Sala Cuna Educativa para Chile:
Navegar una tormenta perfecta

Dra. Cynthia Adlerstein - Universidad de Chile
Dr. Pablo Alberto González Soto - Centro Eduinclusiva, Universidad Andrés Bello
Dra. Pamela Jervis - Centro Eduinclusiva, Universidad de Chile

Síntesis

El proyecto de ley de Sala Cuna Universal en Chile enfrenta el desafío de navegar una "tormenta perfecta" al abordar tres objetivos que pueden entrar en conflicto: el aprendizaje y el desarrollo infantil, la participación laboral femenina y la corresponsabilidad en la crianza. Sin embargo, el debate actual ha reducido el acceso a la sala cuna a un mero subsidio laboral, relegando su rol educativo principal. Así, la iniciativa puede terminar socavando precisamente aquello que es prioritario construir: oportunidades de aprendizaje y desarrollo inclusivas, independiente de la edad, el género y la condición socioeconómica de las personas.

Este artículo revisa la evidencia científica internacional y nacional sobre la sala cuna como provisión educativa temprana e inclusiva. Desde ahí se argumenta la urgencia de una política de sala cuna intersectorial, articulada en función de oferta pedagógica de calidad, de prestaciones de salud y nutrición infantil, junto con redes inclusivas para apoyar el cuidado y la crianza en el hogar. La evidencia y experiencia nacional muestra que la calidad pedagógica y el cuidado afectivo en la sala cuna son determinantes para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los bebés, con beneficios duraderos a nivel educativo, social y económico. Por el contrario, la ampliación del acceso sin garantizar la calidad puede ser negativa precisamente en las dimensiones que este proyecto de ley busca proteger.

Por esto, en momentos en que prima una discusión centrada en cómo reducir costos y ampliar derechos sociales antes privatizados y concentrados en empresas grandes, este documento llama a no perder de vista que la sala cuna educativa de calidad es un bien común y lo esencial, es que construya para todos, oportunidades pedagógicas de calidad, condiciones laborales justas y financiamiento equitativo. Solo así se podrá lograr una sinergia efectiva entre sus propósitos y transformar la inversión en bienestar real y justicia social.

* Cómo citar: Adlerstein, C., González, P. & Jervis, P. (2026). *Sala Cuna Educativa para Chile: Navegar una tormenta perfecta.* Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Recomendaciones

Para este proyecto de ley se recomienda:

Reincorporar y fortalecer la oferta pública con Reconocimiento Oficial (SLEP, VTF/CAD y administración directa), en la implementación de Sala Cuna Universal**.**

Eliminar el copago, para evitar que el diferencial de financiamiento limite el acceso de las familias vulnerables.

Articular la oferta pública y beneficiaria, asegurando trayectorias educativas inclusivas y pertinentes.

Más allá de este proyecto de ley, para una política de Estado en la materia, se recomienda:

Instituir la Sala Cuna como política intersectorial y garante de su naturaleza educativa, articulando una agenda colaborativa entre los sectores vinculados a la protección integral de los derechos de las infancias y las familias.

Avanzar desde la regulación estructural de la calidad hacia el aseguramiento de los procesos pedagógicos de calidad, con criterios de pertinencia y sostenibilidad.

Articular trayectorias de acceso inclusivo a diversas modalidades de SC, construyendo condiciones de operación flexibles y pertinentes para las familias, evitando sesgos de calidad, accesibilidad, disponibilidad y financiamiento.

Fortalecer los equipos profesionales docentes de SC desde el punto de vista pedagógico, incluyendo comunidades profesionales interdisciplinarias y participación en la implementación de la política.

Fortalecer el ecosistema de políticas para familias e infancias, tendientes a proteger ambientes de bienestar en el hogar y a reducir la violencia intrafamiliar y el stress parental.

Este documento parte de la discusión del proyecto de ley de Sala Cuna Universal, pero se proyecta más allá de su aprobación. Su análisis y recomendaciones buscan orientar tanto el debate legislativo como la implementación y la consolidación de una política de Estado que garantice el derecho a la educación y el desarrollo desde el nacimiento. Para ello, propone articular esfuerzos públicos que suelen operar de manera fragmentada, integrando condiciones de calidad pedagógica, cobertura territorial y financiamiento sostenido, con responsabilidades institucionales que aseguren su continuidad más allá de los ciclos de gobierno.

Un Estado garante de Sala Cuna universal debe asumirla como bien común y entender su aprobación legislativa como punto de partida de una política de Estado. La sala cuna educativa para Chile requiere condiciones sostenibles de política pública. Asimismo, el aprendizaje y desarrollo infantil temprano requieren políticas que hoy resultan insuficientes y que deben ser priorizadas en la ley de presupuestos.

¿Por qué la Sala Cuna navega una tormenta perfecta? Tres objetivos en competencia

La sala cuna de naturaleza educativa se ha expandido y diversificado en países industrializados con tres propósitos: aumentar el empleo femenino, promover la corresponsabilidad parental y potenciar el desarrollo infantil temprano (Elfer & Page, 2015; Elfer & Wilson, 2023; Telias et al., 2022). Aunque estos debieran funcionar de manera articulada y sinérgica, en la práctica política estos propósitos terminan compitiendo en distintas agendas sectoriales, configurando lo que Hoskins et al. (2021) denominan una "tormenta perfecta".

En Chile, el debate parlamentario ha puesto de relieve la urgencia de aumentar el empleo femenino y de fortalecer la corresponsabilidad en la crianza. Sin embargo, el debate sobre la Sala Cuna Universal ha relegado su naturaleza educativa, reduciéndose a un "beneficio o subsidio laboral para madres". La literatura internacional sostiene que un buen diseño regulatorio debe cumplir con tres propósitos sociales simultáneamente:

- **Favorecer el aprendizaje y desarrollo infantil temprano mediante servicios de alta calidad, asegurando trayectorias educativas inclusivas:** Garantizar acceso a ambientes de aprendizaje e interacciones pedagógicas oportunas desde los primeros meses de vida, haciendo exigible el derecho a la educación desde el nacimiento (contribuyendo al ODS 4, especialmente a la meta 4.2).
- **Reducir la discriminación laboral contra las mujeres y aumentar su participación laboral y horas trabajadas:** Eliminar el sesgo de contratación y el castigo salarial de entrada que hoy impone la legislación, generando condiciones de empleabilidad y formalización del trabajo femenino (contribuyendo fundamentalmente al ODS 8, sobre trabajo decente y crecimiento económico).
- **Fortalecer la corresponsabilidad en la crianza:** Reconocer el trabajo doméstico y de cuidado, promoviendo su distribución equitativa entre madres y padres, con responsabilidad del Estado y de los empleadores. La política de sala cuna debe contribuir a la participación efectiva de los padres en la crianza, toda vez que ello fomenta vínculos afectivos saludables que mejoran el bienestar emocional de toda la familia.

La concreción del primer propósito es condición necesaria para la realización de los otros dos. Cuando la sala cuna se percibe de alta calidad, aumenta el uso de la jornada completa y las familias trabajan alrededor de una hora semanal más por semana (Philipp et al. 2025). Asimismo, una sala cuna de alta calidad promoverá la educación parental, mejores pautas de crianza y la corresponsabilidad de los padres (Grönlund & Öu, 2020).

Navegar la tormenta perfecta requiere articular estos propósitos. La evidencia internacional demuestra que los mayores retornos sociales e intergeneracionales ocurren cuando los objetivos educacionales, laborales y de género se cumplen articuladamente. Sacrificar el propósito educativo, expandiendo cobertura asistencial de baja calidad, puede generar un impacto negativo en el desarrollo infantil y en las condiciones laborales, poniendo en contradicción dos derechos que se quieren proteger: el de la madre al trabajo e igualdad de oportunidades, y el de bebés a las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

El debate político de la Sala Cuna ha discutido ampliamente los costos actuales de la política, quién debe financiar y los mecanismos más adecuados. Pero ha olvidado (o eludido) visibilizar los costos de no financiar una Sala Cuna educativa de calidad, inclusiva de diversas configuraciones familiares y promotora de una mayor igualdad de oportunidades para el desarrollo de todos los talentos. El costo de no hacer las cosas bien es mucho mayor que los recursos que el país ahorraría si no se financia bien esta política. Y esos son costos que pueden evitarse.

La política de Sala Cuna traerá beneficios sociales mayores a sus costos si se logra una sinergia efectiva entre los propósitos laborales, de corresponsabilidad en la crianza y educativos de la sala cuna (Hoskins et al., 2020). Hacerlo exige articular y fortalecer las diversas dimensiones de su calidad educativa y evaluar cómo contribuyen conjuntamente al bienestar social, a las trayectorias educativas inclusivas y a la participación de docentes y familias.

El cambio sustantivo de navegación

El origen y gran logro del proyecto de Sala Cuna es la derogación del umbral de 20 trabajadoras, establecido en el artículo 203 del Código del Trabajo; resabio de un pasado en el que la sociedad consideraba la crianza responsabilidad exclusiva de la mujer y el trabajo femenino como secundario. Producto de esta norma, muchas empresas evitan cruzar ese umbral para no gatillar el costo de la provisión de sala cuna, o bien lo traspasan descontándolo de los salarios de entrada de las mujeres en edad fértil (Prada, Rucci y Urzúa, 2015; Rojas, Sánchez y Villena, 2016). Al reemplazar el beneficio exclusivo de la mujer por un derecho asociado a los trabajadores cuidadores de bebés de 0 a 2 años, se elimina esta distorsión y se favorece la contratación formal femenina.

