



## **FUNDAMENTOS**

# ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO PARA LOS ESTABLECIMIENTOS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN PARVULARIA Y SUS SOSTENEDORES

Diciembre de 2019

## **IMPORTANTE**

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” u otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

## ÍNDICE

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I. Marco Legal</b>	<b>6</b>
El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación	6
La nueva institucionalidad de la Educación Parvularia	7
La Reforma Educacional	9
La Agencia de Calidad de la Educación y los Estándares Indicativos de Desempeño	11
<b>Capítulo II. Antecedentes</b>	<b>14</b>
Marco Institucional: La Educación Parvularia en Chile	14
Contexto General	14
Orgánica de la Educación Parvularia en Chile	14
Marcos de Referencia: Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Parvularia	22
Enfoque de Derechos	22
Enfoque de Inclusión	23
Enfoque Sistémico-Ecológico y Desarrollo y aprendizaje Infantil	24
Enfoque de Calidad	25
Enfoque de los modelos internacionales de aseguramiento de la calidad	27
Enfoque de los modelos nacionales de aseguramiento de la calidad	28
Junji: Modelo de Gestión de Calidad	28
Fundación Integra y su Política de Calidad Educativa	31
Resumen marcos de referencia	35
Alineamiento curricular y normativo	38
Bases Curriculares	38
Marco para la Buena Enseñanza	39
Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente	40
<b>Capítulo III. Proceso de Elaboración de los EID EP</b>	<b>41</b>
Antecedentes utilizados para la investigación	41
Primera etapa: Elaboración de la propuesta	42
Segunda etapa: Socialización y Valorización	43
Tercera etapa: Consultas y reajuste EID EP	44
Cuarta etapa: Segunda ronda de validación	45
<b>Capítulo IV: Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que Imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores</b>	<b>46</b>
Estructura del modelo	46
Definición y graduación de los Estándares Indicativos de Desempeño	48
Estándares que Componen el Modelo de EID EP	49
<b>Capítulo V: Fundamentación de la estructura y contenido de los EID EP</b>	<b>53</b>
Dimensión Liderazgo	53
Subdimensión Visión estratégica	55
Subdimensión Conducción	55
Subdimensión Planificación y Gestión por Resultados	59
Dimensión Familia y Comunidad	61
Subdimensión Vínculo familia-establecimiento	61
Subdimensión de Vínculo con la Comunidad y sus Redes	63
Dimensión Gestión Pedagógica	65
Subdimensión de Gestión Curricular	65

Subdimensión Interacciones pedagógicas	68
Subdimensión de Ambientes propicios para el aprendizaje	72
Dimensión Bienestar integral	74
Subdimensión de Buen trato y convivencia	74
Subdimensión de Vida saludable	81
Subdimensión de Seguridad y espacios educativos	82
Dimensión Gestión de Recursos	85
Subdimensión Gestión de personas	85
Subdimensión Gestión Operacional	89
<b>Capítulo VI: Implementación y resguardos</b>	<b>94</b>
Modelo de Evaluación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Educación Parvularia	95
Resguardos de los Estándares Indicativos de Desempeño	97
Plan de Difusión y Socialización de los EID EP	98
<b>Bibliografía</b>	<b>101</b>

## Presentación

Este documento presenta los fundamentos teóricos de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (en adelante, EID EP). Los Estándares Indicativos de Desempeño constituyen el insumo principal para una evaluación cuyo fin es apoyar y orientar a todos los establecimientos educacionales, independiente de su nivel de desarrollo en gestión educativa, a identificar y abordar puntos críticos que movilicen un proceso de mejora continua.

En el primer capítulo se describe el marco legal en el que se sustenta la construcción de los estándares a nivel general, y los estándares específicos para Educación Parvularia, a nivel particular. Se describe el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el marco regulatorio que posibilita su implementación.

El capítulo dos describe, por un lado, los antecedentes necesarios para comprender el contexto y la estructura de la Educación Parvularia en Chile, y se caracterizan los objetivos, la organización institucional, los tipos de establecimientos que imparten Educación Parvularia y la situación actual, considerando principalmente los tipos de dependencia, matrícula y cobertura.

Por otro lado, se describen los fundamentos de los modelos de calidad en la gestión educativa para dicho nivel. Se reconoce el enfoque de Derechos como el eje que fundamenta los enfoques de inclusión y de calidad, y que permea los principios pedagógicos presentes para este nivel. Una vez descritos los enfoques fundamentales, se profundiza en los Modelos de Aseguramiento de la Calidad, describiendo sus características y componentes. Se describe el importante camino recorrido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y por la Integra en este ámbito, analizando los modelos de gestión de calidad propuestos desde ambas instituciones. Estos referentes son analizados tomando en cuenta los antecedentes teóricos ya descritos y los principales resultados obtenidos en estudios internacionales y nacionales sobre modelos de calidad para el nivel de Educación Parvularia. Además, se considera la alineación curricular y los referentes teóricos sustantivos que se presentan para la articulación del modelo y para fundamentar los Estándares, estos son: las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019). A lo anterior se suman documentos oficiales, estudios nacionales e internacionales que han abordado el estudio de la gestión y los factores que inciden en el aseguramiento de la calidad para este nivel educativo.

El tercer capítulo describe el proceso de elaboración y validación de los EID EP, en el que participaron actores claves del nivel de Educación Parvularia y recoge algunos de los nudos críticos levantados a lo largo del proceso de elaboración que culmina con la propuesta de modelo EID EP. Y en el capítulo cuatro se presenta el Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, su estructura y marco lógico.

En el capítulo quinto se describen los fundamentos teóricos específicos sobre la estructura del modelo planteado y el contenido, profundizando en cada una de sus dimensiones: Liderazgo, Familia y comunidad, Gestión pedagógica, Bienestar integral y Gestión de recursos. Por último, el capítulo sexto entrega recomendaciones y resguardos relativos a la implementación, evaluación y difusión de estos estándares.

Para la elaboración de estos estándares se ha recorrido un largo camino que ha contemplado múltiples etapas de investigación y revisión de diversos modelos nacionales e internacionales de gestión y evaluación de calidad para el nivel de Educación Parvularia, así como también de consulta a especialistas y a variados actores educativos.

Contar con estos estándares permite seguir avanzando para el aseguramiento de la calidad en el nivel de Educación Parvularia y el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas de nuestro país.

## Capítulo I. Marco Legal

El trabajo de los EID EP se inscribe dentro de las exigencias de la Ley 20.370 General de Educación, promulgada el 2009, y la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, promulgada el 2011. Estas leyes establecen un marco institucional que asegura una educación de calidad para todos los estudiantes del país.

Este marco legal crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual contempla un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información y estándares para lograr un mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes y fortalece las capacidades de los establecimientos educacionales del país.

### El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

La Ley 20.370 General de Educación y, más específicamente, la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, definen el contexto normativo en el cual se inscribe la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). En su conjunto, estas leyes establecen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que aborda la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, buscando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores de los establecimientos, la entrega de apoyo y las exigencias de rendición de cuentas por parte del Ministerio de Educación (Mineduc). Además, contempla un conjunto de instrumentos y medidas orientados al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, dentro del cual se encuentran los Estándares Indicativos de Desempeño propios de la Educación Parvularia.

Con el fin de administrar este Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Ley 20.370 General de Educación estableció la creación de una arquitectura institucional para el sistema educativo chileno, la que se compone de cuatro instituciones: el Mineduc, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar.

El Mineduc es el órgano rector del Sistema y entre sus funciones se encuentran:

- Proponer y evaluar las políticas, diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico-pedagógico
- Garantizar y proveer financiamiento
- Elaborar las Bases Curriculares, los planes y programas de estudio
- Elaborar los Estándares de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social<sup>1</sup> y los Estándares Indicativos de Desempeño
- Determinar en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación el plan de mediciones nacionales e internacionales de los niveles de aprendizaje de los estudiantes
- Desarrollar estadísticas, indicadores y estudios del sistema educativo, en el ámbito de su competencia, y poner a disposición del público la información que recopile
- Establecer y administrar los registros públicos que determine la ley
- Ejecutar las acciones que disponga la Superintendencia de Educación, o en su caso, aplicar las sanciones en los ámbitos que determinen las leyes

El Consejo Nacional de Educación, es un organismo independiente que se encarga de aprobar las Bases Curriculares, los planes y programas de estudio y el plan nacional de evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje. También debe aprobar los Estándares de Aprendizaje, los EID, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y la metodología de Ordenación de los establecimientos educacionales.

La Agencia de Calidad de la Educación, en adelante la Agencia, es el órgano que se encarga de:

---

<sup>1</sup> Decretados como Otros Indicadores de Calidad Educativa

- Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje
- Evaluar el grado de cumplimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social
- Realizar evaluaciones de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores según los EID
- Ordenar a los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con la finalidad, entre otras, de identificar, cuando corresponda, las necesidades de apoyo
- Validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos
- Proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad en general y promover su correcto uso

En el caso de la Educación Parvularia, no se espera la medición estandarizada de los resultados de aprendizaje de los párvulos, como tampoco la ordenación de los establecimientos. Se profundizará más adelante en las atribuciones que tiene la Agencia.

La Superintendencia de Educación Escolar, fiscaliza, de conformidad con la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que esta misma dicte. Asimismo, fiscaliza la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscaliza la referida legalidad solo en caso de denuncia. Además, proporciona información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y a otros usuarios e interesados, y atiende las denuncias y reclamos de estos, aplicando las sanciones que corresponda en cada caso.

### La nueva institucionalidad de la Educación Parvularia

La Ley 20.835 creó el 2015 la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Esta nueva institucionalidad afianza, regula y mejora el nivel educativo que atiende a los niños y las niñas menores de 6 años, sirviendo de base para su desarrollo futuro. La Subsecretaría de Educación Parvularia tiene por objeto establecer la elaboración y aplicación de políticas y programas en salas cunas, jardines infantiles y establecimientos educacionales que imparten este nivel educativo.

El art. 3 de la Ley 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales, establece las principales funciones y atribuciones de la Subsecretaría:

1. Proponer al Ministro de Educación las políticas, planes y programas en las materias relativas a la Educación Parvularia.
2. Elaborar y proponer al Ministro de Educación un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, que contemple estándares de calidad y un sistema de acreditación para establecimientos que impartan enseñanza en dicho nivel, el cual será ejecutado por la Agencia de Calidad de la Educación, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.

En el caso de la Intendencia de Educación Parvularia, se describen las siguientes funciones específicas:

1. Elaborar y proponer los criterios técnicos, de acuerdo a la alta especialidad del nivel de Educación Parvularia, que orienten la función fiscalizadora de la Superintendencia respecto de los establecimientos que la imparten.
2. Proponer al Superintendente la interpretación administrativa de la normativa educacional aplicable a los establecimientos que imparten Educación Parvularia.
3. Proponer al Superintendente instrucciones de general aplicación al sector sujeto a su competencia.
4. Elaborar índices, estadísticas y estudios relativos al sistema de Educación Parvularia.

5. Las demás que le encomienden las leyes o reglamentos.

A estas modificaciones, se suman las reformas estructurales desplegadas en el sistema educativo a raíz de la Reforma Educacional, tales como la Ley de inclusión Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y el nuevo Sistema de Educación Pública. Todas estas modificaciones legales han dado origen a un nuevo sistema educativo dentro del cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad debe cumplir un rol y funciones específicas.

El Diagrama N°1 resume las principales funciones de las instituciones involucradas en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para el nivel de Educación Parvularia.

**Diagrama N°1. Principales funciones de las instituciones involucradas en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para el nivel de Educación Parvularia**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

- Órgano rector del sistema.
- Propone e implementa Política Educacional:
  - Otorga Reconocimiento oficial
  - Define normativa
  - Provee financiamiento
  - Promueve desarrollo profesional docente
- Elabora y apoya:
  - Bases Curriculares y recursos educativos
  - Estándares de Aprendizaje, Estándares Indicativos de Desempeño
  - Apoyo y asistencia técnico-pedagógica

**AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

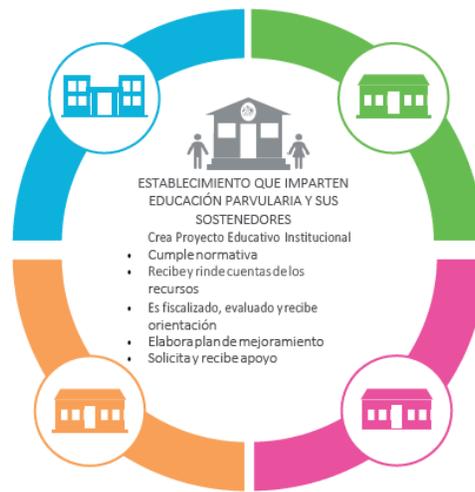
- Monitorea procesos de autoevaluación y Evalúa
- Orienta al sistema educativo a través de las Visitas de Evaluación y Orientación
- Informa a los establecimientos y a sus sostenedores y directivos de su desempeño, para que puedan tomar acciones que signifiquen un impacto en la mejora de los aprendizajes.

**SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN ESCOLAR  
INTENDENCIA DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

- Fiscaliza normativa educacional y aplica sanciones
- Fiscaliza legalidad de uso de recursos y audita rendición de cuentas
- Investiga y resuelve denuncias, y canaliza reclamos

**CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN**

- Aprueba e informa:
  - Bases Curriculares
  - Planes y programas
  - Estándares Indicativos de Desempeño
  - Plan de evaluaciones



Fuente: Elaboración propia

## La Reforma Educacional

La Reforma Educacional que se llevó a cabo el 2015 introdujo una serie de leyes que modifican la institucionalidad del sistema educativo. En particular, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública, exigen el alineamiento con aspectos del modelo de aseguramiento de la calidad y específicamente con los EID EP.

### Ley 20.845 de Inclusión Escolar

En marzo de 2016 comenzó a regir la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que establece la eliminación del lucro y el fin progresivo del copago en los establecimientos subvencionados por el Estado y la creación de un nuevo sistema de admisión escolar.

La eliminación del lucro y el copago exige reconsiderar aspectos relacionados con el financiamiento compartido y los cobros o pagos de las familias. Específicamente, la Ley 20.845 modifica el DFL 2, de 1996, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones del Estado a establecimientos educacionales y prohíbe que para el ingreso, permanencia o participación de los estudiantes en toda actividad curricular o extracurricular en establecimientos subvencionados, se realicen cobros o aportes económicos obligatorios respecto de terceros. De esta forma, elimina progresivamente el financiamiento compartido para establecimientos vinculados al Estado, creando el concepto de "Aportes por Gratuidad".

Por su parte, el nuevo sistema de admisión escolar prohíbe a los establecimientos, privados o públicos, seleccionar a sus estudiantes por razones socioeconómicas, situación familiar, proyecto educativo, religión o cualquier otra característica individual. Este último aspecto es particularmente relevante, considerando los cambios socioculturales y demográficos que el país ha atravesado en los últimos años, impulsados por el aumento sostenido de la población extranjera inmigrante y de ascendencia indígena, así como por cambios a nivel de política pública relacionados a la inclusión (Infante, 2010; Jiménez y Montecinos, 2018). Estos cambios no solo modifican la composición de la sala de clases, sino que además presentan nuevos desafíos a los establecimientos en términos de integración, inclusión y formación.

En esta línea, es fundamental resguardar el principio de inclusión en los establecimientos de manera de garantizar una educación inclusiva, intercultural y no discriminatoria, constituyéndose como un espacio de formación donde se refleje la diversidad social. En este sentido, los EID EP deben entregar orientaciones a los establecimientos para atender a los esfuerzos a nivel institucional y de gestión que se realizan para permitir que todos los niños y las niñas desarrollen trayectorias educativas plenas y participen activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, los EID EP deben incluir prácticas y criterios que promuevan la valoración de la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género y la no discriminación.

### Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Todos los docentes que se desempeñan en establecimientos que reciben subvención del Estado ingresarán gradualmente al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente impulsado por esta ley. Este sistema busca mejorar la calidad de la profesión docente a través de cambios que inciden en la profesión y sus condiciones laborales, en su valoración social y en el apoyo a su desarrollo profesional. Para esto, incluye requisitos de admisión más exigentes para las carreras de Pedagogía, así como incentivos y el aumento progresivo de horas no lectivas para la reflexión pedagógica y la planificación de actividades didácticas. Para el caso de los docentes principiantes, se establece un acompañamiento mediante mentorías y otros sistemas de inducción.

El sistema crea además un nuevo Sistema de Reconocimiento del desempeño profesional que define una nueva trayectoria laboral y su respectivo acompañamiento. El sistema define cinco tramos de desempeño docente -Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II- y establece la posibilidad de avanzar a nivel profesional a través de medidas de apoyo y de desarrollo. A diferencia del sistema antiguo donde los años de experiencia se constituían como el principal criterio de reconocimiento profesional, bajo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estos pueden avanzar de tramo según el registro de sus competencias, experiencia, saberes disciplinarios y pedagógicos registrados en el Sistema de

Reconocimiento. El avance de un tramo a otro queda definido por una evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y del portafolio profesional, la cual se traduce en la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones.

Los EID EP, toman en cuenta la estructura de la nueva carrera docente, así como el foco en el desarrollo profesional continuo y el trabajo colaborativo, el acompañamiento a los equipos pedagógicos, la creación del sistema de inducción y el nuevo Sistema de Reconocimiento y evaluación.

### Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública

La Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública define una nueva institucionalidad con el objetivo de responsabilizar al Estado por la calidad y la mejora continua de la educación. Dentro de sus principales características, destacan el énfasis en el trabajo colaborativo y en red, la pertinencia y diversidad local, así como la inclusión de todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de mejora de los aprendizajes. El Mineduc establecerá la Estrategia Nacional de Educación Pública que tendrá por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de ésta.

La unidad básica del nuevo sistema son los Servicios Locales de Educación y su principal autoridad, el Director Ejecutivo. Los Servicios Locales de Educación están descentralizados funcional y territorialmente, y reemplazan a las municipalidades y las corporaciones municipales como los sostenedores responsables de la gestión y provisión de educación en un determinado territorio. Dentro de sus funciones, los Servicios Locales administran los recursos financieros, humanos y materiales de los establecimientos de su territorio, integrando lo administrativo con lo técnico-pedagógico. Además, implementan iniciativas de desarrollo profesional docente, así como sistemas de monitoreo, evaluación y seguimiento de los resultados educativos y de gestión. Sumado a esto, definen la apertura, fusión o cierre de establecimientos dentro de su territorio.

