



“EN EDUCACIÓN TODO CAMBIA”: CÓMO DIRECTORAS LIDERAN EL INGRESO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA AL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

'IN EDUCATION EVERYTHING CHANGES': HOW PRINCIPALS LEAD THE ENTRY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION INTO THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN CHILE

Isabel Zett Sabioncello ()*

Fabián Campos Vergara

Sofía Chávez Rojas

Centro Líderes Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

María-José Opazo Pérez¹

Centro de Investigación Avanzada en Educación del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, Chile

Resumen

El sistema educativo chileno ha debido enfrentar importantes desafíos derivados de la pandemia por covid-19. En el caso de la educación parvularia, a estos desafíos se añade además su ingreso al nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad. A través de un enfoque cualitativo, y considerando las particularidades del liderazgo en educación parvularia, esta investigación tuvo como objetivo explorar cómo las líderes abordan los desafíos de la nueva institucionalidad en el período postpandemia. Los resultados muestran que la mayoría de las directoras tiene una visión positiva del proceso, viéndolo como una oportunidad de aprendizaje, construyendo sentido con su equipo pedagógico. Sin perjuicio de aquello, algunas directoras advierten de experiencias más bien negativas, en donde los nuevos requerimientos son trabajados de forma mecánica, sin entender el sentido que traía consigo esta reforma. Estos resultados dan cuenta de importantes desafíos que considerar para la implementación exitosa de esta nueva institucionalidad.

Palabras clave: Liderazgo; educación de la primera infancia; reforma de la educación; política educacional; gestión educacional.

Abstract

The Chilean educational system has had to face important challenges derived from the covid-19 pandemic. In the case of early childhood education, these challenges are also include its entry into the new Quality Assurance System. In 2021, the level officially enters this system, already having the necessary instruments to evaluate, supervise, guide, and support the work of pre-schools and their pedagogical labor. Given the context of the institutional reform and the construction of meaning of this reform in Chilean pre-schools, this study aims to explore how leaders address the challenges of the new post-pandemic institutionalality, through the perspective of ten principals.

To answer the research question, a qualitative design was chosen (Creswell, 2013), the objective of which is to investigate the perspectives and subjectivities of the participants and thereby give an account of a particular phenomenon, in order to facilitate its better understanding and knowledge. In this case, the phenomenon to be investigated is the new institutionalality of early childhood education and how it is approached from the leadership of its principals. The selection of the sample was intentional (Robson, 2011; Sandelowski, 1995) by contacting the principals of ten pre-schools belonging to the JUNJI, both directly administered (AD) and via transfer of funds (VTF).

(*) Autor para correspondencia:

Isabel Zett Sabioncello
Centro Líderes Educativos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avda. Brasil N°2950, Tercer Piso, Valparaíso,
Chile.

Correo de contacto: isabel.zett@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.09.2023
ACEPTADO: 11.02.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1517

¹ La autora agradece el financiamiento ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia/FB0003

Although the results show a diversity of experiences during the incorporation of pre-schools into the SAC in the context of a pandemic and post-pandemic, there are shared elements reported by the participating principals. One of them is the induction that the principals of the pre-schools received, through training in virtual format, without personalized assistance from their supporters. Thus, the responsible organizations favored massive induction processes on the new platform where the different stages and tools associated with the SAC (Comprehensive Performance Diagnosis, Annual Planning, Implementation and Evaluation) are recorded, the way in which this information was received by the leaders and subsequently disseminated with their respective teams was subject to the conditions, resources, skills, dispositions, and knowledge available in each pre-school. The results show that most principals have a positive vision of the process, seeing it as a learning opportunity, building meaning with their pedagogical team. Notwithstanding that, some principals report rather negative experiences, where the new requirements are worked on mechanically, without understanding the meaning that this reform brought with it, or in a isolated way, without involving the pedagogical team. Variables that favored and hindered the construction of meaning (Weick and Sutcliffe, 2007), implemented or not by principals, related to this educational policy are discussed. These results show important challenges to consider for the successful implementation of this new institutionality.

Keywords: Leadership; early childhood education; educational reform; educational policy; educational management.

1. Introducción

La pandemia de covid-19 generó un período de incertidumbre generalizado, ante el cual los establecimientos educativos debieron adaptarse rápidamente con el fin de resguardar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes. La evidencia muestra que el cierre de los centros educativos y la educación remota generaron rezagos importantes en los aprendizajes de los estudiantes. En Chile, y en el nivel de educación parvularia, esto resulta particularmente relevante dada la cantidad de tiempo que los jardines infantiles permanecieron cerrados, en comparación a otros países (Rothe et al., 2022). Por otro lado, evidencia reciente muestra que, para el caso de Australia, los cambios constantes en las directrices tanto del gobierno como de otros actores respecto a cómo liderar los centros educativos durante la pandemia generaron un alto nivel de estrés en sus líderes (Rogers et al., 2023).

En Chile, esta situación implicó diversos desafíos para el liderazgo de las directoras de jardines infantiles públicos, que incluyeron movilizar a sus equipos en un escenario caracterizado por el miedo; la emergencia de nuevas responsabilidades laborales y la consecuente sobrecarga laboral del equipo; adaptar el trabajo y las experiencias de aprendizaje a modalidad online con pocos recursos económicos, pedagógicos y capacidades para el uso de la tecnología; promover el trabajo colaborativo del equipo pedagógico desde la distancia impuesta por las cuarentenas; intentar ejercer un liderazgo de cuidado, entre otros (Zañartu et al., 2023).

Más recientemente, la vuelta a la presencialidad ha supuesto un nuevo período de adaptación para los párvulos, sus familias y para los equipos pedagógicos. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia Año 2022 (Canales et al., 2023), las directoras de 1.263 jardines infantiles identificaron la asistencia de los párvulos y la ausencia de los equipos pedagógicos, su cansancio y bienestar como los principales desafíos del segundo semestre. Adicionalmente a estos desafíos y de manera paralela, el nivel de educación parvularia en Chile ha sido objeto de múltiples transformaciones institucionales durante los últimos años, complejizando todavía más el escenario para sus líderes.