No obstante, al ampliar el beneficio a todos los trabajadores y a las pequeñas empresas, se extiende a toda la economía un costo que era exclusivo de medianas y grandes empresas. De ahí surge el problema del financiamiento de la Sala Cuna. Si el legislador hubiese optado por mantener la obligación para las medianas y grandes empresas que ya incurren en el costo, el papel del Estado se habría restringido al aumento de cobertura y aseguramiento de la calidad. El escenario fiscal en que se crea este nuevo derecho social no solo abre el tema de quién debe financiarlo, sino que entraña el riesgo de un financiamiento insuficiente para que sea una prestación de calidad, mientras el aumento de los costos laborales (que no afecta a la mediana y gran empresa que antes ya los asumía) se da en un escenario de baja creación de empleo y alto desempleo.

El escenario presupuestario tensiona

El proyecto de presupuesto 2027 tiene un aspecto positivo y otro negativo para la sala cuna educativa que nos preocupa. Lo positivo es que el gobierno declara como prioridad presupuestaria la educación de la primera infancia, lo que podría ser muy alentador para el sector si no fuese por la inercia que tiene el gasto público después de más de una década de priorización de la educación superior por sobre el gasto en educación escolar y preescolar. Una señal en este sentido es el aumento del 5% del "Valor Párvulo" de los Jardines VTF, tendiente a cerrar una brecha histórica respecto a la oferta de administración pública directa que afecta la calidad de la provisión. Los recursos adicionales están destinados a material didáctico, apoyo técnico-pedagógico, insumos básicos, mantención y al financiamiento de la homologación de rentas y de la Carrera Docente de las educadoras y técnicas. Esto muestra que el gobierno se preocupa por la calidad de la provisión.

Por el lado negativo, otras señales presupuestarias debilitan la calidad de la sala cuna: la inversión en infraestructura se reduce en $119 mil millones, los fondos para capacitación de equipos educativos se reduce en más de un 70% y el presupuesto de la Agencia de Calidad (para el acompañamiento educativo) cae en $46 mil millones. Además, la evaluación de impacto y la agenda de calidad de la educación parvularia quedan supeditadas a la disponibilidad presupuestaria del primer trimestre de 2027. El riesgo es que, sin recursos para la mejora pedagógica continua, se debilita la capacidad del Estado para regular y asegurar la calidad en las salas cuna adscritas al nuevo Fondo, que deben cumplir con la Autorización de Funcionamiento (AF) o Reconocimiento Oficial (RO). Sin recursos para garantizar la sostenibilidad de la calidad educativa, surgen dudas sobre las condiciones en las que operará la mayor demanda (y la reproducción de desigualdades estructurales).

En la discusión legislativa actual de la Cámara de Diputados (segundo trámite), el debate sobre la Sala Cuna Universal se centró en los costos laborales y en el flujo del Seguro de Cesantía. Los elementos propiamente educacionales y los efectos de la ley sobre bebés, familias y docentes han quedado invisibilizados. A continuación, se resume el conocimiento científico en esta materia.

¿Qué dice la evidencia científica?

La urgencia de educación temprana de calidad

La inversión en la primera infancia es especialmente importante porque los primeros años moldean el desarrollo cerebral, cognitivo y socioemocional con efectos duraderos sobre la salud, el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida (Anunciação et al., 2025; Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Luby et al., 2020; Webb, 2019). La evidencia económica indica que invertir temprano favorece, a la vez, la equidad y la igualdad, ya que las habilidades se acumulan de manera dinámica y las inversiones iniciales aumentan la productividad de las posteriores (Heckman, 2011; Pfeiffer & Reuss, 2008; Doyle et al., 2013; Rosholm et al., 2020).

Esta evidencia sobre retornos tempranos se ve fuertemente respaldada por ensayos controlados aleatorizados a gran escala, los cuales demuestran que las ganancias sostenidas en desarrollo cognitivo, lenguaje y habilidades socioemocionales no se logran por la mera expansión de cobertura física o asistencial, sino que dependen críticamente de enriquecer la calidad pedagógica de los centros y de las relaciones potenciadoras en el aula (Grantham-McGregor et al., 2020; Meghir et al., 2023; Blimpo, Carneiro, Jervis & Pugatch, 2022). La evidencia a largo plazo de educación temprana dirigida a la primera infancia vulnerable confirma que los servicios de alta calidad generan efectos significativos, costo-efectivos y persistentes en la formación de capital humano y en la reducción de brechas sociales (Jervis et al., 2024; Blimpo et al., 2022). Por este motivo, la discusión del proyecto de ley no puede desvincular el financiamiento de la Sala Cuna Universal, de la exigencia explícita de condiciones pedagógicas de calidad. La atención en centros educativos de baja calidad o guarderías informales anula el impacto esperado en el desarrollo infantil y el bienestar familiar.

Este argumento es consistente con la curva de Heckman, según la cual las inversiones dirigidas a niños pequeños tienden a generar mayores retornos que la educación escolar, laboral y la remediación tardía (Rosholm et al., 2020; Rolnick & Grunewald, 2007). La calidad de los ambientes de aprendizaje durante los primeros mil días de vida modifica significativamente el desarrollo humano y social a largo plazo (Aguayo et al., 2024). Enfrentar ambientes adversos durante los períodos sensibles del desarrollo temprano puede perturbar de manera negativa y persistente las trayectorias de desarrollo neuronal y biopsicosocial. Si bien el impacto de los ambientes en el desarrollo infantil depende del momento en que ocurre (Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Luby et al., 2020; Webb, 2019), la privación en la infancia se asocia con déficits duraderos en atención, memoria de trabajo, regulación emocional, aprendizaje, lenguaje y funcionamiento social (Fan & Kang, 2025; Dye, 2018; Da Silva Calado et al., 2025).

Los riesgos y las oportunidades de la sala cuna no se distribuyen por igual: los niños de entornos vulnerables, incluidos los de hogares con menor ingreso o menor educación materna, muestran una mayor probabilidad de presentar retrasos socioemocionales y de no alcanzar su potencial de desarrollo (Anunciação et al., 2025; Doyle et al., 2013; Rolnick & Grunewald, 2007). Aun así, los ensayos y seguimientos de largo plazo muestran que los programas tempranos de alta calidad pueden mejorar los resultados educativos, conductuales, económicos y de salud en la adultez (Anderson, 2008; García et al., 2022; Conti et al., 2016). Por ejemplo, el Carolina Abecedarian Project matriculó bebés (edad promedio de 9 semanas) en salas cuna de calidad, en jornada completa, por cinco años continuos. Cabe destacar que este proyecto estableció un modelo educativo preventivo, que comenzaba antes de que aparecieran dificultades educativas importantes (Masse & Barnett, 2002; Ramey, 2019). Sus resultados muestran beneficios sociales que incluyen mayores ingresos a lo largo de la vida y participación laboral materna, junto con menores gastos en apoyos educativos remediales y justicia penal (Gullo, 2026; West et al., 2020; Barnett & Masse, 2007). En conjunto, la literatura indica que invertir en la calidad educativa de la primera infancia es una de las estrategias públicas más relevantes para promover benefi-

cios sociales persistentes, fortalecer el capital humano y reducir las desigualdades para una sociedad más inclusiva y justa (Heckman, 2011; Bauer & Schanzenbach, 2016; Rolnick & Grunewald, 2007).

Si el único objetivo fuera el desarrollo de la primera infancia, la evidencia respalda el cuidado y la educación tempranos de calidad para los primeros mil días, con intervenciones y apoyos interdisciplinarios centrados en la crianza, el cuidado familiar y la salud y la nutrición de los bebés, seguido, durante los segundos mil días, de ambientes de aprendizaje inclusivos, lúdicos y seguros (Daelmans et al., 2017; Draper et al., 2022; Britto, et al., 2017; Nores & Barnett, 2010; Dowd et al., 2016; Watts et al., 2018; Dussaillant y González, 2012). En ambos grupos de edad, la evidencia converge cada vez más en la importancia del cuidado afectivo y sensible, y de la prestación multisectorial de servicios (Attanasio, 2026); aunque la calidad de la implementación, el seguimiento a largo plazo y la evidencia proveniente de entornos de escasos recursos siguen siendo desiguales (Black et al., 2016; Britto et al., 2017; Daelmans et al., 2017). Los apoyos educativos a la crianza durante los tres primeros años generan mejoras sostenidas a corto plazo en la cognición, el lenguaje, el desarrollo motor y la calidad del cuidado (Jeong et al., 2021; Zhang et al., 2021). Y la expansión de salas cuna con equipos pedagógicos idóneos beneficia más a las madres con menor escolaridad que los subsidios al cuidado domiciliario, reduciendo desigualdades socioeconómicas (Scherer & Pavolini, 2023). Toda esta evidencia sustenta la sala cuna educativa de calidad, como base del desarrollo humano y de la justicia social.

