

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



**EVALUACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO Y LOGICA
COMUNITARIA/PARTICIPATIVA DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE
ATENCIÓN A LA INFANCIA PROVINCIA DE CAUTIN
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA**

Tesis para optar al Grado de Magister en Gerencia Social

Autores:

Ginger Cabezas Osorio

Franca Perone Santibáñez

TEMUCO, 11 de enero 2016

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



EVALUACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO Y LOGICA
COMUNITARIA/PARTICIPATIVA DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE
ATENCIÓN A LA INFANCIA PROVINCIA DE CAUTIN
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Tesis para optar al Grado de Magister en Gerencia Social

Autores:

Ginger Cabezas Osorio

Franca Perone Santibáñez

Profesor Guía:

Dr. Claudio A. Briceño Olivera

Universidad de La Frontera

TEMUCO, 11 de enero 2016

INDICE

1.	RESUMEN	5
2.	INTRODUCCIÓN	6
3.	MARCO DE REFERENCIA	8
3.1	Marco Contextual	8
3.1.1	Educación Inicial y Política Pública	8
3.1.2	Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	8
3.1.3	Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI)	11
3.2	Marco Teórico	16
3.2.1	Importancia de la Educación Inicial	16
3.2.2	Enfoque Constructivista y Humanista de Educación	17
3.2.3	Rol Mediador del Adulto	19
3.2.4	Familia	20
3.2.5	Participación de la Familia	21
3.2.6	Niveles y Ámbitos de la Participación de la Familia	22
3.2.7	Territorialidad, Desarrollo Comunitario y Capital Social	26
3.2.8	Pertinencia cultural en el Currículum Educativo	29
3.2.9	Calidad y Satisfacción del Usuario	32
3.2.10	Evaluación y Gerencia Social	35
4.	MARCO METODOLÓGICO	38
4.1	Tipo y Diseño de Investigación	38
4.2	Sujetos Participantes del Estudio	38
4.3	Estrategias de Recolección de Información	39

4.4	Plan de Análisis	40
5.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	40
5.1	Descripción General de los PMI y Sujetos Participantes del Estudio	41
5.2	Nivel de Satisfacción de las Familias Usuaris	41
5.2.1	Nivel de Satisfacción del servicio educativo	42
5.2.2	Fortalezas y Debilidades	47
5.2.3	Calificación del Programa Educativo	49
5.3	Nivel de Participación de las Familias	51
5.4	Carácter Participativo y Pertinencia Cultural del Programa	58
6.	CONCLUSIONES	64
7.	FUENTES DE INFORMACIÓN	67

1. Resumen

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) forma parte de la oferta educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y tiene como fin entregar educación a niños y niñas menores de seis años que no cuentan con atención educativa por vivir en sectores con alta dispersión geográfica o en sectores urbanos cuya oferta educativa es insuficiente. Este programa es liderado por monitoras elegidas democráticamente por la comunidad y se caracteriza por que la familia participa activamente en el cuidado y educación de sus hijos e hijas a través del voluntariado de agentes comunitarios y colaboradores de saber popular que construyen, elaboran y desarrollan una propuesta educativa, para los niños y niñas de sus barrios, localidades, sectores, con la asesoría de la JUNJI de cada región.

En este contexto, resulta de especial importancia analizar el carácter participativo y comunitario del programa, y además conocer el nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto del servicio educativo, con el fin de contar con una evaluación desde los propios involucrados, que permita avanzar hacia la mejora permanente de la calidad del programa educativo.

La investigación es de tipo cuantitativo, con un diseño descriptivo transversal. La muestra se encuentra constituida por familias usuarias de 15 PMI de la provincia de Cautín, región de la Araucanía. El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario autoaplicado, donde los apoderados dieron a conocer su opinión respecto del funcionamiento del programa en las áreas mencionadas anteriormente.

Los principales resultados del estudio muestran, que a pesar que el programa se sustenta en un enfoque eminentemente comunitario y participativo, se visualiza una débil organización comunitaria en la elaboración del proyecto educativo y un desconocimiento de las familias respecto del funcionamiento y lineamientos del Programa. Por otra parte, respecto a la participación de la familia, se observa que ésta se concentra principalmente en la etapa de ejecución del proceso educativo, no así en la etapa de planificación y evaluación del mismo, donde la participación disminuye en la medida que se avanza hacia el nivel de toma de decisiones. Finalmente, respecto a la satisfacción usuaria del programa, los resultados indican que se observa un alto nivel de satisfacción de las familias, donde las áreas mejor evaluadas son buen trato y comunicación.

2. Introducción

La JUNJI es una de las Instituciones mandatadas a operacionalizar la política pública de Educación Parvularia, la cual a través de distintos programas educativos formales y no formales, otorga educación inicial gratuita y de calidad, bajo una mirada de sociedad inclusiva, que reconoce los contextos familiares, sociales y culturales.

En el marco de los programas educativos no formales, la presente investigación pretende estudiar el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, específicamente analizar la lógica comunitaria- participativa del Programa y el nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto del servicio educativo entregado.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Determinar el nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto del servicio educativo entregado en el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Provincia de Cautín, Región de la Araucanía.
2. Determinar el nivel de participación de las familias en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso educativo de los niños y niñas que asisten al Programa de Mejoramiento de Atención a la infancia de la Provincia de Cautín, Región de la Araucanía.
3. Analizar el carácter comunitario del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia de la Provincia de Cautín, Región de la Araucanía.

El presente documento se estructuró por capítulos con la finalidad de presentar los contenidos de forma clara y organizada de acuerdo a las etapas consideradas en la Investigación:

Capítulo 1, Marco Referencial: Se presenta el marco normativo e institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se dan a conocer los énfasis y lineamientos del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia. Se exponen las principales corrientes teóricas respecto

de la educación inicial, satisfacción usuaria, desarrollo comunitario, pertinencia cultural y participación de la familia en los procesos educativos.

Capítulo 2, Marco Metodológico: En este apartado se aborda el tipo y diseño de la investigación, sujetos participantes del estudio, estrategia de recolección de información, variables y dimensiones analizadas.

Capítulo 3, Presentación y análisis de Resultados: Se presentan y analizan los resultados por cada uno de los objetivos definidos en la investigación.

Capítulo 4, Conclusiones: Se presentan las conclusiones de la investigación en base a los principales resultados obtenidos, los cuales se encuentran en directa relación con los objetivos del estudio.

Finalmente, se puede señalar que los resultados de la investigación permitirán contar con una evaluación del funcionamiento del programa desde los propios involucrados, es decir de las familias usuarias de los PMI, información que será relevante y necesaria para avanzar hacia la mejora permanente de la calidad del programa educativo.

3. Marco de Referencia

3.1 Marco Contextual

3.1.1 Educación inicial y política pública

En Chile la educación en primera infancia ha ocupado durante los últimos años, un lugar primordial entre las políticas públicas destinadas a superar la pobreza y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, lo cual queda de manifiesto en el Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet Jeria (2014-2018) referente a la Reforma Educacional, en donde se señala que “El Estado asegurará que, independientemente del origen, condición, historia o lugar donde se habite, toda niña y niño tendrá el derecho de integrarse a un proceso educativo donde será reconocido, y accederá a experiencias de aprendizaje que le permita desplegar talentos y lograr las competencias requeridas por la sociedad actual, promoviendo un desarrollo ciudadano a escala humana y basado en el bien común” (p.16).

En este contexto se ha avanzado considerablemente en el aumento de cobertura en educación parvularia, con el fin de garantizar el acceso universal y ofrecer educación de calidad a todos los niños y niñas menores de cuatro años de edad, comprometiendo en el Programa de Gobierno 2014- 2018, el aumento de cobertura de salas cunas y jardines infantiles (4500 salas cunas y 1200 niveles medios) y de programas educativos con modalidad flexible o no convencionales, para aquellos niños y niñas entre 0 y 4 años que vivan en sectores rurales o de difícil acceso.

Las Instituciones mandatadas a operacionalizar la política pública de Educación Parvularia son el Ministerio de Educación, Fundación INTEGRAL y La Junta Nacional de Jardines Infantiles, quienes a través de distintos programas educativos, entregan educación inicial gratuita a niños y niñas menores de 6 años.

3.1.2 Junta Nacional de Jardines Infantiles

La JUNJI tiene la Misión Institucional de “Otorgar educación parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de

territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes” (Departamento Técnico JUNJI, 2015, p.2). De acuerdo a lo señalado en la Misión, la institución promueve la educación como un derecho social, que busca garantizar la equidad e igualdad de oportunidades en la adquisición y logro de aprendizajes de los niños y niñas, con un enfoque inclusivo y territorial, que reconoce y valora las diferencias, como un recurso efectivo que contribuye al desarrollo pleno de los niños y niñas.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una institución del Estado de Chile que nace en el año 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país¹ a través de distintos programas educativos convencionales y no convencionales, que han sido creados según las necesidades y particularidades de los niños y niñas y sus familias, los cuales se detallan a continuación:

-Programa Jardín Infantil: Se implementa en establecimientos educativos, atiende párvulos de 0 a 4 años. Es administrado directamente por JUNJI o bajo la modalidad de traspaso de fondos a municipios o entidades sin fines de lucro.

-Programa educativo para la familia: Se caracteriza fundamentalmente porque la familia, en su propio hogar, es la protagonista del proceso educativo de sus hijos. Los hogares de los párvulos se convierten en espacios educativos, pues los padres o familiares cercanos son quienes guían los procesos de aprendizaje con la asesoría de educadoras de párvulos y materiales de apoyo. Entre los cuales se encuentran:

- Programa Comunicacional: Dirigido a niños que no asisten a programas formales de educación parvularia. Se desarrolla a través de transmisiones radiales, que son complementadas con guías educativas para las familias.
- Programa Conozca a su Hijo (CASH): Capacita a madres de sectores rurales como educadoras de sus hijos menores de 6 años, que por vivir en áreas de alta dispersión geográfica, no tiene acceso a otros programas educativos.

¹ <http://www.junji.cl>

-Programa Alternativo de atención: De carácter presencial, bajo la responsabilidad de técnicos en educación parvularia. Atiende diariamente a niños y niñas desde los 2 años hasta su ingreso a la educación básica. Ofrece atención integral gratuita, que comprende educación y alimentación. Considera a la familia como actor clave del proceso educativo y se localiza preferentemente en sectores rurales y semi urbanos. Entre los programas alternativos de atención se encuentran las siguientes modalidades:

- Jardín Infantil Familiar: Funciona en media jornada, a cargo de una técnico que trabaja diariamente con las familias de los niños y niñas.
- Jardín Infantil Laboral: Funciona en jornada completa, a cargo de una o dos técnicos de atención de párvulos y se encuentra destinado a niños cuyas madres trabajan.
- Jardín Infantil Estacional: Destinado a hijos de madres que realizan trabajos temporales preferentemente en áreas productivas de la fruticultura, agroindustria, pesca y turismo. Funciona durante los meses de verano.
- Jardín Infantil Intercultural (Programa Nacional de Educación Intercultural): Diseñado para niños entre 2 y 5 años de edad pertenecientes a los pueblos originarios Aymara, Atacameño, Colla, Rapanuí, Mapuche, Pehuenche, Huilliche, Kawashkar y Yámana. Se aplica un currículum intercultural, correspondiente a cada etnia.
- Programa de Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI): El programa CECI desarrolla una propuesta pedagógica innovadora, que busca potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas a través de la expresión creativa, siendo el arte, el rescate y la valoración de la cultura, sus principales herramientas.
- Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI): Destinado a niños en situación de vulnerabilidad. Funciona en espacios comunitarios con la participación de las familias y agentes culturales, quienes, con apoyo de profesionales JUNJI, les brindan, solidariamente, educación y cuidado.

3.1.3 Programa de mejoramiento de atención a la infancia (PMI)

Para efecto de este estudio, se profundizará en el Programa de Mejoramiento a la Infancia, con la finalidad de contar con un marco referencial, que otorgue antecedentes relevantes respecto a sus énfasis, lineamientos y metodología, además de datos respecto de su cobertura a nivel nacional y regional.

El PMI nace el año 1993 en el marco del componente preescolar del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) del MINEDUC, siendo traspasado a la oferta educativa de JUNJI el año 2007 en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social, el cual transfiere recursos para la operación de los grupos de párvulos que se constituyen a nivel nacional y regional.

El proyecto, se caracteriza por ser una propuesta educativa no formal y comunitaria que se sustenta en un enfoque de vulnerabilidad social que se centra y promueve las fortalezas de las familias y comunidades en favor a la infancia. Se privilegia, mediante una metodología activo-participativo, incorporando en su ejecución a los agentes educativos de la propia localidad, rescatando elementos característicos de la cultura y la generación de un espacio educativo inserto en la vida de la comunidad. (Sección de operaciones, JUNJI, 2013).

Los proyectos son elaborados por la comunidad, y presentados a JUNJI anualmente, Institución responsable de revisar y evaluar que las postulaciones cumplan con las siguientes condiciones requeridas para su aprobación:

- Debe estar dirigido a niños y niñas menores de seis años, que presenten condiciones de vulnerabilidad social, y que vivan en sectores urbanos o de alta dispersión geográfica, y no cuenten con otra oferta educativa disponible o los que tienen, son insuficientes en términos de la disponibilidad de vacantes.
- Debe contar con un mínimo de 10 niños(as) y un máximo de 30.
- Se considera como prioridad los niños y niñas del Sistema Ingreso Ético Familiar y aquellos beneficiarios del Sistema Chile Crece Contigo, hasta el 60% de las familias más vulnerables, según ficha de protección social.
- El grupo debe funcionar en un Local Comunitario, Escuela, Iglesia, Sede Social, entre otros establecimientos, que sea independiente y seguro para recibir a los niños y niñas, los agentes educativos, coordinadoras y las familias.

- Las dependencias físicas del local deben estar adecuadas a los requerimientos educativos, de cuidado y protección de los niños/as. Deben ser higiénicos y seguros para la educación y contar con al menos un baño para párvulos y otro baño para adultos.
- Los grupos que postulen deben contar con Personalidad Jurídica de Organización Funcional Vigente otorgado por la Municipalidad respectiva.

Una vez aprobado el proyecto y firmado el convenio de aportes entre la organización comunitaria y la JUNJI, se transfieren los recursos en dos remesas, los cuales serán administrados autónomamente por la Organización. Dichos recursos deben ser utilizados en los siguientes ítems: movilización niños/niñas, colaciones usuarios, material de oficina, artículos de aseo para usuarios, equipamiento, mantención, reparación y habilitación centro, material didáctico y/o educativo, servicios básicos.

Además de lo anterior la JUNJI cubre todos los gastos que implica la instalación del programa, tales como: honorarios de las Monitoras de los PMI, Secretaria administrativa y Técnico financiero a Nivel Regional, Viáticos, bienes y servicios (flete, movilización monitoras, material de oficina, comunicación y difusión, arriendo de equipo informático, servicio de capacitación, entre otras), Equipamiento (mobiliario, equipamiento infantil y de estimulación), material didáctico y/o educativo.

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia PMI se desarrolla de lunes a viernes en jornada completa o media jornada y es liderado por una o dos monitoras elegidas democráticamente por la comunidad, quienes deben ser mayor de edad y contar con educación media rendida completa.

Cada grupo PMI cuenta con los siguientes agentes comunitarios, que son parte esencial para la implementación y ejecución del programa:

- Dos ejecutores, elegidos por la comunidad, quienes prestan servicios voluntarios y tienen la responsabilidad exclusiva de administrar y rendir a JUNI los recursos destinados al proyecto.
- Cuatro Agentes Educativos Voluntarios, mayores de 18 años, quienes tienen la responsabilidad de apoyar la labor educativa de la monitora en la planificación y

ejecución de las actividades. El horario en que participan es diferenciado ya que se turnan para asistir durante la jornada.

- Tres Agentes Claves portadores de saber de la cultura local, dispuestos a apoyar en forma voluntaria, el trabajo educativo y de cuidado de los niños y niñas y sus familias.
- Colaboradores, que son personas o instituciones que participan en el proyecto PMI con aportes voluntarios de tiempo, conocimientos, materiales, objetos, recursos financieros, para el funcionamiento del grupo.

Desde una perspectiva legal el PMI, al ofrecer educación a menores de 6 años se sustenta en cuatro cuerpos legales; la Ley 17.301, la Constitución Política del Estado, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Sistema Intersectorial de Protección Social Ley 20.379 y el Sistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”.²

- La ley 17.301, que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles y a quien se le asigna la responsabilidad de: “(...) crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles. Asimismo, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, a solicitud del Ministerio de Educación, LEY 19864 Art. 2º N° 1 certificará el cumplimiento de los requisitos D.O. 08.04.2003 indicados en el artículo 21 bis de la ley N°18.962, LEY 19.979 respecto de los establecimientos educacionales que impartan enseñanza Parvularia en cualquiera de sus niveles Art. 11 D.O. 06.11.2004 ”
- Un segundo sustento legal es la Constitución Política del Estado de Chile la cual respecto de la educación de los menores de 6 años señala: “Artículo único.- Intercálase en el número 10º del artículo 19 de la Constitución Política, como párrafo cuarto, nuevo, el siguiente: El Estado promoverá la Educación Parvularia.” (Ley 19.634 de 1999) Posteriormente, en el año 2007, a través de la Ley 20.162, se establece una modificación constitucional. Es así que en su artículo n° 10 sobre el derecho a la educación se señala: “Para el Estado es obligatorio promover la Educación Parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al

² Cada uno de estos cuerpos legales se puede descargar en la página web <http://www.leychile.cl>

segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica.

