

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com/>

Leadership Practices in Kindergartens: A Debate between Capabilities, Importance and Urgency

Isabel Zett Sabioncello¹, Fabian Campos Vergara¹, Sergio Galdames² & María José Opazo Pérez³

- 1) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- 2) Universidad de Santiago de Chile
- 3) Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile

Date of publication: June 26th, 2023

Edition period: February 2023 – June 2023

To cite this article: Zett, I., Campos, F., Galdames, S., & Opazo, M. J. (2023). Leadership practices in kindergartens: A debate between capabilities, importance and urgency. *International Journal of Educational Leadership and Management*. Published June 26th 2023.
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.11181>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.11181>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Leadership Practices in Kindergartens: A Debate between Capabilities, Importance and Urgency

Isabel Zett Sabioncello
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso

Fabian Campos Vergara
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso

Sergio Galdames
Universidad de Santiago de Chile

María José Opazo Pérez
Instituto de Estudios Avanzados
en Educación, Universidad de Chile

Abstract

Leadership has been identified as one of the most important variables for the success of any educational organization. Previous investigations have focused on the school world, paying less attention to the direction of educational units of preschool education. Considering the recent interest at the international level and in Chile, to develop kindergarten directors as leaders, it is essential to know how the directors understand and implement their role. Inspired by the work of Aubrey et al. (2013) and developed in the context of public gardens managed by the National Board of Kindergartens in Chile, this study seeks to explore the conceptions and practices present in the managerial role. A questionnaire was applied to 86 directors of gardens, inviting them to organize a series of 18 key practices according to three independent dimensions: importance, frequency and capacity. The results show an emphasis on those related to the protection of community rights, a greater capacity to take care of the team and a greater frequency of practices related to establishing direction, evidencing tensions in what is identified as a priority, what they implement and the capacities they perceive to lead. Implications for research, development and policy are discussed.

Keywords: Social justice leadership, principals, comparative analysis, Greece, Turkey

Prácticas de Liderazgo en los Jardines Infantiles: Un Debate entre Capacidades, Importancia y Urgencia

Isabel Zett Sabioncello
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso

Fabian Campos Vergara
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso

Sergio Galdames
Universidad de Santiago de Chile

María José Opazo Pérez
Instituto en Estudios Avanzados
de Educación, Universidad de Chile

Resumen

El liderazgo ha sido identificado como una de las variables más importantes para el éxito de cualquier organización educativa. Investigaciones previas se han focalizado en el mundo escolar, prestando menor atención a la dirección de unidades educativas de educación parvularia. Considerando el reciente interés internacional y en Chile, por desarrollar a las directoras de jardines infantiles como líderes, es fundamental conocer cómo las directoras entienden e implementan su rol. Inspirados por el trabajo de Aubrey et al. (2013) y desarrollado en el contexto de jardines públicos administrados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles en Chile, este estudio busca explorar las concepciones y prácticas presentes en el rol directivo. Se aplicó un cuestionario a 86 directoras de jardines, invitando a organizar una serie de 18 prácticas claves de acuerdo con tres dimensiones independientes: importancia, frecuencia y capacidad. Los resultados muestran un énfasis en las prácticas relacionadas a la protección de derechos de la comunidad, una mayor capacidad para cuidar al equipo y una mayor frecuencia de prácticas vinculadas a establecer dirección, evidenciando tensiones en lo que se identifica como prioritario, lo que implementan y las capacidades que perciben para liderar. Implicancias para la investigación, desarrollo y políticas son discutidas.

Palabras clave: Liderazgo en justicia social, directores, análisis comparativo, Grecia, Turquía

Existe un creciente interés en fortalecer el liderazgo en la educación inicial, el cual se sostiene en el reconocimiento que los primeros años son clave en el desarrollo integral (Anda et al., 2006), y que el rol del líder puede hacer una diferencia significativa en las oportunidades de aprendizaje de los párvulos (Sisson et al., 2021). Estudios previos en liderazgo educativo, usualmente provenientes de la educación primaria y secundaria, han vinculado modelos y prácticas efectivas que líderes implementan para alcanzar los objetivos organizacionales (Chan, 2018). Etiquetas como líder transformacional, distribuido o pedagógico han dominado la literatura académica, siendo celebrados por su impacto en los aprendizajes y el mejoramiento escolar (Bellibaş et al., 2020).

Como lo señalan Sisson et al. (2021) ‘estos modelos han creado una barrera para reconceptualizar el liderazgo de las formas necesarias en el campo de la primera infancia’ (p. 2). Estudios que han indagado sobre estas barreras plantean que la aplicación de marcos conceptuales tradicionales tomados tanto del mundo corporativo como del mundo escolar, ha limitado el desarrollo de este campo en el nivel inicial, dejando un legado irrelevante para directoras y jardines (Nicholson et al., 2018). Consecuentemente, algunas autoras han empujado una conversación situada en la educación inicial y construida desde las experiencias de directoras de centros educativos (Aubrey et al., 2013; Heikka et al., 2013).

Congruente con las tendencias internacionales, las políticas educativas en Chile han destacado el rol de la educación inicial, identificando a las directoras como un puesto clave para el fortalecimiento del nivel (Opazo et al., 2022). Durante la última década, con una aceleración desde el 2018, la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP), organismo dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), ha impulsado una reforma para el fortalecimiento de la calidad de la educación inicial. La propuesta pone en el centro el liderazgo de las directoras, con un explícito énfasis en pasar de la gestión administrativa a un liderazgo pedagógico centrado en el desarrollo de las personas para impactar en los aprendizajes de los párvulos. A pesar de la creciente importancia que la política pública les ha otorgado a las directoras, poco como se conoce sobre su liderazgo, menos aún sobre las prácticas que implementan en sus jardines.