Cuidado infantil, empleo y pobreza

Cuando el objetivo prioritario no es la educación temprana para la primera infancia, sino cuidar a los hijos para que no sean un impedimento de oportunidades laborales formales y productivas, la evidencia vuelve a mostrar a la sala cuna como herramienta eficaz. La evidencia muestra que el cuidado infantil subvencionado para bebés y niños pequeños parece ser una herramienta eficaz para aumentar el empleo materno y reducir la pobreza de los hogares, con evidencia consistente en distintos contextos nacionales (Halim et al., 2021; Clark et al., 2019; Troger & Verwiebe, 2015). En Nairobi, un ensayo aleatorizado encontró que ofrecer vouchers de cuidado infantil elevó la probabilidad de empleo femenino en 8,5 puntos porcentuales (Clark et al., 2019). En Burkina Faso, la introducción de centros comunitarios triplicó el uso de los servicios institucionales y mejoró significativamente el empleo y los indicadores financieros de las mujeres (Ajayi et al., 2022). En la India rural, el acceso a guarderías comunitarias redujo en 16 minutos diarios el tiempo materno dedicado al cuidado y aumentó la participación en el trabajo asalariado (Nandi et al., 2020). En 25 países europeos, una mayor cobertura pública para menores de tres años se asoció con una reducción del riesgo de pobreza del 24% entre madres con educación media y del 12% entre madres con menor nivel educativo (Troger & Verwiebe, 2015).

Cabe destacar que la evidencia subraya cómo el diseño o modalidad de la provisión de sala cuna modifica significativamente sus efectos. Los esquemas de media jornada tienden a desplazar a las mujeres hacia el empleo informal o al trabajo familiar no remunerado, mientras que la jornada completa facilita el empleo asalariado formal (Halim et al., 2021; Berthelon et al., 2022; Son & Kayaoglu, 2026). También se advierte que la expansión del sector puede apoyarse en trabajo de cuidados mal remunerado o poco profesionalizado, reproduciendo precariedad dentro de la propia fuerza laboral de la educación y el cuidado infantil (Adlerstein & Barco, 2024; Goouch & Powell, 2016; Newberry & Marpinjun, 2018). En conjunto, el cuidado institucional funciona como un mecanismo relevante de reducción de la pobreza y de activación económica para las madres, siempre que se prioricen la cobertura suficiente, la jornada completa y la profesionalización del trabajo de cuidados (Halim et al., 2021; Troger & Verwiebe, 2015).

Sala cuna educativa de calidad y desarrollo infantil

La sala cuna es compatible con el desarrollo infantil, si el cuidado es de alta calidad especialmente la calidad de las interacciones adulto-niño, la estimulación lingüística, la sensibilidad del personal y la estabilidad de los cuidadores (NICHD, 2000, 2002; Von Suchodoletz et al., 2023; Huston, 2015). En bebés y niños pequeños, los entornos de alta calidad se asocian de forma consistente con mejores puntajes en desarrollo cognitivo, lenguaje y comunicación, incluso tras ajustar por características familiares y del hogar (Burchinal et al., 2000; Burchinal et al., 1996; Ruzek

et al., 2014; Araujo et al., 2019). Estos efectos tienden a ser modestos pero persistentes, con tamaños de efecto de 0,18 a 0,48 al comparar cuidados de alta versus baja calidad, y son mayores cuando la alta calidad se mantiene desde la sala cuna hasta preescolar (NICHD, 2002; Li et al., 2012; Peisner-Feinberg et al., 2001). La literatura también sugiere que la calidad de proceso importa más que los insumos estructurales por sí solos, aunque ratios adulto-niño, formación del personal y estabilidad del centro siguen siendo relevantes porque mejoran indirectamente las interacciones pedagógicas cotidianas (Burchinal et al., 1996; Jaeger, 2002; Drange & Rønning, 2020; Peisner-Feinberg et al., 2001).

En contraste, las guarderías convencionales o de menor calidad muestran resultados más heterogéneos: pueden aportar algunas ganancias en lenguaje y preparación escolar, pero con frecuencia no mejoran otras áreas y a veces se asocian con más problemas externalizantes, sobre todo cuando la entrada es muy temprana o la calidad emocional y conductual del centro es baja (Berger et al., 2021; Narea et al., 2022; Berger et al., 2021). La evidencia socioemocional es la más mixta, aunque los estudios longitudinales y metaanálisis muestran que una mejor calidad de proceso predice más competencia social y menos problemas conductuales a lo largo del tiempo, e incluso puede compensar los riesgos de pasar muchas horas en cuidado no parental (Sluiter et al., 2025; Broekhuizen et al., 2017). Además, las ventajas parecen especialmente relevantes para niños desfavorecidos o con peores niveles iniciales de desarrollo, porque la exposición a cuidado de alta calidad puede reducir brechas tempranas, mientras que el acceso desigual a estos servicios limita ese potencial redistributivo (Ruzek et al., 2014; Araujo et al., 2019; Berger et al., 2021; Peisner-Feinberg et al., 2001). En síntesis, la sala cuna de alta calidad tiende a promover mejor el desarrollo infantil que las guarderías estándar, y la diferencia principal no es el tipo de establecimiento en sí mismo, sino cuán rico, sensible, estable y estimulante es el cuidado que ofrece (Ruzek et al., 2014; Pinto et al., 2019; Bratsch-Hines et al., 2020; Huston, 2015).

La evidencia para Chile es consistente con esa distinción entre sala cuna educativa de alta calidad y guarderías o centros de calidad variable o baja. En estudios longitudinales nacionales, la asistencia a educación temprana en centros, entre los 24 y 36 meses, se asoció con mejores resultados cognitivos que el cuidado exclusivo en el hogar, con tamaños de efecto cercanos a 0,21–0,22 DE en TADI y Battelle (Narea et al., 2020). En otra muestra chilena, los niños que habían asistido a educación parvularia en la infancia también mostraron puntajes más altos en desarrollo general que quienes habían recibido solo cuidado materno (Narea et al., 2020). Datos más recientes de Santiago sugieren, además, una pequeña ventaja cognitiva a los 14 meses para quienes asistían a un establecimiento de educación parvularia, en comparación con el cuidado parental exclusivo, mientras que el cuidado por no familiares se asoció con los peores puntajes cognitivos (Narea et al., 2026).

En Chile, estos beneficios parecen concentrarse más en el desarrollo cognitivo y el lenguaje que en todas las áreas por igual. La entrada temprana o intermedia a centros educativos se asoció con mejor lenguaje, y la entrada intermedia también con mejor desarrollo general, aunque la evidencia socioemocional es más mixta (Narea et al., 2022). La evidencia chilena también muestra con bastante claridad que ampliar la cobertura sin asegurar la calidad limita o incluso revierte parte de estos beneficios.

El estudio de la comunidad educativa en escuelas vulnerables chilenas advierte que la precarización de los entornos de aprendizaje y la falta de soporte institucional deterioran el bienestar de docentes, técnicos y estudiantes (López et al., 2022). Trasladar este riesgo al nivel parvulario, por ejemplo, mediante la creación de un 'Registro Nacional de Cuidadores' (no docentes) o guarderías y casas de cuidado desreguladas fragmentaría la educación inicial, afectando la convivencia y el clima escolar desde los primeros años de vida (López et al., 2025). La evidencia cualitativa y cuantitativa nacional respalda que la prevención de la violencia y la promoción del bienestar integral de bebés requieren provisión educativa estructurada (con un currículum y ambientes de aprendizaje intencionados) basados en el trabajo docente profesional, con ratios adulto-niño bajos y con una arquitectura institucional que respalde el liderazgo pedagógico en todo el centro (whole-school approach); y no soluciones asistenciales de cuidado improvisado y bajo costo (López et al., 2022, 2025).

Los diagnósticos en salas cuna chilenas muestran niveles de calidad en promedio moderados, con fortalezas en la interacción cuidador-niño, pero debilidades en las rutinas

de cuidado personal e higiene y un desempeño agregado por debajo del promedio internacional (Cárcamo et al., 2014). Al observar la calidad de procesos, Godoy et al (2025) encuentran resultados bajos a moderados, con el apoyo al aprendizaje especialmente bajo. También encuentran que las diferencias de calidad entre salas cuna se vinculan más con variables estructurales que ya están reguladas por el sistema, como dimensiones del espacio, materiales, credenciales del personal y ratios. Ese patrón no es solo chileno: en sistemas regulados, la relación entre estructura y proceso se vuelve más débil, porque cumplir umbrales mínimos no asegura buenas pedagogías (Slot et al., 2015; Kelly et al., 2025). Por eso, la literatura comparada recomienda pasar de una lógica de cumplimiento regulatorio de calidad estructural, a una de mejora continua de procesos pedagógicos, basada en el acompañamiento de interacciones cotidianas, currículo para menores de tres años y apoyo profesional interdisciplinario sostenido (Slot, 2018; Wysłowska & Slot, 2020).

La calidad de proceso radica justamente en las relaciones pedagógicas que los bebés y niños pequeños viven cotidianamente. Esto involucra las interacciones responsivas y sensibles con adultos y pares, las oportunidades de explorar, experimentar y jugar con diversos materiales, el cuidado emocional y el apoyo instruccional (Godoy et al., 2025; Slot, 2018; Hanno et al., 2021; Howard et al., 2024). La evidencia sitúa la calidad de los procesos pedagógicos como el componente más directamente ligado al impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo infantil, aunque los efectos promedio sobre los resultados son pequeños (Von Suchodoletz et al., 2023; Wysłowska & Slot, 2020). Un servicio de alta calidad combina procesos pedagógicos, como la creación de ambientes de aprendizaje responsivos y sensibles, con la atención compartida, el juego libre y las experiencias de exploración y experimentación (Edwards, 2021; Rademacher et al., 2025). La literatura reciente también destaca que no basta con una medida global: distintas dimensiones de interacción pedagógica se relacionan con distintos resultados de aprendizaje y desarrollo infantil y conviene acompañar experiencias reales del niño, no solo promedios del aula (Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2021).