1.1 Nueva institucionalidad en educación parvularia

La educación parvularia es un nivel educativo reconocido en el país (Ley LGE, 2009), abarcando la educación y el cuidado de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Su provisión está a cargo principalmente del Estado (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020), en jardines infantiles y en escuelas. Los jardines infantiles son aquellos establecimientos educacionales que atienden niños desde su nacimiento hasta los cuatro años

de edad, en los niveles de sala cuna y niveles medios, mientras que a las escuelas asisten niños y niñas desde los cuatro hasta los seis años (Elige Educar, 2019).

Los principales proveedores públicos de los jardines infantiles son la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2014), y la Fundación Integra (Fundación Integra, 2014).

El proceso de cambio hacia la nueva institucionalidad se remonta al año 2011 con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), cuyo propósito es “asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2020, p. 17). Este sistema está compuesto por cuatro organismos, dos de ellos previamente existentes, correspondientes al Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación; y dos nuevas instituciones, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. En 2015, se fortalece la institucionalidad del nivel con la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, que asumen los roles de diseño de política y de fiscalización, respectivamente, iniciando sus funciones en 2016 (De Maturana, 2015).

Un nuevo hito ocurre en 2017, cuando las educadoras de párvulos ingresan a la Carrera Docente, comenzando a ser parte de los procesos de evaluación, potenciando su aprendizaje profesional y otorgándoles reconocimiento como actores clave de la calidad del sistema educativo (Mineduc, 2020). En los años posteriores, el Consejo Nacional de Educación aprobó los principales referentes curriculares del nivel, correspondientes a las Bases Curriculares de Educación Parvularia en 2018, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en 2019, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores en 2020 (EID) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (MBDLE) en 2021. Es en este último año que el nivel hace su ingreso oficial al SAC, ya contando con los instrumentos necesarios para evaluar, fiscalizar, orientar y apoyar el funcionamiento de los jardines infantiles y su labor pedagógica.

En el marco del SAC, la principal herramienta de gestión institucional corresponde al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que permite a cada comunidad organizar de forma sistémica e integrada los objetivos, metas, estrategias y acciones, para implementar procesos educativos que favorezcan el aprendizaje y desarrollo integral de todos los párvulos. El PME define un ciclo de mejoramiento educativo de tres años y se construye a partir de antecedentes como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los resultados del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), elementos levantados por las visitas de evaluación y orientación de la Agencia de la Calidad en jardines priorizados, y otros elementos que la comunidad estime relevantes. Cada año, los

equipos hacen seguimiento de la implementación de las acciones y evalúan su impacto y contribución al proceso de mejora, para abordar las reformulaciones del año siguiente (Mineduc, 2020).

1.2. Liderazgo en educación parvularia

Diferentes estudios han descrito y relevado una tradición de liderazgo distribuido, de carácter participativo y holístico en los establecimientos de educación parvularia (Zett et al., 2023; Beaudin, 2021; Hallet, 2013; Heikka & Waniganayake, 2011; Murray & McDowall Clark, 2013; Rodd, 2015). Esto se traduce en un trabajo de tipo más colaborativo, donde los equipos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, lo que es crucial para organizar la participación de diferentes actores, en lugar de centrar todo el trabajo en una sola persona (Aubrey, 2019; Heikka et al., 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Esto último es relevante ya que, como fue descrito por Vijayadevar y sus colegas (2019) en Singapur, se reportaron sentimientos de soledad y aislamiento entre las líderes, debido al contexto educativo altamente competitivo en el que se encontraban trabajando.

Heikka et al. (2021) señalan que esta tradición menos jerárquica propia de la educación parvularia ha tenido un impacto positivo en los procesos de cambio de las comunidades educativas. Sin embargo, es preciso considerar que la distribución de poder y el control por parte de las líderes parecen estar vinculados a su juicio personal y a su nivel de confianza en la comunidad de trabajo (Heikkinen et al., 2023). Por ello, el establecimiento de relaciones de confianza con el personal se ha descrito como un factor clave para permitir un liderazgo distribuido exitoso (Denee & Thornton, 2018). En ese contexto, la literatura señala que es importante que las líderes asuman una posición estratégica a la hora de dirigir sus centros educativos, de modo de ser capaces de responder apropiadamente a los cambios que provienen de manera externa a dichos centros.

1.3. Construcción de sentido (*sensemaking*)

Estudios muestran que muchas veces, las reformas educativas no logran alcanzar sus objetivos, debido a que los actores involucrados en implementar esas reformas no comprenden el sentido de estas (Coburn, 2005; Russell & Bray, 2013). Es por esto que la construcción de sentido (*sensemaking*) se vuelve relevante para comprender la implementación de políticas, ya que las personas aparentemente actúan en función de lo que tiene sentido para ellas (Ganon-Shilon & Schechter, 2017).

En el caso de educación parvularia, investigaciones han demostrado que la construcción de sentido que realizan las líderes educativas no solo ayuda en la implementación de reformas (Sims et al., 2018), sino también para fortalecer su identidad profesional como líderes, al abordar la ambigüedad que traen consigo estas nuevas reformas al ejercicio de su rol (Moshel & Berkovich, 2020; Rom & Eyal, 2019).

Coburn (2005) señala que la construcción de sentido tiene una variante cognitiva, que implica un desarrollo dentro de la mente de las personas, pero también tiene una variante constructivista, que entiende esta construcción de sentido como un proceso colectivo que ocurre en la interacción social. A partir de esto, la investigación ha demostrado que los factores que intervienen en una efectiva construcción de sentido por parte de los docentes son: su conocimiento previo, la interacción social en el contexto en el que trabajan y la naturaleza de sus conexiones con la política (Coburn, 2001; Spillane, 2000). También se ha demostrado que la emoción juega un importante rol en estos procesos de construcción de sentido (Maitlis & Sonenshein, 2010; Rom & Eyal, 2019; Schmidt & Datnow, 2005), ya que tiene incidencia en las creencias de las personas frente a los cambios propuestos (Hodgkinson & Healey, 2011), en cómo se interpretan los mensajes de cambio (Schwarz & Clore, 2007), en cómo se toman decisiones y finalmente en cómo se implementan los cambios (Huy, 2011). Por último, la naturaleza, calidad y contenido de los espacios de desarrollo profesional en la escuela, que permitan problematizar las creencias de los docentes, constituye un pilar fundamental en la construcción de sentido (Coburn, 2005; Ganon-Shilon & Schechter, 2017).