- Desde una perspectiva curricular, en el año 2001 a través del decreto 289 del Ministerio de Educación se norma el currículo para el nivel a través de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, considerando al grupo etario de 0 a 6 años, organizados en dos ciclos. En este documento se plantea el fin del nivel en los siguientes términos: “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia del niño y la niña como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del niño”.
- Un cuarto sustento dice relación con el Sistema Intersectorial de Protección Social Ley 20.379 y del Sistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”, respecto de lo cual el PMI reconoce como suyos los siguientes planteamientos:
 - “Todo lo que se haga por los niños y las niñas en la etapa más temprana de su vida, marcará sus oportunidades presentes y futuras.
 - Las características y dinámicas de relación de las familias y de las comunidades a las que estas pertenecen, influyen positiva o negativamente en las oportunidades que tienen los niños y niñas para desplegar sus capacidades y potencialidades.
 - Las políticas públicas tienen un papel destacado en la provisión de mejores oportunidades posibles para las familias y comunidades del país.
 - En este juego de interrelaciones los niños crecen, conocen el mundo, aprenden a confiar, desarrollan sus destrezas básicas y despliegan sus capacidades y habilidades.
 - La multidimensionalidad del desarrollo infantil temprano requiere de intervenciones simultáneas en las diferentes dimensiones que influyen en el desarrollo de los niños y niñas.

- Las intervenciones deben ocurrir de manera oportuna y de forma pertinente a las necesidades particulares de cada niño o niño”³

A nivel nacional, la JUNJI cuenta con 175 Programas de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI), de los cuales 23 se ubican en la Región de la Araucanía, con una matrícula total estimada al mes de octubre de 2015 de 272 niños y niñas, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla N° 1: Cobertura PMI Región de la Araucanía.

Comuna	Programa	Matrícula Octubre 2015
Carahue	Nueva Vida	14
Carahue	Sembrando Conocimiento	12
Carahue	Zayen Mapu	19
Carahue	Monte Sinain	12
Carahue	Antu Rayen	17
Carahue	Estrellitas De Rosario	10
Collipulli	Los Tineos	10
Cunco	Quiñetrur de los Lingues	12
Freire	Pichi Achawal	12
Galvarino	Dame tu Mano Para Crecer	20
Galvarino	We Rayen Huampomallin	14
Galvarino	Folil Mapu	12
Lautaro	Las abejitas del escudo	17
Loncoche	Jornadas de atención integral	18
Lonquimay	Wenewen	15
Lonquimay	Tapom Kugu	17
Nueva Imperial	Pichi Rayen	13
Nueva Imperial	Brotecitos de Guindos	16
Pitrufquen	La Gotita	12
Temuco	Aprendiendo a vivir	14
Temuco	Joyas preciosas	18
Temuco	Kokiyen	15
Teodoro Schmidt	Gotitas de amor	12
Total		272

Fuente: Elaboración Propia

³ Chile Crece Contigo, 2006 en: JUNJI 2013 Diseño de Programa Educativo 2014, Programa de Atención a la infancia PMI

3.2 Marco Teórico

3.2.1 Importancia de la Educación Inicial

Los primeros años de vida resultan claves en el desarrollo futuro y formación integral de los niños y niñas, ya que es en ésta etapa donde se produce el mayor crecimiento a nivel cerebral, y se sientan las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional de éstos. Como señala Bedregal (citado en Departamento Técnico, JUNJI, 2010) "Múltiples investigaciones y argumentos teóricos dan cuenta de la necesidad de ofrecer a niños y niñas experiencias de aprendizajes significativos en los primeros años de vida, dado que la primera infancia es la etapa de mayor sensibilidad y plasticidad cerebral. Antes de los tres años, se completa el 80% de las conexiones neuronales" (p.14).

Los efectos de las intervenciones tempranas, tienen un carácter duradero porque son acumulativas, tanto a nivel psicológico como neuronal, que se produce en momentos específicos del desarrollo denominados "períodos críticos o sensibles" o bien "ventanas de oportunidad". De allí se deriva, que las oportunidades o riesgo que enfrentan los niños y niñas en sus primeros años de vida influirá de manera decisiva no sólo en sus condiciones de salud y desarrollo cognitivo presente, sino que se prologarán hasta las etapas posteriores del desarrollo. Por esta razón, es necesario intervenir desde la etapa prenatal para brindar a los niños y niñas las mayores oportunidades de desarrollo y aprendizaje, dadas las limitaciones de la capacidad remedial de experiencias posteriores para los efectos de un cuidado temprano de mala calidad. (Kotliarenco y Caceres, 2012, p.13)

Aquellas experiencias tempranas basadas en interacciones estables, sensibles a las necesidades de los niños y niñas y que enriquecen las experiencias de aprendizaje durante la crianza, contribuyen a brindarles efectos positivos duraderos (Banco Mundial, como se citó en Rolla, Leal y Torres, 2011).

Por el contrario, la presencia de condiciones que producen estrés crónico durante las etapas tempranas de desarrollo, causado por factores de gran adversidad (como pobreza extrema, abuso y negligencia profunda), tenderán a producir un impacto negativo en la arquitectura del cerebro en desarrollo y a poner en estado de alerta máxima permanente al sistema biológico que da respuesta al estrés, aumentando el riesgo de padecer una amplia gama de trastornos crónicos

físicos y mentales (Center on the Developing Child, 2007; BID, 2006; UNESCO, 2010, como se citó en Rolla, Leal y Torres, 2011).

Es así que la Educación inicial se convierte en una necesidad imperante, ya que genera oportunidades para el desarrollo integral de los niños y niñas, sin importar sus características sociales, culturales y especiales. Las mediaciones sociales y educativas que se realicen en la infancia de cada niño y niña están relacionadas con el desarrollo del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, meta a lograr mediante medidas destinadas a la familia, comunidad e instituciones (Blanco, 2005).

3.2.2 Enfoque Constructivista y Humanista en Educación

Las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas cobran especial relevancia al momento de entregar educación de calidad en la primera infancia, avanzando desde una concepción tradicional, que consideraba al niño como objeto de aprendizaje, en un rol pasivo y receptor de información, a una concepción más bien constructivista que visualiza al niño y niña como constructor activo de su propio conocimiento.

El paradigma constructivista implica, según Carretero (1997) “que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”(p.24).

Dentro de los principales precursores del Constructivismo se encuentra Piaget (como se citó en Granel y Coll, 1994) quien plantea que la adquisición del conocimiento se caracteriza por lo siguiente:

- Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la relación proveniente del entorno.
- Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de los otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende.

- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

Vigotsky, otro de los precursores de la teoría constructivista, postula la importancia del componente sociocultural en el proceso de aprendizaje, proponiendo que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento... el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.(Serrano y Pons, 2011,p.8).

Es así que JUNJI en su Referente Curricular considera los aportes de la teoría constructivista, visualizando al niño y niña en el centro como protagonista activo y constructor de sus propios aprendizajes, de manera que desplieguen al máximo su potencial de desarrollo, basado en la comprensión de que “el desarrollo de la mente y sus productos, es fruto de un esfuerzo constructivo activo por parte del sujeto y que ‘lo real’ es un constructo de esta mente”. (Molina, citado en el Referente Curricular JUNJI, 2010, p.15)

Desde esta perspectiva el niño es considerado como una persona única e irrepetible, con características particulares, por lo cual la construcción del aprendizaje no da cuenta de una respuesta única y absoluta, sino más bien, de estilos, ritmos y funciones cognitivas diferentes que se expresan en la respuesta individual de cada niño o niña.

Además de los aportes de la teoría constructivista JUNJI asume como uno de sus fundamentos teóricos el enfoque humanista en la educación, donde el niño y niña es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, y es considerado como un individuo único, libre, autónomo, con capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos particulares.

A nivel más específico en la educación parvularia, el enfoque humanista realiza relevantes aportes a nivel metodológico, respetado las individualidades, tiempos y características particulares de cada niño y niña, promoviendo la autonomía, con un fuerte énfasis en la creatividad, nutriendo el currículum personalizado (Referente Curricular JUNJI, 2010).

Este enfoque complementa la mirada de un adulto que los escucha y provoca el despliegue de todas sus formas de expresión de sus capacidades de manera holística, mediador de aprendizajes,

al enfatizar que el rol del adulto es establecer una relación de persona a persona con el niño y la niña, que los ayuda en lo que es y lo que quiere ser (Referente Curricular JUNJI, 2010, p. 15).

3.2.3 Rol mediador del adulto

La educadora o agente educativo juega un rol fundamental en la internalización de los aprendizajes de los niños y niñas, siendo un mediador con el mundo que los rodea. Según Feuerstein el adulto mediador desempeña un papel primordial en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando así su comprensión, interpretación y utilización por parte del sujeto, a la vez que es un transmisor de cultura (Fuentes, 1999, p.5)

R. Feuerstein (como se citó en Fuentes, 1999) en su planteamiento teórico de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, argumenta que todo ser humano es un organismo abierto al cambio, con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano. Esto implica que la inteligencia no es fija o estática, y que la respuesta cognitiva puede variar si es expuesta a la ayuda de un mediador eficiente, por lo cual cada sujeto posee un gran potencial de modificación cognitiva.

En este marco es relevante considerar la coherencia de esta propuesta teórica con la concepción que las Bases Curriculares plantean del ser humano como “un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia ya no es un valor fijo sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica sensible a la intervención de un mediador eficiente”. (Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, Bases Curriculares para la educación Parvularia, 2001, p.15).

La familia, como núcleo central de la sociedad, es la principal mediadora de las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas, siendo la matriz de contención y formación más próxima y significativa a lo largo de su vida. En la familia, se establecen los primeros vínculos afectivos y a través de su labor formativa, se transmiten valores y hábitos pertinentes a su contexto sociocultural, por lo cual se constituye como el eslabón primario que vincula a la persona con la sociedad. Junto con lo cual, la familia es la responsable de satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas, de tipo orgánico, afectivo, social y cultural.

3.2.4 Familia

A lo largo de la historia, la noción de familia ha experimentado diversas transformaciones, permeándose de los cambios históricos, sociales y culturales hasta la actualidad y, hoy en día, no existe duda de la multiplicidad de configuraciones que ésta posee. Los discursos y teorías al respecto, recomiendan referirse al concepto de familias, atendiendo a la diversidad de núcleos básicos que componen la sociedad. En este contexto, es preciso señalar que la variedad de familias de hoy, variará con el tiempo, ya que su constitución y rol social es dinámico. “La familia no es una categoría eterna e inmutable en el tiempo y en el espacio, sino una institución creada por individuos pertenecientes a una sociedad y sensible a las necesidades del medio físico, económico y social en el que se desenvuelve” (JUNJI, 2015, p.2).

Por su parte, Rodrigo y Palacios (1998), señalan que la Familia es la “Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”. (p.33)

El Servicio Nacional de la Mujer (1994) plantea que “la familia es un sistema integrativo que cumple básicamente la función de sustento emocional para el desarrollo de los hijos, otorga estabilidad para el adulto y es fuente de apoyo social para todos sus integrantes”

La familia es considerada como núcleo de los primeros vínculos e interacciones, y posee como elemento fundante el lazo afectivo que la convierte en matriz de contención para sus niños y niñas. Tal como se menciona en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la familia en su diversidad establece “... los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos” (MINEDUC, 2001, p. 13). Asimismo, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en coherencia con los principios de la Educación Parvularia, releva la importancia de la familia como primer agente educativo, distinguiéndola como la principal responsable del cuidado, protección, educación y socialización de sus hijos e hijas.

En este sentido, la familia, al igual que la escuela, tiene la importante misión de transmitir la cultura a las futuras generaciones, instaurando las normas, valores, creencias y las herramientas

necesarias para que los adultos del futuro, puedan desenvolverse en el mundo en concordancia con la realidad y demanda del contexto histórico cultural de cada país (Merino y Morales, 2002).

3.2.5 Participación de la familia

En general, la literatura concuerda sobre la importancia del rol de los padres en el desempeño educativo de los niños y niñas. Bellei et al (2002) afirman que la participación de las familias en la educación constituye un factor relevante para la calidad de la educación recibida, mientras que Riveros (2005), sostiene que la participación de los padres eleva los resultados académicos y afectivos en los alumnos/as.

Las investigaciones en Chile y en el extranjero, fundamentan el impacto que tiene la familia en los resultados educativos de los niños y niñas, quienes presentarían un mayor rendimiento, actitudes más positivas hacia la escuela, una mayor autoestima y aspiraciones más altas, cuando sus padres se preocupan, los estimulan y se involucran en su educación.

“Los Programas que incorporan a las madres en el aula y en la administración del centro influyen positivamente en los niños, logrando un mejor autoconcepto académico que aquellos niños que asisten a modalidades de educación inicial donde esta incorporación no se da” (Kotliarenco y Cortes, citado por UNESCO, 2004)

En esta línea, se hace necesario la coordinación estrecha entre padres y centros educativos, a fin de generar aprendizajes significativos, inclusivos, pertinentes y que sean coherentes con el ámbito familiar (Flamey et al, 2005). La Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo, afirma que la separación entre escuela y la educación del hogar generaría una educación desarticulada en desmedro de la propia integración de los niños y las niñas (Ministerio de Educación, 2002).

Considerando la vida de un niño como un conjunto de realidades que se interconectan, se ha descrito que a mayor intersección entre la esfera familiar y la esfera escolar, se produce una mayor coherencia en los mensajes que recibe el niño y por lo tanto, una sinergia que favorece el aprendizaje. (Merino y Morales, 2002, p.9).

A nivel de educación parvularia la familia es considerada como el primer agente educativo, por lo cual se fomenta permanentemente su participación en el proceso pedagógico de los niños y niñas, de manera de complementar y potenciar las experiencias de desarrollo y aprendizaje. “Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en post de los niños y las niñas” (Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, Bases Curriculares para la educación Parvularia, 2001, p.13).

En este contexto, el Programa de Mejoramiento de atención a la infancia PMI, reconoce y valora a la familia por su rol formativo y mediador de experiencias de aprendizajes significativas. Promueve la sinergia entre familia, agentes claves de la comunidad y agentes educativos de dichos centros, a partir de la responsabilidad que todos y todas asumen respecto de la infancia en su territorio. Se concibe a la familia como primer educador y como garante corresponsable de los derechos de niños y niñas, junto con la comunidad., por lo cual la propuesta educativa, se construye con la participación activa de las familias y comunidad, con el propósito de relevar el proceso educativo, favoreciendo en conjunto aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para las niñas y niños.

Es así que el currículum en el PMI, se entiende como una construcción social, que considera la participación, sentidos y significados de todos los involucrados, relevando la importancia del contexto histórico y cultural. Desde esta perspectiva, la propuesta curricular se transforma en un espacio de relaciones, conexiones, integración e interacciones con el mundo social y físico del cual son parte (Sección Operaciones JUNJI, 2014)

3.2.6 Niveles y ámbitos de participación de la familia

El concepto de participación tiene múltiples connotaciones, tiende a ser relacionado con asistencia, presencia, aporte de recursos o acción. Participar implicaría variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir, hasta opinar, aportar y disentir.

Cuando se especifica respecto a la participación de la familia en el ámbito educativo, se pueden encontrar múltiples significados, que van desde una mirada estrictamente informativa hasta un nivel más avanzado de control de la gestión de los centros educativos.

En este marco Flamey et al, (como se citó en Valdivia y Valverde, 2007) señala que “Participar es integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de aportar el mejoramiento de la calidad de la educación” Para Flamey no hay una sola manera de participar, pues va “desde lo más básico y esencial, como el apoyo que cada familia da a sus hijos en el aprendizaje, hasta la colaboración en el centro de padres, en el equipo de gestión del establecimiento...”.

Otro concepto de participación es enunciado como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (Ministerio de Educación, 2002, p 29).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, por su parte, señala que desde un punto de vista etimológico participación deriva de “parte” y participar quiere decir “ser parte”, “tomar parte” o “tener parte”, estableciendo así en su Política de Trabajo con Familias el concepto de participación como un derecho de las personas y de los grupos a intervenir en la toma conjunta de decisiones en todos los niveles de una gestión: desde el diagnóstico, definición de objetivos, buscar solución a los problemas, diseño de políticas, , ejecución, control y evaluación (JUNJI, 2005).