La calidad estructural de la sala cuna incluye condiciones de operación dados por el sistema, como ratios adulto-niño, tamaño de grupo, formación, salarios, materiales e infraestructura (Godoy et al., 2025; Slot, 2018; Hanno et al., 2021; Howard et al., 2024). Estas condiciones estructurales de calidad importan sobre todo porque crean o limitan la posibilidad de buenas interacciones pedagógicas, pero por sí solas no garantizan experiencias de alta calidad (Godoy et al., 2025; Eadie et al., 2022; Howard et al., 2024). La calidad estructural añade los soportes más amplios para la sostenibilidad de la calidad educativa integral, como el financiamiento, la regulación, la integración institucional, el monitoreo y el acceso equitativo (Eadie et al., 2022; Behera & Sahoo, 2026). En Chile se encuentra regulada por el Reconocimiento Oficial para la provisión que recibe fondos del Estado y por la Autorización de Funcionamiento, para establecimientos privados.

Asimismo, el trabajo de Narea et al., (2022) muestra que una mayor exposición temprana a la sala cuna de calidad puede coexistir con más conductas externalizantes, lo que refuerza que no toda sala cuna produce el mismo efecto si la calidad de los ambientes de aprendizaje y procesos pedagógicos no acompañan la diversidad de trayectorias educativas y familiares (Adlerstein et al., 2018). Por eso, un pilar esencial para la calidad educativa de la sala cuna radica en la complementariedad con la familia. La investigación sobre la función de producción de capital humano demuestra que las creencias subjetivas de los padres sobre el desarrollo infantil condicionan directamente el nivel de inversión y estimulación que otorgan a sus hijos (Attanasio, Cunha & Jervis, 2023; Almås, Attanasio & Jervis, 2024). Los metaanálisis sobre programas de acompañamiento parental (como la metodología Reach Up) resaltan que fortalecer la relación entre cuidadores, familias y docentes no solo potencia el desarrollo cognitivo de bebés, sino que mitiga factores de riesgo como la depresión materna y el estrés en el hogar (Jervis et al., 2023; Santelices, et al., 2021). Una política de Sala Cuna Universal debe, por ende, promover una articulación continua con las familias para potenciar un entorno de bienestar y desarrollo integral de niños.

En conjunto, para Chile, la conclusión no cambia: la sala cuna educativa puede mejorar el bienestar familiar y el desarrollo de los bebés, sobre todo el cognitivo y el lingüístico. Pero los resultados y proyecciones dependen significativamente de la implementación de variables de calidad estructural y de proceso simultáneamente.

Desafíos de la sala cuna educativa de calidad

Mejorar la calidad de la provisión de sala cuna requiere actuar sobre calidad de proceso, en las condiciones estructurales y la sostenibilidad del sistema; no solo ampliar cobertura (Eadie et al., 2022; Von Suchodoletz et al., 2023; Behera & Sahoo, 2026). En conjunto, la literatura coincide en que las interacciones pedagógicas cotidianas entre adultos y niños son el mecanismo más directamente vinculado con mejores resultados infantiles, mientras que la formación docente del personal, los ratios, el ambiente físico de aprendizaje, la regulación y el financiamiento importan principalmente, porque hacen posible esas interacciones pedagógicas de alta calidad (Eadie et al., 2022; Slot, 2018; Irvine et al., 2023; Penman et al., 2026).

Una primera prioridad es fortalecer la formación especializada del personal que trabaja con bebés y niños pequeños. La evidencia más consistente dentro de la calidad estructural muestra asociaciones positivas entre mayor formación inicial del personal y mejor calidad de proceso (Slot, 2018; Eadie et al., 2022). Para el grupo de 0 a 2 años, además, la formación general en educación parvularia parece insuficiente cuando no incluye contenidos específicos sobre desarrollo temprano, apego, observación relacional y experiencia práctica en salas para bebés (Sakr et al., 2026). La literatura más reciente también indica que la capacitación en servicio funciona mejor cuando incorpora coaching y mentoría, y cuando está alineada con las prácticas que se espera mejorar en el aula (Deding & Minnaert, 2024; Routhier et al., 2025).

Una segunda prioridad es asegurar condiciones estructurales que sostengan la práctica educativa. Los estudios y revisiones muestran que ratios adulto-niño más bajos y grupos más pequeños tienden a asociarse con mejor calidad de proceso, aunque estos efectos no siempre aparecen con la misma fuerza en sistemas donde esos umbrales ya están muy regulados (Slot, 2018; Demissie & Pearse, 2024; Penman et al., 2026). En contextos precarios, ratios inadecuados siguen siendo un problema central: se han descrito centros con ocho a veinte bebés por cuidador, muy por encima de la recomendación de un cuidador por cada tres o cuatro niños (Jegathesan et al., 2023). En Chile, donde las ratios están más reguladas, las diferencias de calidad entre salas para niños de 12 a 24 meses se relacionaron más con el espacio, los materiales y las credenciales del personal que con el tamaño del grupo o la razón adulto-niño (Godoy et al., 2025).

Una tercera línea de mejora es elevar la calidad programática del servicio. Para niños de 0 a 3 años, las revisiones identifican como componentes básicos la seguridad, la higiene, la nutrición adecuada, rutinas consistentes, currículo cultural y evolutivamente pertinente, apoyo a la lactancia y continuidad con cuidadores estables (Behbehani et al., 2024). Esto es especialmente relevante porque la revisión de estudios en países de ingresos bajos y medios encontró que la asistencia a centros se asoció con resultados más negativos en salud, pero más positivos en crecimiento, nutrición y desarrollo, lo que sugiere que mejorar higiene, prevención de infecciones y prácticas de cuidado es parte central del rediseño de la sala cuna (Behbehani et al., 2024). La literatura sobre entornos de alta vulnerabilidad también destaca que los estándares deben incluir comunicación clara entre familias y cuidadoras, definición de roles y monitoreo regular de la calidad (Jegathesan et al., 2023).

La mejora de la provisión también depende de la gobernanza y regulación. Revisiones comparadas describen la calidad como una combinación de dominios estructurales, de proceso y de sistema, y muestran que los sistemas de monitoreo y mejora continua pueden asociarse con mejor calidad de proceso, aunque su sensibilidad para discriminar niveles finos de calidad todavía es limitada (Eadie et al., 2022; Slot, 2018). En China, por ejemplo, un estudio nacional identificó simultáneamente alta demanda, baja calidad estructural y de proceso, y la necesidad de una administración más científica y estandarizada (Hong et al., 2021). En Australia, la regulación nacional ha fortalecido la evaluación de calidad, pero persisten inconsistencias entre las métricas regulatorias y las experiencias reales de los niños, lo que refuerza la necesidad de sistemas de aseguramiento de calidad más centrados en el proceso vivido en sala (Nguyen et al., 2024).

Otra prioridad transversal es el financiamiento y acceso equitativo. El cuidado de 0 a 2 años es intrínsecamente más costoso porque requiere más personal, continuidad relacional y mayor atención a salud y desarrollo (Behbehani et al., 2024). Por eso, varias revisiones recomiendan inversión pública sostenida para asegurar servicios asequibles y de alta calidad, en lugar de trasladar el costo a

las familias (Behbehani et al., 2024; Draper et al., 2024). La evidencia cuasi experimental de Italia muestra que expandir la oferta pública puede aumentar tanto los cupos como la participación laboral materna, pero también que los costos relativamente altos limitan el acceso de mujeres con menor educación (Puccioni & Vuri, 2025). La literatura también enfatiza que la calidad debe combinarse con equidad de acceso, incluida la inclusión de niños con discapacidad mediante capacitación del personal, apoyos individualizados y colaboración con familias y profesionales de salud (Routhier et al, 2025).

Por último, mejorar la sala cuna para 0 a 2 años requiere trabajar explícitamente la relación con las familias. La evidencia disponible describe la comunicación con padres y cuidadores como parte de la calidad, porque facilita coherencia entre hogar y centro, fortalece la confianza y mejora la capacidad del servicio para responder a las necesidades del niño (Behbehani et al., 2024; Rahman, 2025; Halls et al., 2026). Estudios cualitativos también sugieren que las relaciones de confianza con las familias pueden tener efectos transformadores más amplios sobre bienestar parental, participación y continuidad del cuidado (Demissie & Pearse, 2024; Halls et al., 2026).

En síntesis, la evidencia indica que la provisión de servicios de sala cuna para niños de 0 a 2 años mejora cuando se combinan cinco palancas: personal mejor preparado, mejores condiciones estructurales, estándares programáticos claros para bebés, regulación con monitoreo de calidad y financiamiento suficiente para asegurar acceso e inclusión (Behbehani et al., 2024; Sakr et al., 2026; Deding & Minnaert, 2024; Behera & Sahoo, 2026; Penman et al., 2026). La expansión de cobertura sin estos componentes tiende a producir servicios heterogéneos, mientras que las mejoras sostenidas aparecen cuando la política se centra en la calidad real de las experiencias que viven los niños cada día (Jegathesan et al., 2023; Draper et al., 2024; Godoy et al., 2025).