Weick y Sutcliffe (2007) argumentan que los líderes escolares tienen una tarea clave en lograr que todos los actores de la escuela puedan dar sentido a lo que están haciendo, por qué, con qué fines y cómo hacerlo. Los directores y los actores del nivel intermedio tienen un mayor acceso a los mensajes políticos que la mayoría de los docentes de aula. Son quienes reciben las instrucciones de cómo implementar las políticas, asisten a las reuniones con el Ministerio, y participan en eventos asociados con los esfuerzos de reforma, aprendiendo sobre los nuevos lineamientos, mecanismos, protocolos e ideas asociadas con el cambio de política. A medida que interactúan con estos mensajes políticos, los directores van construyendo su propio sentido respecto de los cambios de la política, van moldeando los mensajes que traen a la escuela, haciendo algunos énfasis y filtrando otros mensajes, influyendo así en la construcción de sentido de los docentes (Coburn, 2005).

Por último, no solo los directores de escuela y el nivel intermedio tienen un rol importante en la construcción de sentido que hacen los equipos de las escuelas. Los hacedores de políticas tienen la responsabilidad de asegurar espacios de apropiación, no solo de la mecánica de la implementación de las nuevas políticas, sino también del sentido de estos cambios (Ganon-Shilon

& Schechter, 2017). Dado el contexto de reforma institucional y la construcción de sentido de esta reforma en los jardines infantiles chilenos, este estudio tiene por objetivo explorar cómo las líderes abordan los desafíos de la nueva institucionalidad en el período postpandemia, a través de la perspectiva de diez directoras.

2. Metodología

2.1 Diseño

Para responder la pregunta de investigación, se optó por un diseño cualitativo (Creswell, 2013), cuyo objetivo es indagar en las perspectivas y subjetividades de los participantes y con ello dar cuenta de un fenómeno en particular, de manera de facilitar su mejor comprensión y conocimiento. En este caso, el fenómeno a indagar es acerca de la nueva institucionalidad de la educación parvularia y cómo es abordada desde el liderazgo de sus directoras. Desde esta perspectiva, la indagación cualitativa utilizada en este estudio no pretende establecer generalizaciones a partir de los datos generados, sino más bien descripciones ricas y detalladas, junto con interpretaciones atinentes del fenómeno a estudiar (Maxwell, 2013).

2.2 Participantes

La selección de la muestra fue de tipo intencionada (Robson, 2011; Sandelowski, 1995), basada en contactos profesionales previos del equipo de investigación con directoras de jardines infantiles que participaron de programas de formación sobre liderazgo. A través de ellos, se contactó a diez directoras de jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI, tanto de administración directa (AD) como vía transferencia de fondos (VTF).

La Tabla 1 indica las principales características de cada una de las diez directoras participantes del estudio:

Tabla 1

Características de la muestra de participantes

Participante (nombre ficticio del jardín infantil)	Edad	Años de experiencia total	Años como directora	Años como directora en el jardín	Matrícula de niños de su jardín	Cantidad de agentes educativos en su jardín	Tipo de jardín	Región
--	------	---------------------------	---------------------	----------------------------------	---------------------------------	---	----------------	--------

“EN EDUCACIÓN TODO CAMBIA”: CÓMO DIRECTORAS LIDERAN EL INGRESO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA AL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

Directora Jardín Chincol	44	20	7	7	48	13	AD	Valparaíso
Directora Jardín Run-Run	39	13	3	2	100	21	AD	Biobío
Directora Jardín Trile	33	10	5	2	150	34	AD	Biobío
Directora Jardín Sietecolores	34	10	10	5	41	5	AD	Maule
Directora Jardín Zorzal	35	14	3	1	70	20	AD	Valparaíso
Directora Jardín Chucao	48	20	18	13	20	6	VTF	Los Ríos
Directora Jardín Chercán	49	23	11	11	52	12	VTF	Araucanía
Directora Jardín Chirihue	40	15	14	13	60	16	VTF	Coquimbo
Directora Jardín Mirlo	44	20	8	7	60	16	VTF	Metropolitana de Santiago
Directora Jardín Jilguero	44	20	4	4	46	10	VTF	Metropolitana de Santiago

2.3 Producción de la información

A cada una de las participantes de la investigación se las entrevistó individualmente. Se escogió realizar entrevistas semiestructuradas (Philipps & Mrowczynski, 2019), con el fin de explorar en sus perspectivas subjetivas (Hernández Sampieri et al., 2010) acerca de su visión en relación con los desafíos derivados de la nueva institucionalidad de la educación parvularia, un proceso en curso.

Cada una de las entrevistas tuvo una duración, en promedio, de 45 minutos, y fueron realizadas el día y hora que mejor le acomodó a cada participante. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma online, a través del programa Zoom, lo cual permitió mejorar la accesibilidad a directoras de jardines infantiles de distintas localidades del país, cuestión que ha sido destacada como una de las ventajas de conducir entrevistas online durante la pandemia (Howlett, 2021).

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de junio y julio de 2023.

2.4 Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas a través del método de análisis de contenido (Krippendorff, 2012; Schreier, 2013), el cual consiste en la codificación de

la información de acuerdo a códigos o temas definidos previamente, junto con otros códigos de tipo emergente, los cuales emergen conforme avanza el análisis.

De este modo, se codificó la información mediante categorías apriorísticas derivadas de la literatura, tales como: contexto de trabajo de la directora, características de su trabajo (periodo como educadora, como directora y cuánto tiempo llevaba como directora en su actual jardín infantil), aspectos relativos al retorno a la presencialidad postpandemia por covid-19 y a la nueva institucionalidad de la educación parvularia, y aspectos relacionados a su propio liderazgo. Asimismo, se codificó de acuerdo a categorías emergentes, como por ejemplo, desafíos específicos acerca del propio funcionamiento derivado de las características del sostenedor, o desafíos tendientes a resolver situaciones complejas de los equipos de trabajo.