En cada Servicio Local existe un Comité Directivo Local que vela por el desarrollo estratégico del servicio, por la rendición de cuentas del Director Ejecutivo y la vinculación de los Servicios Locales con las otras instituciones gubernamentales comunales y regionales. Además, existe un Consejo Local de Educación Pública, que es un órgano de carácter consultivo que colaborará con el Director Ejecutivo de cada Servicio Local en el cumplimiento de su objeto. Para ello, representarán ante él los intereses de las comunidades educativas, al objeto de que el servicio educacional considere adecuadamente sus necesidades y particularidades.

Esta reforma tiene un impacto sustantivo sobre el resto del cuerpo normativo, ya que modifica al sistema que ha administrado la educación chilena los últimos 30 años. Además, introduce cambios en términos de nomenclatura, territorialidad y procedimientos que deben adecuarse a la nueva institucionalidad. En esta línea, uno de los principales cambios es aquel que modifica la definición de la figura de sostenedor contenida en la Ley 20.370 General de Educación, y la reemplaza con una que establece que sólo los Servicios Locales y la Junta Nacional de Jardines Infantiles pueden ser sostenedores públicos.

Con respecto a los cambios introducidos en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Agencia debe medir tanto el desempeño como la gestión de los establecimientos educacionales, para luego entregar las respectivas recomendaciones para la mejora y fijar mayores exigencias para los sostenedores públicos. Además, la Nueva Educación Pública fija a los Servicios Locales como los principales responsables de entregar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos, especialmente a aquellos con más bajo desempeño según las categorías de la Ordenación.

Estos antecedentes normativos son relevantes puesto que también tienen implicancias en la configuración y articulación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para el nivel de Educación Parvularia.

## La Agencia de Calidad de la Educación y los Estándares Indicativos de Desempeño

A continuación, se especificarán las atribuciones que la normativa otorga a la Agencia, ya que esta es la encargada de la implementación de la evaluación de los EID EP y de brindar acompañamiento a los establecimientos para la mejora educativa.

La Agencia es un servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación (Ley 20.529, art. 9).

Su objetivo principal es evaluar la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y orientar su mejoramiento, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas. Para alcanzar este propósito, la ley establece que la Agencia tiene las siguientes funciones (Ley 20.529, art. 10):

1. Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo al grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares, por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos. Asimismo, deberá evaluar el grado de cumplimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.
2. Realizar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a los Estándares Indicativos de Desempeño.
3. Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con la finalidad, entre otras, de identificar cuando corresponda las necesidades de apoyo.
4. Validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos cuando los establecimientos lo soliciten.
5. Proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad en general, y promover su correcto uso.

Asimismo, la Agencia se encarga de informar a la comunidad escolar y al público general de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, la Ordenación de establecimientos y la Evaluación Indicativa de Desempeño (Ley 20.529, arts. 11 y 20). Además, la Agencia podrá "cobrar y percibir derechos por la evaluación y orientación que le soliciten los establecimientos particulares pagados y por las demás certificaciones que establezca la ley en el ámbito de sus atribuciones" (Ley 20.529, art. 11).

Cabe mencionar que el Artículo 21 de esta ley explicita que lo establecido respecto a la Ordenación de Establecimientos Educacionales no será aplicable a los establecimientos de Educación Parvularia y a los establecimientos de educación especial.

### Los Estándares Indicativos de Desempeño

La Ley 20.370 General de Educación y la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización determinan ciertos requerimientos que deben cumplir los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores. Estos deben:

- a. Estar centrados en los procesos de gestión. "Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores considerarán:
  - Gestión pedagógica
  - Indicadores de Calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales
  - Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos
  - Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo

- Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo
  - Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad, mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa
  - Concordancia de la formación de los alumnos con el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y las Bases Curriculares nacionales (Ley 20.529, art. 6)
- b. Ser de carácter indicativo

La ley explicita que el carácter indicativo implica que en ningún caso el incumplimiento de estos estándares ni de las recomendaciones que se desprendan de las evaluaciones de desempeño dará origen a sanciones (Ley 20.370, art. 38).

- c. Ser precisos, objetivos y fáciles de comprender (Ley 20.370, art. 38)
- d. Orientar el trabajo de evaluación de la Agencia de Calidad

Los Estándares Indicativos de Desempeño constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación de desempeño contemplado en la ley que llevará a cabo la Agencia (Ley 20.529, art. 6).

- e. Tener vigencia

Los Estándares Indicativos de Desempeño que se establezcan tendrán una duración de seis años. Por el solo ministerio de la ley, estos se entenderán renovados por igual periodo de tiempo, en caso de que transcurridos los seis años no se haya dictado un decreto que los modifique (Ley 20.529, art. 7).

### La Evaluación Indicativa de Desempeño

La ley estipula que la Agencia deberá realizar evaluaciones de desempeño de los establecimientos y sus sostenedores basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño (Ley 20.529, art. 12).

A continuación, se exponen los requerimientos legales establecidos en la Ley 20.370 General de Educación y en la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización para esta evaluación:

- a. Establecimientos a evaluar

La Agencia deberá evaluar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores de educación parvularia, básica y media, incluyendo la educación especial y la de adultos. Más adelante, en el mismo artículo, la ley estipula que la Agencia deberá considerar las características de los establecimientos educacionales de educación especial y de adultos, uni, bi o tri docentes, así como de aquellos multigrado e interculturales bilingües, con el fin de adecuar los procesos de evaluación que se apliquen y desarrollen en estos establecimientos (Ley 20.529, art.12).

- b. Elementos que deberá considerar la evaluación de desempeño

La Evaluación de Desempeño considerará los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, los resultados educativos en relación con el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, las condiciones de contexto del establecimiento, su autoevaluación y su Proyecto Educativo Institucional (Ley 20.529, art. 12).

- c. Medios para llevar a cabo la evaluación de desempeño

La ley establece que las evaluaciones de desempeño basadas en los Estándares Indicativos de Desempeño podrán ser realizadas mediante requerimientos de información, visitas evaluativas u otros medios idóneos, pudiendo la Agencia llevar a cabo las visitas evaluativas directamente o por medio de terceros (Ley 20.529, art. 13).

- d. Objetivo de la evaluación de desempeño

El objeto de la evaluación de desempeño que realizará la Agencia de Calidad será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (Ley 20.529, art 12).

e. No deben alterar el normal funcionamiento del establecimiento

En el caso de las visitas evaluativas, el ingreso deberá ser avisado al sostenedor y no podrá alterar el normal desarrollo de las actividades pedagógicas del establecimiento educacional (Ley 20.529, art. 11).

f. Resultado de la evaluación de desempeño: informe público

La evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores que llevará a cabo la Agencia tendrá como resultado un informe de carácter público que dará cuenta tanto de las fortalezas y debilidades de cada establecimiento educacional, en relación a los estándares, como de las recomendaciones para mejorar su desempeño (Ley 20.529, art. 14). Según fija la ley, la Agencia será la entidad responsable de visar cada informe y de determinar la forma de elaboración de este, para lo que deberá considerar al menos una etapa de consulta y recepción de observaciones por parte del sostenedor del establecimiento educacional evaluado en su desempeño (Ley 20.529, art. 13 y 14).

La ley explícitamente señala que la Ordenación de los Establecimientos Educacionales no se aplica para el nivel de Educación Parvularia, por lo que corresponderá definir el plan de visitas evaluativas de la Agencia de acuerdo a otros criterios (Ley 20.529, art. 25), entre los cuales puede haber criterios de vulnerabilidad social, datos de desarrollo aprendizaje de los niños y las niñas, datos asociados a la gestión de recursos de los establecimientos, entre otros. El propósito de estas visitas será la realización de las evaluaciones de desempeño, basadas en los Estándares Indicativos de Desempeño. La finalidad de la Evaluación Indicativa de Desempeño es identificar las fortalezas y las debilidades con el propósito de ayudar a mejorar la gestión de los establecimientos. En consecuencia, se da prioridad a aquellos que más lo necesitan.

## Capítulo II. Antecedentes

### Marco Institucional: La Educación Parvularia en Chile

#### Contexto General

El nivel de Educación Parvularia constituye la primera etapa del sistema educacional chileno. La Ley 20.370 General de Educación lo define como el nivel educativo que atiende integralmente a los niños y las niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica. Tiene como propósito favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral de aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las Bases Curriculares que se determinen, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Ley 20.370, art. 18).

La Educación Parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

1. Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
2. Apreciar sus capacidades y características personales.
3. Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
4. Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
5. Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
6. Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
7. Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
8. Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
9. Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
10. Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
11. Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
12. Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
13. En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

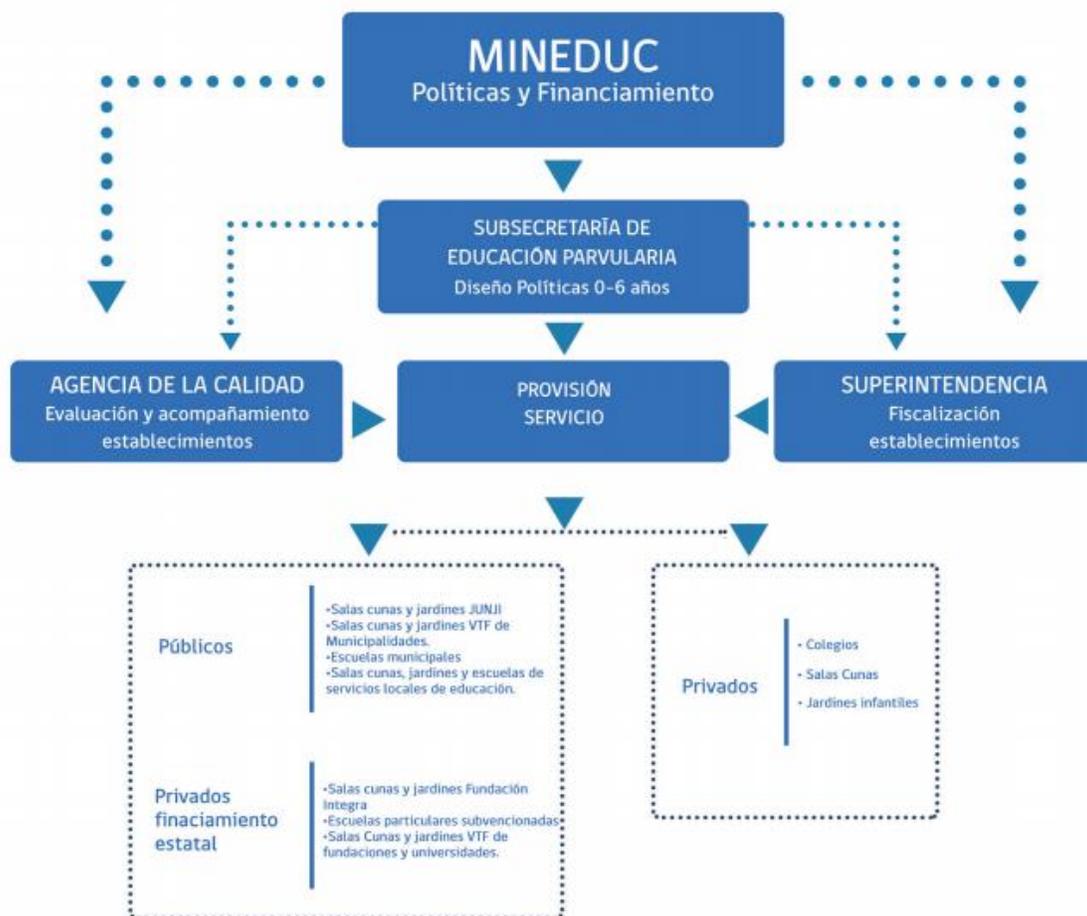
#### Orgánica de la Educación Parvularia en Chile

La Educación Parvularia en Chile, como puede verse en el Diagrama N°2, está constituida por las siguientes instituciones:

- La Subsecretaría de Educación Parvularia, se constituye como el órgano político-técnico de diseño y gestión de las políticas públicas del sector. En esta nueva institucionalidad el Mineduc cumple un rol fundamental, siendo éste el organismo rector del sistema de Educación Parvularia.
- La Intendencia de Educación Parvularia, por su parte, tiene como función fijar los criterios técnicos para la fiscalización de los establecimientos de Educación Parvularia.
- La Agencia de Calidad de la Educación, se enfoca en la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores.

- La provisión del servicio de la red de oferta pública está en manos de establecimientos públicos y colaboran establecimientos privados sin fines de lucro con financiamiento estatal.
- La provisión de servicios privada está compuesta por colegios privados certificados que imparten el nivel de Educación Parvularia, y salas cunas y jardines infantiles tanto con certificación como sin ella.

**Diagrama N°2. Institucionalidad de la Educación Parvularia en Chile <sup>2</sup>**



Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

Por su parte, los centros educativos públicos, o privados sin fines de lucro, que reciben financiamiento estatal se clasifican en:

1. Salas cunas y jardines Junji: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administración directa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
2. Escuelas municipales: Establecimientos de Educación General Básica y/o Media, que brindan niveles de Educación Parvularia. Son administrados por las municipalidades a través de sus departamentos de administración municipal (DAEM) o corporaciones municipales de educación.

<sup>2</sup> Todo el contenido de este capítulo (antecedentes, diagramas y cifras) son parte del "Informe de Caracterización de la Educación Parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile" (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a)

3. Salas cunas y jardines VTF municipal: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia administrados por las municipalidades a través de un convenio de transferencia de fondos con Junji.
4. Escuelas de Servicio Local: Establecimientos de Educación General Básica y/o Media, que brindan niveles de Educación Parvularia. Son administrados por Servicios Locales de Educación.
5. Salas cunas y jardines VTF Servicio Local: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administrados por los servicios locales de educación, a través de un convenio de transferencia de fondos con Junji.
6. Jardines Integra: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administración directa de Integra o en convenio de administración delegada (CAD) con otras fundaciones o municipalidades.
7. Escuelas particulares subvencionadas: Establecimientos de Educación General Básica y/o Media, que brindan niveles de Educación Parvularia. Son administrados por privados y reciben financiamiento del Estado a través de subvenciones.
8. Jardines Infantiles VTF de privados: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia que, a través de un convenio de transferencia de fondos con Junji (VTF), son administrados por Fundaciones, Universidades u ONG.

En cuanto a la Organización del Nivel, en el Decreto 315, de 2011, del Ministerio de Educación que establece los requisitos para el Reconocimiento Oficial de los establecimientos de educación, se especifica que los establecimientos educacionales que imparten Educación Parvularia deberán estructurarse en tres niveles (Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel de Transición), los que a su vez se dividen en dos subniveles cada uno, según edad de los niños y las niñas, tal como se muestra en la Tabla N° 1.

**Tabla N°1. Clasificación de los niveles educacionales**

Nivel	Edad	Subdivisión Nivel
Sala cuna	0 a 1 año	Sala Cuna Menor
	1 a 2 años	Sala Cuna Mayor
Nivel Medio	2 a 3 años	Medio Menor
	3 a 4 años	Medio Mayor
Nivel Transición	4 a 5 años	Primer Nivel de Transición (NT1)
	5 a 6 años	Segundo Nivel de Transición (NT2)

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

También existen grupos heterogéneos o mixtos que incluyen niños y niñas de distintas edades. De acuerdo a la normativa oficial, en caso de ser necesario, el nivel Sala Cuna Menor podrá considerar niños o niñas de hasta 1 año 6 meses de edad, y el Nivel de Sala Cuna Mayor podrá considerar niños o niñas de hasta 2 años 6 meses de edad. De manera excepcional, podrán existir grupos heterogéneos, tanto en el nivel de sala cuna como en los niveles medio y transición. El grupo heterogéneo de Sala Cuna podrá estar conformado por lactantes y niños o niñas de edades correspondientes a los niveles de Sala Cuna Menor y Sala Cuna Mayor, mientras que el grupo heterogéneo de los niveles medio y transición podrá estar conformado por párvulos, cuyas edades fluctúan entre las correspondientes a los niveles Medio Menor y Segundo Nivel de Transición.

**Tabla N°2. Clasificación Niveles Heterogéneos**

Nivel	Edad	Nombre Común
Heterogéneo Sala Cuna	0 a 2 años	Salas Cunas o Sala Cuna Heterogénea
Heterogéneo Nivel Medio	2 a 4 años	Niveles Medios o Nivel Medio Heterogéneo
Heterogéneo Nivel Transición	4 a 6 años	Transiciones o Transición Heterogéneo
Heterogéneo Medio y Transición	2 a 6 años	Medio y Transición o Heterogéneo

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia (2019a)

En cuanto a la matrícula del Nivel, como puede apreciarse en la Tabla N°3, los datos oficiales del 2018 estiman una matrícula total de más de 800.000 niños y niñas, concentrándose poco más de la mitad de esta cifra en los niveles de transición.

**Tabla N°3. Niveles de Educación Parvularia y matrícula (2018)**

Nivel	Edad del nivel	Matrícula
Sala Cuna Menor	0 a 1 años	18.793
Sala Cuna Mayor	1 a 2 años	37.919
Sala Cuna heterogéneo	0 a 2 años	36.063
Medio Menor	2 a 3 años	66.500
Medio Mayor	3 a 4 años	135.768
Nivel Medio Heterogéneo	2 a 4 años	4.838
NT1	4 a 5 años	214.372
NT2	5 a 6 años	234.787
Transición heterogéneo	4 a 6 años	263
Medio y transición heterogéneo	2 a 6 años	50.780
<b>Total</b>		<b>800.083</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

### Provisión de Educación Parvularia

En Chile, la provisión de Educación Parvularia es fundamentalmente pública, a través de un conjunto de instituciones y tipos de establecimientos diversos tanto en tamaño, como en edades de los niños y las niñas que atienden, sus fuentes de financiamiento y el tipo de institución que los administra.

