



## LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN DIRECTORAS DE CENTROS INFANTILES

### PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN HEADMISTRESSES OF CHILDREN'S CENTRES

### LIDERANÇA PEDAGÓGICA EM DIRETORAS DE CENTROS INFANTIS TÍTULO EM PORTUGUÊS

María Verónica Leiva-Guerrero<sup>1</sup>  
Marisol Galdames-Calderón<sup>2</sup>

DOI: 10.54751/revistafoco.v18n4-062

Received: Mar 14<sup>th</sup>, 2025

Accepted: Apr 4<sup>th</sup>, 2025



#### RESUMEN

El liderazgo pedagógico de las personas que dirigen centros escolares en los últimos años ha cobrado gran relevancia, debido a la incidencia indirecta en el aprendizaje del alumnado. En este contexto, y dada la escasa investigación encontrada en centros de educación infantil, este estudio tiene por objetivo describir las dificultades que presentan las directoras para el ejercicio de un liderazgo pedagógico en centros de educación infantil. Para cumplir con dicho propósito se desarrolló un estudio mixto, de enfoque cualitativo-cuantitativo, que incluyó la aplicación de entrevistas y encuestas a 7 y 32 directoras de centros infantiles particulares de la provincia de Valparaíso. Los resultados muestran que las mayores dificultades para el ejercicio de un liderazgo pedagógico es el tiempo que deben dedicar a tareas operativas y administrativas, por sobre el seguimiento y evaluación de los progresos de aprendizaje de las niñas y los niños, así como para promover el desarrollo profesional del equipo educativo.

**Palabras clave:** Directoras; educación infantil; liderazgo pedagógico; dificultades; gestión escolar.

#### ABSTRACT

In recent years, the pedagogical leadership of school leaders has become very important due to its indirect impact on student learning. In this context, and given the scarce research found in early childhood education centres, the aim of this study is to describe the difficulties faced by head teachers in exercising pedagogical leadership in early childhood education centres. In order to fulfil this purpose, a mixed qualitative-quantitative study was carried out, which included the application of interviews and surveys to 7 and 32 directors of private early childhood centres in the province of

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: veronica.leiva@pucv.cl

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Sociedad, Profesora Lectora del Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRIEDO). Universidad Autónoma de Barcelona. Edifici G6, Plaça del Coneixement, Barcelona. Correo electrónico: marisol.galdames@uab.cat

Valparaíso. The results show that the greatest difficulties in exercising pedagogical leadership are the time they have to devote to operational and administrative tasks, rather than to monitoring and evaluating children's learning progress and promoting the professional development of the educational team.

**Keywords:** Head teachers; early childhood education; pedagogical leadership; difficulties; school management.

## RESUMO

Nos últimos anos, a liderança pedagógica dos líderes escolares tornou-se muito importante devido ao seu impacto indireto na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, e dada a escassez de pesquisas encontradas em centros de educação infantil, o objetivo deste estudo é descrever as dificuldades enfrentadas pelos diretores de escolas no exercício da liderança pedagógica em centros de educação infantil. Para cumprir esse propósito, foi realizado um estudo misto qualitativo-quantitativo, que incluiu a aplicação de entrevistas e pesquisas a 7 e 32 diretores de centros privados de educação infantil na província de Valparaíso. Os resultados mostram que as maiores dificuldades no exercício da liderança pedagógica são o tempo que eles têm para se dedicar a tarefas operacionais e administrativas, em vez de monitorar e avaliar o progresso da aprendizagem das crianças e promover o desenvolvimento profissional da equipe educacional. (2021).

**Palavras-chave:** Diretores de escola; educação infantil; liderança pedagógica; dificuldades; gestão escolar.

## 1. Introducción

En Chile, en la actualidad, existe una serie de iniciativas y proyectos legislativos que responden a la gradual atribución de importancia otorgada a la Educación Infantil (Benavides-Moreno *et al.*, 2019; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023), que, unidos a la investigación en el área, realzan el impacto que tienen los aprendizajes que se adquieren en este nivel educativo sobre el desempeño posterior de las y los estudiantes.

La Educación Infantil en Chile, denominada Educación Parvularia, atiende a niñas y niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica. Tal como establece la normativa vigente (Decreto 315, 2011), se estructura en tres niveles: Nivel Sala Cuna (sala cuna menor y sala cuna mayor); Nivel Medio (medio menor y medio mayor); y Nivel Transición (1º nivel de transición y 2º nivel de transición) (MINEDUC, 2018), que responden con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de las y los párvulos.

---

Este nivel educativo se imparte a través de una diversidad de instituciones, públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país.

Su propósito es favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de las niñas y los niños como personas. Esto se realiza en estrecha relación y complementación con la labor educativa de las familias, propiciando a la vez la continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad (MINEDUC, 2018, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, p. 33).

Sin embargo, investigaciones en el área presentan resultados contradictorios en cuanto a su nivel de impacto en los aprendizajes de las y los párvulos (Moreno y de la Herrán, 2017; Rebello *et al.*, 2013). La calidad educativa de sus resultados se ha visto cuestionada, en particular, en relación con el desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad por parte de educadoras y educadores para la primera infancia (Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea & Vitoria, 2015). Se destaca que la calidad del desempeño docente es el primer factor al interior de los centros educativos que incide directamente en el aprendizaje de las y los estudiantes (Ccoto Tacusi, 2023). El segundo factor intra-centro educativo que influye significativamente en los resultados de aprendizaje es el liderazgo ejercido por quienes dirigen los establecimientos (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Bolívar, López y Murillo, 2013).

Por tanto, las y los directores de los centros infantiles resultan ser referentes clave en el ejercicio de un liderazgo pedagógico, al crear motivaciones, capacidades y condiciones en sus comunidades educativas para avanzar hacia una Educación Parvularia de calidad, siendo sus efectos más significativos en los primeros años de escolaridad (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Esto es de especial relevancia en el contexto actual, donde se reconoce la necesidad de que Chile consolide una educación inicial de calidad que propicie la instalación de programas de protección a la primera infancia.

El liderazgo pedagógico para las personas que ejercen la dirección de centros educativos consiste en

formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento (Weinstein y Hernández 2014, p. 26).

En este sentido, la creación del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (MBDLEP), publicado por la Subsecretaría de Educación Parvularia en enero de 2023, representa un hito fundamental en la consolidación de estándares específicos para la gestión y el liderazgo en este nivel educativo. Este marco proporciona directrices claras y contextualizadas que abordan las particularidades del liderazgo en educación parvularia, destacando dimensiones clave como la construcción de una visión y cultura compartida, el liderazgo pedagógico, el resguardo del bienestar integral de las niñas y los niños, y el desarrollo profesional de los equipos pedagógicos. Asimismo, el MBDLEP enfatiza la importancia de prácticas inclusivas, colaborativas y centradas en el bienestar infantil, consolidando el rol estratégico de quienes lideran los centros educativos como agentes de cambio y mejora continua.

La incorporación de este marco normativo ofrece una oportunidad para fortalecer el liderazgo pedagógico en educación parvularia, proporcionando una base para la evaluación, formación y desarrollo profesional de las y los directores, al tiempo que promueve la equidad y la calidad educativa desde los primeros años de vida.