El análisis fue hecho de forma individual por parte de cada miembro del equipo de investigación, el cual fue discutido en sucesivas reuniones de trabajo, a fin de asegurar que la interpretación de los datos fuese lo más rigurosa posible (Robson, 2011).

2.5 Consideraciones éticas

Todas las participantes del estudio firmaron consentimientos informados, enviados por correo electrónico. En estos se les explicó los objetivos del proyecto y los alcances de este. También, se les aseguró el anonimato de sus datos, no siendo posible identificarlas ni a ellas ni a los jardines infantiles en los cuales trabajan. Junto con ello, se aseguró la confidencialidad de la información entregada, indicando que esta sería utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación en particular.

3. Resultados

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a cada una de las entrevistas transcritas de las participantes del estudio. De acuerdo con las directrices establecidas por Schreier (2013), una forma útil de presentar los resultados cualitativos es a través de la creación de una tipología que clasifica en grupos a los participantes, en función de qué tan similares y diferentes son a partir de los objetivos del estudio. En este caso, la forma en la cual las directoras abordan los desafíos de la nueva institucionalidad. La tipología usada para presentar los resultados se presenta en la Figura 1, tal como se describe en la siguiente sección.

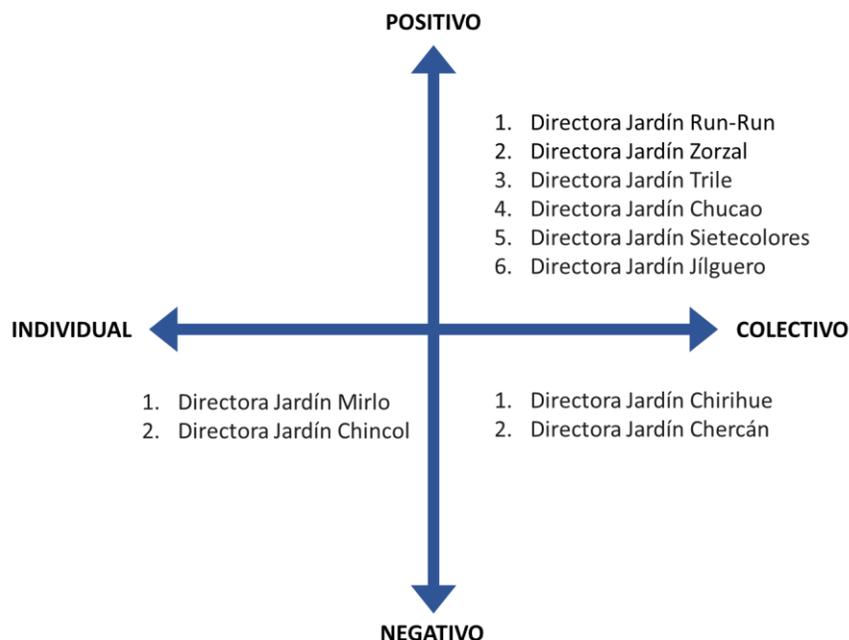
Si bien los resultados dan cuenta de una diversidad de experiencias durante la incorporación de los jardines infantiles al SAC en contexto de pandemia y postpandemia, existen elementos compartidos que las directoras participantes reportan. Uno de estos elementos corresponde a la inducción que recibieron las directoras y encargadas de los jardines infantiles, a través de capacitaciones en formato virtual, sin un acompañamiento personalizado de parte de sus sostenedores. Esto se volvió más complejo, considerando los desafíos de la educación remota o híbrida en el nivel, la baja asistencia de los párvulos y el cansancio que los equipos pedagógicos venían experimentando (Canales et al., 2023): *“Cuando nosotros empezamos a estudiarlo, estábamos llenas de muchas cosas, entonces [pensé] así como “otra cosa más”* (Directora Jardín Chirihue, VTF). Así, no obstante desde los organismos responsables se favorecieron procesos de inducción masivos sobre la nueva plataforma donde se registran las distintas etapas y herramientas asociadas al SAC (Diagnóstico Integral de Desempeño, Planificación Anual, Implementación y Evaluación), la manera en que esta información era recibida por las líderes y posteriormente difundida con sus respectivos equipos quedó supeditada a las condiciones, recursos, habilidades, disposiciones y saberes disponibles en cada jardín infantil.

3.1 Evaluación del proceso de transformación institucional: tres miradas diferentes

El análisis realizado da cuenta de una tipología que propone tres formas diferentes en que las directoras entrevistadas han abordado el desafío de la nueva institucionalidad en sus jardines infantiles. Esto se grafica en el cuadrante presentado en la Figura 1. El eje Y presenta cómo las directoras evalúan el proceso de transformación institucional que está viviendo el nivel, positiva o negativamente. El eje X muestra de qué forma las directoras están abordando el desafío de la transformación institucional, si lo realizan de manera individual, como una tarea solo de ellas, o de forma colectiva, integrando al equipo pedagógico en esta labor. De manera general, identificamos que el grupo mayoritario se encuentra en el primer cuadrante, *positivo-colectivo*. En el tercer y cuarto cuadrante, *negativo-individual* y *negativo-colectivo*, respectivamente, distribuidas equitativamente se agrupan el resto de las directoras que participaron de este estudio. A partir de las entrevistas realizadas, no identificamos a ninguna directora en el segundo cuadrante, *positivo-individual*.

Figura 1

Cuadrante síntesis de los resultados según tipología propuesta



3.1.1 Cuadrante 1: Positivo-Colectivo

En este cuadrante se ubican 6 de las 10 directoras entrevistadas, que evalúan de forma positiva el proceso de transformación institucional, implicando en este recorrido a todo su equipo de trabajo. Estas directoras se enfrentan a la nueva institucionalidad desde una disposición de apertura al aprendizaje, significando los requerimientos del SAC como oportunidades de mejora para el trabajo que se realiza en sus comunidades educativas.

