



Universidad de los Andes

Asistencia y revinculación en educación parvularia: análisis comparado

Anita Tramolao Godoy

Escuela de Educación, Universidad de los Andes

Tesis para optar al grado de Magíster de Educación,
mención Política Educativa

Profesora guía: María Fernanda Montoya

Enero de 2026

Índice

1. Resumen ejecutivo	p. 3
2. Relevancia del problema	p. 3
3. La institución	p. 4
4. Delimitar el problema	p. 5
5. Propósito del estudio y objetivo general	p. 5
6. Revisión de la literatura	p. 6
7. Introducción y diagnóstico	p. 9
8. Evaluación del caso chileno según criterios OCDE	p. 14
9. Análisis comparado y resultados	p. 16
10. Diferencia entre el ideal de literatura y la realidad chile	p. 22
11. ¿Qué podría hacer la política educativa chilena para acercarse al ideal?	p. 22
12. Propuestas	p. 24
13. Plan de implementación (2026-2030)	p. 26
14. Riegos y estrategias de mitigación	p. 28
15. Conclusiones	p. 30
Referencias	p. 33

1. Resumen Ejecutivo

Esta tesis analiza el diseño, los desafíos de implementación del Plan de Reactivación Educativa 2025, Eje 3: Asistencia y Revinculación en Educación Parvularia, una estrategia nacional orientada a enfrentar las persistentes caídas en la asistencia y la participación temprana tras la pandemia de COVID-19. A partir de los marcos analíticos propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021), en adelante OCDE, en materia de acceso efectivo, participación sostenida, sistemas de alerta temprana y estrategias de trabajo con familias. El estudio examina la propuesta chilena en relación con referencias internacionales relevantes, incluyendo Finlandia, Francia, Uruguay y Corea del Sur.

Mediante una revisión sistemática de literatura y análisis comparado, la investigación identifica barreras estructurales que dificultan la mejora sostenida de la asistencia, como brechas en la coordinación intersectorial, insuficiente integración de datos y capacidades dispares a nivel local. Los resultados muestran que, si bien el plan incorpora componentes respaldados por evidencia, entre ellos el monitoreo de trayectorias de asistencia y estrategias focalizadas de revinculación familiar, su efectividad depende de fortalecer los arreglos de gobernanza, consolidar mecanismos de alerta temprana y robustecer el apoyo técnico a sostenedores e instituciones. La tesis concluye con recomendaciones orientadas a mejorar la viabilidad e impacto del plan, aportando al debate sobre implementación de políticas educativas en educación parvularia y ofreciendo un marco replicable para evaluar estrategias de revinculación con otros contextos.

2. Relevancia del problema

La asistencia regular en educación parvularia constituye uno de los factores más determinantes para el desarrollo cognitivo, socioemocional y adaptativo de niños y niñas durante sus primeros años de vida. La literatura internacional reciente demuestra que la participación continua en experiencias educativas tempranas se asocia con mejores resultados en alfabetización inicial, habilidades socioemocionales, bienestar infantil y trayectorias educativas estables (OCDE, 2021). Por el contrario, la inasistencia reiterada durante la primera infancia incrementa el riesgo de rezago, desconexión progresiva con la escuela y desigualdades educativas futuras (UNICEF, 2021).

En Chile, el Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, ha diseñado el Plan de Reactivación Educativa 2023–2025, cuyo eje Asistencia y Revinculación en Educación Parvularia busca proteger las trayectorias educativas mediante estrategias de monitoreo, intervención territorial y acompañamiento familiar (MINEDUC, 2025). Sin embargo, persiste una brecha significativa entre matrícula y asistencia efectiva, especialmente en sectores vulnerables, lo cual tensiona la capacidad del sistema para asegurar continuidad educativa y equidad.

Ante esta problemática, este Proyecto Final Aplicado desarrolla un análisis comparado de políticas de asistencia y revinculación implementadas en cuatro países: Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay. Estos casos fueron escogidos por presentar políticas consolidadas, evaluadas y ampliamente documentadas en los últimos cinco años, lo que permite observar estrategias efectivas de seguimiento, alerta temprana, intervención territorial y gobernanza intersectorial.

El propósito de este estudio es identificar aprendizajes que puedan fortalecer la implementación del eje Asistencia y Revinculación del Plan de Reactivación Educativa en Chile, específicamente en Educación Parvularia. Para ello, se establecen criterios comparativos derivados de la literatura reciente de la OCDE, los cuales son: (i) acceso y participación efectiva; (ii) regularidad y continuidad de la asistencia; (iii) sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo; (iv) intervención territorial y seguimiento individualizado; (v) participación, involucramiento y acompañamiento familiar; y (vi) gobernanza y coordinación intersectorial. Estos criterios otorgan rigor metodológico y claridad analítica al proceso comparado.

3. La institución

El Centro de Estudios Horizontal Chile es una institución independiente que busca incidir en el debate público y en la formulación de políticas públicas, promoviendo una sociedad libre, justa e inclusiva. Sus áreas de trabajo abarcan temas de educación, salud, seguridad social, economía y desarrollo institucional, siempre con un enfoque en la modernización del Estado y la equidad social.

En el ámbito educativo, Horizontal ha publicado investigaciones y columnas que destacan la importancia de la primera infancia, definiéndose como una etapa crítica para reducir desigualdades. En uno de sus informes se señala que “la manera más eficiente de disminuir la desigualdad de oportunidades es a través de políticas para los primeros años de vida” (Horizontal Chile, 2018). Este argumento se sustenta en evidencia nacional e internacional que muestra que las brechas cognitivas y socioemocionales comienzan a manifestarse tempranamente, y que las intervenciones oportunas en educación parvularia permiten mitigarlas de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, el interés de Horizontal en la asistencia escolar y en la revinculación de los párvulos, surge como una preocupación legítima: no basta con que existan cupos en jardines infantiles, es indispensable que los niños y niñas efectivamente asistan y permanezcan en ellos de manera regular. De lo contrario, la política pública pierde su capacidad de reducir brechas y garantizar trayectorias educativas justas. Es en este contexto donde el Programa de Asistencia y Revinculación Educativa (2023–2025), impulsado por el Ministerio de Educación, se vuelve un objeto de análisis relevante para un centro de estudios como Horizontal, ya que permite evaluar si el sistema educativo está transformando la cobertura nominal en participación efectiva.

4. Delimitar el problema

La asistencia regular en educación parvularia es determinante para el desarrollo cognitivo, socioemocional y del lenguaje, y constituye uno de los principales predictores de continuidad escolar. La evidencia internacional sostiene que la participación sostenida en los primeros años reduce brechas de aprendizaje y favorece trayectorias educativas más estables, especialmente en niños provenientes de contextos vulnerables (OECD, 2023).

En Chile, aunque la matrícula en educación inicial alcanza niveles elevados, la participación efectiva es baja y fluctuante, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad. La literatura coincide en que la inasistencia temprana no es un fenómeno aislado, sino un proceso que puede evolucionar hacia la desvinculación si no se detecta y aborda oportunamente. Las interrupciones frecuentes implican pérdida acumulativa de oportunidades de aprendizaje y aumentan el riesgo de brechas persistentes a lo largo de la trayectoria escolar (UNICEF, 2024).

Por ello, asegurar asistencia regular en la primera infancia es un imperativo de política pública. No solo impacta los aprendizajes inmediatos, sino que constituye un mecanismo central para reducir desigualdades estructurales desde los primeros años. Atender este problema resulta especialmente relevante para Chile, donde la brecha entre matrícula y asistencia efectiva continúa ampliándose pese a los avances en cobertura.

4.1 Declaración del problema

A pesar de los avances del Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa, Chile no ha logrado consolidar mecanismos sostenibles que aseguren la asistencia regular y la revinculación oportuna en educación parvularia. Las brechas en acceso efectivo, continuidad de la asistencia, monitoreo preventivo, intervención territorial, apoyo familiar y coordinación intersectorial evidencian un sistema fragmentado y con capacidades desiguales entre territorios. Este escenario limita la posibilidad de garantizar trayectorias educativas continuas y equitativas en los primeros años, y plantea la necesidad de identificar aprendizajes internacionales que contribuyan al fortalecimiento de las políticas nacionales en esta materia.

5. Propósito del estudio y objetivo general

El propósito de este estudio es examinar, desde una perspectiva comparada, los arreglos institucionales, normativos y operativos mediante los cuales distintos países abordan la asistencia y la revinculación en educación parvularia, entendida como el primer nivel del sistema educativo formal. El análisis busca generar insumos analíticos que permitan informar el fortalecimiento del Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa en Chile, sin replicar diagnósticos previamente establecidos.

El objetivo general es comparar las políticas de asistencia y revinculación en educación parvularia de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, a partir de criterios definidos por la OCDE, con el fin de identificar componentes transferibles que contribuyan a mejorar el diseño e implementación de la política chilena en este nivel educativo.

6. Revisión de literatura

La investigación reciente en educación inicial ha demostrado que la asistencia regular y la permanencia sostenida en espacios educativos son factores determinantes para el desarrollo integral, la equidad y la continuidad de las trayectorias educativas. Tras la pandemia por COVID-19, organismos internacionales reportaron interrupciones masivas de la presencialidad: en América Latina más del 80% de los niños vio afectada su experiencia educativa, con impactos sostenidos en lenguaje, autorregulación y habilidades socioemocionales (UNESCO, 2024).