A pesar de los avances que representa la incorporación del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023), gran parte de las iniciativas y estudios sobre liderazgo pedagógico en Chile han estado históricamente centrados en los niveles de educación básica y media, dejando en segundo plano el análisis y fortalecimiento del liderazgo en la educación parvularia. Esta falta de foco específico ha generado un vacío en la comprensión profunda de las dinámicas, retos y particularidades que enfrentan quienes lideran centros de educación infantil. En este contexto, surge la interrogante: ¿cuáles son las mayores dificultades que enfrentan directoras y directores de centros infantiles para el

---

ejercicio de un liderazgo pedagógico? A partir de esta pregunta se pretende Describir cuáles son las principales dificultades para el ejercicio de un liderazgo pedagógico que presentan Directoras(es) de centros de educación infantil.

## 2. Marco Teórico

Liderar pedagógicamente implica propiciar un proceso de aprendizaje didáctico sólido, integral y contextualizado a las características del centro infantil y del aula diversa, involucrando a las familias en su diversidad (JUNJI, 2016). No obstante, en la Educación Parvularia diversos estudios focalizan la atención preferentemente en el liderazgo de educadores (as) de párvulos dentro de sus aulas de clases, sin atender al liderazgo pedagógico de los equipos directivos de los centros infantiles (Valenzuela, De la Fuente, Vanni, Uribe, Contreras, y Ruiz, 2019). Al respecto Adlerstein (2013), plantea la inexistencia en el debate público de los especialistas en Educación Parvularia sobre el concepto de gestión y liderazgo para el aprendizaje.

### 2.1 Hacia un liderazgo pedagógico para el aprendizaje

En las últimas décadas se ha observado un giro desde un foco en la administración a un foco en el liderazgo de los centros escolares. Específicamente un liderazgo pedagógico para crear las condiciones, motivaciones y capacidades en los docentes (Leithwood, 2019), es decir, el liderazgo pedagógico en función de las prácticas de los directores asociadas a la gestión de las condiciones para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Diversos estudios sobre liderazgo educativo evidencian un respaldo empírico que permite afirmar que, en Chile, el liderazgo en los centros escolares de educación Básica y Media es un factor clave para generar cambios en la organización escolar que favorezcan la calidad de los aprendizajes (Cancino y Vera, 2017).

Además, los líderes efectivos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes, motivan y generan en sus docentes

compromiso y ganas de permanecer en la escuela (Donoso y Benavides, 2018). Leithwood y Riehl (2005) señalan que los líderes -efectivos son aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes- muestran un mismo repertorio de prácticas:

Tabla 1. Categorías de Liderazgo Pedagógico

| CATEGORÍAS                | DESCRIPCIÓN  |
|---------------------------|--|
| Establecer dirección      | Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto a su propio trabajo, estableciendo un propósito moral.  |
| Desarrollar personas      | Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándose. |
| Rediseñar la organización | Establecer condiciones de trabajo que le permita al personal mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.   |
| Gestionar la instrucción  | Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala.  |

Fuente: Leithwood y Riehl (2005)

A partir de las categorías descritas por Leithwood y Riehl (2005), Leithwood *et al.*, (2006) identificaron catorce prácticas clave que caracterizan el liderazgo escolar efectivo. Estas prácticas se agruparon en cuatro dominios fundamentales: establecer direcciones, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

Sin embargo, en 2019, Leithwood revisó y amplió este modelo, incorporando una quinta categoría denominada “Asegurar la rendición de cuentas” (Secure Accountability), con el objetivo de destacar la importancia de establecer mecanismos claros para evaluar y supervisar el desempeño escolar. Esta nueva categoría introdujo prácticas adicionales enfocadas en fomentar la responsabilidad tanto interna como externa dentro de las instituciones educativas.

Con esta actualización, el modelo evolucionó de 14 a 21 prácticas de liderazgo escolar, proporcionando un marco más integral para comprender cómo los líderes escolares exitosos impactan en la mejora educativa. A continuación, se presentan estas 21 prácticas organizadas en sus respectivas categorías según Leithwood (2019) en la Tabla 2.

Tabla 2. Lo que hacen los líderes escolares exitosos

| CATEGORÍAS   | PRÁCTICAS   |   |
|--|---|---|
| Establecer direcciones   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construir una visión compartida</li> <li>Identificar metas específicas, compartidas y a corto plazo</li> <li>Crear expectativas de alto rendimiento</li> <li>Comunicar la visión y los objetivos</li> </ul>  | M<br>O<br>T<br>I<br>V<br>A<br>C<br>I<br>O<br>N<br>E<br>S<br>C<br>A<br>P<br>A<br>C<br>I<br>D<br>A<br>D<br>E<br>S<br>C<br>O<br>N<br>D<br>I<br>C<br>I<br>O<br>N<br>E<br>S<br>D<br>E<br>T<br>R<br>A<br>B<br>A<br>J<br>O |
| Construir relaciones y desarrollar a las personas              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular el crecimiento en las capacidades profesionales del personal</li> <li>Proporcionar apoyo y demostrar consideración por cada miembro del personal</li> <li>Modelar los valores y prácticas de la escuela</li> <li>Construir relaciones de confianza con y entre el personal, estudiantes y familias</li> <li>Establecer relaciones productivas con representantes de sindicatos docentes</li> </ul> |   |
| Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar culturas colaborativas y distribuir el liderazgo</li> <li>Estructurar la organización para facilitar la colaboración</li> <li>Construir relaciones productivas con familias y comunidades</li> <li>Conectar la escuela con su entorno más amplio</li> <li>Mantener un entorno escolar seguro y saludable</li> <li>Asignar recursos en apoyo a la visión y los objetivos de la escuela</li> </ul>    |   |
| Mejorar el programa instruccional                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dotar de personal al programa instruccional</li> <li>Proporcionar apoyo pedagógico</li> <li>Monitorear el aprendizaje del estudiantado y el progreso escolar</li> <li>Proteger al personal de distracciones ajenas a su trabajo</li> </ul>   |   |
| Asegurar la rendición de cuentas                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el sentido de responsabilidad interna en el personal</li> <li>Cumplir con las exigencias de rendición de cuentas externas</li> </ul>  |   |

Fuente: Leithwood, 2019, p. 32.

La actualización del modelo de Leithwood en 2019, que amplía las prácticas de liderazgo escolar a un total de 21 prácticas, refleja una comprensión

más profunda y matizada de las múltiples dimensiones que configuran un liderazgo escolar efectivo. Esta versión incorpora prácticas adicionales en cada dominio, fortaleciendo aspectos clave como la colaboración, la equidad y la responsabilidad compartida. Las nuevas prácticas destacan la importancia de adaptar el liderazgo a contextos educativos diversos y cambiantes, promoviendo entornos inclusivos, con altas expectativas y una gestión estratégica orientada al aprendizaje y bienestar de toda la comunidad escolar.

## 2.2 El Liderazgo pedagógico en la educación infantil

La educación infantil en Chile se denomina Educación Parvularia y corresponde al primer nivel educativo que atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica. Se estructura en los niveles Sala Cuna Menor: 84 días a 1 año, Sala Cuna Mayor: 1 a 2 años, Nivel Medio Menor: 2 a 3 años, Nivel Medio Mayor: 3 a 4 años, Primer Nivel Transición (prekinder): 4 a 5 años y Segundo Nivel Transición (kinder): 5 a 6 años.

Se imparte a través de una diversidad de instituciones, públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país. Su objetivo es favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años en forma complementaria a la educación que realizan las familias.

Las investigaciones en el área de la educación infantil presentan resultados contradictorios en cuanto al nivel de impacto en los aprendizajes de los párvulos (Rebello *et al.*, 2013). La calidad educativa de sus resultados se ha visto cuestionada, en particular, en cuanto al desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad por parte de los educadores para la primera infancia (Barandiaran, Muela, López, Larrea y Vitoria, 2015).