¿Qué recomendamos para navegar hacia una Sala Cuna educativa en Chile?

1. **Reincorporar y fortalecer la oferta pública con Reconocimiento Oficial (SLEP, VTF/CAD y administración directa) en la implementación de Sala Cuna Universal.** La universalización de la Sala Cuna implica ampliar el acceso a una educación de calidad e inclusiva, que actualmente está garantizada en la red pública, mediante el Reconocimiento Oficial (RO). Recomendamos aprovechar y fortalecer las capacidades educativas existentes, evitando la fragmentación del sistema. La incorporación de la red de oferta pública supone aseguramiento de procesos pedagógicos, financiamiento sostenido y mecanismo de participación familiar que resguardan la calidad de las experiencias y trayectorias educativas Bendini y Devercelli, 2022; Sakr et al., 2025). Ampliar la cobertura de sala cuna sin calidad educativa inclusiva y sostenible sólo compromete la garantía de derechos que se busca garantizar.

2. **Eliminar el copago**, para evitar que el diferencial de financiamiento limite el acceso de las familias vulnerables. aun cuando se propongan topes porcentuales al copago (ej. máximo 10% del aporte), la evidencia en economía de la educación demuestra que cualquier cofinanciamiento exigible a la familia constituye una barrera insalvable para el 40% más vulnerable de la población. Si el beneficio exige un copago mensual, la Sala Cuna Universal pierde su carácter de derecho social y se transforma en un subsidio estratificado que reproduce la segregación socioeconómica desde la primera infancia. La regulación debe exigir un arancel social garantizado (copago cero) para las familias del tramo vulnerable, permitiendo que las salas cunas públicas (VTF/CAD) reciban el aporte del Fondo para absorber esta demanda con estándares de calidad pedagógica

3. **Articular la oferta pública y beneficiaria, asegurando trayectorias educativas inclusivas y pertinentes**. Integrar las salas cuna públicas y aquellas financiadas por el nuevo beneficio en una red territorial coordinada, con criterios compartidos de acceso y calidad

pedagógica. Esta articulación debe resguardar la continuidad de los vínculos y aprendizajes, acompañar las transiciones educativas y responder a la diversidad de los bebés y sus familias, evitando circuitos diferenciados según su condición laboral o capacidad de pago (Staab y Gerhard, 2011; Scherer y Pavolini, 2023).

Más allá del proyecto de ley, para avanzar hacia una política de Estado, se recomienda:

4. **Instituir la Sala Cuna como política de Estado intersectorial y garante de su naturaleza educativa.** Sugerimos articular una agenda política colaborativa entre los sectores vinculados a la protección integral de los derechos de las infancias y las familias. La gestión fragmentada entre salud, educación, protección social y trabajo debilita los servicios destinados a bebés y sus familiares, impidiendo el abordaje integral del aprendizaje temprano y multidimensional del desarrollo social. Según la evidencia, un esfuerzo público guiado por una visión decidida, integral y sistémica es la mejor garantía de éxito de las distintas iniciativas.

5. **Avanzar desde la regulación estructural de la calidad hacia el aseguramiento de los procesos pedagógicos de calidad, con criterios de pertinencia y sostenibilidad**. Urge reorientar los sistemas nacionales de fiscalización, evaluación y monitoreo de las SC que reciban financiamiento, transitando del cumplimiento de requisitos estructurales (infraestructura, ratios, sueldos, titulación y evaluación docente, etc.) al acompañamiento pedagógico y sostenibilidad situada de los procesos. Esto implica la sostenibilidad de comunidades profesionales, instrumentos de acompañamiento de la práctica pedagógica validados y culturas docentes colaborativas (Adlerstein & Pardo, 2023, 2024).

6. **Garantizar trayectorias educativas inclusivas y continuas, a través de una provisión flexible y diversificada de modalidades de sala cuna y educación parvularia**. La potencia y fragilidad de los primeros años de vida requiere sostener trayectorias educativas que protejan la estabilidad de los vínculos afectivos, las relaciones pedagógicas y la participación continua en ambientes de aprendizaje responsivos y para el bienestar integral (Bratsch-Hines et al., 2020; OECD, 2021). Por ello, aunque el cuidador-trabajador haga exigible el beneficio, debe reconocerse al bebé como sujeto titular del derecho a la educación, protegiendo su permanencia frente a contingencias laborales de sus cuidadores, como el desempleo, o administrativas, como el cumplimiento de dos años de edad durante el período educativo. En este sentido la Sala Cuna educativa para Chile no se reduce a abrir cupos y matrícula. La articulación de la diversa provisión de sala cuna debe garantizar mecanismos de protección de la matrícula, asistencia y continuidad en trayectorias educativas con transiciones sensibles, planificadas y acompañadas. Se debe consolidar una provisión diversificada y libre de sesgos, que universalice el acceso y proteja la permanencia de bebés, evitando reproducir desigualdades de calidad, accesibilidad, disponibilidad y financiamiento (Barco & Carrasco, 2020; Barco & Adlerstein, 2023). Esto involucra articular diversas modalidades de provisión: centros educativos convencionales urbanos y aquellas modalidades alternativas que operan en zonas rurales, hospitales, espacios comunitarios o que solo operan en períodos estacionales, con jornadas y horarios flexibles.

7. **Fortalecer los equipos profesionales docentes de SC desde el punto de vista pedagógico**, mediante comunidades profesionales interdisciplinarias y participación en la implementación de la política. Reconocer los saberes pedagógicos de educadoras y técnicas, asegurando su participación en la definición de la calidad educativa y en la toma de decisiones sobre la implementación de la política. Garantizar condiciones laborales equitativas, formación especializada en pedagogía con bebés y tiempos de reflexión colectiva y acompañamiento situado que sostengan la calidad de las experiencias educativas cotidianas (Barco y Adlerstein, 2023; Sakr et al., 2025).

8. **Consolidar la sala cuna educativa como un nodo territorial de articulación intersectorial de políticas para familias e infancias**. Las salas cuna pueden contribuir a articular redes territoriales de apoyo a la crianza corresponsable, a la promoción de la salud mental parental y a la prevención y abordaje oportuno de la violencia intrafamiliar y el estrés parental.

Para ello, se requieren mecanismos efectivos de coordinación entre educación, salud y protección social, que amplíen el acceso de las familias a intervenciones y apoyos oportunos, pertinentes y sostenidos (Jeong et al., 2021). Esta articulación local y situada en el territorio puede fortalecer las condiciones de bienestar en los hogares, sin desdibujar la naturaleza educativa de las salas cuna, ni trasladar a sus equipos pedagógicos las responsabilidades que corresponden a otras profesiones e instituciones vinculadas.

Conclusiones

Chile necesita asegurar la calidad educativa de la Sala Cuna para que su expansión contribuya simultáneamente a reducir las brechas laborales entre mujeres y hombres, a fortalecer la corresponsabilidad en la crianza y a promover trayectorias educativas para la inclusión y movilidad social. Su regulación, gobernanza y sostenibilidad deben resguardar el derecho a la educación de calidad desde el nacimiento, que Chile se comprometió a sostener hasta el máximo de los recursos disponibles (Artículo 2.1 CDN) y que ha incumplido, al haber privilegiado otros usos al menos durante los últimos quince años.

La evidencia internacional es enfática al establecer que la articulación sinérgica entre subsidios, horarios de atención extendidos y esquemas de corresponsabilidad resulta imprescindible para evitar que el cuidado formal perpetúe una trayectoria laboral secundaria en las mujeres (Bergsvik, 2021; Halim, 2021; Zang, 2026).

Las variables estructurales de la calidad educativa permiten sostener una oferta educativa adecuada, mientras que las variables de proceso, entramadas en las prácticas pedagógicas cotidianas son críticas para asegurar relaciones e interacciones para el aprendizaje y desarrollo de los bebés, al mismo tiempo que el bienestar integral de las familias. La evidencia chilena, algo contraria a la internacional, advierte que el acceso puede generar beneficios menores para quienes enfrentan mayores desventajas socioeconómicas, lo que puede deberse a que la calidad de la provisión no es suficiente para revertir las desventajas familiares (algo similar a lo que justificó la Subvención Escolar Preferencial, ver González et al., 2004) o a la falta de más políticas intersectoriales hacia las familias (como las que se sugieren en la recomendación 8).

Por ello, universalizar la sala cuna como bien común exige financiar y proteger su calidad educativa. Solo articulando la Sala Cuna intersectorialmente, con mejores iniciativas para el bienestar de las familias y condiciones de empleabilidad y corresponsabilidad parental, será posible transformar la inversión en oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo de bebés y familias, avanzando en justicia social.

Referencias

Adlerstein, C. (2024/2026). *Calidad pedagógica y condiciones de aprendizaje en la educación parvularia*. Presentación ante la Comisión de Educación del Senado de Chile.

Adlerstein-Grimberg, C., & Barco, B. (2024). Resisting 'universal nursery policy project' in Chile: early childhood education professional associations and unions reconceptualizing neoliberal professionalism. *Early Years*, *44*(5), 1029–1045. https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2411379

Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2018). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA)*. Ediciones UC.