Dentro de este contexto, el Plan de Reactivación Educativa 2025 constituye el principal marco programático vigente. Su Eje 3 establece como propósito “resguardar integralmente las trayectorias educativas” mediante estrategias de asistencia, revinculación y acompañamiento territorial (MINEDUC, 2025, p. 9). El plan organiza sus acciones a través del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, equipos territoriales especializados y dispositivos de reingreso escolar. Estos lineamientos dialogan con la literatura internacional que destaca la importancia del monitoreo preventivo, la intervención territorial y la coordinación intersectorial para enfrentar la inasistencia temprana (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2023; UNICEF, 2024). Por ello, este marco nacional es un referente indispensable para comprender las políticas chilenas y para fundamentar la comparación internacional que realizará esta tesis.

6.1. Asistencia regular en educación parvularia

La asistencia en educación inicial no debe entenderse como un registro administrativo, sino como una condición estructural para el aprendizaje y el desarrollo temprano. La OCDE (2025) muestra que asistir por sobre el 90% de los días en educación inicial potencia el desarrollo del lenguaje, la autorregulación y las habilidades cognitivas iniciales. La evidencia empírica indica que las pérdidas de aprendizaje derivadas de inasistencia se acumulan progresivamente, afectando rendimiento futuro y ampliando brechas socioeconómicas (UNICEF, 2024).

Estudios longitudinales confirman esta relación. Por ejemplo, análisis basados en PISA han demostrado que los estudiantes que participan regularmente en programas de educación inicial obtienen mejores resultados a los 15 años, incluso después de controlar por nivel socioeconómico (OCDE, 2020). Asimismo, la serie Starting Strong concluye que la asistencia estable posibilita interacciones pedagógicas sostenidas y que es el principal motor del desarrollo infantil y fortalece los vínculos entre educadores, niños y familias (OCDE, 2021).

En América Latina, UNICEF (2023) agrega que los niños que asisten con regularidad a programas preescolares presentan desempeños posteriores significativamente mejores en lectura y matemáticas. No obstante, la región mantiene desigualdades territoriales y socioeconómicas que limitan el acceso y la continuidad.

6.2. Revinculación educativa en primera infancia

La revinculación educativa se concibe como el proceso de restablecimiento del vínculo emocional, cognitivo y social entre el niño, su familia y el espacio educativo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023). Este proceso requiere acciones integrales: apoyo socioemocional, acompañamiento familiar, visitas domiciliarias, mediación comunitaria y estrategias orientadas a la continuidad efectiva de la trayectoria.

Desde una perspectiva de política educativa, Viennet y Pont (2020) identifican tres condiciones para que las estrategias de revinculación sean efectivas: (1) claridad de propósito, expresada en objetivos coherentes y medibles; (2) capacidad institucional y territorial, necesaria para implementar apoyos directos; y (3) coherencia intersectorial, que permita abordar las múltiples causas de la desvinculación. Estas condiciones son recurrentes en países que han obtenido buenos resultados en asistencia temprana y constituyen la base conceptual de los criterios utilizados en este estudio.

6.3. Trayectorias educativas y riesgo de inasistencia

La trayectoria educativa es un proceso continuo que se inicia en la primera infancia. Investigaciones recientes muestran que los patrones de asistencia en pre-kínder son predictores robustos del desempeño posterior, la repetición escolar y, eventualmente, del riesgo de abandono (Swiderski, 2025).

La OCDE (2025) plantea que reducir la inasistencia temprana es una de las estrategias más costo-efectivas para mejorar resultados a largo plazo. Sistemas que protegen trayectorias educativas comparten elementos comunes: monitoreo sistemático, alertas tempranas, intervención oportuna, acompañamiento familiar y coordinación multisectorial (OCDE, 2023).

6.4. Participación familiar y corresponsabilidad

La literatura es consistente al afirmar que la participación familiar es el predictor más estable de asistencia regular. Araujo et al. (2021) muestran que las familias inciden tanto en la decisión inicial de asistir como en la continuidad durante el año escolar. La corresponsabilidad se expresa en tres dimensiones: (1) programas de parentalidad positiva, que fortalecen rutinas y prácticas de cuidado; (2) comunicación bidireccional sostenida entre familias y establecimientos; y (3) apoyos intersectoriales que abordan barreras logísticas, económicas o emocionales.

La OCDE (2022) indica que los países con mejores niveles de asistencia implementan políticas familiares estructurales no solo acciones escolares aisladas como subsidios, redes de cuidado, servicios de transporte o apoyo comunitario sostenido.

6.5. Gobernanza y coordinación intersectorial

La gobernanza es un factor habilitante crítico en políticas de asistencia y revinculación. La OCDE (2023) sostiene que los sistemas más efectivos cuentan con estructuras estables de coordinación entre educación, salud y protección social, acompañadas de financiamiento sostenido y roles institucionales claramente definidos.

En América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023) documenta que la fragmentación sectorial y territorial dificulta respuestas oportunas frente a la inasistencia, especialmente cuando sus causas se relacionan con salud, movilidad habitacional o precariedad laboral de las familias. Estos hallazgos fundamentan la inclusión de la gobernanza como criterio comparativo en este estudio.

6.6. Evidencia internacional en países seleccionados

Este estudio compara a Chile con Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay. La literatura reciente respalda su selección como referentes analíticos para políticas de asistencia y revinculación en primera infancia.

Finlandia consolidó la participación universal en educación inicial en 2015. Investigaciones recientes destacan que la combinación de acceso garantizado, apoyo financiero familiar y servicios integrados de bienestar infantil ha permitido mantener altos niveles de asistencia (Karila & Kinos, 2022). Además, sus políticas de visitas domiciliarias y seguimiento personalizado han sido identificadas como buenas prácticas en revinculación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2023).

Francia instauró la escolaridad obligatoria desde los 3 años, lo que aumentó la asistencia sostenida. Estudios recientes muestran que esta obligatoriedad, combinada con redes comunales de intervención y servicios de apoyo familiar, ha mejorado la detección temprana de inasistencia parcial (Berger & Caille, 2021). El programa École Maternelle, école du langage profundizó estrategias preventivas en primera infancia.

Corea del Sur implementó sistemas de monitoreo digital en tiempo real que integran registros educativos, de salud y de bienestar social. Hong y Lee (2022) indican que estos sistemas reducen significativamente períodos prolongados de inasistencia al posibilitar intervenciones rápidas. Corea también ha desarrollado campañas comunicacionales dirigidas a familias para promover asistencia regular en educación inicial.

Uruguay ha expandido su oferta pública de educación inicial y fortalecido dispositivos territoriales para prevenir y abordar la inasistencia. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2023) documenta avances atribuibles a equipos de proximidad y estrategias de revinculación personalizadas. Evaluaciones recientes muestran que estas intervenciones comunitarias han sido especialmente efectivas en zonas vulnerables (Perazza, 2024).

6.7. Síntesis

La literatura revisada converge en que la asistencia regular en educación inicial constituye un determinante clave del desarrollo infantil y que la revinculación temprana requiere enfoques integrales, personalizados y territorializados. Los sistemas internacionales más efectivos articulan monitoreo preventivo, participación familiar fortalecida, intervención territorial oportuna y estructuras estables de gobernanza intersectorial. Asimismo, los países seleccionados para esta tesis ofrecen modelos consolidados en acceso universal, seguimiento digital, obligatoriedad temprana y acompañamiento comunitario, lo que justifica su pertinencia como referentes comparados. En Chile, el Plan de Reactivación Educativa 2025 incorpora varios de estos elementos, como el monitoreo continuo, los equipos territoriales y los dispositivos de reingreso, alineándose parcialmente con la evidencia internacional reciente. Este marco programático constituye el principal referente nacional para analizar las políticas de asistencia y revinculación en educación parvularia.

A partir de este marco teórico y empírico, el presente estudio avanza hacia el análisis de los resultados, evaluando el desempeño del caso chileno en educación parvularia a la luz de los criterios previamente definidos. El objetivo es examinar en qué medida las políticas implementadas logran responder a los estándares internacionales identificados, permitiendo reconocer avances, brechas estructurales y desafíos pendientes en la política educativa chilena.

7. Introducción y diagnóstico

7.1. Antecedentes nacionales

La asistencia en educación parvularia en Chile presenta una brecha persistente entre cobertura y participación efectiva. Aunque la matrícula supera el 90% en los niveles de transición, la asistencia promedio en 2024 alcanzó solo 84,3%, mientras que la inasistencia crónica afectó a cerca del 15% de los niños y niñas matriculados, principalmente en contextos de mayor vulnerabilidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2025). Esta situación se profundizó tras la pandemia, consolidando interrupciones en las trayectorias educativas durante los primeros años. Si bien el MINEDUC ha implementado iniciativas como el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas y la labor de Equipos Territoriales de Asistencia y Revinculación, estos esfuerzos aún no logran instalar mecanismos robustos y sostenibles que garanticen la asistencia regular y la revinculación oportuna. Frente a estos desafíos, surge la

necesidad de analizar experiencias internacionales que permitan identificar estrategias efectivas y transferibles al contexto chileno.

7.2. Antecedentes internacionales

La literatura internacional evidencia que la asistencia en educación inicial es un determinante central en la continuidad de las trayectorias educativas. La OCDE (2023), en sus informes *Starting Strong* y *Education at a Glance*, sostiene que los sistemas educativos con mejores resultados en primera infancia comparten tres elementos estructurales: monitoreo sistemático de asistencia, intervención temprana ante inasistencia reiterada y estrategias de apoyo a las familias. Esta evidencia es consistente en diversas regiones y ha permitido establecer parámetros comparables entre países con políticas consolidadas en educación inicial.

En este marco, el análisis comparado adquiere relevancia metodológica, ya que permite situar el caso chileno en relación con sistemas educativos que han logrado mayores niveles de asistencia y continuidad. Así, se justifica la necesidad de adoptar criterios explícitos que orienten la comparación y garanticen la validez y coherencia del análisis.