Los actores educativos de los centros para párvulos resultan claves para avanzar en una educación parvularia de calidad, siendo sus efectos más significativos en los primeros años de escolaridad (Wang, 2024). Esta situación se revela especialmente cuando se asume que Chile debe avanzar en la

---

consolidación de una educación inicial de calidad, que propicie la instalación de programas de protección a la primera infancia.

En este marco, se ha demostrado que una mejor preparación profesional del personal a cargo de los programas educativos dirigidos a la primera infancia influye en la diversidad y el nivel de desafío de las experiencias de aprendizaje en las que participan los niños (Fonsén *et al.*, 2022).

Al respecto, es posible advertir que los estudios focalizan la atención preferentemente en los educadores para la primera infancia, sin atender demasiado al liderazgo pedagógico de los equipos directivos de los centros para párvulos. Al respecto Adlerstein (2013), plantea la inexistencia en el debate público de sus especialistas sobre el concepto de gestión escolar y liderazgo, y la escasez de estudios e información teórica al respecto.

Si bien Fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) plantean Modelos de Gestión, estos están puestos desde la calidad del servicio que entregan a las familias, así, la calidad en los jardines infantiles, pasa a ser metaforizada como “modelo de gestión” (Adlerstein, 2013).

La especificidad y diversidad de los servicios en educación infantil dificultan establecer comparaciones con otras etapas educativas. Además, las distintas orientaciones que sustentan las prácticas de atención en la primera infancia (asistencial, instructivo-preparatoria y educativa) complejizan el estudio del liderazgo en este nivel. En este contexto, los y las profesionales de la educación y el cuidado de la primera infancia desarrollan un trabajo altamente especializado que abarca seis dimensiones interactivas: manejo de información, construcción de relaciones, gestión de emociones, garantía de seguridad, apoyo al desarrollo infantil y fortalecimiento de su identidad profesional (Gajek *et al.*, 2023).

Fonsén *et al.*, (2022) plantean que los líderes actuales en el campo del cuidado y educación infantil deben ser políticamente astutos, informados y participantes de una multitud de contextos que se extienden más allá del trabajo cotidiano, además de ser expertos en prever y facilitar el cambio.

En una investigación realizada sobre prácticas de liderazgo en directores de centros infantiles, concluye que es necesario realizar una revisión del rol del

director y del contexto de las familias y del centro infantil. Para ello propone reflexionar sobre los propósitos que se persiguen en este nivel educativo, las características y demandas de las familias, para, de esta forma, orientar el contexto en que los directores implementarán sus prácticas de liderazgo y de gestión (Dimitrova, 2023).

Esta perspectiva de competencias esenciales para el liderazgo se reconoce cada vez más, y denota un cambio en las expectativas de lo que deben saber y poder hacer los líderes en el interior de sus centros educativos (Kwon y Jo, 2024).

### 2.3 Dificultades en la implementación del liderazgo pedagógico

La investigación realizada en Chile evidencia que los Directores de escuelas de Educación Básica identifican variables externas, ausencia de facultades y/o atribuciones para la selección, contratación, despido de personal, administración de recursos financieros y materiales y carencia de tiempo para las distintas tareas de gestión, que interfieren en los procesos de enseñanza aprendizajes de los alumnos y les atribuyen a éstas, mayor importancia en los procesos de gestión (Ulloa *et al.*, 2012).

Un aspecto común de estas variables, es que se originan desde otro nivel del sistema educativo, los sostenedores municipales, y, por tanto, las soluciones deberían generarse desde allí también. Esta situación, provoca una visión inmovilizadora de la gestión y del ejercicio del liderazgo de los directores escolares, lo que, a su vez, utilizan como un mecanismo de justificación ante los problemas de su escuela (Ulloa *et al.*, 2012).

Otra variable que es transversal a los problemas que se han identificado, es la falta de tiempo para otorgar al liderazgo pedagógico como foco prioritario en la gestión de los directores, Sarasola y Da Costa (2016), plantean que

los directores a menudo destinan poco tiempo al liderazgo pedagógico ya que las actividades administrativas y los emergentes tienden a ocupar gran parte del tiempo. Así los equipos directivos ven cómo el tiempo se les va de entre las manos realizando tareas administrativas, atendiendo problemas edilicios, cumpliendo con exigencias externas,

---

alejados de los temas pedagógicos, le dan la espalda al aprendizaje. (p. 123).

Al respecto, la investigación de Day, *et al.* (2011) señala que los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes dependen de las decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar más tiempo y atención.

Un liderazgo pedagógico efectivo, debe dirigir su acción en tres frentes conjuntos: a) definir los valores y propósitos de la educación en su establecimiento, estableciendo una visión o meta en torno a un proyecto; b) gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) establecer la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje. Asimismo, debe contener de manera integral teorías, modelos e investigaciones previas, identificando vacíos, contradicciones y consensos en la literatura que sean importantes para el enfoque del trabajo que se desarrolla (Núñez-Naranjo *et al.*, 2024).

### **3. Metodología**

Con la finalidad de responder al objetivo de la investigación sobre describir las dificultades que enfrentan las personas que ejercen la dirección escolar de los jardines infantiles particulares en la implementación de las prácticas para ejercer el liderazgo pedagógico, se aplicó un estudio mixto, cuantitativo-cualitativo del tipo secuenciación explicativa descriptivo (Creswell, 2003).

#### **3.1 Fase 1: Cuantitativa**

##### **3.1.1 Población**

Directoras de jardines infantiles particulares certificados en las ciudades más pobladas de la provincia de Valparaíso (Viña del Mar y Valparaíso). La totalidad de la población existente en las ciudades de Viña del Mar y Valparaíso es de 39 directoras.

### 3.1.2 Muestra

La muestra fue de 32 directoras. Cabe destacar que se excluyen de esta fase las siete directoras que participaron del estudio cualitativo. Las directoras de centros infantiles no son seleccionadas por Alta Dirección Pública del Sistema Nacional del Servicio Civil del Estado. El 100% de las directoras encuestadas tienen experiencia mínima en el cargo de 4 años y una experiencia laboral de 5 años. Un 38% de las directoras posee el grado de magíster y un 62% no posee grado académico. El 47 % de las Directoras lidera centros infantiles de Viña del Mar y el 53% de Valparaíso.

### 3.1.3 Instrumentos y procedimientos

Se aplicó una encuesta web que permitió cumplir con la obtención de datos cuantitativos necesarios para describir las principales dificultades que enfrentan las Directoras/es de Jardines Infantiles para ejercer un liderazgo pedagógico. Los datos y hallazgos otorgados por la encuesta guiaron la profundización de las dificultades en la etapa cualitativa de entrevistas.

La encuesta consideró la operacionalización de la siguiente información:

- Datos sociodemográficos (ciudad, jardín, sexo, edad, años en el cargo de Directora, años de experiencia laboral como Educador/a de Párvulos, formación continua).
- Percepciones sobre las mayores dificultades para el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico (Establecer Direcciones, Construir relaciones y desarrollar a las personas, Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas, Mejorar el programa instruccional y Asegurar la rendición de cuentas), con ítems elaborados ad hoc.

Se elaboró una primera versión del instrumento de acuerdo a recomendaciones de la literatura (Albert, 2007). La versión fue sometida a validación de juicio de expertos (dos Directoras de Jardines Infantiles no participantes del estudio y dos investigadores universitarios de Educación Parvularia) (Cohen y Swerdik, 2001). Con las recomendaciones de los expertos

se procedió a la incorporación de observaciones al instrumento para obtener la versión final. Cabe señalar, que debido a no contar con la cantidad suficiente de Directoras/es de jardines infantiles no se realizó una aplicación piloto de la encuesta para estudios de confiabilidad.

