participaron en los grupos de control y estudio, tienen un nivel de vulnerabilidad normal, es decir, que no están entre las familias más vulnerables del país.

De este modo, los antecedentes más relevantes da cuenta de bajo efecto en el desarrollo y aprendizaje en niños y niñas que asisten a sala cuna por sobre aquellos que están en su hogar y se precisa que las intervenciones que se realizan deben contar con altos niveles de calidad respecto del bienestar, diversidad de material educativo e infraestructura; se inicia una importante aseveración en las conclusiones que proponen un mayor efecto en el desarrollo y aprendizaje la asistencia a educación parvularia a partir de los tres años. Así mismo y en acuerdo con otros antecedentes revisados, se concluye que aquellos niños y niñas que se ven mayormente favorecidos en su aprendizaje y desarrollo, son quienes viven en familias con una actitud positiva hacia el aprendizaje siendo significativa en el logro educativo de los niños y niñas y con una incidencia mayor que variables como asociadas a su capital, tales como escolaridad y empleo (JUNJI, 2008)

Estos resultados apuntan a la alta incidencia de las características familiares en el desarrollo y aprendizaje de los niños, y la importancia de un trabajo colaborativo que equilibre aspectos de capital familiar con la intervención de los centros educativos.

En la misma línea durante el año 2009, Integra inicia la ejecución del estudio “Impacto y evaluación social del Programa Integra”, diseño cuasi experimental con un grupo de niños que asisten a Salas cuna y Jardines de Integra y otro con niños que asisten a otros jardines o permanecen al cuidado de adultos en su hogar. Se inicia con una muestra efectiva de 2.300 niños y niñas, a quienes se evaluó con la Escala Observacional del Desarrollo<sup>5</sup> que tiene en su estructura las dimensiones de afectividad, desarrollo somático, desarrollo senso-perceptivo, reacción motriz, exploración, comunicación, conceptualización y normatividad; del mismo modo se aplicó un instrumento a adultos significativos de los niños (Integra, 2009).

Los resultados de la medición arrojan que la línea de base de los niños que asisten a salas cuna y jardines de Integra muestran menores niveles de desarrollo que los niños que permanecen en sus casas al cuidado de un adulto; sin embargo, en la medida en que se siguen las evaluaciones, la brecha entre niños del grupo con intervención y los del grupo de seguimiento se acortan significativamente. Un elemento relevante es que, aún

---

<sup>5</sup> De Francisco Secadas, instrumento estandarizado del año 2005.

cuando los niños avancen en sus aprendizajes, no hay una correlación positiva con mayor acceso a empleo de las madres, ni en su masa salarial (Integra, 2009)

Existen igualmente antecedentes provenientes de la investigación de tipo cualitativo, en los cuales se observa distancia entre la propuesta curricular de los programas educativos de educación inicial, esta vez diseñados desde el Ministerio de Educación, y la ejecución práctica de dichos programas. En un estudio encargado por el propio Ministerio de Educación (UDP, 2010), se buscó indagar en el nivel de fidelidad con que se cumplían sus propuestas curriculares en los niveles de Transición 1 y 2, los cuales se orientan a los niños de 3 a 5 años. Lo anterior se investigó a través de una observación no participante, orientada por dimensiones tales como ambiente educativo, interacciones positivas, organización del tiempo, intencionalidad pedagógica y mediación. Los resultados indicaban que había una gran diversidad de prácticas, con distintos niveles de calidad, pero que en general se tenía poco apego a los estándares de calidad propuestos en los diseños curriculares. El estudio intenta aproximarse a algunos puntos importantes que pudieran explorarse en investigaciones futuras que pretendan explicar la distancia, varios de los cuales se focalizan en la preparación del personal que trabaja directamente con los niños y niñas, esto es, educadoras de párvulos y la asistente o apoyo técnico. En general, se plantea que las jornadas educativas tienen un carácter instruccional, esto es, se da poco espacio a la creatividad y espontaneidad de los niños y niñas, y se construye poco aprendizaje a partir de sus intereses, dudas y errores, todo lo cual generaría que los niños y niñas fueran poco protagonistas de sus aprendizajes. Destaca igualmente la constatación de interacciones entre educadoras y niños, en donde éstos últimos son ridiculizados, amenazados, y sujetos de un trato desigual.

Existen antecedentes de que un programa de educación inicial que no cumpla con ciertos estándares básicos de calidad bien puede perjudicar más que potenciar el desarrollo de los niños y niñas (Rolla y Rivadeneira, 2006). En este sentido, se ha planteado como especialmente importante mejorar la calidad de los programas de sala cuna, pues parece ser el eslabón más débil de la educación inicial, y sobre el cual pesan más dudas acerca de su efectividad en el desarrollo y aprendizaje de la población menor de dos años, cuestión que se vuelve relevante cuando el Estado de Chile se ha propuesto ampliar en forma importante la cobertura de dicho nivel. Sin embargo, y de acuerdo a lo observado acerca de los niveles de transición, los cuales atienden a niños desde los 3 a los 5 años, igualmente parecen observarse importantes aspectos a mejorar, específicamente en las dinámicas que ocurren al interior del aula. La pregunta es entonces si estudios a nivel internacional confirman o matizan las conclusiones recogidas de los dos estudios nacionales ya comentados, del Ministerio de Educación y JUNJI.

De este modo se impone la necesidad indagar en lo que se entiende como educación inicial de calidad, en este sentido, parece haber una distinción entre dos tipos de calidad, una de las cuales es la calidad de tipo básico, es decir, que fija estándares básicos de calidad y otra que aspira a la excelencia. La primera de ellas, la calidad de estándares básicos debería asegurar los siguientes puntos:

- Hasta 20 alumnos por clase
- Coeficiente de educador- niño: 10-1

- Espacio: sala de clases con espacios confortables a disposición de los niños (alfombras, cojines, mecedoras). Tres o más centros de interés definidos y equipados. Espacio exterior para desarrollo de la motricidad gruesa
- Profesionales capacitados para atender requerimientos de los niños, reflexivos sobre sus prácticas, con buenos sueldos, posibilidades de crecimiento y capacitación permanente. Espacios profesionales separados de los espacios de los niños, espacios de reunión
- Debe haber mobiliario adecuado a niños, con libros y revistas de distinto nivel de complejidad. Los niños deben poder escribir, abecedario visible y fácil de usar. Material para mejorar la motricidad fina. Debe exhibirse a nivel de los alumnos el trabajo de los niños.

En cambio, la educación inicial de excelencia debiese asegurar los siguientes estándares:

- Salas de clases para niños entre 3 y 5 años cuentan con adulto cada 12 o 13 niños
- El mobiliario no sobrecarga el aula y está diseñado para promover autonomía del alumno
- Materiales se cambian de manera constante y se exhiben elementos de 2 y 3 dimensiones
- Espacio interior y exterior para desarrollo de motricidad gruesa
- Docentes tienen perfeccionamiento continuo, comparten materiales y reciben apoyo económico para capacitación
- Los profesores tienen formación de posgrado en educación inicial
- Estrategias de resolución de conflicto mediante diálogo
- Existe balance entre las actividades guiadas y las actividades de libre elección
- Se pone énfasis en el desarrollo del lenguaje
- Habilidades cognitivas y de lenguaje como: expansión del vocabulario, principio alfabético, comprensión oral, conceptos de número, medida, formas y relaciones espaciales, perseverancia en la tarea y razonamiento científico preliminar
- Tienen relaciones cálidas, frecuentes y cercanas con adultos y pares. No pasan largo tiempo solos, esperando o ignorados. Les gusta y quieren ir con ansias al colegio
- Educadores se les paga un salario justo y correspondiente a sus años de estudio, también tienen posibilidades de capacitación y ascenso en la profesión

- Educadores Son evaluados permanentemente mediante un sistema de evaluación de formadores pre-escolares
- Educadores son capaces de describir el currículum, sus fortalezas y cómo lo trabajan
- A los apoderados se les permite el acceso al aula, pueden observar las clases y compartir con profesores
- Se aprecia e incorpora en la clase la cultura y el lenguaje del hogar

Es necesario hacer hincapié en lo que se entiende para efectos de este estudio, por calidad de la educación inicial. La calidad en el contexto de la educación, refiere por una parte a los productos o estándares de medición en la educación y por otra, reside en la cualidad de eficiencia de la educación. Lo cual refleja los logros educativos. Algunos autores han visto por esto serias implicancias a este concepto: La ideología curricular de la eficiencia social entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar (Aguerrondo op. cit.).

Para esto, hay que definir un estándar de calidad mínimo para cada ciclo de educación inicial, en base a las habilidades que se esperarían adquieran los alumnos en cada etapa (Idea país, 2013). El debate sobre la educación de calidad es recurrente. Puesto que, se abordan distintas acepciones y estrategias metodológicas para definir y monitorear la calidad de los sistemas educativos, la medición de los logros educativos por parte de los alumnos se ha convertido en el principal indicador de calidad en la actualidad. En el caso de Chile, la relevancia de las pruebas de aprendizaje como indicadores de calidad educativa se acentúa, pues los datos que estos operativos de evaluación aportan se han convertido en una información estratégica del sistema de educación (UNICEF 2014).

El marco sobre el que se organiza el currículum de cualquier establecimiento de educación parvularia, se rige por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), que entrega elementos clave para el trabajo con los niños y niñas y señala que la calidad se rige por el respeto y valoración de las características particulares y distintivas de cada niño y niña. El énfasis de las bases curriculares radica en desarrollar currículos que potencien las habilidades del niño y niña y no se limiten sólo a compensar las carencias o necesidades. Sino aprovechar sus múltiples potencialidades (MINEDUC, 2013). De lo expresado se desprende que, junto a una mayor potenciación de las posibilidades de los niños como eje central del currículo, unido al sentido pertinente de sus aprendizajes, así como el bienestar integral que plantea aprendizajes más amplios y ricos que los tradicionalmente ofrecidos, y que confía en las oportunidades que pueda crear una educadora en el contexto de un centro educativo (MINEDUC, 2013).

Dicha pertinencia y valoración de la identidad de cada comunidad educativa, contribuye a incrementar la eficiencia en la educación, o bien la calidad de la educación inicial en Chile. En este estudio, interesa indagar en la relación entre logro educativo y capital cultural y material en la educación inicial, apoyado por el argumento de universalidad de una

educación inicial pública y de calidad, toda vez que se ha comprobado en los casos de la educación básica y media, que la focalización de la educación pública en los alumnos de escasos recursos, termina por segregar y potenciar negativamente el mal rendimiento de los estudiantes de menores recursos. Igualmente, puede ayudar a estimular la matrícula voluntaria de los niños de menores recursos, especialmente en el ciclo de 0 a 2 años.

El aporte de esta investigación implica desarrollar un vínculo entre capital cultural y logro educativo en la educación inicial temprana, ya que, actualmente, este rango etario se asocia al nivel de una guardería o sala cuna, y no precisamente como una instancia educativa. Esto, se transforma en un incentivo para que las familias de un nivel socioeconómico más bajo aprovechen los recursos públicos destinados a la educación inicial y así, estrechar las diferencias de logro educativo observadas en los distintos estratos socioeconómicos. Es por ello, que este trabajo instala en el debate la necesidad de democratizar el acceso a la educación en todos los niveles, particularmente en la etapa inicial, donde es esencial potenciar estímulos necesarios tanto cognitivos como educativos que no deben depender del efecto cuna. Por lo demás, que es la etapa en que se encuentran, esto posibilita mayores y mejores aprendizajes, implica también favorecer que asuman un rol protagónico en sus aprendizajes (MINEDUC, 2013).

### *Referencias internacionales sobre efectividad de la educación inicial*

Anteriormente destacamos la diferenciación que se realiza a nivel mundial entre dos grandes ciclos de educación inicial, el primero de ellos que va desde los 0 a los 2 años, y el segundo de ellos que va desde los 3 a los 5 años. Los antecedentes del caso chileno parecen indicar que los niveles de aprendizaje logrados por quienes asisten a algún programa público en el primer ciclo parecen no ser diferentes que los de quienes no asisten a este tipo de programas, y son *cuidados* en sus hogares por un externo a la familia o por un integrante de la propia familia. Las diferencias parecen marcarse más bien a partir del segundo ciclo, ya que no todos tienen las mismas necesidades básicas de aprendizaje. A partir de un balance que ponía en evidencia la profunda deuda social en el campo educativo, UNICEF, el PNUD, la UNESCO y el Banco Mundial convocaron conjuntamente a la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990 (UNICEF, 2014).

La educación inicial es la etapa educativa no obligatoria que se brinda a niños menores de seis años y se considera como el ciclo previo a la educación primaria. La evidencia científica ha demostrado que la educación temprana favorece tanto al desarrollo cognitivo, emocional, social de los niños y niñas, como a la economía de un país (Pineda, 2014). Siguiendo esta línea, la educación inicial es beneficiosa para el desarrollo integral dado que mejora el rendimiento, ayuda a desarrollar habilidades sociales y aumenta las posibilidades tanto de alcanzar mayores logros educativos en las siguientes etapas de la vida escolar, como de lograr una inserción laboral exitosa a largo plazo (Pineda, 2014))

En la mencionada conferencia, se plantea el compromiso de cada persona (niño/a, joven, adulto) por aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas. El texto de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece que estas necesidades abarcan tanto las



herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) (UNICEF, 2014). Antes de asumir con tanta premura la falta de eficacia de los programas de educación inicial en el ciclo que va de los 0 a los 2 años, es importante revisar evidencia sobre la relevancia de la calidad del programa sobre el aprendizaje. La evidencia a nivel internacional parece apoyar la necesidad de sumar años de educación inicial a partir de una propuesta pedagógica integrada que vaya desde los 0 a los 5 años, y que contenga ciertos elementos mínimos de calidad. En este sentido, es relevante considerar experiencias internacionales desde las cuales se pueden sacar lecciones que problematicen los escasos resultados mostrados en Chile especialmente en el primer ciclo.

Estados Unidos cuenta desde el año 1961 con un programa de educación inicial llamado Head Start, el cual tiene entre sus prestaciones la provisión de salud, nutrición, apoyo en competencias parentales y educación a niños y niñas de escasos recursos del Estado. El año 2002 se realizó una evaluación de la efectividad de dicho programa obteniéndose resultados poco alentadores. Se realizó un estudio evaluativo con diseño cuasi-experimental, distinguiéndose entre un grupo de niños y niñas que habían asistido al menos dos años al programa (grupo de estudio), y un grupo que no había asistido a dicho programa (grupo de control). Los grupos fueron comparados en pruebas estandarizadas a su ingreso al kindergarten y en primaria. En resumen, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en lenguaje ni en matemática (Barnett, 2013).

A partir de los resultados observados, se tomaron decisiones con respecto al futuro del programa, entre las más importantes estuvieron mejorar el ratio educador/a-niño, aumentar el número de años de educación universitaria del personal contratado, orientar mucho más los objetivos del currículum hacia el desarrollo cognitivo y socio-emocional, planificar las evaluaciones a partir de la experiencia de las aulas, y mantener un sistema de monitoreo y evaluación permanente de los resultados, además de capacitación y supervisión permanente del personal. Al 2010, es decir, 8 años después de la primera medición, se volvió a repetir una evaluación cuasi-experimental de similares características, obteniéndose esta vez resultados significativamente superiores a favor del programa. Los resultados mejoraron considerablemente en lenguaje y el área socio-emocional, siendo menores en matemáticas, cuestión que tienden a repetirse en la literatura internacional (Barnett, 2013).

El proyecto Abecedarian entrega igualmente importantes resultados sobre evaluación de programas de educación inicial con diferente calidad (Barnett y Masse, 2007). Abecedarian fue un proyecto de evaluación controlada llevado a cabo en Carolina del Norte, comenzado en 1972, y con un número de 111 casos. La idea fundamental del proyecto fue evaluar las diferencias en logro cognitivo y socio-emocional de un grupo de niños que asistieron a un programa público normal, con requisitos mínimos y menores que mínimos de calidad, y un grupo de niños que fue beneficiario de un programa de educación inicial de alta calidad, de los cuales un 98% era de origen afroamericano. Este programa de alta calidad ofrecía continuidad entre los dos ciclos, que como hemos visto, tienden a entenderse en forma discontinua, cuales son el de cuidado diario infantil (0 a 2 años) y educación inicial (3 a 5 años).

El grupo de control asistió a un programa que contemplaba educación para niños y niñas de entre 3 a 4 años, en jornadas de 2,5 horas por día, en un promedio de 180 días al año. El grupo de estudio, en cambio, recibió un promedio de 2.500 horas de educación al año, por 5 años, y con un tiempo de estadía considerablemente superior (6 a 8 horas diarias),

durante los 5 días de la semana. La educación en el aula fue basada preferentemente en lenguaje, complementándose ésta con una línea de formación de competencias parentales y visitas domiciliarias para apoyo tutorial. En el grupo de estudio, la educación se iniciaba a los 4 meses y 4 semanas de vida en promedio. En el grupo de control, los niños fueron apoyados igualmente con un programa de salud, nutricional, y de ingreso familiar.

