

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE DESDE LA MIRADA DE EXPERTAS: FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES PARA LA RECONFIGURACIÓN DEL ROL DEL LIDERAZGO¹

INSTITUTIONALIZATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CHILE FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERTS: FACILITATORS AND BARRIERS TO THE RECONFIGURATION OF THE LEADERSHIP ROLE

Claudia Andrea Godoy Orellana
Doctora (c) en Ciencias de la Educación²
Académica e investigadora adjunta, Universidad Diego Portales.
Santiago, Chile
claudia.godoy@mail.udp.cl
ORCID: [0009-0002-0263-1474](https://orcid.org/0009-0002-0263-1474)

Resumen: Durante la última década, Chile ha implementado un conjunto de políticas educativas que tienen por propósito institucionalizar la Educación Parvularia, con relevantes implicancias para quienes lideran el nivel. El presente estudio tiene como propósito explorar, desde un enfoque cualitativo, los facilitadores y obstaculizadores para la práctica del liderazgo en educación inicial en un contexto de profundos cambios. El análisis de entrevistas a expertas en el campo revela que la existencia de una nueva institucionalidad, de una visión y lenguaje común, y de herramientas y referentes especializados, pueden contribuir a resignificar y reconfigurar el rol del liderazgo en este nivel educativo. No obstante, persisten una serie de obstaculizadores estructurales, técnicos y culturales que dificultan significativamente este propósito: falta de formación en liderazgo, alta carga administrativa y escasos recursos, resistencia a nuevas herramientas y referentes, y la escasa visibilización y valoración del nivel son los más mencionados. Los hallazgos obtenidos dan cuenta de la persistencia de desafíos históricos que es prioritario abordar para que las transformaciones proyectadas contribuyan a fortalecer el liderazgo del nivel, impactando positivamente en la calidad de la educación inicial.

Palabras clave: liderazgo educativo, educación parvularia, políticas educativas, Chile.

¹ El manuscrito informa resultados de un estudio cualitativo implementado en el marco de la elaboración de tesis doctoral de la autora, titulada “Resignificando el rol del liderazgo en educación parvularia en Chile: percepciones de sus protagonistas en el proceso de institucionalización del nivel”.

² Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional.

Fecha recepción: 28 de abril de 2025

Fecha aceptación: 01 de agosto de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.82785



Abstract: Over the last decade, Chile has implemented a set of educational policies aimed at institutionalizing Early Childhood Education, with significant implications for those leading this level. From a qualitative approach, this study encourages exploration of the facilitators and barriers to leadership practice in early childhood education within a context of profound changes. The analysis of interviews with field experts reveals that the existence of a new institutional framework, a shared vision and language, specialized tools and references can contribute redefining and reconfiguring the role of leadership at this educational level. However, several structural, technical, and cultural barriers persist, significantly hindering this goal: lack of leadership training, high administrative workload and limited resources, resistance to new tools and frameworks, as well as low visibility and appreciation of the level being the most frequently mentioned. The findings highlight the persistence of historical challenges that must be urgently addressed to ensure that the projected transformations help strengthen leadership at this level, positively impacting the quality of early childhood education.

Keywords: educational leadership, early childhood education, educational policies, Chile.

Resumo: Durante a última década, o Chile implementou um conjunto de políticas educacionais com o objetivo de institucionalizar a Educação Infantil, com relevantes implicações para aqueles que exercem a liderança nesse nível. O presente estudo tem como propósito explorar, a partir de uma abordagem qualitativa, os fatores facilitadores e os obstáculos para a prática da liderança na educação infantil em um contexto de profundas transformações. A análise das entrevistas com especialistas na área revela que a existência de uma nova institucionalidade, de uma visão e linguagem comuns, bem como de instrumentos e referenciais especializados, pode contribuir para ressignificar e reconfigurar o papel da liderança nesse nível educacional. No entanto, persistem diversos obstáculos de ordem estrutural, técnica e cultural que dificultam significativamente esse propósito: falta de formação em liderança, alta carga administrativa e escassez de recursos, resistência a novas ferramentas e referenciais, além da pouca visibilidade e valorização do nível, são os aspectos mais mencionados. Os achados evidenciam a persistência de desafios históricos que precisam ser prioritariamente enfrentados para que as transformações projetadas contribuam para fortalecer a liderança nesse nível, impactando positivamente na qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: liderança educacional, educação infantil, políticas educacionais, Chile.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo ha sido ampliamente reconocido como un factor clave para la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes (Grissom *et al.*, 2021; Leithwood *et al.*, 2020), siendo aún más crítico en educación inicial (Cabrera-Murcia *et al.*, 2019; Davitt y Ryder, 2019; Klevering y McNae, 2018), donde se ha demostrado que programas de alta calidad para la primera infancia tienen significativo y multidimensional impacto sobre la vida de las personas (Elango *et al.*, 2015).

El interés sobre cómo brindar una educación inicial de calidad se ha expresado en un incremento de la investigación sobre liderazgo en este ámbito a nivel internacional (Klevering y McNae, 2018). Sin embargo, estudios revelan que la teoría en este campo no reconoce las complejidades del rol ni cuenta con suficiente relevancia contextual (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2018), siendo escasas las experiencias donde los referentes de política educativa logren articularse para contribuir al fortalecimiento del liderazgo del nivel (Godoy, 2024). Sumado a ello, investigaciones revelan la poca claridad que tienen los directores y directoras acerca de las tareas de liderazgo en educación inicial, especialmente de aquel con foco en lo pedagógico (Hujala y Klevering *et al.*, en Cabrera-Murcia, 2019).

En Chile, particularmente, se ha estudiado “el liderazgo pedagógico transformacional de la educadora de párvulo, tanto como las competencias necesarias para liderar desde el rol de directoras” (Cabrera-Murcia *et al.*, 2019, p. 3). Empero, se advierte que la existencia de modelos y marcos conceptuales tradicionales y asociados a la educación escolar han obstaculizado la reconceptualización del rol en las formas que son necesarias en educación inicial, dejando “un legado irrelevante para directoras y jardines” (Zett *et al.*, 2024a, p. 59).

Históricamente, la educación parvularia ha ocupado un lugar marginal dentro del sistema educativo chileno, disputando sentidos pedagógicos, recursos y un lenguaje propio en el campo de la política pública (Poblete y Falabella, 2020). Aunque los avances en materia curricular y de cobertura son significativos, se identifican desafíos relacionados con profesionalizar la gestión y la labor pedagógica, aumentar la valoración social del nivel y mejorar las condiciones de quienes se desempeñan en él (Godoy y Obregón, 2024).