### **3.1.4 Análisis de los datos**

Los datos fueron consolidados en una base de datos para su posterior tratamiento. El análisis de datos se realizó con los softwares estadísticos SPSS (V28). Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas de tendencia central y distribución (Aldenderfer y Blashfield, 1984). Adicionalmente, la información obtenida en esta etapa fue sistematizada y empleada para orientar las preguntas de la entrevista de la fase cualitativa.

## **3.2 Fase 1: Cualitativa**

### **3.2.1 Participantes**

7 Educadoras y Educadores de Párvulos directores/as de centros educativos de educación infantil de las dos ciudades más pobladas de la Provincia de Valparaíso: Viña del Mar y Valparaíso.

Se solicitó la autorización de los representantes legales de los centros infantiles. El criterio base de selección fue ser educadores o educadoras de párvulos en ejercicio del cargo de director/a, en un centro escolar infantil particular con certificación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar que impartan los niveles de Transición I y II de la Educación Parvularia.

Tabla 3: Caracterización Directoras de los Centros Infantiles

| N | Formación |                               | Experiencia<br>laboral<br>(años) | Años<br>Cargo<br>Director | Relación<br>contractual con el<br>centro infantil | Ubicación<br>centro infantil<br>(ciudad) |
|---|-----------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|--|
|   | Postgrado | Diplomados/<br>Post<br>título |                                  |                           |   |  |
| 1 | No        | Si                            | 6                                | 3                         | Directora<br>Sostenedora                          | Valparaíso                               |
| 2 | Magíster  | Si                            | 36                               | 36                        | Directora<br>Sostenedora                          | Valparaíso                               |
| 3 | Magíster  | Si                            | 28                               | 23                        | Directora<br>Sostenedora                          | Viña del Mar                             |
| 4 | No        | Si                            | 35                               | 30                        | Directora<br>Sostenedora                          | Viña del Mar                             |
| 5 | No        | Si                            | 30                               | 28                        | Directora<br>Sostenedora                          | Valparaíso                               |
| 6 | No        | Si                            | 15                               | 15                        | Directora<br>Sostenedora                          | Viña del Mar                             |
| 7 | No        | Si                            | 35                               | 6                         | Directora<br>Sostenedora                          | Viña del Mar                             |

Fuente: Elaborado por los autores

### 3.2.2 Instrumentos y procedimientos

Se utilizó la técnica de entrevista activa-reflexiva (Valles, 1999; Hostein y Gubrium, 1995). La entrevista se focalizó en conocer y comprender el concepto de liderazgo pedagógico, y las dificultades que enfrentan en la implementación de las prácticas para el ejercicio de dicho liderazgo.

Los/as participantes de las entrevistas firmaron un consentimiento informado previo a la realización de esta. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera íntegra para su posterior procesamiento y análisis. Para la transcripción y registro de información se siguió las recomendaciones de McLellan *et al.*, (2003).

### 3.2.3 Análisis de los datos

Para el análisis de transcripciones de entrevistas se utilizó la estrategia de contenido mediante categorías deductivas (Mayring, 2000) que se derivaron de la literatura revisada sobre las categorías y prácticas de liderazgo pedagógico de Leithwood (2019), como también de los hallazgos de la etapa cuantitativa.

#### 4. Resultados y Discusiones

Respecto de la pregunta ¿cuáles son las dificultades que enfrentan las directoras en la implementación de un liderazgo pedagógico?, en las entrevistas aplicadas a las 7 directoras y según lo reflejado en la tabla 4, se observa que las dificultades se concentran principalmente en la categoría desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas (54%), destacando problemas relacionados con la interacción con las familias, la falta de protocolos de convivencia y la limitada disponibilidad de recursos económicos. En segundo lugar, se identifican dificultades en la categoría mejorar el programa instruccional (30%), donde se evidencian problemas vinculados al perfil de competencias del personal técnico, la alta rotación de educadoras de párvulos y desafíos relacionados con la infraestructura y la atención a la diversidad.

Un 8% de las dificultades señaladas por las directoras se asocian a la categoría construir relaciones y desarrollar a las personas, especialmente en lo que respecta a la falta de capacitación y perfeccionamiento docente. Además, se identifican dificultades en la categoría asegurar la rendición de cuentas (8%), las cuales se relacionan con la carga administrativa derivada de los procesos de fiscalización, así como con la relación con la entidad supervisora (JUNJI), centrada principalmente en aspectos administrativos y menos en lo pedagógico.

Por otro lado, las directoras de los centros de párvulos no reportan dificultades asociadas a la categoría establecer direcciones, lo que sugiere que no experimentan mayores problemas en la construcción y comunicación de una visión y objetivos institucionales claros.

Tabla 4. *Dificultades planteadas por las Directoras*

| CATEGORÍAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO                | % DIFICULTADES | DESCRIPCIÓN DIFICULTAD  |
|---|----------------|---|
| Establecer direcciones                            | 0%             | —   |
| Construir relaciones y desarrollar a las personas | 8%             | Falta de capacitación y perfeccionamiento docente.  |
| Desarrollar la organización para                  |                | Interacción con las Familias. Problemas de comunicación.<br>Falta de protocolos de convivencia en el centro |

|                                   |     |  |
|-----------------------------------|-----|--|
| apoyar las prácticas deseadas     | 54% | <p>infantil.</p> <p>Falta de disponibilidad de recursos económicos para cumplir con la normativa educacional y el crecimiento del centro infantil.</p> <p>Interacción limitada con la comunidad externa al jardín (redes).</p>   |
| Mejorar el programa instruccional | 30% | <p>Perfil de competencias de las Técnicas en Educación Parvularia, de acuerdo a los requerimientos y necesidades del centro infantil.</p> <p>Alta rotación de las Educadoras de Párvulos.</p> <p>Infraestructura, recursos y competencias profesionales para atención a la diversidad de niños y niñas del centro infantil.</p> <p>Definición de una propuesta metodológica en función del Proyecto Educativo del centro Infantil.</p> |
| Asegurar la rendición de cuentas  | 8%  | <p>Relación con la entidad fiscalizadora Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), abocada principalmente a la supervisión de aspectos administrativos de los jardines.</p>   |

Fuente: Elaborado por los autores

La práctica de liderazgo en categoría desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas que mencionan tener más dificultades las Directoras, es la referida a comunicación e interacción con las Familias, debido a las reacciones que evidencian estas cuando se les manifiestan ciertas inquietudes y/o apoyos que deben brindar a sus hijos.

*Hay que hacerlas a través de la familia, es importante instaurar que la familia esté cerca, que acompañe al niño en su proceso. Padres que no van nunca a reuniones de apoderados, te puedo dar por sentado que no estarán presentes en el colegio (D.4, p.30)*

*Todos los meses hay una tarea que tienen que hacer de manera grupal, ¿me entiendes? Nosotros comenzamos hace unos 4 o 5 años un contrato con la familia, donde ellos saben lo que se va a evaluar. Se les da un certificado hacia la familia, pero los papás no los pescan. (D.6, p. 77)*

*Tratamos de incorporar a las familias y muchos papás me dicen “yo trabajo mucho”, entonces busca otro jardín porque aquí incorporamos a la familia y tienen que estar. (D.2, p.52)*

Con respecto a las dificultades en la interacción con las familias, las directoras expresan la necesidad de contar con protocolos de convivencia, para que éstos sean de conocimiento de las familias de los niños y niñas, y que contengan aspectos claves en la comunicación con el centro infantil, como el

---

respeto, la tolerancia, la aceptación del otro que piensa diferente, y el buen trato, para establecer una adecuada comunicación entre toda la comunidad.