Este estudio exploratorio busca contribuir a la discusión sobre el liderazgo en educación inicial. Construyendo sobre los aportes de investigadoras en educación inicial (Aubrey et al., 2013), buscamos comprender cómo las líderes del nivel expresan su liderazgo, poniendo especial atención en las prácticas directivas que implementan. Tres preguntas guían este estudio:

- 1) ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo más importantes para las directoras de jardines Junji?
- 2) ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo implementadas con mayor frecuencia por las directoras de jardines Junji?
- 3) ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que las directoras se sienten más capaces de realizar?

Liderazgo en Educación Inicial

Décadas de estudios y experiencias en liderazgo educativo han permitido identificar una serie de características, principios y prácticas de los líderes efectivos. Leithwood et al. (2020) señalan que las y los líderes ‘exitosos’ comparten un mismo repertorio de acciones, las cuales se centran en 1) establecer dirección, 2) desarrollar al equipo, 3) fortalecer la enseñanza y 4) desarrollar la organización. A pesar del valor de estos hallazgos, estos acercamientos se han construido bajo los principios del mejoramiento escolar (Hallinger & Heck, 2011), los cuales no necesariamente son pertinentes para la educación parvularia. Entender qué es ‘éxito’ en educación inicial, implica pensar más allá de las lógicas que han dominado durante este último tiempo la noción de calidad en el nivel de educación primaria y secundaria. Algunas autoras han señalado que la educación parvularia se distingue de otros niveles ya que presenta demandas específicas como la defensa de los derechos de los párvulos (Sisson et al., 2021), la colaboración cercana de sus trabajadoras y la relación estrecha con las familias (Nicholson et al., 2018). Además, estudios del norte global han discutido el estatus de directoras de centros de educación inicial en comparación a sus pares escolares, reconociendo que las primeras carecen del reconocimiento de sus directores del mundo escolar, dificultando la relación con sostenedores y apoderados.

Aubrey et al. (2013) indican que una de las principales características de este nivel es su naturaleza pragmática y uno de los ámbitos más importantes

identificado por sus líderes es el desarrollo de un servicio de calidad para niños, niñas y familias. Sisson et al. (2021) indican que las tensiones sobre la conceptualización del liderazgo en educación es un problema global, en donde ‘Las tensiones entre estas agendas en competencia en la educación de la primera infancia, los derechos del niño frente a la medición y el papel clave del liderazgo, se experimentan internacionalmente’ (p.2). Estudios sobre liderazgo en educación inicial han destacado el compromiso con el propósito moral y la responsabilidad por la ética del cuidado (Siraj-Blatchford & Hallet, 2013), siendo este fenómeno descrito como un *cuidado apasionado* [*passionate care*] por el trabajo, en beneficio de los intereses de niños, niñas y sus familias.

Si bien la investigación sobre liderazgo en el nivel inicial no ha sido tan desarrollada como en el mundo escolar u organizacional, se ha avanzado hacia una comprensión sobre ciertas prácticas de liderazgo que tienen impacto en el aprendizaje de niños y niñas. Un estudio llevado a cabo en el Reino Unido encontró que aquellas unidades educativas que imparten educación parvularia con un alto estándar en la calidad del servicio que entregaban, tenían en común un liderazgo que favorecía el empoderamiento personal y profesional de su equipo (Siraj-Blatchford & Hallet, 2013). Otros estudios sobre liderazgo en educación parvularia han puesto de manifiesto la necesidad de líderes con conocimiento y confianza en su área de especialidad, que también sean capaces de valorar la contribución de otros agentes educativos. Más que una sola persona llevando a cabo tareas de manera individual, ‘el liderazgo en los primeros años parece ser el resultado de grupos de personas que trabajan juntas, influenciándose e inspirándose mutuamente’ (Hallet, 2013, p. 314). Murray y McDowall Clark (2013), señalan que no basta con favorecer el involucramiento y cooperación de los distintos equipos de la unidad educativa, sino que también es necesario fortalecer el trabajo en red con otras organizaciones territoriales y de apoyo al centro educativo, para abordar las diversas necesidades de los párvulos y sus familias.

La evidencia al respecto señala que a las directoras les es difícil involucrarse de manera más directa en los temas relativos a los aprendizajes de los párvulos, tal como lo indica la literatura a nivel nacional e internacional. Por ejemplo, estudios chilenos han mostrado que la carga administrativa de directoras de jardines públicos chilenos les impide liderar pedagógicamente los jardines (Opazo et al., 2022), y que este liderazgo más pedagógico se ve

amenazado por problemas como la alta rotación de los equipos docentes en jardines públicos de la red Junji (Cabrera-Murcia, 2021).

Similar a la literatura escolar, el liderazgo y el rol de las directoras aparece como fundamental para el desarrollo de los jardines y el bienestar de los párvulos. Sin embargo, a diferencia de la literatura tradicional, conocemos menos del liderazgo de sus directoras. Más aún, el contexto actual de reformas del nivel inicial chileno aumenta la incertidumbre sobre cómo el liderazgo es implementado.