7.3. Criterios de comparación y operacionalización

La comparación internacional requiere un marco analítico explícito que permita evaluar de manera consistente cómo distintos sistemas educativos abordan la asistencia y la revinculación en educación parvularia. Tal como advierte la literatura comparada, sin criterios previamente definidos es imposible establecer semejanzas y diferencias con validez metodológica, ni justificar de forma transparente las conclusiones derivadas del análisis (OCDE, 2023). En respuesta a esta exigencia este estudio adopta como referencia primaria el marco elaborado por la OCDE, cuyos informes *Starting Strong* y *Education at a Glance* constituyen estándares internacionales para la evaluación de políticas de primera infancia. A partir de esta literatura, se seleccionaron seis criterios comparativos que permiten estructurar el análisis de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, integrando dimensiones de acceso, continuidad de asistencia, monitoreo preventivo, intervención territorial, participación familiar y gobernanza intersectorial. Estos criterios se operacionalizan para garantizar que el análisis sea sistemático, replicable y directamente aplicable al caso chileno.

7.4. Criterio 1: Acceso y participación efectiva

La OCDE (2022) sostiene que la participación efectiva en educación parvularia depende no solo de la matrícula, sino también de la existencia de condiciones que posibiliten la asistencia regular, especialmente en contextos donde las barreras territoriales, económicas o sociales limitan el acceso. La evidencia muestra que la equidad en educación inicial se fortalece cuando los sistemas aseguran disponibilidad territorial, financiamiento adecuado y acceso universal. Para cada país se analizará:

1. Cobertura y disponibilidad territorial de servicios educativos.
2. Políticas de acceso universal o gratuidad.
3. Incentivos para la participación familiar.
4. Estrategias para reducir barreras socioeconómicas y geográficas.

7.5. Criterio 2: Regularidad y continuidad de la asistencia

Según la OCDE (2021), la asistencia sostenida es un predictor clave de continuidad en el aprendizaje, desarrollo temprano y equidad educativa. Los países con mejores resultados cuentan con definiciones normativas claras, estrategias de promoción de asistencia y protocolos de seguimiento oportuno. Por esto se evaluará:

1. Definición oficial de inasistencia reiterada o crónica.
2. Estrategias institucionales para promover asistencia continua.
3. Protocolos de seguimiento ante ausencias reiteradas.

7.6. Criterio 3: Sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo

La OCDE (2023), en *Starting Strong VI*, destaca que los sistemas de alerta temprana permiten detectar riesgos antes de que la interrupción de la asistencia se consolide como un patrón de desvinculación. La detección oportuna depende de plataformas digitales interoperables y de la claridad en los roles institucionales. Se revisará:

1. Existencia de plataformas nacionales o regionales de seguimiento de asistencia.
2. Integración de datos intersectoriales (educación, salud y protección social).
3. Frecuencia de los registros y responsables del monitoreo.

7.7. Criterio 4: Intervención territorial y seguimiento individualizado

La OCDE (2020) documenta que los países con mejores resultados cuentan con equipos territoriales especializados que trabajan directamente con estudiantes y familias. Estas intervenciones incluyen acompañamiento individualizado, visitas domiciliarias y mediación comunitaria. Para cada caso se evaluará:

1. Presencia de equipos territoriales o comunitarios.
2. Coordinación entre establecimientos educacionales, municipios y redes locales.
3. Estrategias de acompañamiento individual y visitas domiciliarias.

7.8. Criterio 5: Participación, involucramiento y acompañamiento familiar

La OCDE (2022) reconoce que el involucramiento familiar es un determinante central de la regularidad de la asistencia en educación inicial. A partir de análisis comparados entre países

miembros de la OCDE, particularmente en el marco de los informes *Starting Strong V* (2019) y *Starting Strong VI* (2021), la evidencia muestra que sistemas como los de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay integran políticas estructurales de apoyo parental, mecanismos formales de comunicación sostenida entre establecimientos y familias, y estrategias orientadas a fortalecer la corresponsabilidad educativa desde la primera infancia. Estas medidas se asocian con trayectorias educativas más continuas y con una menor incidencia de inasistencia recurrente. Para cada país se analizará:

1. Existencia de políticas de apoyo parental y acompañamiento familiar.
2. Mecanismos formales de comunicación entre establecimientos y familias.
3. Programas destinados a fortalecer la corresponsabilidad educativa y el vínculo hogar–escuela.

7.9. Gobernanza y coordinación intersectorial

La OCDE (2022) sostiene que los sistemas de primera infancia más efectivos cuentan con estructuras de gobernanza que articulan educación, salud y protección social bajo marcos normativos coherentes. La coordinación intersectorial es clave para abordar causas estructurales de inasistencia y fortalecer mecanismos de revinculación. Para cada país se examinará:

1. Nivel de articulación entre sectores.
2. Marcos regulatorios asociados a la asistencia y revinculación.
3. Responsabilidades definidas entre actores públicos.
4. Modalidades de financiamiento vinculadas al monitoreo y la intervención.

En síntesis, los criterios definidos a partir de la literatura de la OCDE permiten analizar de manera sistemática cómo distintos sistemas educativos abordan la asistencia y la revinculación en educación parvularia. La operacionalización de estos criterios posibilita una comparación estructurada entre países y establece una base metodológica común para la evaluación del caso chileno.

Tabla 1. Síntesis de criterios y dimensiones de análisis comparado

Criterio OCDE	Dimensiones de análisis (operacionalización)
Acceso y participación efectiva	1. Cobertura y disponibilidad territorial de servicios educativos. 2. Políticas de acceso universal o gratuidad. 3. Incentivos y apoyos institucionales para la participación familiar. 4. Estrategias para reducir barreras socioeconómicas y geográficas.
Regularidad y continuidad de la asistencia	1. Definición oficial de inasistencia reiterada o crónica. 2. Estrategias institucionales para promover la asistencia continua. 3. Protocolos de seguimiento y respuesta ante ausencias reiteradas.
Sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo	1. Existencia de plataformas nacionales o regionales de seguimiento de asistencia. 2. Integración de datos intersectoriales (educación, salud y protección social). 3. Frecuencia de los registros y definición de responsables del monitoreo.
Intervención territorial y seguimiento individualizado	1. Presencia de equipos territoriales o comunitarios especializados. 2. Coordinación entre establecimientos, municipios y redes locales. 3. Estrategias de acompañamiento individual y visitas domiciliarias.
Participación, involucramiento y acompañamiento familiar	1. Políticas de apoyo parental y acompañamiento familiar. 2. Mecanismos formales de comunicación sostenida entre establecimientos y familias. 3. Programas de corresponsabilidad educativa y fortalecimiento del vínculo hogar–escuela.
Gobernanza y coordinación intersectorial	1. Articulación entre educación, salud y protección social. 2. Marcos regulatorios asociados a la asistencia y la revinculación. 3. Definición de responsabilidades entre actores públicos. 4. Modalidades de financiamiento vinculadas al monitoreo y la intervención.

Nota. Elaboración propia a partir de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Starting Strong V* (2019) y *Starting Strong VI* (2021).

8. Evaluación del caso chileno según criterios OCDE

Este estudio adopta un diseño metodológico cualitativo-comparado, basado en revisión documental y análisis comparado de políticas públicas en educación parvularia. La muestra del estudio está compuesta por cinco países: Chile, Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, seleccionados por contar con marcos normativos consolidados, evidencia reciente en materia de asistencia y revinculación, y disponibilidad de información comparable en los informes de la OCDE. Estos casos permiten contrastar el desempeño chileno con sistemas que han implementado políticas estructurales de primera infancia en distintos contextos institucionales y territoriales. La comparación se estructura a partir de criterios analíticos derivados de la literatura de la OCDE, particularmente de los informes *Starting Strong V* y *Starting Strong VI*. Estos criterios fueron operacionalizados mediante dimensiones observables que permiten analizar cómo cada sistema educativo aborda la asistencia y la revinculación en educación parvularia. En particular, se consideran: (i) acceso y participación efectiva; (ii) regularidad y continuidad de la asistencia; (iii) sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo; (iv) intervención territorial y seguimiento individualizado; (v) participación e involucramiento familiar; y (vi) gobernanza y coordinación intersectorial. Para cada criterio se definieron indicadores cualitativos y normativos que posibilitan una comparación sistemática y replicable entre países.

8.1. Acceso y participación efectiva

Chile presenta altos niveles de cobertura en los niveles de transición; sin embargo, la participación efectiva continúa siendo un desafío. La fragmentación institucional entre Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y establecimientos Vía Transferencia de Fondos genera diferencias en infraestructura, oferta educativa y capacidad pedagógica, lo que incide en las oportunidades reales de participación (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2025). La OCDE (2023) enfatiza que el acceso efectivo requiere políticas que reduzcan barreras territoriales, económicas y logísticas. En Chile, la ausencia de transporte escolar para la primera infancia y las limitadas capacidades municipales condicionan el acceso, especialmente en zonas rurales (UNESCO, 2022). Aunque el país ha avanzado en cobertura, aún no logra garantizar condiciones habilitantes que permitan alinear participación efectiva con estándares internacionales.