(...) en educación todo cambia, y nosotras tenemos que estar abiertas a todos esos cambios y creo que si hay una fiscalización, si vienen a un acompañamiento, si vienen a observar el aula, las prácticas pedagógicas, nuestro trabajo como profesionales, como agentes de la educación, creo que se vive de manera natural y bienvenido todo lo que sea favorable para el crecimiento individual, profesional y colectivo, en comunidad. (Directora Jardín Chucao, VTF)

Esta disposición les ha permitido articular los sellos, necesidades y desafíos propios de sus jardines, con los nuevos instrumentos y referentes propuestos por el SAC. En este sentido, las directoras reconocen que algunos requerimientos del nuevo sistema se asemejan al trabajo que sus equipos ya venían haciendo. Sin embargo, estos nuevos instrumentos aportan mayor orden, claridad, sistematicidad y seguimiento a estos procesos. Un ejemplo concreto de esto, es la experiencia previa de los equipos en el desarrollo del Plan de Gestión que debían desarrollar para JUNJI, que fue de utilidad al abordar el desafío de diseñar, monitorear y evaluar sus Planes de Mejoramiento Educativo (PME).

Diagnóstico, D-I-D, sí, se llama así, sí, ese lo tuvimos que hacer, que en el fondo es como lo que uno siempre ha hecho en su trabajo (...) con ese diagnóstico más lo que nosotros teníamos propuesto en el PEI, teníamos que crear nuestro Plan de Gestión, que era lo que en el fondo era el PME, claro. Entonces eso, yo creo que igual ese proceso a nosotras nos sirvió mucho igual. (Directora Jardín Jilguero, VTF)

De esta forma, la experiencia previa ha facilitado la construcción colaborativa de estos nuevos documentos institucionales, a través de la distribución del liderazgo en el equipo pedagógico y un sentido de responsabilidad compartida por la mejora educativa.

Nosotros lo que siempre hemos hecho, que empezamos desde que tuvimos la autoevaluación del modelo de gestión, cada una lidera una dimensión, entonces ya no es solo mi responsabilidad sino que todo el equipo lidera una dimensión y va visualizando las estrategias, (...) porque aquí lideramos todas, las educadoras y las técnicas. (Directora Jardín Sietecolores, AD)

En el contexto del trabajo colaborativo para abordar los requerimientos del SAC, las directoras han destacado el desarrollo profesional de su equipo pedagógico, y particularmente de las técnicas. Esto, pues, al participar de instancias de planificación de la mejora educativa, han podido familiarizarse y comprender la importancia de estos procesos, así como su articulación con las Bases Curriculares y los nuevos referentes del nivel, como lo son los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo (MBDLE). A su vez, estas nuevas comprensiones han contribuido a visibilizar y fortalecer el rol profesional de las técnicas en los jardines, actuando como una agente educativa más, en un contexto caracterizado por el alto número de licencias médicas.

En cuanto a los referentes públicos antes mencionados, las directoras valoran su utilidad al otorgar claridad sobre las expectativas que se tiene de sus roles; y servir como insumo para la reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas y de liderazgo.

(MBE) es un instrumento que nos ayuda a nosotras como profesionales a mirarnos y a reflexionar nosotras mismas desde las prácticas educativas en aula, nos hace ver más allá de cómo lo estamos haciendo, de analizar una experiencia de aprendizaje con nuestros niños y niñas, a conversar de esa, a detenernos a reflexionar de si realmente el niño tal vez está aprendiendo, no está aprendiendo, si a lo mejor tenemos que cambiar la estrategia, o sea nos hace abrir más la mente y a detenernos, como te dije anteriormente, de cómo es la práctica en sí. (Directora Jardín Chucao, VTF)

3.1.2 Cuadrante 3: Negativo-Individual

En el tercer cuadrante encontramos a dos directoras que evalúan negativamente el ingreso al SAC, ya que se hizo sin dar un acompañamiento adecuado ni promover la construcción del sentido que este proceso tiene para la mejora de la calidad de la educación parvularia. Por esta y otras razones expuestas más adelante, tampoco han intencionado el involucramiento de su equipo pedagógico, asumiendo ellas el liderazgo de este proceso de cambio.

No hubo una previa para esto, no hubo tampoco una explicación. No, nada, sino que “chiquillas, viene esto y hay que hacerlo” y era para ayer, entonces, hay que ver los webinars para poder interiorizarte un poco de cómo hay que hacer, qué hay que hacer, qué evalúa, qué sirve, para qué, pero no hubo una explicación, yo no sé si fue producto de que estábamos en la pandemia, pero no, no se nos preparó, la verdad. (Directora Jardín Mirlo, VTF)

Otra de las características de este proceso, que ha tenido como consecuencia una evaluación negativa por parte de estas directoras, es la poca consideración de las condiciones organizacionales distintivas de los jardines infantiles, en comparación al nivel escolar. Por ejemplo, el poco o nulo personal administrativo en el jardín, la centralización de las funciones de liderazgo pedagógico formal en la directora al no existir el cargo de jefatura de unidad técnico-pedagógica y la distribución horaria de educadoras y técnicos, son variables que impactan en la diferencia que ha tenido este proceso en el nivel de educación parvularia.

Estamos desde las ocho, tenemos extensión horaria de mañana y tenemos extensión horaria de tarde donde no hay personal aparte, es el mismo personal, (...) entonces yo además, pensando y viendo esta realidad, no le puedo decir a mis tías o a mis equipos “ya, además tenemos que, les voy a pasar estas acciones para que ustedes pueden realizar del PME”, o “necesito que hagan esto que es del PME”. (Directora Jardín Mirlo, VTF)

Las últimas palabras de esta directora, respecto de cuidar a su equipo y no querer sobrecargarlo con tareas relacionadas al SAC, es la principal razón de las directoras de este cuadrante de haber abordado este desafío de manera individual. Esto, sumado al cansancio y a la gran cantidad de licencias médicas que las mismas directoras reportan, ha generado cuestionamientos en estas directoras, respecto de cuál es la prioridad de esta nueva institucionalidad.