En respuesta a lo anterior, en 2015 el Estado de Chile inició un “proceso de institucionalización” (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2023, p. 13) para el nivel, creando la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Esto implicó separar funciones de diseño de políticas educativas, fiscalización, evaluación y provisión del servicio educativo, centrando los esfuerzos en implementar diversas iniciativas con propósito de fortalecer la calidad de la educación inicial. En este proceso, el rol que cumplen las directoras y directores de centros educativos que imparten el nivel se declaró fundamental, en tanto agentes de cambio que, desde una visión estratégica, pueden liderar el cambio en sus comunidades para contribuir a elevar la calidad de la educación inicial, optimizando el desempeño de educadoras, educadores y personal técnico, e impactando indirectamente sobre el desarrollo, aprendizaje y bienestar de niños y niñas (2023).

En el marco del proceso descrito, el Ministerio de Educación (MINEDUC) promulgó en 2017 el Decreto 373 Exento, que establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa entre educación parvularia y primer año de educación básica; en 2018 publicó nuevas Bases Curriculares; y en 2019, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP). Estos referentes interpelan a directoras y directores en el orden de articular procesos de continuidad curricular y pedagógica, garantizando trayectorias educativas respetuosas

para niños y niñas, en sintonía con los principios de la educación parvularia y el fortalecimiento de las capacidades profesionales de educadoras y educadores.

Dichos referentes curriculares y pedagógicos orientan “la construcción de Estándares de Formación Inicial Docente y los Estándares de Desempeño Profesional, de los cuales surgen los instrumentos de evaluación que nutren la Carrera Docente³” (SdEP, 2019, p. 7) a la cual ingresaron las educadoras y educadores de párvulos en 2020 en el marco de la Ley 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Así, la normativa vigente define como deber de directores y directoras velar por el desarrollo profesional de dichos profesionales. En conjunto con sus equipos directivos, deben proponer a los sostenedores planes de formación para el desarrollo profesional docente, considerando los requerimientos de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los centros que lideran, así como la información que provee el SDPD. Además, deben “promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente” (Ley 20.903, 2016, Art. 12 bis).

En 2020 se publican también los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (EID EP), cuyo fin es apoyar la gestión de los centros, orientando procesos de autoevaluación institucional y la elaboración del PME, como parte de “los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación” (Unidad de Currículum y Evaluación [UCE], 2020, p. 5). Creándose el primer Modelo PME especializado para el nivel, quienes dirigen jardines infantiles deben responder a nuevas solicitudes de gestión para la planificación y evaluación de la mejora.

En 2021 se publica el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (MBDL EP), a fin de “complementar el proceso de institucionalización del nivel a través de referentes propios” (SdEP, 2023, p. 13), reconociendo la relevancia del liderazgo educativo para asegurar la calidad de la educación inicial. Éste describe prácticas y recursos personales relevantes para dirigir y liderar procesos institucionales y pedagógicos, posibles de ser contextualizados en diversos establecimientos educativos donde se imparte el nivel⁴ (2023). En 2023 se publica su actualización, tras revisar y ajustar el instrumento original.

³ La Carrera Docente es la forma en que se denomina al recorrido de desarrollo profesional de todos los docentes y educadores que se desempeñan en centros educativos que reciben financiamiento estatal, y que ejercen funciones de aula, directivas y técnico pedagógicas. Abarca desde el ingreso a estudios de pedagogía hasta el desarrollo de la carrera profesional. En base a evaluación de competencias y conocimientos, los profesionales pueden progresar en tramos de dicha carrera, percibiendo incentivos y aumentos en sus remuneraciones.

⁴ En Chile, la educación parvularia se imparte en centros de atención exclusiva a la primera infancia (salas cunas que atienden a niñas y niños desde los 85 días de vida hasta 2 años de edad; jardines infantiles, de 2 a 4 años de edad; escuelas de párvulos, de 4 a 5 años de edad), y en escuelas que brindan también otros niveles educativos y donde se atiende, por lo general, a niñas y niños de 4 a 6 años de edad. Para ambos tipos de establecimientos, existe oferta pública y privada.

Así, en solo una década se implementa un número importante de políticas y normativas que, directa o indirectamente, impactan sobre las funciones, atribuciones y responsabilidades de quienes lideran el nivel. Según Zett et al. (2024a), esto representa un proceso de transformación profunda que, especialmente en jardines infantiles, conlleva “reconstruir también la identidad profesional de las directoras” (p. 62), en un contexto donde ya se evidencian dificultades para ejercer este rol dada la existencia de alta carga administrativa y burocrática (Opazo et al., 2022), fuertes sesgos de género en el campo (Falabella et al., 2022), y escaso reconocimiento profesional y social de esta labor (Godoy y Obregón, 2024), sumado a dificultades en las formas en que se conceptualiza el liderazgo en la primera infancia en los centros educativos (Cabrera-Murcia, 2021).

En escuelas también se identifican desafíos estructurales, técnicos y culturales que distorsionan el rol, aunque con otros matices. Políticas de cobertura y estandarización, así como expectativas sociales, familiares y profesionales, han resultado en la escolarización del nivel (Falabella y Correa, 2021; Pardo et al., 2021; Universidad de Chile, 2009), lo cual se evidencia en la adopción de contenidos y métodos pedagógicos tradicionales de la educación básica o primaria, donde se tiende a conformar grupos de gran tamaño en aula, se prioriza la sala de clases como espacio de aprendizaje, se promueven las interacciones asimétricas entre educadoras y niños y niñas, y se reducen las oportunidades de juego, el diálogo y movimiento espontáneo (Pardo et al., 2021). Además, se detecta que los equipos de liderazgo no se involucran suficientemente en la promoción de transiciones adecuadas (Opazo y Riquelme, 2021).

Así, Chile avanza en línea con las tendencias internacionales en materia de investigación y políticas de liderazgo en educación inicial, pero estos esfuerzos se consideran incipientes, tal como ocurre en otros sistemas educativos (CIAE, 2018; Zett et al., 2024a). Aunque el actual gobierno ha propuesto “impulsar una nueva carrera directiva (...) con énfasis en la formación continua, el sistema de evaluación y mejoras para el ejercicio de la gestión y el liderazgo directivo” (SdEP, 2022, p.12), esto aún no se concreta.

A la luz de estos antecedentes y con el propósito de decodificar “el enigma del liderazgo en educación inicial” (Zett et al., 2024a, p. 72) se han desarrollado algunos estudios que buscan comprender tanto concepciones como prácticas directivas en jardines infantiles en este contexto de cambio (2024a; Zett et al., 2024b). A fin de complementarlos y profundizar en cómo las políticas y normativas implementadas en la última década han impactado la labor directiva en el nivel, dada la reconfiguración del contexto donde se desarrolla, se presentan los resultados de un estudio exploratorio que ha permitido lograr una aproximación al fenómeno desde el aporte de expertas en la materia, no solo considerando contextos educativos exclusivos para la primera infancia, sino también aquellos donde se brindan otros niveles educativos, como escuelas y liceos.