Contexto: Liderazgo en las Políticas Chilenas de Educación Parvularia

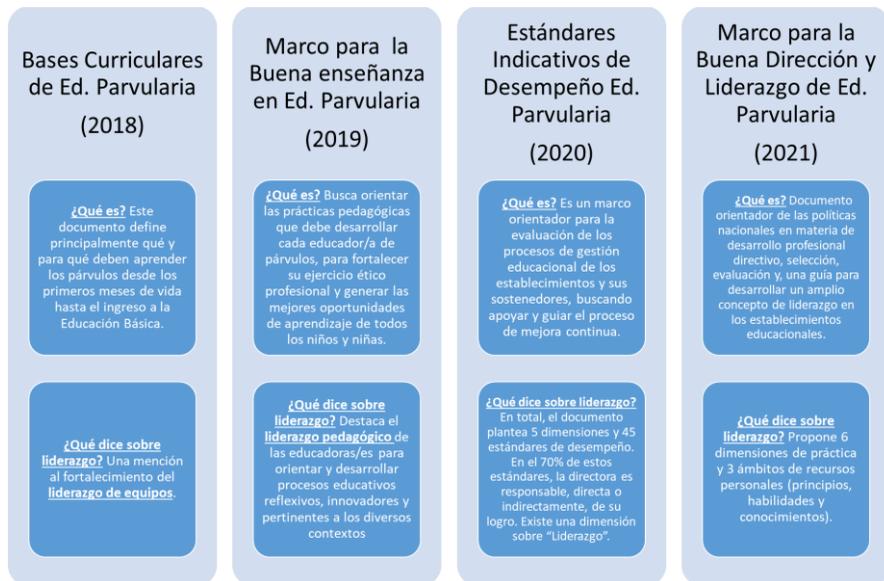
La educación parvularia en Chile es impartida por diversas instituciones: el Ministerio de Educación, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (en adelante, Junji), Fundación Integra e instituciones privadas (Elige Educar, 2019). La Junji, una de las principales proveedoras de educación parvularia pública del país, es una institución creada en el año 1970, a través de la Ley N° 17.301. Su objetivo es proveer educación de calidad y bienestar a niños desde los 85 días de vida hasta los cuatro años de edad, de contextos socio económicos desaventajados, para así contribuir a disminuir las brechas socioeconómicas del país (Elige Educar, 2019).

Si bien la impartición de la educación parvularia, tiene una larga data en Chile, durante los últimos años, se ha generado una estructura institucional que busca otorgar las condiciones para asegurar que la educación que entrega este nivel sea de calidad. Un primer hito en este proceso es la entrada en funcionamiento, durante el año 2016, de la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP). El objetivo de este organismo es colaborar con el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Ello es importante de notar pues, tal como lo indican Poblete y Falabella (2020), la educación parvularia ‘ha ocupado un lugar marginal dentro del sistema educativo chileno donde ha debido disputar sentidos pedagógicos y un lenguaje propio en el campo de la política pública, sumado a la disputa por recursos y políticas distintivas del nivel’ (p. 26).

La figura 1 muestra los 4 referentes que la SdEP y el MINEDUC han publicado hasta la fecha, y permiten al nivel de Educación Parvularia, prepararse para su incorporación al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC).

Figura 1

Referentes de la política en Ed. Parvularia. Fuente: elaboración propia.



El año 2021, el nivel de educación parvularia inicia su marcha blanca dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). El propósito de este organismo, creado el año 2011 mediante la Ley N° 20.529, es generar una estructura institucional efectiva que permita al Estado dar respuesta a su responsabilidad de propender a asegurar una educación de calidad para niños, niñas y jóvenes del país, tal como quedó mandatado en la Ley General de Educación el año 2009 (Ministerio de Educación, 2020). En este sistema participan, entre otros, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y la Superintendencia de Educación (SIE), las cuáles realizan visitas a las unidades educativas para propiciar la mejora de sus procesos. Dentro de los principios que están a la base de los modelos de acompañamiento de estas

instituciones, se explicita que el liderazgo pedagógico es uno de los dos elementos clave (junto con las interacciones en el aula), para la calidad educativa de los establecimientos de educación parvularia ([Ministerio de Educación, 2020](#)).

Este itinerario de cambios en la política pública del nivel de educación parvularia, continuará en el período 2022-2026. Recientemente, el nuevo gobierno que asumió en marzo del 2022 anunció una “Hoja de Ruta” para este periodo, con 11 medidas transformadoras, que buscan que ‘niños y niñas tengan acceso a una educación parvularia pública, de calidad y gratuita’ ([Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022](#)). Entre estas medidas, destaca impulsar una nueva carrera directiva con énfasis en incorporar mejoras para el ejercicio de la gestión y el liderazgo directivo.

Es así, que el nivel de educación parvularia en Chile, está viviendo un proceso de transformación profunda, que está demandando a las directoras de unidades educativas un liderazgo con foco en la mejora continua de los procesos pedagógicos. Esto no solo resulta desafiante por el contexto de transformación institucional acá señalado, y porque además está ocurriendo en medio de una pandemia, sino porque en el proceso de implementación de este conjunto de políticas transformadoras, se va a reconstruir también la identidad profesional de las directoras. Dado este contexto, el objetivo general de este estudio es comprender las concepciones y prácticas presentes en el rol de las directoras.