### Salas Cunas y Jardines Infantiles

Las salas cunas y los jardines infantiles son aquellos establecimientos que entregan Educación Parvularia primordialmente a niños de 0 a 3 años. Sin embargo, algunos también ofrecen los niveles de transición. Los principales sostenedores de estos establecimientos son Integra y Junji, adicionalmente, y los jardines que sostienen convenios con Junji (jardines infantiles VTF) o Integra (CAD). Además, existen universidades, ONGs, municipalidades y Servicios Locales de Educación que son sostenedores y administradores de estos establecimientos.

Adicionalmente, en Junji y en Integra hay programas y modalidades alternativas de Educación Parvularia que buscan responder a la necesidad de ofrecer este nivel en diferentes situaciones, como en zonas con baja densidad poblacional, jardines en recintos penitenciarios y hospitales, entre otras.

Las salas cunas y jardines infantiles particulares pagados también tienen gran diversidad, algunos de ellos están certificados por la Autorización Normativa o Empadronamiento que otorgaba Junji, mientras que otros tienen la nueva Autorización de Funcionamiento que entrega el Mineduc y otros no tienen certificación. Esta situación está cambiando debido a la Ley 20.832 de 2015 que reglamenta a todo establecimiento de Educación Parvularia a contar con la Autorización de Funcionamiento o Reconocimiento Oficial del Mineduc. La Tabla N° 4 presenta el número de establecimientos correspondientes a salas cunas y jardines infantiles, diferenciando por tipo de establecimiento.

**Tabla N°4. Número de sala cuna y jardín infantil por dependencia y tipo de establecimiento (2018)**

Tipo de Financiamiento	Institución	Tipo Establecimiento		N°	%	
Financiamiento Estatal	Junji	Clásicos	Administración Directa	661	15%	
			Vía Transferencia de fondos	Municipal	1.470	33%
				Servicio Local de Educación	58	1%
				Privado	207	5%

	Integra	Alternativos	Jardines Alternativos	606	14%	
			Programas Alternativos	202	5%	
		Clásicos	Administración Directa	1.078	24%	
			Convenio de Administración Delegada	Municipal	8	0%
				Servicio Local de Educación	-	0%
				Privado	43	1%
		Alternativos	Modalidades Alternativas	99	2%	
<b>Total Financiamiento Estatal</b>				<b>4.432</b>	<b>100%</b>	
Particulares Pagados	Autorización de Funcionamiento o R.O.		126	5%		
	Sin Autorización de funcionamiento o R.O.	Empadronamiento o Autorización Normativa	870	33%		
		Sin Certificación o Autorización	1.615	62%		
<b>Total Financiamiento Privado</b>				<b>2.613</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

De acuerdo a los datos presentados, en este nivel los establecimientos particulares pagados representan un 37% de la oferta total de salas cunas y jardines infantiles (considerando aquellos que no tienen certificación ni autorización).

### Escuelas o colegios

Existe un gran número de escuelas o colegios que brindan Educación Parvularia, la mayoría de ellos desde los niveles de transición (NT1 y NT2) y algunos que también ofrecen niveles medios. Estos establecimientos, que comprenden desde los niveles de transición hasta la Educación Básica o Media, no brindan exclusivamente Educación Parvularia. Cabe mencionar que la mayor cantidad de niños y niñas matriculados en Educación Parvularia lo hacen en los niveles de transición en escuelas o colegios particulares subvencionados.

Las escuelas de párvulos se caracterizan por ser establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia que atienden principalmente a niños y niñas del nivel transición. Estos establecimientos tienen Reconocimiento Oficial del Estado y pueden recibir financiamiento estatal, por lo que pueden ser municipales o de Servicio Local de Educación, particulares subvencionados o pagados.

Las escuelas de lenguaje o de educación especial para trastornos específicos del lenguaje son establecimientos de educación especial que brindan exclusivamente Educación Parvularia, desde el nivel medio mayor al segundo nivel de transición. Estos establecimientos también deben contar con el Reconocimiento Oficial de Estado y pueden recibir su financiamiento, por lo que pueden ser municipales o de Servicios Locales de Educación, particulares subvencionados o pagados.

Sumado a lo anterior, existen otros establecimientos de educación especial que brindan atención y educación a niños y niñas en edad de asistir a Educación Parvularia, o bien que requieren educación especial asimilable a este nivel educativo. Una mayor descripción de los tipos y niveles de educación especial se encuentra en la sección de anexos.

**Tabla N°5. Número de escuelas que brindan Educación Parvularia, por dependencia y tipo de establecimiento**

Tipo Financiamiento	Dependencia	Tipo Establecimiento	N°	%
<b>Financiamiento Estatal</b>	Municipal	Escuela	2.606	37%
		Escuela de Párvulos	45	1%
		Escuela de Lenguaje	14	0%
		Escuela de Educación especial	75	1%
	Servicio Local de Educación	Escuela	123	2%
		Escuela de Párvulos	-	-
		Escuela de Lenguaje	-	-
	Particular Subvencionado	Escuela de Educación especial	5	0%
		Escuela	2.285	32%
		Escuela de Párvulos	449	6%
Escuela de Lenguaje		1.229	17%	
<b>Total Financiamiento Estatal</b>			<b>7.063</b>	<b>100%</b>
<b>Financiamiento Privado</b>	Particular Pagado	Escuela	400	74%
		Escuela de Párvulos	36	26%
		Escuela de Lenguaje	-	-
		Escuela de Educación especial	-	-
<b>Total Financiamiento Privado</b>			<b>542</b>	<b>100%</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

## Matrícula

La matrícula en Educación Parvularia en Chile supera los 800.000 niños y niñas, considerando las salas cunas y jardines infantiles con financiamiento estatal y colegios o escuelas tanto públicos como privados. Se observa un aumento continuo del número de niños matriculados a medida que se avanza en el nivel de Educación Parvularia.

Como se mencionó anteriormente, la matrícula en los primeros años se concentra principalmente en las dependencias Junji e Integra, mientras que la matrícula de los últimos años se concentra principalmente en escuelas y colegios municipales, de Servicio Local de Educación, particulares subvencionados o pagados.

La Tabla N°6 muestra el número de niños matriculados por nivel y dependencia para el año 2018.

**Tabla N°6 Matrícula en Educación Parvularia 2018 por dependencia y nivel**

Dependencia	Sala Cuna Menor	Sala Cuna Mayor	Nivel Medio Menor	Nivel Medio Mayor	NT1 (Pre-Kínder)	NT2 (Kínder)	Total	%
Municipal	9	112	84	916	53.612	67.699	122.432	15,3%
Servicio Local de Educación	539	927	1.236	1.265	2.997	3.521	10.485	1,3%
Particular Subvencionado	25	135	1.230	64.147	132.854	140.440	338.831	42,3%
Particular Pagado	36	234	2.307	6.935	19.193	23.065	51.770	6,5%
Junji	19.352	45.054	50.675	61.251	9.665	1.425	187.422	23,4%
Integra	6.720	19.749	27.138	30.313	4.675	548	89.143	11,1%
<b>TOTAL</b>	<b>26.681</b>	<b>66.211</b>	<b>82.670</b>	<b>164.827</b>	<b>222.996</b>	<b>236.698</b>	<b>800.083</b>	<b>100%</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

## Cobertura

La cobertura de Educación Parvularia en Chile supera el 50%. Esto quiere decir que, de los niños y las niñas en edad de asistir a Educación Parvularia, la mitad se encuentra matriculado en algún centro educativo ya sea jardín infantil con financiamiento estatal, escuela o colegio público o privado.

Se entiende por cobertura el cociente entre el número de niños matriculados en Educación Parvularia en un nivel y el número de niños en edad teórica de asistir a ese nivel. De esta manera, por ejemplo, la cobertura para sala cuna menor se calcula como la división de la matrícula en sala cuna menor en 2018 por la población total del país de 0 años ese mismo año.

La tabla a continuación muestra el porcentaje de cobertura por nivel de Educación Parvularia. Para el cálculo de estos niveles se reasignan los niños y las niñas pertenecientes a niveles heterogéneos según edad. Adicionalmente se consideran niños y niñas pertenecientes a educación especial reasignados a niveles de Educación Parvularia.

**Tabla N°7. Cobertura de Educación Parvularia por nivel (2018)**

Matrícula/Cobertura	Sala Cuna Menor	Sala Cuna Mayor	Nivel Medio Menor	Nivel Medio Mayor	NT1 (Pre-Kínder)	NT2 (Kínder)	Total
Matrícula	26.681	66.211	82.670	164.827	222.996	236.698	800.083
Matrícula Nivel	92.892		247.497		459.694		
Población Proyectada (2018)	227.660	234.238	247.533	253.209	249.255	248.127	1.460.022
Población Proyectada (2018)	461.898		500.742		497.382		
Cobertura Sub - Nivel	11,7%	28,3%	33,4%	65,1%	89,5%	95,4%	54,8%
Cobertura Actual Nivel	20,1%		49,4%		92,4%		
Cobertura Acumulada	11,7%	20,1%	24,7%	35,4%	46,5%	54,8%	

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

## Directoras, Educadoras, Asistentes y Técnicos en el Nivel

Los profesionales y técnicos que trabajan en el nivel de Educación Parvularia han sido principalmente formados como educadoras de párvulos y asistentes o técnicos en Educación Parvularia. Sin embargo, esta labor también es complementada por psicólogos, educadores diferenciales u otros profesionales de la educación.

**Tabla N° 8. Educadoras y educadores de aula, directores y directoras, asistentes y técnicos en el nivel de Educación Parvularia según dependencia (2018)**

Dependencia	Directoras	Educadoras de Párvulos	Asistentes y Técnicos de Párvulo
Junji Administración Directa	597	3.260	9.099
Junji Vía Transferencia de Fondos	1.679	3.935	13.742
Integra	1.126	3.363	10.284
<b>Subtotal Junji - Integra</b>	<b>3.402</b>	<b>10.558</b>	<b>33.125</b>
Municipal	7	6.107	7.583
Servicio Local de Educación	-	164	195
Particular Subvencionado	247	7.126	11.841
Particular Pagado	56	3.071	1.006
<b>Subtotal</b>	<b>310</b>	<b>16.468</b>	<b>20.625</b>
<b>Total General</b>	<b>3.712</b>	<b>27.026</b>	<b>53.750</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

La Tabla N°9 muestra el número total de docentes y técnicos que se desempeñan en Educación Parvularia cuyo título o profesión no corresponde a educador de párvulos ni asistentes de párvulos.

**Tabla N°9. Otros profesionales o técnicos que se desempeñan en el nivel de Educación Parvularia según dependencia (2018)**

Dependencia	Profesionales	Técnicos
Municipal	736	5.413
Servicio Local de Educación	30	135
Particular Subvencionado	649	5.909
Particular Pagado	363	346
<b>Total General</b>	<b>1.778</b>	<b>11.803</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

#### Mirada de género: Participación femenina en Educación Parvularia

La participación de niñas en Educación Parvularia se puede observar en la Tabla N°10, que considera el número de niñas matriculadas en comparación con el número de niñas en edad de asistir al nivel. En el global, el 54,3% de las niñas asisten a Educación Parvularia, mientras que lo hace el 55,2% de los niños.

**Tabla N°10. Matrícula y cobertura Educación Parvularia por nivel y género (2018)**

Nivel	Género	Matrícula	Población Proyectada (2018)	Cobertura
SC Menor	F	12.892	111.662	11,50%
	M	13.788	115.998	11,90%
SC Mayor	F	31.878	114.833	27,80%
	M	34.331	119.405	28,80%
NM Menor	F	40.892	121.379	33,70%
	M	41.778	126.154	33,10%
NM Mayor	F	79.426	124.211	63,90%
	M	85.400	128.998	66,20%
NT1	F	108.677	122.315	88,90%
	M	114.319	126.940	90,10%
NT2	F	115.462	121.790	94,80%
	M	121.233	126.337	96,00%
<b>Total</b>	<b>F</b>	<b>389.227</b>	<b>716.190</b>	<b>54,30%</b>
	<b>M</b>	<b>410.849</b>	<b>743.832</b>	<b>55,20%</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

Como se aprecia en la siguiente tabla, la fuerza laboral dentro del aula es casi totalmente femenina, concentrando un 99,9%.

**Tabla N°11. Educadores(as) y técnicos en Educación Parvularia según sexo (2018)**

Dependencia	Educadores de párvulos		Asistentes y técnicos de párvulo	
	F	M	F	M
Junji Administración Directa	3.255	5	8.890	8
Junji Vías de Transferencia de Fondos	3.935	-	13.742	-
Integra	3.361	2	10.281	3
Municipal	6.103	4	7.583	-
Servicio Local de Educación	164	-	195	-
Particular Subvencionado	7.123	3	11.839	2
Particular Pagado	3.058	13	1.006	-
<b>Total General</b>	<b>26.999</b>	<b>27</b>	<b>53.536</b>	<b>13</b>

Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a

## Marcos de Referencia: Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Parvularia

A continuación, se presentan los enfoques teóricos y los elementos del campo de la investigación educativa que fundamentan tanto la elaboración como las características de los EID EP.

Este marco de referencia se construyó a partir de una amplia revisión de la literatura, tomando como punto de partida el enfoque ecológico-sistémico que inspira los sistemas de aseguramiento de la calidad. Esta es una opción teórica de importancia decisiva en la práctica, pues exige un nivel de coordinación en la gestión y asume como condición de calidad la participación y corresponsabilización de diferentes actores del sistema. El eje del marco teórico se sustenta en un enfoque de derechos del que se desprenden los enfoques de derechos de los niños y las niñas, el enfoque de inclusión, el enfoque democrático y el enfoque de calidad (Fundación Integra, 2018).

A su vez, se profundiza en el enfoque de calidad dado que de este se desprenden los conceptos que permiten operacionalizar y relacionar las dimensiones analíticas de los procesos educativos de calidad. En esta línea, se relevan los modelos de aseguramiento de la calidad presentes en Junji y en Integra, y se revisan y articulan algunas de las nociones sobre calidad en Educación Parvularia presentes en las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza (Fundación Integra, 2017). Además, se han tomado como referencia los estudios realizados en Chile en los últimos años en materia de visibilizar las definiciones de calidad y de Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvularia.

En la construcción de este marco se han tomado en cuenta algunos de los referentes utilizados para la elaboración de los EID de Educación Básica y Media, en la medida en que se consideraron pertinentes también para el nivel de Educación Parvularia.

### Enfoque de Derechos

En 1990, Chile ratifica la Convención Sobre los Derechos del Niño (Decreto 830, 1990, del Ministerio de Relaciones Exteriores), instrumento vinculante para todos los Estados que la han suscrito. Los derechos de la infancia se desprenden de los Derechos Humanos, considerando de este modo a niños, niñas y adolescentes como un sujeto especial de derechos.

El enfoque basado en los Derechos Humanos constituye el "marco conceptual para el desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos" (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006, p. 15), y apunta "a la realización efectiva de los derechos humanos, con especial atención hacia los grupos de la población que están excluidos o son víctimas de la desigualdad" (Ministerio de Desarrollo Social y Consejo Nacional de la Infancia, 2018). Dentro de estos grupos se encuentran los niños, niñas y adolescentes en tanto requieren de medidas especiales para el ejercicio de sus derechos por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, y por tanto, de una atención y protección adicional.

La Convención Sobre los Derechos del Niño expresa y responde a esta necesidad, reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, lo que sienta las bases para un enfoque de derechos de la infancia. Éste se sostiene en cuatro principios rectores especiales, que se suman a los principios a la base de un enfoque de derechos (Ministerio de Desarrollo Social y Consejo Nacional de la Infancia, 2018):

- No discriminación: se traduce en que los derechos consagrados en la Convención Sobre los Derechos del Niño son para todos los niños, niñas y adolescentes, sin ningún tipo de distinción por características físicas, edad, identidad, nacionalidad, género, religión o cualquier otra condición personal y/o de sus familias.
- Vida, supervivencia y desarrollo: apunta a que la totalidad de los derechos establecidos en la Convención Sobre los Derechos del Niño están presentes en todas las etapas de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes hasta el cumplimiento de su mayoría de edad.
- Interés superior del niño: este principio se comprende como una orientación dirigida a que toda medida o decisión que se adopte respecto a los niños, niñas y adolescentes debe sostenerse en la realización de todos sus derechos y en la consideración de lo que es mejor para ellos y ellas.

- Respeto a la opinión de los niños: este principio reconoce el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a expresar su opinión en todos los asuntos que les afecten y que su opinión sea oída y considerada en los procesos correspondientes de toma de decisión.

Desde el principio de no discriminación se desprende la orientación general hacia el desarrollo de acciones de carácter universal, pero, al mismo tiempo deben orientarse acciones o medidas afirmativas hacia aquellas poblaciones de niños, niñas y adolescentes y familias que ven mayores obstáculos para el ejercicio de sus derechos, comprendiéndolas como grupos prioritarios. Para éstos, es fundamental el diseño e implementación de acciones diferenciadas, orientadas hacia el logro de igualdad, equidad y el cumplimiento de sus derechos.

Es importante señalar que la noción de igualdad se puede entender en términos de dignidad; ello supone sin duda el reconocimiento que podemos ser diferentes en materia de género, de nacionalidad, de identidad, de religión, pero somos iguales en dignidad, expresada en la posibilidad de ejercer la totalidad de los derechos y no ser objeto de condiciones, medidas o prácticas institucionales o sociales arbitrarias, denigrantes o discriminatorias que obstaculicen su ejercicio. De aquí emerge un reconocimiento implícito sobre el valor de la diversidad (Brooker y Woodhead, 2008).

### Enfoque de Inclusión

Diversos instrumentos y tratados internacionales reafirman la obligación del Estado, en tanto garante, de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes (Unesco, 2017).

En este marco, se reconoce la necesidad de avanzar en garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y logro en materia educativa, y se plantea como un compromiso mundial avanzar en equidad e inclusión, con especial consideración de grupos en situaciones de mayor vulnerabilidad. Así, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible impulsados por la Organización de las Naciones Unidas, se plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 27).

En esta línea, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015) plantea dentro de sus principios la integración e inclusión, señalando que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”.