Unesco comparte cinco conceptos respecto a participación, en apariencia similares, pero que desde su paradigma fundacional presentan notorias diferencias:

Tabla Nº 2 “Acepciones del concepto de participación”

Concepto	Definición
Relación familia – educación	Concepto más general que da cuenta de una relación, cualquiera que sea, entre ambas partes.
Participación de la familia en la educación	Entendida como la posibilidad de incidir, opinar, aportar, disentir, actuar, en diversos campos de la educación. Implica la definición y comprensión de funciones definidas entre los agentes educativos.
Educación familiar o parental	Actividades conjuntas que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar el desarrollo de los adultos.

Articulación familia - escuela	Corresponde a la actividad realizada por padres, madres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas del hogar y escuela para mejorar los aprendizajes.
Integración de los padres	Aportes de recursos, trabajo, dinero o especies, para dar sustentabilidad al Programa

Fuente: UNESCO, 2004.

Por otra parte, Flamey et al (como se citó en Valdivia y Valverde, 2007), proponen algunas categorías que dan luces acerca de los distintos niveles de participación de los padres y apoderados de la educación formal, como se describe a continuación:

- **Información:** El primer nivel de información se considera el nivel básico de la participación, el traspaso de información desde y hacia las familias y es el requisito mínimo para comenzar a participar. En primer lugar, se espera que el establecimiento educativo entregue, en forma clara, precisa y oportuna, información acerca del proyecto educativo, planes, programas, reglamentos, normas, actividades, mecanismos formales de comunicación y coordinación. Toda esta información permite a los padres poder conocer el contexto en que se desenvuelven sus hijos y ellos. También es necesario que se mantenga informado a los padres acerca de los logros, avances y aprendizajes de sus hijos. De los padres se espera que sean capaces de buscar esa información, manteniendo una actitud de apertura y confianza en el establecimiento educativo de manera de informar, también, de aquellos sucesos o cambios importantes para los niños que ocurran al interior del hogar.

-**Colaboración:** El segundo nivel de colaboración implica necesariamente aporte de tiempo de parte de los padres y de acogida de parte del establecimiento, para asistir a eventos, charlas, talleres, reuniones, entrevistas. Se consideran en este nivel la colaboración en reparaciones, mantención, así como los aportes económicos de los padres para mejorar algún aspecto del establecimiento. La colaboración puede darse también a nivel pedagógico, ya sea con apoyo en el hogar que busquen reafirmar algún proceso de aprendizaje en los niños, como intervenciones en aula, mediando aprendizajes con los niños.

-Consulta: El tercer nivel de consulta se refiere a aquel nivel en que el centro educativo, ofrece la oportunidad a los padres, a poder tener “voz” en el proceso educativo de sus hijos. Este nivel, puede subdividirse en dos:

- Aquel en que los padres pueden opinar acerca de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión, administración u cualquier otro ámbito de interés para la comunidad educativa. En este primer subnivel, no necesariamente se consideran las opiniones de los padres.
- Este segundo subnivel, considera las opiniones de los padres como insumo en la toma de decisiones, generando los cambios correspondientes.

-Toma de decisiones: El cuarto nivel, de toma de decisiones, junto con el siguiente (Control de eficacia), aparecen como los de mayor impacto al hablar de mejorar la calidad y equidad en educación. Se pueden considerar subniveles, considerando el tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes:

- Un primer subnivel en que uno o varios representantes de los padres participan, con derecho a voz y voto, en instancias de toma de decisiones del centro educacional: consejos directivos, mesas de negociaciones, consejos de profesores, entre otros.
- Un segundo subnivel apunta a la posibilidad que sean los mismos padres quienes puedan asumir responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica

-Control de Eficacia: El quinto y último nivel, requiere que los padres hayan podido participar de los niveles anteriores. Se refiere a la posibilidad que los padres puedan ser un supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. El objetivo de este nivel es permitir que se produzca la retroalimentación al funcionamiento del sistema educativo.

3.2.7 Territorialidad, Desarrollo comunitario y Capital Social

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia se define como un programa de carácter comunitario, participativo y solidario, ya que nace de la propia comunidad que habita un territorio, la que se organiza de manera voluntaria, con el fin de que sus niños puedan acceder a educación y cuidado, a través de un proyecto educativo propio, en el cual la familia y comunidad son capaces de proponerse objetivos, elegir y decidir respecto del proceso educativo que desean para sus niños y niñas, relevando su protagonismo y cultura local.

En este contexto es necesario abordar algunos conceptos claves que permitirán comprender y profundizar, el énfasis comunitario- participativo en el cual se sustenta el PMI, tales como Territorio, comunidad, desarrollo comunitario, capital social y participación ciudadana.

El concepto de Territorialidad, es entendido por Hasbaert (citado en Varcárcel, 2006) como "un conjunto de lazos establecidos por la interacción social en un determinado espacio" (p.27), mientras que Territorio es considerado, "como el espacio que acoge y en cuyo seno se desarrolla la vida social, la actividad económica, la organización política, etc., el presente y el futuro de una comunidad social. (...) Más allá de una simple delimitación geográfica, el espacio hace referencia a todo un tejido económico y social que comprende un conjunto de personas, territorios, culturas y actividades diversas" (Manifiesto de Figaredo, citado en JUNJI, 2008).

Es así que el territorio resulta ser un espacio socialmente construido, por tanto dinámico y multidimensional, que nunca es homogéneo debido a sus múltiples actores y componentes, los cuales le dan un carácter propio e irrepetible. "Dependiendo de la particular confluencia de los actores en un territorio, de sus intencionalidades y de las formas de vinculación que se configuren entre ellos, se constituirá una dinámica específica que dará identidad a este territorio, más allá de su condición de espacio geográfico" (Enfoque Territorial, JUNJI, 2008, p.12).

Por otra parte Schneider y Peyré (2006) señalan, "que el territorio es visto y comprendido como la nueva unidad de referencia y mediación de las acciones del Estado y el enfoque del desarrollo territorial se hace, por lo tanto, un modo de acción que valora los atributos políticos y culturales de las comunidades y de los actores sociales allí existentes. En este sentido, gobernación local y participación social son atributos del desarrollo territorial" (p.16).

Cabe mencionar que la perspectiva territorial, responde al interés por construir políticas públicas desde las propias comunidades, con una mayor cercanía con las realidades concretas, otorgando así, mayor pertinencia y eficacia a los programas sociales. Busca además, fortalecer la democracia, la participación social y el control ciudadano en la gestión pública.

En esta línea, aparece el concepto de comunidad, aludiendo al colectivo humano que habita en un contexto y territorio determinado que comparte características e intereses comunes. Kingslei (citado en Arias 2007) considera que comunidad “(...) es el más pequeño grupo territorial que puede abarcar todos los aspectos de la vida social (...) es un grupo local lo bastante amplio como para contener todas las principales instituciones, todos los estatus e intereses que componen una sociedad”. Según Ander Egg (2005) “Una Comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local”(p.34).

Para Sánchez Vidal (1991) Comunidad es definida como un “Sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a las características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones” (p.84).

En este marco, el desarrollo comunitario es una de las bases que sustentan el Programa de Mejoramiento de atención a la Infancia, ya que implica que la comunidad se organiza y se empodera para lograr un objetivo común y solucionar una problemática que los afecta directamente y que no ha sido resuelta por el Estado. Se trata de “una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades y/ o a la demanda social, trata de organizar el proceso global de una comunidad territorial bien delimitada o de una población con la participación de los interesados” (Rezsohazy, 1988).

Nogueiras (1996), señala que el desarrollo comunitario “es un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamiento de la población... Su objetivo primordial consiste en la consecución del bienestar social; y, consecuentemente, la mejora de la

calidad de vida de la población o comunidad objeto de la intervención... requiere la participación voluntaria, consiente y responsable de los individuos en la resolución de sus propios problemas”.

En este sentido, especial importancia adquiere el término de capital social, para comprender los lazos de cooperación, compromiso y reciprocidad que se generan al interior de la Comunidad. Según Putman (como se citó en Durston, 2000) el capital social es entendido como “los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo” (p. 8).

De acuerdo al Banco Mundial “El capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad. Estas relaciones permiten a los actores movilizar recursos y lograr metas comunes, que pueden beneficiar a la sociedad en su conjunto o a un determinado grupo” (Sunkele, 2003, p.303). De manera más específica, Raczynki y Serrano (citados en Arosteguy, 2007), señalan que “el Capital Social Comunitario tiene un asiento territorial o funcional, es decir la membrecía no depende del reclutamiento de una persona, sino de una vecindad estable o una comunidad de intereses definida por un objetivo común” (p.130).

En este ámbito, es necesario considerar los aportes de Durston (2000) respecto al capital social comunitario, quien señala que “fortalecer la participación a nivel comunitario asociativo puede ser clave para articular los servicios públicos con el individuo o el hogar. Esto es especialmente cierto en programas para superar la pobreza” (p. 32).

De acuerdo a lo anterior, se releva la importancia de la participación para generar capital social comunitario, donde los individuos de una determinada comunidad o territorio se organizan y se comprometen en torno a un objetivo común, con el fin de solucionar la problemática que los aqueja.

En este contexto, la participación es concebida como una importante herramienta dentro de la gestión estatal, ya que permite identificar e incorporar las preocupaciones y necesidades de la ciudadanía en la toma de decisiones, y de esta forma, avanzar hacia políticas públicas más pertinentes y sustentables.

Álvarez, (como se citó en Espinoza, 2009), señala que “la participación ciudadana es un tipo de acción colectiva mediante la cual la ciudadanía toma parte en la construcción, evaluación, gestión y desarrollo de los asuntos públicos, independientemente de las modalidades

(institucional-autónoma) por las que esta misma discorra”. Por otra parte, Licha (como se citó en Cardozo, 2005) señala que “la participación ciudadana permitiría crear condiciones sociales para el ejercicio de la ciudadanía, mediante la promoción de la organización de individuos en torno a intereses y la creación de condiciones para que la comunidad pueda defenderlos, reivindicarlos, articularlos, hacer alianzas y determinar las políticas públicas”.

En base a lo descrito anteriormente, el desarrollo comunitario y participación ciudadana, son los principales fundamentos que sustentan el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, ya que es la propia comunidad de un territorio o sector determinado que se organiza a raíz de la necesidad de contar con educación inicial para sus niños y niñas, a través de un proyecto educativo propio, que centra su accionar en las capacidades, recursos y visión de los habitantes de un determinado territorio.

3.2.8 Pertinencia Cultural en el Currículo Educativo

M. Peralta (2002) define cultura como “Un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente” (p.3).

Una segunda definición la entrega Delgado (2004), quien la define como “proceso vivo en constante transformación: vista menos como producto y más como producción, producción de sentido, como práctica significativa de la diversidad humana en todas sus dimensiones y manifestaciones” (p.157). Por otra parte Da Silva (1998) señala, que “el trabajo de producción de la cultura se da en un contexto de relaciones sociales, en un contexto de relaciones de negociación, conflicto y poder.

La identidad al igual que la cultura, ya no puede concebirse como producto acabado, ambos procesos humanos son objeto de una construcción incesante y los resultados de esa construcción, lo mismo que las prácticas de significación a las que están vinculadas, son siempre inciertos, indeterminados, imprevisibles. Lo que indica que debe pensarse en la identidad como una producción que no está nunca completa; constituida en el interior de relaciones multiculturales y diversas que están siempre en proceso, procesos humanos siempre en movimiento, en lo

individual y lo colectivo. (...) La identidad, más que una esencia, es una relación y un posicionamiento. Desde esta perspectiva, el currículum se concibe como un espacio de creación y recreación de identidades sociales (Delgado, 2004).

De acuerdo a lo señalado por (Da Silva, 1998) el currículum educativo, lo mismo que la cultura, se comprenden como prácticas de significación, prácticas productivas de relaciones sociales, que engendran relaciones de poder y producen identidades sociales”. García (2002) señala que se requiere trascender desde la concepción tradicional del currículum hacia una concepción socio-construccionista experimental, donde teoría y praxis, sean procesos simultáneos, sustentados en un espiral de investigación- acción que estudie el mundo real en una relación bidireccional con su entorno, capaz de generar un adecuado nivel de pertinencia social con el mismo. Lo anterior implica pasar de una visión que concibe el currículum como tradición acumulada de la cultura y conceptualizarla como instrumento para la construcción y reconstrucción del conocimiento y la experiencia. (p.109)

En este contexto, la propuesta curricular en JUNJI, se construye y define con la participación activa de la comunidad educativa de un determinado territorio, integrando elementos culturales esenciales con la finalidad de garantizar que el proyecto responda a las necesidades y requerimientos tanto de los niños/as como de sus familias, asumiendo el principio de flexibilidad curricular, planteado en el Referente Curricular Institucional, el cual señala que cada comunidad educativa debe proponer proyectos pertinentes, con sentidos y significados compartidos, en base a sus contextos culturales, sociales e históricos según el territorio donde se encuentran instalados localmente, otorgando identidad y pertenencia al proyecto.

Es así que especial importancia adquiere el concepto de pertinencia cultural, el cual según Peralta “dice relación con favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos que los currículos priorizan. Dicho de otra manera, significa desarrollar currículos culturalmente pertinentes” (p.2). Por otra parte Magendzo (1986) señala que los currículum deben “captar las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas” (p. 139).

La pertinencia cultural en los currículos educativos es deseable según la visión de Peralta (2002):

- “Porque dentro de la singularidad que se plantea como básica de respetar, están las diferencias que son propias del medio cultural del que es partícipe.
- Porque posee como todo ser humano una necesidad de identificación cultural y de pertenencia, que es necesario satisfacer.
- Porque entre sus principales características de aprendizaje está el de desprenderse de situaciones lo más concretas posibles y vivenciales, siendo el medio que debería proveer aquello, su entorno natural, cultural y social más próximo.
- Porque su familia es parte de una determinada cultura, y por lo tanto, en la medida en que se favorezca esa relación, se afirman también los lazos de valoración y estima de ella.
- Porque toda cultura implica un conjunto de recursos de toda índole, que posibilita un mejor actuar dentro de un determinado medio, que es la situación inicial que le corresponde vivir al niño pequeño.
- Porque el niño está en una etapa de enculturación temprana, que es frágil a los elementos no coherentes, por lo que hay que cuidar este delicado proceso de formación.
- Porque cada cultura crea sus sistemas de socialización y enculturación propios, que son necesarios de considerar en toda propuesta educacional, ya que llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que son importantes tanto en el proceso de transmisión como en los contenidos que se desarrollan.
- Porque todo currículo debe ser “contextualizado” de manera que pueda responder adecuadamente a las necesidades, características y fortalezas de cada comunidad educativa.
- Porque el currículo pierde artificialismo al vincularse mejor con la realidad del niño, configurándose también como un mejor puente entre la educación familiar y la formal.
- Porque se aprovechan otros recursos, tanto humanos, materiales como intangibles, que habitualmente se desestiman, y que son de más fácil obtención y significado para los niños” (p.5).

En este contexto, la propuesta educativa del PMI “...se desarrolla en el marco de una educación parvularia inclusiva, participativa y flexible, ya que se construye a partir de la realidad de una comunidad. La participación se concreta con la presentación de proyectos educativos pertinentes elaborados por las familias y agentes comunitarios, portadores de la cultura local (...)

Los niños y niñas aprenden a valorar su entorno, conocer la historia de su localidad, el sentido de su cultura y comienzan a construir y reafirmar su identidad cultural” (Diseño de Programa Educativo, JUNJI, 2015, p. 6).

En el programa, la interacción cotidiana con las familias y con los agentes relevantes de la comunidad, aporta al fortalecimiento de la pertinencia de las prácticas pedagógicas a partir de la incorporación de contenidos significativos para esa comunidad. Lo anterior, posibilita que niños y niñas puedan verse reflejados en las experiencias educativas, como también reconocerse y sentirse valorados como sujetos. “El PMI recoge también el compromiso de los actores locales, como elemento fundante para transformar la realidad de los niños y niñas, a partir del despliegue de espacios y experiencias educativas contextualizadas (Diseño de Programa Educativo, JUNJI, 2015, p. 6).

3.2.9 Calidad y satisfacción del usuario

Con la finalidad de avanzar en los objetivos del estudio es necesario presentar algunos elementos teóricos respecto a los conceptos de calidad y satisfacción usuaria, los cuales permitirán profundizar el análisis y resultados de la investigación.

En este contexto, se puede señalar que Montgomery (citado en Petracci, 1998) sostiene que calidad es el grado en el que los productos y servicios cumplen con las exigencias de la gente que los utiliza. Dicho autor distingue entre calidad de diseño y calidad de conformidad. La primera refleja el grado en que un producto o servicio posee aquellas características en las cuales se pensó al crearlo. La segunda refleja el grado en el cual el producto o servicio está de acuerdo con la intención del diseño. O sea, existen dos tipos de indicadores de la calidad. Los objetivos, fijados por la organización de acuerdo a su gestión de la calidad y los subjetivos, que se refieren a la calidad percibida por el cliente. Ambos indicadores no tienen porqué coincidir. La organización traza un diseño de servicio que incluye parámetros de calidad, pero por su parte el cliente, usuario del servicio, tiene unas expectativas, necesidades, creencias de lo que debiera ser el servicio. En síntesis, la calidad está relacionada con el conocimiento de las necesidades y expectativas de los ciudadanos- usuarios y con la satisfacción de sus necesidades.