Metodología

Para lograr el objetivo previamente descrito se realizó un estudio cuantitativo, con un diseño transversal usando un cuestionario en una muestra no representativa de directoras de jardines infantiles. Inicialmente, se construyó un cuestionario con 22 prácticas de liderazgo en base a los hallazgos descritos por [Aubrey et al. \(2013\)](#). El trabajo de estas autoras fue seleccionado tanto por su diseño, el cual consideró una producción y análisis inductivo, como por la aparente similitud entre las características del trabajo directivo de las líderes de educación inicial australianas con el contexto de las líderes en Junji. Se consideró tomar como referente este trabajo atendiendo a la particularidad del liderazgo en educación inicial, el cual difiere del liderazgo ejercido en los

niveles de enseñanza básica y media. Entre sus especificidades, tal como se mencionó previamente, destaca su carácter holístico y menos jerárquico, junto con un énfasis en la cultura colaborativa y de cuidado tanto de los niños, niñas y sus familias, como también de los equipos al interior de la unidad educativa. Así, dado que dichos aspectos se evidencian en el trabajo de Aubrey et al. (2013), se decidió tomarlo como referencia en la construcción del cuestionario a aplicar a las líderes de Junji en Chile.

Este cuestionario fue sometido a validación de dos académicos con experticia en el ámbito de liderazgo en educación parvularia, y de una directora destacada de jardín infantil. La retroalimentación de estos tres expertos permitió afinar la redacción de los ítems del instrumento, así como fusionar otros, terminando con un cuestionario de 18 prácticas (tabla 1). Para facilitar el análisis y la interpretación de la información, se organizaron las prácticas en cuatro dimensiones reconocidas por la literatura especializada (Leithwood et al., 2020). Atendiendo a la menor cantidad de evidencia disponible sobre liderazgo en educación inicial, se decidió considerar este trabajo aun cuando las dimensiones allí descritas han sido trabajadas para el caso del liderazgo de niveles escolares.

Tabla 1

Lista de prácticas de liderazgo en educación parvularia y dimensiones a las que pertenecen

N°	Ítem	Dimensión
1	Articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa.	Establecer Dirección
2	Integrar los cambios en las orientaciones emanadas desde la política pública en el quehacer diario.	
3	Generar instancias para el desarrollo profesional del equipo.	Desarrollar Cuidar al Equipo
4	Motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa.	
5	Liderar el desarrollo profesional del equipo, a través de procesos planificados y/o informales.	

N°	Ítem	Dimensión
6	Modelar el estándar profesional esperado en el equipo.	Aprendizaje de niños y niñas
7	Promover el cuidado y autocuidado del equipo.	
9	Asegurar que todos los párvulos reciban experiencias educativas de calidad.	
10	Proteger los derechos de niños, niñas, familias, personal y la comunidad en general.	Fortalecimiento organizacional
11	Tomar decisiones pensando en el futuro de la unidad educativa.	
12	Mantener control presupuestario.	
13	Gestionar estrategias de difusión para aumentar la matrícula.	
14	Anticipar conflictos, mediar y resolver problemas cotidianos.	
15	Conocer y comprender las necesidades de la comunidad educativa.	
16	Promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa.	
17	Establecer medidas y protocolos que fortalezcan la seguridad de todos los integrantes de la comunidad educativa.	
18	Articular redes colaborativas con otros actores u organizaciones del territorio.	

Considerando argumentos de investigadoras anteriores que han señalado la dificultad de líderes para discriminar y priorizar sus acciones (López et al., 2012), se utilizó una estrategia de ranking (Yu et al., 2019), para así forzar la diferenciación y facilitar la identificación de las estrategias claves.

De esta forma, las prácticas propuestas fueron ranqueadas por las participantes de acuerdo con tres dimensiones: “importancia”, “frecuencia” y

“capacidad”. En “importancia” interesaba conocer la significancia que tiene esa práctica en el trabajo de cada líder; en “frecuencia” se buscó conocer qué prácticas se realizaban en el trabajo cotidiano en el jardín; mientras que en “capacidad” el objetivo fue identificar las prácticas que las líderes sentían mayor o menor dominio. A cada uno de los ítems le correspondió una escala, puntuada de 1 a 6, en donde los participantes establecieron el grado de importancia, frecuencia y capacidad de cada uno de ellos.

Se invitó a formar parte de este estudio a 129 participantes de un programa de formación de liderazgo con alcance nacional. En la sesión inicial se explicaron las características del estudio, así como también se dio lectura al consentimiento informado para la aplicación del instrumento, garantizando confidencialidad, anonimato y el carácter voluntario de la potencial participación. Un total de 86 líderes de jardines respondieron el instrumento. De esta muestra, el 100% son mujeres o se identifican como tal y todas trabajan en unidades educativas de administración directa de Junji, es decir, son financiadas, supervisadas y administradas por esta institución. Otras características de la muestra son presentadas en la tabla 2. Por limitaciones de espacio se presentan por cada dimensión estudiada las primeras tres y las últimas tres prácticas ranqueadas.

Tabla 2
Caracterización de las participantes

Característica	Rango	Media	Moda	DS
Edad	26-62	42	39	8,6
Años trabajando en educación parvularia	2-35	16	11	7,9
Años como líder en educación inicial	0-29	8	2	6,9
Años como líder en la actual unidad educativa	0-22	3	0	3,4
Cantidad de trabajadoras en la unidad educativa	1-57	19	10	11,1
Cantidad de párvulos en la unidad educativa	20-240	84	96	49

Resultados

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo más importantes para las directoras de Jardines Junji?