Así, la inclusión emerge estrechamente vinculada a la noción de igualdad y no discriminación, y supone el desarrollo de un conjunto de medidas afirmativas orientadas a superar los obstáculos que afecten el ejercicio del derecho a la educación, en términos de acceso y permanencia y de logro de aprendizajes, asegurando de este modo el desarrollo de las trayectorias educativas de niños y niñas.

Por otra parte, supone la idea de encuentro. Este punto es de singular interés, y permite diferenciar la inclusión de la integración. Así, mientras la segunda se centra fundamentalmente en la adaptación de quienes se encuentran en situación de desigualdad a las instituciones educativas, sus metodologías y dinámicas, con particular énfasis en las carencias y dificultades de los estudiantes, la inclusión se entiende como un proceso orientado a la incorporación, aceptación y valoración de todos los y las estudiantes, desde el reconocimiento de sus potencialidades y aportes. En este sentido, es responsabilidad de cada establecimiento, y no de los estudiantes, adaptar o transformar sus metodologías, espacios y dinámicas para incluirlos. De ello se desprende, por tanto, una valoración positiva de la diversidad como aporte a la formación y convivencia (Leiva, 2013). En consonancia con lo señalado, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017, p. 23) sostiene que:

Una educación de calidad con un foco inclusivo supone transformar la cultura, la gestión y las prácticas de los sistemas educativos para hacerlas más universales y que den respuesta a la diversidad presente en las comunidades. Supone a la vez, construir una cultura de responsabilidad y confianza hacia el sistema educativo, donde se promueve la participación de las familias, se fortalece y valora la profesión docente, el trabajo en equipo y se generan condiciones de calidad para los procesos de aprendizaje.

## Enfoque Sistémico-Ecológico y Desarrollo y aprendizaje Infantil

Para generar condiciones educativas de calidad para niños y niñas, se debe atender a las particularidades que presenta el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa de la vida. Investigaciones provenientes de las neurociencias y de la psicología evolutiva permiten comprender que la calidad de las oportunidades de aprendizaje de esta etapa tiene un impacto decisivo para toda la vida. Por otra parte, ayuda a pensar los elementos que deben existir necesariamente en los modelos de aseguramiento de la calidad focalizados en esta etapa.

Existe evidencia que da cuenta de la relevancia de la provisión de cuidado y protección adecuados durante la primera infancia para el desarrollo posterior del individuo (Britto et al., 2017).

Efectivamente, la primera infancia constituye un período especialmente sensible a las experiencias que promueven su desarrollo ya que, dada la mayor plasticidad cerebral, las condiciones y oportunidades que ofrezca el entorno pueden constituirse en una base fundamental para el posterior desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018a; Unicef, 2016). Por lo tanto, constituye una ventana de oportunidad, ya que la generación de intervenciones adecuadas y oportunas durante la primera infancia pueden tener efectos positivos y duraderos en el desarrollo posterior de los niños y las niñas, tales como incrementos en la capacidad de aprendizaje, mayores logros escolares y en la vida posteriormente, mayor involucramiento comunitario y social, y en términos generales una mejor calidad de vida.

Britto et al. (2017) señalan además que las experiencias principales vinculadas a la promoción del desarrollo de los niños y las niñas durante sus primeros años de vida se asocian a la provisión de cuidados sensibles y cariñosos (*nurturing care*) desde los padres, las familias y la comunidad. Al hablar de cuidados cariñosos y sensibles, se hace referencia a la provisión de un entorno estable, que sea sensible a los requerimientos nutricionales y de salud de los niños y las niñas, que provea de protección ante riesgos o amenazas, que otorgue oportunidades, estimule el aprendizaje y que actúe como un soporte emocional.

En tanto es un concepto amplio, involucra a los diversos contextos, actores e instituciones que se relacionan con los niños y las niñas: principalmente los padres, la familia, los establecimientos educacionales y los servicios de cuidado infantil, la comunidad, entre otros. Por esta misma razón, y dado que un elemento central del cuidado cariñoso y sensible es la provisión de entornos seguros y estables, las intervenciones dirigidas hacia la primera infancia requieren necesariamente de una articulación sistémica entre los distintos actores y espacios en que los niños y las niñas se desenvuelven. Estas acciones incluyen conocimientos, actitudes y conductas referidas a la provisión de cuidados en materia de alimentación, salud o higiene; estimulación, mediante el canto, el juego o la conversación; sensibilidad hacia el otro, por medio de la generación de vínculo seguro y confiable; y seguridad, mediante rutinas y la protección contra amenazas y riesgos.

El desarrollo-aprendizaje es producto de la interacción dinámica que se produce entre los factores biológicos del ser humano y las experiencias provistas por la cultura. En esta interacción, el niño ejerce un rol activo, influyendo en su ambiente. Las prácticas de crianza, socialización y educación proveen las experiencias más tempranas y permanentes en la vida del niño, influyendo decididamente en cada uno de los aspectos del desarrollo. Dichas prácticas son observables en las relaciones interpersonales, en las que la calidez, estabilidad y consistencia son fundamentales para el normal desarrollo de los niños y las niñas.

A su vez, las prácticas de crianza son determinadas, por una parte, por creencias y tradiciones familiares que se transmiten de una generación a otra, y por otra, por los actores sociales que interactúan con la familia en su vida cotidiana. Las organizaciones de salud y de educación que prestan servicios a la infancia tienen un importante papel en este punto pues transmiten mensajes acerca de lo que los párvulos requieren para su buen desarrollo, generando una matriz discursiva prescriptiva que puede estar en consonancia o no con las creencias y prácticas familiares. Finalmente, estas interacciones influyen y están afectadas por la cultura en que están insertas y la acción del Estado, a través de las políticas públicas. El grado de desarrollo-aprendizaje que alcancen los niños y las niñas depende, entonces, de la interacción entre las diferentes fuentes de influencia sociocultural, que pueden ser favorecedoras u obstaculizadoras del desarrollo en diversos niveles.

Estas ideas coinciden con la lógica propuesta desde el modelo bioecológico del desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979) que permite resaltar los aspectos a considerar para las intervenciones, programas y políticas en esta área (Bedregal, 2006). El modelo identifica cinco niveles que interactúan entre sí y determinan el desarrollo del niño. El microsistema es el nivel más cercano al niño o niña y está compuesto por las interacciones entre el niño, su familia y otros microsistemas inmediatos, como el vecindario, el jardín infantil o escuela. El mesosistema corresponde a las interacciones que se dan entre los sistemas que rodean al niño, como la relación entre la familia y el jardín infantil. El exosistema se define por la estructura social que rodea al niño, como el trabajo de los padres o los programas comunales que lo afectan. El macrosistema es el nivel más lejano y se compone de los valores culturales, costumbres y políticas sociales en las que el niño está inserto. Finalmente, el cronosistema aporta una dimensión temporal de maduración del niño así como también de cambios en el ciclo vital familiar.

El modelo bio-ecológico permite analizar las interacciones, relaciones, nivel de concordancia explícita e implícita de los distintos niveles del sistema. Desde este modelo, cualquier análisis de las condiciones que facilitan y obstaculizan el desarrollo-aprendizaje de niños y niñas exige la incorporación de las distintas dimensiones que afectan su desarrollo, las que a su vez permiten explicar y contextualizar los resultados.

Dentro de las intervenciones centrales orientadas a favorecer el desarrollo infantil temprano realizadas fuera del hogar, la Educación Parvularia de calidad ocupa un lugar central (De la Maza, Benavides, Coronata, Ziliani y Rubilar, 2010). Así, se identifica que la participación de niños y niñas en programas formales o informales de educación inicial puede traducirse en un mayor desarrollo cognitivo y psicológico. Ahora bien, se ha identificado que la calidad de los programas es un predictor clave de su efectividad. Dentro de los factores de calidad que se han encontrado asociados a un mayor desarrollo infantil, cognitivo y de habilidades socioemocionales, se encuentran tanto aspectos de infraestructura, equipamiento y organización (número y variedad de juegos y materiales, organización de las salas, lectura interactiva o dialógica), así como asociados al tipo de interacción entre las y los educadores y los niños y las niñas, como el desarrollo de interacciones positivas, la atención individualizada, el reforzamiento de los comportamientos y logros de los niños (Britto et al., 2017).

A partir de ello, es posible identificar algunos ámbitos de acción prioritarios en Educación Parvularia, principalmente vinculados al fortalecimiento de la relación entre los establecimientos y sus actores educativos, las familias y la comunidad, los que son recogidos en la actualidad por la Subsecretaría de Educación Parvularia en sus Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018a). En ellas, se asume no solo la tarea de involucramiento de las familias en este nivel educativo, sino también el de los centros educativos en las comunidades locales. Así, aparece la promoción de los establecimientos educacionales como un soporte para las familias en sus funciones de cuidado, crianza y protección; como parte de una red disponible para las familias cuando se ven enfrentadas a dificultades o crisis en el cumplimiento de sus funciones de crianza; como espacio de particular preocupación, acompañamiento y apoyo ante aquellos niños y las niñas y familias que requieren de acciones prioritarias o reforzadas para favorecer el desarrollo, al estar afectadas por situaciones de mayor vulnerabilidad; y finalmente, como un agente relevante en la articulación de respuestas intersectoriales en el espacio local ante situaciones de riesgo o daño que afectan el desarrollo de los niños y las niñas.

## Enfoque de Calidad

La Educación Parvularia cuenta, en nuestro país, con una larga tradición y un importante proceso de apropiación por parte de las comunidades educativas del nivel. Chile cuenta, además, con una capacidad instalada en sistemas de aseguramiento que debe ser aprovechada, y que se ha cimentado a partir de dos instancias:

- Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia de Junji. Desarrollado el 2003, este modelo es aplicado bianualmente desde 2007. Con este modelo se han evaluado a todos los jardines infantiles de administración directa de Junji y a una muestra de jardines de programas alternativos de la misma institución y jardines Vía Transferencia de Fondos (Junji, 2013).
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos de la Fundación Integra. La formulación de éste comenzó en el 2007, año en el que todos sus jardines infantiles participaron

en la instauración de la línea de base del sistema. En 2008, todos sus jardines fueron evaluados, y en 2009, publicaron la versión revisada del Perfil de Logros de Aprendizajes en la Educación Parvularia, cuyos resultados se incluyen en su modelo de aseguramiento.

A diferencia de lo que ocurría en Educación Básica y Media, donde el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar dejó de operar siete años antes que se decretaran los EID vigentes, y solo funcionó durante cuatro años (entre 2004 y 2007) en establecimientos que respondían voluntariamente a la convocatoria, en Educación Parvularia hay dos sistemas que se encuentran en pleno funcionamiento y acumulan gran conocimiento reciente en modelos de gestión de la calidad. Este conocimiento guarda relación con las áreas de gestión que son más importantes de evaluar, cuáles cumplen un papel secundario, qué elementos son evaluables y cómo se evalúa la gestión educativa dentro y fuera del aula, quiénes son los actores claves, entre otros. Por lo tanto, esta experiencia y antecedentes deben ser considerados en la elaboración del modelo y los estándares del nivel.

Además, a nivel internacional se aprecia una importante tendencia en las últimas décadas desde modelos centrados en el cuidado infantil a modelos donde se proveen oportunidades de desarrollo y aprendizaje amplias y variadas. Este cambio de objetivo de los programas de educación y cuidado infantil ha llevado a la reorganización de la institucionalidad en muchos países, a cambios en las regulaciones y a la necesidad de establecer un currículum que se inicie desde los primeros meses de vida, junto a definiciones de calidad, estándares y mecanismos de evaluación.

Los modelos de gestión de la calidad de Junji y de Integra, en los que se profundizará más adelante en este capítulo, se aplican solo a los centros educacionales que ellos administran directamente o que son administrados por terceros, pero que reciben financiamiento de alguna de las instituciones. Crecientemente, los niveles de transición 1 y 2 (NT1 y NT2), y particularmente este último, se imparten en escuelas que reciben subvención del Estado, sujetas al Sistema de Aseguramiento de la Calidad para el nivel escolar.

Por lo tanto, si bien parte de la educación inicial ya es evaluada a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad correspondiente al nivel escolar, es necesario aprovechar e incorporar los modelos de Junji e Integra que acumulan una amplia experiencia en términos de calidad en Educación Parvularia, en un modelo de gestión único y articulado que responda al Sistema de Aseguramiento de la Calidad y a las particularidades de este nivel educativo.

En los últimos años y en sintonía con la tendencia internacional, Chile ha avanzado en la nueva institucionalidad para el nivel de Educación Parvularia, elaborando además instrumentos y marcos curriculares propios para el nivel y levantando diversos estudios, licitados tanto por el Mineduc como por la Agencia, Junji e Integra, Universidades y centros de estudios, que han abordado y profundizado sobre el tema de la calidad para esta etapa.

Si bien no existe una definición única sobre cómo es o cómo debe ser una Educación Parvularia de calidad, es posible identificar dimensiones que han sido asociadas con un desarrollo y aprendizaje positivo de los niños. Se han agrupado los indicadores principalmente en dos áreas: a) la calidad estructural, y b) la calidad de los procesos.

En primer lugar, la calidad estructural se refiere a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa, tales como el número de niños y niñas, por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.). Así, un programa tiene altos niveles de calidad estructural cuando su personal está bien capacitado y los educadores trabajan con grupos pequeños de niños en espacios físicos seguros que responden a sus necesidades (Burchinal et al., 2000; y OCDE, 2012; en Rivera, Cortázar, Favero y Vielma, 2014). Programas que han fijado altos estándares en indicadores de calidad estructural han tenido importantes efectos positivos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. También han sido programas que han demostrado ser una buena inversión, obteniendo altas tasas de retorno (Barnett, 2008, en Rivera et al., 2014).

En segundo lugar, la calidad de los procesos se refiere al tipo de interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje y la propuesta educativa. A su vez, incluye la inclusión de la familia con el programa y los elementos de gestión de este. De este modo,

un programa de alta calidad de procesos es un programa donde los niños tienen relaciones positivas con los educadores, acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes para su nivel de desarrollo y necesidades. Son programas donde las familias están integradas a los procesos educativos y actividades del centro, y donde la gestión del programa funciona efectivamente (Doherty, Forer, Lero, Goelman y LaGrange, 2006, en Rivera et al., 2014).

Como estas definiciones ilustran, la calidad estructural es más fácil de operacionalizar, observar, medir y regular que la calidad de procesos. Por ejemplo, la calidad de la relación entre el adulto y el niño como también las experiencias educativas, son dimensiones que son más difíciles de definir, ya que dependen significativamente de los valores culturales y creencias acerca de la educación de parte del adulto, así como también de la percepción que se tenga del niño y niña.

Por otra parte, considerando investigaciones previas (Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer 1997) es posible señalar que los elementos de calidad estructural son importantes mediadores de la calidad de los procesos en el aula, ya que los primeros posibilitan o promueven los segundos. De esta forma, muchos países se han enfocado en establecer estándares mínimos de calidad estructural como un primer paso hacia sistemas de aseguramiento de la calidad en este ciclo educacional, fijando indicadores medibles y formas de verificación de estos mismos (Unicef, 2005).

Un estudio cualitativo comisionado por la Agencia de Calidad (CIDE-CPCE, 2015), buscó indagar en las percepciones de los diferentes actores involucrados en la Educación Parvularia, acerca de la calidad en esta etapa educativa. Se utilizaron entrevistas y grupos focales como técnicas de recolección de información. Se entrevistaron a los diferentes actores pertenecientes a las comunidades en educación parvularia: sostenedores, equipos directivos, educadoras y educadores, técnicos, apoderados y niños y niñas. También se consideraron en la muestra académicos y expertos, representantes del Mineduc, representantes de asociaciones u organizaciones de párvulos, representantes de sindicatos, y supervisores técnicos. Además, este estudio contó con un estudio de casos de siete países. Para la selección de los casos, se consideraron criterios relacionados con el diseño de las políticas de aseguramiento tales como antigüedad del modelo, niveles de flexibilidad del modelo, grado de des/centralización del organismo que evalúa, ámbitos y énfasis que se evalúan, instrumentos de evaluación, y consecuencias de las evaluaciones.

De acuerdo a ese estudio, se plantearon los siguientes desafíos para Chile en lo que respecta a la evaluación de la calidad en Educación Parvularia:

- Establecer un modelo de evaluación de las oportunidades de aprendizaje de los niños y no de resultados de aprendizaje.
- Diferenciar niveles de evaluación:
  - Evaluación para fiscalizar regulaciones mínimas.
  - Evaluación de la calidad de los procesos.

En un escenario internacional donde los sistemas educativos han tendido a diversificarse y descentralizarse, surge la pregunta sobre cómo regular la calidad educativa sobre una heterogénea y dispersa red de proveedores públicos y privados. Como respuesta, los Estados que se han estudiado, a pesar de haberse desprendido en su mayoría de la administración directa y centralizada de las instituciones educativas, han diseñado nuevos mecanismos para mantener orientar y vigilar los sistemas educativos, usualmente, por medio de medidas de estandarización, monitoreo y rendición de cuentas (Falabella y Opazo, 2014; Falabella y De la Vega, 2016).

### Enfoque de los modelos internacionales de aseguramiento de la calidad

En la literatura internacional, la tendencia a las políticas de aseguramiento ha sido definida y llamada de modos variados. Entre otras, pueden nombrarse: "políticas de accountability", "reformas basadas en estándares", "políticas de responsabilización con altas consecuencias", "nueva gestión pública", entre otros.

Desde este enfoque, se asume la existencia de un "circuito virtuoso de mejora", que incluye:

- Definición de estándares de la calidad.
- Un diagnóstico y plan de mejora en cada establecimiento educativo.
- Recursos de apoyo y asesoría técnica.
- Monitoreo, evaluación e inspección externa.
- Información y libre elección de los padres/madres.
- Rendición de cuentas de los establecimientos.

Se espera, de este modo, que este circuito de medidas actúe como mecanismo de regulación estatal sobre una red de diversos proveedores públicos y privados (CIDE-CEPI, 2017).

Como puede apreciarse en la Tabla N° 12 y tal como dicen los autores de este estudio, los estándares de calidad son definidos de diversas maneras en cada uno de los países. Sin embargo, hay coincidencias en ciertas dimensiones que resultan centrales en la comprensión de la noción de calidad y que están presentes en todos los países, identificándose 9 dimensiones relevantes (CIDE-CEPI, 2017).