8.2. Regularidad y continuidad de la asistencia

En el caso chileno, la asistencia regular en educación parvularia continúa siendo un desafío estructural. Si bien la matrícula se ha estabilizado en los últimos años, los registros administrativos evidencian dificultades para asegurar una participación sostenida. Estos antecedentes confirman que el principal problema no radica en el acceso formal, sino en la continuidad efectiva de la asistencia, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad territorial y social. La regularidad constituye uno de los nudos críticos del sistema chileno. En 2024, un 15% de los niños presentó inasistencia crónica, con mayor prevalencia en

establecimientos que atienden a familias de menores ingresos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2025). La evidencia internacional demuestra que la inasistencia temprana afecta el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, proyectándose en brechas persistentes a lo largo de la trayectoria educativa (Duncan et al., 2020; UNICEF, 2023). A diferencia de países OCDE que cuentan con definiciones normativas claras de inasistencia reiterada, Chile carece de un estándar único para educación parvularia (OECD, 2022). Esto impide instalar protocolos comunes de seguimiento y dificulta la acción temprana. Además, estudios nacionales muestran variaciones importantes entre sostenedores respecto a los mecanismos de seguimiento, evidenciando una falta de lineamientos coherentes (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2024).

8.3. Sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo

El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas constituye un avance hacia el monitoreo nacional, pero su implementación en educación parvularia aún es limitada. La calidad y frecuencia del registro dependen del trabajo de establecimientos y sostenedores, produciendo variabilidad en las alertas generadas (Ministerio de Educación, 2025). La OCDE (2023) sostiene que los sistemas de alerta temprana efectivos son interoperables y utilizan datos provenientes de otras áreas sociales. En Chile, estas conexiones aún no existen de forma sistemática. En consecuencia, los equipos educativos carecen de información actualizada sobre salud infantil, movilidad habitacional o situaciones de vulnerabilidad, factores esenciales para comprender las causas de la inasistencia (MIDESO, 2023). UNESCO (2022) indica que los sistemas deben avanzar hacia modelos predictivos; Chile opera, en cambio, aún bajo un enfoque diagnóstico.

8.4. Intervención territorial y seguimiento individualizado

Los Equipos Territoriales de Asistencia y Revinculación representan un avance hacia el acompañamiento directo de familias; sin embargo, su despliegue depende de la disponibilidad de recursos municipales y de capacidades técnicas locales, lo que genera heterogeneidad en cobertura e intensidad de las intervenciones (Ministerio de Educación, 2025). Estudios internacionales muestran que la intervención territorial efectiva requiere financiamiento estable, articulación comunitaria e institucionalización de prácticas como visitas domiciliarias (Meade & Gershberg, 2022). En Chile, estas acciones se aplican de manera desigual y no constituyen aún una política preventiva universal. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023) señala que la ausencia de estructuras claras de coordinación intersectorial limita la efectividad de estas intervenciones.

8.5. Participación y acompañamiento familiar

La participación familiar influye directamente en la asistencia regular. En Chile, las prácticas de acompañamiento dependen principalmente de iniciativas internas de cada establecimiento, lo que genera diferencias importantes entre sostenedores y territorios (Araujo et

al., 2021). La OCDE (2022) destaca que los sistemas con mejores resultados cuentan con políticas estructurales de apoyo a la parentalidad desde los primeros años. En el caso chileno, la inexistencia de una política nacional de parentalidad integrada limita la capacidad del sistema para fortalecer la corresponsabilidad educativa. UNESCO (2022) enfatiza que la participación familiar debe ir más allá de reuniones informativas, incorporando estrategias sistemáticas de apoyo emocional, logístico y socioeducativo.

8.6. Gobernanza y coordinación intersectorial

La gobernanza de la educación parvularia chilena se caracteriza por su fragmentación, con múltiples prestadores, normativas distintas y capacidades institucionales desiguales. Esta estructura dificulta la coordinación entre educación, salud, protección social y municipios, condición fundamental para asegurar asistencia regular y abordaje integral de casos de inasistencia (OECD, 2023). El Ministerio de Desarrollo y Familia (2023) documenta que, en ausencia de marcos regulatorios obligatorios, la coordinación intersectorial depende de acuerdos locales. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023) señala que los países con mejores resultados han institucionalizado mecanismos permanentes y obligatorios de coordinación, asegurando continuidad más allá de cambios de administración. En Chile, estas condiciones aún no están consolidadas.

9. Análisis comparado y resultados

El presente capítulo desarrolla un análisis comparado de políticas de asistencia y revinculación en educación parvularia de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, contrastándolas con los lineamientos establecidos en el Plan de Reactivación Educativa 2025 de Chile, específicamente su Eje 3. El análisis se estructura según los seis criterios de comparación definidos previamente: (1) acceso y participación efectiva; (2) regularidad y continuidad de la asistencia; (3) sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo; (4) intervención territorial y acompañamiento individualizado; (5) participación familiar y corresponsabilidad; y (6) gobernanza y coordinación intersectorial. El objetivo es identificar similitudes, divergencias y oportunidades de fortalecimiento para el caso chileno, con especial énfasis en educación parvularia, que el propio Ministerio reconoce como el nivel más afectado por inasistencia y desvinculación.

9.1. Primer criterio de análisis: Acceso y participación efectiva.

En Finlandia, el acceso a la educación inicial es un derecho universal garantizado por ley, lo que obliga a los municipios a ofrecer un cupo para cada niño desde los nueve meses. Este modelo incluye tarifas progresivas ajustadas al ingreso, transporte municipal cuando la distancia o el clima lo requieren y disponibilidad de servicios integrados, como salud infantil y apoyo familiar, lo que facilita la asistencia regular y reduce de manera significativa barreras logísticas

(Karila & Kinos, 2022). La participación se concibe como una responsabilidad estatal y no como una capacidad o decisión de las familias.

En Francia, la escolaridad obligatoria desde los tres años ha permitido casi universalizar la participación en educación parvularia. Las comunas están legalmente obligadas a asegurar condiciones para la asistencia, lo que incluye transporte escolar, servicios psicosociales, mediación cultural y dispositivos de acompañamiento en la transición escolar. Este conjunto de apoyos reduce la probabilidad de ausencias asociadas a barreras materiales o emocionales (Berger & Caille, 2021). La obligatoriedad se complementa con redes locales de apoyo familiar, lo que fortalece la asistencia cotidiana.

Corea del Sur también facilita el acceso mediante subsidios automáticos asignados de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias y mediante sistemas digitales que asignan cupos cercanos al hogar. A ello se suman servicios municipales que orientan a las familias en el cuidado infantil, asesorías emocionales y soporte logístico, lo cual contribuye a mantener una asistencia estable (Hong & Lee, 2022). La política coreana parte de la premisa de que la participación efectiva requiere apoyos continuos.

En Uruguay, el acceso y la participación se estructuran mediante la expansión de la oferta pública gratuita en Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), ubicados preferentemente en territorios vulnerables. Además, se implementa búsqueda activa de niños no matriculados, lo que reduce barreras de acceso y favorece especialmente a familias que enfrentan dificultades socioeconómicas y territoriales (Administración Nacional de Educación Pública, 2023).

En Chile, el Plan de Reactivación Educativa 2025 identifica que el principal desafío en educación parvularia no se sitúa en la matrícula, sino en la participación efectiva y sostenida. Si bien se contemplan orientaciones dirigidas a fortalecer el vínculo con las familias y a identificar barreras de asistencia, las estrategias implementadas no aseguran condiciones habilitantes universales, tales como transporte garantizado, subsidios específicos o mecanismos sistemáticos de búsqueda activa. En consecuencia, la asistencia regular continúa dependiendo en gran medida de las condiciones familiares y territoriales, más que de garantías institucionales estables (Ministerio de Educación, 2024a).

9.2. Segundo criterio de análisis: Regularidad y continuidad de la asistencia.

En Finlandia, la regularidad es monitoreada semanalmente por equipos municipales que analizan patrones de asistencia y bienestar infantil. Cuando se detectan indicios de disminución, se ajustan horarios, se articulan apoyos familiares y se movilizan servicios sociales preventivos. Este enfoque evita que la inasistencia leve evolucione hacia inasistencia crónica (Karila & Kinos, 2022).

Francia ha establecido un protocolo nacional obligatorio: ante dos ausencias injustificadas, las escuelas deben contactar a la familia, realizar entrevistas presenciales y activar visitas domiciliarias cuando es necesario. Las comunas supervisan este proceso y pueden derivar casos a servicios sociales. Esta estructura regulatoria asegura continuidad en la asistencia y rapidez en la respuesta (Berger & Caille, 2021).

Corea del Sur utiliza sistemas en tiempo real que registran asistencia diariamente y generan alertas automáticas cuando se detectan patrones irregulares. Los municipios están obligados a intervenir en un plazo de 48 horas mediante entrevistas familiares, evaluaciones socioeconómicas y derivaciones a apoyos financieros o de salud, lo que permite abordar rápidamente cualquier situación emergente (Hong & Lee, 2022).

Uruguay trabaja la continuidad mediante equipos de proximidad que monitorean asistencia diariamente en terreno, especialmente en contextos vulnerables, y realizan visitas domiciliarias para comprender y resolver factores que afectan la asistencia. Esta estrategia ha demostrado ser eficaz para mantener continuidad en contextos donde la vulnerabilidad estructural es alta (Perazza, 2024).

En Chile, aunque se registra asistencia diariamente mediante el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, el Manual de Revinculadores reconoce que no existen plazos obligatorios para actuar ni protocolos nacionales estandarizados. La intervención suele ser tardía, cuando la inasistencia ya es grave, y depende de las capacidades internas de cada establecimiento (Ministerio de Educación, 2024b).

En convergencia, Chile comparte con Francia y Uruguay el principio de contacto temprano con la familia. Sin embargo, diverge notablemente de Finlandia y Corea del Sur, donde la regularidad se sostiene mediante marcos normativos claros y respuestas rápidas obligatorias. La falta de protocolos vinculantes en Chile repercute directamente en la capacidad del sistema para asegurar continuidad.