Lo anterior, en el marco de una investigación más amplia cuyo objetivo es describir y explicar cómo los líderes y lideresas de la Educación Parvularia en Chile perciben que la resignificación de su rol ha impactado sobre la labor diaria que desempeñan y qué desafíos enfrentan en esta materia, a la luz de los cambios institucionales y las políticas

educativas implementadas en el sistema escolar en los últimos años, especialmente tras la publicación del MBDLE EP.

METODOLOGÍA

A la luz del objetivo planteado, se optó por un diseño fenomenológico orientado a explorar múltiples perspectivas personales sobre el fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Se trató de un estudio cualitativo de carácter interpretativo (Creswell y Creswell, 2018; Flick, 2015; Kvale, 2011), cuyo propósito fue indagar en las visiones de profesionales seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Flick, 2015; Patton, 2002). Las participantes fueron escogidas por su experiencias y conocimientos acumulados a través de diversas funciones profesionales vinculadas al ámbito de la investigación. Así, este diseño permitió acceder a perspectivas fundamentadas que contribuyeron a una comprensión sistémica y multidimensional del fenómeno, en línea con lo propuesto por Fullan (2015), quien destaca la necesidad de comprender las políticas y prácticas educativas como procesos interdependientes que operan en distintos niveles del sistema. En coherencia con el enfoque adoptado, el estudio no persigue la generalización de los hallazgos, sino ofrecer una aproximación inicial y profunda que sirva de base para siguientes fases de indagación.

Siete personas expertas participaron del estudio, seleccionadas en base a criterios de inclusión (CI) cuyo fin fue asegurar la obtención de información relevante desde experiencias específicas y diversas. Junto con tener mínimo diez años de experiencia en el campo, debieron cumplir con al menos uno de los siguientes criterios:

Tabla 1
CI para selección de la muestra

Criterios de inclusión (CI)	
CI1	Título profesional de educador/a de párvulos con experiencia laboral en el área.
CI2	Diseño, implementación y/o evaluación de políticas públicas relacionadas.
CI3	Administración de salas cunas y/o jardines infantiles públicos.
CI4	Dirección, coordinación académica y/o docencia en programas formativos para líderes educativos del nivel y/o Formación Inicial Docente (FID) en educación parvularia.
CI5	Autoría o contraparte técnica en elaboración de referentes públicos para el liderazgo del nivel.
CI6	Dirección de sala cuna y/o jardín infantil y/o coordinación del nivel en escuela.
CI7	Participación en al menos tres estudios en la materia, con resultados publicados en revistas de impacto dentro de los últimos cinco años.

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que todas las profesionales que accedieron a participar fueron mujeres, lo cual resulta esperable dado que la educación parvularia es un sector altamente feminizado (Figueroa et al., 2022) y, por tanto, se vuelve más desafiante encontrar hombres que cumplan con los CI definidos. Con un promedio de veinte años de experiencia vinculada al fenómeno en estudio, se logró óptima cobertura de los CI definidos. Cada experta cumplió con dos o más de ellos, quedando así la muestra conformada por profesionales que aportaron a la comprensión del tema desde experiencias contrastadas dentro de sus propias trayectorias, y también desde perspectivas adquiridas desde diferentes ámbitos de acción.

En conjunto, la muestra ofrece perspectivas desde los tres niveles del sistema educativo chileno: macro, donde se diseñan, implementan y evalúan las políticas públicas; meso, donde se administran centros educativos que imparten el nivel; y micro, que corresponde a los centros educativos (Leithwood en Uribe et al., 2025). También desde el ámbito de la investigación y la formación de líderes educativos.

Tabla 2
Caracterización de la muestra

ID	Años experiencia profesional	Experiencia vinculada al fenómeno	Formación	Ámbito laboral de desempeño actual o más reciente
E1	19	CI1, CI2, CI4	Educadora de párvulos, Magíster en Educación.	Políticas públicas.
E2	24	CI2, CI4, CI5	Psicopedagoga, Magíster en Educación.	Políticas públicas.
E3	24	CI1, CI3, CI4, CI6	Educadora de párvulos, Magíster en Liderazgo y Gestión educativa.	Coordinación académica de posgrado y docencia de pregrado.
E4	25	CI1, CI4, CI6	Educadora de párvulos, especialista en docencia universitaria.	Coordinación programa de liderazgo en educación inicial.
E5	20	CI4, CI7	Psicóloga educacional, Máster en educación y desarrollo, Doctora en educación.	Investigación.
E6	20	CI2, CI5, CI7	Socióloga, Máster en investigación.	Políticas públicas e investigación.
E7	10	CI2, CI3	Administradora pública, Licenciada en ciencias políticas y gubernamentales.	Administración de jardines infantiles y salas cunas públicas.

Fuente: Elaboración propia

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas, cuyos ítems fueron categorizados en función de los objetivos específicos del estudio y sus respectivas dimensiones de análisis. Éstas se definieron a partir de referentes teóricos y normativos, tales como el MBDLE, y estudios sobre liderazgo en educación inicial internacionales y nacionales, especialmente aquellos que evidencian las dificultades de reconceptualización del rol (Zett *et al.*, 2024a) y barreras para el despliegue del liderazgo en el nivel (Falabella *et al.*, 2022).

Tabla 3
Dimensiones de análisis del estudio

Objetivos específicos	Dimensiones de análisis
A. Conocer y describir cómo los líderes y lideresas de la Educación Parvularia han experimentado la institucionalización del nivel y la resignificación de su rol en el nuevo marco de política educativa.	A1. Proceso de institucionalización. A2. Resignificación del rol del liderazgo en educación parvularia.
B. Establecer los facilitadores y obstaculizadores para la reconfiguración del rol, a partir de las necesidades, nudos críticos y desafíos identificados por los líderes y lideresas consultados.	B1. Facilitadores y oportunidades para la reconfiguración del rol. B2. Obstaculizadores para la reconfiguración del rol.

Fuente: Elaboración propia

El instrumento utilizado en las entrevistas fue sometido a evaluación por juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Esto permitió asegurar que las entrevistas fuesen suficientemente profundas para captar la complejidad del fenómeno, complementándose esto otras medidas para resguardar el rigor científico del proceso, como la aplicación de criterios de inclusión/exclusión de participantes, y la consideración de principios éticos fundamentales (Flick, 2015): la firma de consentimientos informados por parte de las entrevistadas, la garantía del derecho a la confidencialidad y anonimización de sus datos personales -los cuales se aseguraron mediante codificación de sus identidades-, participación voluntaria, y posibilidad de desistir en cualquier momento del estudio. El estudio cuenta con respaldo del comité de ética correspondiente y se ha garantizado el resguardo de datos en repositorios digitales seguros para su uso exclusivo con fines académicos.