El proyecto implicaba un seguimiento longitudinal extenso de los participantes en ambos grupos, esto a las edades de 3, 4, 5, 6, 8, 12, 15, 21 y 30 años. Las áreas evaluadas fueron funcionamiento cognitivo, habilidades académicas, permanencia escolar, empleo, parentalidad y ajuste social.

Los resultados más importantes indicaron que a la edad de 21 años, en el área de lectura, quienes participaron en el grupo experimental tuvieron 1,8 puntos por sobre el grupo de control, en matemáticas la diferencia fue de 1,3 puntos a favor del grupo experimental, y una diferencia modesta en CI de 4,3 puntos a favor igualmente del grupo experimental.

En términos de permanencia escolar, el grupo experimental había logrado medio año más de escolaridad en comparación al grupo de control, y el grupo de estudio tenía un porcentaje de matrícula de 40% en algún programa de estudio en comparación al 20% del grupo de control, un porcentaje significativamente más alto de asistencia al 4° año de college (universidad) para el grupo experimental (36%) en comparación al grupo de control (14%). En cuanto a trabajo, a la edad de 21 años el grupo de estudio mostró un 47% de casos trabajando en actividades que involucraban algún nivel de especialización técnica en comparación a un 27% del grupo de control, y un mucho menor porcentaje de parentalidad adolescente (26% grupo experimental y 46% grupo de control).

A la edad de 31 años, en tanto, el grupo experimental mostró cuatro veces más probabilidades de graduarse del cuarto nivel de college en relación al grupo de control (23 versus 6%), mejor probabilidad de haber sido empleado durante los últimos dos años (74% para grupo experimental versus 53% grupo de control), y menor probabilidad de haber usado ayuda de instituciones públicas en los últimos 5 años (4% para grupo experimental versus 20% grupo de control), y un retraso de dos años en la edad de parentalidad (Barnett y Masse, 2007).

El proyecto experimental Perry Preschool es otro caso que vale la pena observar. Este programa se aplicó a un grupo de 123 niños, provenientes de la población afroamericana de alta carencia socioeconómica en Michigan, EEUU (Schweinhart et al. 1993). Estos niños obtuvieron en mediciones de inteligencia (CI) previas menos de 90 puntos. El estudio fue realizado durante la década de 1960. Se compararon grupos, uno experimental o de estudio, entre los 3 y los 5 años, el cual obtuvo una educación inicial de al menos media jornada, los 5 días de la semana, con un grupo que tuvo seguimiento médico y nutricional normal en el sistema de salud público. La enseñanza en el centro, el grupo de estudio, se realizó siguiendo el currículum High Scope, aplicado al menos 2 horas y media al día por personal bien entrenado. La educación en centro fue complementada por visitas domiciliarias de 90 minutos de duración donde se reforzaban competencias parentales. De acuerdo a los resultados de la evaluación contrastando grupo de estudio y de control, se halló un aumento del CI en el grupo de estudio de 5 puntos en relación al grupo de control, requiriendo éste primer grupo menor educación especial que el segundo. A los 27 y 40 años de edad, los participantes en el grupo de estudio mostraron menor número de arrestos por delitos (en particular los hombres),

mayor escolaridad, nivel educacional e ingresos económicos y menor uso de programas sociales por parte de las mujeres.

Otra experiencia interesante de programa de educación inicial de calidad está dada por el programa Infant Health Development Program (Bedregal 2006). Dicho programa atendió, durante la década del 90, a 985 niños prematuros que al nacer pesaron menos de 2.500 gramos. La intervención implicó básicamente apoyo educacional y de salud para niños y formación de competencias parentales en padres, para un grupo experimental, y sólo seguimiento médico para un grupo de control. El grupo de estudio recibió cuidado desde las primeras 12 a 36 semanas, 5 horas al día durante 5 días a la semana. El centro diurno era completamente abierto para padres y el coeficiente entre profesional-niño era de 1:3 entre los 12 y los 23 meses, de 1:4 entre los 24 y los 36 meses. El personal era altamente calificado y con un sueldo mayor a la media nacional, se entregaba a los niños del grupo experimental almuerzo y dos colaciones diarias y apoyo de transporte para los padres. Las madres participaban en talleres de crianza, y se realizaban visitas domiciliarias por parte de profesionales semanalmente para los niños entre 0 y 3 años, y quincenales para los niños mayores. En términos de evaluación el programa mostró que los niños del grupo experimental obtenían mejores resultados cognitivos en lenguaje, especialmente en el grupo que al nacer pesó entre 2.000 y 2.500 gramos. Los efectos fueron menos claros en el subgrupo cuyo peso de nacimiento fue inferior a los 2.000 gramos. El estudio mostró igualmente que aquellos niños cuyas madres tenían un pronto retorno al trabajo, retrocedían notablemente en los logros obtenidos.

Estos resultados, conseguidos con una metodología longitudinal de largo alcance, parecen apoyar la conclusión de que un programa de alta calidad, que comienza desde los primeros meses de vida, tiene efectos considerables sobre la vida futura de niños y niñas participantes provenientes de familias de escasos recursos, en los ámbitos cognitivo, emocional, social y de empleabilidad. Una investigación evaluativa realizada en Inglaterra muestra igualmente que la asistencia intensiva a los programas de educación inicial mejora considerablemente los niveles de lenguaje y corporalidad, y que los niños que ingresaban antes de los 2 años y medio lograron mayores aprendizajes que quienes lo hacían después. Los logros a esta edad seguían siendo predictivos hasta los 7 años (Sylva, K. et al. 2004).

Sin embargo, todos estos estudios tienen un problema de validez externa, ya que, se dirigen a una población muy específica en términos de atributos, y muchos de ellos reducida en tamaño (Bedregal op. cit.). Este punto es importante toda vez que recientes meta-análisis sobre evaluación de efectividad de los programas de educación inicial han mostrado que los resultados de aprendizaje y desarrollo tienen que ver principalmente con tres cuestiones, a saber, tipo de servicios que ofrecen los programas (salud, nutrición, desarrollo cognitivo, socio-emocional, o una mezcla de ellos), el contexto social, económico y educacional del programa y las características de los beneficiarios, especialmente de sus familias (Barnett y Nores, 2009). Puesto que, la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo, destacando que la satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común (UNICEF, 2014).

## Observaciones sobre cobertura y aprendizaje

### Cobertura

En Chile existe un problema no sólo de cobertura en educación inicial, sino que también existe el desafío de utilizar óptimamente la capacidad instalada en educación inicial. De acuerdo al informe IPOS (2014), que analiza datos de la encuesta CASEN, el porcentaje de niños y niñas que asiste a la educación inicial es de 44,1% sobre el total de niños y niñas en edad de hacerlo al 2011, y sólo un 17,2% de los niños y niñas hasta dos años asiste a la educación inicial. De acuerdo a la Encuesta CASEN 2011, en Chile hay 719.811 niños que asisten a la educación inicial (desde sala cuna a kínder). La mayor proporción de ellos asiste a establecimientos particulares subvencionadas (35%), seguidos por los establecimientos de la JUNJI (27%) y luego por los municipales (18%). Estos datos hablan de un objetivo importante, cual es el de ampliar cobertura, especialmente en la edad de 0 a 2 años. Sin embargo, el mismo informe revela que entre los años 1992 y 2011, ha habido un aumento de 25,2% en la cobertura de la educación inicial. Podemos destacar entonces dos cuestiones, la primera es el aumento sostenido de la cobertura de educación inicial, pero igualmente podemos observar a una población que no utiliza mayormente la capacidad disponible en educación inicial, ya que en prácticamente veinte años transcurridos 1 de cada 4 niños asiste al sistema de educación inicial.

Estas cifras concuerdan con la encuesta CASEN (2013), que entre 1990 y 2013 los años de escolaridad se han incrementado de 9 a 10 años a nivel nacional en población de 15 años o más. En cuanto a la educación parvularia, la tasa de asistencia Neta, es decir, el número de niñas y niños entre 0 y 5 años que asisten a un centro de educación parvularia se ha incrementado desde 16 hasta 49 niños que asisten. Sin embargo, de acuerdo a la encuesta CASEN (2011 y 2013), la mayor parte de los padres y cuidadores que no envían a sus hijos entre 0 y 3 años a la educación inicial arguyen que a los niños “se les cuida mejor en la casa” (77,7%) en el año 2011 y (75,1%) para el año 2013. Se observa aquí a la educación inicial como guardería en lugar de subsistema del sistema educativo, ya que en 2013 según la encuesta CASEN el porcentaje total de niños y niñas entre 0 y 5 años que no asisten a la educación parvularia es de 50,6%.

Pero dicha desconfianza con respecto a la efectividad educativa de la educación inicial no es blandida solamente a nivel de opinión de padres y cuidadores, sino que se da igualmente a nivel académico y político. De acuerdo a Barnett y Nores (2009) en Estados Unidos se vuelve cada vez más importante la evaluación costo-beneficio de los programas de educación inicial, pues en un contexto marcado por las recesiones económicas y la contracción del gasto público, se necesita focalizar los esfuerzos en las áreas determinantes de cada sector. Por lo tanto, es importante aportar con investigación empírica para el fortalecimiento de una educación inicial de calidad que genere resultados satisfactorios en los niños, niñas y sus familias.

La primera cuestión relevante de señalar, es que no todos los países tienen un mismo tipo de concepción de educación inicial, lo que se refleja en la distinta duración y contenidos de dichos programas. Los países varían en cuanto a los años que disponen para educación inicial, contando algunos de ellos con programas que van desde los 3 a los 4 años, mientras que otros tienen una mayor cobertura temporal, contándose con programas que van desde los 0 a los 5 años (Barnett, Hustedt, 2010). En términos de los

servicios ofrecidos estos también varían, existiendo programas que ofrecen servicios de salud y nutrición, otros cuidado diario y otros lo propiamente educativo, existiendo dentro de este subgrupo programas que se dirigen especialmente hacia el desarrollo de aspectos cognitivos del aprendizaje, mientras que otros lo hacen hacia lo socio-emocional, y unos terceros que integran lo cognitivo y socio-emocional.

En general, los programas desde los 0 a los 2 años tienden a ser considerados como cuidado diario infantil de tipo guardería, mientras que los programas desde los 3 a los 5 años tienden a ser considerados como programas de educación temprana. Barnett y Hustedt plantean que desde 1960 en adelante, los programas de educación inicial, sean considerados educativos o de cuidado diario, han tendido a aumentar significativamente su cobertura. Como causas de lo anterior se aduce el aumento de la fuerza de trabajo en la población femenina, el aumento del número de mujeres jefas de hogar, el número decreciente de nuevos nacimientos, y el aumento de los índices de urbanización. La matrícula actual a nivel mundial, es hoy tres veces mayor que en 1970, sin embargo, aún siguen existiendo importantes diferencias en los porcentajes de cobertura entre países, siendo los países de la OCDE los que están ofreciendo educación de libre acceso de al menos dos años de duración.

Estos datos demuestran que el avance en términos de cobertura se asocia a la adopción de objetivos generales para la educación mundial fijados por la UNESCO durante el año 2000, entre los cuales se encontraba precisamente mejorar la cobertura, la calidad y la focalización en la población cultural, social y económicamente más desventajada. Ya que el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia (UNESCO, 1990). Pero aun teniendo en consideración la mejora de la cobertura a nivel mundial, existen todavía importantes diferencias entre países, las cuales se asocian a diferencias regionales. Señaladas a continuación:

Tabla Nº 2

<b>REGIÓN</b>	<b>PORCENTAJE DE COBERTURA EDUCACIÓN INICIAL</b>
Norteamérica y Europa Occidental	79%
Latinoamérica y el Caribe	62%
Europa Central y del Este	59%
Este de Asia y el Pacífico	43%
Sur y Oeste de Asia	37%
Asia Central	28%
Estados Árabes	17%
África subsahariana	14%

Fuente: Elaboración basada en Barnett y Husted. 2010

Lo que destaca de las cifras anteriores es que los niveles de cobertura se asocian con nivel de desarrollo social, cultural y económico de los países, presentándose mejores

niveles de cobertura en las regiones más desarrolladas. Entre 1999 y 2005, los años inmediatamente posteriores a la adopción de los objetivos mundiales, el índice en cobertura mundial creció 19%, con 30% de crecimiento en países en transición, 24% en países en vías de desarrollo, y 6% en países desarrollados. Lo anterior da cuenta de la importancia de acordar objetivos comunes de desarrollo a nivel mundial en temáticas tan sensibles para el desarrollo como lo es la educación.

Barnett y Hustedt señalan igualmente que es una cantidad importante de países la que comienza la educación inicial desde los 3 años. En tanto, el 53% de los países muestran al menos un programa público de educación inicial que van desde el nacimiento a los 3 años, y están ubicados principalmente en Europa Occidental y Norteamérica. En los países con educación desde los 0 a los 5 años, la educación tiende a estar distinguida en dos ciclos, uno que va desde los 0 a los 3 y otro que va desde los 3 a los 5, con separación administrativa incluida. Desde los 0 a los 3 los programas están focalizados en cuidado diario, y en adelante en educación. Los programas que van desde los 0 a los 3 años generalmente están a cargo de los ministerios de salud, mientras que los programas que van desde los 3 años en adelante están administrados por otros ministerios, y particularmente por los ministerios de educación. La experiencia en general, y especialmente en los casos de Francia y Suecia, parece indicar que cuando la educación inicial es tomada bajo la responsabilidad de los ministerios de educación, dicha educación tiende a profesionalizarse y mejorar en términos de calidad.

En los países de la OCDE, el Estado es quien paga la educación inicial, pero en general los padres deben contribuir más al gasto, en la medida en que se considera cuidado infantil; en Estados Unidos y Canadá este gasto es muy alto. Cuando se habla aquí de programas públicos de educación inicial, se hace referencia a que es el Estado quien propone los lineamientos generales, currículums, indicadores de evaluación y recursos físicos y económicos, independiente de que la ejecución de la oferta sea realizada por entidades públicas o privadas, siendo éstos últimos quienes muchas veces complementan los recursos mediante aportes propios, y siempre bajo la supervisión de entidades públicas. Mientras que en el caso de Chile, la educación cuenta con un sistema mixto (de carácter público, privado y de financiamiento compartido o subvencionado) donde el Estado considera la educación inicial temprana como prioritaria, aunque esta subyugada a condiciones socioeconómicas y culturales.

Por ende, en Chile las habilidades, cognitivas y no cognitivas, están estratificadas por los niveles socioeconómicos del hogar, y es entre los hogares de menores ingresos donde se percibe una menor conciencia de la importancia de la educación escolar, y aún menos de la educación parvularia. Esta situación puede ser explicada en parte porque gran cantidad de mujeres de bajo nivel socioeconómico no trabajan fuera, o deben enfrentar en ocasiones horarios de trabajo poco flexibles, que obligan a no estar en las noches y/o fines de semana, lo que crea necesidades que no satisface la oferta de jardines infantiles (Educar Chile, op. cit), sean esto privados, públicos o subvencionados.

La cuestión parece ser que existe una división importante a nivel internacional entre dos grandes ciclos de educación inicial, uno que va desde los 0 a los 2 o 3 años, y otro que va desde los 3 a los 5 años. El primero de estos ciclos se asocia con cuidado infantil diario, y se deja bajo la tutela administrativa de los ministerios de salud, mientras que el segundo se asocia propiamente con educación y se deja a responsabilidad de los ministerios de educación. Cuando la asociación es con educación, se tiende a pedir un mayor grado de responsabilidad al Estado, mientras que cuando se asocia a cuidado diario, se tiende a exigir menos responsabilidad al Estado, lo cual se refleja en el mayor gasto que están

dispuestas a hacer las familias en este ciclo de la educación inicial. De hecho, este primer ciclo presenta alternativas que las familias parecen preferir a lo público, donde destacan especialmente el cuidado de integrantes de las propias familias o de terceros que lo hacen a domicilio por el pago de un monto de dinero.

En este sentido, en términos culturales, parece haber menos expectativa sobre aprendizaje en el ciclo de 0 a 2 años en comparación al ciclo de 3 a 5 años, ante lo cual, los antecedentes chilenos sobre escasa diferencia en el aprendizaje de quienes asisten a una sala cuna en relación a quienes no lo hacen, no debiese causar mayor impacto. Dado que, la educación parvularia chilena, asume que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y corresponde a los padres por sobre cualquier otra institución de la sociedad, la responsabilidad primordial en el respeto y protección de estos derechos (MINEDUC, 2001). Por ende, dado que la educación inicial en Chile no es obligatoria, a diferencia de la básica y media, son los padres quienes tienen la potestad de aprovechar los recursos que se destinan en programas de educación inicial durante el desarrollo de sus hijos. Este hábito de enviar a los niños y niñas al denominado “sistema preescolar” responde entonces a una práctica cultural condicionada a su vez por el capital cultural y material.