Es así que el concepto de calidad posee una connotación histórica – cultural, es específica para una sociedad concreta, para un momento histórico, para una institución en particular, y en ella juega un importante papel los factores subjetivos y psicosociales. En este marco, la satisfacción del usuario constituye una valiosa dimensión subjetiva del proceso de calidad de un servicio o producto que ofrece una institución.

Como define B. Zas y otros (como se citó en Massip, Ortiz, Llantá, Peña e Infante, 2008) el proceso de calidad total llevada a su máxima expresión se convierte en una forma de vida organizacional, hace que cada persona involucrada desempeñe sus tareas completas y cabalmente en el momento preciso y en lugar que le corresponde. Esta se define por el usuario y no por la institución, es un enfoque de dar al usuario lo que él necesita, desea, quiere y demanda, es crear usuarios satisfechos.

Siguiendo a Zas se puede decir que la satisfacción es la resultante de un proceso que se inicia en un sujeto concreto y real, culmina en el mismo, y en tal sentido es un fenómeno esencialmente subjetivo, desde su naturaleza, hasta la propia medición de su presencia o no.

El mismo autor (Como se citó en Velandia, Ardon y Jara, 2007, p.145) señala que “no es una evaluación apenas desde lo personal, sino también desde lo social, desde y con el otro, desde lo que como sujetos pertenecientes a grupos sociales determinados sienten de un modo o de otro”

En el marco del concepto de calidad orientado hacia la satisfacción del cliente o usuario, se puede señalar que, existen diversos modelos que proponen que la calidad que se percibe de un servicio es el resultado de una comparación entre las expectativas iniciales de una persona y las cualidades del servicio, dentro de los cuales se destaca el modelo de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985), más conocido como SERVQUAL, el cual considera que la calidad del servicio es una noción abstracta debido a las características fundamentales de un servicio frente a un producto: intangibilidad, heterogeneidad e inseparabilidad. Estos autores establecen que la calidad del servicio es el resultado de la discrepancia entre las expectativas y la calidad percibida, siendo la satisfacción del cliente la que conduce a la calidad percibida del servicio. Es decir, a mayor satisfacción del cliente mayor evaluación de la calidad de un servicio.

La revisión de literatura sobre satisfacción muestra que la mayoría de los modelos desarrollados para explicar el origen de este fenómeno han sido variaciones del modelo tradicional de desconfirmación/confirmación de expectativas de Oliver (1980), reconociéndose este paradigma como el soporte teórico más importante. Dicha postura sostiene que la

satisfacción está ligada a las expectativas iniciales de una persona. Más específicamente: las expectativas individuales son confirmadas cuando el servicio se comporta de la manera esperada, o bien cuando las expectativas iniciales son positivamente confirmadas porque el servicio funciona mejor de que se esperaba. La insatisfacción se produce cuando las expectativas son negativamente desconfirmadas.

De acuerdo a Petracci (1998) este paradigma contempla algunos conceptos principales para su estudio:

-Confirmación/ Desconfirmación: Es la variable crucial de los modelos que tradicionalmente han tratado de explicar el proceso de la satisfacción. Surge de la discrepancia entre las expectativas formadas a priori y la posterior performance real del servicio. La magnitud de esa discrepancia es la que presumiblemente genera la satisfacción o la insatisfacción.

-Expectativas: Constituyen los estándares o los puntos de referencia con respecto a los cuales se evalúan (comparan) los desempeños de un servicio. Son percepciones de la posibilidad (o probabilidad de ocurrencia) de algún hecho conjuntamente con lo que se piensa que debería suceder.

-Performance: Este concepto se refiere, a posteriori del uso, al comportamiento del servicio.

Calidad percibida: Es un concepto global de la calidad, que excede el control técnico de sus aspectos específicos. En ese sentido, corresponde a una de las dimensiones del concepto de calidad; es la dimensión más afín con el enfoque basado en la satisfacción del cliente. Mientras que la calidad corresponde a las mediciones duras, la calidad percibida corresponde a las denominadas variables blandas. Se refiere a la opinión formada de los usuarios respecto de un servicio antes de la decisión de compra, basada en la imagen institucional o en la marca, la experiencia con el servicio, y en la información boca a boca, de fuentes especializadas o de los medios de comunicación.

-Satisfacción: Refleja cuánto gusta/disgusta un servicio al usuario, después de su utilización y sobre la base de las consecuencias anticipadas. Conceptualmente se trata de un fenómeno posterior al uso de un servicio.

En virtud del marco descrito respecto a los conceptos de calidad y satisfacción, se puede señalar que éste último es fundamental como medida de calidad e indicador de excelencia y se constituye un objetivo de primer orden porque permite escuchar directamente a las personas

acerca de los servicios que reciben, convirtiéndose en una tarea permanente y dinámica de las instituciones para avanzar en la mejora continua de la calidad de los servicios entregados.

3.2.10 Evaluación y gerencia social

Considerando los fundamentos y énfasis del programa de Mejoramiento de atención a la Infancia señalados anteriormente, el estudio busca conocer la evaluación de las familias usuarias respecto al servicio educativo entregado y lógica comunitaria/participativa del programa, e identificar sus principales fortalezas y debilidades.

Briones (1998), señala que la evaluación se refiere “al acto de juzgar o apreciar la importancia de un determinado objeto, situación o proceso en relación con ciertas funciones que debieran cumplirse o con ciertos criterios o valores”. Por otra parte, respecto a la evaluación de Programas o proyectos sociales, UNICEF (como se citó en Mokate, 2000) la define como un “proceso que procura determinar periódicamente y de manera sistemática y objetiva, la relevancia, eficacia, eficiencia e impacto de un proyecto o programa, a la luz de sus objetivos.”

Es así que la evaluación es un proceso necesario que permite recoger información relevante y oportuna para la toma de decisiones, con el fin de mejorar el diseño e implementación de programas, proyectos o políticas públicas, por tanto como señala Mokate (2000) “educa los diálogos y decisiones y facilita los aprendizajes” (p.6). La evaluación entonces, verifica el cumplimiento de los objetivos, con la calidad esperada y tiempo planificado, analiza la eficiencia, equidad y sostenibilidad del proyecto y los efectos/impactos tanto positivos como negativos que se generan, identificando los facilitadores y obstaculizadores del proceso. Sin embargo, “la evaluación no es sólo verificadora, también busca ser descriptiva, diagnóstica y explicativa” (Mokate, 2000, p.4).

En el marco de este estudio, se hace necesario profundizar en la evaluación de procesos o monitoreo, la cual busca “comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución, mediante la identificación de los aspectos limitantes y/o ventajosos...”. (BID, 1997, p.5). Es decir, revisar la ejecución o implementación de un programa o proyecto, identificando las fortalezas y debilidades, con la finalidad de hacer los ajustes necesarios o medidas correctivas para optimizar los resultados esperados.

Según Valdés, (2008) la evaluación de proceso permite “revisar la implementación o desarrollo de una determinada acción, programa o proyecto, con el propósito de analizar su eficiencia operacional de tal modo de poder programar o reprogramar de acuerdo a los resultados del análisis” (p.8)

En específico, el monitoreo permite evaluar la ejecución de un programa, verificando el cumplimiento de las acciones programadas, la cantidad y calidad de los servicios o actividades realizadas, la focalización de los beneficiarios, el correcto uso de los recursos destinados y el nivel de satisfacción de los involucrados.

Respecto a este último punto, es preciso señalar que la población objetivo debe ser considerada en el proceso de evaluación de los programas o proyectos sociales, con el fin de conocer su opinión respecto del producto o servicio entregado y así poder dar respuesta pertinente a sus expectativas, necesidades o requerimientos.

Según Mokate (2000), la participación en el proceso de evaluación es una herramienta que permite definir preguntas sobre las cuales el proceso explorará, tanto en el diseño, en la recopilación e interpretación de la información y en el uso de la misma, por lo cual, cuando la participación sólo se limita a la provisión de opiniones y/o datos, se corre el riesgo de no reflejar las perspectivas y preocupaciones de los participantes.

Es así que, la evaluación forma parte integral de la Gerencia Social considerándola como recurso para la toma de decisiones y mejoramiento de la gestión, por lo cual la evaluación, en este marco, tiene el fin de generar información útil para los gestores y decisores, para dar respuesta eficaz, oportuna y pertinente a las necesidades sociales.

Según Licha (1999) “La gerencia social se refiere a un cuerpo de conocimientos y prácticas emergentes que sirven de apoyo a la intervención de los actores sociales involucrados en la resolución de los problemas que entraban el desarrollo social” (p.7).

La gerencia social es un campo de acción (o práctica) y de conocimientos estratégicamente enfocado en la promoción del desarrollo social. Su tarea consiste en garantizar la creación de valor público por medio de la gestión, contribuyendo a la reducción de la pobreza y la desigualdad, así como al fortalecimiento de los estados democráticos y de la ciudadanía. (Mokate y Saavedra, 2006).

De acuerdo a lo anterior, se destaca como elemento central de la gerencia social la creación de valor público, el cual busca que las políticas y programas sociales respondan de manera eficaz, eficiente, equitativa y sostenible a problemas relevantes para los ciudadanos, con el fin de alcanzar el mejoramiento de calidad y de las condiciones de vida de la población.

Es en este contexto, el ejercicio de la gerencia social, debe crear las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la ciudadanía, a través de procesos participativos, en todas las dimensiones del diseño, implementación y evaluación de las políticas, programas y proyectos sociales. Además debe comprometerse con la generación de valor y ser capaz de rendir cuentas ante la sociedad civil.

Es así que la participación, según Kliksberg (como se citó en Cardozo 2005), es considerada un elemento fundamental del enfoque de gerencia social promovida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), destinada a contribuir al fortalecimiento de la democracia, la igualdad social y al desarrollo de proyectos sociales con resultados eficaces para la superación de problemas...”.

4. Marco Metodológico

4.1 Tipo y diseño de investigación

La metodología empleada para desarrollar el estudio será de tipo cuantitativo con un diseño descriptivo transversal, cuyo propósito es describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un sólo momento.

4.2 Sujetos participantes del estudio

Como se señaló anteriormente, la Región de la Araucanía cuenta con 23 PMI, sin embargo para efectos del estudio, el universo es constituido por 15 PMI de la provincia de Cautín, de los cuales se excluyeron aquellos que comenzaron su funcionamiento el año 2015. El tipo de muestreo es no probabilístico por cuotas, considerando la asistencia de los sujetos de cada uno de los PMI, el día de la aplicación del instrumento. Lo anterior se grafica en la siguiente tabla:

Tabla N°3: Sujetos Participantes del estudio

Comuna	PMI	Sujetos participantes del estudio
Carahue	Nueva Vida	9
Carahue	Sembrando Conocimiento	5
Carahue	Zayen Mapu	12
Cunco	Quiñetrur de los Lingues	5
Freire	Pichi Achawual	6
Galvarino	Dame Tu Mano Para Crecer	8
Galvarino	We Rayen Huampomallin	6
Lautaro	Las Abejitas Del Escudo	9
Loncoche	Jornadas de Atención Integral	11
Nueva Imperial	Pichi Rayen	5
Nueva Imperial	Brotecitos De Guindos	7
Pitrufrquen	La Gotita	7
Temuco	Aprendiendo A Vivir	11
Temuco	Joyas Preciosas	8
Temuco	Kokiyen	10
Total		119

Fuente: Elaboración Propia

4.3 Estrategias de recolección de información

La recogida de información se realizó mediante un cuestionario autoaplicado a las familias usuarias del programa, con preguntas de tipo Escala Likert y una pregunta abierta, que permitió complementar los datos arrojados con información cualitativa.

Para dar respuesta a los objetivos de estudio, el instrumento consideró las siguientes variables y dimensiones de análisis:

Tabla N°4: Variables y Dimensiones de análisis

Variables	Dimensiones
Nivel de Satisfacción de las familias	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizajes- Buen trato- Comunicación- Seguridad e infraestructura,- Material educativo y mobiliario- Programa alimentario- Horario- Fortalezas- Debilidades- Calificación del programa
Nivel de participación de las familias	<ul style="list-style-type: none">- Etapa de Planificación de los procesos educativos- Etapa de ejecución de los procesos educativos- Etapa de evaluación de los procesos educativos
Carácter comunitario	<ul style="list-style-type: none">- Elección del Programa educativo- Pertinencia cultural- Organización Comunitaria

Fuente: Elaboración Propia

La aplicación del cuestionario, se realizó en terreno a través de una reunión con los/las apoderados/as de los niños y niñas que asisten a cada programa educativo que forma parte del universo, en donde se dio a conocer el estudio y se explicó en detalle el instrumento de recolección de datos. En dicha reunión los/las apoderados/as respondieron y entregaron el cuestionario al equipo investigador.

4.4 Plan de análisis

Finalmente, al contar con la totalidad de los cuestionarios aplicados a la muestra, se realizó un análisis estadístico descriptivo, a partir de medidas de tendencia central y datos de frecuencias que permitió el análisis de las variables, utilizando con soporte informático el software SPSS que permitió sistematizar la información.

5. Presentación y análisis de resultados

La presentación de resultados será iniciada con una descripción general de los Programas de Mejoramiento de Atención a la Infancia de la Provincia de Cautín, y una breve caracterización los apoderados/as que forman parte del estudio, de modo de contar con antecedentes que permitan aportar a una mejor comprensión de los resultados de la investigación.

El documento será dividido en subcapítulos donde cada uno de ellos corresponderá a la presentación y análisis de los resultados de cada objetivo de investigación planteado:

1. Nivel de satisfacción del servicio educativo: Busca conocer el nivel de satisfacción de las familias usuarias del Programa, respecto a las dimensiones de aprendizajes, buen trato, comunicación, seguridad e infraestructura, material educativo y mobiliario, Programa alimentario y horario. Dicho análisis será complementado con antecedentes proporcionados por las familias usuarias respecto a las fortalezas y debilidades del servicio educativo.
2. Nivel de participación de las familias: Busca analizar el nivel de participación de las familias en las etapas de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos de los niños y niñas que asisten al Programa.
3. Carácter comunitario y pertinencia cultural del proyecto: Busca determinar el nivel de organización comunitaria en torno a la postulación y ejecución del proyecto educativo, y la representatividad y pertinencia cultural de éste.

5.1 Descripción general de los PMI y sujetos participantes del estudio.

Para comenzar el análisis de los resultados, es preciso señalar algunos antecedentes que permitirán caracterizar a los Programas de Mejoramiento a la Infancia y a los apoderados/as sujetos del presente estudio.

En este contexto es preciso destacar que la investigación considera un total de 15 Programas de Mejoramiento de atención a la Infancia distribuidos en 9 comunas de la Provincia de Cautín, de los cuales 11 se encuentra ubicados en sectores rurales y 4 en sectores urbanos. Además es importante destacar que poseen una matrícula promedio de 15 niños y niñas al mes de octubre del año 2015, cuyas edades fluctúan entre 1 y 6 años, con un promedio de edad de 3 años.

Respecto a la caracterización de los apoderados/as que participaron de la muestra, se puede destacar que su edad promedio es de 32 años, con una desviación típica de 9,8 puntos, donde el 89,1% de éstos son mujeres y sólo un 10,9% son hombres. Además, se puede mencionar que un 49,6% de los apoderados pertenecen a la cultura mapuche. Respecto a la ocupación principal de estos, es preciso señalar que el 50,4% son dueñas de casa, un 16% empleados/as, un 13,4% se dedican a trabajos temporales y un 9,2% trabajan por cuenta propia. En relación al nivel educacional, se puede señalar que un 31,9% posee enseñanza media completa, un 21,8% media incompleta, un 16,8% básica completa, un 12,6% básica incompleta y un 5,9% universitaria completa. Finalmente se puede indicar que las familias usuarias pertenecen principalmente al primer y segundo quintil de vulnerabilidad, según instrumento del Ministerio de Desarrollo Social (Ficha de Protección Social).