*Trabajar con gente es muy difícil. Trabajar con niños es exquisito, pero esos niños tienen una cantidad grande de apoderados que hay que manejarlos y, o sea, todos los años se producen cosas nuevas, que de repente hay que... uno nunca se imagina que puedan reaccionar de cierta forma y hay que mantener unos protocolos de convivencia y de buen trato que de repente uno piensa que nunca los va a ocupar, pero sí, sí se ocupan y es impresionante (D.2, p. 14).*

Otro aspecto relevante en las dificultades, es la disponibilidad de recursos económicos, que no permite el cumplimiento de la normativa educacional vigente y el crecimiento de los jardines infantiles. Esto trae consecuencias de endeudamiento de los centros infantiles particulares.

*“Creo que el mayor sacrificio es el personal, aparte del económico. Yo entiendo que hay muchos jardines maravillosos, pero que no pueden crecer por la condición económica, es lo que te traba. Obviamente las exigencias que nos entrega JUNJI son bastantes y eso significa inversión, esto conlleva dinero y este último significa préstamo de todo tipo, endeudamiento. En este caso, yo no vivo de esto, por lo tanto, he podido reinvertir y reinvertir. Tenemos dos etapas de construcción como puedes ver, ya no se puede construir más” (D.3, p.26).*

Otra dificultad que mencionan las directoras es la relación e interacción con la comunidad, desarrollar redes para fortalecer las propuestas educativas del centro infantil. Las directoras se focalizan a desarrollar propuestas educativas solo con los actores internos del centro infantil, sin hacer partícipe a la comunidad local.

*“En relación a la comunidad, nosotros también determinamos que estábamos muy cerrados en nosotros y que no nos habíamos expandido a la comunidad, así que este año queremos hacer algún tipo de trabajo social con el entorno” (D.4, p.44).*

De la categoría Mejorar el programa instruccional, las dificultades, como se observa en la Tabla 4, están relacionadas con el Personal Técnico de Educación Parvularia, en cuanto a contar con un perfil de competencias deseado y requerido para el desempeño del cargo en el centro infantil, en los aspectos

pedagógicos y de permanencia en el cargo, originándose una alta rotación de este personal. Situación que se señala con mayor dificultad en el nivel de sala cuna.

*Pero ellas son como las más difíciles con meterle la metodología. Entonces, por eso hay que estar con ellas mucho más. Por eso yo estoy en sala mucho más de lo que estoy acá, porque ahí hay que guiarlas y enseñarles. Y tratar de que sea la metodología que uno quiere, mal que mal los papás tienen cámaras y lo ven por las cámaras. (D.7, p.100).*

*“La Sala Cuna ha sido más complicada, porque es difícil encontrar las personas correctas. La persona que sienta la educación desde el estómago, desde el corazón. No desde las palabras, desde la teoría. Aquí tiene que haber una sensibilidad y sentido común”. (D. 3, p.28).*

Además, las directoras manifiestan que el personal técnico de Educación Parvularia no posee las competencias requeridas por sus centros, en los aspectos pedagógicos y de permanencia en el cargo, originándose una alta rotación de este personal. Situación que se señala con mayor dificultad en el nivel de sala cuna.

*“El año pasado tuvimos mucha rotación de personal, de asistentes. O porque no calzaban con el sistema o por irresponsabilidades o por distintas razones, hubo mucha rotación” (D4, p. 43).*

*“En un nivel, tenemos educadoras que han ido rotando anualmente, porque no siempre en la entrevista podemos seleccionar lo que nosotros queremos” (D2, p. 19).*

Si bien, las directoras realizan procesos de selección del personal con entrevistas, estas no son suficientes para asegurar el trabajo y compromiso con el aprendizaje de los niños y niñas y con el centro infantil. Esto implica para las directoras, revisar y profesionalizar sus procesos de selección de personal.

Complementando la complejidad de la rotación del personal, una de las directoras expresa:

*“Sí, hago entrevistas, pero a veces te equivocas, porque tú vendes una imagen en una entrevista por un rato. Pero es como una cita, te presentas de una manera arreglada, pero en el día a día se va mostrando la realidad. Se pierde esa imagen. Se espera que la educadora sea una persona múltiple, que se ocupe de varias cosas, que sea integral”. (D.3, p.28).*

La atención a la diversidad de niños y niñas, se presenta como otra dificultad. La infraestructura y recursos de apoyo con que cuentan los centros de párvulos para atender la diversidad e incluir a todos y todas en las actividades, no cumple con la totalidad de las exigencias y/o requerimientos para algunos diagnósticos declarados en los niños y niñas. Lo que finalmente se traduce en no poder dar igualdad de oportunidades de aprendizajes a todos y todas los niños y niñas. Al respecto, las directoras señalan

*“En la integración de niños con necesidades educativas especiales estamos abiertos, pero quizás las condiciones físicas (estructurales) no han sido las mejores. Tuvimos una niña con distrofia muscular, era brillante, pero los espacios no los teníamos. Las condiciones del local no son las mejores. Tuvimos un pequeño con Síndrome de Down por muchos años, que debía estar en brazos, cuando se le solicitó a la mamá una silla de ruedas, fue un escándalo, porque ella no aceptaba que el niño estaba así. Frente a eso había que trabajar antes con los padres que con los niños”. (D.3, p.36).*

La utilización de Metodologías de Aprendizajes específicas para las propuestas educativas del centro infantil, también se manifiesta como una dificultad para las directoras, el implementar un enfoque metodológico propio y pertinente al proyecto educativo del centro infantil. Esto implica, crear las condiciones, motivaciones y capacidades necesarias para que las educadoras trabajen colaborativamente en propuestas metodológicas innovadoras que propicien y potencien el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas.

Una directora señala que en su jardín infantil debe motivar a su personal para implementar la metodología deseada, y expresa que

*“La idea es que las tías tengan las ganas de cambiar las metodologías antiguas, porque nosotros somos holísticos, porque trabajamos con Montessori, con Waldorf. Montessori más fuerte acá, pero Waldorf tratamos de rescatar más lo de la naturaleza, las canciones, seguir los ritmos, los ritmos anuales. Que las chicas estén abiertas a eso, al cambio. Y después igual yo las voy perfeccionando y que estén dispuestas a ir los sábados o una semana completa ahora en las vacaciones a Santiago, al centro Montessori. A nosotras igual viene sábado por medio, una profesora de Waldorf a enseñarnos canciones que nos enseñan como más los ritmos anuales y que los niños hagan hincapié a los cambios que van pasando. Que ellas estén dispuestas a eso.” (D.7, p.92-93).*

Otra directora expresa que el contar con una metodología adhoc para su propuesta educativa, tiene relación con la declaración del sello de su jardín infantil, y por ello señala que es necesario

*“transformarnos en un jardín sustentable y tener la acreditación de jardín sustentable. Es como un trabajo permanente y eso nos ha costado un poquito que sea como, que todas las educadoras trabajen esto en su nivel y que sea durante todo año. Sustentable en el manejo del reciclado, trabajo en los huertos, construcción con material de desecho, construir juegos, juguetes”. (D.2, p.21)*

Ahora bien, en la categoría Construir Relaciones y Desarrollar a las Personas, las directoras solo manifiestan las dificultades relacionadas con capacidades del personal (capacitación), las que son expresadas como una carencia, como declara directora:

*“La verdad es que yo creo que lo que nos queda es perfeccionarnos más en la parte pedagógica. Quizás que hay niños acá de Pre kínder que salga escribiendo, salga leyendo... Quizás eso es lo que se nos viene para el próximo año. Bueno, ahora viene el perfeccionamiento docente de cada una de ellas para poder lograr este objetivo, que es un mejoramiento pedagógico en el fondo”. (D.1, p.10).*

Sobre la categoría Asegurar la rendición de cuentas, las Directoras en su condición de sostenedoras de sus centros infantiles, manifiestan dificultad con la entidad fiscalizadora, JUNJI y Ministerio de Educación (MINEDUC), en términos de centrarse solo en las exigencias administrativas, burocráticas, relacionadas con la infraestructura, documentaciones reglamentarias (protocolos), entre otros; y no en aspectos pedagógicos y de gestión del currículum.