Del estudio de Barnett y Hustedt se puede destacar otra cuestión relevante. Ellos encuentran, a partir de su meta-análisis<sup>6</sup>, que sí existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de aprendizaje entre quienes asisten y no asisten a programas de educación inicial, esto tanto para los programas que van desde los 0 a los 2 años, como los que van desde los 3 a los 5. Sin embargo, esta diferencia comienza a estrecharse y hacerse imperceptible a partir del umbral del 60% de cobertura. Esto es, países que poseen un 60% o más de cobertura en educación inicial, tienden a mostrar escasa diferencia de aprendizaje y desarrollo entre los niños y niñas que asisten a un programa de educación inicial, y quienes no lo hacen.

Lo que implica, entre otras cosas esta diferencia a nivel internacional de los dos ciclos de educación separados por edades de los niños y niñas (entre 0-3 años, y entre 3-5 años), sumado a esto el énfasis que toma cada uno de ellos, ya sea de salud y nutrición, cuidado diario o educativo. Ya que no todos los países poseen los mismos recursos y las mismas prioridades en términos de educación, esta diversificación en la concepción de la educación inicial genera diferencias en la duración de los programas y sus contenidos, además de la cobertura. Para mitigar esto, es necesario fortalecer la educación inicial y ampliar su espectro con programas que enfatizan el área educativa desde lo cognitivo como de lo socioemocional, apoyado con soportes empíricos que incentiven a los padres a aprovechar este tipo de programas y mejorar de esta manera el desarrollo integral de niños y niñas.

---

<sup>6</sup> Esto es, sólo se consideran resultados a partir de la aplicación de instrumentos validados a nivel internacional, como lo es el inventario Batelle para el caso de Chile. La metodología es sistematización de información a partir de lo que los propios países reportan como resultados de sus programas de educación inicial

## *Efectividad de programas que intervienen la familia*

La experiencia internacional destaca los denominados programas duales (Hernandez y Napierala, 2014), los cuales se orientan a intervenir simultáneamente a padres e hijos, toda vez que la evaluación de impacto de los programas sociales dirigidos parcialmente a padres por un lado, e hijos, por otro, no han mostrado tanta efectividad como aquellos que diseñan la intervención con orientación hacia ambos. En lo particular, se plantea que este tipo de programas duales muestran mayor efectividad en la interrupción del círculo de la pobreza.

En el caso de Estados Unidos, el Programa CareerAdvance de Tulsa Oklahoma ha mostrado igualmente tener mayor efectividad en evaluación de situación socioeconómica y psicológica en la familia y logro educativo en los niños y niñas participantes. Este programa entrega capacitación laboral a los padres o cuidadores, educación inicial de calidad y prestaciones de salud a la familia desde el momento de gestación del niño. El programa incluye entre sus prestaciones particulares:

- Tutoría a padres mediante reuniones semanales
- Estímulos económicos a la capacitación aprobada
- Incentivos económicos por buen rendimiento en capacitaciones y nivelación de estudios
- Servicio de transporte para la asistencia de niños a educación inicial
- Inclusión de familia en red de servicios sociales

El Programa The Dual-Generation and Training for Green Jobs implementado en Los Ángeles, California, da cuenta de similar tipo de prestaciones, mostrándose igualmente efectivo en logro educativo de los niños y condiciones socio-económicas de las familias.

Para el caso nacional, el programa que más se acerca a las experiencias de programas duales de Estados Unidos<sup>7</sup> es el Programa Chile Crece Contigo. Este programa tiene como propósito acompañar el desarrollo de los niños y sus familias desde la gestación hasta el período escolar, en el nivel de transición o prekindergarten. Este programa se comenzó a implementar desde el año 2007 en adelante, coordinando a una serie de servicios públicos para proveer a su población objetivo de una serie de prestaciones complementarias. El 2010 (Bedregal et al, 2013) el programa fue evaluado en uno de sus componentes universales, cual es el de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial. Para la evaluación de dicho componente se realizó un diseño cuasi experimental comparando dos grupos, uno experimental y otro de control, el experimental fue un grupo de niños participante del programa Chile Crece, que a la fecha de la evaluación tenía de 30 a 48

---

<sup>7</sup> Donde pueden mencionarse los programas career advance de Tulsa, Oklahoma; y The Dual Generation and Training for Green Jobs en Los Angeles, California



meses de edad, mientras que el grupo de control consistió en niños inscritos en un consultorio, pero que no habían ingresado al programa, al momento de la evaluación este grupo tenía entre 30 y 53 meses de edad. La evaluación se realizó en las áreas cognición, motora, socioemocional y lenguaje, mediante el instrumento Battelle<sup>8</sup>.

Como se expone a partir del análisis de la experiencia internacional en esta materia, los resultados establecen que los niños tratados, esto es el grupo experimental que participó en el programa, tiene mejor resultados en el área socioemocional que el grupo de control, esto es, el grupo que no participó en el programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial (PADB). Asimismo se hallaron diferencias en desarrollo motriz. Las conclusiones del estudio parecen indicar que el programa Chile Crece Contigo, al menos en el componente mencionado, muestra resultados en el corto plazo, sugiriéndose la realización de otros estudios de seguimiento de los casos observados. Mientras que los programas que intervienen tanto a los hijos como a los padres obtienen mejores resultados en logro educativo en edad preescolar.

El propósito de los programas analizados, es el acompañamiento del núcleo familiar para el desarrollo integral de niños y niñas durante la educación inicial temprana. Tal como se dijo anteriormente, esto trae efectos a largo plazo como la interrupción del círculo de la pobreza al ser programas de intervención de orientación dual, hacia padres e hijos. En el caso particular de Chile, el programa Chile Crece Contigo se realiza un acompañamiento familiar desde la gestación hasta los primeros años de vida del niño o niña, el cual se asemeja al planteado por la experiencia internacional donde el rol de los padres es fundamental, por ende se apunta a la participación integral del núcleo familiar.

A modo de síntesis, es necesario plantear que la educación inicial temprana tiene efectos en el logro educativo de los niños y niñas en base a lo revisado desde la experiencia nacional e internacional cuando existen programas de intervención que apoyan el proceso educativo y de cuidado parental durante los primeros años de vida, los cuales abordan tanto el tema de salud y nutrición, así como competencias cognitivas y socioemocionales. En cuanto a la cobertura en educación inicial, se precisa un aumentado sostenido durante los últimos veinte años en Chile pero no es utilizada en toda su capacidad por la población. Esto último, responde en parte a una serie de variables establecidas para el análisis que se relacionan con los conceptos de capital cultural y material que son abordados en profundidad en el siguiente apartado.

---

<sup>8</sup> Newborg, J. (2005). Battelle Developmental Inventory, 2nd edition. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing

## CAPÍTULO III: EL CAPITAL CULTURAL Y MATERIAL A PARTIR DE LA INDAGACIÓN EMPÍRICA

El presente capítulo desarrolla un diálogo entre antecedentes teóricos sobre capital cultural y material en la familia y resultados de una indagación empírica<sup>9</sup>. Cabe destacar que el trabajo empírico se llevó a cabo con información facilitada por Fundación Integra, la cual fue analizada en dos niveles, uno descriptivo y un segundo explicativo. El primer nivel consta básicamente de un análisis univariable, mientras que el segundo nivel se llevó a cabo a través de técnicas de análisis bivariable y multivariable.

Se exponen principalmente los hallazgos del nivel explicativo<sup>10</sup>. Que permiten establecer algunos aspectos centrales, como la relación entre capital cultural y material, y logro educativo en la educación inicial. Pero antes de continuar avanzando es importante destacar que los conceptos de capital material y cultural se operacionalizaron<sup>11</sup> en una serie de variables susceptibles de medición mediante dos instrumentos con los cuales trabaja la Fundación Integra. El foco de la intervención de esta Fundación está en entregar un programa educativo de excelencia dirigido a niños y niñas desde los tres meses a los cuatro años de edad, provenientes de familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social, reconociendo a las familias como eje central de la labor educativa (Integra. Op. cit). Precisamente este es la población objetiva dispuesta para el análisis durante la presente investigación.

Los conceptos de capital material y cultural se operacionalizaron en una serie de variables susceptibles de medición mediante dos instrumentos con los cuales trabaja la Fundación Integra. El primero de estos instrumentos se denomina “Ficha de inscripción” y recoge antecedentes sobre nivel educacional y socioeconómico de la familia a la que pertenece el niño. El segundo instrumento es de evaluación sumativa y se denomina Perfil de Logros de Aprendizaje en la Educación Parvularia (PLAEP-R), el cual mide tres dimensiones de aprendizaje, las cuales son Formación Personal y Social, comunicación y Relación con el medio natural y cultural, entregando además un puntaje global. De este modo, se habla aquí de capital cultural y material como constructos teóricos, esto es conceptos compuestos a través de variables que pueden medirse directamente.

### *Capital cultural y material*

El concepto de capital en Bourdieu, hace alusión a una acumulación dada en el pasado. Esta acumulación puede ser de tipo simbólico o cultural y/o material, pudiendo estar ambos tipos de capital relacionados en cierto nivel aunque existiendo entre ellos autonomía relativa. En términos generales, tiende a darse una fuerte asociación positiva entre estos conceptos, de modo que la existencia de recursos materiales tiende a correlacionarse con mayores niveles educativos y capacidad de distinción simbólica. Sin embargo, también puede darse el caso de alto nivel de capital material, sin necesariamente presentarse un alto nivel educativo o capacidad de distinción simbólica, y

---

<sup>9</sup> Marco metodológico del estudio empírico se presentan en anexo

<sup>10</sup> Los resultados del análisis descriptivo se presentan en anexo

<sup>11</sup> La operacionalización está presentada en el anexo sobre marco metodológico

a la inversa, un alto nivel educativo sin capital material. Postulamos aquí que éste último es el caso de la población observada en la muestra de la Fundación Integra, donde un grupo menor de familias con mayor capital cultural carecen de capital material necesario para pasar mayor tiempo con sus niños y reforzar los procesos educativos de éstos, y por otro lado un número mayor de familias aparece como carente material y culturalmente.

Interesa particularmente el uso de este concepto en la relación temprana entre padres e hijos, maestros y estudiantes, educadoras y párvulos, pues para Bourdieu el capital cultural es, básicamente, un sistema de decodificación de símbolos adquirido en la escuela y la familia (Bourdieu, 1984: 2). Para Bourdieu, estas instancias de socialización temprana, cumplen una función mediadora para la reproducción de una simbología de clase. El capital cultural o los sistemas de decodificación simbólicos son de esta manera particulares a las distintas clases sociales, pues dichas clases necesitan de distintos sistemas de decodificación, algunos más complejos y abstractos que otros, dependiendo del nivel de cercanía con el trabajo físico de la clase social. Si la clase social se relaciona estrechamente con el trabajo físico, su sistema de decodificación estará más cercano a la utilidad práctica, a la función o contenido del mundo material, más que a lo abstracto, la forma, el estilo, la estética. Insistimos en que aquí la familia y la escuela, por ser instancias de socialización temprana, funcionan como mediadores iniciales del proceso de reproducción de cierta actividad práctica y simbólica de clase.

La acumulación de capital material funciona como la condición de posibilidad de adquisición de un sistema de decodificación sofisticado, orientado a la forma, a la comprensión, interpretación y explicación de sistemas abstractos de información. El capital cultural propio de una sociedad compleja, altamente informatizada y abstracta, se logra consolidar en la medida en que se dispone de una acumulación importante de capital material, esto es, sólo a base de un trabajo físico extendido por generaciones es posible comenzar a generar una clase social diferenciada, independiente del trabajo físico, orientada al trabajo intelectual y capaz de diferenciarse en estilos y maneras cada vez más desapegadas de la utilidad práctica.

El capital cultural así entendido, es transmisible a los nuevos integrantes de una clase social mediante un *habitus*, concepto que intenta resolver, desde el interés de Bourdieu, el divorcio entre estructura y acción que existe en la teoría sociológica para la explicación del fenómeno social. El *habitus* puede entenderse como estructuras estructurantes, esto es, estructuras objetivas, sociales, económicas, sistemas de reglas y racionalidades suprasubjetivas que logran hacerse afecto, voluntad y acción, es decir, subjetividad, proceso en el cual son a su vez transformadas como estructuras fijas. De este modo, en el concepto de *habitus* se conserva el momento de permanencia de las estructuras, pero esta vez de estructuras dispuestas en sistemas de racionalidades y reglas que restringen y orientan la acción, y que sin embargo no permanecen las mismas al momento de ser actualizadas por la acción, presentándose igualmente un momento de cambio. El *habitus* es de este modo dinámico, se adquiere y se pone en práctica, pero en dicha práctica comienza igualmente a ser consolidado como estructura.

El *habitus* es propio de ciertos campos, y por campos nos referimos precisamente a sistemas de racionalidades y reglas supra-subjetivas, que orientan y restringen la acción social, tales como el derecho, la educación, la economía. Es decir, la economía produce ciertos tipos de *habitus*, o más bien, cierto tipo de práctica económica histórica produce una disposición particular de acción económica, como lo puede ser el *homo economicus*. Lo que la teoría económica entiende como supuesto central de su análisis, esto es, la maximización de beneficios a partir de la utilización óptima de recursos, es para Bourdieu

la concretización de un habitus histórico, propio de un tipo de práctica económica sujeta a su vez a cierta racionalidad particular.

Por su parte, Luhmann plantea la construcción de un sistema dado, esta teoría no se agota en la búsqueda de la explicación de lo dado ni intenta dar por supuesto que lo observado se encuentra allí por algún tipo de necesidad lógica u ontológica (Arriaga, 2003). De esta manera, permite comprender el funcionamiento de la sociedad por medio de mecanismos reduccionistas analizando sistemas reales. Luhmann denomina entonces, a un conjunto de características como “sistema”. El punto de partida para el análisis, es más bien: la diferencia entre sistema y entorno, como premisa de operaciones autorreferenciales del sistema mismo. Luhmann recurre al concepto de forma para precisar lo que es un sistema, el cual por cierto no puede ser definido sin la alusión a su entorno (Arriaga, 2003). Esto se vincula al habitus en Bourdieu, en el sentido de ser características inherentes a un grupo social determinado, el habitus se consolida como estructura, mientras que los sistemas son formas particulares de características que determinan la relación con el entorno y otros grupos sistémicos de diferentes características al propio.

En lo que atañe a esta investigación, interesa destacar el vínculo entre capital material y cultural, y la ventaja que entrega el capital cultural a quien lo posee para el dominio de competencia en un campo particular como puede ser la política, la economía, el arte, etc. y en este caso particular, la educación.

Nos interesa aquí destacar el vínculo entre capital material y cultural, y la ventaja que entrega el capital cultural a quien lo posee para el dominio de competencia en un campo particular como lo puede ser la educación, la política, la economía, etc. Lo que se quiere estudiar es la relación entre capital material, cultural y logro educativo en la educación inicial, en el entendido de que de producirse cierta relación positiva entre estas dimensiones, la ventaja simbólico-material de los padres o cuidadores responsables de los niños y niñas que asisten a la educación inicial comenzarían a expresarse tempranamente en el logro educativo de los hijos. Para estos efectos, procedemos a revisar algunos hallazgos del análisis empírico realizado de los niños, niñas y sus respectivas familias que asisten a unidades educativas de la Fundación Integra.

### ***Relación entre capital cultural, material y logro educativo a partir de los datos***

Como lo planteáramos anteriormente, los constructos de capital cultural, material y logro educativo se forman a partir de variables observadas en instrumentos con que trabaja la Fundación Integra, el capital cultural y material a partir de lo registrado en la “Ficha de Inscripción” y el Logro educativo mediante la prueba PLAEP-R. A continuación presentamos las relaciones entre las variables a modo de ir entendiendo cómo se configuran las relaciones entre capital cultural, material y logro educativo, las cuales se dan con un nivel de abstracción que imposibilita su observación directa.

De este modo se observan correlaciones entre las variables de nuestro estudio que poseen un nivel de medida escalar, las correlaciones son medidas a través del coeficiente

de Pearson<sup>12</sup>. A partir de este análisis podemos destacar los siguientes puntos relevantes<sup>13</sup>:

- Existe relación negativa estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre la edad de ingreso al jardín y el puntaje total obtenido en la prueba PLAEP-R. Esto es a menor edad se ingresa mayor puntaje se obtiene en la prueba.
- Existe relación negativa y estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre la edad de ingreso al jardín y el ingreso promedio familiar. Esto es, las familias de menores ingresos tienden a matricular a sus niños y niñas a mayor edad.
- Existe relación positiva estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre el número total de días asistidos y el número de hermanos. Esto es, los padres y encargados que tienen mayor cantidad de niños, envían a su hijo en edad de párvulo más frecuentemente al jardín.
- Existe relación positiva estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre puntaje total en la prueba PLAEP-R e ingresos económicos. Esto es, los niños que provienen de familias que perciben mayor ingreso económico tienden a obtener mejor puntaje en la prueba mencionada.
- Existe relación negativa estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre puntaje total en la prueba PLAEP-R y número de hermanos. Esto es, los niños y niñas que tienen menor número de hermanos tienden a obtener mejor puntaje en la prueba mencionada.