5.2 Nivel de Satisfacción de las Familias Usuarias del Programa

En el siguiente capítulo se presentarán y analizarán los resultados obtenidos en relación al nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto al servicio educativo entregado en el Programa de Mejoramiento de atención a la infancia, específicamente en las dimensiones de aprendizajes, buen trato, comunicación, seguridad e infraestructura, material educativo y mobiliario, programa alimentario y horario. Posteriormente, se presentarán las principales

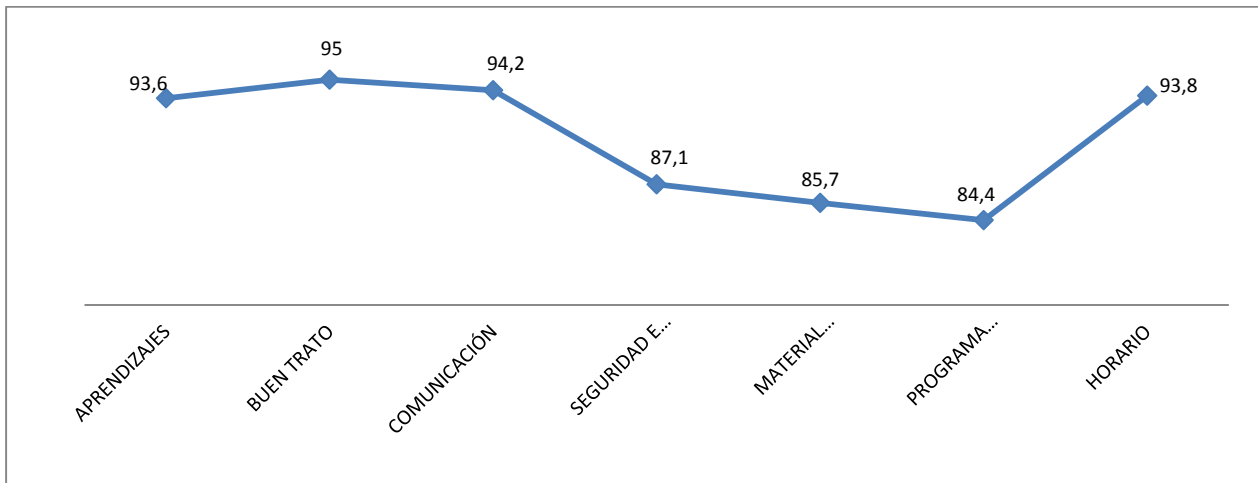
fortalezas y debilidades identificadas por las familias usuarias, para finalmente dar a conocer la calificación otorgada por las familias al programa educativo, en una escala de 1 a 7.

Para efectos de este estudio se entenderá como satisfacción de las familias usuarias al proceso subjetivo que está condicionado por las expectativas, necesidades y percepciones de los sujetos. Es decir, lo que se mide es el nivel de conformidad o ajuste, entre las necesidades, expectativas y la percepción respecto del servicio efectivamente recibido.

5.2.1 Nivel de Satisfacción del servicio educativo

En el siguiente gráfico se presenta el nivel de satisfacción promedio de las familias por cada una de las dimensiones evaluadas del servicio educativo, para lo cual se agruparon las respuestas positivas (de acuerdo y muy de acuerdo) de la escala Likert aplicada a las familias.

Gráfico N° 1 Nivel de satisfacción de las dimensiones evaluadas.



En relación a los datos arrojados en el gráfico anterior, se puede concluir que el nivel de satisfacción global promedio de las familias usuarias respecto al servicio educativo entregado, es de un 90,5%. Las dimensiones que presentan mayor nivel de satisfacción de las familias son buen trato, comunicación y horario, con un 95%, 94,2% y 93,8% respectivamente. Por el contrario, las dimensiones que presentan menor nivel de satisfacción son programa alimentario, material educativo/mobiliario y seguridad e infraestructura, con un 84,4%, 85,7% y 87,1% respectivamente.

Para profundizar los resultados respecto al nivel de satisfacción de las familias, a continuación se realizará el análisis por cada una de las dimensiones evaluadas y sus indicadores específicos:

-Buen Trato: Respecto a los indicadores específicos evaluados en la dimensión de buen trato, se puede señalar que la totalidad de estos presentan un nivel de satisfacción superior al 90%, donde las familias evalúan de mayor a menor nivel de satisfacción; el trato respetuoso recibido por las monitoras (97,5%), el respeto por las características personales de cada niño o niña (96,6%), la preocupación de las monitoras por el cuidado e higiene de los niños y niñas (95,8%), las actitudes de respeto y afecto de las monitoras hacia los niños y niñas (95%), el buen trato de las monitoras hacia los niños y niñas (94,1%) y la respuesta de las monitoras frente a emergencias o accidentes, con un 91,6%.

Los resultados arrojan un alto nivel de satisfacción de las familias en la dimensión de buen trato, lo cual indica que éstas perciben ambientes bien tratantes, de afecto y respeto tanto hacia los niños y niñas, como hacia los adultos. Para JUNJI “el buen trato se entiende como aquella forma de relación que se caracteriza por el reconocimiento del otro como legítimo otro, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución no violenta de conflictos y el adecuado ejercicio de la jerarquía. Estas relaciones generan un contexto bien tratantes o favorable para el bienestar y adecuado desarrollo de las personas, en especial de los niños y niñas. A su vez, la reciprocidad en dichas relaciones es condición para generar contextos bien tratantes” (Política de Buen trato hacia los niños y niñas, JUNJI, 2009).

En este sentido, las interacciones positivas, afectivas y de confianza que generan las monitoras del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, resultan claves para favorecer los procesos de aprendizaje de los niños/as y a su vez para potenciar lazos colaborativos y de respeto entre las monitoras y las familias usuarias del PMI.

-Comunicación: Otra de las dimensiones evaluadas para determinar el nivel de satisfacción de las familias es la comunicación, que se refiere al proceso de transmisión de información desde el programa hacia las familias, así como a la capacidad de comprensión que las monitoras hacen respecto de las necesidades y demandas de estas. De acuerdo a los resultados arrojados en esta dimensión, se puede señalar que presenta un nivel de satisfacción global de un 94,2%, siendo los indicadores con mayor nivel de satisfacción, la información oportuna entregada por las

monitoras respecto a las suspensiones de actividades y/o cambios en el horario de funcionamiento, con un 97,5%, la posibilidad que poseen las familias de ingresar y salir sin problemas del programa educativo cuando desean ver a su niño o niña, con un 96,6% y los mecanismos de comunicación que existen en el programa, los cuales permiten mantener informada a las familias acerca de lo que ocurre con su niño o niña, con un 95,8%. Por otro lado el indicador que presenta menor nivel de satisfacción en el área de comunicación, dice relación con la entrega de información permanente a las familias acerca de los aprendizajes o logros adquiridos por los niños y niñas, con un 90,8%.

En virtud del alto nivel de satisfacción de las familias en la dimensión de comunicación (superior al 90% de satisfacción en todos sus indicadores), se puede desprender que existe una comunicación oportuna, permanente y efectiva de parte de las monitoras hacia las familias, que permite mantener informada a éstas respecto del proceso educativo de sus niños/as, y de las actividades que se desarrollan en el programa, lo cual promueve una relación colaborativa, dialógica y de confianza, que favorece el trabajo conjunto con la familia y comunidad para el logro de objetivos comunes.

Los resultados obtenidos en el ámbito de comunicación, nos permiten inferir que los programas de mejoramiento de atención a la infancia cumplen con los elementos presentes en el primer nivel de participación de los apoderados para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación: el nivel Informativo, el cual según Flamey, Gubbins y Morales (1999), contempla la entrega de información clara, precisa y oportuna desde y hacia las familias acerca del proyecto educativo, proceso de aprendizaje de los niños y niñas, reglas y normas y de la gestión general del centro.

-Horario: En cuanto al indicador de horario, se puede señalar que el nivel de satisfacción global de éste corresponde a un 93,8%, donde las familias presentan un mayor nivel de satisfacción en el cumplimiento del horario de funcionamiento del Programa con un 96,6%, mientras que presentan un menor nivel de satisfacción en el indicador que señala que el horario de atención del Programa es adecuado a las necesidades de las familias, con un 89,9%. Considerando que la satisfacción se deriva del cumplimiento o incumplimiento de las expectativas de los sujetos, se puede desprender que el horario de atención del programa da respuesta a los requerimientos de las familias, quienes

en general manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo con éste indicador. Sólo un 2,5% de las familias no se encuentran conformes con la duración de la jornada del programa.

-Aprendizajes: Respecto a la dimensión de aprendizajes, se puede señalar que presenta un nivel de satisfacción global de 93,6%, donde las familias evalúan de mayor a menor nivel de satisfacción los siguientes indicadores: desde que su niño/a asiste al programa educativo se expresa mejor (96,6%); realiza más acciones de manera independiente (95%); ha aprendido a relacionarse con otros niños/as y adultos (95%); ha reforzado valores de respeto por el otro, solidaridad, amistad y compañerismo(93,3%), se entretiene y lo pasa bien (92,4%); ha aumentado su interés por conocer y explorar el mundo que lo rodea (91,6%) y ha adquirido nuevos aprendizajes, destrezas y habilidades (91,6%).

En general, esta dimensión presenta más de un 90% de satisfacción en todos sus indicadores, lo cual da cuenta que las expectativas de las familias en el ámbito de los aprendizajes de los niños y niñas, se confirman positivamente, dado que consideran que éstos desde que comenzaron a asistir al programa educativo han avanzado en los distintos ámbitos del aprendizaje. En el ámbito de formación personal y social, a través del desarrollo de su autonomía y las relaciones interpersonales de sana convivencia que establecen con las personas que se vinculan. En el ámbito de la comunicación, a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, en sus expresiones orales y escritas. Finalmente en el ámbito relación con el medio natural y cultural, a través de su interés o curiosidad por descubrir y comprender las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos.

En este marco, se puede señalar que la dimensión de aprendizajes evaluada, nos permite visualizar que el proceso educativo de los niños y niñas ha generado las condiciones necesarias para que éstos potencien sus capacidades, conocimientos y habilidades, respondiendo de esta forma, a las expectativas de las familias respecto del proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos e hijas.

-Seguridad e infraestructura: Respecto a esta dimensión se puede mencionar que presenta un nivel de satisfacción global de un 87.1%, donde las familias evalúan con un mayor nivel de satisfacción el indicador que señala que el local de funcionamiento se encuentra en adecuadas condiciones de presentación, orden e higiene, con un 95%, le sigue el indicador que señala que el

local de funcionamiento es seguro y sin riesgo de accidentes, con un 84,9% y con un menor nivel de satisfacción el indicador que señala que la infraestructura del local de funcionamiento es adecuada para la atención de los niños y niñas, en cuanto a calidad y conservación de los pisos, paredes, techumbre, tamaño de la sala, ventilación, iluminación y estado del baño, con un 81,5%.

En relación a esta dimensión, los lineamientos Institucionales del PMI, establecen que las dependencias físicas del local deben estar adecuadas a los requerimientos educativos, de cuidado y protección de los niños y niñas, que permitan otorgar un servicio educativo que brinde seguridad y bienestar integral a éstos, con los estándares mínimos de calidad en términos de infraestructura.

En este contexto, se puede desprender que pese a que los programas de Mejoramiento de atención a la infancia no cumplen con las normativas exigidas para las salas cunas y jardines infantiles, en cuanto a su infraestructura (superficie por niño/a, sala de hábitos higiénicos, iluminación, ventilación, servicio de alimentación, etc.), más de un 80% de las familias se encuentran satisfechas y sólo un 18,5% insatisfechas con ésta dimensión. Lo anterior responde a que el concepto satisfacción es un proceso subjetivo, fuertemente influenciado tanto por las expectativas, necesidades y percepciones de los sujetos, como por su contexto sociocultural.

-Material didáctico y mobiliario: En relación a la dimensión de material didáctico y mobiliario, es preciso señalar que las familias presentan un nivel de satisfacción global de 85,7%, evaluando con un 89,1% de satisfacción las condiciones y seguridad del mobiliario y con un 82,4% la cantidad y variedad de material didáctico que se utiliza en el programa.

En este marco, cabe destacar que tanto el material didáctico como el mobiliario forman parte fundamental del espacio educativo, el cual debe disponerse para que los niños y niñas se expresen de manera autónoma, resguardando su seguridad y la posibilidad de acceder a los diferentes materiales e implementos (naturales, elaborados, reciclables).

Dado al carácter comunitario y participativo del programa, son los propios miembros de la comunidad quienes administran los recursos transferidos por JUNJI para el funcionamiento de éste. Es así que tanto el mobiliario como el material didáctico es seleccionado y adquirido por ellos, de acuerdo a ciertos criterios establecidos por la Institución. En este contexto, se observa que las familias usuarias presentan un nivel de satisfacción menor en esta dimensión, respecto de

las anteriores, lo cual da cuenta de la necesidad de invertir más recursos en este ámbito, otorgando mayor orientación y asesoría desde JUNJI a las comunidades respecto a la compra del material educativo y mobiliario, dada la importancia que cumplen éstos, en la calidad del servicio educativo y en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

-Alimentación: Finalmente, es preciso señalar que del total de las dimensiones evaluadas que componen el servicio educativo, el área de alimentación presenta el menor nivel de satisfacción, con un 84,4%, donde las familias evalúan con un 88,2% la calidad de alimentos que recibe su niño o niña y con un 80,7% la información que reciben de parte de las monitoras respecto a la alimentación entregada a su niño o niña en el programa.

JUNJI, en su rol de institución educativa de la primera infancia, plantea entre sus objetivos contribuir al desarrollo armónico de los niños y niñas, a través de la entrega de una alimentación equilibrada y el desarrollo de estilos de vida saludable, que permitan contribuir al crecimiento y bienestar integral del niño y niña.

En este marco, cabe señalar que la dimensión de programa alimentario, en general no supera el 90% de satisfacción de las familias usuarias, además presenta el indicador con menor nivel de satisfacción de todas las dimensiones del servicio educativo, el cual hace alusión a la entrega de información permanente de parte de las monitoras acerca de la alimentación otorgada a los niños y niñas.

5.2.2 Fortalezas y Debilidades del Programa

Respecto a la información otorgada por las familias usuarias en relación a las fortalezas y debilidades del programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, se puede señalar que éstas manifiestan como fortalezas del programa: la adquisición de habilidades y destrezas en los niños y niñas con un 28,5%, las prácticas bien tratantes de las monitoras hacia los niños y niñas con un 21%, el refuerzo de normas y valores en los niños y niñas con un 20,1%, la adquisición de aprendizajes de los niños y niñas con un 17,6% y la participación de la familia y comunidad con un 14,2%. Por el contrario, en relación a las debilidades identificadas por las familias, se pueden señalar las siguientes: Infraestructura deficiente e inadecuada para la atención de niños y niñas con un 52,9%, falta de cantidad y variedad de material educativo con un 12,6%, falta de

habilidades y competencias técnicas de las monitoras para el trabajo educativo con los niños y niñas con un 8,4% y personal insuficiente con un 5,8%.

Las principales fortalezas y debilidades identificadas por las familias usuarias del Programa, se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla N°5: Fortalezas y Debilidades del Programa

N°	Fortalezas	Debilidades
1	Adquisición de habilidades y destrezas en niños.	Infraestructura deficiente e inadecuada
2	Prácticas bien tratantes de las monitoras hacia los niños/as.	Falta de cantidad y variedad materiales educativos
3	Refuerzo de normas y valores en los niños/as.	Falta de habilidades y competencias técnicas de las monitoras
4	Adquisición de aprendizajes de los niños/as.	Personal insuficiente

Fuente: Elaboración propia

En relación a los antecedentes señalados anteriormente, se puede mencionar que tanto las fortalezas como debilidades, son coincidentes con los antecedentes cuantitativos arrojados respecto al nivel de satisfacción de las familias.

En cuanto a las fortalezas identificadas, estas se encuentran dentro de las dimensiones de aprendizaje y buen trato, las que presentan un nivel de satisfacción superior al 90%. Específicamente, los indicadores que se relacionan directamente con las fortalezas planteadas por las familias son: la adquisición de nuevos aprendizajes, destrezas y habilidades de los niños y niñas, con un 91,6%; las actitudes de respeto y afecto de las monitoras hacia los niños y niñas, con un 95%; el buen trato de las monitoras hacia los niños y niñas, con un 94,1%; el refuerzo de los valores de respeto por el otro, amistad, compañerismo y solidaridad, con un 93,3%.