Adlerstein, C., & Pardo, M. (2024). Formando profesionalismo desde las asociaciones de Educación Infantil: Discursos de su profesorado en Chile. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 28(1), 51-73. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674

Adlerstein, C., & Pardo, M. (2023). Chilean early childhood teachers' discourses on professional associations building professionalism: Cohesions and tensions of an ecosystem. *Sage Open*, 13(2), 21582440231164283. https://doi.org/10.1177/21582440231164283

Barco, B., & Adlerstein, C. (2023). Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *12*(2), 137. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008

Aguayo, V. M., & Britto, P. R. (2024). The first and next 1000 days: a continuum for child development in early life. The lancet, 404(10467), 2028-2030. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)02439-5

Ajayi, K. F., Koussoubé, E., & Dao, A. (2022). *The effects of childcare on women and children: Evidence from a randomized evaluation in Burkina Faso* (Policy Research Working Paper No. 10239). World Bank. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099215111282254210.

Allel, K., Narea, M., & Undurraga, E. (2020). Centre-based care is a significant predictor of lower body mass index in early childhood: Longitudinal evidence from Chile. *Journal of Global Health, 10*. https://doi.org/10.7189/jogh.10.010419 .

Almås, I., Attanasio, O., & Jervis, P. (2024). Presidential address: Economics and measurement: New measures to model decision making. *Econometrica, 92*(4), 947–978.

Anderson, M. L. (2008). Multiple inference and gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry Preschool, and Early Training Projects. *Journal of the American Statistical Association, 103*, 1481–1495. https://doi.org/10.1198/016214508000000841 .

Anunciação, L., Squires, J., Clifford, J., & Murphy, K. (2025). Pandemic's long-term effects on young children's social-emotional development. *American Journal of Preventive Medicine*, 107981. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2025.107981 .

Araujo, M. C., Dormal, M., & Schady, N. R. (2019). Childcare Quality and Child Development. *The Journal of Human Resources, 54*, 656 - 682. https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0217.8572r1

Arbour, M., Soto, C., Alée, Y., Atwood, S., Muñoz, P., & Marzolo, M. (2023). Absenteeism prevention in preschools in Chile: Impact from a quasi-experimental evaluation of 2011–2017 Ministry of Education data. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.975092 .

Attanasio, O., Cunha, F., & Jervis, P. (2023). Subjective parental beliefs: Measurement and impact on child development. En O. Attanasio & F. Cunha (Eds.), *Subjective parental beliefs: Measurement and impact on child development*. Cambridge University Press / Econometric Society Monograph.

Attanasio, O. (2026). The first 1000 days and beyond: The process of child development. NBER Working Paper No. 34651. http://www.nber.org/papers/w34651.

Barco, B., & Carrasco, A. (2020). Access and equity policies in early childhood education: The case of Chile. Early Years, 40(4–5), 399–414. https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1742097

Barnett, W., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review, 26*, 113-125. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.10.007

Bauer, L., & Schanzenbach, D. W. (2016). *The long-term impact of the Head Start program*. The Hamilton Project, Brookings Institution. brookings.edu

Behera, C., & Sahoo, M. (2026). Bridging the quality gap: A comparative analysis of early childhood care and education policy, pedagogical frameworks and child developmental outcomes. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2026.2706797 .

Behbehani, F., Kowalski, A. J., Selam, H., Dombrowski, E., & Black, M. M. (2024). Childcare centre attendance and health, growth, and development among children aged 0–3 years in low- and middle-income countries: A systematic review. *Journal of Global Health, 14*. https://doi.org/10.7189/jogh.14.04028 .

Bendini, M., & Devercelli, A. (Eds.). (2022). *Quality early learning: nurturing children's potential*. World Bank Publications.

Berger, L. M., Panico, L., & Solaz, A. (2021). The Impact of Center-Based Childcare Attendance on Early Child Development: Evidence from the French Elfe Cohort. *Demography, 58 2*, 419-450. https://doi.org/10.1215/00703370-8977274

Bernal, R., & Fernández, C. (2013). Subsidized childcare and child development in Colombia: effects of *Hogares Comunitarios de Bienestar* as a function of timing and length of exposure. *Social Science & Medicine, 97*, 241–249. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.10.029 .

Blimpo, M. P., Carneiro, P., Jervis, P., & Pugatch, T. (2022). Improving access and quality in early childhood development programs: Experimental evidence from The Gambia. *Economic Development and Cultural Change, 70*(4), 1479–1529 .

Bratsch-Hines, M. E., Carr, R. C., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L., & Willoughby, M. T. (2020). Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes. *Child development, 91*, 1854 - 1864. https://doi.org/10.1111/cdev.13389

Britto, P., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A., Matthews, S., Vaivada, T., Pérez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T., Yao, H.-G., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J., & Bhutta, Z. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *Lancet, 389*(10064), 91–102. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3 .

Broekhuizen, M., Van Aken, M. V., Dubas, J., & Leseman, P. (2017). Child care quality and Dutch 2- and 3-year-olds' socio-emotional outcomes : Does the amount of care matter?. *Infant and Child Development, 27*. https://doi.org/10.1002/icd.2043

Burchinal, M., Roberts, J., Riggin, R., Zeisel, S., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child development, 71 2*, 339-57. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149

Burchinal, M., Roberts, J., Nabors, L., & Bryant, D. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child development, 67 2*, 606-20. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01754.x

Burchinal, M. R. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives, 12*, 3-9. https://doi.org/10.1111/cdep.12260

Burchinal, M. R., Garber, K., Foster, T. J., Bratsch-Hines, M. E., Franco, X., & Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes?. *Early Childhood Research Quarterly, 55*, 35-51. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005

Cárcamo, R., Vermeer, H., Harpe, C. D. L., Veer, R., & Van IJzendoorn, M. H. (2014). The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking. *Child & Youth Care Forum, 43*, 747-761. https://doi.org/10.1007/s10566-014-9264-z

Cárcamo, R., Vermeer, H., Van der Veer, R., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). Early full-time day care, mother–

child attachment, and quality of the home environment in Chile: Preliminary findings. *Early Education and Development, 27*, 457–477. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1091971 .

Cárcamo, R., & García-Riquelme, A. (2019). Current research on early childhood education in Chile. *Policification of Early Childhood Education and Care*. https://doi.org/10.4324/9780203730539-4

Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2003). Human capital policy. En J. Heckman & A. Krueger (Eds.), *Inequality in America: What role for human capital policy?* MIT Press .

Clark, S., Kabiru, C., Laszlo, S., & Muthuri, S. (2019). The Impact of Childcare on Poor Urban Women's Economic Empowerment in Africa. *Demography, 56*, 1247 - 1272. https://doi.org/10.1007/s13524-019-00793-3

Conti, G., Heckman, J. J., & Pinto, R. (2016). The effects of two influential early childhood interventions on health and healthy behaviour. *The Economic Journal, 126*, F28–F65. https://doi.org/10.1111/ecoj.12420 .

Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 13–22. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003 .

Cortázar, A., De Los Angeles Molina, M. G., Sélman, J., & Manosalva, A. (2020). Early childhood education effects on school outcomes: Academic achievement, grade retention and school drop out. *Early Education and Development, 31*, 376–394. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1666445 .

Da Silva Calado, C. M. S., Manhães-De-Castro, R., Gouveia, H. J. C. B., Nogueira, R. M. T. B. L., Da Silva Souza, V., De Lira, A. V. S. M., De Araújo Merencio, S. M., Lima, B. M. P., De Oliveira, M. V. P., & Toscano, A. E. (2025). From the past to the future: The influence of early social deprivation on learning and behavioral development through programming. *Brain Research*, 149924. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2025.149924

Daelmans, B., Darmstadt, G., Lombardi, J., Black, M., Britto, P., Lye, S., Dua, T., Bhutta, Z., & Richter, L. (2017). Early childhood development: The foundation of sustainable development. *Lancet, 389*(10064), 9–11. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31659-2

Deding, J., & Minnaert, A. (2024). Improving Child Outcomes and Quality in Early Childhood Education and Care Through Implementation of Professional Development: A Meta-Systematic Literature Review of Pre- and In-Service Approaches. *Advances in Social Sciences Research Journal*. https://doi.org/10.14738/assrj.1112.17997

Demissie, F., & Pearse, S. (2024). Parental engagement and transformation as a marker of quality in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research, 23*, 93 - 106. https://doi.org/10.1177/1476718x241293899

Drange, N., & Rønning, M. (2020). Child care center quality and early child development. *Journal of Public Economics, 188*, 104204. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104204

Draper, C., Klingberg, S., Wrottesley, S., Milner, K., Fisher, J., Lakes, K. D., & Yousafzai, A. (2022). Interventions to promote development in the next 1,000 days: A mapping review. *Child: Care, Health and Development*. https://doi.org/10.1111/cch.13084 .

Dussaillant, F. (2016). Usage of child care and education centers. *SAGE Open, 6*. https://doi.org/10.1177/2158244016652668

Dussaillant, F., & González, P. (2012). Rentabilidad de la inversión en primera infancia. *Estudios Sociales*, *120*, 187-222.

Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*, 381–392. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328

Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. & C. Lloyd-Johnsen (2022). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review, 76*, 1057 - 1086. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704

Edwards, S. (2021), "Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care", *OECD Education Working Papers*, No. 247, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eba0711e-en.

Evans, D. K., Jakiela, P., & Knauer, H. A. (2021). The impact of early childhood interventions on mothers. *Science, 372*, 794–796. https://doi.org/10.1126/science.abg0132 .

Fan, L., & Kang, T. (2025). Early childhood trauma and its long-term impact on cognitive and emotional development: A systematic review and meta-analysis. *Annals of Medicine, 57*. https://doi.org/10.1080/07853890.2025.2536199 .

Elfer, P., & Page, J. (2015). Pedagogy with babies: Perspectives of eight nursery managers. Early child development and care, 185(11-12), 1762-1782.

Elfer, P., & Wilson, D. (2023). Talking with feeling: Using Bion to theorise 'work discussion'as a model of professional reflection with nursery practitioners. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(1), 165-183.

Hoskins, K., Bradbury, A., & Fogarty, L. (2021). A frontline service? Nursery Schools as local community hubs in an era of austerity. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 355-368.

García, J., Heckman, J. J., & Ronda, V. (2022). The lasting effects of early-childhood education on promoting the skills and social mobility of disadvantaged African Americans and their children. Journal of Political Economy*, 131*, 1477–1506. https://doi.org/10.1086/722936 .

Godoy, F., Narea, M., Soto-Ramírez, P., Ayala, C., & López, M. (2025). Early childhood education quality for toddlers: Understanding structural and process quality in Chilean classrooms. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci15081009 .

González, P., Mizala, A., Romaguera, P. (2004). Vouchers, inequalities, and the Chilean experience. Occasional Paper Series No. 94 National Center for Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

Goouch, K., & Powell, S. (2016). Babyroom Workers: Care in Practice. 143-157. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_10

Grantham-McGregor, S., Adya, A., Attanasio, O., Augsburg, B., Behrman, J., Caeyers, B., Day, M., Jervis, P., Kochar, R., Makkar, P., Meghir, C., Phimister, A., Rubio-Codina, M., & Vats, K. (2020). Group sessions or home visits for early childhood development in India: A cluster RCT. *Pediatrics, 146*(6), e2020002725. https://doi.org/10.1542/peds.2020-002725 .

Grönlund, A., & Öun, I. (2020). Minding the care gap: Daycare usage and the negotiation of work, family and gender among Swedish parents. *Social Indicators Research*. https://doi.org/10.1007/s11205-020-02366-z

Gullo, D. F. (2026). Academic, social, and economic benefits of high-quality early childhood education: Implications for global impact. *American Journal of Social Sciences and Humanities*. https://doi.org/10.55284/ajssh.v11i2.1865

Halim, D., Perova, E., & Reynolds, S. (2021). *Childcare and mothers' labor market outcomes in lower- and middle-income countries*. Policy Research Working Papers. https://doi.org/10.1596/1813-9450-9828 .

Halls, K., Bonetti, S., & Sakr, M. (2026). Delivering high-quality provision for babies. International Journal of Birth & Parent Education, 13(2), 10.

Hamadani, J., Mehrin, S. F., Tofail, F., Hasan, M. I., Huda, S., Baker-Henningham, H., Ridout, D., & Grantham-McGregor, S. (2019). Integrating an early childhood development programme into Bangladeshi primary health-care services: An open-label, cluster-randomised controlled trial. *The Lancet Global Health, 7*(3), e366–e375. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30535-7

Hanno, E. C., Gonzalez, K. E., Jones, S., & Lesaux, N. K. (2021). Linking Features of Structural and Process Quality Across the Landscape of Early Education and Care. *AERA Open, 7*. https://doi.org/10.1177/23328584211044519

Heckman, J. (2011). *The economics of inequality: The value of early childhood education*. *American Educator, 35*, 31.

Hong, X.-M., Liu, Q., Zhang, M.-Z., & Li, H. (2021). The Accessibility, Quality, and Administration of Childcare Services for Birth to 3 Years under China's Universal Two-child Policy. *Early Education and Development, 33*, 508 - 522
https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1943639

Hoskins, K., A. Bradbury, and L. Fogarty. 2021. "A Frontline Service? Nursery Schools as Local Community Hubs in an Era of Austerity." Journal of Early Childhood Research 1476718X2096985–1476718X2096985.

Hoskins, K., A. Bradbury, and L. Fogarty. 2020. Why Nursery Schools are a Secret Weapon in the Fight Against Inequality. Accessed 3 December 2020.
https://theconversation.com/why-nursery-schools-are-a-secret-weapon-in-the-fightagainst-inequality-142687.

Howard, S. J., Lewis, K. L., Walter, E. E., Verenikina, I., & Kervin, L. (2024). Measuring the Quality of Adult–Child Interactions in the Context of ECEC: a Systematic Review on the Relationship with Developmental and Educational Outcomes. *Educational Psychology Review, 36*.
https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3

Huston, A. (2015). Child Care and Child Development. 1682-1686. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). 391-394.
https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.23208-x

Irvine, S., Lunn, J. O., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2023). Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6

Jaeger, E. (2002). Child-Care Structure -->Process --> Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13, 199 - 206.
https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438

Jegathesan, T., Yousafzai, A., Mantel, M., Sereni, V., Armstrong, R., & Minhas, R. (2023). Informal settlements and the care of children 0–3 years of age: a qualitative study. *Frontiers in Public Health, 11*.
https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1110578.

Jeong, J., Franchett, E., De Oliveira, C. R. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine, 18*. a

Jeong, J., Pitchik, H., & Fink, G. (2021). Short-term, medium-term and long-term effects of early parenting interventions in low- and middle-income countries: A systematic review. *BMJ Global Health, 6*.
https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-004067.

Jervis, P.; Coore-Hall, J.; Pitchik, H.; Arnold, C.; Grantham-Mcgregor, S.; Rubio-Codina, M.; Baker-Henningham, H.; Fernald, L.; Hamadani, J.; Smith, J.; Trias, J.: Walker, S. (2023). The Reach Up Parenting Program. *Pediatrics,* Volume 151, number S2, May 2023:e2023060221D

Jervis, P.; Cardona-Sosa, L.; Giannola, M.; Grantham-McGregor, S.; Meghir, C.; Rubio-Codina, M.; Day M. & Attanasio, O. (2024). *Early Childhood Intervention for the Poor: Long Term Outcomes*. NBER Working Paper 32165. DOI 10.3386/w32165

Kelly, C. L., Whitaker, A. A., Burchinal, M., Jenkins, J. M., & Vandell, D. (2025). Testing the structure-process-outcome model across different early care and education policy contexts. *Developmental psychology*.
https://doi.org/10.1037/dev0002018

Li, W., Farkas, G., Duncan, G., Burchinal, M. R., & Vandell, D. (2012). Timing of High-Quality Child Care and Cognitive, Language, and Preacademic Development. *Developmental psychology, 49*, 1440 - 1451.
https://doi.org/10.1037/a0030613

López, Ramírez, López-Concha, Ascorra, Álvarez, Jervis, et al. (2022). Estudios cualitativos sobre bienestar escolar. *Frontiers in Psychology*. FALTA.

López, Carrasco-Aguilar, Jervis, Torres-Vallejos, et al. (2025). Estudios cualitativos sobre bienestar escolar. *Frontiers in Education*. Vol. 10.
https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471235.

Luby, J., Baram, T., Rogers, C. E., & Barch, D. (2020). Neurodevelopmental optimization after early life adversity: Cross species studies to elucidate sensitive periods and brain mechanisms to inform early intervention. *Trends in Neurosciences, 43*, 744–751. https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.08.001 .

Meghir, C., et al. (2023). Early stimulation and enhanced preschool: A randomized trial. *Pediatrics, 151*(Suppl. 2), e2023060221H. .

Nandi, A., Agarwal, P., Chandrashekar, A., & Harper, S. (2020). Access to affordable daycare and women's economic opportunities: evidence from a cluster-randomised intervention in India. *Journal of Development Effectiveness, 12*, 219 - 239. https://doi.org/10.1080/19439342.2020.1773898

Narea, M. (2014). *Does early centre-based care have an impact on child cognitive and socio-emotional development? Evidence from Chile*. LSE Research Online Documents on Economics. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1431.3366 .

Narea, M., Arriagada, V., & Allel, K. (2020). Center-based care in toddlerhood and child cognitive outcomes in Chile: The moderating role of family socio-economic status. *Early Education and Development, 31*, 218–233. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1626191 .

Narea, M., Cumsille, P., & Allel, K. (2022). The impact of time of entrance to center-based care on children's general, language, and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development, 46*, 278–285. https://doi.org/10.1177/01650254221089610 .

Narea, M., Soto-Ramírez, P., & Abufhele, A. (2025). Childcare center attendance during the COVID-19 pandemic: Boosting cognitive and language development. *Child Development*. https://doi.org/10.1111/cdev.14238 .