9.3. Tercer criterio de análisis: Sistemas de alerta temprana y monitoreo preventivo.

Corea del Sur cuenta con el sistema de alerta temprana más sofisticado entre los países analizados. Su plataforma integra datos educativos, de salud, vacunación, bienestar social y características socioeconómicas de las familias. A partir de esta integración genera alertas predictivas capaces de anticipar riesgo incluso antes de que aparezcan ausencias repetidas. Este modelo ha demostrado reducir significativamente la desvinculación temprana (Hong & Lee, 2022).

En Finlandia, la alerta temprana se basa en un enfoque cualitativo centrado en las educadoras, quienes registran comportamientos, expresiones emocionales, cambios en rutinas del

niño y tensiones familiares. Esta información se revisa semanalmente en equipos municipales, permitiendo anticipar situaciones que podrían derivar en ausencias prolongadas (Karila & Kinos, 2022).

Francia combina registros administrativos diarios con sistemas comunales de análisis que emiten alertas cuando se observan patrones irregulares. Estas alertas se integran con servicios psicosociales y de salud, facilitando una respuesta coordinada que previene la desvinculación (Berger & Caille, 2021).

Uruguay desarrolla alertas territoriales basadas en observación situada: movilidad residencial, empleo inestable, problemas de salud, violencia intrafamiliar y otras variables comunitarias que suelen anticipar riesgos de inasistencia. Los equipos comunitarios identifican estas señales antes de que se produzcan ausencias reiteradas (Perazza, 2024).

Chile registra asistencia, pero no riesgo. No integra datos sociales ni de salud y no utiliza modelos predictivos. El Plan de Reactivación Educativa señala esta falencia, enfatizando la necesidad de desarrollar capacidades preventivas, pero todavía no existen mecanismos que permitan anticipar la desvinculación (Ministerio de Educación, 2024a).

Por otro lado, Chile converge con Francia en la importancia atribuida al registro sistemático, pero diverge significativamente de Corea del Sur y Finlandia, donde la alerta temprana se basa en información integrada y en análisis predictivos. El sistema chileno continúa siendo reactivo y, en consecuencia, limitado para anticipar quiebres en la trayectoria educativa.

9.4. Cuarto criterio de análisis: Intervención territorial y acompañamiento individualizado.

Finlandia implementa visitas domiciliarias universales desde el nacimiento, coordinadas por profesionales de salud y bienestar social, que permiten conocer a las familias e identificar precozmente factores de estrés. Estas visitas no son reactivas sino preventivas y constituyen un componente estructural del sistema (Karila & Kinos, 2022). Cuando un niño enfrenta dificultades, los municipios articulan intervenciones que pueden incluir apoyo psicológico, fortalecimiento de rutinas familiares y ajustes en el entorno educativo.

Francia articula dispositivos comunales que incluyen psicólogos, trabajadores sociales, enfermeras escolares y mediadores interculturales. Estos equipos, de carácter permanente, intervienen de manera coordinada cuando un niño presenta dificultades de asistencia, realizando visitas domiciliarias, evaluaciones familiares y planes de apoyo personalizados (Berger & Caille, 2021).

Corea del Sur despliega equipos municipales cuando se activan alertas tecnológicas. Estos equipos realizan diagnósticos socioeconómicos, articulan apoyos financieros y de salud, coordinan programas de parentalidad y acompañan a las familias hasta que se estabiliza la

asistencia (Hong & Lee, 2022). La intervención territorial se activa de manera automática y obligatoria.

Uruguay centra su estrategia en equipos de proximidad que trabajan directamente en barrios vulnerables. Estos equipos visitan hogares regularmente, colaboran con servicios de salud y programas sociales, y elaboran estrategias comunitarias de acompañamiento que fortalecen redes locales y ayudan a sostener la asistencia (Administración Nacional de Educación Pública, 2023).

En Chile, los Equipos Territoriales de Revinculación realizan visitas domiciliarias, planes de revinculación y acompañamiento personalizado, pero su cobertura es limitada y la intervención tiende a ocurrir cuando la inasistencia ya es significativa. El propio Manual de Revinculadores reconoce que la intervención depende de las capacidades territoriales y no constituye un servicio universal (Ministerio de Educación, 2024b).

Chile converge con Uruguay en la relevancia del trabajo territorial y con Francia en la comprensión de la necesidad de equipos especializados, pero diverge ampliamente de los modelos de Finlandia y Corea del Sur, donde la intervención es universal, preventiva y sistemáticamente articulada con servicios sociales y de salud.

9.5. Quinto criterio de análisis: Participación familiar y corresponsabilidad.

Finlandia desarrolla programas universales de parentalidad positiva, asesorías psicológicas y apoyo continuo a las familias. Estas acciones fortalecen las rutinas de cuidado y la estabilidad emocional del entorno familiar, reduciendo así riesgos de inasistencia (Karila & Kinon, 2022).

Francia implementa dispositivos de mediación cultural, redes de apoyo emocional y tutorías familiares diseñadas especialmente para familias migrantes o en situación de vulnerabilidad. La participación familiar es un componente estructural del sistema, no una acción opcional de los establecimientos (Berger & Caille, 2021).

Corea del Sur refuerza la participación familiar mediante campañas nacionales, talleres de educación parental y subsidios vinculados a la asistencia regular. Esta combinación de incentivos económicos y apoyo formativo ha demostrado aumentar la corresponsabilidad de los cuidadores (Hong & Lee, 2022).

Uruguay trabaja la participación familiar desde la proximidad territorial. Los equipos comunitarios realizan visitas domiciliarias, acompañamiento emocional y apoyo sostenido en la construcción de rutinas familiares, especialmente en sectores vulnerables (Perazza, 2024).

En Chile, la participación familiar se limita a reuniones escolares, entrevistas y comunicación tradicional. Las visitas domiciliarias se realizan solo ante inasistencia crítica y no existen programas universales de parentalidad ni acompañamiento sistemático a cuidadores. El Plan de Reactivación Educativa identifica esta ausencia como una limitación importante (Ministerio de Educación, 2024a).

En convergencia, Chile reconoce el rol central de la familia. Sin embargo, diverge profundamente de todos los países analizados, ya que no institucionaliza políticas familiares universales y delega la participación al establecimiento, lo que limita el impacto del Eje 3: Asistencia y revinculación.

9.6. Sexto criterio de análisis: Gobernanza y coordinación intersectorial.

Corea del Sur opera con un sistema nacional integrado que articula educación, salud, bienestar social y protección infantil. Esta integración se sustenta en una plataforma de datos compartida y protocolos obligatorios que aseguran coherencia institucional y rapidez en la intervención (Hong & Lee, 2022).

Finlandia trabaja mediante gobernanza municipal integrada, donde equipos multiprofesionales revisan periódicamente el bienestar infantil en un expediente único. La articulación entre educación, salud y servicios sociales es permanente y estructural (Karila & Kinon, 2022).

Francia coordina servicios educativos y sociales mediante redes comunales obligatorias que incluyen psicólogos, asistentes sociales, enfermeras escolares y educadores especializados. Esta estructura permite que los casos complejos sean abordados de manera intersectorial (Berger & Caille, 2021).

Uruguay articula programas de salud, políticas sociales y dispositivos educativos mediante una gobernanza flexible pero intersectorial, coordinada por la Administración Nacional de Educación Pública, que vincula sectores clave en contextos vulnerables (Administración Nacional de Educación Pública, 2023).

En Chile, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023) identifica fragmentación significativa entre sectores. El Eje 3 reconoce la necesidad de articulación, pero no establece mecanismos vinculantes, estructura de coordinación permanente ni sistemas unificados de datos. La dependencia de disposiciones locales limita la efectividad de la intervención (Ministerio de Educación, 2024b).

Dicho lo anterior, Chile converge con los países analizados en el reconocimiento de la importancia de la coordinación intersectorial, pero diverge estructuralmente al carecer de

mecanismos formales, permanentes y obligatorios que articulen servicios. Mientras los países comparados operan bajo modelos integrados, Chile continúa funcionando con gobernanza fragmentada.

10. Diferencia entre el ideal de literatura y la realidad chilena

La revisión bibliográfica internacional establece un ideal normativo para la asistencia y revinculación en educación parvularia basado en seis pilares: acceso garantizado, asistencia continua, sistemas predictivos de alerta temprana, intervención territorial preventiva, corresponsabilidad familiar estructural y gobernanza intersectorial integrada (OCDE, 2023). Este ideal supone que los Estados sostienen políticas universales, preventivas y con financiamiento estable, orientadas a asegurar que cada niño participe regularmente en experiencias educativas de calidad desde los primeros años.

Al contrastar este ideal con la realidad chilena, emergen brechas estructurales. El Plan de Reactivación Educativa 2025 avanza en monitoreo, equipos territoriales y acciones de revinculación, pero mantiene un enfoque reactivo, dependiente de las capacidades locales y sin institucionalidad permanente (Ministerio de Educación, 2025). Las políticas no eliminan barreras estructurales de acceso, carecen de protocolos obligatorios de continuidad, no utilizan datos predictivos, y la intervención territorial ocurre tardíamente. Además, la coordinación intersectorial existe “en el discurso”, pero no en mecanismos vinculantes, lo que limita el abordaje integral de la inasistencia, como ha señalado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023).

La brecha principal, entonces, no está en la existencia de acciones, sino en su estabilidad, universalidad, obligatoriedad y articulación intersectorial. Este desfase impide que Chile alcance los estándares observados en Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, donde el derecho a la asistencia es garantizado desde el Estado mediante políticas estructurales y preventivas

11. ¿Qué podría hacer la política educativa chilena para acercarse al ideal?