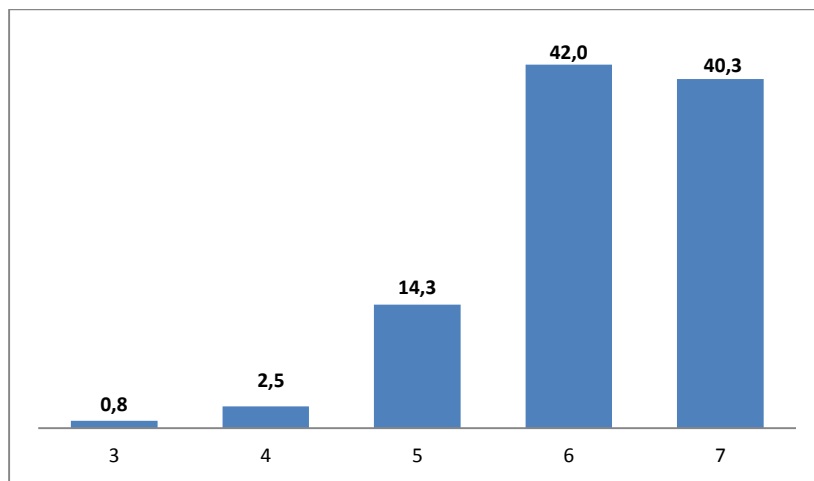
Por otra parte, las principales debilidades identificadas por las familias usuarias (con un 65,5%), tienen relación a la infraestructura deficiente e inadecuada para la atención de los niños y niñas y a la falta de materiales educativos tanto en cantidad como en variedad. Las debilidades mencionadas por las familias se encuentran dentro de las dimensiones de seguridad e infraestructura y material didáctico y mobiliario, ambas dimensiones presentan un nivel de

satisfacción inferior al 90%. Específicamente los indicadores que se relacionan directamente con las debilidades planteadas por las familias son: la infraestructura del local de funcionamiento es adecuada para la atención de los niños y niñas en cuanto a calidad y conservación de los pisos, paredes techo, tamaño de la sala, ventilación, iluminación y estado del baño, con un 81,5% y la cantidad y variedad de material didáctico que se utiliza en el programa es suficiente, con un 82,4% de nivel de satisfacción. Ambos indicadores presentan un resultado inferior al 90%, y se ubican dentro de los tres indicadores con menor aprobación por parte de la familia.

5.2.3 Calificación del Programa educativo

Finalmente y para complementar el análisis, en el siguiente gráfico se presentará la calificación que le otorgan las familias al programa educativo, quienes lo evalúan en una escala de 1 a 7.

Gráfico N°2 Calificación del PMI



De acuerdo a los datos visualizados, se puede desprender que un 82,3% del total de familias usuarias califican al programa con notas igual o superior a 6, mientras que un 17,7% de éstas lo califican con notas igual o inferior a 5. Cabe destacar que la nota promedio que le asignan las familias usuarias al programa educativo es de 6.1.

Dicha calificación refleja la evaluación general de las familias usuarias con respecto al servicio educativo, donde más del 80% lo califican con notas 6 y 7, lo cual es coincidente con el 90,5% de nivel de satisfacción global de las familias usuarias respecto del servicio educativo,

donde todas sus dimensiones son evaluadas con más de un 90% de nivel de satisfacción, a excepción de las dimensiones de seguridad e infraestructura, material educativo/mobiliario y programa alimentario, las cuales presentan un nivel de satisfacción inferior al 90%, y son consideradas por las familias usuarias como las principales debilidades del programa.

En base a los antecedentes señalados anteriormente, se puede concluir que en general existe un alto nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto al servicio educativo entregado por el Programa de Mejoramiento de Atención a la infancia, lo cual da cuenta de un indicador de calidad, es decir, el programa está dando cumplimiento a las necesidades y requerimientos de las familias usuarias. Como señala Zas (como se citó en Perez, et al, 2008) la calidad “se define por el usuario y no por la institución, es un enfoque de dar al usuario lo que él necesita, desea, quiere y demanda, es crear usuarios satisfechos”.

En este contexto, es necesario precisar el carácter subjetivo del concepto de satisfacción como indicador de calidad, el cual depende de la vivencia y percepción particular de los sujetos frente a determinado servicio. Es así, que el nivel de satisfacción del programa de Mejoramiento de atención a la infancia da cuenta de un indicador de calidad subjetivo, que refiere a la calidad percibida por las familias, el cual no necesariamente debe coincidir por los fijados por la institución, de acuerdo a su gestión de calidad.

Un ejemplo claro en este ámbito es que a pesar que el programa no da cumplimiento a las normativas institucionales respecto a infraestructura, equipamiento, material educativo, mobiliario y coeficiente técnico, requerimientos existentes para el funcionamiento de jardines infantiles convencionales, las familias de igual modo, presentan un alto nivel de satisfacción y por tanto se encuentran conformes con el servicio educativo entregado, lo cual indica que para ellas, el programa cumple con sus expectativas frente a la educación que desean para sus niños y niñas y asimismo el programa ésta dando respuesta efectiva y pertinente a las necesidades y requerimientos de la comunidad.

5.3 Nivel de Participación de las Familias

En el presente subcapítulo se analizará el nivel de participación de las familias usuarias del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia en las etapas de planificación, desarrollo y evaluación del proceso educativo de los niños y niñas.

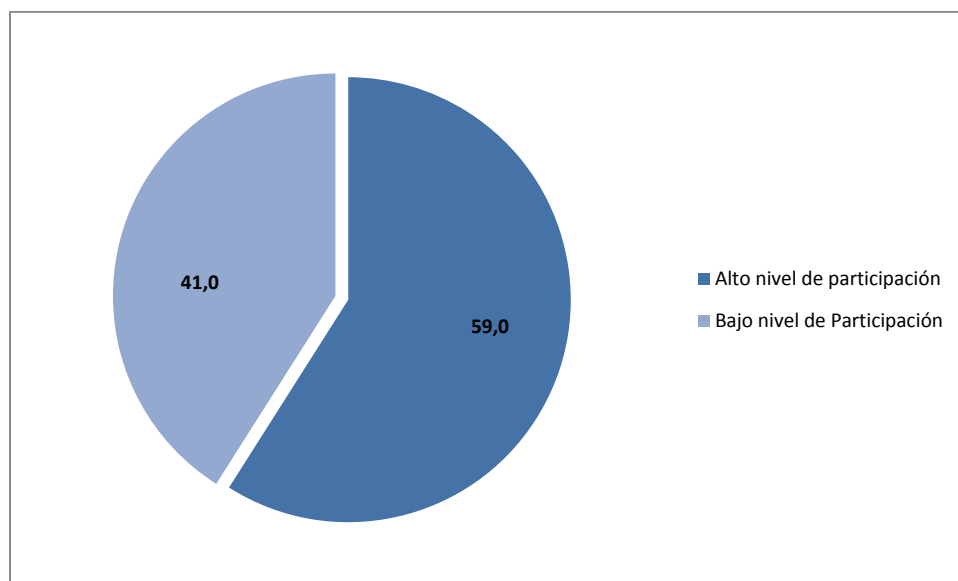
En primera instancia se analizará el nivel global de participación de la familia en los procesos educativos de sus niños y niñas, para posteriormente realizar el análisis por cada uno de los indicadores específicos que darán cuenta del nivel de participación de la familia en las tres etapas definidas: planificación, desarrollo y evaluación.

El análisis se realizará a partir de una escala likert que contempla cinco categorías respecto a la frecuencia de participación: siempre, casi siempre, sólo a veces, casi nunca y nunca, las cuales para efectos de este estudio, serán agrupadas en dos niveles de participación:

- Siempre y casi siempre: alto nivel de participación.
- Sólo a veces, casi nunca y nunca: bajo nivel de participación.

De acuerdo a lo anterior, en el siguiente gráfico se presentará el nivel global de participación de las familias, el cual fue obtenido a través del promedio de las categorías agrupadas, del total de los indicadores de participación evaluados.

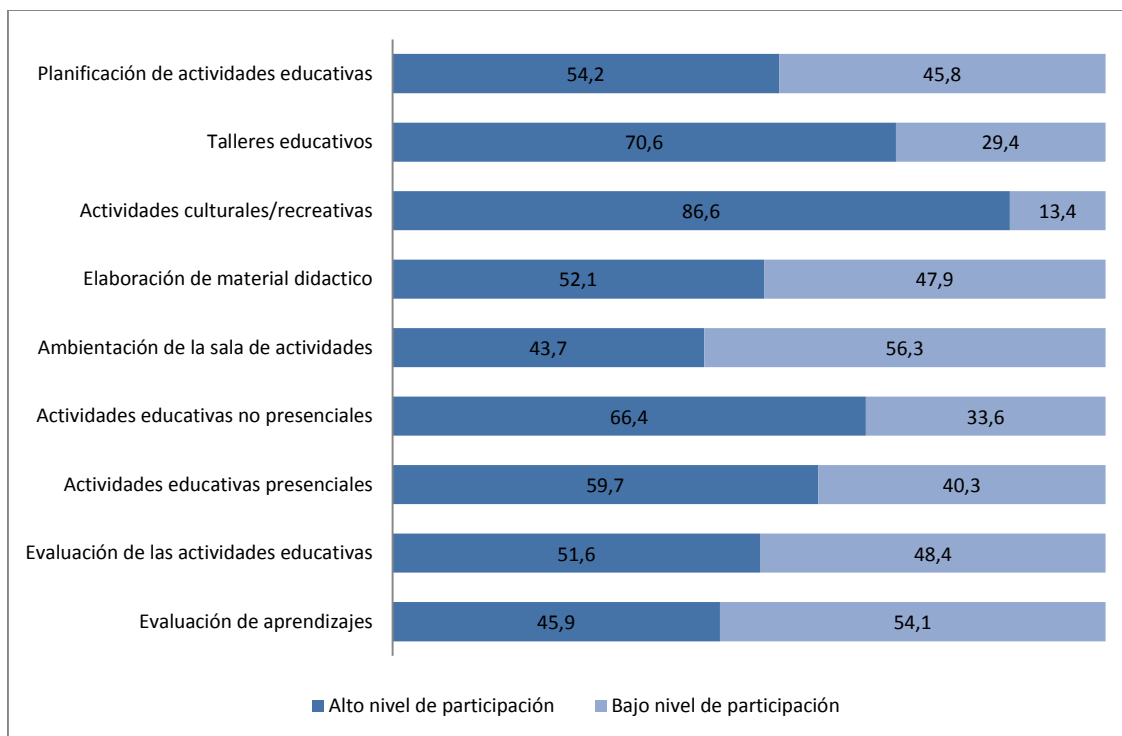
Gráfico N° 3 Nivel global de participación de las familias del Programa



De acuerdo a los datos visualizados en el presente gráfico se puede señalar que un 59% de las familias presentan un alto nivel de participación en los procesos educativos de sus niños y niñas, mientras que un 41% de las familias presentan un bajo nivel de participación. Es así que los resultados arrojados respecto al nivel de participación global de las familias en el programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, entregan una primera aproximación que indica que más de casi un 60% de las familias participan de manera activa y permanente en los procesos educativos de sus niños y niñas. Sin embargo, no resulta indiferente para el análisis que más del 40% de las familias presenten un bajo nivel de participación, lo cual indica, que éstas sólo se involucran de manera ocasional o aislada en el trabajo educativo desarrollado en el programa.

Para complementar lo anterior, se dará a conocer el nivel de participación de la familia en cada uno de los indicadores evaluados, los cuales dicen relación con la planificación de aprendizajes; actividades educativas presenciales y no presenciales; ambientación del espacio; confección de material educativo; actividades culturales, recreativas o celebraciones; talleres educativos y evaluación de los aprendizajes y/o actividades pedagógicas. Lo anterior se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 4 Nivel de participación de las familias desagregado por indicador.



Del gráfico anterior, se puede desprender que las familias usuarias presentan mayor nivel de participación en actividades culturales, recreativas o celebraciones que se realizan con los niños o niñas del programa con un 86,6%, en talleres educativos, con un 70,6% y en actividades educativas no presenciales con un 66,4%

Por el contrario, los indicadores que presentan menor nivel de participación de las familias tienen relación con la ambientación de la sala de actividades del programa, con un 43,7%, la evaluación de aprendizajes con un 45,9% y la evaluación de actividades educativas con un 51,6%.

En este marco, es importante destacar que el Programa propone que son las propias familias, en conjunto con la comunidad quienes generan una propuesta educativa pertinente y contextualizada para sus niños y niñas, a partir de sus intereses, expectativas y requerimientos. Es así, que se reconoce y valora el rol formativo y mediador de las familias, quienes asumen un papel protagónico en el trabajo educativo, teniendo la posibilidad de incidir en el qué y el cómo aprenden sus hijos e hijas, lo cual favorece que sus aprendizajes sean más relevantes, significativos y pertinentes.

De acuerdo a lo anterior, la participación de la familia en los procesos educativos de sus hijos e hijas en el PMI, se constituye como un elemento primordial y necesario para otorgar una educación de calidad y con sentido para los niños y niñas, siendo un pilar fundamental para el adecuado funcionamiento del programa. Dicha participación se traduce en las distintas etapas del proceso educativo de los niños y niñas: Planificación, desarrollo y evaluación, y dentro de cada una de ellas, diversos mecanismos o estrategias de participación.

En este marco y de acuerdo a los resultados arrojados por el estudio, se puede señalar que en la etapa de planificación de los procesos educativos, se evidencia que un 54,2% de las familias presentan un alto nivel de participación, quienes manifiestan que participan siempre o casi siempre en la planificación u organización de las actividades educativas que se desarrollan con los niños y niñas, lo cual indica que dichas familias cuentan con los espacios necesarios para manifestar su opinión y aportar respecto de los contenidos y estrategias que se desarrollarán en el proceso educativo de sus niños y niñas. Por el contrario, un 45,8% de las familias presentan un bajo nivel de participación en este indicador, manifestando que participan sólo a veces, casi nunca o nunca de la planificación de las actividades educativas.

La participación de la familia en la planificación educativa, se ubica dentro del tercer nivel de participación de Consulta, el cual, de acuerdo a las categorías propuestas por Flamey, hace alusión a aquel en donde el centro educativo ofrece la oportunidad a los padres para que puedan opinar acerca de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de las acciones educativas.

La participación de la familia en esta etapa permite que la planificación sea pertinente, contextualizada y responda a sus expectativas en cuanto a la educación que desean para sus hijos e hijas. Es en esta etapa, donde la familia y la comunidad proponen, seleccionan y deciden respecto de qué y cómo enseñar, es la base para poder iniciar un proceso de participación efectivo, que no se limite solamente a la colaboración en ciertas actividades puntuales o previamente planificadas, sino mas bien que otorgue espacios reales de participación en la toma de decisiones y control de eficacia, niveles de participación que impactan directamente en la calidad y equidad de la educación.

Es así que en base a los resultados obtenidos, se desprende que a pesar que más de un 50% de las familias participan de manera frecuente o permanente en la planificación u organización de actividades educativas, existe un porcentaje importante de familias que no lo hacen, a pesar del carácter eminentemente participativo y comunitario del programa. Lo anterior, deja en evidencia la importancia de avanzar en este ámbito, generando estrategias que permitan involucrar de manera paulatina y sistemática a más familias en la planificación de las experiencias educativas, considerando que el programa se sustenta en la responsabilidad que tienen todos y todas respecto a la educación de los niños y niñas de su comunidad.

Respecto a la participación de la familia en la etapa de desarrollo del proceso educativo, es necesario precisar, que los indicadores de participación que se encuentran asociados a ésta etapa son: talleres educativos; actividades culturales/recreativas; elaboración de material didáctico; ambientación de la sala de actividades; actividades educativas no presenciales y actividades educativas presenciales.

En este marco, se puede señalar que en la etapa de desarrollo, los indicadores que presentan menor nivel de participación de las familias es la ambientación de la sala de actividades con un 43,7% y la elaboración de material educativo para los niños y niñas, con un 52,1%. Al respecto, es preciso indicar que los Lineamientos del programa establecen que la organización y

ambientación del espacio, al igual que la preparación de materiales, se debe construir con la participación activa de los niños y niñas, familia y comunidad, contribuyendo en la generación de identidad desde los sentidos individuales y colectivos. De este modo, contar con una alta participación de la familia en estos ámbitos, asegurará que el espacio educativo y materiales didácticos, sean pertinentes y contextualizados al territorio, y que se dispongan para ofrecer variadas oportunidades de aprendizajes a los niños y niñas.

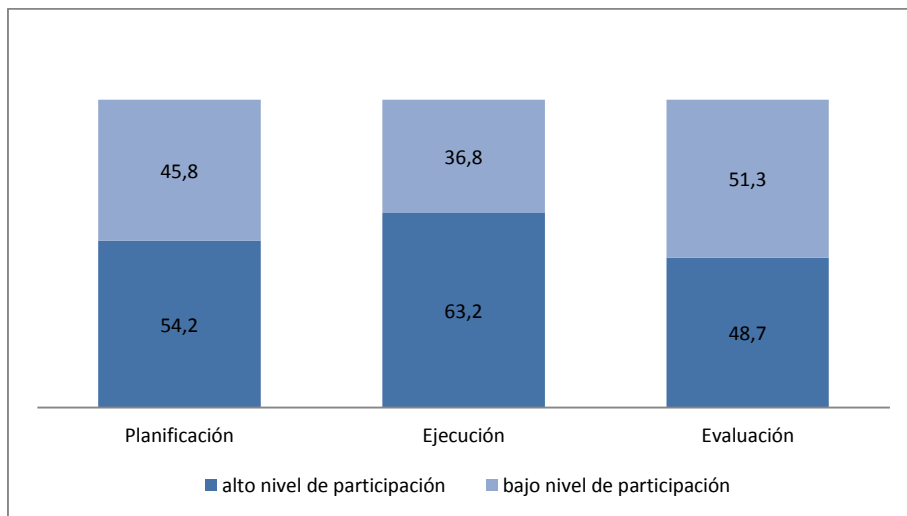
Continuando con el análisis de la participación de la familia en la etapa de desarrollo del proceso educativo, se puede mencionar que un 59,7% de las familias participan de manera permanente (siempre o casi siempre) en actividades educativas presenciales, mientras que un 66,4% en actividades no presenciales, es decir a través de trabajos al hogar que permiten continuar en casa el proceso de aprendizaje del niño o niña. Lo anterior refleja que en general las familias optan por actividades no presenciales que se encuentran directamente relacionadas con el proceso educativo de su niño o niña, y no por aquellas actividades presenciales que buscan su incorporación en sala como agente educativo de las actividades pedagógicas que se realizan con el grupo de niños/as del programa, ya sea por falta de interés, falta de tiempo, o desconocimiento de los principios y fundamentos que sustentan el programa, donde todos y todas son corresponsables de la educación que se le entrega a los niños y niñas de su comunidad. En este contexto, tanto la participación presencial, como la no presencial, se encuentran dentro del nivel de participación colaborativo, el cual incluye colaboración a nivel pedagógico, ya sea con apoyo desde el hogar o con intervenciones en el aula, mediando aprendizajes con los niños/as.