Al final, por responder a algo que está pidiendo el Ministerio de Educación, que son tantos documentos y tanta cosa, dejamos de lado lo principal que son

nuestros niños, entonces al final en vez que tengan, no sé, a cuatro funcionarias dentro de la sala, dos que tengo con licencia, la otra que la tengo que sacar pa' que rellene un papel de comité o sea parte de un comité, y al final los niños, los niños parece que ya no son lo primero. (Directora Jardín Chincol, AD)

3.1.3 Cuadrante 4: Negativo-Colectivo

En este último cuadrante encontramos a dos directoras que también evalúan el ingreso al SAC de forma negativa, sin embargo, a diferencia del cuadrante anterior, ellas han liderado este cambio de manera colectiva junto a sus equipos pedagógicos. La evaluación negativa es consecuencia, similar al cuadrante anterior, de la manera en que el modelo fue introducido en los jardines infantiles, sin considerar la construcción de sentido con los miembros de cada comunidad. De esta forma, reportan que el cambio en sus jardines infantiles se ha realizado de una forma mecánica, con poca profundización respecto del *para qué* se realizan estas acciones.

Todas las cosas están al día, se cumplen, pero para mí algo mecánico no sirve mucho. Si vienen a supervisar, a fiscalizar, maravilloso, está todo, pero te estoy hablando de la calidad de persona que tienes ahí haciendo los papeles, lo va a hacer mecánico solo para cumplir, yo no encuentro que sea bueno. (Directora Jardín Chirihue, VTF)

El caso de una de las directoras evidencia que, si bien ella y su equipo están trabajando en función de los nuevos marcos orientadores y de las acciones necesarias para el ingreso al SAC, no se han movilizad o sus creencias relativas al quehacer educativo en educación parvularia y al cómo se construye conocimiento en el nivel. Esto ha tenido como consecuencia que las demandas de esta nueva institucionalidad respondan al *hacer por hacer* o al *hacer porque la política pública lo pide*, más que a la construcción de sentido respecto de las capacidades que son necesarias para enfrentar el mundo actual y futuro, y al cómo la educación parvularia responde a estos desafíos.

En línea con el cuadrante anterior, una de las críticas que realizan estas directoras es la de no considerar las variables organizacionales de los jardines infantiles para la implementación de las tareas asociadas al SAC. No obstante, a diferencia del cuadrante *negativo-individual*, estas directoras intencionan el trabajo con sus equipos pedagógicos, buscando que educadoras y técnicos se involucren en esta labor al distribuir el liderazgo pedagógico.

4. Discusión y conclusiones

En línea con los planteamientos de Coburn (2005) respecto a los factores que intervienen en los procesos de construcción de sentido, las directoras del estudio que tienen una valoración positiva median la comprensión que educadoras y técnicos tienen sobre las reformas en educación parvularia, a partir de sus experiencias previas de trabajo con el modelo de gestión de JUNJI y su valoración actual de la nueva institucionalidad. Estas directoras ven en los requerimientos y referentes del SAC una oportunidad de analizar su gestión, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y visualizar áreas de mejora para contribuir al bienestar y aprendizaje de niños y niñas. Logran integrar estos nuevos requerimientos con los esfuerzos de mejora que ya se estaban realizando, considerando así que el SAC otorga un mayor orden y sistematización de los procesos.

La autora también plantea que los líderes influyen en cómo los equipos educativos responden a las nuevas ideas de la política educativa, al moldear las condiciones sociales, estructurales y culturales para el aprendizaje profesional (Coburn, 2005). Esto puede verse claramente en las directoras ubicadas en los cuadrantes colectivos, quienes crean condiciones para el desarrollo profesional de sus equipos en torno a la nueva institucionalidad. En este proceso, la valoración de las directoras sobre el ingreso al SAC incide en la construcción del sentido que educadoras y técnicos otorgan a los nuevos instrumentos y referentes del nivel. En el caso de las líderes del cuadrante *positivo-colectivo*, las directoras privilegian espacios colaborativos de desarrollo profesional de todo el equipo, donde se fomenta la reflexión sobre las propias prácticas y gestión, creando un sentido compartido respecto a las expectativas de sus roles y aspectos a mejorar. Así, no solo crean condiciones estructurales, como espacios y tiempos para el desarrollo profesional; sino también condiciones culturales y sociales que permiten, por ejemplo, la asignación de responsabilidades en el equipo para abordar procesos de diagnóstico, planificación y evaluación institucional desde una mirada crítica y una mentalidad de mejora continua. De esta forma, cada agente educativa va comprendiendo qué es lo que debe hacerse, por qué, para qué y cómo llevarlo a cabo (Weick & Sutcliffe, 2007).

La literatura ha mostrado también que la construcción de sentido es un proceso colectivo que ocurre en la interacción social (Coburn, 2005), lo que lleva a que muchas veces se generen nuevas formas de organización (Ganon-Shilon & Schechter, 2017). Esta situación la pudimos evidenciar en uno de los casos *positivo-colectivo*, donde la directora tiene una alta valoración del ingreso al SAC, porque favoreció el involucramiento de las técnicas en este proceso. Esto incidió en su desarrollo y reconocimiento profesional al interior del equipo, contribuyendo a disipar la diferenciación que se trazaba entre su rol con el de las educadoras. De esta forma, han ido desarrollando capacidades que permiten mantener el funcionamiento del jardín, aún en un contexto de falta de personal, resguardando la correcta atención a niños y niñas. Este desarrollo y valoración profesional de las técnicas es coincidente con estudios recientes realizados en Chile,

que muestran casos de jardines donde se ha avanzado en reconocer el aporte de las técnicas más allá de su asistencia y cuidado de los párvulos, involucrándolas activamente en el ámbito pedagógico (Vargas & Sepúlveda, 2023).