La política educativa puede avanzar hacia el ideal internacional si transforma el Eje 3: Asistencia y revinculación en una política pública estructural, con financiamiento basal, institucionalidad permanente y articulación intersectorial obligatoria. A continuación se presentan los pasos requeridos en cada ámbito, los beneficiarios principales y los recursos necesarios.

Paso 1: Institucionalizar el Eje 3 como política permanente

La literatura internacional indica que las políticas de asistencia sostenida requieren financiamiento basal y continuidad institucional (Karila & Kinos, 2022; OECD, 2023).

Acción: Crear una línea presupuestaria plurianual y una unidad nacional especializada. Beneficiarios: Niños y niñas de 0–6 años; equipos territoriales; sostenedores municipales y SLEP. Recursos: Asignación basal equivalente al 0,8% del PIB; profesionales permanentes; sistema anual de seguimiento.

Paso 2: Garantizar acceso efectivo mediante políticas habilitantes

Finlandia y Francia muestran que la asistencia mejora cuando existen servicios de transporte, apoyos económicos y acceso universal (Berger & Caille, 2021).

Acción: Fortalecer y ampliar los mecanismos de transporte escolar existentes para educación parvularia, asegurando cobertura prioritaria en zonas rurales y territorios de alta vulnerabilidad, e integrándolos formalmente al Eje 3 como política habilitante para la asistencia regular. Recursos: Fondos regionales y municipales; coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Paso 3: Instalar protocolos obligatorios de continuidad

Los sistemas comparados establecen plazos y procedimientos claros para actuar ante la inasistencia (Hong & Lee, 2022).

Acción: Definir jurídicamente inasistencia reiterada y cronograma obligatorio de intervención temprana. Recursos: Equipo jurídico MINEDUC, capacitación nacional a sostenedores y equipos educativos.

Paso 4: Desarrollar un sistema predictivo de alerta temprana

Corea del Sur demuestra el impacto de integrar datos sociales, de salud y educación (Korean Educational Development Institute, 2024).

Acción: Integrar bases de datos del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Social y Familia, y utilizar modelos predictivos de riesgo. Recursos: Infraestructura tecnológica, interoperabilidad, protección de datos, analistas y personal de soporte.

Paso 5: Institucionalizar intervención territorial preventiva

La evidencia muestra que los países con mejores resultados tienen equipos estables, especializados y con presencia comunitaria (Perazza, 2024).

Acción: Convertir los Equipos Territoriales en una planta permanente del MINEDUC, instalando protocolos universales de visita domiciliaria preventiva. Recursos: Contratos estables, formación especializada, protocolos estandarizados.

Paso 6: Crear una política nacional de parentalidad

Todos los países comparados tienen programas familiares universales.

Acción: Implementar un Plan Nacional de Corresponsabilidad Familiar con talleres, materiales, tutorías y redes de apoyo parental. Recursos: Convenios con universidades, organismos comunitarios y servicios sociales.

Paso 7: Establecer gobernanza intersectorial vinculante

La OCDE (2023) destaca que la articulación efectiva requiere estructuras permanentes.

Acción: Crear un Comité Nacional Interministerial con responsabilidad legal, protocolos de interoperabilidad y seguimiento obligatorio. Recursos: Reglamentos, financiamiento basal, equipos ejecutivos.

12. Propuestas

12.1. Establecer financiamiento basal y una estructura institucional permanente

Incorporar el Eje 3 en la Ley de Presupuestos como un programa permanente con financiamiento basal plurianual, complementario al financiamiento existente en JUNJI e Integra, y extensivo a los establecimientos Vía Transferencia de Fondos y a los equipos territoriales¹, dotándolo de una unidad técnica nacional con competencias claras en asistencia y participación en primera infancia. La literatura demuestra que las políticas de asistencia solo logran efectos sostenidos cuando cuentan con continuidad institucional, financiamiento estable y equipos técnicos permanentes (Karila & Kinos, 2022; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). La ausencia de estabilidad presupuestaria incrementa la fragmentación territorial y la rotación de equipos, debilitando la capacidad de intervención temprana. Garantizar que el Eje 3 no dependa de ciclos políticos ni de decisiones anuales de asignación presupuestaria, permitiendo planificar, monitorear y ajustar la estrategia a largo plazo.

¹ En Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra cuentan con financiamiento basal, a diferencia de los establecimientos Vía Transferencia de Fondos, que dependen de subvención por asistencia. Esta diferencia institucional genera condiciones desiguales de estabilidad financiera y capacidad operativa para la implementación de estrategias educativas y de acompañamiento (MINEDUC 2023, OCDE, 2023).

12.2. Implementar políticas habilitantes para asegurar acceso efectivo y participación sostenida

Desarrollar un paquete universal de políticas habilitantes que incluya transporte escolar rural, subsidios familiares condicionados a la asistencia y un proceso anual de búsqueda activa de niños y niñas fuera del sistema. La evidencia de Finlandia y Francia muestra que las mejoras en asistencia inicial dependen del rol del Estado para remover barreras económicas, geográficas y sociales que afectan a familias con menores de 6 años (Berger & Caille, 2021). Las políticas habilitantes funcionan como “condiciones de entorno”, sin las cuales las estrategias escolares tienen eficacia limitada. Aumentar la matrícula efectiva y reducir la inasistencia no intencional, especialmente en zonas rurales, sectores vulnerables y contextos con baja movilidad territorial.

12.3. Instalar protocolos nacionales obligatorios de continuidad educativa

Establecer protocolos diferenciados de intervención para inasistencia leve, moderada y grave, con definiciones jurídicas claras, plazos obligatorios y trazabilidad nacional. Sistemas como el de Corea del Sur evidencian que la estandarización de procedimientos reduce la heterogeneidad territorial y mejora la respuesta oportuna ante señales de alerta en primera infancia (Hong & Lee, 2022). La claridad normativa permite avanzar desde medidas reactivas hacia un abordaje sistemático. Garantizar que todos los sostenedores e instituciones respondan de manera coherente y en tiempos definidos, evitando la desvinculación progresiva que habitualmente se invisibiliza en la educación parvularia.

12.4. Crear un sistema predictivo integrado de alerta temprana

Desarrollar un sistema nacional de alerta temprana basado en interoperabilidad de datos entre educación, salud y protección social, utilizando herramientas de análisis predictivo para identificar riesgo de inasistencia crónica. Según estudios del Korean Educational Development Institute (2024), los sistemas que integran datos sociales, sanitarios y educativos pueden reducir significativamente la desvinculación cuando identifican precozmente trayectorias de riesgo. La predicción permite actuar antes de que la inasistencia se consolide. Focalizar recursos de manera más eficiente, priorizando a los niños y niñas con mayor probabilidad de desvinculación e instalando un modelo preventivo y no reactivo.

12.5. Consolidar una estrategia nacional de intervención territorial preventiva

Transformar los Equipos Territoriales del Eje 3 en una planta permanente del Ministerio de Educación, con presencia estable en los territorios, formación especializada y protocolos de visita domiciliaria preventiva. La evidencia comparada indica que los sistemas con mejores resultados cuentan con equipos profesionales estables, cercanos a las comunidades y con capacidad de intervención domiciliaria y comunitaria (Perazza, 2024). La intervención territorial

temprana reduce la inasistencia crónica y fortalece el vínculo educativo desde la primera infancia. Elevar la capacidad del Estado para actuar directamente en las causas de la inasistencia, especialmente en situaciones de vulnerabilidad social y baja integración familiar.

12.6. Diseñar e implementar una política nacional de parentalidad en primera infancia

Crear un Plan Nacional de Corresponsabilidad Familiar, con talleres universales, tutorías parentales, materiales de apoyo y articulación con los servicios de salud y desarrollo social. La participación de las familias es el predictor más consistente de la asistencia sostenida en educación parvularia, según evidencia reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). Los países con mejores indicadores de participación temprana cuentan con programas parentales universales, no focalizados exclusivamente en grupos vulnerables. Fortalecer las competencias parentales, mejorar rutinas familiares asociadas a asistencia y consolidar un vínculo escuela–hogar más estable.

12.7. Establecer un modelo de gobernanza intersectorial vinculante

Crear un Comité Nacional Interministerial con facultades legales, responsable del diseño, coordinación, monitoreo y evaluación del Eje 3, con participación del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Social y Familia. La literatura reciente destaca que los sistemas de asistencia en primera infancia requieren una gobernanza integrada, pues las causas de la inasistencia son multidimensionales (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). Sin un marco institucional vinculante, la coordinación entre sectores se vuelve reactiva y dependiente de voluntades individuales. Fortalecer la coherencia de las acciones gubernamentales, asegurar continuidad más allá de los ciclos administrativos y mejorar la eficiencia del uso de recursos públicos.

En conjunto, las propuestas presentadas apuntan a fortalecer y consolidar el Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa como una política pública estructural, preventiva y sostenible en educación parvularia. A través de financiamiento estable, políticas habilitantes, protocolos obligatorios, sistemas de alerta temprana, intervención territorial, corresponsabilidad familiar y gobernanza intersectorial vinculante, se busca robustecer las condiciones institucionales necesarias para asegurar la asistencia regular y la continuidad de las trayectorias educativas en la primera infancia.

13. Plan de Implementación (2026–2030)

El plan de implementación propuesto para fortalecer el Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa se estructura en una secuencia progresiva de cuatro etapas, diseñadas para avanzar desde la institucionalización del modelo hasta su consolidación nacional. Esta gradualidad

responde tanto a las limitaciones del contexto chileno tanto en materia fiscal, territorial y de gobernanza, como a la evidencia internacional que demuestra que las políticas de asistencia y revinculación infantil requieren desarrollarse mediante ciclos de expansión controlada y evaluación continua (OCDE, 2023). El horizonte temporal 2026–2030 permite transitar desde la creación de condiciones institucionales mínimas hacia la instalación efectiva de equipos territoriales estables, sistemas predictivos de riesgo y dispositivos de parentalidad universal, asegurando que la política evolucione desde un enfoque reactivo hacia uno preventivo y estructural.