Las entrevistas se realizaron individualmente, de forma presencial y en línea, se realizaron preguntas de forma suficientemente flexible para profundizar en las respuestas de las expertas, estimular la expresión de sus puntos de vista, y facilitar la aparición de información no prevista y relevante para el análisis (Kvale, 2011; Tonon, 2012), considerando abordar también las trayectorias laborales como forma de contextualización e intencionar un análisis profundo de los temas abordados en el marco de las dimensiones de análisis definidas. Se resguardó la consistencia metodológica para garantizar la uniformidad en la recolección de datos, los cuales se respaldaron digitalmente, tanto grabaciones como transcripciones. El diseño de la investigación y el posterior proceso de análisis fueron sometidos a auditoría por parte de un experto competente.

Se realizó un análisis deductivo de los datos obtenidos (Creswell y Creswell, 2018), con apoyo del software Atlas.ti 24. Una vez codificados, se categorizaron funcionalmente en torno a las dimensiones de análisis predefinidas, procurando la apertura a elementos emergentes. Esto último facilitó la definición de subdimensiones de análisis organizadas temáticamente que, posteriormente, fueron cuantificadas. La adopción de métodos estadísticos al análisis de datos cualitativos (Huber et al., 2018), permitió identificar temas predominantes, reduciendo sesgos interpretativos al determinar la frecuencia de aparición de cada uno de ellos. Así, para cada dimensión se presentan las tablas de frecuencia en las que cada tema fue mencionado por las participantes, y una síntesis narrativa de los hallazgos.

RESULTADOS

A. Conocer y describir cómo los líderes y lideresas de la Educación Parvularia han experimentado la institucionalización del nivel y la resignificación de su rol en el nuevo marco de política educativa

Las entrevistadas expresaron su percepción sobre el proceso de institucionalización en una visión general, refiriendo a cómo esto incidiría en la resignificación del rol. Entre los principales hallazgos se identifica total consenso respecto del valor que tiene dicho proceso, aunque se advierten tensiones, desafíos y necesidades vinculadas a su implementación. También refirieron a cómo esto contribuye a resignificar el rol del liderazgo, identificando tanto avances normativos como desafíos persistentes en el ámbito.

Tabla 4

Frecuencia de aparición de temas Dimensión A1

Proceso de institucionalización					
Tema	Entrevistadas que mencionan el tema	f	Fr	%	F
Institucionalización valorada en su propio mérito	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	7	0,27	26,92	7
Tensiones por falta de equilibrio	E1, E2, E3, E5, E6, E7	6	0,23	23,08	13
Desafíos del órgano rector	E1, E3, E5, E6, E7	5	0,19	19,23	18
Escolarización como problema	E1, E3, E5, E6, E7	5	0,19	19,23	23
Necesidad de evaluación de políticas	E3, E5, E7	3	0,12	11,54	26
Totales		26 menciones	1	100	

Fuente: Elaboración propia

Nota: f= frecuencia absoluta simple; Fr= frecuencia relativa; %= frecuencia relativa porcentual; F= frecuencia absoluta acumulada.

Como muestra la tabla, todas las expertas valoran el proceso de institucionalización en su propio mérito, en tanto no solo se crea una nueva institucionalidad, sino también se va consolidando una visión y lenguaje común, expresado esto en referentes propios y necesarios para el nivel. A pesar del ritmo acelerado en que se implementan estos últimos, los consideran absolutamente necesarios:

“Es un antes y un después, porque, finalmente, con la institucionalidad también se da paso a reformular las bases curriculares, pero, además, a elaborar todos los instrumentos referenciales que corresponden al nivel (...). Todos los años aparece un instrumento referencial (...), entonces (...) su tú miras sistémicamente, podríamos decir que han ocurrido muchas cosas y en muy poco tiempo, que eso obviamente impacta o es difícil” (Profesional del ámbito de políticas públicas, E2).

Por otra parte, un 23,08% de menciones refieren a tensiones relacionadas con la falta de equilibrio entre las expectativas que el proceso promueve respecto del funcionamiento del nivel, y las demandas, necesidades y desafíos que enfrentan los equipos profesionales, donde las orientaciones y apoyos que reciben para implementar los

nuevos lineamientos no serían suficientes. Esto sería especialmente crítico en el sector privado y rural, dadas las escasas oportunidades de participación con que contarían para sumarse al proceso de institucionalización.

Un 19,23% del total de menciones refieren a desafíos para la SdEP como órgano rector: debe resolver el desorden en su operación, asegurar la equidad en la asignación de recursos, flexibilizar estándares para reconocer oficialmente a los centros educativos, ampliar recursos y personal, poner la calidad educativa y el desarrollo infantil como prioridad, movilizar la mejora educativa desde la discusión pública, y anteponerse a las necesidades del nivel.

Se expresa, en la misma medida, preocupación respecto de la tendencia histórica a la escolarización de la educación parvularia, especialmente en escuelas, que la institucionalidad no estaría resolviendo. Señalan que esto tensiona y diluye el rol de líderes, educadoras y educadores, precarizando la educación inicial en desmedro del cuidado, equidad e inclusión.

“Está tan escolarizado, está tan puesto el foco en lenguaje y matemática. Uno de los principales riesgos de la educación parvularia hoy en día es la escolarización, que los directores de colegio [escuelas] no sepan la importancia del juego, las necesidades de poner al niño al centro y la dificultad que eso implica, la cantidad de personal que se necesita para trabajar con 20 o 40 niños; que no se puede trabajar con el niño en el centro si tienes 40 niños en sala y 3 personas.” (Investigadora, E5).

“Pareciera ser que permanentemente, o al menos desde hace un buen tiempo, al menos en Chile, es como que la educación de párvulos fuera (...) como un preescolar, una preparación (...). Desde que apareció el SIMCE de 2do básico de lectura, también los apoderados, las educadoras, quienes trabajaban en escuela (...) empezaron, justamente, a deformar sus prácticas en función de que los niños (...) puedan responder o queden en los colegios. Se hacen como una fama (...) que dice <de este colegio los niños salen preparados para primero básico>.” (Educadora, coordinadora de programas de posgrado, E3).

Con menos frecuencia (11,54% de menciones), aparece la necesidad de incorporar procesos de monitoreo y evaluación de impacto de las políticas en educación inicial.

Tabla 5
Frecuencia de aparición de temas Dimensión A2

Resignificación del rol del liderazgo en educación parvularia					
Tema	Entrevistadas que mencionan el tema	f	Fr	%	F
Resignificación del rol del liderazgo en educación parvularia	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	7	0,54	53,85	7
Resignificación de la educación parvularia	E1, E2, E4, E5, E6, E7	6	0,46	46,15	13
Totales		13 menciones	1	100	

Fuente: Elaboración propia

Todas las entrevistadas opinan que los cambios implementados generan nuevas expectativas respecto del rol, la mayoría coincidiendo en que se empodera a directoras y directores como líderes (53,85% de menciones a temas relacionados con la resignificación del rol).