*“El asunto de la JUNJI que siempre tenemos su fiscalización encima y abocada principalmente a todo lo que es la planta física e infraestructura y poco preocupado del ámbito pedagógico, que es lo que tendría que motivar desde mi punto de vista. No saco nada con tener una jaula preciosa de oro si no le tengo comida a los pajaritos”. (D.4.p.46).*

*“Mantener todos los protocolos en norma, hay que subir mucha información a la plataforma de la Superintendencia de Educación, del Ministerio de Educación. Todo lo que tenga que te exige el Ministerio es como bien largo. Entonces ahí hay que estar”. (D.2, p.42).*

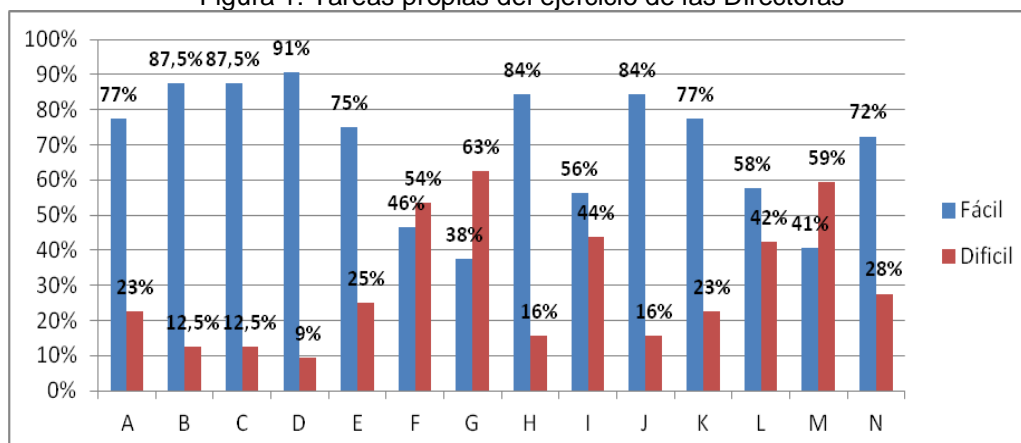
Así también, para cumplir con cada una de las exigencias normadas, las directoras manifiestan necesidad de ser apoyadas por su entidad fiscalizadora,

*En los soportes de apoyo y acompañamiento hay dificultades. Le hemos pedido ayuda a la JUNJI, al gobierno, que su entidad es la JUNJI en lo que es capacitación y esas cosas y nos dimos cuenta que no nos consideraban mucho, la verdad. (D.6, p.82)*

En ese sentido, al aplicar encuesta a 32 directoras (82%) de un total de 39 (100%), de jardines infantiles certificados de la provincia de Valparaíso, sobre las dificultades de implementación de prácticas de liderazgo pedagógico, asociadas a tareas propias de su ejercicio, se observa que las mayores dificultades son dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas (63%), abordar deficiencias de infraestructura (59%) y abordar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño (54%).

Mientras que las tareas que le son más fáciles son Definir y comunicar altas expectativas con su equipo de trabajo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas (91%), construir una visión compartida con su equipo de trabajo en relación a la propuesta educativa (87,5%) y Definir objetivos organizacionales con su equipo de trabajo que permitan desarrollar el sentido de pertenencia hacia el jardín infantil (87,5).

Las tareas más difíciles manifestadas se relacionan con las categorías de liderazgo de Mejorar el Programa Instruccional y Desarrollar la Organización para Apoyar las Prácticas Deseadas. Mientras que las más fáciles se relacionan con las categorías de liderazgo de Establecer Direcciones (ver Figura 1). Lo anterior, es coincidente con lo declarado en entrevista por las siete Directoras de este estudio, las cuales señalan que la categoría más desarrollada es Establecer Direcciones.

**Figura 1: Tareas propias del ejercicio de las Directoras**


Fuente: Elaborado por los autores

**Tabla 5: Codificaciones de tareas propias del ejercicio de las Directoras**

| LETRA | TAREAS  |
|-------|---|
| A     | Construir relaciones de confianza con su equipo de trabajo  |
| B     | Construir una visión compartida con su equipo de trabajo en relación a la propuesta educativa   |
| C     | Definir objetivos organizacionales con su equipo de trabajo que permitan desarrollar el sentido de pertenecía hacia el jardín infantil  |
| D     | Definir y comunicar altas expectativas con su equipo de trabajo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas  |
| E     | Lograr que su equipo de trabajo realice un trabajo colaborativo   |
| F     | Abordar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño  |
| G     | Dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas   |
| H     | Abordar sugerencias y reclamos de los padres  |
| I     | Mantener la cantidad de personal exigido según la normativa vigente   |
| J     | Seguimiento de las prácticas docentes en aula y de los aprendizajes de los niños y niñas  |
| K     | Supervisión y evaluación técnica a los docentes   |
| L     | La implementación de la herramienta de modelamiento para analizar el desarrollo de las personas de su equipo de trabajo en la construcción del conocimiento y las habilidades necesarias para el aprendizaje de los niños y niñas |
| M     | Abordar deficiencias de infraestructura   |
| N     | Corregir observaciones generada de controles normativos JUNJI   |

Fuente: Elaborado por los autores

Al asociar las dificultades de las tareas a las categorías de liderazgo se concluye que las acciones de mayor dificultad son las relacionadas con Mejorar el Programa Instruccional y Desarrollar la Organización para Apoyar las Prácticas Deseadas. Así mismo, las con menor dificultad y presencia es Establecer Direcciones.

| Tabla 6: Dificultades de las tareas de las Directoras asociadas a las categorías de liderazgo   |  |
|---|--|
| TAREAS CON MAYOR DIFICULTAD   | CATEGORÍA DE LIDERAZGO   |
| (F) Abordar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño  | Mejorar el Programa Instruccional                              |
| (G) Dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas   | Mejorar el Programa Instruccional                              |
| (M) Abordar deficiencias de infraestructura.  | Desarrollar la Organización para Apoyar las Prácticas Deseadas |
| TAREAS CON MENOR DIFICULTAD   | CATEGORÍA DE LIDERAZGO   |
| (B) Construir una visión compartida con su equipo de trabajo en relación a la propuesta educativa   | Establecer Direcciones   |
| (C) Definir objetivos organizacionales con su equipo de trabajo que permitan desarrollar el sentido de pertenencia hacia el jardín infantil | Establecer Direcciones   |
| (D) Definir y comunicar altas expectativas con su equipo de trabajo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas                        | Establecer Direcciones   |

Fuente: Elaborado por los autores

## 5. Discusión y conclusiones

A partir del desarrollo de esta investigación orientada a dar respuesta a la pregunta acerca de cuáles son las dificultades a que se enfrentan las directoras de centros infantiles para ejercer su liderazgo pedagógico, se logra obtener que las mayores dificultades que enfrentan las directoras están vinculadas a diversas situaciones que afectan el normal funcionamiento de sus jardines infantiles, llevándolas a instancias que dificultan e interfieren el desarrollo de su liderazgo pedagógico y por ende el generar cambios en su organización y en su personal.