Los indicadores que presentan mayor nivel de participación de las familias en la etapa de desarrollo del proceso educativo son la participación de la familia en actividades culturales/recreativas 86,6% y la participación de la familia en talleres educativos con un 70,6%. En este ámbito es importante destacar, que en general ambas instancias de participación son las más comunes tanto en este programa educativo, como en otros y representan un nivel de participación más bien colaborativo, el cual implica necesariamente una entrega de tiempo de parte de los padres, para asistir a eventos, charlas, talleres, reuniones, entrevistas, sin embargo no contempla la posibilidad que los padres puedan opinar, disentir o tomar decisiones acerca del proceso educativo de sus niños y niñas.

Finalmente, en relación a la participación de la familia en la etapa de evaluación de los procesos educativos, se puede señalar que un 45,9% de las familias participa con su opinión en la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas, y un 51,6% en la evaluación de las actividades educativas. Al igual que la participación de la familia en la planificación, la participación de la familia en la etapa de evaluación, es considerada dentro del nivel de consulta, el cual implica que los padres manifiesten su opinión y tengan “voz” en el proceso educativo de sus hijos/as. El propósito de la evaluación en Educación Parvularia, es brindar la oportunidad para que todos los niños y niñas aprendan y se desarrollen integralmente como personas. La evaluación debe ser participativa y requiere de procesos de observación y análisis de los niños y niñas, en instancias colectivas y participativas, que permitan reconocer fortalezas y tomar las mejores decisiones respecto al proceso de aprendizaje a los niños y niñas. En este marco, se puede señalar que los resultados arrojados respecto a la etapa de evaluación, dan cuenta de un bajo nivel de participación, por lo cual, resulta fundamental avanzar en este ámbito, de modo que las familias participen de forma más activa y sistemática, con el objetivo de aportar, desde sus conocimientos, experiencia y saberes en el proceso educativo de sus niños y niñas.

Para concluir el análisis acerca de la participación de la familia en las distintas etapas del proceso educativo de los niños y niñas, se presentará el siguiente gráfico, el cual dará a conocer el nivel de participación de la familia en las tres etapas analizadas anteriormente:

Gráfico N° 5 Nivel de participación de las familias del Programa según etapas



Los resultados arrojados, indican que la etapa que presenta mayor nivel de participación de la familia, es la etapa de ejecución del proceso educativo, con un 63,2%, seguida por la etapa de planificación con 54,2% y finalmente la etapa de evaluación con un 48,7%. Lo anterior refleja que la participación disminuye en la medida que se avanza al nivel de toma de decisiones y control de gestión, concentrándose principalmente en el nivel de colaboración y consulta.

En este marco, Bellei et al (2002) a raíz de un estudio realizado a Centros de padres, señalan que a nivel de expectativas, los padres, madres y apoderados desean estar informados sobre el aprendizaje, gestión y las actividades de extensión a la comunidad; mientras que expresan menor interés en ejercicios de acción de control y en la toma de decisiones en el ámbito de aprendizaje.

Pese a lo anterior y considerando el carácter del programa, el cual es eminentemente participativo y comunitario, se observa claramente una diferencia entre lo que se propone y espera el programa educativo y la participación efectiva de las familias.

En este contexto, se puede señalar que para que exista un protagonismo significativo de las familias en los procesos educativos de sus niños y niñas, se deben establecer instancias reales y efectivas de participación en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo, considerando sus posibilidades y recursos. De este modo, la participación de la familia adquiere una connotación cualitativamente distinta, de mayor protagonismo y efectivamente más activa, en el cual asumen en conjunto con la comunidad, el rol de educadores de sus niños y niñas, a partir de un proyecto educativo propio que represente sus expectativas y necesidades. Es así que la participación de la familia en los procesos educativos de los niños y niñas, es una variable de la calidad en educación, que se convierte en una necesidad imperante para generar aprendizajes significativos y pertinentes, que favorezcan su bienestar y desarrollo integral.

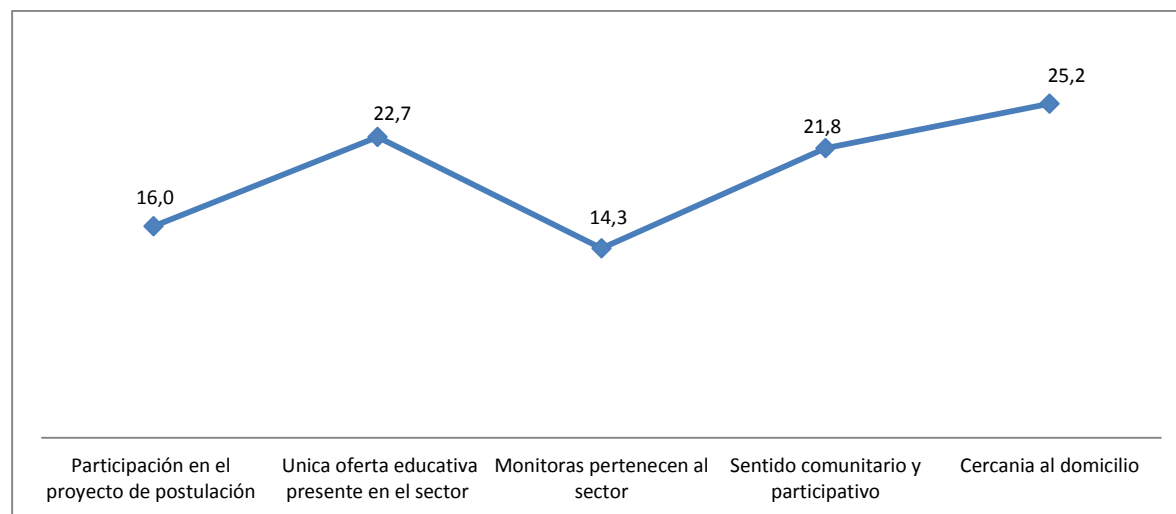
5.4 Carácter participativo y pertinencia cultural del Programa

En el tercer y último subcapítulo se determinará el carácter comunitario y pertinencia cultural del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, componentes fundamentales para el funcionamiento del programa, dado que aportan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas a partir de espacios y experiencias educativas culturalmente pertinentes y contextualizadas. De acuerdo a lo anterior el análisis se realizará en base a los siguientes componentes, que permitirán dar respuesta al presente objetivo:

- Elección del programa educativo.
- Pertinencia cultural del proyecto.
- Organización comunitaria.

Respecto al principal motivo de las familias para elegir el Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, por sobre otros establecimientos convencionales o tradicionales, se puede mencionar que las familias usuarias señalan como principal motivación, la cercanía a su domicilio con un 25,2%; la falta de oferta educativa presente en el sector con un 22,7%; su sentido comunitario y participativo con un 21,8%; su participación en el proyecto de postulación con un 16%; y que las monitoras pertenecen a la comunidad y/o sector con un 14,3%. Lo cual se representa en el siguiente gráfico:

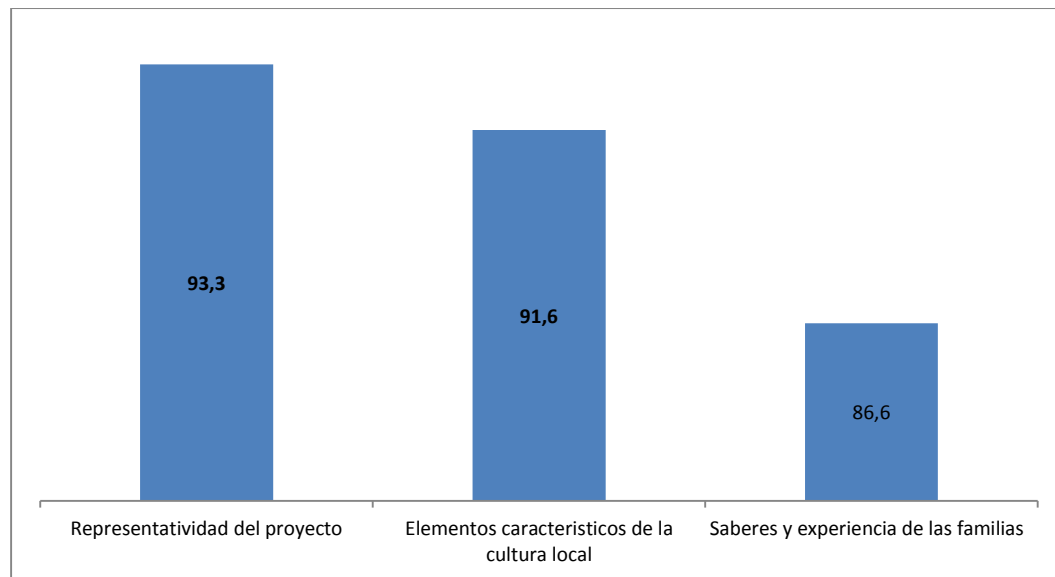
Gráfico N° 6 Elección del programa educativo



De acuerdo a lo anterior se puede desprender que aproximadamente un 50% de las familias, manifiestan que la elección del programa educativo se debe a componentes comunitario propios del funcionamiento del programa, en este caso, es la comunidad la que se reúne y organiza para elaborar y desarrollar un proyecto educativo que represente sus necesidades y expectativas de la educación que desean para sus niños y niñas, valorando e incorporando elementos culturales de la localidad. Sin embargo, es preciso señalar que la elección del programa educativo de un alto porcentaje de familias usuarias se debe a que el programa es la única oferta educativa presente en el sector o que éste se encuentra cercano a su domicilio con un 47,9% entre ambos indicadores, lo cual no tiene relación directa con los énfasis o fundamentos comunitarios del programa, sino más bien, a la necesidad de la familia de contar con atención educativa para sus niños y niñas.

Respecto a la pertinencia cultural del proyecto, es preciso señalar que el análisis se realizó a partir de la evaluación de tres indicadores que permitirán definir si el proyecto educativo es representativo y pertinente a la cultura local, lo cual se presenta en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 7 Pertinencia cultural



En relación a la pertinencia cultural del proyecto se puede señalar que un 93,3% las familias usuarias del programa manifiestan que el proyecto educativo representa sus necesidades, demandas y expectativas respecto de la educación que desea para sus niños/as, un 91,6% que el proyecto incorpora elementos característicos de la cultura local, tales como historia, costumbres,

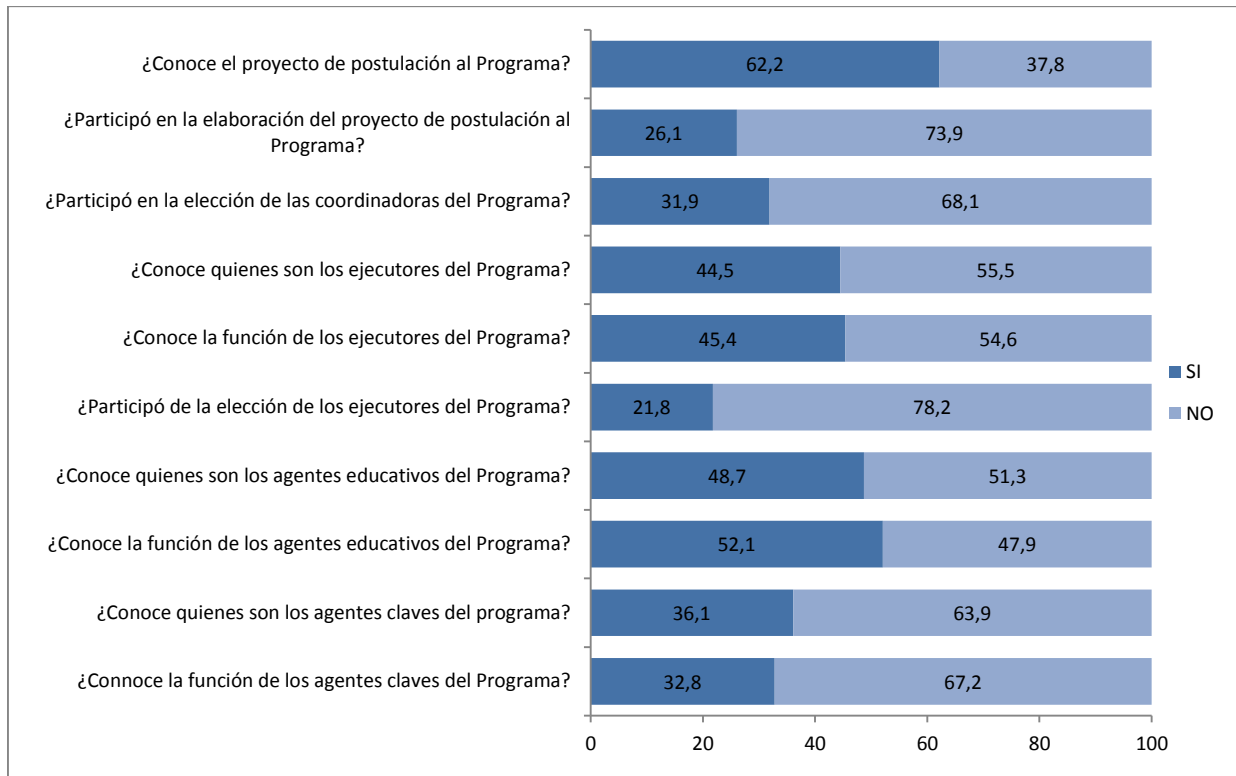
tradiciones y valores y un 86,6% que se incorporan los saberes, experiencia, y cultura de las familias en las actividades del programa.

Dado los resultados positivos en ésta área, donde más 85% de las familias usuarias consideran que el proyecto es pertinente culturalmente, se puede señalar la importancia que las propuestas educativas sean contextualizadas, y que incorporen elementos de la cultura que le otorguen identidad y pertenencia al proyecto, respondiendo así, a los requerimientos y necesidades tanto de los niños y niñas como de sus familias. En este marco y a partir de los resultados respecto de este componente, se visualiza que la propuesta educativa del PMI es representativa a las características propias del territorio, lo cual es esperable debido a que el proyecto debe ser construido con la participación activa de todos los actores involucrados, los cuales son responsables de otorgar una educación pertinente y con sentido para los niños y niñas.

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, es un proyecto educativo construido por una comunidad organizada que se postula anualmente a JUNJI, éste proyecto se implementa por un equipo compuesto por varios actores de la comunidad denominados agentes comunitarios en su mayoría voluntarios, los cuales aportan al proyecto con sus saberes y colaboración. Se promueve además, la sinergia entre familia, agentes claves de la comunidad y agentes educativos de los centros, a partir de la responsabilidad que todos y todas asumen respecto de la educación de los niños y niñas de un determinado territorio, el cual es entendido como un espacio dinámico y multidimensional, construido socialmente.

En este contexto, el siguiente gráfico, presentará el nivel de organización de parte de la comunidad, en torno a la elaboración y ejecución del proyecto, con indicadores claves que permitirán determinar el carácter comunitario del programa:

Gráfico N° 8 Organización comunitaria.



De acuerdo a los resultados presentados en el gráfico anterior, se puede señalar que un 62,2% de las familias manifiestan conocer el proyecto de postulación al programa, mientras que un 37,8% no lo conocen. Por otra parte, sólo un 26,1% manifiestan haber participado en la elaboración de éste.

Respecto a la participación de la familia en los procesos de elección democrática de los representantes de la comunidad que lideran la ejecución del proyecto, se puede destacar que los datos arrojados señalan que sólo un 31,9% de las familias participó en la elección de las coordinadoras del programa y un 21,8% en la elección de los ejecutores del programa.