Según la investigadora E5, aun con el riesgo de caer en la prescripción, los nuevos referentes publicados contienen elementos que promueven autonomía, pensamiento crítico y una toma de decisiones situada. E3, educadora y coordinadora de programa de posgrado, valora el aporte a la superación de la mirada maternalista del rol, promoviendo un liderazgo distribuido y pedagógico, y el juicio profesional.

No obstante, E1, E3 y E7 advierten que estos referentes de actuación no están asociados a procesos que faciliten su puesta en práctica (como carrera directiva, perfiles de cargo, sistemas de formación, certificación e incentivos) y tampoco existen condiciones idóneas para que quienes lideran el nivel se imbuyan en ellos.

“Yo creo que se resignificó el rol de la educadora de párvulo, pero no se resignificó el rol de la directora. Tenemos educadoras de párvulo (...) que ganan más que una directora porque acceden a carrera docente; y en algunos casos, claro, las directoras de los jardines más chicos pueden acceder a esa certificación, pero tienen que tener un total de horas en sala; pero jardines más grandes que requieren, además, profesionales que estén más atentas de temas administrativos y de liderazgo, no lo están (...). No hubo un plan de inversión y de perfeccionamiento en la dirección (...), como que tú lo olvidaste cuando pensaste la carrera docente, dijiste <ya, es importante el liderazgo> pero no estableciste un proceso de carrera hacia el liderazgo.” (Profesional de administración de jardines infantiles, E7).

Lo anterior se dificulta también por la soledad del cargo en jardines infantiles (E3 y E6), y la pervivencia de estereotipos de género que asocian el rol a mero cuidado (E5). En la misma línea, E4 y E6, desde su experiencia en la coordinación de programa de liderazgo en educación inicial y de las políticas públicas e investigación, coinciden en que se debe empoderar a las directoras, quienes suelen eludir posiciones de liderazgo o situaciones de conflicto, al asociar esto a lo masculino de forma negativa.

Por otra parte, el 46,15% de las menciones refieren a que, previamente, se debe resignificar, visibilizar y reconocer socialmente la educación parvularia como etapa clave de las trayectorias educativas, lo que requiere un abordaje desde las políticas públicas.

“Yo creo que una valoración primero, social y cultural también, no solamente las familias ajenas a la educación, sino que el sistema educativo en general que todavía les cuesta comprender la importancia.” (Profesional del ámbito de políticas públicas, E2).

B. Establecer los facilitadores y obstaculizadores para la reconfiguración del rol, a partir de las necesidades, nudos críticos y desafíos identificados por los líderes y líderes consultados

El análisis de los discursos permitió identificar una serie de condiciones que inciden en la reconfiguración del rol directivo en educación parvularia. Las expertas consultadas reconocen tanto aspectos que favorecen dicho proceso, entre ellos oportunidades, como factores que lo dificultan. Si bien se destacan algunos facilitadores, tienden a presentarse de forma acotada y, en casos, condicionados a ciertos contextos o experiencias puntuales (12 menciones a facilitadores, con distribución homogénea y alta dispersión entre las entrevistadas como se muestra en la Tabla 6). En tanto, los elementos obstaculizadores son más numerosos, recurrentes y transversales entre las participantes (44 menciones a obstaculizadores, algunos identificados por todas o la mayoría de las entrevistadas, como se muestra en la Tabla 7). A continuación, se presentan los principales hallazgos agrupados en ambas categorías.

Tabla 6
Frecuencia de aparición de temas Dimensión B1

Facilitadores para la reconfiguración del rol					
Tema	Entrevistadas que mencionan el tema	f	Fr	%	F
Vocación y motivación de líderes del nivel	E1, E2, E5	3	0,25	25	3
Intercambio, acompañamiento y formación	E3, E4, E6	3	0,25	25	6
Nuevas herramientas con lenguaje común	E1, E2, E4	3	0,25	25	9
Posicionamiento del nivel y nuevos referentes	E4, E5, E7	3	0,25	25	12
Totales		12 menciones	1	100	

Fuente: Elaboración propia

Desde el ámbito de políticas públicas y la investigación, E1, E2 y E5 identifican la vocación y motivación de las directoras de jardines infantiles como el principal facilitador para reconfigurar el rol del liderazgo del nivel, en línea con las nuevas nociones y expectativas desarrolladas. No obstante, alertan que en escuelas esto es asumido por coordinadoras de educación inicial que, sin formar parte de equipos directivos, pueden sufrir de estrés y agotamiento en su lucha por visibilizar la relevancia del nivel.

Desde la coordinación de programas de posgrado, políticas públicas e investigación, E3, E4 y E6 destacan el intercambio de experiencias y el acompañamiento que se brinda en instancias formativas, como oportunidad para reconfigurar el rol desde una perspectiva situada. El trabajo colaborativo y en red que realizan algunas directoras de jardines se observa como un importante espacio para compartir conocimientos, especialmente entre líderes experimentadas y novatas. El problema, señalan, es que estas experiencias son puntuales y escasas, requiriéndose de mayor acompañamiento técnico.

[poniéndose en el caso de directoras y educadoras] “yo quisiera que alguien me acompañara, que alguien me dijera ‘¿sabes qué? de esta manera esto es útil para ti’, no solamente para leerlo desde la academia, o sea, ‘léase un libro sobre liderazgo’. No, yo necesito que alguien (...), con los pocos tiempos que tengo (...), me ayude con esta gestión.” (Coordinadora programa en liderazgo en educación inicial).

Profesionales del ámbito de políticas públicas y coordinación de programa de liderazgo en educación inicial (E1, E2 y E4) destacan que el lenguaje utilizado en las nuevas herramientas abre más oportunidades de acercarse al nivel, facilitando la reconfiguración del rol. No obstante, es importante reconocer que las directoras de jardines infantiles y salas cunas públicas ya habían adquirido un lenguaje profesionalizante sobre liderazgo (Investigadora E6), previamente a su publicación. Con todo, perciben mayor especialización y especificidad conceptual, señalando que se han generado códigos comunes que acercan a escuelas, liceos y líderes intermedios del sistema educativo (sostenedores y administrativos) a la educación parvularia, promoviendo, al menos desde el discurso, una mirada no escolarizante.

Por último, E4, E5 y E7, desde el ámbito de coordinación de programa en liderazgo, investigación y administración de jardines infantiles, identifican el esfuerzo por posicionar a la educación parvularia como primer nivel del sistema educativo, lo cual facilitaría la reconfiguración del rol, aunque sin lograrlo a cabalidad. En el marco de estos esfuerzos, E5 opina que la definición de roles y tareas, así como de estándares, beneficia al sistema a la vez que puede poner en evidencia las tensiones entre la expectativa y práctica, desafiando a los profesionales a tomar sus propias decisiones con visión crítica.