Tabla 2: Plan de Implementación (2026–2030)

Año	Etapas	Acciones principales	Responsables	Meta verificable
2026	Diseño institucional y financiamiento	Incorporar el Eje 3 como línea basal en la Ley de Presupuestos; crear la Unidad Nacional de Asistencia y Revinculación; elaborar reglamentos para interoperabilidad intersectorial.	Ministerio de Educación; Dirección de Presupuestos; Congreso Nacional	Unidad nacional creada y financiamiento basal aprobado.
2027	Innovación tecnológica	Diseñar e implementar un sistema predictivo de alerta temprana; conectar bases de datos de educación, salud y protección social; capacitar a sostenedores y equipos técnicos.	Ministerio de Educación; Gobierno Digital; Ministerio de Salud; Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Sistema interoperable activo en 8 regiones del país.
2028 2029	Expansión territorial	Establecer equipos territoriales permanentes; universalizar visitas domiciliarias preventivas; implementar programas de parentalidad a nivel municipal.	JUNJI; Fundación Integra; municipios; Servicios Locales de Educación Pública	Cobertura territorial del 70% en 2028 y 100% en 2029.

2030	Consolidación nacional	Realizar evaluación de impacto; ajustar normativa y presupuesto; presentar reporte internacional a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Ministerio de Educación; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; Horizontal Chile	Asistencia nacional $\geq 90\%$ e inasistencia grave $< 5\%$.
------	------------------------	--	--	--

Nota. Elaboración a partir del análisis comparado con Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, y del Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación (2025).

Este plan de implementación permite transitar desde las prácticas actuales que son caracterizadas por intervenciones reactivas, limitada capacidad territorial y ausencia de la colaboración institucional hacia un modelo robusto, preventivo y alineado con los estándares internacionales. La gradualidad propuesta reconoce las restricciones fiscales y administrativas del país, pero simultáneamente fija metas exigentes que buscan transformar el Eje 3 en una política estructural de Estado. Asimismo, al integrar acciones en institucionalidad, tecnología, territorio y corresponsabilidad familiar, el plan responde a las brechas identificadas en el diagnóstico y se fundamenta en evidencia comparada que demuestra que los sistemas exitosos combinan financiamiento estable, monitoreo predictivo, intervención temprana y gobernanza intersectorial. De este modo, la propuesta no solo fortalece la asistencia y revinculación en la educación parvularia, sino que instala condiciones sostenibles para garantizar el derecho a trayectorias educativas continuas en la primera infancia.

14. Riesgos y estrategias de mitigación

14.1 Restricciones fiscales

Un riesgo central para la consolidación del Eje 3 como política estructural es la restricción fiscal, dado que Chile opera bajo reglas presupuestarias que prioriza la sostenibilidad macroeconómica y limitan la expansión permanente del gasto público. La creación de financiamiento basal para equipos territoriales, transporte rural o sistemas de interoperabilidad tecnológica representa un incremento significativo de recursos que podría enfrentar resistencia legislativa o técnica. Este problema ha sido ampliamente documentado en América Latina, donde la falta de financiamiento estable impide institucionalizar políticas de primera infancia (OCDE, 2023). Para mitigar este riesgo, la implementación gradual permite distribuir costos en el tiempo y demostrar efectividad antes de aumentar la inversión; a su vez, los fondos concursables y el co-financiamiento con organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe facilitan avanzar en etapas iniciales sin

comprometer de inmediato recursos estructurales. Esta estrategia es coherente con prácticas internacionales donde los programas de asistencia temprana se expanden progresivamente hasta ser absorbidos por financiamiento basal.

14.2 Capacidades territoriales desiguales

Chile presenta una marcada heterogeneidad territorial en capacidades técnicas, gestión municipal y disponibilidad de recursos humanos, especialmente en zonas rurales y apartadas. Esta desigualdad constituye un riesgo significativo para la implementación del Eje 3, pues políticas que requieren monitoreo continuo, intervención domiciliaria y trabajo comunitario dependen directamente de la capacidad local para ejecutarlas. La evidencia comparada muestra que incluso políticas bien diseñadas fracasan cuando los territorios no cuentan con equipos profesionales suficientes o con apoyo especializado (Perazza, 2024). Para mitigar este riesgo, se propone establecer alianzas con universidades regionales que provean acompañamiento técnico, formación especializada y supervisión continua a los equipos territoriales. Asimismo, los equipos móviles, empleados exitosamente en Uruguay y Finlandia, permiten llegar a zonas donde la dotación local es insuficiente, garantizando equidad territorial en el acceso a los servicios de revinculación y asistencia.

14.3 Fragmentación institucional

La fragmentación institucional es uno de los riesgos estructurales más relevantes para la efectividad del Eje 3, debido a que la inasistencia en educación parvularia no responde únicamente a factores educativos, sino también a condiciones de salud, bienestar social, dinámicas familiares y precariedad económica. En Chile, la ausencia de un marco vinculante de coordinación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia genera duplicidad de funciones, lentitud en la derivación de casos y fallas en la trazabilidad de la información, situación reconocida por organismos internacionales y por diagnósticos nacionales recientes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023). Para mitigar este riesgo, se propone la creación de un Comité Nacional Interministerial con autoridad legal, encargado de definir protocolos obligatorios, estandarizar criterios de intervención y garantizar interoperabilidad entre sistemas. Esta medida se sustenta en experiencias internacionales, como la gobernanza integrada de Corea del Sur y Finlandia, donde estructuras de coordinación permanentes permiten respuestas coherentes y oportunas ante riesgos de inasistencia.

14.4 Cambio cultural lento en familias

La instalación de la asistencia parvularia como un valor social compartido enfrenta un riesgo cultural significativo: la persistencia de la idea de que el jardín infantil es opcional, flexible y prescindible, percepción especialmente extendida en familias con condiciones

laborales inestables o con menor escolaridad. Esta representación cultural debilita la asistencia sostenida y dificulta los esfuerzos de revinculación, pues la ausencia prolongada no se interpreta como un problema que afecta el desarrollo infantil. La literatura internacional muestra que los cambios culturales en la participación infantil requieren intervenciones prolongadas, consistentes y adaptadas a cada territorio (Araujo et al., 2021). Para mitigar este riesgo, se propone una estrategia de comunicación y acompañamiento familiar de carácter sostenido, que incluya campañas nacionales, visitas domiciliarias preventivas y programas de parentalidad positiva, tal como implementan Francia, Uruguay y Finlandia. Estas acciones permiten construir corresponsabilidad social y modificar progresivamente las expectativas de las familias respecto a la asistencia en primera infancia.

15. Conclusiones

El análisis realizado en esta tesis demuestra que la asistencia regular y la revinculación oportuna en educación parvularia constituyen condiciones estructurales para garantizar trayectorias educativas continuas, equidad temprana y oportunidades efectivas de desarrollo. La evidencia internacional revisada que proviene de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, UNICEF, UNESCO y estudios recientes de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay, converge en un ideal normativo que se sustenta en seis pilares: acceso habilitado por el Estado, continuidad obligatoria de la asistencia, sistemas predictivos de alerta temprana, intervención territorial preventiva, corresponsabilidad familiar estructural y gobernanza intersectorial integrada. Estos elementos conforman un estándar robusto de política preventiva que asegura que los niños y niñas se mantengan vinculados a experiencias educativas de calidad.

Al contrastar este ideal con el caso chileno, se observa que, si bien el Plan de Reactivación Educativa 2025 incorpora lineamientos relevantes como el monitoreo continuo de asistencia, los Equipos Territoriales de Revinculación y los dispositivos de acompañamiento familiar, su diseño aún se expresa mediante estrategias reactivas, dependientes de capacidades locales y sin institucionalidad permanente. La literatura internacional muestra que las políticas efectivas requieren financiamiento basal, protocolos obligatorios, modelos predictivos y coordinación intersectorial estable, condiciones que aún no se encuentran consolidadas en Chile.

Los resultados del análisis del caso chileno, estructurado a partir de los criterios OCDE de acceso y participación efectiva, regularidad de la asistencia, revinculación temprana, participación familiar y gobernanza intersectorial, muestran un patrón consistente: Chile presenta avances normativos y programáticos relevantes, pero carece de mecanismos estructurales que aseguren su aplicación universal, obligatoria y sostenida. En particular, el análisis evidenció que la asistencia regular continúa altamente condicionada por variables territoriales y familiares; que las estrategias de revinculación operan mayoritariamente de forma reactiva; que la corresponsabilidad familiar se aborda de manera no sistemática; y que la coordinación

intersectorial carece de institucionalidad vinculante. Estos hallazgos empíricos sustentan el diagnóstico central de esta tesis y explican la brecha persistente entre el diseño del Eje 3 del Plan de Reactivación Educativa 2025 y los estándares internacionales analizados.

El análisis comparado de Finlandia, Francia, Corea del Sur y Uruguay permitió identificar principios transferibles al contexto nacional: (a) eliminar barreras estructurales que impiden la participación; (b) actuar antes de que la inasistencia evolucione hacia desvinculación; (c) sostener intervenciones mediante equipos profesionales permanentes; (d) fortalecer la parentalidad como política pública; y (e) coordinar servicios educativos, sanitarios y sociales de manera vinculante. La comparación también evidenció que las brechas chilenas no derivan únicamente de falta de acciones, sino de su insuficiente estabilidad, sistematicidad y obligatoriedad.