Según un estudio de (Handayani *et al.*, 2021), el generar cambios en una organización escolar es un pilar fundamental para crear las mejores condiciones para el trabajo de los docentes, lo que a su vez se encuentra relacionado con los buenos resultados escolares.

Como principales hallazgos se puede encontrar que las directoras de centros infantiles presentan mayoritariamente, dificultades centradas en prácticas y tareas relacionadas con las categorías de Mejorar el Programa Instruccional y Desarrollar la Organización para Apoyar las Prácticas Deseadas. Así mismo, las con menor dificultad y presencia pertenecen a la categoría Establecer Direcciones.

Dentro de las dificultades, las directoras coinciden que las tareas administrativas son una de las dificultades que afectan el desarrollo de las

funciones pedagógicas, no pudiendo dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas. En cuanto a esta dificultad, los directores dedican un alto porcentaje de tiempo a las tareas administrativas y a actividades tales como, el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (Hochbein *et al.*, 2021). Lee y Mao (2020) señalan que los directivos son, en comparación con el promedio internacional, de avanzada edad; y que sus condiciones de trabajo son muy exigentes en tareas de rendición de cuentas, por lo que deben destinar mucho tiempo a la labor administrativa, y que, además, tradicionalmente las políticas educacionales en dirección escolar, se han centrado en el foco administrativo.

El resultado que concluye como dificultad la falta tiempo de los directoras para dedicarse a temas pedagógicos, es coincidentes con lo obtenido en una investigación realizada a jardines infantiles JUNJI e Integra (Vivallo, 2014), quienes ante la pregunta de ¿cuáles aspectos han facilitado la implementación del Modelo de Gestión de Calidad Educativa de forma integrada?, informan que la escasez de tiempo es uno de los principales obstáculos a la hora de implementar el Modelo de Gestión en todo su conjunto (Vivallo, 2014) .

Entonces, la principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de las personas que ejercen la dirección escolar, las que han aumentado y se han complejizado en la década de los 2000. La acumulación de exigencias externas ha provocado, en muchos casos, una fragmentación de las funciones directivas. De hecho, quienes desempeñan cargos de dirección suelen trabajar jornadas extensas y dedicar gran parte de su tiempo a tareas no vinculadas directamente con la labor educativa (Hochbein *et al.*, 2021).

La falta de tiempo de la escuela para realizar lo pedagógico como foco prioritario para los directores, les impide visualizar otros problemas que tienen que ver con los “procesos de cambio” al interior de las practicas pedagógicas (Ulloa *et al.*, 2012).

Finalmente, la dificultad evidenciada en las directoras de centros infantiles relacionada con dedicar más tiempo a tareas pedagógicas que a las

---

administrativas, se aprecia coincidente con investigaciones acerca de los obstáculos con que se encuentran los directores de centros escolares.

Otro aspecto relevante que las directoras declaran como dificultades, son la rotación de personal y las competencias técnicas del mismo, las que, según resultados obtenidos de esta investigación, obstaculizan el desarrollo de un modelo de enseñanza y aprendizaje para sus jardines infantiles. Estas prácticas se vinculan a la categoría Mejorar el Programa Instruccional y por ello a los aprendizajes de los niños y niñas en el aula.

Dentro de las prácticas de la categoría Construir Relaciones y Desarrollar a las Personas, la selección de personal es una decisión que se genera al interior de la escuela (Lehtwood, 2019), por lo que, el liderazgo debe ser parte de una profesión atractiva, profesionalizando el reclutamiento y la selección de docentes, incentivando económicamente su ejercicio, generando vías para el desarrollo profesional y reconociendo el papel de las organizaciones profesionales de líderes escolares (Lehtwood, 2019). Sin embargo, resultados de investigaciones señalan que los directores de escuelas declaran que existe falta de competencias en los equipos directivos, que acompañan en la labor de gestión a la persona que ejerce la dirección escolar (Polo, 2020).

La tendencia actual insiste en que el éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de los alumnos a través de la mediación de los directores y docentes. Por esa razón, las investigaciones afirman que los directores deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de los profesores para incrementar así los resultados de los alumnos (Galdames Calderón, 2023). La buena gestión del director por sí sola es insuficiente, también debe posibilitar buenos aprendizajes de los alumnos. Por esa razón, para evaluar la efectividad del liderazgo educativo hay que considerar el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos (Rodrigues y De Lima, 2021).

El rol del líder directivo escolar incluye la asesoría a su equipo docente (Weinstein y Hernández, 2014) para garantizar la existencia de mecanismos que permitan sistematizar información cualitativa y cuantitativa sobre la implementación curricular y los resultados de aprendizaje. Sin embargo, ante desafíos como la alta rotación del personal y la falta de competencias, la

construcción de un proyecto educativo en los establecimientos no logra gestionarse de manera consensuada con la comunidad educativa. Esto dificulta la consolidación de un proyecto común que defina qué quieren las escuelas, qué competencias serán prioritarias y cuál será la visión y misión de cada establecimiento (Arhipova *et al.*, 2021).

En esta investigación se identificó que una de las principales dificultades que enfrentan las directoras en la implementación de su liderazgo pedagógico está relacionada con la categoría Desarrollar la Organización para Apoyar las Prácticas Deseadas. Estas dificultades incluyen problemas en el trabajo con los distintos actores de las comunidades educativas, especialmente con las familias, donde se presentan obstáculos en la comunicación, así como una interacción limitada con la comunidad externa al jardín infantil (redes de apoyo).

Además, se evidenciaron desafíos en la categoría Asegurar la Rendición de Cuentas, particularmente en la relación con la entidad fiscalizadora, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que centra su supervisión principalmente en aspectos administrativos, dejando de lado el enfoque pedagógico que debería guiar estas revisiones.

Cuando se habla de la existencia de problemas o dificultades en una escuela, según informe OCDE (2004), es importante disponer de las estrategias necesarias para que sean resueltas, ya que son un factor decisivo en la mejora de la calidad educativa (UNESCO, 2015). En este aspecto, el líder pedagógico juega un papel importante, y será quien disponga de una metodología de trabajo clara y funcional a través del desarrollo de habilidades, destrezas y técnicas que le permitan fluidez en su práctica pedagógica (Arhipova *et al.*, 2021).

Por lo anterior, es fundamental considerar que las directoras de centros infantiles deben recibir desde la política educativa una atención mayor en temas de liderazgo, el cual en los últimos años en Chile se ha focalizado a fortalecer las prácticas de los directores de escuelas y liceos del país, olvidando el rol fundamental que tiene la educación infantil en el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas, los cuales se pueden ver potenciados si en los centros de párvulos lideran directores y directoras con competencias y una cultura instalada

de liderazgo centrada en prácticas para desarrollar personas, motivaciones y condiciones en sus educadoras.

La conclusión de un artículo debe resumir los principales hallazgos del estudio de manera sucinta, destacando las contribuciones significativas al campo de la investigación. Debe reiterar los objetivos del estudio y resumir los hallazgos más importantes, enfatizando su relevancia e implicaciones prácticas o teóricas.