Tabla 7

Frecuencia de aparición de temas Dimensión B2

Obstaculizadores para la reconfiguración del rol					
Tema	Entrevistadas que mencionan el tema	f	Fr	%	F
Falta de formación en liderazgo	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	7	0,16	15,91	7
Alta carga administrativa y escasos de recursos	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	7	0,16	15,91	14
Resistencia a nuevas herramientas y referentes	E1, E2, E3, E5, E6, E7	6	0,14	13,64	20
Falta de acompañamiento y bajada de políticas	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6	0,14	13,64	26
Escasa visibilización y valoración del nivel	E1, E2, E4, E5, E7	5	0,11	11,36	31
Inequidad en condiciones y apoyos institucionales	E1, E2, E6, E7	4	0,09	9,09	35
Factores socioemocionales	E4, E5, E6	3	0,07	6,82	38
Comprensiones sociales sobre educación parvularia	E2, 25	2	0,05	4,55	40
Alta feminización y estereotipos de género	E5, E7	2	0,05	4,55	42
Falta de carrera directiva e incentivos	E2, E7	2	0,05	4,55	44
Totales		44 menciones	1	100	

Fuente: Elaboración propia

La falta de formación en liderazgo fue mencionada como obstaculizador por todas las entrevistadas. Consideran esenciales la Formación Inicial Docente (FID) y continua para reconfigurar el rol a la luz de los referentes publicados, movilizándolo cambios en educación parvularia. Sin embargo, identifican escaso abordaje de competencias de liderazgo en FID, e insuficiente oferta de formación continua para directoras y directores del nivel. En consecuencia, según la investigadora E5, muchas educadoras de párvulos aprenden a ser directoras en la práctica, tomando decisiones por tradición más que fundamentadas académicamente.

Así, los nuevos requerimientos derivados del proceso de institucionalización se percibirían como presión para quienes carecen de herramientas de gestión (investigadora E6), especialmente si no cuentan con apoyo profesional. Esto es más crítico en jardines cuya administración está delegada a privados o municipios, donde hay menos acceso a capacitación (E5 y E7).

Según la coordinadora del programa de liderazgo (E4), se suma a lo anterior la sensación de algunas directoras de ir por obligación a las capacitaciones, o perder el tiempo dado que no se abordan temas nuevos. En esta línea, se señala que las capacitaciones:

“más bien se dirigen a las estructuras (...), a la explicación de (...) los referentes, pero no necesariamente orientan la interpretación o la capacidad de reflexión frente a ello”. (E3, coordinadora de programa en posgrado).

Por otra parte, todas las entrevistadas coinciden en que la gran carga administrativa que enfrentan directoras y directores de centros que imparten el nivel es excesiva, disminuyendo las posibilidades de participar en capacitaciones o imbuirse en nuevas políticas implementadas. Generalmente en correlación a ello, identifican también la falta de recursos humanos y financieros como otro obstaculizador para desempeñar su rol en función de las nuevas expectativas. Esto también aumentaría la presión hacia quienes lideran el nivel en un sistema donde persiste, según E5, la tendencia a romantizar la vocación en contextos precarizados, provocando estrés y resistencia a nuevos referentes, como refieren un 13,64% de las menciones.

La mayoría de las entrevistadas opina que el desconocimiento y las tensiones paradigmáticas refuerzan esto, especialmente en escuelas donde hay menos comprensión del vocabulario propio del nivel. Según E6, la rendición de cuentas prima por sobre los propósitos del nivel, distorsionando el rol del liderazgo. A ello, según E7, se suma la falta de incentivos, capacitación y contextualización de estándares a las diversas realidades del país.

Otro 13,64% de menciones hace referencia a la falta de acompañamiento y de estrategias para aterrizar las nuevas políticas en los centros educativos. Esto dificultaría la reconfiguración del rol, provocando una instrumentalización de procesos y escasa reflexión. El MBDL EP no estaría vinculado a procesos educativos ni ha sido objeto de una socialización masiva en una lógica de acompañamiento, según E1 (profesional del ámbito de las políticas públicas). E6 coincide con esta mirada, agregando que ha observado que

directoras y equipos pedagógicos valoran el nuevo instrumental, pero tienen pocas orientaciones para llevarlos a la práctica, así como escasas posibilidades para trabajar en red o colaborativamente.

Otro obstaculizador muy mencionado (11,36%) es la escasa visibilización y valoración social y política de la educación parvularia. En consecuencia, quienes lideran el nivel perciben poco apoyo a su labor, especialmente en jardines infantiles y salas cunas. En escuelas, en cambio, directores y directoras no se visualizan a sí mismos como líderes del nivel, delegando esta función a coordinadoras que no forman parte de los equipos directivos, como explica E2, desde su experiencia en el ámbito de política públicas y la educación de párvulos. En dichos centros, agrega, escasean los PME que incluyen acciones de mejora relacionadas con educación parvularia, así como tampoco las educadoras de párvulos suelen ocupar cargos de dirección escolar.

La desvalorización hacia el nivel, según E5, se expresaría, además, en la mirada adultocéntrica de quienes lideran escuelas:

“Se infantiliza mucho a los equipos de gestión y pedagógicos en educación parvularia, porque estamos hablando (...) temas de niños, (...), entonces estás hablando en un lenguaje muy infantil que se traspasa a que tu problema es infantil y, por (...) tanto (...), no es tan relevante, porque hay un adultocentrismo (...) importante” (E5).

Según E4, la educación parvularia “*sigue siendo el patio de atrás*” del sistema educativo, a lo cual se suma otro obstaculizador que, según cuatro entrevistadas, es efecto de dicha desvalorización: condiciones institucionales deficientes, una distribución inequitativa de recursos financieros -especialmente para pago de remuneraciones de directoras de jardines infantiles-, y desiguales condiciones de trabajo según dependencia administrativa (sueldos, vacaciones, nivel de responsabilidades, acceso a datos para la toma de decisiones, y carga de trabajo).

A lo anterior, se añaden barreras asociadas a factores socioemocionales (6,82% de menciones) que no han sido consideradas en las políticas implementadas. Son provocadas por lo extenuante que es trabajar con niños y niñas durante jornadas extensas, alta carga administrativa, falta de oportunidades de desarrollo profesional, y alta rotación, deserción y licencias médicas de funcionarios. Especialmente en jardines infantiles y salas cunas, esto afectaría el bienestar de las directoras.