Por otro lado, aquellas líderes que valoran negativamente la nueva institucionalidad, visualizan los requerimientos del SAC como una carga de trabajo adicional, que es incompatible con las condiciones organizacionales de sus jardines. De esta forma, el trabajo que ha implicado el ingreso al SAC, desde su perspectiva, ha contribuido a desviar la atención de lo realmente importante, que es la práctica diaria con niños y niñas en el aula. Así, para estas directoras, el involucrar a sus equipos en la construcción de instrumentos como el PME, muchas veces va en desmedro de la atención a los párvulos en el jardín y de la salud integral de educadoras y técnicos. Esta característica de su liderazgo, centrada en el cuidado de los equipos, es una característica del liderazgo en el nivel inicial que ha sido reconocida en Chile y en diversas regiones del mundo (Opazo et al., 2022; Falabella et al., 2022; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Esto, sumado a la alta tasa de rotación de personal que se ha reconocido en el nivel (Cabrera-Murcia, 2021) y a la gran cantidad de licencias médicas que se reportan en este estudio, ha generado cuestionamientos en estas directoras, relacionados al propósito de este sistema y al impacto que tiene en los aprendizajes y bienestar de los párvulos.

De esta manera, las directoras del grupo *negativo-individual*, movilizadas por la rendición de cuentas, terminan ellas ejecutando todos los requerimientos que demanda el SAC, alejándose del propósito participativo con foco en la mejora continua que busca esta reforma, dejando de lado también el carácter colaborativo característico del liderazgo en educación parvularia (Aubrey, 2019; Heikka et al., 2013). Además, esta situación podría eventualmente incrementar sentimientos de aislamiento y soledad, ya reportados previamente en la literatura internacional (Vijayadevar et al., 2019).

Para enfrentar este dilema entre implementar la reforma y cuidar al equipo, la literatura ha señalado que la clave está en cómo las reformas llevan consigo acciones que equilibran la presión externa y el apoyo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015). Los relatos de estas directoras dan cuenta de la presión por responder a la implementación exitosa de la reforma, pero sin indicar con qué tipo de apoyos cuentan para avanzar en la implementación sin “quemar” a sus equipos. Las directoras de los otros grupos tampoco dan cuenta de apoyos que la política haya brindado para facilitar el ingreso al SAC. Las condiciones que han favorecido la construcción de sentido del grupo *positivo-colectivo* responden más bien a iniciativas particulares de cada una de estas directoras (promovidas intuitivamente a partir de su experiencia previa profesional), más que a una línea de apoyo explícita de la política. De ese modo, es posible argumentar que las directoras de dicho grupo han implementado la práctica de

“mirar hacia afuera” de sus jardines infantiles (Chan, 2017) y han logrado con ello llevar a cabo de la mejor manera posible los nuevos requerimientos.

Si bien las directoras ubicadas en el grupo *negativo-colectivo* describen trabajar junto a sus equipos los nuevos instrumentos relacionados al SAC, se evidencia que el sentido que otorgan educadoras, técnicos y una de las directoras a estos procesos, es más bien de rendición de cuentas. La construcción de sentido requiere que los equipos educativos tengan la oportunidad de participar en espacios de aprendizaje colectivo en el que se cuestionen sus creencias y prácticas. Estas instancias de aprendizaje colectivo contemplan el apoyo de pares, oportunidades para reflexionar y practicar, retroalimentación regular y autoevaluación (Ganon-Shilon & Schechter, 2017). Esto plantea la interrogante respecto a la forma en que se han configurado las instancias de desarrollo profesional con sus equipos, y de qué manera la visión que sostienen estas directoras sobre la transformación institucional ha incidido en las metodologías de trabajo escogidas para dicho fin. Se podría hipotetizar que, si bien se otorgan condiciones estructurales para el desarrollo profesional, la valoración negativa que las líderes ostentan sobre el ingreso al SAC influye en el diseño de instancias de desarrollo profesional y, por lo tanto, en la disposición que educadoras y técnicos desarrollan durante el proceso de comprender e integrar los cambios institucionales en la práctica.

Diversos estudios dan cuenta de que la emoción juega un importante rol en los procesos de construcción de sentido (Maitlis & Sonenshein, 2010; Rom & Eyal, 2019; Schmidt & Datnow, 2005). En esta línea, una condición que pudo influir en la valoración negativa que tienen las directoras del ingreso del nivel al SAC, es el estado emocional de ellas y sus equipos el año 2021 cuando inició este proceso, donde los equipos estaban altamente demandados a nivel profesional y personal, para responder a los desafíos de educar y sobrevivir en pandemia. El énfasis en la adaptación del funcionamiento de la educación parvularia en contexto de pandemia pudo influir en una mala recepción y falta de sentido frente a los cambios institucionales que comenzaban a operar en el nivel.

Algunas condiciones podrían limitar los hallazgos reportados en este estudio. En primer lugar, metodológicamente solo se ejecutaron entrevistas semiestructuradas a directoras de jardines infantiles. Esto podría ampliarse para futuras investigaciones con otras técnicas de investigación cualitativa, como observación no participante o *shadowing*, así como entrevistas o grupos focales a otros actores, como educadoras y técnicos. También podría ampliarse a un diseño metodológico mixto. Segundo, las entrevistas se realizaron exclusivamente a directoras de jardines infantiles dependientes de JUNJI, ya sea de administración directa o vía transferencia de fondos. Resultaría interesante indagar sobre la construcción de sentido de la nueva institucionalidad con jardines pertenecientes a otros sostenedores, como Fundación Integra.

Tercero, el estudio no revisó las instancias de desarrollo profesional que propició la política pública en el marco del ingreso al SAC. Futuras investigaciones podrían hacer una revisión documental de las presentaciones, así como de los webinars realizados por actores de la Agencia de Calidad y la Subsecretaría de Educación Parvularia.