Es igualmente necesario destacar el alto nivel de correlación de las dimensiones de la prueba PLAEP-R entre sí, todas con alto nivel de significación estadística ( $p < 0,01$ ). Luego, vale la pena mencionar también algunas variables que no muestran relación estadísticamente significativa, aquí destacamos especialmente una:

- El número total de días asistidos no tiene relación estadísticamente significativa con el puntaje obtenido en la prueba PLAEP-R, ni en el puntaje total ni en ninguna de las dimensiones de la prueba

Según esto, es posible establecer una relación positiva entre variables de ingreso económico y el puntaje obtenido en la prueba, acrecentándose en familias de mejores ingresos económicos. Lo que guarda relación con la variable de edad de ingreso, en la cual las familias de menores ingresos tienden a matricular a niños y niñas a mayor edad que los hijos de las familias de mayores ingresos económicos. Lo cual, establece una relación entre capital cultural y material, y la educación inicial temprana. Pese a que numéricamente no sea una diferencia tan significativa, esto se explica porque se analizó

---

<sup>12</sup> El cuadro de correlaciones se presenta en el anexo

<sup>13</sup> La relación tiene un mayor nivel de significación estadística al ser  $p < 0,01$ ; la relación es estadísticamente e significativa aunque moderada ( $p < 0,05$ )

un grupo homogéneo en términos de ingresos, precisamente dentro de los dos primeros quintiles que componen la población objetivo de la Fundación Integra.

En adelante, pasamos a revisar relación estadísticamente significativa entre variables según prueba ANOVA, en donde el coeficiente “eta” representa el estadístico que permite observar qué porcentaje de varianza explica una variable independiente de otra dependiente, aquí la variable dependiente es puntaje total en la prueba PLAEP-R, como medida de logro educativo. Las variables y su significación se observan en el siguiente cuadro:

Tabla N°3: Variables

VARIABLE	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA ANOVA (P<0,05)	ETA
Nivel educacional del padre	Si	0,22
Nivel educacional de la madre	Si	0,18
Región	Si	0,17
Actividad de la madre	Si	0,15
Edad de la madre al momento de nacer el niño/a	No	0,07
Con quién vive	No	0,06
Propiedad de la casa	No	0,04

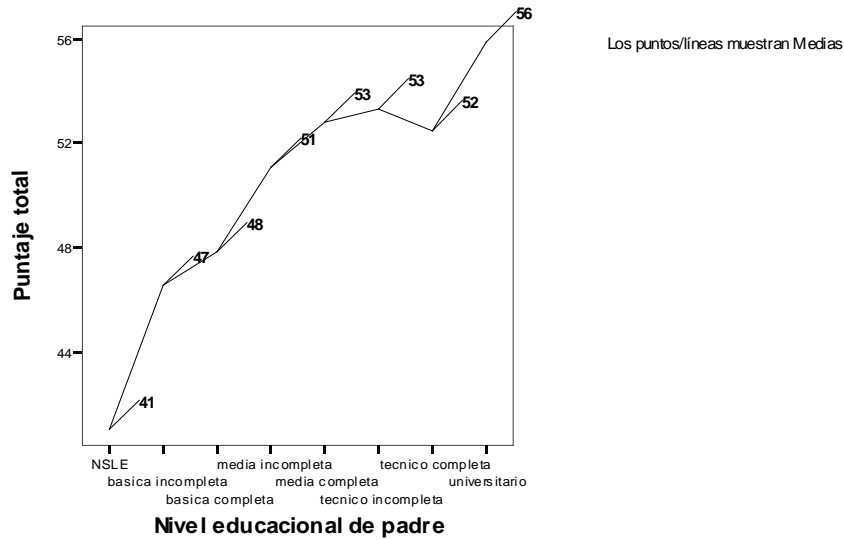
El cuadro anterior permite observar que de las variables consideradas hay tres que no muestran relación estadísticamente significativa con el logro educativo y cuatro que sí lo hacen, las que no muestra relación son, las variables edad de la madre al momento de nacer el niño, con quién vive el niño, propiedad de la vivienda.

Las variables recién mencionadas no permiten explicar las diferencias en el logro educativo medido mediante el puntaje total en la prueba PLAEP-R.

Luego, hay cuatro variables que sí permiten explicar diferencias en el logro educativo, y están ordenadas de mayor a menor, es decir, desde las que explican mayor a las que explican menor diferencia en el puntaje total de la prueba mencionada anteriormente. Revisaremos mediante gráfico la distribución de aquellas variables con relación estadísticamente significativa según prueba ANOVA.

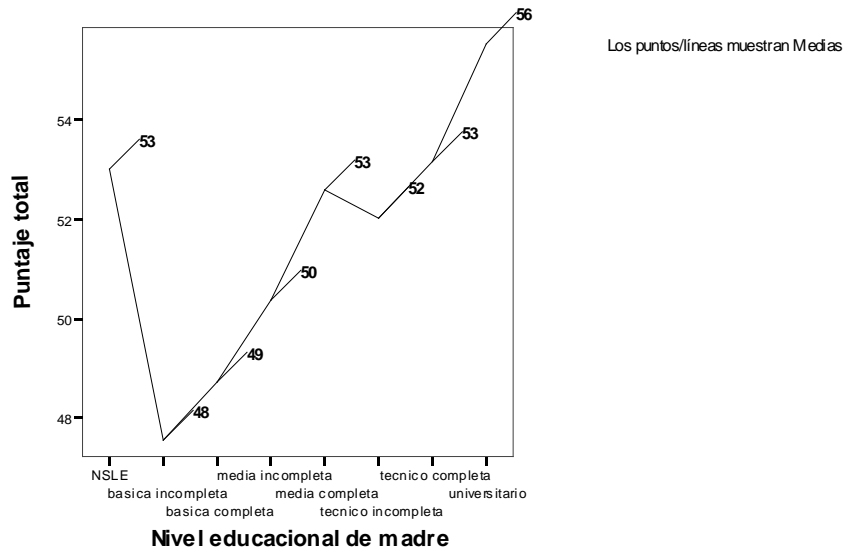
El siguiente gráfico permite observar la variable “nivel educacional del padre”, la cual es aquella que mayor capacidad tiene de explicar diferencias en el puntaje total de la prueba PLAEP-R. Es posible observar que a medida que aumenta el nivel educacional, esto es, desde que se avanza partiendo de aquel grupo que no sabe leer ni escribir (NSLE) hasta llegar al grupo con nivel de estudio universitario, el puntaje en la prueba aumenta sostenidamente. El grupo que tiene padres con nivel de educación básica incompleta obtiene una media de 47 puntos en la prueba PLAEP-R, mientras que el grupo que posee padres con nivel educacional universitario obtiene una media de 56 puntos. Estas diferencias son estadísticamente significativas tal como se planteara anteriormente.

Gráfico N°11: Nivel educacional del padre



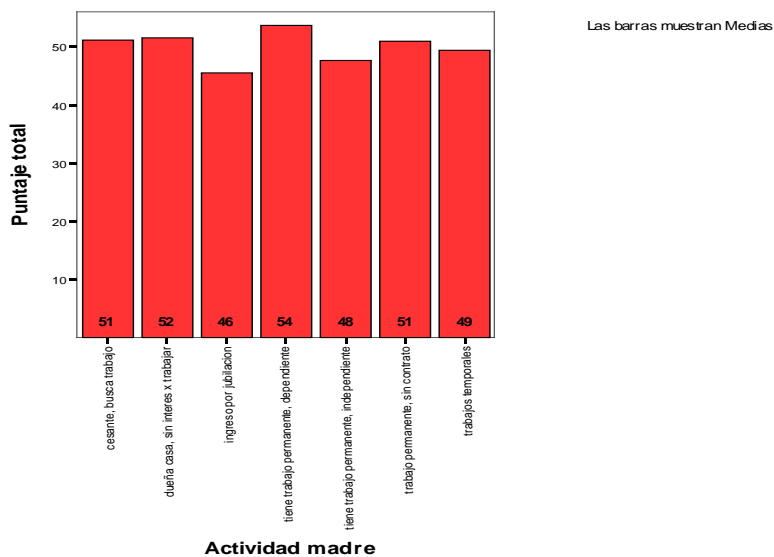
Más abajo tenemos un gráfico similar para observar la segunda variable que mayor capacidad tiene en la explicación de las diferencias en el puntaje total de la prueba PLAEP-R, esta es la variable “nivel educacional de la madre”. Es posible observar aquí una situación muy similar a la anterior, pero esta vez con una particularidad, cual es que un grupo de madres que no sabe leer ni escribir tiene hijos con un buen puntaje en la prueba. Dejando de lado a este grupo, se observa luego una tendencia sostenida en que aumenta el puntaje que el niño o niña obtiene en la prueba a medida que aumenta el nivel educacional de la madre.

Gráfico N°12: Nivel educacional de la madre



De acuerdo al siguiente gráfico de barra es posible observar las medias de puntaje en la prueba PLAEP-R para las categorías de otra variable con capacidad explicativa sobre dicho puntaje, cual es “actividad de la madre”. La categoría que muestra una mejor media es la de las madres con trabajo permanente y contrato. Las categorías que muestran un menor puntaje son ingreso por jubilación y trabajos temporales. En general las diferencias entre las categorías de esta variable no parecen demasiado marcadas, sin embargo son estadísticamente significativas según la prueba ANOVA.

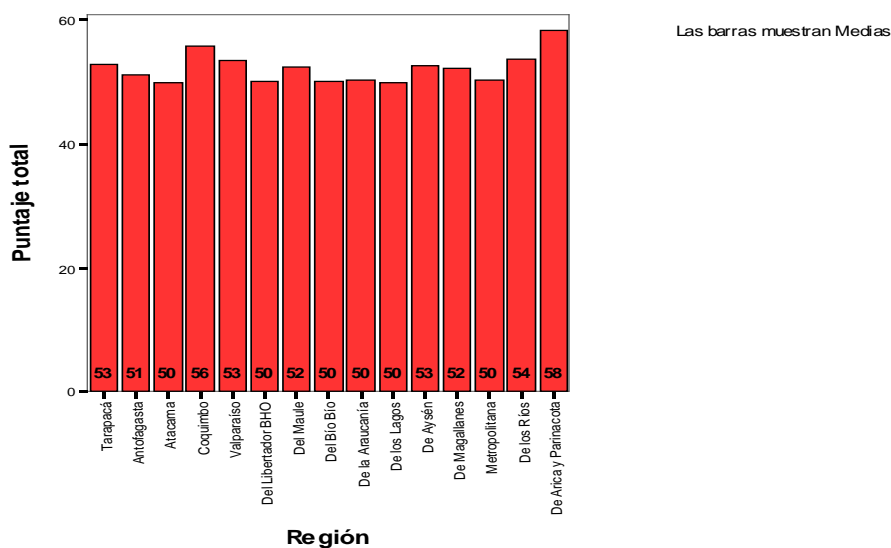
Gráfico N° 13: Actividad de la madre





La cuarta variable de este grupo que destaca por tener capacidad explicativa sobre las diferencias en el puntaje de la prueba es la “región”. En el gráfico a continuación podemos observar que existe una región que obtiene un mejor puntaje en relación a las demás regiones, cual es la región de Arica y Parinacota (media de 58), seguido de la región de Coquimbo (media de 56 puntos). En tanto, las regiones que destacan por su bajo puntaje son la región Metropolitana, de Los Lagos, Araucanía, Bío-Bío, del Libertador Bernardo O’higgins y Atacama (media de 50 puntos). Las diferencias observadas aquí son igualmente significativas estadísticamente.

Gráfico N° 14: Distribución regional



Luego, podemos observar el puntaje total de la prueba PLAEP-R según variables dicotómicas, esto es, de dos categorías, igualmente con el fin de buscar aquellas que tengan mayor capacidad de explicar diferencias en el puntaje de la prueba. Podemos comenzar destacando aquellas variables de este tipo que no muestran diferencia estadísticamente significativa con el puntaje total<sup>14</sup>, las cuales son:

- Localidad (urbana/rural)
- Derivación de Chile solidario (derivado/no derivado)
- Madre se encuentra trabajando (si/no)

Con esta última variable es necesario hacer una observación más detenida. A continuación se presenta los puntajes promedio de la prueba total y por dimensión según la variable “madre se encuentra trabajando”. Aquí es posible observar que los puntajes son más altos en aquellos niños y niñas cuyas madres se encuentran trabajando, pero

<sup>14</sup> Prueba T de Student para grupos relacionados ( $p < 0,05$ )

dicha diferencia es sólo estadísticamente significativa en la dimensión “comunicación” de la prueba PLAEP-R<sup>15</sup>. En este sentido, según los datos, es posible observar una relación entre presencia de trabajo de la madre y rendimiento del niño, siendo mejor el rendimiento de aquellos niños cuya madre trabaja.

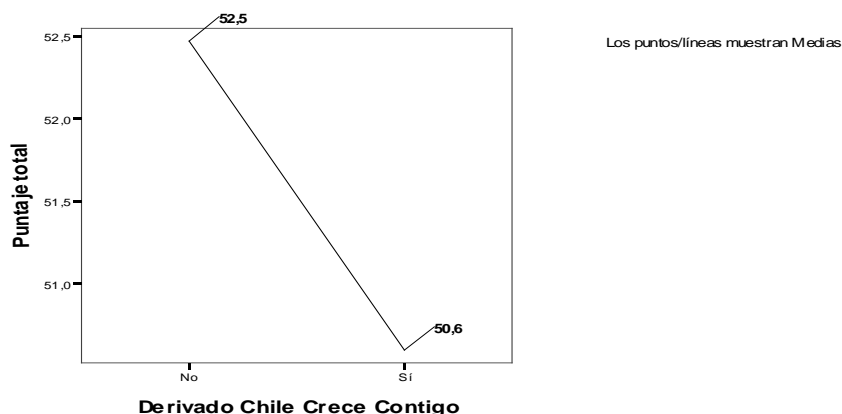
Tabla N°4: Puntaje promedio y por dimensión

	Madre se encuentra trabajando	N	Media	Desviación típ.
Puntaje total	No	319	50,76	10,723
	Si	292	52,03	11,409
Formación personal y social	No	319	52,65	10,142
	Si	292	52,40	10,692
Comunicación	No	319	49,34	11,205
	Si	292	51,78	11,359
Relación con medio natural y cultural	No	319	49,83	10,530
	Si	292	50,88	10,920

Luego, existe un grupo de variables dicotómicas que sí muestra relación estadísticamente significativa con el logro educativo, el cual puede observarse en el siguiente cuadro a partir de su capacidad explicativa según puntaje T:

- Derivación del programa Chile Crece Contigo, obteniendo un mejor puntaje aquellos niños y niñas que *no* son derivados de dicho programa. Las medias se observan en el siguiente gráfico:

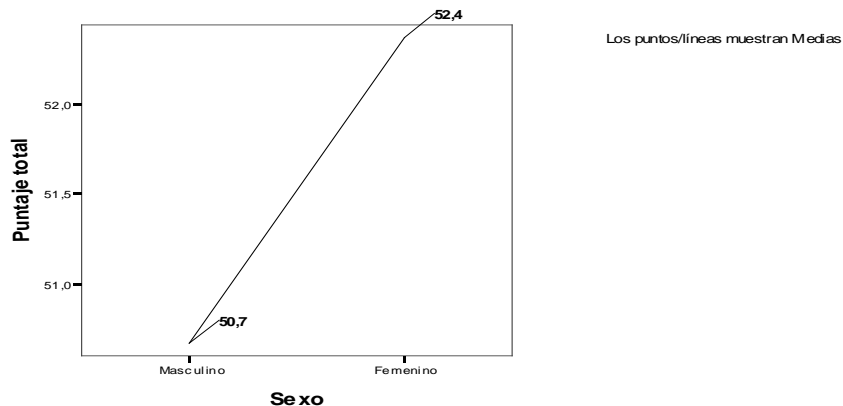
Gráfico N°15: Derivación Chile Crece Contigo



<sup>15</sup> Prueba T de Student para grupos independientes ( $p < 0,05$ )

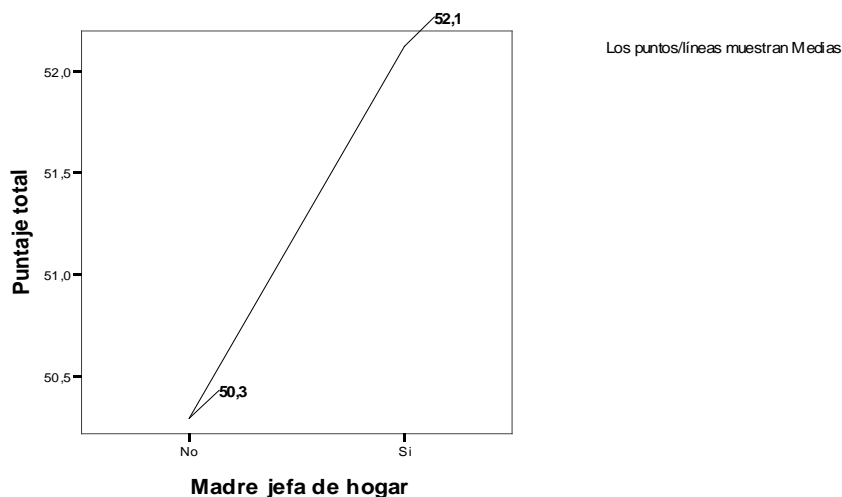
- Sexo, teniendo mejor puntaje las niñas en relación a los niños. En el siguiente gráfico pueden observarse las medias:

Gráfico N°16: Distribución por sexo



- Madre jefa de hogar, teniendo mejores puntajes los niños y niñas cuyas madres son jefas de hogar. En el gráfico a continuación pueden observarse las diferencias de medias entre las categorías de dicha variable:

Gráfico N°17: Jefatura de hogar femenina



Es interesante notar que las madres que son jefas de hogar son aquellas que tienden a trabajar, relación que se observa en el siguiente cuadro de contingencia y que muestra una significación estadística según prueba Chi cuadrado ( $p < 0,05$ )

Tabla N°5: Jefatura de hogar y trabajo de la madre

		Madre se encuentra trabajando	
		No	Si
Madre jefa de hogar	No	62,0%	38,0%
	Si	32,8%	67,2%
Total		51,3%	48,7%

Es importante igualmente destacar la asociación entre la edad al momento de rendir la prueba PLAEP-R y el puntaje total obtenido en dicha prueba. Estableciendo los tres años como edad de corte es posible observar una diferencia en las medias de puntaje total para ambos grupos resultantes, quienes tienen menos de 3 años obtienen una media más alta que quienes tienen más de 3 años, diferencia que se observa estadísticamente significativa<sup>16</sup>.