Por último, se identifican tres obstaculizadores que, si bien fueron menos mencionados (4,55% del total de menciones cada uno), se consideran relevantes en tanto permiten dimensionar la amplitud de dificultades que enfrentarían quienes lideran el nivel: comprensiones sociales distorsionadas sobre los propósitos y sentidos de la educación parvularia que permean en los agentes educativos, especialmente en quienes lideran escuelas, asumiendo que la educación parvularia es una suerte de preparación para la educación primaria (E2) y “*algo muy fácil de hacer*” (E5); alta feminización y estereotipos de género asociados el rol al maternaje que, heredados de una sociedad patriarcal, dificultan a las directoras poner límites y exigir los apoyos que necesitan, naturalizando la abnegación y el asistencialismo; y, por último, la falta de una carrera directiva e incentivos

que permitan mejorar sistémicamente las condiciones en que se desempeñan quienes lideran jardines infantiles y salas cunas, articulando los referentes de actuación implementados mediante un sistema de desarrollo profesional que contemple procesos de selección, reclutamiento, evaluación del desempeño, beneficios y capacitación.

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES

En la búsqueda de evidencias que permitieran dimensionar cómo lideresas y líderes de la educación parvularia en Chile podrían estar percibiendo el impacto que la resignificación de su rol ha tenido sobre la labor diaria que desempeñan, el aporte de las expertas entrevistadas fue clave. Desde sus experiencias de interacción directa e indirecta con dichos actores, contribuyeron a identificar los desafíos que directoras y directores enfrentan en el marco de una implementación de políticas y normativas que, si bien se considera necesaria, ha sido acelerada, generando presión en un contexto altamente precarizado, desvalorizado y tensionado, como ya lo evidenciaban estudios previos (Godoy y Obregón, 2024; Opazo et al., 2022; Poblete y Falabella, 2020).

A partir de los datos recabados, se constatan avances en términos de fortalecer la institucionalidad de la educación parvularia; la creación de una visión y lenguaje común con soporte en nuevos referentes de actuación; y el esfuerzo por posicionar la educación parvularia como etapa relevante de la trayectoria educativa de las personas. Así también, se valoran positivamente instrumentos como el MDBL EP, en tanto contribuirían a resolver, por ejemplo, las dificultades para conceptualizar este liderazgo ya evidenciadas por Cabrera-Murcia (2021), relevando lo que directoras de jardines infantiles ya venían haciendo como algo muy distintivo del nivel. Esto, en línea con hallazgos previos que evidencian cómo este marco, en articulación con otros referentes como los EID EP y el MBE EP, representan avances significativos en Chile en este campo y en comparación a otros países, de forma similar a lo que ocurre en sistemas educativos como el de Singapur o Inglaterra, “donde se ha logrado una propuesta de prácticas, atributos y estándares pensados en dar respuesta, particularmente, a las necesidades educativas de la primera infancia” (Godoy, 2024, p 76).

No obstante, resignificar el rol del liderazgo en el nivel implica superar un desafío más profundo y sistémico: resignificar y valorizar la educación parvularia a nivel social, posicionándola como prioridad de política pública, en línea con lo planteado por Adlerstein *et al.* (2024), quienes señalan la importancia de concientizar a la sociedad sobre la EP como un bien común relacional, desmontando la equivalencia entre cuidado familiar y EP.

A ello, se suman obstaculizadores y barreras significativamente más profundas y numerosas que los facilitadores identificados. Aunque dentro de éstos últimos se mencionó la vocación y motivación de quienes lideran el nivel, se advierte que esto sería un factor de agotamiento en escuelas dado el escaso reconocimiento, visibilización y valoración hacia la educación parvularia; mientras que el intercambio de experiencias y acompañamiento que se ha brindado en instancias formativas es una oportunidad que, valorándose positivamente, se reconoce como escasa.

Las expertas identifican como obstaculizadores para la reconfiguración del rol, otras problemáticas ya evidenciadas por la literatura: la alta feminización del sector y los estereotipos de género que asocian este liderazgo al maternaje (Falabella *et al.*, 2022); la tendencia a la escolarización y estandarización (Pardo *et al.*, 2021; Falabella y Correa, 2021) que distorsiona las expectativas del rol; la tensión paradigmática entre cuidar y educar, en desmedro del carácter educativo del cuidado (Guerra y Rojas, 2022); y la alta carga administrativa que enfrentan quienes lideran el nivel (Opazo *et al.*, 2022), correlacionada, por lo general, a la escases de recursos (Poblete y Falabella, 2020), especialmente en jardines infantiles.

Lo anterior se sumaría a otros desafíos identificados en estudios previos, como lograr cobertura universal, promoviendo la asistencia regular y la disminución de la deserción; asegurar la obligatoriedad de al menos un año de la educación parvularia, en el marco de los compromisos con la Agenda 2030; y analizar los efectos que podría tener, en la calidad del servicio, la flexibilización de estándares para el reconocimiento oficial de salas cunas y jardines infantiles que el gobierno propone implementar (AcciónEducar, 2024; Falabella, 2024; Foxley, 2024; Godoy y Obregón, 2024).

El rol del liderazgo en educación parvularia se ha resignificado así en un plano más bien discursivo, dada la persistencia de problemas ya identificados en la literatura, mientras que los hallazgos del estudio advierten sobre otras barreras que es necesario seguir profundizando, en tanto existe menos investigación al respecto, en el marco del proceso de institucionalización: la gran deuda formativa con quienes lideran el nivel y que, sumado a la falta de acompañamiento y de estrategias para canalizar las políticas públicas a los centros educativos, acrecentarían la resistencia a poner en práctica las nuevas herramientas y referentes; la inequidad en la distribución de recursos y apoyos institucionales; las desiguales condiciones en que se desempeñan lideresas y líderes del nivel; la falta de apoyo socioemocional a quienes dirigen jardines infantiles dada la soledad del cargo y la complejidad de trabajar con la primera infancia; y la ausencia de una carrera directiva e incentivos para retener y fortalecer liderazgos en educación inicial.

En conclusión, se plantea que las problemáticas identificadas amenazarían significativamente la tarea de llevar a la práctica las nociones y expectativas que en la última década se han ido consolidando acerca del rol. Así, se plantea la hipótesis de que tanto directoras y directores de salas cunas, jardines infantiles y escuelas estarían percibiendo el proceso de institucionalización como un factor de presión, dada la pervivencia de diversas problemáticas y tensiones no resueltas.

Si bien el carácter cualitativo y exploratorio de este estudio no permite generalizar resultados, el aporte de las expertas seleccionadas permitió lograr una aproximación inicial, profunda y sistémica al fenómeno sobre la cual proyectar futuras indagaciones. A diferencia de estudios previos sobre liderazgo en educación parvularia en Chile, focalizados principalmente en un único ámbito -por ejemplo, liderazgo y mejoramiento, implementación de políticas particulares o identidad profesional-, este estudio integra de manera inédita las perspectivas de expertas provenientes de diversos espacios: diseño e implementación de políticas públicas, gestión intermedia del sistema educativo, formación de líderes, investigación académica y dirección de centros.