**Tabla N°12: Dimensiones de los Estándares de Calidad\***

	Australia	Brasil	Colombia	Chile (Junji)	Inglaterra	Irlanda	Israel	Massachusetts	Ontario	Nueva Zelanda	Suecia
<b>Infraestructura, seguridad y espacio</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Prácticas Pedagógicas</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x
<b>Familia y Comunidad</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x
<b>Gestión y Liderazgo</b>	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	x
<b>Profesionalización de los educadores</b>	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	x
<b>Inclusión y Equidad</b>	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	x
<b>Vida Saludable</b>	X	-	X	-	-	X	-	X	X	x	-
<b>Resultado de aprendizaje de los niños</b>	-	-	-	X	X	-	-	X	-	X	-
<b>Juego</b>	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X

\* Orden de las dimensiones según la presencia/ausencia en los estándares de los distintos países  
Fuente: CIDE-CEPI (2017, p. 459)

### Enfoque de los modelos nacionales de aseguramiento de la calidad

A continuación, se profundizará en los modelos de calidad vigentes en Chile en los dos principales sostenedores del nivel de Educación Parvularia: Junji e Integra.

#### Junji: Modelo de Gestión de Calidad

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley 17.301, como un estamento autónomo dependiente del Mineduc, cuyo objetivo principal es atender la educación inicial del país, ofreciendo Educación Parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas entre los 0 y los 4 años, priorizando a familias con mayor vulnerabilidad socioeconómica a través de una oferta programática diversa y pertinente a los contextos territoriales (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a).

El Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, es un sistema de evaluación integral elaborado por la Junji para desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la primera infancia. Este modelo constituye un conjunto coordinado de componentes que en base a la reflexión de la práctica educativa busca instalar y favorecer la mejora continua de las prácticas de gestión desarrolladas por la comunidad educativa al interior del jardín infantil. Concretamente, el modelo orienta el trabajo sistemático de mejoramiento al definir niveles de planificación, metas, propósitos, establecer responsabilidades, etapas de seguimiento y evaluación. Todo esto basado en registros que constituyan evidencia de la práctica.

El Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia se caracteriza, según lo establecido por Junji (2013) por ser un modelo integrado cuyas Áreas forman una red de procesos interrelacionados que impulsan el desarrollo de la calidad del proceso educativo en los jardines infantiles. Asimismo, el modelo se focaliza en los procesos y sus resultados en tanto se basa en que los buenos resultados se observan cuando el ciclo de mejoramiento continuo es definido como metodología de trabajo. El Modelo también se caracteriza por ser no prescriptivo, en tanto no constituye un conjunto de reglas, sino que ofrece un conjunto de preguntas para orientar la planificación para el mejoramiento continuo. A su vez, el modelo es amplio y flexible, con el fin de ser aplicable a cualquier tipo de jardín infantil y adaptarse a las necesidades que se requieren analizar. Por último, el Modelo es la base para el diagnóstico, en la medida en que aporta información clave para conocer el nivel de desarrollo de la calidad de las prácticas dentro del jardín infantil.

### Trayectoria del modelo

Su elaboración comienza el año 2003 mediante un proceso colaborativo entre diversos servicios de Educación Parvularia pública y privada con el fin de definir los estándares de calidad. Luego, entre 2004 y 2005 se aplicó un plan piloto con el fin de perfeccionar, precisar y validar los estándares. En el 2005, el Modelo se concretó en el marco del convenio de prestación de servicios que establece Junji con el Centro Nacional de la Productividad y Calidad, ChileCalidad. A partir del 2007, se inició la implementación del Modelo en los Jardines Infantiles Clásicos y Alternativos de la Junji. El 2009 y 2011, continuando con el proceso de mejoramiento continuo, se repitieron los procesos de autoevaluación, incorporando a los jardines infantiles administrados por terceros con financiamiento de la Junji que voluntariamente adhirieron a su implementación. A partir del 2013, la implementación del Modelo se enmarcó en el proceso de Certificación de Calidad. Por ello, junto con ponerlo a disposición de todos los jardines infantiles del país, la Junji realizó el cuarto proceso de autoevaluación para continuar con el proceso de mejoramiento continuo del proceso educativo en los jardines infantiles que administra.

### Estructura del modelo

El Modelo se organiza en 6 Áreas, 19 Dimensiones y 71 Elementos de Gestión. Las Áreas son ámbitos temáticos que se relacionan entre sí y que se definen para el desarrollo de la calidad en el jardín infantil. Las Dimensiones expresan un contenido técnico específico correspondiente a las Áreas. Los Elementos de Gestión constituyen la unidad más específica que interroga sobre las prácticas de gestión al interior del jardín infantil y se basan por lo tanto en los estándares de calidad previamente definidos por la Junji.

Las Áreas contempladas por el Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia son:

- Liderazgo: examina cómo las prácticas desarrolladas por la dirección del establecimiento orientan, planifican, articulan y evalúan los procesos del jardín infantil y conducen a la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de sus metas.
- Gestión de los Procesos Educativos: examina cómo el Proyecto Educativo refleja un sello propio con lineamientos generales y estratégicos en las distintas dimensiones de la gestión educativa (pedagógica curricular, organizacional, administrativa-financiera y comunitaria-familiar). También examina cómo la planificación periódica determina el trabajo pedagógico para el desarrollo integral de cada niño y niña. Finalmente, examina cómo se asegura una evaluación periódica del proceso de aprendizaje y de las prácticas educativas, para la retroalimentación del sistema y la toma de decisiones.

- Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad: examina el conjunto de normas, estrategias y mecanismos que utiliza el jardín infantil para promover la participación, el compromiso y el diálogo con las familias. También, examina de qué manera el vínculo que establece el jardín infantil con actores sociales y organismos del entorno, aporta al mejoramiento de la calidad del servicio educativo que entrega.
- Protección y Cuidado: examina de qué manera la existencia de espacios físicos, regulados por la normativa vigente, asegura ambientes funcionales para el desarrollo de los distintos procesos en el jardín infantil. Cómo los espacios, mobiliario, equipamiento y material didáctico cuentan con condiciones de seguridad, que resguardan y promueven el bienestar y desarrollo de niños y niñas. También examina cómo el sistema de normas, mecanismos y estrategias, que se han instalado funcionan, en torno a la promoción de estilos de vida saludable. Finalmente, examina cuáles son los mecanismos utilizados para prevenir y enfrentar situaciones de abuso y promover el buen trato infantil y el autocuidado.
- Gestión y Administración de Recursos Humanos y Materiales: examina cómo el jardín infantil establece reglas y procedimientos en la gestión de los recursos para sus objetivos. También, se examina cómo el establecimiento fomenta el desarrollo de competencias y la evaluación de desempeño del personal.
- Resultados: examina cuál es el efecto que tienen las prácticas descritas en las áreas anteriores, en los aprendizajes de niños y niñas, en la eficacia y eficiencia de los procesos internos y en la satisfacción de la comunidad educativa. Corresponde a datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el jardín infantil registra, sistematiza y analiza para evaluar la efectividad de sus prácticas.

El Cuadro N°1 presenta un resumen de la Áreas, Dimensiones y Elementos del Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia.

**Cuadro N°1. Estructura del Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia**

ÁREAS	DIMENSIONES	ELEMENTOS DE GESTIÓN
Liderazgo	Visión y planificación estratégica	3 elementos de gestión
	Conducción	5 elementos de gestión
	Evaluación institucional	4 elementos de gestión
Gestión de los Procesos Educativos	Gestión educativa	4 elementos de gestión
	Planificación curricular	5 elementos de gestión
	Prácticas educativas y ambientes positivos	8 elementos de gestión
	Evaluación	5 elementos de gestión
Participación y Compromiso de la Familia y Comunidad	Relación entre el jardín infantil/sala cuna y la familia	5 elementos de gestión
	Redes sociales de apoyo	3 elementos de gestión
Protección y cuidado	Construcción	2 elementos de gestión
	Seguridad	5 elementos de gestión
	Estilos de vida saludable	6 elementos de gestión
	Promoción del buen trato infantil	3 elementos de gestión
Gestión y Administración de los Recursos Humanos y Financieros	Estructura organizacional y administración de recursos	3 elementos de gestión
	Perfil del personal	3 elementos de gestión
	Evaluación de desempeño y desarrollo profesional	2 elementos de gestión
Resultados	Resultados de la organización	2 elementos de gestión
	Resultado de aprendizaje	1 elemento de gestión
	Resultados de satisfacción de la comunidad educativa	2 elementos de gestión
<b>6 áreas</b>	<b>19 dimensiones</b>	<b>71 elementos de gestión</b>

Fuente: Junji (2013)

El Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia está dirigido a todos los jardines infantiles del país, los que son clasificados por Junji en:

- Jardín Infantil Clásico de Administración Directa de la Junji (JICL)
- Jardín Infantil Alternativo, modalidades Familiar, Laboral y Étnico de la Junji (JIAL)
- Jardín Infantil Clásico Administrado por Terceros (JIAT)
- Jardín Infantil Particular (JIPA)

Para participar del proceso, se requiere al menos un año de funcionamiento como jardín infantil al momento de desarrollar la autoevaluación. En el caso de los Jardín Infantil Clásico Administrado por Terceros y los Jardín Infantil Particular, es requisito que se encuentren en el nivel de cumplimiento Medio o Alto en la Fiscalización que realiza la Junji. La participación es obligatoria para todos los jardines infantiles tipo Jardín Infantil Alternativo, modalidades Familiar, Laboral y Étnico de la Junji, y Jardín Infantil Clásico Administrado por Terceros, que cumplan con los requisitos. La participación de los jardines particulares es voluntaria.

En cuanto a la frecuencia con que se aplica el Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, la Junji establece que para los jardines tipo Jardín Infantil Clásico de Administración Directa de la Junji y Jardín Infantil Alternativo, modalidades Familiar, Laboral y Étnico de la Junji, es cada 2 años. En el caso de los jardines tipo Jardín Infantil Clásico Administrado por Terceros y Jardín Infantil Particular, la primera aplicación se realiza cuando se cumplan los requisitos para participar. Los plazos para la segunda aplicación dependen de la validez obtenida en el proceso de Certificación de Calidad.

### ¿Cómo se aplica?

El Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia es aplicado a través de un instrumento llamado Guía de Autoevaluación, el cual consiste en un conjunto de preguntas, llamadas Elementos de Gestión, clasificadas en Áreas y Dimensiones. Concretamente, la aplicación del Modelo consiste en cuatro etapas secuenciales.

1. Capacitación para el personal del jardín infantil en relación con los objetivos del modelo, los instrumentos que lo componen, manejo de la escala de evaluación y redacción de evidencias.
2. Autoevaluación, a través de la cual el Equipo Directivo mediante de un proceso colectivo con los demás estamentos del jardín infantil, podrá llevar a cabo un proceso crítico de revisión y reflexión sobre las prácticas de gestión que se desarrollan al interior del establecimiento. En esta etapa, se utiliza la Guía de Autoevaluación, en la cual se deben describir las prácticas desarrolladas para cada uno de los 71 elementos de gestión que componen el modelo. Además, dichas prácticas deben ser evaluadas en una escala de 1 a 5, para luego ser evidenciadas a través de medios de verificación.
3. Validación Externa, realizada por profesionales externos al jardín infantil y a la institución a la que estos pertenezcan. Durante esta fase se revisa y valida la autoevaluación según criterios de correspondencia, coherencia y autenticidad. A partir de lo observado, el equipo de validación otorga un nuevo puntaje a cada elemento de gestión, el cual será el puntaje que obtendrá el Jardín en el Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia. Luego del proceso de validación, el equipo externo entrega un Informe de Retroalimentación con comentarios y observaciones que sustenten el puntaje de validación, junto con recomendaciones de mejora.
4. Plan de Mejoramiento, es elaborado por el Equipo Directivo del establecimiento a partir de los resultados obtenidos en la Validación Externa y de las observaciones entregadas en el Informe de Retroalimentación. El correcto diseño e implementación de esta fase es fundamental para que el Modelo de la Gestión de Calidad de la Educación Parvularia favorezca el mejoramiento continuo de las prácticas de gestión del jardín infantil.

### Fundación Integra y su Política de Calidad Educativa

La Fundación Integra fue creada en 1990 y es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, que pertenece a la red de fundaciones de la Presidencia. Es una institución que se financia con recursos del Estado y municipalidades, así como con aportes de empresas y organismos internacionales.

Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza, promoviendo su desarrollo intelectual, emocional, social y nutricional. Con ello, se busca garantizar el principio democrático de la igualdad de oportunidades para todos los niños de Chile, ofreciendo posibilidades de desarrollo y plena realización a los hijos de familias que viven en pobreza.

La Política de Calidad de Integra se nutre de cuatro componentes (Fundación Integra, 2017):

- Componente Bienestar y Protagonismo de niños y niñas.
- Componente de Educación Transformadora.
- Componente de Familias y Comunidades comprometidas con la Educación.
- Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación.

Esta Política se concretó el 2017 con el fin de organizar a toda la comunidad Integra en torno a un camino común. Más que un modelo de calidad de gestión constituye una declaración pública que junto a la Misión, Visión y Valores conforma el marco institucional que guía el quehacer de la Fundación.

Su propósito es garantizar el derecho a una Educación Parvularia de calidad a los niños y las niñas, a través de salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales para que puedan desarrollarse plenamente y ser felices, con el foco en su bienestar, aprendizaje, protagonismo y habilidades para la vida, en un marco de convivencia bientratante que contribuye a la construcción de una sociedad inclusiva, solidaria, justa y democrática (Fundación Integra, 2017).

La Política de Calidad Educativa se caracteriza por haber sido construida participativamente, ser consensuada y contextualizada, e incorporar el aporte de todos y todas quienes conforman la comunidad Integra: niños, niñas, familias, trabajadores, trabajadoras y sus organizaciones sindicales. Asimismo, reconoce las buenas prácticas que han sido el sello de Integra desde sus inicios: centrar su actuar en el camino educativo y en el valor de las personas (Fundación Integra, 2017).

La Política de Calidad Educativa se sustenta en el Enfoque de Derechos en tanto se funda en el derecho a una educación parvularia de calidad, concibiendo la educación "como un derecho humano fundamental que posibilita el desarrollo pleno de las personas promueve la libertad y la autonomía personal, transformándose en potenciador de los demás derechos existentes". (Fundación Integra, 2017, p. 39).

La Política de Calidad Educativa corresponde a un marco orientador general que da cuenta de la estrategia institucional de Integra para alcanzar la educación de calidad anhelada. Por lo tanto, esta Política se hace concreta en cada Proyecto Educativo Institucional, en el Proyecto Curricular y en la Propuesta de Gestión de cada comunidad educativa.

En este contexto, cada comunidad educativa, a partir de su realidad, se evalúa respecto a cómo está en relación con la Política de Calidad Educativa, para en base a ello tomar decisiones que les permitan avanzar hacia una educación de calidad, identificando qué harán para lograrlo.

## Trayectoria

La Política de Calidad Educativa es el resultado de un proceso participativo e integrador de una larga trayectoria de políticas y documentos institucionales que han conformado el marco orientador de Integra durante su historia.

Concretamente, la Política de Calidad Educativa considera los contenidos fundamentales de la Política de Participación de Familias y Comunidad (2011), de la Política de Bienestar y Protagonismo Infantil (2013a) y del Referente Curricular (2014), además de los resultados relevantes del Proyecto Súmate (2015) y el Concepto de Calidad Educativa (2013a) enriquecido mediante los diálogos regionales del 2014. En este marco, todas las políticas y referentes mencionados se transforman en componentes de la Política de Calidad Educativa (Fundación Integra, 2017).

## Estructura del modelo

La Política de Calidad Educativa está compuesta por 4 componentes centrales que a su vez cuentan con determinados ejes estratégicos:

1. Componente Bienestar y Protagonismo de niños y niñas: Este componente se focaliza en el interés superior del niño o niña como centro de todas las decisiones que les afectan, considerándolos sujetos de derecho y ciudadanos capaces de conocer y transformar activamente el mundo, principalmente a través del juego y como protagonistas de su proceso de desarrollo y aprendizaje. El propósito de este componente es "favorecer el bienestar y protagonismo de los niños y las niñas de Integra, en un marco de reconocimiento y respeto de sus derechos, mejorando sus oportunidades de aprendizaje" (Fundación Integra, 2017, p. 69).

Considera los siguientes Ejes Estratégicos:

- Vida saludable y cuidado del medio ambiente
  - Ambientes educativos físicos seguros
  - Participación y protagonismo infantil
  - Protección de derechos
  - Convivencia bien tratante
2. Componente Educación Transformadora: Este componente busca entregar a los equipos las bases generales para construir un proyecto curricular propio, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales. Su propósito es "ofrecer a las comunidades educativas el marco curricular institucional a partir del cual puedan construir su Proyecto Educativo Institucional, específicamente su Proyecto Curricular, de manera de entregar a los niños, niñas y sus familias una propuesta pedagógica lo más pertinente posible a sus características, necesidades y fortalezas" (Fundación Integra, 2018, p. 83).

Considera los siguientes Ejes Estratégicos:

- Ambiente educativo enriquecido y confortable
  - Organización del tiempo
  - Planificación educativa
  - Evaluación Educativa.
3. Componente Familias y Comunidades comprometidas con la Educación: Este componente se sustenta en la diversidad de las familias existentes en su rol de primeros educadores. En este contexto, busca establecer una estrecha alianza con las familias y comunidad con el fin de potenciar la comunicación entre estos actores, promover su participación activa en el quehacer educativo y fortalecer sus roles parentales. Su propósito es "potenciar una alianza entre salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales, con las familias y la comunidad, para favorecer el desarrollo pleno de los niños y las niñas, con foco en aprendizajes de calidad y pertinentes a los diferentes contextos socioculturales en que se desarrollan" (Fundación Integra, 2017, p. 93).