## REFERENCIAS

- ADLERSTEIN, C.** Las metáforas organizacionales y los modelos de gestión del jardín infantil público: reconceptualizando la institución educativa para la primera infancia en Chile. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2013.
- ARHIPOVA, O.; KOKINA, I.; MICHAELSSON, A.** School principal's management competences for successful school development. *Teorija, Biznesa un Biedrība*, v. 79, p. 63-76, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.15181/TBB.V78I1.1757> Consultado: el 3 de diciembre 2023.
- BARANDIARAN, A.; MUELA, A.; LÓPEZ DE ARANA, E.; LARREA, I.; VITORIA, J. R.** Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil. *Anales de Psicología*, v. 31, p. 570-578, 2015.
- BENAVIDES-MORENO, N.; DONOSO-DÍAZ, S.; ARAYA, D. R.; ITURRIETA, T. N.** La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 105, p. 881-903, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009> Consultado: el 05 enero 2024.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; MURILLO, F. J.** Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, v. 14, p. 15-60, 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661078>. Consultado: el 8 de enero 2024.
- CANCINO, V.; VERA, L.** Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 26-58, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>. Consultado: el 3 de diciembre 2023.
- CCOTO TACUSI, T. F.** Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, La Paz, v. 7, n. 29, p. 1361-1373, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>. Consultado 5 de enero 2024.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.** *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. London: McGraw Hill, 2011.
- DIMITROVA, N.** The management activity of the director of the kindergarten to ensure the quality of education and care in early childhood. *InterConf*, 2023. Disponible en:

---

<https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.03.2023.009>. Consultado: el 23 noviembre 2024.

**DONOSO, S.; BENAVIDES, N. Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>. Consultado el: 24 de enero 2024.

**FONSÉN, E.; SZESCI, T.; KUPILA, P.; LIINAMAA, T.; HALPERN, C.; REPO, M. Teachers' pedagogical leadership in early childhood education.** *Educational Research*, v. 65, p. 1-23, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>. Consultado: el 23 de diciembre 2024.

**GAJEK, K.; WYSŁOWSKA, O. The types of work of early childhood education and care professionals: an interactive perspective.** *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 31, p. 678-690, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2192510>. Consultado: el 12 de enero 2025.

**GALDAMES-CALDERÓN, M. Distributed leadership: school principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement.** *Education Sciences*, v. 13, n. 7, p. 715, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>. Consultado: el 10 de enero 2025.

**HANDAYANI, T.; FITRIA, H.; PUSPITA, Y. The influence of organization atmosphere and school leadership on teacher performance in senior high school.** *JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)*, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.29210/021067JPGI0005>. Consultado: 6 de noviembre 2024.

**HOCHBEIN, C.; MAHONE, A.; VANDERBECK, S. A systematic review of principal time use research.** *Journal of Educational Administration*, v. 59, p. 215-232, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2019-0163>. Consultado: 10 de enero 2025.

**JUNJI. Liderazgo pedagógico transformacional de las comunidades educativas que aprenden.** Santiago: JUNJI, 2016. Disponible en: [https://caue.junji.gob.cl/pluginfile.php/194/mod\\_page/content/58/DOS.pdf](https://caue.junji.gob.cl/pluginfile.php/194/mod_page/content/58/DOS.pdf). Consultado el: 5 de enero 2024.

**KWON, M.; JO, J. The relationship between the professionalism of daycare center directors as perceived by early childhood teachers, role expectation and role performance consistency, and organizational effectiveness.** *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.21.359>. Consultado el: 10 de enero 2025.

**LEE, S.; MAO, X. Recruitment and selection of principals: a systematic review.** *Educational Management Administration & Leadership*, v. 51, p. 6-29,

2020. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>. Consultado el: 3 de diciembre 2023.

**LEITHWOOD, K. Leadership development on a large scale. Lessons for long-term success.** Thousand Oaks: Corwin, 2019.

**LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership.** Nottingham: National College for School Leadership, 2006.

**LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. What we know about successful leadership.** In: FIRESTONE, W.; RIEHL, C. (eds.). **A new agenda: directions for research on educational leadership.** New York: Teachers College, 2005. p. 22-47.

**MAYRING, P. Qualitative content analysis.** *Forum Qualitative Social Research*, v. 1, n. 2, 2000. Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/e/2-00inhalt-e.htm>. Consultado el: 3 de diciembre 2023.

**MINEDUC. Bases curriculares Educación Parvularia.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018. ISBN 978-956-292-706-2. Disponible en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Consultado 3 de diciembre 2023.

**MORENO, F.; DE LA HERRÁN, A. Conocimientos disciplinares y pedagógicos de las Educadoras de Párvulos en Chile.** *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 21, n. 1, p. 233-251, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3068>. Consultado: el 3 de diciembre 2023.

**NÚÑEZ-NARANJO, A.; CASTILLO-BUSTOS, M.; PARRA-REAL, S.; YÉPEZ-MORENO, A. Teaching leadership and pedagogical performance of the teaching staff.** *Journal of Educational and Social Research*, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0140>. Consultado: el 10 de enero 2025.

**OCDE. Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile.** Paris: OECD Publishing, 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>. Consultado: el 5 de enero 2024.

**POLO, E. Management skills of educational leaders as related to school productivity.** *International Journal of Approximate Reasoning*, v. 8, p. 814-824, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.21474/ijar01/10989>. Consultado: el 23 de diciembre 2024.

**REBELLO, P.; ENGLE, P.; SUPER, C. Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

**RODRIGUES, H.; DE LIMA, J. Instructional leadership and student achievement: school leaders' perspectives.** *International Journal of*

---

*Leadership in Education*, v. 27, p. 360-384, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869312>. Consultado: 6 de noviembre 2024.

**SARASOLA, M.; DA COSTA, C. Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado.** *Educación*, v. 25, n. 49, p. 121-139, 2016. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.007>. Consultado: el 5 de noviembre 2024.

**STAKE, R. Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia.** 2. ed. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2023.

**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. Nota técnica implementación de las bases curriculares de educación parvularia en el contexto del plan de reactivación educativa 2023.** Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2023. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Nota-Tecnica-Implementacion-BCEP-contexto-Plan-Reactivacion-Educativa.pdf>. Consultado: 10 de enero 2025.

**UNESCO. La educación para todos 2000 - 2015 logros y desafíos. Informe de seguimiento de EPT en el mundo.** París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015.

**VALENZUELA, J. P.; DE LA FUENTE, V.; URIBE, M.; CONTRERAS, M.; RUIZ, C. Estudio de caracterización del liderazgo del rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia.** In: IV JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO ESCOLAR, 2019, Santiago. *CEDLE – Líderes Educativos*. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/Estudio-de-caracterizacion-del-liderazgo-y-el-rol-de-los-directores-en-establecimientos-de-Educacion-para-la-Primera-Infancia.pdf>. Consultado: el 24 de noviembre 2024.

**VALLES, M. Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Síntesis, 1999.

**VIVALLO, K. Conociendo los componentes (fases) que sustentan el funcionamiento del modelo de gestión de calidad educativa en dos jardines infantiles de la región metropolitana.** 2014. Tesis (Magister) – Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/15778>. Consultado: 3 de diciembre 2023.

**WANG, Y. Influence of early childhood education on the level of development of children.** *International Journal of Education and Humanities*, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.54097/www0t070>. Consultado: 23 de enero 2025.

**WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina.** *Revista Psicoperspectiva. Individuo y Sociedad*, v. 13, n. 3, p. 52-68, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>. Consultado: 6 de noviembre 2024.