Se identificaron tensiones, vacíos y potencialidades específicas del contexto nacional, más allá de la adaptación de referentes internacionales. Asimismo, incluir un enfoque cualitativo interpretativo en el marco de un diseño mixto secuencial exploratorio aportó no solo a la caracterización del fenómeno, sino también a la generación de insumos para la fase cuantitativa posterior, ampliando la proyección y aplicabilidad de los hallazgos. De este modo, el estudio no solo visibiliza perspectivas hasta ahora fragmentadas o poco documentadas, sino que contribuye a su articulación.

Así, los próximos pasos del estudio se orientan a indagar, desde un enfoque cuantitativo, en la percepción de directoras y directores sobre cómo el proceso de institucionalización y la resignificación del rol impactan en su labor, considerando los facilitadores y obstaculizadores identificados. Esto, con el objeto de generalizar resultados y orientar la formulación de recomendaciones al sistema educativo y a la política pública que contribuyan a reflexionar y tomar acción desde una mirada crítica respecto de cómo seguir fortaleciendo el rol del liderazgo en educación inicial en Chile.

Lo anterior, considerando que tanto el Estado, como líderes intermedios y de centros educativos, cumplen un rol fundamental en contribuir a la resignificación de la educación parvularia en Chile. Esto, desde una perspectiva sistémica donde el liderazgo se fortalezca sobre la base de mayores oportunidades académicas y profesionales, y de condiciones financieras y administrativas equitativas y suficientes.

Por último, los resultados obtenidos pueden contribuir a abrir nuevas aristas de indagación en el campo, orientando la reflexión sobre cuán importante es abordar los desafíos de la educación parvularia en el país, así como en otros contextos del mundo, con el fin último de mejorar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo pleno para todas las personas desde la primera infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AcciónEducar (2024). *Proyecto de ley que “moderniza la oferta de educación parvularia”*. Boletín N° 16.811-04. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2024/05/Analisis-proyecto-de-ley-educacion-parvularia.pdf>
- Adlerstein, C., Barco, B., Dibona, G., Godoy, R., Silva, M., Troncoso, P., Pereira, S., Villalobos, C. y Viviani, M. J. (2024). *Estudio de preferencias por Educación Parvularia. Informe final*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n33.pdf>
- Cabrera-Murcia, P. (2021). How leadership should be exercised in early childhood education? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb>
- Cabrera-Murcia, P., Yáñez, M. y Alegría, M. (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Proyecto CEDLE, Centro de

- Liderazgo Educativo. <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/01/liderazgo-parvulos-piedadcabrera.pdf>
- CIAE (2018). *Estudio de caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4523>
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5a ed). Sage.
- Davitt, G. y Ryder, D. (2019). Dispositions of a responsible early childhood education leader: Voices from the field. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 18-31. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-003>
- Decreto Exento N°373 de 2017. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. Diario Oficial, 17 de abril de 2017. <https://bcn.cl/2k5na>
- Elango, S., García, J., Heckman, J. y Hojman, A. (2015). *Early Childhood Education*. Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group. [https://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Elango etal 2015 early-childhood-education.pdf](https://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Elango%20etal%202015%20early-childhood-education.pdf)
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol 6. Artículo3 Juicio de expertos 27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Falabella, A. (2024). *Educación de párvulos, avances y pendientes a 80 años de la carrera*. La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/columna-de-alejandra-falabella-educacion-de-parvulos-avances-y-pendientes-a-80-anos-de-la-carrera/ZYT5M56FGZFB7ORBNXUYUC34NE/>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. y Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Revista Calidad en la Educación*, 56, 255-291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Falabella, A. y Correa, C. (4 de abril de 2021). “Kinder obligatorio” rechazado, ¿y ahora qué? Ciper Chile. <https://www.ciperchile.cl/2021/10/04/kinder-obligatorio-rechazado-y-ahora-que/>
- Figueroa, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

- Foxley, A. (2024). *Educación parvularia: problemas de fondo*. El mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2024/05/24/educacion-parvularia-problemas-de-fondo/>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- Godoy, C. (2024). Marcos de liderazgo para la educación inicial: revisión internacional. En Berral, B., Martínez, D., Fernández, C. y Victoria, J. (Ed). *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística*. Centro de Estudios Andaluces. Dykinson, S.L.
- Godoy, C. y Obregón, J. L. (2024). Educación parvularia en Chile: identificando avances, tensiones y desafíos desde la implementación de políticas públicas. *Revista Saberes Educativos*, 13, 1–26. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.75458>
- Grissom, J. A., Egalite, A. y Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Guerra, P. y Rojas, P. (2022). *¿Me ven realmente como una profesional?: Reflexiones sobre educación parvularia, género y cuidados*. <https://www.ucsh.cl/actualidad/me-ven-realmente-como-una-profesional-reflexiones-sobre-educacion-parvularia-genero-y-cuidados/>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Huber, G., Gürtler, L. y Gento, S. (2018). La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 50-69. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.611>
- Klevering, N. y McNae, R. (2018). Making sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-002>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley N°20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, 1 de abril de 2016. <https://bcn.cl/27gm2>
- Opazo, M.J., de la Fuente, L., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2022). You are stuck here, at the office: Chilean ECEC principals' pedagogical leadership in JUNJI and Integra

- Foundation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247>
- Opazo, E. y Riquelme, Y. (2021). Barreras para la articulación pedagógica en la educación chilena: ¡Una deuda con el enfoque de derechos! *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*. (2), 47-56. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8467>
- Pardo, M., Opazo, M. y Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la educación*, 54, 143-172. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Poblete, X. y Falabella, A. (2020). Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En J.E. García-Huidobro, y A. Falabella (Eds.), *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria* (pp. 26-43). Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_años_Ley_Educación Primaria Obligatoria.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP] (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP] (2022). *Hoja de ruta educación parvularia 2022-2026*. <https://parvularia.mineduc.cl/tag/hoja-de-ruta/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP] (2023). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Marco-para-la-Buena-Dirección-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Unidad de Currículum y Evaluación [UCE] (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207509_estandar.pdf
- Universidad de Chile (2009). *La difícil encrucijada de la educación parvularia*. <https://uchile.cl/noticias/52992/la-dificil-encrucijada-de-la-educacion-parvularia>
- Uribe, M., Aziz dos Santos, C., Berkowitz, D., Galdames, S., Torche, P. y Zoro, B. (2025). *Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local: Promoviendo prácticas de liderazgo intermedio para la mejora integral de la educación pública en los territorios*.

2da versión actualizada. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2025/03/Marco-Liderazgo-Intermedio.pdf>

Zett, I., Campos, F., Galdames, S., y Opazo, M. J. (2024a). Prácticas de Liderazgo en los Jardines Infantiles: Un Debate entre Capacidades, Importancia y Urgencia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 57–75. <https://doi.org/10.17583/ijelm.11181>

Zett, I., Campos, F., Chávez, S. y Opazo, M.J. (2024b). “En educación todo cambia”: cómo directoras lideran el ingreso de la educación parvularia al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. *Perspectiva Educativa*, 63(1), 212-235. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1517>