Considera los siguientes Ejes Estratégicos:

- Desarrollo de roles parentales
  - Participación de la comunidad educativa en el Proyecto Educativo Institucional
  - Promoción de competencias en los equipos
  - Gestión integral del conocimiento relacionado con el trabajo con familias.
  - Articulación con redes comunitarias.
4. Componente Personas y Equipos que trabajan por la Educación: Este componente se focaliza en el desarrollo de las personas y los equipos de Integra, orientado a la mejora continua en el marco de una cultura de derechos donde las prácticas potencial relaciones de calidad entre todos los

miembros de la comunidad. Su propósito es “hacer realidad la conformación de equipos comprometidos con su rol de agentes de cambio social y con la construcción de ambientes laborales enriquecidos y confortables. Así, contribuiremos a crear una sociedad más inclusiva que ofrezca igualdad de oportunidades en primera infancia” (Fundación Integra, 2017, p. 101)

Considera los siguientes Ejes Estratégicos:

- Desarrollo de carrera con énfasis en la formación continua
- Ambientes laborales bientratantes
- Liderazgo
- Incorporación de personas para la calidad educativa
- Calidad de vida laboral
- Relaciones laborales

El Cuadro N°2 presenta un resumen de los Componentes y Ejes Estratégicos que considera la Política de Calidad Educativa.

**Cuadro N°2. Estructura de la Política de Calidad Educativa Integra**

COMPONENTES	EJES ESTRATÉGICOS	
Bienestar y protagonismo de niños y niñas	Vida saludable y cuidado del medio ambiente	Vida activa
		Salud y hábitos higiénicos
		Cuidado del medio ambiente
	Ambientes educativos físicos seguros	Infraestructura y equipamiento
		Higiene y seguridad
	Participación y protagonismo infantil	Autonomía progresiva
		Inclusión de la voz de niños y niñas
	Protección de derechos	Acceso y permanencia
		Prevención
		Protección
Convivencia bien tratante	Educación inclusiva que responda a la diversidad	
	Buen trato para los equipos	
Educación transformadora	Ambiente educativo enriquecido y confortable	
	Organización del tiempo	
	Planificación educativa	
	Evaluación educativa	
Familias y comunidades comprometidas con la educación	Desarrollo de roles parentales	Estrategias conjuntas familia – equipo directivo para potenciar los aprendizajes de niños y niñas
		Promoción del buen trato y patrones de crianza positivos en las familias
		Promoción de habilidades para la vida en las familias
	Participación en el PEI de la comunidad educativa	Entornos favorables a la participación real de las familias
		Participación en la mesa PEI de la Sala Cuna, Jardín o Modalidad no convencional
		Fomento a la asociación de las familias buscando instancias formales de participación
	Promoción de competencias en los equipos	Desarrollo de competencias para el trabajo con adultos
		Apoyo a prácticas innovadoras en el trabajo con familias
Gestión integral del conocimiento relacionado con el trabajo con familias	Recogida y producción de información	
	Comunicación corporativa	
Articulación con redes comunitarias	Trabajo con redes comunitarias	
	Apoyo a los procesos de transición educativa	
Personas y equipos que	Desarrollo de carrera con énfasis en la formación continua	Formación continua (AprendeS)
		Promoción y traslado
		Reconocimiento

trabajan por la educación		Retroalimentación
	Ambientes laborales bientratantes	Promoción de ambientes laborales bientratantes
		Prevención en los ambientes laborales
		Recuperación de ambientes laborales
	Liderazgo	
	Incorporación de personas para la calidad educativa	Atracción de talentos
		Incorporación inclusiva de cada persona
		Transparencia
	Calidad de vida laboral	Servicios de gestión administrativa para las personas y equipos
		Sistemas de compensaciones
		Plan de salida asistida
	Relaciones laborales	Participación y colaboración
		Comunicación
Relación con organizaciones sindicales		
4 componentes	<b>20 ejes estratégicos</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Fundación Integra (2017)

### Resumen marcos de referencia

Como puede apreciarse, tanto el modelo de calidad de Integra como el de Junji incluyen dimensiones referidas a la familia y al bienestar, así como a la protección y cuidado de niños y niñas. Mientras que Junji ha adscrito a un enfoque de estándares indicativos, la política educativa de Integra se basa en principios orientadores definiendo ejes estratégicos, generando así un sistema que contempla ambos enfoques o lógicas de construcción de estándares (lógica más prescriptiva y lógica de principios filosóficos orientadores).

De este modo, la creación de referentes y orientaciones para la gestión y el aseguramiento de la calidad de los establecimientos de Educación Parvularia emerge como un requerimiento sistémico y coherente con los procesos y desafíos nacionales e internacionales.

Los instrumentos desarrollados desde el Mineduc para apoyar los procesos anteriormente mencionados e identificar oportunidades de mejora educativa, son los Estándares Indicativos de Desempeño. La elaboración de los EID EP, tiene como objetivo promover la mejora continua de la calidad mediante el fortalecimiento de las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos de este nivel educativo.

Para tal efecto, y en sintonía con los antecedentes expuestos surgen las siguientes consideraciones clave para su elaboración:

- Foco en los procesos pedagógicos

El foco del modelo de aseguramiento de la calidad aquí presentado y del cual se desprenden los EID EP, se centra en el cómo aprenden y se desarrollan los niños y las niñas, es decir, en los procesos pedagógicos que se generan al interior del aula y en cada establecimiento o centro educativo en general. Diversos estudios a nivel internacional y nacional (Burchinal y Forestieri, 2011; Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010; Ishimine, 2008; Mashburn et al., 2008; Pianta, LaParo, y Hamre, 2008, en CIDE-CPCE, 2015) dan cuenta de la fuerte influencia de la calidad de los procesos por sobre la calidad estructural en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

En los estándares aquí presentados, se intenciona una evaluación que permita orientar y favorecer la autonomía y toma de decisiones a partir de instancias de participación y reflexión pedagógica. Así, se relevan los procesos pedagógicos como el aspecto clave del modelo, por cuanto es el punto de partida de todas las decisiones que se realizan en la unidad educativa, con el propósito de promover y fortalecer oportunidades de aprendizajes de calidad mediante prácticas pedagógicas efectivas.

- Interacciones en el aula

Las interacciones que se generan al interior del aula y del establecimiento son el centro de los procesos pedagógicos. Desde esa perspectiva, se propone que el modelo esté centrado en guiar la instalación de prácticas que favorecen un tipo de interacciones en que los adultos propicien el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, dado que el equipo pedagógico y sus prácticas constituyen un factor crítico para determinar la calidad educativa. La evidencia internacional es clara al señalar que, de todas las variables sensibles a ser intervenidas desde la política, los factores asociados a la docencia y las interacciones pedagógicas en el aula son preponderantes a la hora de mejorar el aprendizaje de los párvulos (Treviño, Romo y Godoy, 2014; Cochran-Smith y Fries, 2005).

- Rol de los actores

El rol de las educadoras y los educadores, técnicos y equipos pedagógicos, está centrado en brindar las condiciones necesarias para que las y los párvulos puedan desarrollarse y construir aprendizajes. Por lo tanto, es necesario establecer algunos principios y postulados fundamentales para la organización del trabajo pedagógico en los centros educativos que deberían ser la base para la actividad, el bienestar y el desarrollo de los niños y las niñas (Tietze y Viernickel, 2010).

Considerando estos aspectos, el modelo que sustenta los EID EP debería orientarse hacia las oportunidades de aprendizajes para los niños y las niñas. En la literatura internacional, los estándares indicativos de desempeño se conocen como estándares de oportunidades de aprendizaje (*opportunity to learn standards*), reforzando la interpretación sobre la centralidad de los indicadores de procesos (CIDE-CEPI, 2017).

- Evaluación

De acuerdo a lo señalado por Dahlberg, Moss y Pence (2006) los criterios que hacen posible la evaluación en la primera infancia se encuadran dentro de tres grandes criterios: estructura, proceso y resultado. Los criterios de estructura aluden a dimensiones organizativas y de recursos de las instituciones, tamaños de los grupos, niveles de formación del personal, número de niños por adulto, y la existencia y el contenido del currículum. Los criterios de proceso aluden a lo que sucede en las instituciones y en especial a las actividades de los párvulos, comportamiento del personal y las interacciones entre los niños y los adultos, educadores y familias. Finalmente, los criterios de resultado consideran aspectos deseables tanto del desarrollo como de los aprendizajes, así como también la satisfacción de los padres y madres.

Considerando las conclusiones de estudios internacionales que cuestionan a la evaluación de aprendizajes y sus resultados como indicador de calidad para esta cohorte etaria, se propone priorizar los criterios de estructura y de proceso a la hora de establecer condiciones de calidad. Además, estudios recientes señalan la importancia de contar con instrumentos que midan la calidad de proceso por sobre la calidad estructural dada la evidencia de su fuerte influencia en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas (Burchinal y Forestieri, 2011; Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010; Ishimine, 2008; Mashburn et al., 2008; Pianta, LaParo, y Hamre, 2008, en CIDE-CPCE, 2015)

La Tabla 13 sintetiza los componentes y dimensiones de los principales referentes usados para la elaboración de los EID EP.

**Tabla 13. Cuadro Comparativo Referentes Principales: Junji, Integra, EID Básica y Media**

EID-EB EM (2013)	MBE	Propuesta actual EID EP	Junji	Integra
Liderazgo		<b>Liderazgo</b>	Liderazgo	Personas y equipos que trabajan por la educación
Gestión Pedagógica	- Preparación - Creación - Enseñanza - Compromiso - Desarrollo docente	<b>Gestión Pedagógica</b>	Gestión de los Procesos Educativos	Educación transformadora
Formación y Convivencia		<b>Familia y Comunidad</b>	Participación y Compromiso de la	Familias y comunidades

			Familia y Comunidad	comprometidas con la Educación
Gestión de Recursos		<b>Gestión de Recursos</b>	Gestión y Administración de los Recursos Humanos y Financieros	Personas y equipos que trabajan por la educación
		<b>Bienestar Integral</b>	Protección y cuidado	Bienestar y protagonismo de niños y niñas
			Resultados	

Fuente: Elaboración propia

## Alineamiento curricular y normativo

Además del marco de referencia detallado anteriormente, para la construcción del modelo de EID EP se considera clave la alineación con los otros instrumentos curriculares, normativos y referentes orientadores existentes para el nivel de Educación Parvularia.

### Bases Curriculares

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b), señalan cuáles son las condiciones que se requieren para favorecer oportunidades de aprendizaje. Sobre la base de los principios asumidos en el primer currículum nacional para la Educación Parvularia en el 2001, las Bases Curriculares integran y renuevan sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros. Con ese horizonte, y con el claro propósito de mejorar la calidad educativa, se integran a la estructura curricular nuevos elementos que favorecen la organización y significancia del proceso educativo, respondiendo con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b).

Las Bases Curriculares ofrecen un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones, para el trabajo pedagógico e implementación directa en el aula. De este modo, han sido concebidas como un referente para la organización integral de una trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de los niños y las niñas, de modo que potencien el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa decisiva, a través de proyectos educativos innovadores.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia, son exigibles para todos los establecimientos que cuenten con reconocimiento oficial del Estado o que quieran obtener esta certificación, a partir del 2019.

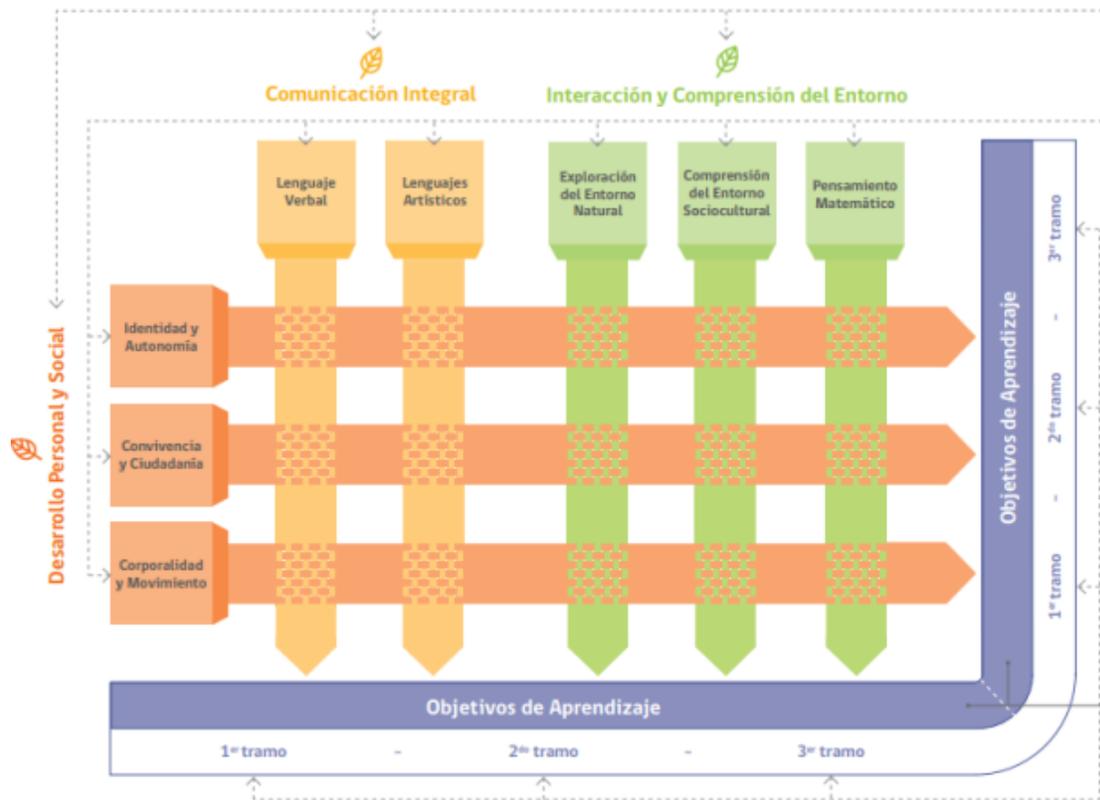
### Principios Pedagógicos Orientadores de las Bases Curriculares

Los principios pedagógicos son un conjunto de orientaciones que “contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b, p. 30). Las Bases Curriculares de Educación Parvularia establecen los siguientes principios pedagógicos orientadores, los que deben ser considerados y trabajados de manera sistémica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b):

1. Principio de Bienestar.
2. Principio de Unidad.
3. Principio de Singularidad.
4. Principio de Actividad.
5. Principio del Juego.
6. Principio de Relación.
7. Principio de Significado.
8. Principio de Potenciación.

Es valioso destacar que este nuevo referente establece una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas y desafiantes modalidades de implementación, buscando resguardar integralmente la trayectoria formativa de las niñas y de los niños.

### **Diagrama N°3: Objetivos de Aprendizaje y Núcleos**



Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia (2018b)

### Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza ha sido planteado principalmente como un referente de orientación para las educadoras, educadores y docentes. Establece los desempeños y prácticas pedagógicas esperadas en vistas de la mejora continua de su quehacer educativo, y promueve la reflexión, tanto individual o comunitaria, en torno a estas. Además, este instrumento sirve de insumo para la construcción de instrumentos evaluativos del desempeño profesional docente y el fortalecimiento de los programas y procesos de formación profesional que imparten las instituciones de formación docente inicial y continua (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019b).

**Diagrama N°4. Organización Marco para la Buena Enseñanza**



Fuente: Subsecretaría de Educación Parvularia (2019b)

Además de los marcos orientadores e instrumentos curriculares del Nivel, es relevante recordar el elemento de profesionalización docente que Chile está instalando desde el ámbito legal e institucional con la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

### Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente

El ingreso de los educadores y las educadoras de párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente será gradual y progresivo. Para el 2020 se proyecta el ingreso del primer 20% de educadoras Junji e Integra. Se espera que para el 2024 haya ingresado el 100% al Sistema.

De acuerdo a la información difundida por la Subsecretaría de Educación Parvularia en su página web (Subsecretaría de Educación Parvularia, s. f.), al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, los profesionales de la educación tendrán el derecho a una formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional. Las educadoras de párvulos podrán materializar este derecho participando en:

- Procesos de inducción y mentoría al ejercicio profesional docente.
- Cursos de formación para el desarrollo profesional.
- Planes de formación local implementados en los establecimientos educacionales.

Todos estos elementos incidirán directamente en el fortalecimiento de la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

### Capítulo III. Proceso de Elaboración de los EID EP

El proceso de elaboración de los EID EP ha sido un largo camino en el que han participado múltiples actores y ha contemplado diversas etapas.

#### Antecedentes utilizados para la investigación

Durante el 2014 se creó una Mesa interinstitucional de Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia entre Mineduc, Junji e Integra, organizada por el Equipo de Reforma de la Educación Parvularia. En esta mesa se analizaron diversos modelos de aseguramiento de la calidad en Educación Parvularia, como los de Junji, Integra, Fundación Chile, Focus y Choshuenco. Además, Junji e Integra entregaron los resultados de un análisis FODA de cada uno de sus sistemas de aseguramiento de la calidad.

Este proceso contempló una serie de estudios, análisis y consultas que permitieron establecer las primeras definiciones para la elaboración del modelo:

- Revisión bibliográfica de la Ley 20.370 General de Educación y la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.
- Análisis del Decreto 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que Establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores a que se refiere el Artículo 3º, letra a), de la Ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; el Aviso S/N, de 2014, del Ministerio de Educación, que Complementa la publicación del Decreto Supremo 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que establece los Estándares Indicativos De Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la Ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, publicado en la edición del Diario Oficial N°40.798, del día 04 de marzo de 2014; el documento con sus fundamentos y su documento de difusión.
- Análisis de los criterios de evaluación conforme los cuales el Consejo Nacional de Educación informará las propuestas de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, que formule el Ministerio de Educación, así como sus futuros ajustes y modificaciones. (Consejo Nacional de Educación, 2013)
- Entrevistas a quince actores claves, dirigidas por un representante del Equipo de Reforma de Educación Parvularia y uno de la Unidad de Currículum y Evaluación. Entre los entrevistados se consideró a expertos en Educación Parvularia, abogados, elaboradores de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, integrantes del equipo de la actualización curricular de Educación Parvularia, representantes de Junji e Integra y representantes de la Agencia de Calidad de la Educación.

Como parte de ese proceso, se identificaron definiciones estratégicas sobre las cuales se debía sustentar el proceso de elaboración de los EID EP. Las definiciones estratégicas propuestas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc establecieron la premisa de otorgar la mayor continuidad posible al modelo vigente.