La tabla 3 muestra los resultados considerando la importancia con la que las directoras ranquearon las 18 prácticas de liderazgo, organizadas por dimensiones. Se presentan las tres más importantes y las tres menos importantes. Por motivos de espacio, se comentan las tres mejor ranqueadas. A modo general, la práctica *de proteger los derechos de niños, niñas, familias, personal y la comunidad en general*, perteneciente a la dimensión de *fortalecimiento organizacional*, fue la práctica más presente en las respuestas, obteniendo el mayor puntaje (161). Esta práctica fue ranqueada por 11 directoras como la práctica más importante, por 10 directoras como la segunda más importante en su quehacer y por 6 directoras como la tercera según el mismo criterio. La segunda práctica más presente y con el segundo puntaje más alto (155) correspondió a *motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa*, de la dimensión de *desarrollar y cuidar al equipo*, identificada como la más importante por 8 directoras, como la segunda en importancia por 17 y como la tercera práctica más importante por 7 participantes del estudio. En tercer lugar, del ranking general, apareció la práctica de *asegurar que todos los párvulos reciban experiencias educativas de calidad (154)*, dentro de la dimensión de *aprendizaje de niños y niñas*, escogida como la práctica más importante por 9 directoras, como la segunda más importante por 3 directoras y tercera en importancia por 12.

Por otro lado, el mayor número de directoras (13) identificaron como práctica más importante la de *articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa*, dentro de la dimensión de *establecer dirección*. El segundo lugar del ranking de importancia fue identificado por la mayoría de las directoras (17) como la práctica de *motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa*, mientras que el tercer lugar del ranking fue compartido entre las prácticas de *asegurar que todos los párvulos reciban experiencias educativas de calidad (12)* y *articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa (12)*.

Según estos resultados, es factible indicar que al menos una práctica de cada una de las cuatro dimensiones propuesta en el cuestionario fue identificada dentro de los primeros seis lugares del ranking.

Tabla 3

Ranking de prácticas más importantes

Práctica	Dimensión	1	2	3	4	5	6	Score
Proteger los derechos de niños, niñas, familias, personal y la comunidad en general.	Fortalecimiento organizacional	11	10	6	6	8	8	161
Motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa.	Desarrollar y cuidar al equipo	8	17	7	8	6	5	155
Asegurar que todos los párvulos reciban experiencias educativas de calidad.	Aprendizaje de niños y niñas	9	3	12	12	5	5	154
Conocer y comprender las necesidades de la comunidad educativa.	Fortalecimiento organizacional	5	4	3	2	2	3	58
Gestionar estrategias de difusión para aumentar matrícula.	Fortalecimiento organizacional	0	0	1	1	3	3	40
Mantener el control presupuestario.	Fortalecimiento organizacional	0	0	0	0	1	4	29

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo implementadas con mayor frecuencia por las directoras de Jardines Junji?

La tabla 4 muestra los resultados considerando la frecuencia con la que las directoras realizaban en sus unidades educativas las 18 prácticas de liderazgo que fueron analizadas, igualmente organizadas por las respectivas dimensiones a las que pertenecen. Se presentan las tres más frecuentes y las tres menos frecuentes. Por motivos de espacio, se comentan las tres mejor ranqueadas. En el análisis general de las prácticas ranqueadas, la práctica que

apareció con más frecuencia y con un mayor puntaje (169) fue la de *articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa* perteneciente a la dimensión de *establecer dirección*. Fue identificada como la práctica más frecuente por 27 directoras, por 12 directoras como la segunda más frecuente y por 10 como la tercera práctica que más se realizaba en la unidad educativa. En segundo lugar, se identificó la práctica *de promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa* (146), dentro de la dimensión de *fortalecimiento organizacional*, señalada por 3 directoras como la práctica que más integraban en su quehacer educativo, y también por 3 directoras como la segunda práctica más frecuente, mientras que por 5 directoras fue señalada como la tercera práctica que más realizaban en su unidad educativa. En un tercer lugar, la práctica considerada más frecuente fue la de *motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa* (143), de la dimensión *desarrollar y cuidar al equipo*, donde 7 directoras la identificaron como la práctica que más realizaban, 9 la reconocieron como la segunda más frecuente y 10 como la tercera según el mismo criterio.

Asimismo, la mayoría de las directoras (27) identificaron como práctica más frecuente la de *articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa*. Esta misma práctica fue identificada por la mayor parte de las directoras (12) como la segunda que más realizaban en su unidad educativa. La práctica que ocupa el tercer lugar en este ranking fue compartida entre las prácticas de *motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa* y, nuevamente, el *articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa*, cada una de estas señaladas por 10 directoras como la tercera práctica que más realizaban en su unidad educativa.

Al igual que en el análisis de los resultados relacionados a la importancia de estas prácticas, aparecieron las cuatro dimensiones presentes, con al menos una práctica identificada dentro de los seis primeros lugares del ranking de frecuencia. No obstante, la dimensión de *establecer dirección* apareció con más presencia en comparación a la importancia que le otorgaron las mismas directoras, mientras que la dimensión de *aprendizaje de niños y niñas* fue desplazada desde el tercer lugar en el ranking de importancia, al cuarto lugar en este ranking de frecuencia.

Tabla 4
Ranking de prácticas más frecuentes

Práctica	Dimensión	1	2	3	4	5	6	Score
Articular y desarrollar una visión compartida de aprendizaje en su unidad educativa.	Establecer dirección	27	12	10	2	4	10	169
Promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa.	Fortalecimiento organizacional	3	3	5	5	12	7	146
Motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa.	Desarrollar y cuidar al equipo	7	9	10	5	4	8	143
Modelar el estándar profesional esperado en el equipo.	Desarrollar y Cuidar al Equipo	0	0	5	4	3	4	70
Anticipar conflictos, mediar y resolver problemas cotidianos.	Fortalecimiento organizacional	1	4	4	2	1	3	52
Establecer medidas y protocolos que fortalezcan la seguridad de todos los integrantes de la comunidad educativa.	Fortalecimiento organizacional	0	0	0	6	1	2	41

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que las directoras perciben con mayor dominio?