Tabla N°6: Media de prueba a los 3 años

Edad a la prueba		N	Media	Desviación típ.
Puntaje total	>= 3	621	50,75	11,096
	< 3	286	53,26	11,018

El siguiente cuadro permite observar el puntaje por dimensiones de la prueba PLAEP-R para los dos grupos etáreos, esto es, para el grupo de menos de 3 años y el grupo de 3 años o más. Es posible destacar que la dimensión “formación personal y social” no muestra diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total promedio de los grupos<sup>17</sup>, presentándose diferencias estadísticamente significativas en “comunicación” y “relación con medio natural y cultural”.

<sup>16</sup> Prueba T de Student para grupos relacionados ( $p < 0,05$ )

<sup>17</sup> Prueba T de Student para grupos relacionados ( $p < 0,05$ )

Tabla N°7: Media por dimensiones a los 3 años

	Edad a la prueba	N	Media	Desviación típ.
Formación personal y social	>= 3	621	52,57	10,871
	< 3	286	52,94	10,126
Comunicación	>= 3	621	49,75	10,925
	< 3	286	52,79	11,170
Relación con medio natural y cultural	>= 3	621	49,76	11,071
	< 3	286	52,11	10,407

Luego, podemos hacernos la pregunta por la relación entre las variables de capital cultural y material entre sí, es decir, la pregunta por si se hallan ambos tipos de capital relacionados. El siguiente cuadro permite observar las correlaciones de las variables “nivel educativo de la madre”, “nivel educativo del padre” e “ingresos económicos”. Al tener las dos primeras variables un nivel de medición de tipo ordinal y la tercera escalar, se utiliza el coeficiente de Rho de Spearman para tipos de distribución no paramétrica.

Tabla N°8: Correlación variables trabajo padre y madre

			Ingresos	Nivel educativo de madre	Nivel educativo de padre
Rho de Spearman	Ingresos	Coeficiente de correlación	1,000	,277(**)	,303(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	907	889	507
	Nivel educativo de madre	Coeficiente de correlación	,277(**)	1,000	,491(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	889	889	501
Nivel educativo de padre	Coeficiente de correlación	,303(**)	,491(**)	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	
	N	507	501	507	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo al cuadro anterior es posible observar lo siguiente:

- Existe correlación positiva estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre ingresos económicos y nivel educacional de la madre. Esto es a mayor nivel educacional mayor nivel de ingresos económicos.
- Existe correlación positiva estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre ingresos económicos y nivel educacional del padre. Esto es a mayor nivel educacional mayor nivel de ingresos económicos.

A partir de lo observado hasta aquí podemos concluir la relación entre variables correspondientes a los tres conceptos, cuales son los de capital cultural, material y logro educativo. A través de pruebas de relación bivariable para relaciones de dependencia (ANOVA, T de Student) e independencia (correlaciones), es posible destacar la asociación entre logro educativo y nivel educacional de los padres e ingreso económico. Dicha relación tiene una relevancia explicativa mayor al resto de las asociaciones observadas, especialmente la de logro educativo y nivel educacional de los padres, lo cual viene a comprobar en este nivel de análisis nuestra hipótesis sobre la relevancia del capital cultural y el logro educativo.

Dicha relación tiene una relevancia explicativa mayor al resto de las asociaciones observadas, especialmente la de logro educativo y nivel educacional de los padres, lo cual viene a comprobar en este nivel de análisis nuestra hipótesis sobre la relevancia del capital cultural acumulado por la familia y el logro educativo de los niños expuestos a estas mediciones. Además, se incorpora que a mayor nivel educacional de los padres, mayor es el número de ingresos económicos y esto influye en el logro educativo de los hijos.

A este nivel contamos con la variable “número de días asistidos al jardín infantil” a modo de observar el efecto jardín en el logro educativo, es interesante preguntarse en este punto por los factores que inciden en el mejor rendimiento de este grupo, pues el que asista con mayor frecuencia al jardín infantil no parece aumentar significativamente el nivel de logro, debiéndose buscar la explicación más allá del efecto jardín o establecimiento educacional. Con esto es posible establecer que éste grupo de menor edad, que tiene mejor logro educativo, posee una mayor estimulación temprana de sus padres debido al mayor nivel de capital cultural acumulado por estos.

Entendiendo que la variable nivel educativo de la madre, la cual forma parte importante del capital cultural del hijo, explica diferencias observadas en la muestra, procedimos a extremar los resultados de dicha variable mediante una recategorización de la misma. Se formaron entonces dos grupos, un primer grupo (grupo con menor nivel educativo) en el que se incluyó a todas las madres que tienen menor nivel educativo que la enseñanza media aprobada, esto incluye enseñanza media incompleta, básica completa, básica incompleta y a un pequeño grupo que no lee ni escribe. Luego se formó un segundo grupo (grupo con mayor nivel educativo) donde se incluyó a las madres que poseen enseñanza media aprobada y algún nivel de educación superior. Las siguientes son las diferencias en las medias de variables cuya resultado nos interesa observar, todas ellas diferencias estadísticamente significativas<sup>18</sup>:

---

<sup>18</sup> Prueba T de Student para grupos independientes ( $p < 0,05$ )

Tabla N°9: Análisis de variables madres con enseñanza medio y superior

VARIABLE	GRUPO	MEDIA
Número total de hermanos	Menor nivel educativo	1,1
	Mayor nivel educativo	0,8
Ingresos	Menor nivel educativo	\$ 239.123
	Mayor nivel educativo	\$ 313.866
Puntaje total	Menor nivel educativo	49,6
	Mayor nivel educativo	53,0
Formación personal y social	Menor nivel educativo	51,3
	Mayor nivel educativo	53,7
Comunicación	Menor nivel educativo	49,1
	Mayor nivel educativo	51,9
Relación con medio natural y cultural	Menor nivel educativo	48,6
	Mayor nivel educativo	51,9
Número total de días asistidos	Menor nivel educativo	214
	Mayor nivel educativo	223

El cuadro anterior permite observar un grupo de niños cuyas madres que tienen un nivel educacional mayor, poseen en promedio menos hijos, tienen un mayor promedio de ingresos económicos mensuales, envían un mayor número de días promedio a su hijo al jardín y éste obtiene un mayor puntaje en todas las dimensiones del test PLAEP-R y por tanto en el puntaje total. El porcentaje de las madres que conforman el grupo con mayor nivel educacional es de 57%. El cual es una cifra significativa, al establecer que la variable ingresos económicos si influye en el logro educativo mediante la estimulación temprana en los hijos y no necesariamente por los días asistidos al jardín. Esto último, debiéndose al capital cultural y material de la madre, caracterizándolas como mujeres que trabajan y a la vez, jefas de hogar.

Es necesario luego revisar las variables expuestas hasta aquí a través de técnicas multivariantes de análisis, a modo de conocer si existen conjuntos de variables que expliquen el logro educativo y que puedan configurarse en una suerte de capital integrado entre lo cultural y material.

### *¿Podemos establecer un perfil a partir de lo revisado hasta aquí?*

De lo revisado hasta aquí principalmente a un nivel bivariable mediante a un nivel explicativo, es posible comenzar a delimitar cierto perfil de familia, a saber una familia cuyos hijos muestran un mayor logro educativo, familias con padres de mayor nivel educativo, y principalmente de madres con mayor nivel educativo, que son jefas de familia, trabajan y obtienen un ingreso superior al promedio de la muestra, poseen menos hijos y por tanto cuentan con menos alternativas para el cuidado de los hijos más pequeños, los cuales terminan siendo enviado un mayor número de días promedio al jardín infantil. A modo de corroborar este perfil obtenido, se realizó un análisis

discriminante, donde se consideró como variable dependiente el puntaje obtenido en el test PLAEP-R clasificado en 4 categorías. De este modo se tomó la clasificación cualitativa realizada a partir de los cortes en el puntaje total de la prueba PLAEP-R. Mediante el cálculo de los puntajes de corte se obtiene una variable recodificada en cuatro categorías, las cuales son “muy bajo lo esperado”, “bajo lo esperado”, “en lo esperado” y “sobre lo esperado”. Estas categorías pertenecen a la variable puntaje total recodificado, variable dependiente a partir de la cual se busca un modelo clasificatorio en funciones.

El resultado es un análisis discriminante de tres funciones. Las tres funciones muestran un Lambda de Wilks de 0,7, y un chi cuadrado con significación estadística ( $p < 0,05$ ), por lo cual se sostiene que el modelo posee una aceptable capacidad de clasificación. La función número uno explica el 55% de la varianza en el puntaje total de la prueba PLAEP-R. A continuación presentamos las tres funciones con las variables marcadas de acuerdo a su aporte a la función, las variables que se acercan al puntaje 1 son aquellas que mayor capacidad explicativa tienen del puntaje total de la prueba PLAEP-R al interior de cada función.

Tabla N° 10: Análisis discriminante

	Función		
	1	2	3
Puntaje de vulnerabilidad	,597(*)	-,007	,110
Ingresos	,584(*)	-,071	,150
Nivel educacional de madre	,559(*)	-,122	,177
Edad a la prueba	-,536(*)	,169	,186
Edad al ingreso	-,455(*)	,189	,148
Nivel educacional de padre	,428(*)	-,111	,050
Madre se encuentra trabajando	,310(*)	-,253	,051
Derivado Chile Crece Contigo	-,225(*)	,019	,136
Con quién vive	,199(*)	-,061	,118
Necesidad de extensión horaria	,142(*)	,132	,069
Número total de hermanos	-,116(*)	,011	-,087
Edad madre al momento de nacer	,026	,376(*)	-,013
Madre jefa de hogar	,181	-,324(*)	-,014
Número de dormitorios	,160	-,289(*)	,101
Actividad madre	-,021	-,286(*)	,225
Sexo	,159	,217(*)	,199
Localidad	,018	,097(*)	,058
Propiedad casa	,174	,306	-,549(*)
Número total de días asistidos	,230	,138	,395(*)



Derivado de Chile Solidario	-,295	-,216	-,375(*)
Región	,077	-,161	,282(*)

En la primera función, las variables que más destacan por su aporte explicativo son las siguientes, ordenadas según su aporte a la función, y destacando que la primera función es aquella que mayor varianza explica<sup>19</sup>:

- Puntaje de vulnerabilidad<sup>20</sup>. Mayor vulnerabilidad
- Ingresos económicos. Mayor nivel de ingresos
- Nivel educacional de la madre. Mayor nivel educacional
- Edad del niño/a al momento de la prueba. Menor edad
- Edad del niño al ingreso al jardín infantil. Menor edad
- Nivel educacional del padre. Mayor nivel educacional
- Madre se encuentra trabajando. Mayor número de madres trabajando

Esta dimensión puede ser denominada capital familiar general, pues plantea una mezcla de capital material (vulnerabilidad, ingresos económicos) y cultural (nivel educacional de los padres). En general se comprueba aquí lo que se delineaba a partir del análisis bivariable, que es que existe un grupo de niños y niñas de menor edad, con mayor estimulación en el hogar, cuyos padres trabajan debiendo utilizar el recurso jardín infantil y que mediante el trabajo logran generar mayor nivel de ingresos económicos y bienestar material. En la primera dimensión, que es aquella que explica un mayor porcentaje de diferencia en el puntaje total de la prueba PLAEP-R, no aparece la variable número de días asistidos al jardín infantil, así como tampoco en la segunda dimensión. Lo anterior habla de la importancia del efecto hogar en el puntaje total de la prueba, y de la menor importancia del efecto jardín, pero especialmente de características de empleabilidad de los padres.

Este perfil resulta importante toda vez que permite pensar en programas sociales que fortalezcan el óptimo uso del capital cultural familiar como complemento a la educación formal entregada por el jardín infantil. Esto pasa por generar las condiciones para que estos padres y madres con mayor capital cultural y material, pasen más tiempo con sus hijos y logren involucrar a éstos en actividades lúdicas y formativas. Lo que implica el refuerzo del sistema educativo temprano, que desde las bases curriculares reconoce a los padres como los responsables de la educación de sus hijos, donde no basta la labor del profesional de la educación de párvulos, sino que también un soporte desde el hogar.

<sup>19</sup> Se destacan aquellas variables que tienen una puntuación superior a 0,3

<sup>20</sup> El puntaje de vulnerabilidad se calcula a partir de la ficha de inscripción considerando todas las variables que componen dicha ficha, tales como ingreso, vivienda, nivel educacional de los padres, actividad de los padres, etc.

Asimismo, se puede pensar en programas de fortalecimiento del capital cultural y material para aquellas familias que carezcan de ambas. Lo cual implica para el desarrollo integral de niños y niñas, su inserción en la educación inicial formal en la medida que estos programas a raíz de la experiencia internacional revisada, fomenten una intervención del núcleo familiar, conformando así, una parte relevante de la reforma educativa. Siguiendo esta línea, el esclarecimiento de un perfil mediante categorías de análisis constituye dimensiones que han de ser útiles durante este proceso de fortalecimiento de la educación inicial temprana, ya que erigen variables y población objetivo a la cual este tipo de programas deben apuntar. Lo que se traduce en un mejor desarrollo en las bases de la educación formal, por lo que genera mejores oportunidades a largo plazo para el logro educativo de niños y niñas.

### *Lo visto a la luz de antecedentes teóricos*

A partir de estas correlaciones observadas se puede concluir cierta relación entre variables estructurales de la familia, y de ingreso económico en particular (que es parte de lo que aquí se denomina capital material), y logro educativo. Luego, la pregunta es, ¿por qué comienza a hacerse relevante el capital cultural de la familia en el logro educativo? Existen antecedentes teóricos para pensar que el capital cultural de la familia comienza a hacerse relevante toda vez que la escuela exige a la familia complementar su trabajo, es decir, cuando la escuela da un espacio cada vez más importante a la familia como entidad educadora.

En este contexto, pareciera haberse producido un cambio en las expectativas y reglas del sistema educativo con respecto a los padres y especialmente a las madres en las últimas décadas (Reay, 2005). El cambio habría estado dado por pasar de un sistema educativo que delimitaba claramente la escuela como lugar de aprendizaje formal, y la familia como lugar de cuidado y nutrición afectiva y material. Desde los 90 en adelante, estaríamos asistiendo a una pérdida de dicho límite, siendo la familia un espacio de continuidad con la escuela, es decir, donde se espera que los padres, y especialmente las madres, cumplan un rol educativo similar al que pudieran cumplir los maestros o educadoras de párvulos. En cuanto a esto, la Fundación Integra reconoce que niños y niñas son sujetos de derecho y aparte de entregar espacios donde se promueve la educación formal y el reconocimiento de estos derechos, las bases curriculares fomentan el acompañamiento de los padres en este proceso. Lo que concuerda con lo enfatizado por la autora.