Entre 2015 y 2016, la comisión formada por la Unidad de Currículum y Evaluación y el Equipo de Reforma de Educación Parvularia recogió los antecedentes revisados, y advirtió que la opción de usar un modelo en que todas las dimensiones de gestión sean igualmente centrales tiene como ventaja que todas ellas reciban la misma atención, tanto en el diagnóstico institucional como en las visitas evaluativas. Esto permite, por una parte, iniciar los caminos de mejora educativa de forma sistémica e integral, pero por otra, presenta la desventaja de que dificulta la focalización de problemáticas a observar y establecer prioridades en las visitas evaluativas.

Por el contrario, un modelo que entregue centralidad a una de las dimensiones por sobre otras tiene como ventaja centrarse en los elementos que afectan más directamente los resultados de las unidades educativas, como la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento, o el liderazgo directivo. Al respecto, Leithwood, Harris y Hopkins (2008) sostienen que la enseñanza en el aula o en este caso en el establecimiento y el liderazgo escolar son los dos factores que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, un modelo con esta característica presenta el riesgo de desatender otras dimensiones consideradas menos centrales para el logro de los aprendizajes del currículum, pero que son condiciones de posibilidad para el mejoramiento de la gestión pedagógica; tal es el caso de la gestión de recursos financieros, pedagógicos o de personas.

En virtud de lo anterior, se propuso elaborar un modelo de EID EP que mantuviera su carácter sistémico, es decir, que tuviese interdependencia entre sus dimensiones, pero que se centrara en la dimensión relacionada más estrechamente con los aprendizajes de los niños y las niñas en Educación Parvularia, es decir, la gestión pedagógica.

Dentro de la gestión pedagógica se destacó que la generación de ambientes educativos es lo medular. Esta incluye la organización del espacio educativo, del tiempo y de las interacciones entre niños y adultos, y en un segundo momento, la planificación y la evaluación. Respecto de las interacciones, éstas deben entenderse en un sentido amplio pues incluye a las familias como actores del proceso.

### Primera etapa: Elaboración de la propuesta

En el 2018, la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, junto con el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), comenzó un trabajo coordinado para elaborar una propuesta de EID EP. La primera fase de este trabajo contempló las siguientes etapas:

#### 1. Revisión teórica:

Dentro del proceso de revisión teórica y análisis documental se incluyeron los siguientes insumos:

- Estudios internacionales y nacionales de gestión de desempeño y modelos de evaluación de calidad para la Educación Parvularia.
- Bases Curriculares y de los programas de estudio (NT1 y NT2).
- Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (versión borrador)
- Definiciones Estratégicas para los EID EP (con fecha 2014)
- Propuestas internas de EID EP en sus distintas versiones.
- Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores.
- Leyes y decretos referidos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad.
- Estudios solicitados por Mineduc y por la Agencia de Calidad de la Educación en los últimos 5 años referidos a definiciones de Calidad y de Oportunidades de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia.
- Estudios llevados a cabo por Junji e Integra sobre modelos de calidad y gestión de la calidad en sus establecimientos en los últimos 5 años.
- Normativas y documentos de orientaciones referidos a Sistemas de gestión de la calidad de Junji y de Integra.
- Estudios llevados a cabo por Universidades y Centros de Estudios sobre calidad y gestión de la calidad en el ámbito de la Educación Parvularia en los últimos 5 años.
- Manual de Desarrollo de la Calidad educativa (Tietze, 2011).

#### 2. Consulta a los actores relevantes:

Durante el 2018 se realizaron reuniones de análisis y discusión entre el equipo de la Unidad de Currículum y Evaluación y CEDEP, además de consultas a diversos actores relevantes como lo son el Mineduc, Subsecretaría de Educación Parvularia, Junji e Integra, expertos de la Agencia de Calidad de la Educación y profesionales del área de Parvularia. El listado con todos los participantes de los procesos de elaboración y validación de los EID EP se encuentra detallado en el Anexo 1.

3. Definición de criterios de selección de indicadores.

4. Definición de propuesta inicial de Indicadores de Desempeño de la Educación Parvularia

Un acuerdo transversal que surgió a partir de este proceso de análisis fue que estos EID deben dar cuenta de la articulación de los actores del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, expresado en el lenguaje y definición de expectativas y funciones en las normativas e instrumentos orientadores que regulan sus ámbitos de acción. Además, los principales acuerdos y coincidencias en el análisis fueron:

- Incluir los elementos propios de la Educación Parvularia que debieran ser parte de la discusión de calidad en todos los niveles del sistema educativo.
- Construir sobre lo existente, ya que en este nivel existe un largo camino recorrido respecto a modelos de gestión de calidad. Por lo tanto, se recomendó usar como referentes los insumos de Junji e Integra.
- Buscar alineamiento entre diferentes instrumentos curriculares y lineamientos existentes.
- Evitar la sobrecarga de indicadores y de contenidos por indicador.

## Segunda etapa: Socialización y Valorización

Se construyó un modelo de EID EP, tomando como referente el trabajo realizado en años previos por los equipos de Educación Parvularia del Mineduc, así como los modelos de gestión de calidad de Junji e Integra, los estudios comisionados por la Agencia y por Mineduc, y las entrevistas realizadas a expertos chilenos, entre otros.

En diciembre de 2018, se llevó a cabo un Taller de Socialización y Valorización de los EID EP, que tuvo como principal objetivo la socialización y difusión del Modelo de EID EP.

El taller contó con la participación de la Subsecretaria María José Castro, además de representantes del mundo académico, y de los principales centros de estudios y organismos públicos y privados ligados a la calidad de Educación Parvularia. Además, participaron más de treinta expertos, principalmente académicos de la Región Metropolitana, aunque también se contó con la asistencia de investigadores de la V y de la VIII región del país.

El trabajo se realizó en formato colaborativo por mesas, en que se plantearon las principales decisiones y fundamentos que orientan el modelo, y la organización de los estándares de acuerdo a la estructura de dimensiones y subdimensiones planteada. Luego se realizó un trabajo individual de valoración de cada uno de los estándares en términos de la relevancia, pertinencia, claridad y coherencia. Así, junto con lograr el objetivo de difusión propuesto, el taller marcó un nuevo hito en el camino de trabajo colaborativo que se ha buscado a lo largo de todo este proceso de construcción de los EID EP.

En términos generales la valoración de los expertos fue positiva, destacando especialmente la inclusión de la Dimensión de Familia y Comunidad, así como la Dimensión de Bienestar Integral. Además, se valoró positivamente el alineamiento de esta propuesta con los instrumentos curriculares nacionales, específicamente las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el Marco de la Buena Enseñanza. Los estándares que registraron calificaciones más bajas fueron aquellos en que la figura del equipo directivo y la del sostenedor comparten enunciado en estándar. Esto quiere decir que existen tensiones en términos de la identificación de responsables.

Respecto a las preocupaciones levantadas por los expertos, se pueden considerar:

- La importancia de mantener los focos temáticos ya integrados en los nuevos instrumentos curriculares: inclusión, interculturalidad, género, sostenibilidad, entre otros.
- La tensión existente entre aquellos elementos mínimos que exige la Superintendencia y aquellos elementos deseables que debería plantear los EID EP.
- La preocupación respecto a la heterogeneidad de realidades existentes entre aquellos establecimientos que proveen Educación Parvularia y, por tanto, la complejización de estos estándares.

Entre 2018 y 2019, se llevan a cabo nuevos procesos de reflexión, corrección, ajuste y validación del Modelo de EID EP. Entre los que se contemplan:

- Participación en visitas a terreno y en taller sobre el proceso de Visitas y Parvularia, ambas instancias organizadas por la Agencia.
- Análisis de los comentarios recibidos en los talleres y revisión de elementos del modelo lógico y de estándares puntuales a partir de estos insumos.
- Revisión de Rúbricas por dos académicas expertas en rúbricas y Educación Parvularia.
- Participación de las mesas técnicas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para Parvularia.
- Incorporación de insumos derivados del análisis de más de 100 entrevistas realizadas a Directoras y Educadoras en distintas regiones de Chile, en el marco de visitas realizadas para analizar su percepción de modelos de calidad y gestión.
- Proceso iterativo entre equipos internos y externos de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc para la validación de los estándares y sus rúbricas.

### Tercera etapa: Consultas y reajuste EID EP

Entre los meses de marzo a mayo de 2019, el trabajo contempló los siguientes pasos:

1. Consulta a expertas de Educación Parvularia y procesos de calidad: Se seleccionó a dos expertas reconocidas transversalmente por su rigurosidad intelectual y aportes al ámbito de la calidad en educación parvularia:
  - Cynthia Adlerstein, doctora en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina y Magíster en Gestión Educacional por la Universidad Diego Portales, actualmente académica del departamento de Teoría y Política Educativa en Facultad de Educación UC.
  - Marcela Pardo, es Máster of Arts en Psicología del Desarrollo mención en Educación Temprana de Boston College Estados Unidos, actualmente investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

Ambas expertas realizaron una acuciosa revisión de los estándares, así como del nivel de desarrollo Satisfactorio de las rúbricas. El objetivo general de esta fase de consulta fue valorar el proceso de rubricación de los EID EP. Los objetivos específicos fueron:

- Recibir, desde una visión experta externa, una retroalimentación general sobre los estándares presentados en términos de su coherencia interna y externa, claridad y precisión.
- Chequear el nivel de exigencia presentado como nivel de desarrollo Satisfactorio para cada uno de los estándares.
- Recibir, desde la visión experta externa, comentarios para enriquecer aspectos de contenido de la rúbrica para el nivel de desarrollo Satisfactorio, así como sugerencias de medios de verificación pertinentes.
- El trabajo de estas profesionales se anexa como parte de esta entrega. (Anexo 2)

Las principales observaciones realizadas por las expertas externas al equipo y que fueron incorporadas para la reelaboración, tienen que ver con:

- La necesidad de explicitar en enunciados de algunos estándares su "concreción" para el nivel de Educación Parvularia. Por ejemplo, aquellos estándares que hablaban sobre el Proyecto Educativo

Institucional o el plan de mejoramiento. Si bien esta redacción y decisión estratégica puede ser contraintuitiva para los jardines infantiles, ya que obviamente su Proyecto Educativo Institucional refiere al nivel de Educación Parvularia, se hace necesaria pensando en el uso de estos estándares en las escuelas, que concentran a la mayoría de los niveles de Transición del país.

- La importancia de incorporar en la fundamentación del modelo las opciones tomadas en términos de las perspectivas o enfoques presentes en las Bases Curriculares y su nivel de explicitación en estos estándares, sobre todo lo referido al Enfoque de Ciudadanía, y perspectivas de Sostenibilidad y de Inclusión. Estos enfoques, que están presentes en los estándares presentados, deben explicitar también en los contenidos de las rúbricas.
2. Observaciones de expertos de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Agencia de Calidad de la Educación y la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, además de reflexiones del Consejo para la Calidad de Educación Parvularia: Se analizaron y evaluaron todos los comentarios recibidos por las contrapartes técnicas de modo de dar respuesta a las inquietudes, ya sea a través de modificaciones en los estándares, como en argumentos integrados a la fundamentación de los estándares.
  3. Consulta en terreno y valoración de los estándares: Como parte complementaria de un estudio sobre factibilidad de instrumentos que evalúan calidad de Educación Parvularia, un equipo en terreno visitó durante el 2019 cien jardines infantiles y establecimientos que imparten Educación Parvularia de distintas regiones de Chile, recogiendo las opiniones de las directoras y educadoras sobre los elementos más relevantes en el mejoramiento de la gestión y de las oportunidades de aprendizaje. Además, se realizó una jornada de reflexión en la Consultora Focus, con el equipo de investigadores de terreno (de CEDEP y de Focus), en la que se levantaron las percepciones sobre los desafíos de implementación que tienen que abordar estos estándares.

A partir del análisis integrado de todos los comentarios recibidos y los contenidos emergentes derivados de las visitas a terreno, se realizaron ajustes a la propuesta del modelo de EID EP, incluyendo un glosario que fue construido utilizando como referencia diferentes instrumentos nacionales curriculares y normativos, y algunas de las definiciones presentes en los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.

#### Cuarta etapa: Segunda ronda de validación

En junio de 2019 se llevó a cabo la segunda jornada de validación de los EID EP, contando con la participación de más de 60 directores, directoras y encargados de ciclo de Educación Parvularia, así como representantes de los sostenedores y diferentes actores clave del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que realizaron análisis y comentarios, tanto grupales como individuales, acerca de los estándares y sus rúbricas.

Finalmente, en los meses de julio y agosto de 2019, se realizaron ajustes a partir de los comentarios y aportes provenientes de los equipos de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Agencia, el equipo de EID de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, y de la Intendencia de Educación Parvularia.

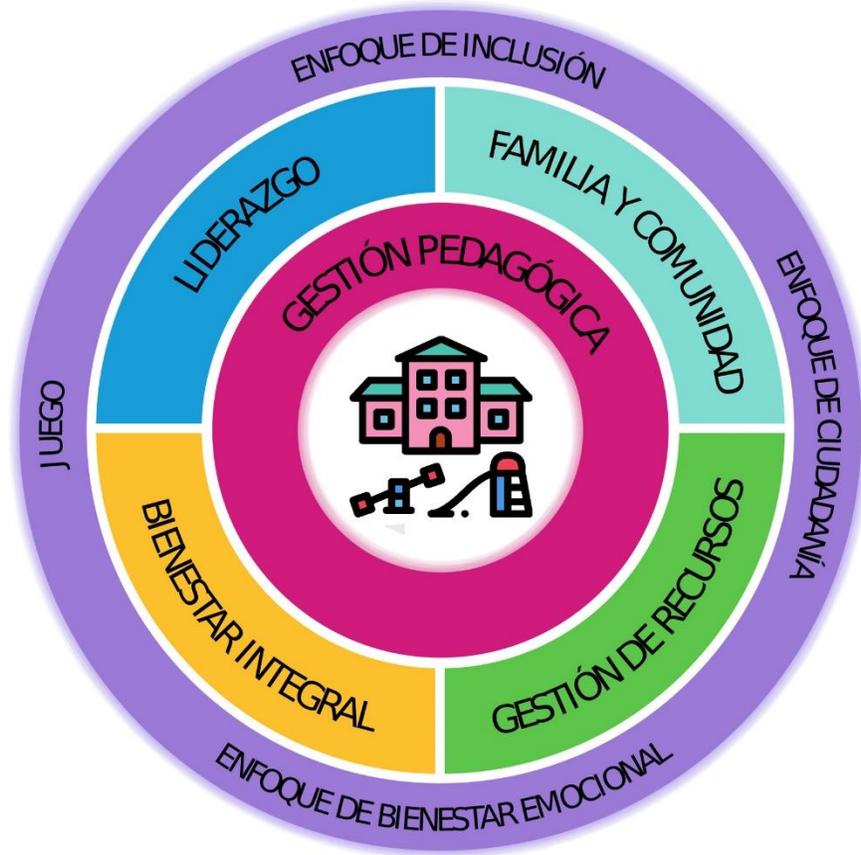
## Capítulo IV: Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que Imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores

### Estructura del modelo

El modelo lógico de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que Imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores asume como punto de partida las exigencias legales y normativas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad vigente en Chile, así como las definiciones estratégicas recogidas durante el proceso de elaboración y revisión.

Esto significa una concepción de la gestión educativa de calidad de carácter sistémica, en la que se reconocen diversos ámbitos de la gestión que impactan y se traducen en oportunidades de aprendizaje diferenciadas. Además, se asumen las definiciones estratégicas ya mencionadas que emergen a lo largo del proceso de elaboración y de validación.

**Diagrama N°5: Dimensiones y Subdimensiones Modelo EID EP**



Fuente: Elaboración propia

En el caso del modelo actual de Estándares Indicativos para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, estas dimensiones se presentan en el mismo nivel de relevancia en términos estructurales y jerárquicos. Sin embargo, en el modelo que subyace a los Estándares Indicativos de Desempeño para Educación Parvularia, esto cambia.

Se identifican cinco dimensiones: Liderazgo, Familia y Comunidad, Gestión Pedagógica, Bienestar Integral y Gestión de Recursos, pero se postula que el núcleo de la calidad se encuentra en las

interacciones pedagógicas que se dan entre el equipo educativo y los niños y las niñas. Esto supone poner al centro a la Gestión Pedagógica, asumiendo una lógica sistémica y dinámica pues, tal como indican los modelos de gestión nacionales e internacionales, todas las demás dimensiones impactan y posibilitan en mayor o menor grado las posibilidades de mejorar las interacciones pedagógicas.

A continuación se definen los componentes del modelo, los que mantienen la estructura de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014a):

- Dimensiones: detallan las principales áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor, de cuya gestión depende el adecuado funcionamiento institucional.
- Subdimensiones: ámbitos de gestión específicos en los cuales se descomponen las áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor.
- Estándares: procesos de gestión escolar necesarios para un funcionamiento institucional efectivo.

Cada estándar incluye una definición, una rúbrica y los medios de verificación sugeridos para su diagnóstico o evaluación. A continuación, se detallan estos componentes:

- **Definición:** enunciado que describe de manera sucinta el proceso de gestión al que se refiere el estándar.
- **Rúbrica:** criterios que describen los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes del proceso de gestión definido, de acuerdo a ciertos niveles de desarrollo.
- **Niveles de desarrollo:** son los estadios de gradación de la rúbrica que describen distintos grados de implementación del proceso de gestión al que se refiere el estándar.
  - **Nivel de desarrollo débil:** el proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.
  - **Nivel de desarrollo incipiente:** el proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.
  - **Nivel de desarrollo satisfactorio:** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional. Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde a la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.
  - **Nivel de desarrollo avanzado:** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento. Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.
- **Medios de diagnóstico:** fuentes de información que permiten evaluar el nivel de desarrollo del proceso de gestión al que se refiere el estándar. Estos medios son documentos que están disponibles en el establecimiento y que no requieren de preparación especial para la visita, o bien se refieren a entrevistas, grupos focales, encuestas u otros que organiza y ejecuta el equipo de visitas de la Agencia de Calidad, en coordinación con el establecimiento. Cabe señalar que los medios de evaluación y verificación propuestos en los Estándares Indicativos de Desempeño constituyen sugerencias, y corresponde a la Agencia de Calidad determinar aquellos que mejor sirvan a los fines de la Evaluación Indicativa de Desempeño, dado que los estándares son orientaciones.