Las propuestas formuladas en esta tesis sobre el financiamiento basal, protocolos de continuidad, sistema predictivo integrado, intervención territorial preventiva, política nacional de parentalidad y gobernanza intersectorial vinculante, responden directamente a esas brechas, alineándose con la literatura y con los modelos internacionales analizados. El plan de implementación 2026–2030 articula estas recomendaciones en un itinerario progresivo, fiscalmente realista y técnicamente fundamentado, orientado a transformar el Eje 3 en una política estructural del Estado. En suma, esta tesis aporta una ruta clara para fortalecer la asistencia y revinculación en educación parvularia, fundamentada en evidencia sólida y adaptada al contexto institucional chileno.

Aunque este Proyecto Final Aplicado ofrece un análisis comparado riguroso, presenta algunas limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, la información internacional disponible para ciertos países, particularmente en materia de financiamiento específico, evaluaciones de impacto y variabilidad territorial, no siempre permite conocer con exactitud los costos ni las capacidades requeridas para replicar sus modelos en Chile. Asimismo, la comparación se concentró en cuatro países seleccionados por la calidad de su evidencia reciente; sin embargo, la incorporación de otros casos (por ejemplo, Nueva Zelanda, Canadá o Dinamarca) podría ampliar la comprensión de estrategias aplicables al fortalecimiento del Eje 3.

En segundo lugar, esta tesis no incluyó investigación empírica primaria en terreno, como entrevistas a equipos territoriales, familias o sostenedores, lo que habría permitido profundizar en percepciones locales sobre la inasistencia y en barreras culturales que condicionan la participación. Esta decisión metodológica, centrada en revisión documental y bibliográfica, implica que algunas conclusiones se basan en evidencia secundaria y podrían enriquecerse con estudios cualitativos que capturen diversidad territorial, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas.

En tercer lugar, aunque el plan de implementación propuesto está sustentado en literatura internacional y en diagnósticos nacionales, su viabilidad depende de factores políticos y fiscales

contingentes. La creación de financiamiento basal, la interoperabilidad entre ministerios y la instalación de equipos permanentes requieren acuerdos legislativos e institucionales cuya concreción puede enfrentar resistencias. Este estudio no modela escenarios alternativos en caso de restricciones fiscales más severas ni examina en profundidad los costos administrativos de la interoperabilidad tecnológica.

Es por esto que, la propuesta se formula como un diseño normativo y estratégico, pero no incluye una evaluación *ex ante* de impacto, lo que sería relevante para estimar retornos esperados, mejoras proyectadas en asistencia o disminuciones potenciales de inasistencia crónica. Esta evaluación constituye un desafío futuro que permitiría robustecer la propuesta desde una perspectiva costo-efectiva.

La propuesta desarrollada en esta tesis abre múltiples líneas de investigación y desarrollo de política pública. Una primera proyección consiste en profundizar el estudio del sistema predictivo de alerta temprana, incorporando modelos estadísticos y de aprendizaje automático que permitan anticipar riesgo de inasistencia con base en variables sociales, sanitarias, educativas y territoriales. Este ámbito constituye una tendencia internacional reciente y representa un área en la que Chile podría avanzar significativamente.

Una segunda línea de investigación corresponde al estudio del cambio cultural en familias respecto a la educación parvularia. Dado que la literatura muestra que las creencias parentales influyen directamente en la asistencia, resulta relevante desarrollar estudios longitudinales que analicen cómo se configuran estas percepciones y qué intervenciones logran modificarlas. Este conocimiento sería fundamental para afinar el diseño de la Política Nacional de Parentalidad propuesta en este estudio.

Una tercera proyección se relaciona con la factibilidad de replicar las propuestas en otros niveles educativos o territorios. Aunque las recomendaciones se centran en educación parvularia, varios elementos como la gobernanza intersectorial, los sistemas predictivos y la intervención territorial temprana, pueden adaptarse a enseñanza básica y media, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Investigar esta potencial transferibilidad permitiría ampliar el impacto sistémico del modelo.

Finalmente, se sugiere evaluar, mediante estudios piloto y metodologías experimentales o cuasi experimentales, la efectividad de las estrategias propuestas antes de escalarlas a nivel nacional. La literatura internacional demuestra que las políticas preventivas funcionan mejor cuando se implementan con ciclos iterativos de prueba, ajuste y expansión. En ese sentido, las proyecciones de esta tesis apuntan hacia la consolidación de un ecosistema de políticas basadas en evidencia para la primera infancia, en coherencia con los estándares internacionales y con las necesidades específicas del sistema educativo chileno.

Referencias

Acción Educar. (2024). *Radiografía del sistema escolar chileno: Desafíos y propuestas para la reactivación educativa*. Santiago, Chile: Acción Educar.

Araujo, M. C., López-Boo, F., & Puyana, J. M. (2021). *The role of families in child development and early childhood education in Latin America*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003043>

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Berger, F., & Caille, J. P. (2021). *Petite enfance et scolarisation: Études sur l'assiduité et l'accompagnement familial en maternelle*. Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

Caiceo, J. (2011). *Historia de la educación de párvulos en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de los Andes.

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2025). *Informe sobre brechas de infraestructura y oferta educativa en educación parvularia*. Universidad de Chile.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (2024). *Seguimiento de la asistencia escolar: Análisis de capacidades territoriales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Channa, A. (2016). Decentralization and public service delivery in developing countries: A comparative review of recent evidence. *Public Administration and Development*, 36(5), 295–311. <https://doi.org/10.1002/pad.1773>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Articulación intersectorial en políticas de primera infancia: Lecciones para América Latina*. Naciones Unidas.

Dirección de Presupuestos. (2025). *Análisis del Proyecto de Ley de Presupuestos 2026*. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.

Duncan, G., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2020). Child development and early education: Evidence from longitudinal studies. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 231–252. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-085857>

Finnish National Agency for Education. (2022). *Early Childhood Education and Care in Finland*. Helsinki, Finland: Ministry of Education and Culture.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Re-engaging young children in early learning: A global guide for recovery*. UNICEF.

Galiani, S., & Schargrodsky, E. (2002). Evaluating the impact of school decentralization on educational quality. *Economics of Education Review*, 21(1), 43–62. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00057-6)

Hong, J., & Lee, M. (2022). Predictive attendance monitoring systems in early childhood education: Evidence from South Korea. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 247–259. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.004>

Horizontal Chile. (2018). *Primera infancia y equidad: Bases para una política pública efectiva*. Santiago, Chile: Horizontal.

Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos. (2024). *Loi pour une école de la confiance: Suivi et résultats 2019–2023*. Gouvernement de France.

Järvelä, S. (2014). Designing for learning: Interest, motivation, and engagement. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 668–685). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.040>

Kameshwara, K., Bhat, A., & Shanmugam, K. (2020). Governance and education outcomes: Evidence from developing countries. *International Journal of Educational Development*, 76, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102235>

Karila, K., & Kinos, J. (2022). Universal early childhood education and municipal governance in Finland: Impacts on participation and equity. *Nordic Journal of Early Childhood Education*, 18(2), 45–63.

Korean Educational Development Institute. (2024). *Early Childhood Attendance Monitoring System: Policy Evaluation Report*. Seoul, South Korea: Ministry of Education.

Meade, B., & Gershberg, A. (2022). Community-based early childhood support systems: Evidence from high-vulnerability areas. *Journal of Early Childhood Policy*, 4(1), 67–92.

Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay. (2024). *Evaluación del Plan Centros de Atención a la Infancia y la Familia 2015–2023*. MIDES.

Ministerio de Educación de Chile. (2024a). *Plan de Reactivación Educativa 2023–2025: Orientaciones para Educación Parvularia*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024b). *Manual de Revinculadores del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Plan de Reactivación Educativa 2025: Informe de Avance Eje 3 – Asistencia y Revinculación*. Gobierno de Chile.

Murnane, R., Moock, P., & Saavedra, J. (2002). *Cómo evaluar las inversiones en educación*. Banco Mundial.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Starting Strong V: Strengthening the Quality of Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/25216031>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Early Childhood Education and Care: Policy Review*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Perazza, R. (2024). Community-based education and early childhood attendance: Lessons from Uruguay. *International Journal of Early Childhood*, 56(1), 113–131.

Romane, V., & Pont, B. (2020). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers No. 162). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d80fbbcc-en>

Salinas, P., & Solé-Ollé, A. (2018). Decentralization and educational outcomes in Spain: Evidence from PISA. *Regional Science and Urban Economics*, 68, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2017.11.001>

Schlotter, M., Schwerdt, G., & Woessmann, L. (2011). Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: A non-technical guide. *Education Economics*, 19(2), 109–137.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2025). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia 2024 (CARACT EP 2025)*. Gobierno de Chile.

Swiderski, B. (2025). Early attendance patterns and long-term educational outcomes: A longitudinal study. *Journal of Child Development Research*, 12(1), 55–79.

UNESCO. (2022). *Reopening schools after COVID-19: Early childhood challenges*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO. (2024). *State of Early Childhood Education in Latin America*. París, Francia: UNESCO.

UNICEF. (2023). *The Importance of Regular Attendance in Early Childhood Education*. Nueva York, EE.UU.: UNICEF.

UNICEF. (2024). *Early Childhood Education Recovery and Equity Report*. Nueva York, EE.UU.: UNICEF.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Paper No. 162). OECD Publishing.

Willingham, D. (2012). Why do students remember everything that's on television and forget everything I say? *American Educator*, 36(3), 15–22.