Como sería de esperar, este escenario no encuentra a las familias, y particularmente a las madres, con la misma formación para enfrentar los desafíos de una escuela que les demanda mayor compromiso en la educación de sus hijos e hijas. Diane Reay (2005) plantea que este cambio se ha recibido de distinta forma por las madres, dependiendo de qué tipo de habitus educativo han adquirido éstas en su historia de vida. La demanda de una escuela o un jardín infantil por hacer partícipe a la madre del proceso educativo de sus hijos, delegando tareas para el hogar y pidiendo incluso mayor participación de los padres en el aula y las dependencias del sistema educativo, es tomado de forma diferente por los padres de acuerdo al capital cultural que los padres hayan acumulado, capital que se pone en práctica mediante cierto tipo de habitus.

La autora plantea luego una tipología de habitus que permiten explicar el nivel de comodidad que sienten particularmente las madres, en relación a las demandas del

sistema escolar. De este modo, en una línea de continuidad, podemos encontrar las madres que sienten un mayor nivel de comodidad, a las cuales se puede denominar madres *activas*, pues son aquellas que participan decididamente en el proceso educativo de sus hijos, incluso interviniendo, opinando o rediseñando las prácticas pedagógicas de los docentes. Para que este tipo de disposición se dé, debe haber existido una historia de relación productiva con el campo de la educación, son madres con un nivel mayor de escolaridad, con mayor sentido de autoeficacia y seguridad en sí mismas, muchas de las cuales tienen a su vez el capital material suficiente para desapegarse del mundo del trabajo disponiendo así mayor tiempo de dedicación a las actividades de sus hijos.

Existe luego un tipo de madre *apoyadora*, quien cuenta a su vez con un capital cultural suficiente para acompañar el proceso educativo de su hijo, pero no dispone del capital material suficiente para dedicar demasiadas horas a actividades no remuneradas. En este sentido, son madres con la cualificación educativa suficiente para continuar en el hogar el trabajo docente, pero que no muestran un nivel de involucramiento suficiente como para tener un nivel de incidencia mayor en los procesos pedagógicos que se desarrollan en la institución educativa. Son madres con alto nivel educativo, seguridad, independencia económica y sentido de autoeficacia.

Finalmente en el otro extremo se encuentran las madres que sienten mayor incomodidad con las expectativas de compromiso de la escuela o jardín infantil, están las madres *colaborativas*. Ellas han tenido una historia difícil con las instituciones educativas, vivieron el colegio como un tiempo de tedio y control, de lo cual resultó un bajo nivel educativo, baja autoconfianza y sentido de eficacia. Son, sin embargo madres que intentan hacer un quiebre en el habitus que se formaron, pues a su vez, sus propias madres les traspasaron un mismo tipo de disposición frente a la institución educativa. Ellas intentan colaborar, pero sienten que no tienen los recursos, o el capital cultural suficiente para hacerlo, y en este sentido, observan el proceso educativo de sus hijos con mayor distancia.

El concepto de capital cultural nos permite aquí observar un recurso importante de las familias en la formación inicial de los niños y niñas, pues precisamente el habitus nos orienta a observar aquellas disposiciones prácticas generadas a temprana edad por las personas significativas de nuestro entorno inmediato. Mediante este acompañamiento afectivo, las estructuras objetivas pasan a ser disposiciones subjetivas de acción, y se modifican en el transcurso. En el contexto del cambio del sistema educativo, en donde se pide mayor participación a los padres, y particularmente a las madres, y donde los límites educativos entre familia y jardín infantil o escuela son borrados deliberadamente como cambio en las reglas del juego y la racionalidad del campo educativo, la formación de capital cultural en las madres aparece como un factor decisivo en el logro educativo de los niños y niñas. Aquellas familias que poseen un capital cultural significativo, ponen a sus hijos en un lugar de privilegio con respecto a sus compañeros. Desde la perspectiva de la dinámica del habitus esta situación podría ser modificada por la acción pública deliberada, a juicio de Reay

Women do need feel confident about tackling educational work in the home and to have Access to material resources to support such work. These are important ingredients of cultural capital: and are necessary if mothers time is going to be valuable and useful (Reay, 2005: 57)

Lo expuesto hasta aquí nos aparece como relevante toda vez que el tipo de familia perfilada como la de mayor capital general, correspondería, en la clasificación de Reay vista anteriormente, a la de tipo ayudadora. Esta es una familia que cuenta con el capital cultural para apoyar el proceso educativo de su niño o niña, pero no cuenta con el suficiente capital material para prescindir del ingreso económico que otorga un trabajo regular de 44 horas semanales o más. En este sentido, aparece como interesante el pensar una política pública que pudiera aumentar el capital cultural de las familias que poseen un bajo nivel de éste, pero también un apoyo económico y material para aquellas familias que poseen capital cultural pero por problemas de subsistencia no pueden optimizarlo con miras a la educación de sus niños. En este sentido, la familia compuesta por la madre jefa de hogar con trabajo y varios niños, aparece como especialmente relevante. En este sentido, también se hace necesario pensar en la autonomía relativa de ambos capitales, pues bien se puede poseer el capital cultural que habilite al adulto responsable para cumplir labores educativas con la escuela o el jardín, pero que no posea con el capital material suficiente para dedicar un tiempo adecuado a la educación de sus hijos.

En Estados Unidos se ha prestado una creciente atención al capital material y cultural de los padres de hijos en edad pre-escolar expresado en una práctica particular, las interacciones en que padres e hijos comparten lecturas. Para que un padre o madre realice esta actividad de acuerdo a una frecuencia y calidad pertinente, se ponen en función ambos capitales de los cuales hemos venido hablando. Es necesario que el padre o madre tenga cierto nivel educativo que le permita valorar la actividad y realizarla con cierto nivel de competencia, involucrando a los niños, despertando su interés y curiosidad, pero también el tiempo suficiente para hacerlo con cierta regularidad. Un padre o madre sobrecargada de actividades laborales difícilmente realizará la actividad de compartir lectura con su hijo/a con la frecuencia o la calidad adecuada.

En una investigación (Currenton y Justice, 2008) llevada a cabo con 45 niños y sus familias Apalaches se intentó estudiar la relación entre logro educativo, lectura padre-hijo y nivel educativo de los padres en educación inicial. Los niños tenían entre 37 a 62 meses, 43 de ellos fueron de origen euro americano y 2 de origen americano nativo.

La investigación concluyó que existe asociación entre nivel socioeconómico, nivel educacional, calidad y frecuencia de lecturas compartidas entre padres e hijos y logro educativo de los niños, los cuales fueron medidos a través de un test de habilidad de lectura temprana<sup>21</sup>. Pero en cuanto a la actividad de lectura compartida, se halló que la frecuencia de ésta no se relacionaba significativamente con el logro educativo, sino que más bien hacía diferencia la calidad de la lectura. Las madres y padres con un mayor nivel educacional habían internalizado la importancia de la lectura compartida, lo cual se expresaba en un interés particular en el disfrute de la actividad por parte de sus niños, el involucramiento de éstos y la curiosidad que la lectura compartida les generaba. De este modo, el logro educativo como variable objetiva, independiente, se transformaba en disposición psicológica a través de creencias sobre la importancia de la lectura compartida. En el caso de los niños Apalaches, los cuales se encuentran significativamente por debajo de la media nacional en los resultados de los test de lenguaje, los niños cuyas madres tenían un nivel de educación universitario obtuvieron puntajes significativamente más altos en el test TERA que los niños cuyas madres tenían nivel educativo menor que el universitario. Uno de los hallazgos del estudio es que las

---

<sup>21</sup> Test of Early Reading Ability (TERA)

madres con mayor nivel educativo estimulan la capacidad lectiva de sus niños en actividades cotidianas como compras de supermercado o visitas a cadenas de comida rápida.

El estudio mencionado, destaca la importancia del capital cultural de la madre en la formación temprana de habilidades lectivas de los niños, y muestra que existe asociación entre nivel socioeconómico, nivel educativo de la madre y logro educativo del niño, poniendo énfasis en cómo el capital familiar cultural y material se expresa en la calidad de una actividad lúdica y formativa como lo es la lectura compartida entre padres e hijos. Los resultados de este estudio se condicen entonces con lo observado para la muestra de niños de la Fundación Integra y sus familias, y refuerza la necesidad de pensar en programas sociales que fortalezcan el capital cultural en la familia como parte relevante de la reforma educativa.

De esta manera, se nivela a las familias que poseen menor capital cultural y que por lo mismo, no tienen un grado mayor de involucramiento con la educación formal de sus hijos. Para mejorar los logros educativos, es necesario que los niños y niñas sean los propios protagonistas de sus aprendizajes. Lo cual solo se puede lograr al implementar programas que focalicen la intervención en la modificación de actitudes tanto en los padres como en los hijos con respecto a la educación inicial formal. Por medio del apoyo, tutela y participación mediante estrategias diferenciadas de trabajo con familias que posean mayor o menor capital cultural y material, idealmente generando una integración de ambos capitales, tanto cultural como material.

Esto, en cuanto es posible establecer cambios significativos en la inclusión de niños de diferentes estratos socioeconómicos dentro del sistema educativo inicial formal al aprovechar las oportunidades que este tipo de programas entregan. Así, las cifras de cobertura concuerdan con la democratización del acceso universal a la educación, en especial en la edad pre-escolar donde se establecen las bases cognitivas y socioemocionales en el desarrollo de niños y niñas. Esto es muy importante para los logros educativos en niveles más avanzados dentro del sistema escolar formal. Lo cual no debe estar condicionado por el efecto cuna, es decir, por el nivel socioeconómico de sus familias.

Con el desarrollo de este tipo de programas, las familias de menores ingresos económicos pueden optar a la inclusión del trabajo pedagógico de sus hijos y así, fortalecer la actitud familiar de inversión en este tipo de prácticas. Lo cual responde tal como demuestra este estudio, a prácticas culturales dentro de un campo de acción como el habitus y por ende, al capital cultural y material acumulado por las familias.

## CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso estudiar la relación entre tres conceptos, que son capital cultural, material y logro educativo. Habiéndose trabajado desde esta limitación tiene quizás más mérito el haber hallado relación entre capital cultural, material y logro educativo, y nos permite especular acerca de un posible hallazgo de relaciones más marcadas entre el efecto hogar y el logro educativo en la medida que se observe a una muestra de mayor variedad socio-económica.

La investigación se desarrolló en dos partes, una primera de tipo teórica, y una segunda de carácter empírico. La hipótesis central fue la existencia de asociación entre dichos conceptos, y con ello la mayor incidencia del efecto hogar sobre el logro educativo que el efecto jardín o establecimiento educativo.

Las conclusiones de la indagación empírica nos permiten comprobar la hipótesis, esto es, efectivamente se halló relación entre capital cultural, material y logro educativo, y especialmente entre logro educativo y capital cultural de las familias. Esta situación viene a reproducir resultados que ya se han observado en el sistema educativo posterior de nuestro país (educación básica, media y superior), donde el efecto escuela es mucho menos decisivo que el efecto hogar o “cuna” en el logro educativo, aunque en educación inicial, de acuerdo a la muestra con que hemos trabajado, la relación entre efecto hogar y logro educativo es más moderada.

La moderación en la relación entre capital cultural, material y logro educativo en educación inicial es esperable a partir de la revisión bibliográfica, habiendo incluso antecedentes que plantean que el efecto hogar tiene incidencia en el logro educativo sólo desde la educación media en adelante. De acuerdo a lo desarrollado aquí podemos constatar los antecedentes, subrayando que el efecto hogar (medido a través del capital cultural y material) sobre el logro educativo es ya observable en educación inicial, aunque de manera menos intensa, y que es mayor que el efecto jardín o establecimiento de educación inicial.

Esta cuestión viene a dar luces de alerta acerca de la focalización en educación inicial, pues si la relación entre capital cultural y material de las familias y logro educativo ya se encuentra presente en este nivel educacional, es posible que se reproduzca el efecto “contagio” del sistema educativo general chileno, el cual mediante el alto grado de segregación en que funciona termina agrupando a niños de bajos recursos con mal rendimiento y potenciando de este modo el bajo logro educativo. A modo de proyección, implica trabajar en el diseño de programas duales, esto es que aborden a los niños y niñas con sus necesidades educativas y las familias al interior de las cuales desarrollan sus primeros años de vida. Los programas de este tipo a nivel internacional, se encargan de mejorar la cobertura y calidad de la educación inicial, mejorar las condiciones de empleabilidad de sus padres e integrar a sus familias en las redes de servicios sociales, especialmente en los servicios de salud público.

Una limitación de este estudio fue haber intentado probar la relación entre capital cultural y material de las familias con logro educativo en una población altamente homogénea, a saber los dos primeros quintiles de ingresos, que es la población objetivo de la Fundación Integra, desde donde se sacaron las bases de datos administrativas que sirvieron como fuente de información para la indagación empírica de esta tesis. En lo ideal se debiese

observar esta relación comparando todos los quintiles de la población, esto es, aumentando la varianza de la muestra. De este modo, la información secundaria nos limitó a buscar la variedad de capital al interior de una población ya homogénea en términos socio-económicos.

Luego, habiéndose trabajado desde esta limitación tiene quizás más mérito el haber hallado relación entre capital cultural, material y logro educativo, y nos permite especular acerca de un posible hallazgo de relaciones más marcadas entre el efecto hogar y el logro educativo en la medida que se observe a una muestra de mayor variedad socio-económica.

El hallazgo de la relación entre capital cultural, material y logro educativo, y especialmente entre capital cultural y logro educativo, viene a comprobar también el marco teórico que orientó la investigación empírica. La teoría del capital cultural cobra aquí especial relevancia, toda vez que la mayor asociación se observa entre nivel educacional de la madre y logro educativo. La teoría del capital cultural nos dice que el proceso de socialización temprano es de vital importancia para la formación del niño y niña, pues el niño se relaciona con el mundo de forma mediada a través de las condiciones de vida materiales y la cosmovisión que los padres hayan podido forjarse en un pasado de acumulación simbólica y material. En la muestra observada destaca un grupo de niños con mayor logro educativo cuyas madres poseen un mayor nivel educacional, generando una mayor estimulación temprana en los niños.

Sin embargo, estas madres no poseen el capital material suficiente para seguir con mayor cercanía el desempeño educativo de sus hijos, tienden a tener menos hijos, deben trabajar y descansan en el jardín infantil como alternativa de cuidado y educación. Son, como nos decía la teoría, madres con capacidad para apoyar al establecimiento educativo, pero sin demasiado tiempo para incidir en la clase de educación que dicho establecimiento da a sus hijos. Son madres que tienen el capital cultural para hacerse copartícipes de la educación de sus hijos, pero se ven con tiempo limitado para hacerlo. Aquí cabe pensar en alternativas de apoyo para dichas madres, para la mejora del nivel educativo de las madres en general, y en proyectos de trabajo conjunto entre jardín infantil y familias.

## Bibliografía

Abidin, R. (1995). *Parenting stress index* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Anderson, M. (1992) *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*, New York, Blackwell Publishers.

Barnet, S. (2013) *Expanding Acces to Quality Pre-k is Sound Public Policy*. National Institute for Early Education Research: New Jersey.

Barnet, S., Hustedt, 2010. Issues of Acces and Program Quality. En: *International Enciclopedia of Education, Vol II*. 110-119, Oxford: Elsevier.

Barnet, S., Masse, L. (2007) Comparative benefit-cost analysis of the abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review* 26: 113-125.

Barnet, S., Nores, M., (2009) Benefits of early childhood interventions across the world: (under) Investing in the very young. *Economics of Education Review* 29: 271-282.

Bedregal, P. 2006. Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. *En foco. Expansiva*. (79): 1-29.

Bedregal, P. et al. 2013. *Levantamiento y análisis de información sobre desarrollo infantil y sus principales determinantes sociales y económicas, del grupo de niños/as pertenecientes al PADB, en el contexto del Subsistema de Protección Chile Crece Contigo*. Ministerio de Desarrollo Social: Santiago de Chile.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009) Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*. 17, 21-43.

Bos, Soledad; Ganimian, Alejandro; Vegas, Emiliana. (2014) *¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?: América Latina en PISA 2012*. BID Educación.

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.

Bourdieu, P. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial popular.

Cervini, R. (2003) Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives* 11 (6), 1-32.

Currenton, S.; Justice, L. 2008. Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading. *Early Education and Development*, 19:2, 261-283.



Ducombe, W., Yinger, J., (2000). Financing higher student performance standards: the case of New York State. *Economics of Education Review* 19, 363–386.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN (2011) Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

Fernández, C. (2012) Efecto de la escuela en las habilidades para la vida de los alumnos chilenos: Implicancias para la política pública en materia de calidad de la educación. *Tesis para optar a grado de Magister por la Universidad de Quilmes*.

Fundación INTEGRAL (2007) Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación Integra. Ejecutado por PIIE. Santiago, Chile.

Fundación INTEGRAL (2010) Evaluación de impacto del Programa Integra- Estudio Panel. Ejecutado por Statcom. Santiago, Chile.

Gardner, H. (2009). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica, DF. México.