Narea, M., Ayala, C., Godoy, F., & Soto-Ramírez, P. (2026). Care Arrangements and Infant Development: The First Thousand Days Study in Santiago, Chile. *Infancy, 31*. https://doi.org/10.1111/infa.70121

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. American Educational Research Journal, 39(1), 133–164. https://doi.org/10.3102/00028312039001133

NICHDClarke-Stewart, A., Friedman, S., Phillips, D., Booth, C., Spieker, S., Bradley, R., Caldwell, B., Brownell, C. A., Campbell, S., Burchinal, P., Cox, M., Hirsh-Pasek, K., Belsky, J., Weinraub, M., Huston, A., Knoke, B., Wallner-Allen, K., Marshall, N., Mccartney, K., . . . Appelbaum, M. (20001999). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development,* Vol. 71 (4), pp. 960-980 https://doi.org/10.1111/1467-8624.00202

Nelson, C., & Gabard-Durnam, L. (2020). Early adversity and critical periods: Neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. *Trends in Neurosciences, 43*, 133–143. https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002 .

Nguyen, H., Tham, M., & Hurley, P. (2024). Process Quality in Early Childhood Education and Care in Australia: A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal, 53*, 2193 - 2206. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01735-4

Noboa-Hidalgo, G., & Urzúa, S. (2012). The effects of participation in public child care centers: Evidence from Chile. *Journal of Human Capital, 6*, 1–34. https://doi.org/10.1086/664790

Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young. *Educational Studies*, 200-228. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001

Newberry, J., & Marpinjun, S. (2018). Payment in heaven: Can early childhood education policies help women too?. *Policy Futures in Education, 16*, 29 - 42. https://doi.org/10.1177/1478210317739467

OECD. (2021). Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en

Penman, F., Green, E., & Winslow, R. (2026). Influencers of high-quality infant and toddler programmes: structural and process quality in Aotearoa New Zealand. *Early Years*. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2610292

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development, 72 5*, 1534-53. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364

Pfeiffer, F., & Reuss, K. (2008). Age-dependent skill formation and returns to education. *Labour Economics, 15*, 631–646. https://doi.org/10.2139/ssrn.975021 .

Philipp, M.-F., Schober, P., Werner, V., & Spiess, C. K. (2025). How perceived daycare quality shapes norms around daycare use and parental employment: Experimental evidence from Germany. *European Sociological Review*. https://doi.org/10.1093/esr/jcaf009

Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M., & Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003

Prada, M. F., Rucci, G., & Urzúa, S. S. (2015). *The effect of mandated childcare on female wages in Chile*. IDB Working Paper / NBER. .

Puccioni, C., & Vuri, D. (2025). With a Little Help from Nurseries. *LABOUR*. https://doi.org/10.1111/labr.12285

Rademacher, A., Bäker, N., Von Düring, U., Hiltunen, V., & Goagoses, N. (2025). The effects of early childhood education and care quality on academic competences in early primary school: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 40*. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01005-w

Rahman, M. A. A. (2025). THE ROLE OF NURSERIES IN SUPPORTING EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT: PARENTS' ASPIRATIONS, TEACHING. *Proceeding International Symposium on Global Education, Psychology, and Cultural Synergy*. https://doi.org/10.30651/psychoseries.v1i1.28635.

Reynolds, S. (2021). Center-based child care and differential improvements in the child development outcomes of disadvantaged children. *Child & Youth Care Forum, 51*, 395–420. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09634-0 .

Rolnick, A. J., & Grunewald, R. (2007). The economics of early childhood development as seen by two Fed economists. *Community Investments*.

Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Jensen, P., Justice, L. M., & Svarer, M. (2020). Are impacts of early interventions in the Scandinavian welfare state consistent with a Heckman curve? A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*. https://doi.org/10.1111/joes.12400 .

Routhier, F., Lettre, J., Lemieux, M., Longchamps, F., Gagnon, M., Desmarais, C., Grandisson, M., Morales, E., Lamontagne, M., Julien-Gauthier, F., Mortenson, B. W., Field, D. A., Zwicker, J., Kangkoyiri, F., Campbell, W., Phoenix, M., Belleau, M., Tellier, F., Lamothe, S., Wan, M. (2025). Accessibility of Childcare Services for Children With Disabilities Aged 0 to 5 Years: A Scoping Review of Promising Solutions. *Child, 51*. https://doi.org/10.1111/cch.70087

Rude, B. (2024). Middle-run educational impacts of comprehensive early childhood interventions: Evidence from a pioneer program in Chile. *Journal of Population Economics, 37*. https://doi.org/10.1007/s00148-024-01011-0 .

Ruzek, E. A., Burchinal, M. R., Farkas, G., & Duncan, G. (2014). The Quality of Toddler Child Care and Cognitive Skills at 24 Months: Propensity Score Analysis Results from the ECLS-B. *Early childhood research quarterly, 28*. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.002

Sakr, M., Bonetti, S., & Halls, K. (2025). Quality in the Baby Room: Actionable Findings from a Global Evidence Review.

Sakr, M., Bonetti, S., & Halls, K. (2026). Improving Baby Room Practice: Rethinking Early Childhood Qualifications for Educators Working with 0–2-Year-Olds in England. *Early Childhood Education Journal, 54*, 5225 - 5235. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02220-w

Salazar, G., Vasquez, F., Andrade, M., Del Pilar Rodríguez, M., Berlanga, R., Rojas, J., Giadalah, A., & Muñoz, A. (2025). Effect of a community-based program on preschoolers' physical activity and nutrition in Chile. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology, 10*. https://doi.org/10.3390/jfmk10010093 .

Santelices, M. P., M. Irarrázaval, P. Jervis, C. Brotfeld, C. Cisterna, A. Gallardo (2021). Does maternal mental health and maternal stress affect preschoolers' behavioral symptoms? Children, 8(9), 816. doi: 10.3390/children8090816.

Scherer, S., & Pavolini, E. (2023). Equalizing or not? Public childcare and women's labour market participation. *Journal of European Social Policy, 33*, 436 - 450. https://doi.org/10.1177/09589287231183169

Sluiter, R., Fukkink, R., & Fekkes, M. (2025). The Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Socio-Emotional Development: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*. https://doi.org/10.3390/ijerph22050775

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*. https://doi.org/10.1787/edaf3793-en

Slot, P., Leseman, P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 64-76. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001

Son, K., & Kayaoglu, A. (2026). Hidden work-family challenges in the low- and middle-income countries: a systematic review of causes, consequences, and policy responses. *World Development*. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2026.107349

Staab, S., & Gerhard, R. (2011). Putting two and two together? Early childhood education, mothers' employment and care service expansion in Chile and Mexico.. *Development and change, 42 4*, 1079-1107. https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2011.01720.x

Telias, A., Godoy, F., Abufhele, A., & Narea, M. (2022). INCREASING COVERAGE OF NURSERIES IN CHILE 2006-2019: Expanding the Capabilities of Children and Mothers. In *Educational Justice: Challenges for Ideas, Institutions, and Practices in Chilean Education* (pp. 159-178). Emerald Group Publishing Ltd.

Troger, T., & Verwiebe, R. (2015). The role of education for poverty risks revisited: Couples, employment and profits from work–family policies. *Journal of European Social Policy, 25*, 286 - 302. https://doi.org/10.1177/0958928715589068.

Vaivada, T., Gaffey, M., & Bhutta, Z. (2017). Promoting early child development with interventions in health and nutrition: A systematic review. *Pediatrics, 140*. https://doi.org/10.1542/peds.2016-4308 .

Veramendi, G., & Urzúa, S. (2011). The impact of out-of-home childcare centers on early childhood development. https://doi.org/10.18235/0011191 .

Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE, 18*. https://doi.10.1371/journal.pone.0285985.

Watts, T. W., Gandhi, J., Ibrahim, D. A., Masucci, M. D., & Raver, C. (2018). The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. *PLOS ONE, 13*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200144 .

Webb, D. (2019). Critical periods in cognitive and socioemotional development: Evidence from weather shocks in Indonesia. *The Economic Journal*. https://doi.org/10.1093/ej/uead105 .

West, A., Blome, A., & Lewis, J. (2020). What characteristics of funding, provision and regulation are associated with effective social investment in ECEC in England, France and Germany?. *Journal of Social Policy, 49*, 681 - 704. https://doi.org/10.1017/s0047279419000631

Wysłowska, O., & Slot, P. (2020). Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis. *Early Education and Development, 31*, 524 - 540. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908

Zang, C. (2026). Systematic literature review on social support system for labor market participation of mothers. *Architecture Image Studies*. https://doi.org/10.62754/ais.v7i1.1067 .

Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M.-C., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., & Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. Frontiers of Public Health, July, 16;9:671988. doi: 10.3389/fpubh.2021.671988



CENTRO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN
inclusiva

Acerca de los autores



Dra. Cynthia Adlerstein

Profesora Asociada, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad de Católica de Chile, Magíster en Gestión y Planificación Educacional de la Universidad Diego Portales y Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Dr. Pablo Alberto González Soto

IP línea "Valor Público y Educación", Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Profesor Titular, Facultad de Economía y Negocios, Universidad Andrés Bello. B.A. y Magister en economía Pontificia Universidad Católica de Chile, M.Phil. y Ph.D. en economía, Universidad de Cambridge, Reino Unido.



Dra. Pamela Jervis

Investigadora línea "Valor Público y Educación". Profesora Asistente, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. B.A. en Economía y Magíster en Economía, Universidad de Chile. Ph.D. en Economía, University College London (UCL), Reino Unido.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados **"Propuestas para Políticas Educativas"**– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575

Financiado por
Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación
Gobierno de Chile
ANID Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
Gobierno de Chile