5. Referencias

- Aubrey, C. A. (2019). What early childhood leadership for what kind of world? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1463949119828145>
- Beaudin, H. (2021). Leading post-pandemic organizational change in early childhood education: How self-awareness as a leader and distributed leadership are foundational to the change process. *Association of Early Childhood Educators Ontario The Peer Reviewed Collection*, 5(2), 34-46.
- 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>
- Canales, A., Claro, S., Escobar, E., Kuzmanic, D., Undurraga, E., Meneses, F., & Valenzuela, J. P. (2023). *Análisis de resultados de encuesta nacional de monitoreo de establecimientos escolares en pandemia 2023: Aprendiendo desde la realidad nacional*. Colectivo CovidEducación. https://www.covideducacion.cl/_files/ugd/493531_45dc39519a9445849171e8668c7834a8.pdf
- Chan, C. W. (2017). Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 679-691. <https://doi.org/10.1177/174114321769489>
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 16 de diciembre). *Ley LGE. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, de 2005*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2z8xc>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- De Maturana, D. L. (2015). La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), en el marco de la reforma de la educación parvularia chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 11-30. <https://analescfm.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43443>
- Deneer, R., & Thornton, K. (2018). Distributed leadership in ECE: Perceptions and practices. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- Elige Educar. (2019). *Educación parvularia en Chile: Estado del arte de la educación y desafíos. Una propuesta de Elige Educar*. Elige Educar.
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., & Poblete Núñez, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: Directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la Educación*, 56, 255-291. <https://doi.org/https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Fundación Integra. (2014). *Qué es Fundación Integra*. <http://www.integra.cl/fundacion-integra>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Hallet, E. (2013). 'We all share a common vision and passion': Early years professionals reflect upon their leadership of practice role. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 312-325. <https://doi.org/10.1177/1476718X13490889>
- Heikka, J., Pitkänemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14(4), 499-512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future

- challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44.
<https://doi.org/10.1177/174114321246270>
- Heikkinen, K.-M., Ahtiainen, R., Kallioniemi, A., & Fonsén, E. (2023). “I am the pilot, but I need a committed crew”: Researching early childhood education and care leadership by using the actantial model of power. *Australasian Journal of Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/18369391231202838>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hodgkinson, G. P., & Healey, M. P. (2011). Psychological foundations of dynamic capabilities: Reflexion and reflection in strategic management. *Strategic Management Journal* 32(13), 1500-1516. <https://doi.org/10.1002/smj.964>
- Howlett, M. (2021). Looking at the ‘field’ through a Zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 22(3), 387-402. <https://doi.org/10.1177/1468794120985691>
- Huy, Q. N. (2011). How middle managers’ group-focus emotions and social identities influence strategy implementation. *Strategic Management Journal* 32(13), 1387-1410.
<https://doi.org/10.1002/smi.961>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2014). *Quienes somos*.
<http://www.junji.gob.cl/Junji/Paginas/Quienes-Somos.aspx>
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies*, 47(3), 551-580.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00908.x>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Sistema de aseguramiento de la calidad en educación parvularia: Instituciones, componentes y procesos*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/10/Sistema-de-Aseguramiento-de-la-Calidad-de-Educacion-Parvularia.pdf>

- Moshel, S., & Berkovich, I. (2020). Navigating ambiguity: Early childhood leaders' sense-making of their identity in a new mid-level role. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 514-531. <https://doi.org/10.1177/1741143218814007>
- Murray, J., & McDowall Clark, R. (2013). Reframing leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. *Early Years*, 33(3), 289-301. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.781135>
- Opazo, M.-J., de la Fuente, L., Valenzuela, J. P., & 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), 191-204. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Philipps, A., & Mrowczynski, R. (2019). Getting more out of interviews. Understanding interviewees' accounts in relation to their frames of orientation. *Qualitative Research*, 21(1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/1468794119867548>
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3rd ed.). Wiley.
- Rodd, J. (2015). *Leading change in the early years: Principles and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Rogers, M., Boyd, W., & Sims, M. (2023). "Burnout central": Australian early childhood educational leaders' experiences during the covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 33(1), 284-306.
- Rom, N., & Eyal, O. (2019). Sensemaking, sense-breaking, sense-giving, and sense-taking: How educators construct meaning in complex policy environments. *Teaching and Teacher Education*, 78, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.008>
- Rothe, A., Moloney, M., Sims, M., Calder, P., Blyth, D., Boyd, W., Doan, L., Dovigo, F., Girlich, S., Georgiadou, S., Kakana, D., Mellon, C., Opazo, M.-J., O'Síoráin, C.-A., Quinn, M., Rogers, M., Silberfeld, C., & Tadeu, B. (2022). Lessons from the COVID-19 pandemic: A

- qualitative study of government policies relating to the early childhood sector across ten countries. En J. Pattnaik, & M. Renck Jalongo (Eds.), *The impact of COVID-19 on early childhood education and care. Educating the Young Child* (pp. 67-88, vol. 18). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-96977-6_4
- Russell, J. L., & Bray, L. E. (2013). Crafting coherence from complex policy messages: Educators' perceptions of special education and standards-based accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-22.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n12.2013>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179-183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data* (pp. 70-183). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243.n12>
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (2007). Feelings and phenomenal experiences. En E. T. Higgins, & A. Kruglanski A. (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 385-407). Guilford.
- Sims, M., Waniganayake, M., & Hadley, D. F. (2018). Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 960-979. <https://doi.org/10.1177/1741143217714254>
- Siraj-Blatchford, I., & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473957848>
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study*. University of London.

- Spillane, J. P. (2000). *District leaders' perceptions of teacher learning* (CPRE Occasional Paper Series, OP-05). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
<https://doi.org/10.1037/e315432005-001>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Informe de caracterización de la educación parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación.
- Vargas, C., & Sepúlveda, R. (2023). Liderazgo de la educadora de párvulos: Promoviendo la colaboración con el equipo técnico de aula para favorecer los aprendizajes en educación inicial. *Perspectiva Educacional*, 62(3).
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1338>
- Vijayadevar, S., Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92.
<https://doi.org/10.1177/1463949119833578>
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Zañartu, C., Zamora, P. G., & Ortiz, J. J. G. (2023). Liderazgo en la educación parvularia chilena durante la pandemia: Experiencias y significados. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 49(1), Artículo e263089.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349263089esp>
- Zett, I., Campos, F., Galdames, S., & Opazo, M.-J. (2023). Prácticas de Liderazgo en los jardines infantiles: Un debate entre capacidades, importancia y urgencia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1-25.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.11181>