Hernández, D.; Napierala, J. 2014. Mother's Education and Children's Outcomes: How Dual-Generation Programs Offer Increased Opportunities for America's Families. *Foundation for Child Development*. (2): 1-23.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI. 2008. *Efectividad de la sala cuna de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Estudio Longitudinal*. Santiago, Chile.

Kirstine Hansen et. al. (2006). *Childcare and Mothers' Employment Approaching the Millennium. National Institute Economic Review*, (195) 1-84. Sage Publications. Disponible en: <http://ner.sagepub.com/cqi/content/abstract/195/1/84>

León, A., Martínez, J. (1998) La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX, en C, Tolosa & E. Lahera (eds.) *Chile en los años noventa*. Presidencia de la República y Dolmen ediciones: Santiago.

López, N. (2014) Mercado o garantía de Derechos. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Santiago de Chile.

Luhmann, N. (1998) *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos. Barcelona.

Luhmann, N. (2006) *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana: México D.F.

Mascareño, A. (2003) Teoría de sistemas de América Latina. Conceptos fundamentales para la descripción de una diferenciación funcional concéntrica. *Persona y Sociedad*. (2), 9-26.

Mayol, A.; Azócar, Carla.; Azócar, Carlos. (2012) *Siete fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. CIES, Universidad de Chile: Santiago.

Mc Ewan, P. (2003) Peer effects on student achievement: evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131-141.

McEwan, P., Carnoy, M., (2000) The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22 (3), 213-239.

*Ministerio de Desarrollo Social, (2014). Informe Política Social, IPOS, Santiago, Chile*

Ministerio de Educación, MINEDUC. 1998. *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: resultados y desafíos*, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación, MINEDUC. 2001. *La Educación Parvularia en Chile: Aportes a la reflexión y la acción*, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación, MINEDUC. 2013. *Bases Curriculares de la Educación Pavularia*, Santiago de Chile.

Mizala, A., Torche, F. (2012) Bringin the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system.

Mizala, A.; Romanguera, P. (2000) School Performance and Choice: The Chilean Experience. *Journal of Human Resources*. 35 (2), 392-417.

Murillo, J., Carrasco, R., (2011) ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes en América Latina?: Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, nº 3, 28-50.

OECD (2001), *The New Economy: Beyond the Hype*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO). (2005) *Contributing to a more sustainable future: quality ducation, life skills and education sustainable development*. París: UNESCO.

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del Aprendizaje. Satisfacción para las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia, 1990.

Ossandon, J. (2002). *Objeto pedagógico perdido, Exclusión en la Inclusión Educativa*. MAD.

Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. *Polis, Revista latinoamericana*, volumen 13 nº 37.

Reay, D. (2005) *Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children's Primary Schooling*. En Grenfell, M. y James, D. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, Falmer Press, London.

Reschovsky, A., Imazeki, J., (2001). Achieving educational adequacy through school finance reform. *Journal of Education Finance* 26, 373–396.

Rolla, A., Rivadeneira, M. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco. Expansiva*. (76): 1-16.

Santibáñez, D. (2008). Determinantes de la demanda por educación parvularia. Pulso, U. Chile, Santiago de Chile.

Schweinhart, L. 2003. *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development Tampa, Florida, April 26, 2003.

Stephanie M. Curenton, Lenore M. McWey, & Melissa G. Bolen, (2009). *Distinguishing Maltreating At-Risk Families: Implications for Foster Care and Early Childhood Education Interventions*. *Families in Society : The Journal of Contemporary Social Services*, (90): 76-182.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of Pre-school education (EPPE) project. Technical paper 12 – the final report: Effective pre-school education. London: Institute of Education, University of London.

Tokman, A., (2002). Is private education better? Evidence from Chile. Working Paper Central Bank Of Chile. *Internacional Journal od Education Development*. (32): 132-144.

Treviño, E., Valenzuela, J.P., Villalobos, C., (2014) ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)*: Universidad de Chile.

Universidad Diego Portales, UDP. 2010. *Seguimiento y evaluación de la implementación de los Programas Pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición en escuelas municipales del país*. Santiago, Chile.

## ANEXO N°1: MARCO METODOLÓGICO

### Tipo de investigación

El presente trabajo tiene por fin realizar un estudio empírico sobre la relación entre capital cultural, capital material y logro educativo. El estudio es de tipo explicativo, toda vez que tiene por objetivo probar que en la educación inicial, y frente a un contexto determinado, el capital cultural y material de las familias tiene la mayor capacidad explicativa sobre el logro educativo.

### Tipo de información e instrumentos

Si el estudio tiene por fin estudiar la relación entre capital material, cultural y logro educativo en educación inicial, se hace necesario señalar que estos conceptos no pueden ser observados directamente, pues son precisamente constructos teóricos que deben operacionalizarse a fin de ser medidos. De este modo, la observación de los elementos que componen dichos conceptos será realizada a partir de información secundaria, específicamente tomada desde instrumentos con los cuales Fundación Integra realiza proceso de diagnóstico socio-económico y evaluación de logro educativo. En adelante procederemos a indicar los instrumentos:

- **PLAEP-R:** Las siglas significan “Perfil de Logros de Aprendizaje en la Educación Parvularia”. El instrumento Plaep-r entrega un perfil de los logros de aprendizaje, que indica cuánto han aprendido los niños y niñas al final de un período lectivo en los jardines infantiles o salas cuna a nivel nacional. Esta información permite tener un panorama general del aprendizaje por edad y una mirada específica a los ámbitos de aprendizaje (Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural), dando indicios sobre las fortalezas y espacios de mejoramiento vinculados a estos aprendizajes.
- **FICHA DE INSCRIPCIÓN:** Es un instrumento de tipo *screening* que registra información de los niños y niñas que ingresan a un jardín infantil de la fundación en diversas dimensiones tales como salud, familia (educación de los padres, ingresos, estructura familiar, habitabilidad), variables demográficas (sexo, edad). Este instrumento es de tipo administrativo y de aplicación obligatoria.

A continuación presentamos la tabla de operacionalización de variables que permite llevar a observación los constructos teóricos capital cultural, material y logro educativo:

Tabla N°1: Operacionalización de variables

<b>Concepto</b>	<b>Variable</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Capital material</b>	Niño/a de programa puente	Ficha de inscripción
	Previsión del salud del niño	Ficha de inscripción
<b>Capital cultural</b>	Jefe de hogar	Ficha de inscripción
	Jefe de hogar con trabajo	Ficha de inscripción
	Tipo de propiedad de vivienda que habita	Ficha de inscripción
	Número de habitaciones de vivienda que habita	Ficha de inscripción
	Ingresos económicos totales del grupo familiar	Ficha de inscripción
	Ingreso per cápita de grupo familiar	Ficha de inscripción
	Nivel de escolaridad del padre del niño	Ficha de inscripción
	Nivel de escolaridad de la madre del niño	Ficha de inscripción
	Estudio de escolaridad del encargado del niño	Ficha de inscripción social
	Tipo de actividad del padre del niño	Ficha de inscripción social
Tipo de actividad de la madre del niño	Ficha de inscripción social	

	Tipo de actividad del encargado del niño	Ficha de inscripción social
<b>Logro educativo</b>	Puntaje formación personal y social	PLAEP-R
	Comunicación	PLAEP-R
	Relación con el medio natural y cultural	PLAEP-R
	Puntaje total	PLAEP-R
<b>VARIABLES DE CONTROL</b>	Edad	Ficha de inscripción social
	Sexo	Ficha de inscripción social
	Región	Ficha de inscripción social
	Establecimiento	Ficha de inscripción social
	Sector urbano/rural	Ficha de inscripción social

## Técnicas de análisis

A modo de observar la relación entre los conceptos capital material, cultural y logro educativo, los cuales serán medidos a través de las variables especificadas en el cuadro anterior, la estrategia de análisis puede derivarse del siguiente cuadro de expectativas, o hipótesis estadísticas, y técnicas de análisis:

Tabla N°2: expectativas y técnicas de análisis

<b>Expectativa o hipótesis estadística</b>	<b>Técnica- Análisis</b>
Hallar moderada a alta correlación entre las variables de conceptos capital material, cultural y logro educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de correlaciones</li> <li>• Análisis de medias</li> <li>• Pruebas de significación estadística paramétricas y no paramétricas</li> <li>• Análisis de varianzas (ANOVA)</li> <li>• Análisis de correspondencias múltiples</li> </ul>
Hallar mayor asociación entre variables de conceptos capital cultural y material con logro educativo, que entre variables de control y logro educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de correlaciones</li> <li>• Análisis de medias</li> <li>• Pruebas de significación estadística paramétricas y no paramétricas</li> <li>• Análisis de varianzas (ANOVA)</li> </ul>
Medir la incidencia de un grupo de variables independientes sobre la variable dependiente "logro educativo".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis jerárquico multinivel</li> </ul>

- Análisis de correlaciones, análisis de medias

## Muestra

El universo muestral está compuesto por los niños y niñas que ingresaron a jardines infantiles de la Fundación Integra durante el año 2012, cuyo tamaño es de 34.559 casos. De este universo se consideran aquellos casos que habiendo ingresado el año 2012, cuentan con la evaluación PLAEP-R el año 2013, cuyo número es de 907 casos.

Este tamaño muestral permite estimaciones con un 4% de error y un 97% de confianza, considerando el máximo de variabilidad poblacional. La selección de los casos se realizó mediante la técnica de muestreo aleatorio simple (MAS). La fórmula de cálculo es la siguiente:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

**n** = El tamaño de la muestra que queremos calcular

**N** = Tamaño del universo

**Z** = Es la desviación del valor medio que aceptamos para lograr el nivel de confianza deseado. En función del nivel de confianza que busquemos, usaremos un valor determinado que viene dado por la forma que tiene la distribución de Gauss.

**e** = Es el margen de error máximo que admito

**p** = Es la proporción que esperamos encontrar

La distribución muestral queda conformada de la siguiente manera según sexo y región

### *Composición de muestra según región*

El cuadro a continuación permite observar la distribución de la muestra según región. Aquí se puede observar que las regiones tienen una representación proporcional similar, todas bajo el 10% con excepción de la Región Metropolitana.



Tabla N°3: Distribución de la muestra por región

REGION	NUMERO	%
Tarapacá	34	4
Antofagasta	51	6
Atacama	62	7
Coquimbo	45	5
Valparaíso	59	7
Del Libertador BO	84	9
Del Maule	66	7
Del Bío Bío	89	10
De la Araucanía	70	8
De los Ríos	56	6
De los Lagos	47	5
Aysén	29	3
Magallanes	38	4
RM	153	17
Arica y Parinacota	24	3
TOTAL	907	100

#### *Composición de muestra según sexo*

De acuerdo al cuadro anterior es posible observar que considerando el error muestral, la distribución por sexo es virtualmente idéntica.

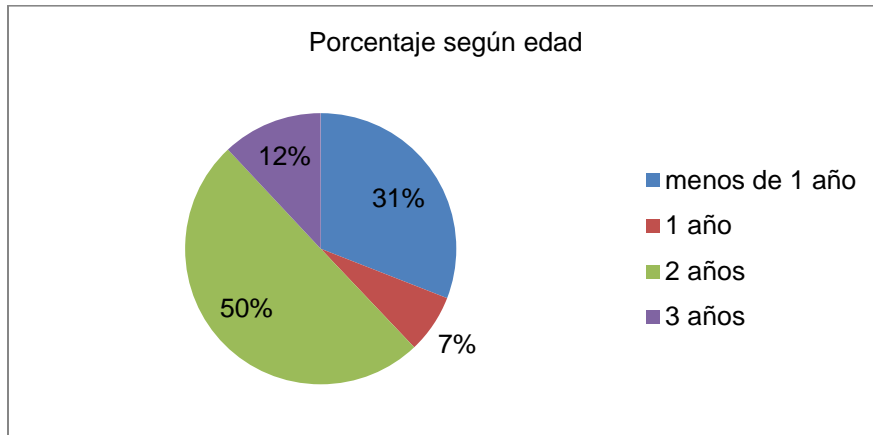
Tabla N°4: Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	%
Femenino	466	51
Masculino	441	49
TOTAL	907	100

#### *Composición de muestra según edad al ingreso a Jardín Infantil*

En el siguiente gráfico puede observarse la distribución de la muestra según edad. Aquí destaca con el mayor porcentaje (50% o la mitad de la muestra), los niños y niñas de 2 años de edad, seguidos del grupo que tiene menos de 1 año (31%). Finalmente se encuentran el grupo de 3 años (12%) y de 1 año (7%).

Gráfico N°1: Porcentaje por distribución de edad de la muestra



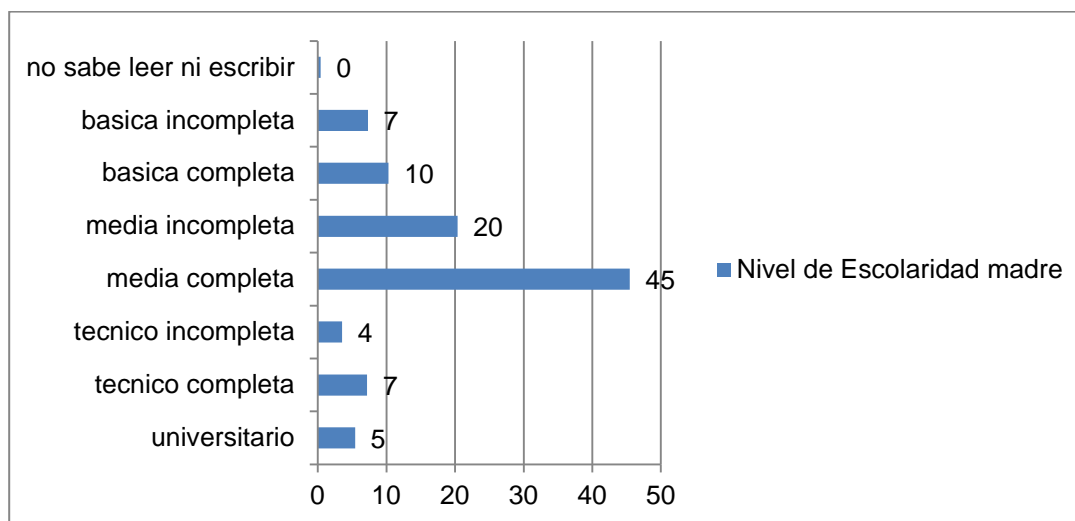
## ANEXO N°2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

Lo que nos interesa exponer en este apartado son las dimensiones que constituyen el estudio a través de las variables en que dichas dimensiones se descomponen. Los estadísticos en que se exponen estas variables son de resumen (porcentaje), tendencia central (media) y dispersión (cuartil y percentil). La idea es entregar un panorama somero del comportamiento de la población según estas variables que permita pasar en el siguiente apartado a su estudio asociativo. Comenzamos con las variables de la dimensión capital cultural, para pasar a las de capital cultural y terminar con las variables de logro educativo.

### *Capital cultural*

El gráfico a continuación presenta la distribución de la muestra según la variable nivel de escolaridad de la madre. Es posible observar aquí que la mayor parte de la muestra (45%) tiene un nivel de escolaridad de enseñanza media completa, seguida a bastante distancia por el grupo que tiene enseñanza media incompleta (20%); esto sumado al 10% que ha concluido la enseñanza básica, además del 16% que tiene nivel de educación superior universitaria o técnica, nos permite concluir que más del 90% de la muestra (91%) tienen la enseñanza básica completa. Destaca igualmente el 16% con nivel de educación superior.