En relación con las prácticas que las directoras percibían con mayor dominio y más capaces para realizarlas, la tabla 5 muestra los resultados del último ranking respondido por las participantes del estudio, organizado por la dimensión a la que pertenece cada práctica. Se presentan las tres que perciben con más dominio y las tres con menos dominio. Por motivos de espacio, se comentan las tres mejor ranqueadas. En el ranking general sobre capacidades

de las directoras, la práctica más presente y con un mayor puntaje (163), fue la de *motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa*. Un total de 14 directoras la identificó como la práctica que más dominaban, 12 como la segunda práctica en este criterio y 8 la señalan como la tercera práctica que se sentían más capaces de realizar. En un segundo lugar de este ranking y con el segundo puntaje más alto (158), apareció la *práctica de promover el cuidado y autocuidado del equipo*, también dentro de la dimensión de *desarrollar y cuidar al equipo*, donde 5 directoras señalaron que era la práctica que más dominaban, otras 5 como la segunda práctica en el ranking y 9 directoras la identificaron como la tercera práctica que se sentían más capaces de realizar. En tercer lugar, se identificó la práctica de *promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa* (156). Sobre esta práctica, 6 directoras la señalaron como la más dominada, 3 directoras la señalaron en un segundo lugar del mismo criterio y 8 directoras la identificaron como la tercera práctica que más dominaban en el ejercicio de su liderazgo.

A diferencia de los dos análisis anteriores, la dimensión *de aprendizaje de niños y niñas* no apareció representada en los seis primeros lugares del ranking sobre dominio, presentándose mayoritariamente la dimensión de *desarrollar y cuidar al equipo* y de *fortalecimiento organizacional* como las dimensiones con las que las directoras se sentían más capaces de implementar.

Tabla 5
Ranking de prácticas más dominadas

Práctica	Dimensión	1	2	3	4	5	6	Score
Motivar al equipo para alcanzar las metas de la unidad educativa.	Desarrollar y cuidar al equipo	14	12	8	4	11	5	163
Promover el cuidado y autocuidado del equipo.	Desarrollar y cuidar al equipo	5	5	9	8	6	9	158
Promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa.	Fortalecimiento organizacional	6	3	8	11	8	6	156

Práctica	Dimensión	1	2	3	4	5	6	Score
Anticipar conflictos, mediar y resolver problemas cotidianos.	Fortalecimiento organizacional	2	2	3	2	4	3	61
Establecer medidas y protocolos que fortalezcan la seguridad de todos los integrantes de la comunidad educativa.	Fortalecimiento organizacional	1	1	4	2	2	4	57
Modelar el estándar profesional esperando en el equipo.	Desarrollar y cuidar al equipo	3	5	0	2	2	4	55

Discusión y conclusión

Comenzamos esta investigación con el objetivo de comprender las concepciones y las prácticas de liderazgo de las directoras de jardines infantiles. Nuestros hallazgos muestran con precisión las prácticas prioritarias que las líderes implementan dentro de las unidades educativas. No obstante, observamos que las directoras experimentan una tensión entre lo que desean hacer (importancia), lo que hacen (frecuencia) y lo que estiman que saben hacer (dominio).

Compartiendo el interés de investigadoras internacionales y nacionales (Brooker et al., 2021; Opazo et al., 2022), en especial del trabajo de Aubrey et al. (2013), este estudio expande el conocimiento sobre la implementación del liderazgo explorando el contexto de los jardines de dependencia Junji. Si bien algunas de las 18 prácticas identificadas e instrumentalizadas de esta investigación son compartidas por los marcos de liderazgo tradicional (Leithwood et al., 2020), nuestros resultados sugieren que las características de la educación inicial demandan un liderazgo diferente. La presencia de prácticas relativas a la promoción de los derechos de los niños y sus familias, al mismo tiempo que el cuidado de los equipos de trabajo, identificadas como las más importantes para la directoras, y el énfasis en la colaboración entendida como una de las prácticas más implementadas y de mayor dominio ilustra un tipo de liderazgo distinto, menos jerárquico y con énfasis en el

cuidado no sólo de los niños y niñas sino también de los equipos de trabajo, cuestión que le distingue del liderazgo en el nivel escolar.

Una de las principales motivaciones del trabajo Aubrey et al. (2013) fue desafiar la hegemonía conceptual del liderazgo tradicional vinculado al trabajo sobre la dirección escolar especialmente de los estudios sobre directores escolares. El supuesto compartido por diversas autoras es que el nivel inicial, especialmente en los jardines, tienen condiciones diferentes a la escuela y por lo mismo demandan un liderazgo diferente (Opazo et al., 2022). De esta forma, un primer hallazgo de este estudio fue el reconocimiento que las prácticas de liderazgo en los jardines australianos (Aubrey et al., 2013) pareciesen ser muy similares al de las directoras Junji. Considerando una variación menor, todas las prácticas identificadas fueron reconocidas como importantes y de ejecución frecuente por las directoras chilenas. En este mismo sentido, se podría reconocer una naturaleza pragmática en los enfoques de liderazgo adoptados en estos jardines (Aubrey et al., 2013)

Investigaciones previas han sugerido que, en los jardines, debido a su tamaño y otras características contextuales, se observa una distribución de responsabilidades, lo cual disminuye la sobrecarga laboral de sus líderes (Aubrey et al., 2013; Heikka et al., 2013). Si bien este estudio no exploró sobrecarga, ni el liderazgo distribuido, la alta frecuencia que reportaron las directoras en todas las prácticas de liderazgo, sugiere una dificultad para priorizar entre éstas, lo que podría indicar que están asumiendo una excesiva cantidad de responsabilidades, cuestión que la literatura ha reportado previamente en directoras noruegas (Kristiansen et al., 2021). Esta excesiva carga podría repercutir en su desempeño (dificultad al priorizar tareas), bienestar y satisfacción laboral (DeMatthews et al., 2021).