En relación al conocimiento que poseen las familias usuarias respecto de las personas que asumen un rol y función específica en el programa, se puede señalar que más del 50% de las familias señalan no conocer quiénes son los ejecutores, agentes educativos y agentes claves del programa. Situación similar se presenta respecto al conocimiento de la función que desarrollan los mismos, donde un 45,4% de las familias señalan no conocer la función de los ejecutores, un 52,1% la función de los agentes educativos y un 32,8% la función de los agentes claves del programa.

Ahora bien, respecto al conocimiento y participación de las familias del proyecto de postulación del PMI, se observa que un alto porcentaje de familias no participa en la elaboración de éste, (73,9%), por tanto la propuesta educativa no necesariamente representa las necesidades e intereses tanto individuales como colectivos de la comunidad.

Considerando que para los PMI el compromiso de los actores locales, es un elemento fundante para generar espacios educativos pertinentes, potenciadores y significativos para los niños y niñas, se puede señalar que más de un 45% de la familia desconocen el rol y función de los agentes comunitarios del programa (agentes educativos y agentes claves) y que además falta representatividad de los coordinadoras y ejecutores, ya que más de un 68% de las familias no participó en su elección.

En virtud de los bajos resultados presentados, en el ámbito de organización comunitaria, es posible señalar que el programa no da cuenta de una comunidad organizada, que busca otorgar educación inicial a sus niños/as, con un proyecto educativo propio, más aún existen muchas familias que desconocen el funcionamiento y sentido del programa, y que no son participes activos de la propuesta educativa y de las decisiones propias de la ejecución de éste.

Finalmente, y en el marco del objetivo de estudio del presente subcapítulo, que dice relación con determinar el carácter comunitario del programa de mejoramiento de Atención a la infancia de la provincia de Cautín, se puede concluir que a pesar que el programa se sustenta en un enfoque solidario, comunitario y participativo, en la práctica no se visualiza una fuerte organización comunitaria, que permita contar con una propuesta educativa representativa, que refleje las necesidades y expectativas de la familia, sino más bien, se aprecia que el proyecto es liderado por un grupo de personas que no necesariamente fueron elegidas por la comunidad, lo cual debilita la construcción conjunta de espacios y experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes. Además se aprecia que existe mucho desconocimiento de parte de las familias respecto de los sentidos, funcionamiento y organización del programa, lo cual implica un nivel básico de participación de las familias, en donde éstas no son participantes activos en la toma de decisiones tanto de los procesos educativos como en la gestión global del proyecto.

Los bajos resultados respecto de la organización comunitaria, son coincidentes con el componente referido a la elección del programa educativo, en donde un 47,9% de las familias manifiestan que el motivo principal para elegir éste programa y no otro, fue por la cercanía a su

domicilio o porque era el único programa educativo presente en el sector, lo cual indica que la elección se encuentra más relacionada con una necesidad de la familia, que al sentido comunitario participativo del programa, al cual no le asignan tanto valor.

Ahora bien respecto de la pertinencia cultural del proyecto, se puede señalar que los resultados indican que más de un 85% de las familias consideran que el programa es pertinente culturalmente, dado que representa sus necesidades y expectativas, e incorpora elementos de la cultura local, relevando los saberes y experiencias de las familias en las actividades del programa. Dichos resultados se contrastan con aquellos respecto de la organización comunitaria, los cuales indican que la mayoría de las familias no participó de la elaboración del proyecto de postulación del programa, y desconocen elementos fundamentales del funcionamiento y organización interna de éste. Por lo cual, se podría deducir, que en este caso, la pertinencia cultural del proyecto no necesariamente está relacionada con su propia participación e involucramiento en la propuesta educativa de éste, sino más bien con la percepción e interpretación que tiene respecto a lo que ocurre en el programa.

6. Conclusiones

En Chile, durante estos últimos años, se ha avanzado considerablemente en materia de educación parvularia, donde la política pública apuesta a otorgar educación inicial gratuita y de calidad, en igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas. En este contexto, la JUNJI, cuenta con distintos establecimientos y programas educativos que buscan dar respuesta oportuna y pertinente a las necesidades y particularidades de los niños y niñas y sus familias.

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia forma parte de los Programas no convencionales de la JUNJI, el cual se sustenta en un enfoque participativo y comunitario, donde las familias y comunidad asumen un rol protagónico en la educación de los niños y niñas, a través de la construcción conjunta de una propuesta educativa contextualizada y pertinente a sus requerimientos y expectativas.

En este marco, se consideró importante contar con un estudio que permita conocer el nivel de satisfacción de las familias usuarias del PMI en relación al servicio educativo entregado y analizar su funcionamiento, respecto a la lógica comunitaria y participativa que lo sustentan, cuyos resultados serán otorgados a la JUNJI, con la finalidad que sean utilizados como insumos para la evaluación y mejora del programa educativo.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que el programa educativo presenta más de un 90% de satisfacción global de las familias usuarias, donde las áreas mejor evaluadas son buen trato y comunicación con un 95% y 94,2% respectivamente y las áreas que presentan menor nivel de satisfacción son programa alimentario con un 84,4%, material educativo y mobiliario con un 85,7% y seguridad e infraestructura con un 87,1%. Respecto a la calificación del programa educativo, se puede concluir que la nota promedio que le asignan las familias usuarias al programa es de 6.1, donde un 82,3% de éstas lo califican con nota igual o superior a 6.

Respecto a las fortalezas y debilidades, identificadas por las familias usuarias, se puede concluir que éstas manifiestan como principales fortalezas: la adquisición de habilidades y destrezas en los niños y niñas con un 28,5% y las prácticas bien tratantes de las monitoras hacia los niños y niñas con un 21%. Por el contrario, las familias identifican como principales debilidades: la infraestructura deficiente e inadecuada para la atención de niños y niñas con un 52,9% y la falta de cantidad y variedad de material educativo con un 12,6%.

Se aprecia que tanto las fortalezas como las debilidades detectadas por las familias, son coincidentes con los resultados arrojados respecto al nivel de satisfacción usuaria, donde aquellas áreas que presentan mayor nivel de satisfacción son consideradas por las familias como fortalezas del programa y aquellas que presentan menor nivel de satisfacción son consideradas como principales debilidades de éste.

En relación al segundo objetivo de investigación que dice relación con determinar el nivel de participación de las familias usuarias en la etapa de planificación, desarrollo y evaluación del proceso educativo de sus niños y niñas, se puede concluir que un 59% de las familias presentan un alto nivel de participación en los procesos educativos de sus niños y niñas, mientras que un 41% de las familias presentan un bajo nivel de participación. Las actividades que presentan mayor nivel de participación de las familias son actividades culturales, recreativas o celebraciones con un 86,6%, talleres educativos, con un 70,6% y actividades educativas no presenciales con un 66,4%. Por el contrario, aquellas que presentan menor nivel de participación son la ambientación de la sala de actividades del programa con un 43,7%, la evaluación de aprendizajes con un 45,9% y la evaluación de actividades educativas con un 51,6%.

Ahora bien respecto a la participación de la familia en las etapas de planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo, se puede señalar que ésta se concentra principalmente en la etapa de ejecución del proceso educativo con un 63,2%, seguida por la etapa de planificación con un 54,2% y finalmente la etapa de evaluación con un 48,7%. Lo anterior da cuenta que la participación de las familias es más bien de tipo colaborativo y se da especialmente en aquellas etapas, donde no se requiere de un nivel mayor de participación e involucramiento de las familias, lo cual refleja una diferencia considerable entre lo que se espera del programa educativo y la participación efectiva de las familias.

Finalmente, en relación al tercer objetivo de investigación, que dice relación con analizar el carácter comunitario del Programa, los resultados indican que la elección del programa educativo de casi el 50% de las familias usuarias se debió a que el programa es la única oferta educativa presente en el sector o que éste se encuentra cercano a su domicilio, lo cual refleja que un alto porcentaje de familias opta por este programa educativo por una necesidad o conveniencia y no debido a componentes comunitario propios del funcionamiento del programa.

Lo anterior se complementa con los datos arrojados respecto a la organización comunitaria, los cuales señalan que un 37,8% de las familias usuarias manifiestan no conocer el proyecto de postulación al programa y un 73,9% manifiestan no haber participado en la elaboración de éste. Se aprecia además que más de un 45% de la familia desconocen el rol y función de los agentes comunitarios del programa y que un 68% de las familias no participó en la elección de las coordinadoras y ejecutores del programa.

Pese a lo anterior, más del 85% de las familias usuarias consideran que el proyecto es pertinente culturalmente, lo cual se contrasta con los datos señalados anteriormente respecto a la organización comunitaria que indican una baja participación de las familias en la elaboración del proyecto, falta de representatividad y desconocimiento respecto del funcionamiento del programa. Esto refleja que los resultados respecto a la pertinencia cultural del proyecto no necesariamente están relacionados con su propia participación e involucramiento en la propuesta educativa del programa.

Se puede mencionar entonces, respecto del tercer y último objetivo de investigación que pese al carácter comunitario del programa, los resultados arrojados dan cuenta de una débil organización comunitaria, en torno a la postulación y funcionamiento del proyecto educativo, que permita contar con una propuesta educativa representativa que dé respuesta a los requerimientos y expectativas de la familia y comunidad, respecto de la educación que desean para sus niños y niñas.

En virtud, de los resultados señalados anteriormente, se puede concluir que los programas de Mejoramiento de Atención a la Infancia de la Provincia de Cautín presentan un alto nivel de satisfacción de las familias usuarias respecto del servicio educativo, sin embargo, se aprecia que a pesar del carácter eminentemente participativo y comunitario del programa, esto no se refleja en el funcionamiento de éste, donde se visualiza una débil organización comunitaria en torno a la postulación y ejecución del proyecto, así como también en la participación de las familias en las etapas de planificación y evaluación del proceso educativo.

7. Fuentes de información

Ander Egg, E (2005) Metodología y Práctica del desarrollo de la Comunidad. Buenos Aires:

Hvmanitas.

Arosteguy, A. (2007). Construcción de capital social comunitario y empoderamiento ciudadano. Última Década. Volumen N°26. Centro de estudios sociales Valparaíso Chile, 123-145.

Bellei, C., Gubbins, V., Lopez, V. (2002). Participación de los Centros de Padres en la

Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos. Santiago de Chile:

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE / UNICEF. Disponible en

http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf

BID, Oficina de Evaluación (1997). Evaluación: una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos BID.

Briones, G (2002) Evaluación de Programas Sociales, México, Editorial Trillas.

Blanco, R (2005). La Educación de Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Revista Enfoques Educativos. Volumen 7, N°1, 11-33.

Blanco R., Umayahara M., y Rebeco O. (2004) “Participación de las Familias en la Educación

Infantil Latinoamerica”. Editorial Trineo. Santiago, Chile. UNESCO.

Cardozo-Brum, M. (2005). Evaluación y participación social en el marco de la gerencia pública necesaria. Revista Venezolana de Gerencia, 10(29) 86-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29002905>

Carretero, M (1997). Constructivismo y educación, México: Progreso, S.A. DE C.V.

Da Silva, Tomás (1998) “Cultura y Currículum como prácticas de significación”, Revista de Estudios del Currículum Vol. 1 N 1. Ed. Pomares- Corredor, Barcelona, España.

Delgado de Colmenares F. (2004) “Cultura, Currículum Educativo e Identidades Sociales:

Elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto”

(pp. 153-161). Revista de Historia Presente y Pasado Vol. 9 N 17.

Departamento Técnico, JUNJI (2008) Enfoque Territorial: aportes metodológicos modulo N°15,

Chile, Edición Rosario Ferrer.

Departamento Técnico Pedagógico JUNJI (2010), Referente Curricular Colección Currículo II JUNJI.

Departamento Técnico Pedagógico, JUNJI (2005). Política de Trabajo con Familia. Recuperado de <http://www.junji.cl>

Departamento Técnico Pedagógico, JUNJI. (2009) Módulo de Autocapacitación N°16, Aprendizaje mediado: desarrollar del pensamiento desde la cuna. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.junji.cl>

Departamento Técnico Pedagógico, JUNJI (2015) Lineamientos Técnicos, Marco Técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las practicas educativas, Santiago, Chile.

Durston, J (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? Serie Políticas Sociales n°38. Santiago de Chile: CEPAL.

Espinosa, Mario. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. Andamios, 5(10), 71-109. Recuperado en 15 de agosto de 2015, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004&lng=es&tlng=es.

Fuentes, S. (1998). Reuven Feuerstein, su propuesta teórica y práctica al servicio de la educación, Chile, CEAME.

García F. (2002) “Currículum y pertinencia” Docencia Universitaria, Venezuela, Volumen III, N°2, Universidad Central de Venezuela.

- Granel, C y Coll, C. (Enero 1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuadernos de Pedagogía, 8-10.
- Kotliarenco, M y Cortes. (2000). Participación de Familias en la Educación Infantil Latinoamericana, UNESCO, Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Kotliarenco, M y Cáceres, I (2012). Resiliencia y Educación Infantil Temprana en América Latina Santiago, Chile, CEANIM.
- Ley 17.301 Ministerio de Educación, 1970, Crea Corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Ley 20.379 Ministerio de Planificación, 2009, Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”
- Ley 20.162 Ministerio de Educación, 2007, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad de la Educación parvularia en su segundo nivel de transición.
- Licha, I (1999). El Enfoque de Gerencia Social. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e Instituto Interamericano para el desarrollo Social (INDES).
- Magendzo, A. (1986) “Currículum y Cultura en América Latina”. P.I.I.E. Santiago
- Massip, P et al. La evaluación de la satisfacción en salud: un reto a la calidad. Revista Cubana Salud Pública 2008, vol.34, n.4, ISSN 0864-3466. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662008000400013&lng=es&nrm=iso>.
- Merino, M y Morales, F. (2002). Participación de la Familia. Cuadernillos para la reflexión Pedagógica. Chile: UNICEF.
- Ministerio de Educación (2001) “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” Unidad de Curriculum y evaluación MINEDUC, Santiago
- Ministerio de Educación (2002) “Política de participación de padres, madres y apoderados en el Sistema educativo” Ministerio de Educación, División de educación general. Enero 2002.

Santiago, Chile.

Mokate. K (2000). El Monitoreo y la Evaluación: Herramientas indispensables de la gerencia Social. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e Instituto Interamericano para el desarrollo Social (INDES).

Mokate. K y Saavedra, J (2006). Gerencia Social, un enfoque integral para la gestión de políticas y programas. Serie de Documentos de trabajo I-56. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e Instituto Interamericano para el desarrollo Social (INDES).

Nogueiras, L (1996). La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: Descripción de un Modelo. España. Narcea S.A de Ediciones.

Peralta M. Victoria (2002) “Pertinencia Cultural de los Currículos de Educación Inicial en los Desafíos Del Siglo XXI”. Universidad Central; Instituto Internacional de Educación Infantil. Chile.

Programa de Gobierno de Chile Presidenta Michelle Bachelet Jeria (2014 – 2018).

Rezsohazy, R (1988). El Desarrollo Comunitario. Madrid, España: editorial Narcea S.A de Ediciones.

Riveros, P. (2005) “La relación familia, comunidad y escuela ¿La utopía de la política pública Educativa? Recuperado en 18 de abril de 2012. Disponible en:

<http://www.comunitaria.cl/datos/docs/20050421134851/Relacion%20familia%20-%20Riveros.pdf>

Rodrigo, M. J. y Palacios J. (1998) “Familia y desarrollo humano” Editorial Alianza. Madrid, España.

- Rolla, A, Leal, P y Torres, N (2011) Diagnóstico de la educación parvularia en Chile: Avances y desafíos. Cousiño, F y Foxley, A, Políticas Públicas para la Infancia (pp.17-42). Santiago de Chile: UNESCO.
- Rozas G. (1999) “Estrategias de Superación de la Pobreza y Gestión Territorial”, PSYKHE
Vol. 8 N 1. Universidad de Chile.
- Sánchez Vidal (1991) “Psicología Comunitaria”. Barcelona: Ed. PPU.
- Sección de Operaciones, JUNJI (2013) Diseño de Programa Educativo 2014, Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia PMI.
- Sernam (1994) “Informe de la Comisión Nacional de la Familia”.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1):
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Schneider S. y Peyré I. (2006) “Territorio y Enfoque Territorial: de las diferencias cognitivas
A los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales” (pp.71-102).
Buenos Aires, Argentina.
- Sunkel, G. (2003) La Pobreza en la ciudad: Capital Social y Políticas Públicas. CEPAL y Universidad del Estado de Michigan. Capital Social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo Paradigma (pp.303-357). Santiago de Chile.
- Unidad de Currículo y Evaluación MINEDUC (2001) Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Valdés, Marcos (2008) La evaluación de Proyectos Sociales: Definiciones y Tipologías.

Valdivia, M y Valverde, P (2007) “La Participación de los padres en los jardines infantiles”, Boletín de Investigación Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, Volumen 21, n°2, 207-232.

Velandia Salazar, Freddy, Ardón Centeno, Nelson, & Jara Navarro, María Inés. (2007).

Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. Revista Gerencia Y Políticas de Salud, 6(13): http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-70272007000200008&lng=en&tlng=pt.