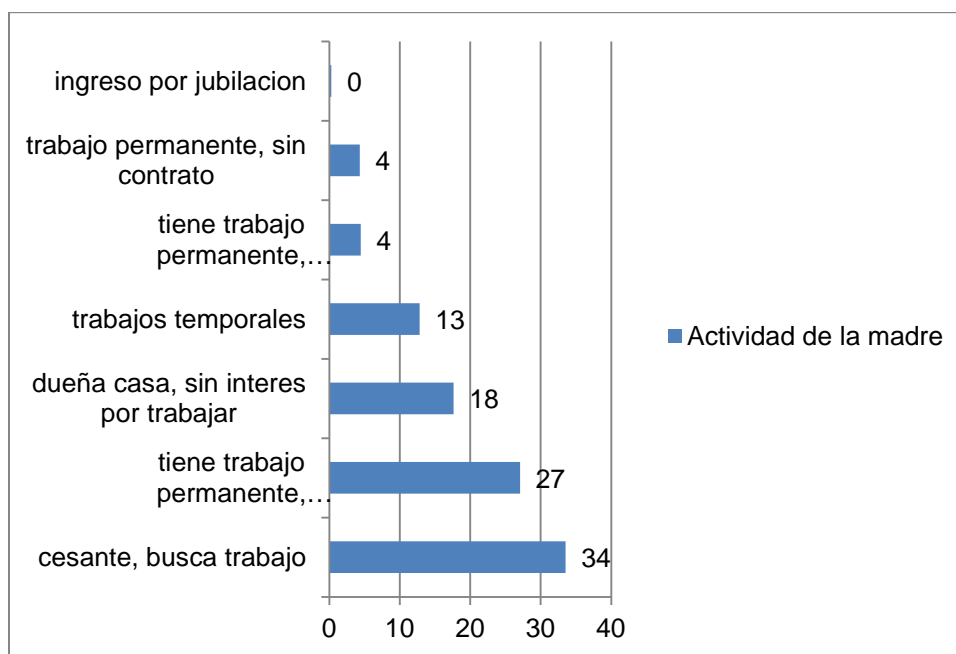
Gráfico N°2: Escolaridad de la madre



El siguiente gráfico permite observar la distribución de la muestra según la variable actividad de la madre. Destaca aquí como el grupo mayoritario, aquel de las madres que están cesantes o en búsqueda de trabajo (34%), el cual es seguido por el grupo con

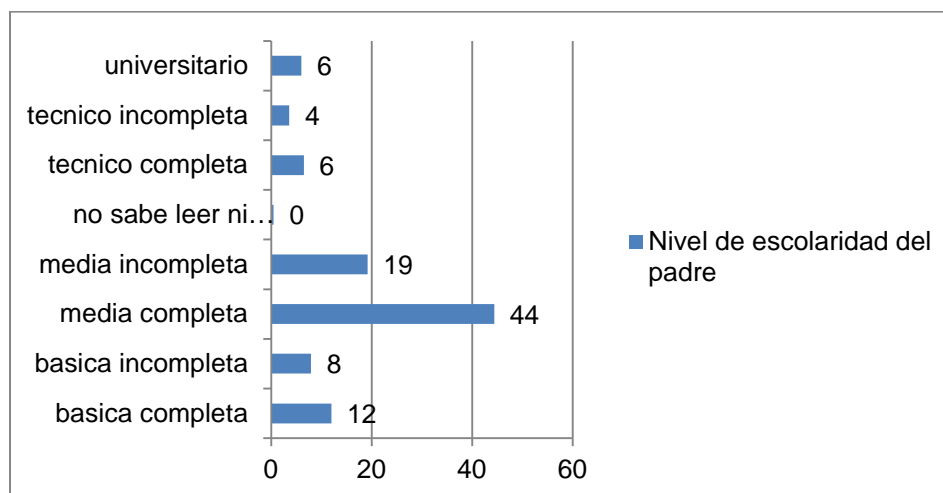
trabajo dependiente permanente. El grupo de dueñas de casa sin interés de trabajar, sumado al grupo de madres cesantes genera un 52% que no tiene actividad remunerada. La otra mitad de la muestra en tanto, tiene una actividad remunerada, aunque difieren las formas de contrato y por tanto el nivel de precariedad del empleo. En total es un 21% de la muestra el que muestra una actividad remunerada precaria.

Gráfico N°3: Actividad de la madre



El gráfico siguiente permite observar el nivel educacional del padre. Aquí destaca el grupo que tiene enseñanza media incompleta por mostrar la mayor frecuencia relativa (44%), seguido del grupo con educación media incompleta (19%). Llama la atención que el porcentaje de padres con educación superior es idéntico al de madres con igual nivel de escolaridad (16%). Sólo un 8% de la muestra no posee educación básica completa.

Gráfico N°4: Nivel de escolaridad del padre



Se puede concluir un nivel educacional concentrado en la educación media completa e incompleta, quedando luego dos grupos menores de padres con educación superior y sin educación básica completa. El grupo de padres que no sabe leer ni escribir no alcanza el 1%.

### *Capital material*

El gráfico a continuación muestra la distribución de la muestra de acuerdo a la variable situación de vivienda. Destaca aquí el tamaño porcentual del grupo que habita como allegado, el cual es prácticamente la mitad de la muestra (49%). Este grupo es seguido por quienes habitan un lugar arrendado (25%), sumados ambos grupos podemos destacar que un 74% de la muestra no cuenta con casa propia. El grupo que cuenta con casa propia es de 22%.

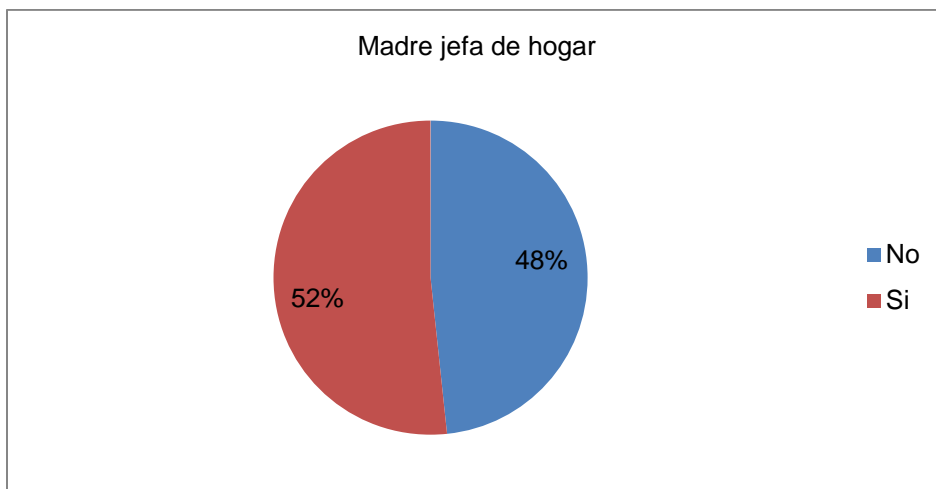
Gráfico N°5: Situación de vivienda familiar



Las familias de la muestra tienen en promedio 5 integrantes, mientras que el número promedio de habitaciones de las casas que habitan es de 2,2. El ingreso promedio es de \$282.427. El 25% de menores ingresos percibe un promedio de \$177.000 mensuales y menos, mientras que el 25% de mayores ingresos percibe desde los \$360.000 al \$1.521.000 mensuales. El 10% superior de la muestra percibe un rango de ingresos que va desde los \$500.000 al \$1.521.000. El 50% central de la muestra percibe ingresos desde el rango de los \$177.000 a los \$240.000. Considerando el número de integrantes promedio de una familia y el ingreso mensual promedio percibido por familia, podemos destacar que la mayor parte de las familias viven con menos de \$60.000 mensuales por integrante, esto es \$1.883 diarios per cápita.

El siguiente gráfico muestra la distribución de la muestra según la variable madre jefa de hogar. Aquí es posible observar que en consideración al error muestral, el número de madres jefas de hogar es de casi la mitad de la muestra.

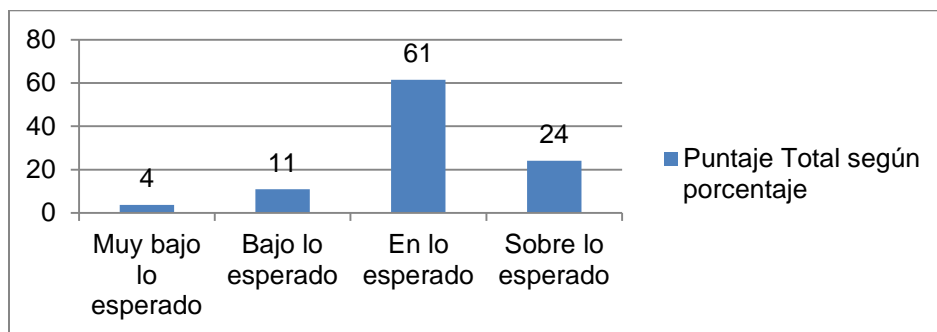
Gráfico N°6: Jefatura de hogar femenina



## Logro educativo

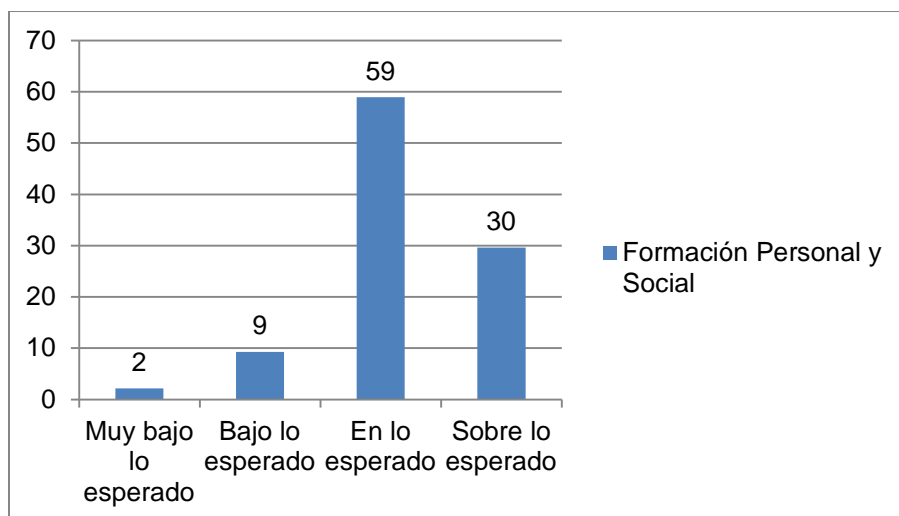
De acuerdo al gráfico siguiente es posible observar la distribución de la muestra según los resultados generales en la prueba PLAEP-R. Es posible observar aquí que la mayor parte de la muestra (61%), obtiene resultados dentro de lo esperado. Sumados el grupo en lo esperado más el porcentaje que obtiene puntaje sobre lo esperado (24%) es posible destacar que el 85% de la muestra aprueba la prueba PLAEP-R. Igualmente es importante destacar que un 15% de la muestra obtiene un resultado considerado bajo lo esperado.

Gráfico N°7: Puntaje Plaep-R



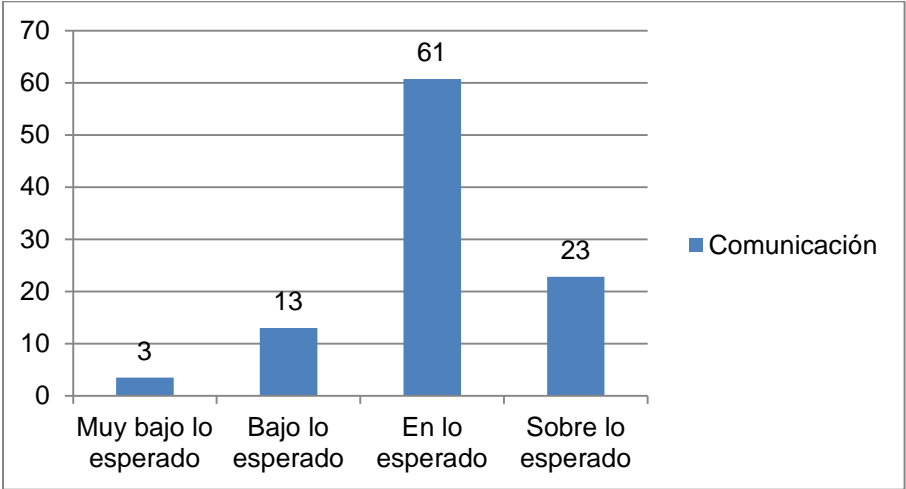
La distribución del puntaje general se repite en la dimensión formación personal y social del test PLAEP-R, aunque aquí aumenta a 89% la frecuencia de quienes aprueban

Gráfico N°8: Puntaje Formación Personal y Social



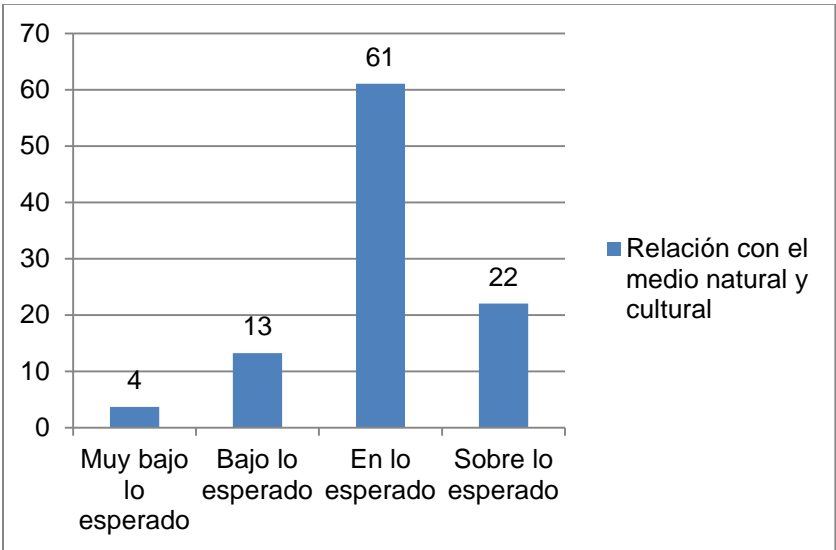
Igual distribución se repite en la dimensión de la prueba PLAEP-R denominada comunicación. Aquí, sin embargo, el grupo que aprueba es menor en relación a la dimensión anterior, llegando al porcentaje de 83%. El grupo que no aprueba el test es aquí un 15% de la muestra.

Gráfico N°9: Puntaje Comunicación



Finalmente, para la dimensión relación con el medio natural y cultural el grupo que aprueba corresponde a un 84% de la muestra, muy similar a lo observado en la dimensión comunicación. Aquí el grupo que obtiene un puntaje bajo lo esperado es de 16%.

Gráfico N°10: Puntaje relación el medio natural y cultural





Nos queda entonces observar las relaciones que se presentan entre las variables expuestas en forma particular, pudiendo concluir aquí que la mayor parte de la muestra tiene padres con educación de nivel medio, analfabetismo prácticamente inexistente, ingreso familiar promedio cercano al mínimo y un logro educativo considerado dentro de lo esperado. Sin embargo existe hacia la derecha e izquierda de la muestra grupos que se comportan alejados del promedio, y teniendo este estudio por objetivo el estudio relacional de los conceptos de capital cultural, material y logro educativo en una población socioeconómica homogénea (los 2 primeros quintiles de la población en donde se focaliza la acción de la Fundación Integra), cabe observar dicha relación dentro de la variabilidad presentada por la muestra. En adelante, el análisis bivariado y multivariado apuntan a extraer conclusiones a partir de la variabilidad socio-económica de una población básicamente homogénea, teniendo como premisa el que las relaciones que se hallen en la muestra entre capital cultural, material y logro educativo podrían acentuarse en una muestra de mayor variabilidad.

**ANEXO N°3: CUADRO DE CORRELACIONES DE VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO CON NIVEL DE MEDICIÓN CONTINUO**

		Edad al ingreso	Número total de días asistidos	Relación con medio natural y cultural	Comunicación	Formación personal y social	Puntaje total	Edad a la prueba	Ingresos	Número total de hermanos
<b>Edad al ingreso</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	1	,042	-,061	-,107(**)	-,017	-,079(*)	,922(**)	,089(**)	,037
	<b>Sig. (bilateral)</b>		,207	,066	,001	,609	,018	,000	,007	,280
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
<b>Número total de días asistidos</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	,042	1	,034	,043	,008	,034	,092(**)	-,038	,094(**)
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,207		,303	,198	,819	,307	,006	,258	,006
	<b>N</b>	906	906	906	906	906	906	906	906	836
<b>Relación con medio natural y cultural</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,061	,034	1	,613(**)	,656(**)	,879(**)	-,110(**)	,079(*)	-,105(**)
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,066	,303		,000	,000	,000	,001	,017	,002
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
<b>Comunicación</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,107(**)	,043	,613(**)	1	,658(**)	,856(**)	-,142(**)	,055	-,100(**)
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,001	,198	,000		,000	,000	,000	,096	,004
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
<b>Formación personal y social</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,017	,008	,656(**)	,658(**)	1	,878(**)	-,057	,046	-,074(*)
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,609	,819	,000	,000		,000	,088	,165	,031
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
<b>Puntaje total</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,079(*)	,034	,879(**)	,856(**)	,878(**)	1	-,127(**)	,072(*)	-,105(**)

<b>Edad a la prueba</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	,018	,307	,000	,000	,000		,000	,030	,002
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
	<b>Correlación de Pearson</b>	,922(**)	,092(**)	-,110(**)	-,142(**)	-,057	-,127(**)	1	-,101(**)	-,043
<b>Ingresos</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	,000	,006	,001	,000	,088	,000		,002	,211
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
	<b>Correlación de Pearson</b>	-,089(**)	-,038	,079(*)	,055	,046	,072(*)	-,101(**)	1	-,041
<b>Número total de hermanos</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	,007	,258	,017	,096	,165	,030	,002		,241
	<b>N</b>	907	906	907	907	907	907	907	907	837
	<b>Correlación de Pearson</b>	,037	,094(**)	-,105(**)	-,100(**)	-,074(*)	-,105(**)	,043	-,041	1
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,280	,006	,002	,004	,031	,002	,211	,241	
	<b>N</b>	837	836	837	837	837	837	837	837	837