La práctica de liderazgo definida como la más importante para las directoras participantes del estudio fue la de *proteger los derechos de niños, niñas, familias, personal y la comunidad en general*, que a su vez fue la cuarta práctica que sentían que más dominaban. Dicha práctica se asocia fuertemente a la tradición de la educación parvularia en tanto sus educadoras y directivas asumen su rol como garantes de los derechos de los niños y niñas. Más aún, esto concuerda con estudios anteriores que enfatizan estas características del liderazgo en educación inicial, vinculadas, aunque no exclusivamente, a la relevancia de la ética del cuidado respecto a los niños y sus familias (Sisson

et al., 2021; McDowall Clark & Murray, 2012; Nicholson et al., 2018 & Opazo et al., 2022).

A su vez, esta práctica se vincula con la segunda práctica que más dominaban las directoras: *Promover el cuidado y autocuidado del equipo*. En ese sentido, la ética del cuidado de los niños se traspassa al cuidado de los equipos de trabajo, cuestión que, de acuerdo a reciente evidencia nacional (Falabella et al., 2022) constituye un arma de doble filo pues puede perpetuar estereotipos de género asociados al liderazgo que se ejerce en educación inicial, menos jerárquico y holístico (Hujala & Eskelinen, 2013).

Se destaca también la práctica *promover la colaboración y la toma de decisiones colaborativa en la unidad educativa*, la cual apareció como la segunda práctica más implementada y la tercera de la cual se tenía mayor dominio. De acuerdo a la OECD (2020), los equipos de trabajo que participan de la toma de decisiones de sus unidades educativas tienden a interesarse más en procesos colaborativos y muestran altos niveles de satisfacción profesional. Sobre este tema, la evidencia nacional muestra los enormes desafíos al respecto. El estudio de Cabrera-Murcia (2021), muestra que las técnicas chilenas de Junji indicaron tener muy poco tiempo para desarrollar tareas colaborativas con sus directoras, en donde se reflexionara conjuntamente sobre los aprendizajes de los niños. De acuerdo con las demás participantes del estudio, la rotación de los equipos y la carga de trabajo administrativa les impide desarrollar una visión compartida de su trabajo. Esto concuerda con lo expresado en el reporte de la OECD (2020), que señala que los centros de educación infantil en general indican que se les entregan oportunidades a los equipos pedagógicos para participar en la toma de decisiones, con la excepción de Chile, Japón y Noruega, cuyos equipos pedagógicos tienden a participar menos.

Los resultados muestran luces y sombras respecto del liderazgo pedagógico que promueve la política pública a través de sus marcos normativos y que están ejerciendo las directoras de jardines infantiles. Las fortalezas están puestas en la dimensión de *desarrollar y cuidar el equipo*, dado que 3 de sus prácticas, estaban dentro de las más frecuentes y con mayor dominio por parte de las directoras. Entre estas se encuentra *liderar el desarrollo profesional del equipo*, práctica relevada por el estudio de la OECD como una de las vías más robustas para impactar en los aprendizajes de niños y niñas (Douglass, 2019). Sin embargo, la ausencia de las prácticas de la dimensión *aprendizajes de niños y niñas* dentro del ranking de las prácticas

que más dominaban las directoras, problematiza el foco que podría tener el desarrollo profesional que pueden favorecer al interior de las unidades educativas. Que la práctica de *monitorear los resultados de aprendizaje de niños y niñas*, haya estado dentro de las 6 prácticas que las directoras consideraban más importantes, pero que no figure dentro de su ranking de prácticas más frecuentes y prácticas que más capaces se sentían de realizar, nos permite concluir que las directoras, si bien saben la importancia que tiene, no saben cómo levantar el insumo principal que requieren (datos sobre aprendizajes de los niños y niñas), para fortalecer las prácticas pedagógicas de sus equipos en los escasos espacios y tiempos de desarrollo profesional que la unidad educativa puede tener.

La ausencia de esta dimensión de *aprendizaje de niños y niñas* del ranking de prácticas que más dominaban las directoras releva el rol del desarrollo profesional, como una variable más a considerar, además de los temas de rotación de equipos (Cabrería-Murcia, 2021) y la gran demanda de tareas administrativas que tienen las directoras (Opazo et al., 2022), para fortalecer su liderazgo pedagógico. Este resultado nos invita a reflexionar sobre el énfasis que deberían tener los programas de desarrollo profesional en liderazgo para directoras de jardines infantiles, más alineados a problematizar lo que se entiende por aprendizaje, y cómo pueden monitorearlo para, a partir de esos datos, implementar iniciativas al interior de la unidad educativa, de reflexión sobre la práctica pedagógica así como de desarrollo profesional del equipo, que garanticen que todos los párvulos reciban experiencias educativas de calidad. En esta línea, participantes de un programa orientado a fortalecer el liderazgo pedagógico de educadoras de párvulos en Finlandia declararon mayor conocimiento de la pedagogía y el aprendizaje en educación parvularia, elementos de base para para el desarrollo, el fortalecimiento y la promoción de aprendizajes de calidad en el nivel (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Este énfasis en aprendizaje y pedagogía, más que en la construcción de una cultura de colaboración docente, tiene sentido en este nivel, dada las particularidades ya mencionadas del liderazgo en educación parvularia (holístico, menos jerárquico, que favorece el trabajo colaborativo y el cuidado de niños y equipo). Esta es una diferencia sustantiva con el nivel escolar. Un estudio sobre el impacto de los programas de formación en liderazgo del Ministerio de Educación en Chile entre el 2011 y el 2018, muestra que el mayor impacto para los participantes de esos programas estuvo en cómo

instalar en los centros escolares una cultura de trabajo colaborativo (Parra Robledo & Ruiz Bueno, 2020).

Una serie de condiciones podrían limitar los resultados de esta investigación. Primero, este estudio se realizó en un momento de alta complejidad sanitaria [2021], donde muchas de las directoras se encontraban liderando en espacios de confinamiento intermitente y gran parte de su trabajo se implementó a distancia. Segundo, la educación inicial en Chile se encuentra en un momento de profunda reforma, la cual ha puesto en el centro el desarrollo del liderazgo de sus directoras de jardín y jefaturas nacionales. Tercero, Chile se encuentra en un proceso de cambio político significativo, con un gobierno que asumió luego que las participantes contestaran el instrumento. La actual administración ha declarado un interés fundamental por la protección de la infancia.

Finalmente, hacemos eco de las últimas palabras de las académicas que inspiraron este estudio: ‘El desafío ahora radica en formalizar el conocimiento de liderazgo que las practicantes creen, imaginan y reflexionan sobre el mismo que, si bien es legítimo, también debe justificarse con evidencia sólida’ (Aubrey et al., 2013, p. 26). Creemos que a medida que avanzamos en decodificar el enigma del liderazgo en la educación inicial es fundamental continuar la conversación con autoridades nacionales, locales, y principalmente con las directoras y educadoras que trabajan con las comunidades educativas. Vemos este estudio exploratorio como un punto de inicio para la identificación de aquellas estrategias directivas que pueden hacer una diferencia en el desarrollo y bienestar de todos los párvulos.

Agradecimientos

María José Opazo Pérez agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Referencias

- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
<https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>

- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(1), 5-29.
<https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership, 50*(5), 1-20.
<https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Brooker, M., Cumming, T., & Logan, H. (2021). Followers and following in early childhood education workplaces: A narrative review of the followership literature. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211067410>
- 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>
- Chan, C. W. (2018). Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education. *Educational Management Administration and Leadership, 46*(4), 679-691.
<https://doi.org/10.1177/1741143217694892>
- DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P., & Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 94*(4), 1-9.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1894083>
- Douglass, A. L. (2019). The role of relationships: An exploratory study of early childhood educators earning a bachelor's degree. *SAGE Open, 9*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244019837830>
- Elige Educar. (2019). Educación parvularia en Chile: Estado del arte de la educación y desafíos. *Una propuesta de Elige Educar*.
https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Elige-Educar.-Educacion-parvularia-en-Chile_VF-2.pdf
- 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>

- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teacher's professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research, 61*(2), 181-196.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- 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>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 1-27.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(1), 30-44.
<https://doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership tasks in early childhood education. En E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 213-234). Tampere University Press.
- Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K., & Bøe, M. (2021). Early childhood centre directors coping with stress: Firefighters and oracles. *International Journal of Educational Management, 35*(4), 909-921.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0584>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management, 40*(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education, 58*(1), 413-422.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.014>
- McDowall Clark, R., & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years*. McGraw-Hill Education.

- Ministerio de Educación. (2020). Sistema de aseguramiento de la calidad de educación parvularia. *Instituciones, componentes y procesos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14787/SAC-EParv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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>
- Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B., & Bonetti, S. (2018). A review of the literature on leadership in early childhood: Examining epistemological foundations and considerations of social justice. *Early Child Development and Care, 190*(2), 91–122. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1455036>
- OECD. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong survey 2018, TALIS*. OECD Publishing.
- 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, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247>
- Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Formación para el liderazgo escolar: Impacto del plan de formación de directores en Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management, 8*(2), 204-233. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4730>
- Poblete, X., & Falabella, A. (2020). Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En J.E. García-Huidobro, & A. Falabella (Eds.), *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria* (pp. 26-43). Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_anos_Ley_Educacion_Primary_Obligatoria.pdf
- Siraj-Blatchford, I., & Hallet, E. (2013). *Effective and caring leadership in the early years*. Sage.
- Sisson, J. H., Lash, M., Shin, A., & Whittington, V. (2021). Co-constructed leadership in early childhood education. *International Journal of*

Leadership in Education, 00(0), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1914350>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Hoja de ruta educación parvularia 2022-2026*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/06/hdr.pdf>

Yu, P., Gu, J., & Xu, H. (2019). Analysis of ranking data. *WIREs Computational Statistics*, 11(6), 1-26.

<https://doi.org/10.1002/wics.1483>

Isabel Zett Sabioncello: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9837-5403>

Fabian Campos Vergara: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4636>

Sergio Galdames Poblete: Universidad de Santiago de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6836-7595>

María José Opazo Pérez: Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5386-6612>

Contact Address: isabel.zett@pucv.cl