Lo anterior es concordante con las disposiciones legales que establecen que dentro de las atribuciones de la Agencia se encuentran “Diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales [...] referidos a los estándares indicativos” (Ley 20.529, art. 11), que “Los estándares señalados precedentemente constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación” (Ley 20.529, art. 6), y que “Las evaluaciones de desempeño podrán ser realizadas mediante requerimientos de información, visitas evaluativas u otros medios idóneos.” (Ley 20.529, art. 17).

En la figura que se presenta a continuación se ilustra la estructura general del modelo EID EP.

**Cuadro N°3. Esquema sinóptico de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores**



Al igual que en el caso de los EID vigentes, la organización del modelo en dimensiones y subdimensiones también se determinó considerando que esquematiza e ilustra con claridad los ámbitos de gestión definidos, ofreciendo una aproximación sencilla al modelo y favoreciendo su aprehensión por parte de los actores educativos. Esta organización permite además realizar diagnósticos específicos para cada dimensión y subdimensión, de manera que los establecimientos podrán distinguir los ámbitos de gestión que requieren de mayor atención y diseñar con precisión sus planes de mejoramiento educativo.

Asimismo, la organización de los estándares definida faculta la realización de visitas evaluativas temáticas, donde es posible evaluar solo una o algunas dimensiones o subdimensiones. De esta manera, es factible focalizar la evaluación en ciertos ámbitos que presentan problemas significativos, aun cuando otras dimensiones o subdimensiones funcionen adecuadamente. Aun así la evidencia para este Nivel Educativo recomienda la evaluación de las interacciones pedagógicas y de la gestión pedagógica de manera nuclear.

### Definición y graduación de los Estándares Indicativos de Desempeño

En el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, cada estándar incluye una rúbrica, que es una matriz de valoración que especifica los procedimientos, prácticas, cualidades o logros primordiales del proceso de gestión al que se refiere el estándar, y los gradúa en niveles de desarrollo.

Se optó por esta herramienta porque permite definir de manera concreta, mediante criterios descriptivos, el desempeño esperado para el proceso de gestión al que se refiere el estándar, y caracterizar diferentes grados de consecución. Esto es esencial puesto que por una parte, reduce la necesidad de interpretación

del estándar, lo que disminuye el peso subjetivo por parte del evaluador y permite mayor precisión en la determinación del grado de consecución alcanzado. Y por otro lado, ofrece un marco orientador para guiar la gestión escolar y elaborar los planes de mejora, estableciendo los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes para dar un adecuado cumplimiento a cada proceso de gestión. Además, las rúbricas pueden ser usadas como una herramienta de autoevaluación, pues permiten identificar el desempeño institucional en cada proceso de gestión.

En el caso de los EID EP, la dimensión de Gestión Pedagógica corresponde a un 29% del total de estándares, 13 de un total de 45, sin considerar que hay ámbitos relacionados con la Gestión Pedagógica que se encuentran en la dimensión Bienestar Integral. Así, se hace una apuesta por la gestión pedagógica en términos de orientar las visitas de la Agencia y los procesos de autoevaluación y de mejoramiento de los establecimientos que imparten Educación Parvularia.

Otro de los puntos relevantes que debe tenerse en cuenta al analizar y utilizar este modelo, es que plantea que existen elementos transversales de la calidad para el nivel de Educación Parvularia que no son reductibles a un solo estándar. Por el contrario, son elementos de la calidad que deben permear todas las prácticas de la gestión cuando el fin es mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas. Estos sellos transversales son coherentes con la política educativa dirigida a este nivel y reflejan valores y prácticas que han sido tomadas como opciones preferentes para aumentar la calidad.

Como sello transversal de estos estándares se encuentra el enfoque de derechos, que se expresa en enfoques específicos como el enfoque de inclusión que incorpora enfoque de género y de reconocimiento amplio a la diversidad, el enfoque de ciudadanía reflejado en la valoración del protagonismo de niños y niñas, la participación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la gestión emocional. Además, se distingue como sello el juego, considerando la relevancia que este tiene para el desarrollo del pensamiento y el bienestar integral, lo que lo convierte en el idioma y medio natural de niños y niñas. Finalmente, la importancia del desarrollo de los niños y las niñas pequeños en contextos nutritivos y amorosos queda reflejado en el sello vincular o de promoción del bienestar emocional de este modelo.

Las definiciones estratégicas propuestas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc establecieron la premisa de otorgar la mayor continuidad posible al Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño de la Educación Parvularia con el modelo de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores que se encuentra vigente. Así, se reconoce la sistematización de información valiosa que los primeros recogen y se resguardan, a su vez, las particularidades del nivel educacional inicial.

Uno de los aspectos centrales del Modelo desarrollado, es la relación que este tiene con las Bases Curriculares, sus enfoques teóricos y valores, así como sus principios y propuestas pedagógicas.

Otro aspecto para considerar es el gran respeto de la autonomía y las particularidades de cada unidad educativa en Educación Parvularia, puesto que las Bases Curriculares vigentes mencionan explícitamente que ellas deben ser adaptadas desde cada Proyecto Educativo Institucional. Así, el carácter genérico de los Estándares asegura que estos respeten la autonomía y la diversidad de Proyectos Educativos Institucionales, dos de los principios que están resguardados en la Ley 20.370 General de Educación. Los lineamientos de gestión que sugieren los Estándares Indicativos no interfieren con las definiciones y orientaciones de los Proyectos Educativos Institucionales, que pueden incluir la visión, la misión, los valores y los principios del establecimiento (Mineduc, 2013a).

## Estándares que Componen el Modelo de EID EP

### LIDERAZGO VISIÓN ESTRATÉGICA

- El sostenedor, en conjunto con el director o la directora, se responsabilizan por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, los resultados del proceso educativo y el cumplimiento de la normativa vigente para el nivel de Educación Parvularia.
- 1.1 El director o la directora promueve en la comunidad educativa el conocimiento y la adhesión a las metas del centro educativo y su aporte al desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas.
  - 1.2 El director o la directora asegura que el proceso de aprendizaje de los párvulos responda a un proyecto sustentado en las Bases Curriculares y en los principios pedagógicos, relevando el juego desde una perspectiva pedagógica.
  - 1.3

### **CONDUCCIÓN**

- 2.1 El director o la directora genera un ambiente de trabajo colaborativo y comprometido con el desarrollo y el aprendizaje de todos los párvulos del centro educativo.
- 2.2 El sostenedor y el equipo directivo orientan y monitorean la gestión de los procesos requeridos para el funcionamiento efectivo del centro educativo.
- 2.3 El director o la directora fomenta las prácticas efectivas, la innovación pedagógica y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en la que los párvulos son actores protagónicos.

### **PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN POR RESULTADOS**

- 3.1 El director o la directora lidera un proceso sistemático y participativo de autoevaluación institucional, que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.
- 3.2 El director o la directora elabora un plan de mejoramiento y evalúa el cumplimiento de sus metas para el nivel de Educación Parvularia.
- 3.3 El director o la directora toma decisiones para la mejora continua en base a los resultados obtenidos y a las características de la comunidad educativa.

## **FAMILIA Y COMUNIDAD**

### **VÍNCULO FAMILIA - ESTABLECIMIENTO**

- 4.1 El director o la directora y el equipo pedagógico implementan estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo.
- 4.2 El equipo pedagógico incorpora los saberes y los aportes de las familias para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.
- 4.3 El director o la directora y el equipo pedagógico mantienen canales de comunicación fluidos con los apoderados y las familias para establecer una relación de mutua colaboración.

### **VÍNCULO CON LA COMUNIDAD Y SUS REDES**

- El director o la directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan la articulación del establecimiento con actores e instituciones de la comunidad existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional.
- 5.1 El director o la directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan acciones de articulación con otros establecimientos para facilitar los procesos de cambio y transición en la trayectoria educativa de los párvulos.
  - 5.2

## **GESTIÓN PEDAGÓGICA**

### **GESTIÓN CURRICULAR**

- El equipo pedagógico y el directivo desarrollan las planificaciones de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Marco para la Buena Enseñanza y el Proyecto Educativo Institucional del centro educativo.
- 6.1 El equipo directivo y el pedagógico implementan un proceso de evaluación de acuerdo a las características de cada nivel y grupo.
  - 6.2 El equipo directivo retroalimenta la implementación de experiencias de aprendizaje, promoviendo la reflexión conjunta y la mejora continua.
  - 6.3

### **INTERACCIONES PEDAGÓGICAS**

- 7.1 El equipo pedagógico promueve en los niños y las niñas la confianza, la construcción de identidad y el gozo por el aprendizaje.
- 7.2 El equipo pedagógico promueve el sentido de pertenencia, la participación y la ciudadanía en los párvulos de acuerdo a su nivel de desarrollo.
- 7.3 El equipo pedagógico genera experiencias e interacciones que valoran la diversidad y promueven la inclusión dentro de cada grupo y nivel.
- 7.4 El equipo pedagógico promueve experiencias que incentivan la conciencia de la propia corporalidad mediante el movimiento, favoreciendo la autonomía y la exploración en los niños y las niñas.

- 7.5 El equipo pedagógico potencia la imaginación y la creatividad de los párvulos mediante interacciones pedagógicas que valoran las diferentes expresiones artísticas.
- 7.6 El equipo pedagógico promueve el desarrollo del lenguaje verbal en los párvulos, propiciando la comunicación y extendiendo sus capacidades y habilidades de comprensión y expresión.
- 7.7 El equipo pedagógico fomenta la exploración del entorno natural por medio de experiencias que estimulan la curiosidad y el desarrollo del pensamiento científico en los párvulos.
- 7.8 El equipo pedagógico fomenta el pensamiento lógico matemático, favoreciendo en los párvulos la resolución de problemas.

#### **AMBIENTES PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE**

- 8.1 El equipo pedagógico, en conjunto con los párvulos, organizan y crean ambientes físicos flexibles, lúdicos y pedagógicamente intencionados para el aprendizaje significativo e inclusivo de la comunidad.
- 8.2 El equipo pedagógico genera situaciones de aprendizaje variadas y pertinentes a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje de los párvulos.

### **BIENESTAR INTEGRAL**

#### **BUEN TRATO Y CONVIVENCIA**

- 9.1 El equipo directivo y el pedagógico promueven el buen trato mediante interacciones respetuosas, afectuosas, sensibles e inclusivas con los niños y las niñas.
- 9.2 El equipo directivo y el pedagógico implementan estrategias que fortalecen la convivencia armónica y la ciudadanía entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- 9.3 El equipo directivo implementa protocolos para el trabajo con los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales, problemáticas psicosociales o que sufren vulneración de sus derechos.

#### **VIDA SALUDABLE**

- 10.1 El equipo directivo y el pedagógico promueven e implementan estrategias para la formación de hábitos de alimentación saludable en los párvulos y sus familias.
- 10.2 El equipo directivo y el pedagógico fomentan el desarrollo de una vida activa a través del movimiento para el desarrollo armónico y consciente de la corporalidad.
- 10.3 El equipo pedagógico ofrece experiencias de aprendizaje para promover el cuidado del entorno natural entre los párvulos, desde el enfoque de la sostenibilidad.
- 10.4 El equipo pedagógico promueve la tranquilidad, la reflexión y la pausa para el autocuidado de los niños y las niñas.

#### **SEGURIDAD Y ESPACIOS EDUCATIVOS**

- 11.1 El sostenedor y el director o la directora se aseguran de mantener en condiciones adecuadas la infraestructura y equipamiento del centro educativo para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los párvulos.
- 11.2 El equipo directivo implementa procedimientos para resguardar la seguridad de los párvulos en el centro educativo.
- 11.3 El equipo directivo promueve procedimientos que resguardan la salud y el bienestar de los niños y las niñas.

### **GESTIÓN DE RECURSOS**

#### **GESTIÓN DE PERSONAS**

- 12.1 El equipo directivo y el sostenedor establecen estrategias efectivas para atraer, seleccionar y mantener al personal idóneo.
- 12.2 El sostenedor y el equipo directivo gestionan de manera efectiva la administración del personal.
- 12.3 El equipo directivo gestiona la evaluación y retroalimentación del personal sistemáticamente, y promueve el desarrollo profesional para la mejora continua del desempeño.
- 12.4 El director o la directora gestiona las condiciones para mantener un clima laboral positivo para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

#### **GESTIÓN OPERACIONAL**

- 13.1 El sostenedor, en conjunto con el director o la directora, coordinan la elaboración de un presupuesto anual en función del Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento, y establecen prácticas efectivas para resguardar la sustentabilidad del centro educativo.
- 13.2 El sostenedor y el equipo directivo gestionan efectivamente la provisión de implementos y recursos didácticos que potencien el aprendizaje de los niños y las niñas en el centro educativo.
- 13.3 El sostenedor y el equipo directivo gestionan efectivamente los recursos TIC para potenciar la labor educativa.

13.4 El sostenedor y el equipo directivo gestionan la matrícula y fomentan la asistencia regular de los párvulos al centro educativo.

## Capítulo V: Fundamentación de la estructura y contenido de los EID EP

El modelo de EID EP propuesto, haciéndose cargo de los aspectos que por ley deben incluir dichos estándares, y para mantener cierta continuidad con los modelos de gestión conocidos tradicionalmente tanto por los establecimientos educacionales que imparten Educación Parvularia, Básica y Media, como con aquellos que imparten exclusivamente Educación Parvularia, establece cinco dimensiones:

- Liderazgo
- Familia y Comunidad
- Gestión Pedagógica
- Bienestar Integral
- Gestión de Recursos

### Dimensión Liderazgo

El conjunto de estándares que conforman la dimensión de Liderazgo considera las prácticas y procesos implicados en el desarrollo de las funciones y responsabilidades de los directivos, especialmente de la directora o el director de los establecimientos que imparten educación parvularia en nuestro país.

En educación existe evidencia que el liderazgo directivo es el segundo factor –después del trabajo docente en aula- que más contribuye al logro de aprendizajes en los niños y las niñas. También, que el impacto de un liderazgo efectivo es mayor en centros educativos vulnerables (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). A nivel escolar se plantea que un buen líder es como un catalizador, cuya presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio, sino que también para sostenerlo (Anderson, 2010). Los autores agregan que para realizar un liderazgo efectivo se debe considerar el contexto y la contingencia (Day et al., 2009; Marfán et al., 2012; Ahumada, Gonzalez y Pino, 2016).

Quien dirige un centro educativo, tiene por su cargo la máxima autoridad y es el líder formal de la institución. Desde este rol puede facilitar o entorpecer, no solamente los procesos de innovación y cambio para el mejoramiento continuo del proceso educativo, también tiene las facultades para promover o no, la construcción de una cultura organizacional que estimule el liderazgo distribuido con los docentes y también con otros integrantes de la comunidad educativa (Spillane, Halverson y Diamond, 2001).

La dimensión Liderazgo incluye, en términos generales, las acciones realizadas por el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento con el fin de articular e implicar a la comunidad educativa con la orientación y las metas institucionales, así como también de planificar y evaluar los principales procesos de gestión. Asimismo, esta dimensión releva al sostenedor y al director como los encargados de rendir cuentas y asumir la responsabilidad pública por el desempeño y funcionamiento general del establecimiento.

El liderazgo debe ser ejercido considerando no sólo aquello que remite al ámbito administrativo sino, por sobre todo, abordando la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados o procesos al interior del establecimiento, independiente del nivel educativo de éste. En este contexto, en el nivel de Educación Parvularia ya desde el año 2011 se han organizado procesos de perfeccionamientos a directoras y directores de jardines infantiles, educadoras de párvulos y supervisoras Junji, para potenciar el liderazgo pedagógico, por ejemplo, con el Programa de liderazgo "QUIK" (Quality in Kindergarten) de los autores Wolfgang Tietze y Susanne Viernickel a través de Educa UC y su Programa de Liderazgo para Directoras. Asimismo en los Lineamientos Técnicos 2015 del Departamento Técnico de la Dirección Nacional de Junji se incluye el documento "Liderazgo Técnico y de Gestión de las Unidades Educativas", especialmente dedicado a las educadoras de párvulos Directoras y Encargadas de las Unidades Educativas.

Del mismo modo y en línea con las definiciones que lo asocian a la capacidad de generar cambio, el liderazgo es considerado una condición necesaria para la efectividad de toda reforma en educación ya sea a nivel de establecimiento, de docentes o de estudiantes (Marzano, 2003).

Diversos estudios han postulado que la relevancia del liderazgo en educación no radica en su acción directa sobre el aprendizaje de los estudiantes, sino sobre su efecto en determinados aspectos que sí influyen directamente en el aprendizaje. Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) Leithwood et al. (2008) Marzano, Waters y McNulty (2005) en Mineduc (2013a, p. 169) señalan que el liderazgo tiene importantes efectos sobre la motivación y autoconfianza de los docentes, como también sobre el sentido de pertenencia de los educandos y sus familias al establecimiento. Ambos factores influyen significativamente sobre el nivel de aprendizaje de los niños y las niñas. También se destaca el efecto del liderazgo sobre la existencia de una visión institucional y metas claras, el clima general del establecimiento y dentro de las salas de clases, las actitudes de los docentes, y las prácticas pedagógicas (Carbone, Olguín, Ostoic, y Sepúlveda, 2008; Marzano, 2003 en Mineduc 2013a, p. 170.)

El liderazgo se entiende, en términos generales, como la capacidad de una persona de incitar a otras a actuar en pos de metas que representen los valores y motivaciones, tanto del líder como de los seguidores (Burns, 1978, en Marzano, Waters y McNulty, 2005). Entre los investigadores focalizados en el liderazgo en educación, Leithwood et al. (2006) postulan que el liderazgo se relaciona directamente con la mejora organizacional, al entenderlo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas dentro del establecimiento.

De las definiciones anteriores se desprende que el liderazgo en educación está vinculado con la capacidad de implicar a los distintos actores de la comunidad educativa en una meta común. En este marco, dentro de un establecimiento pueden coexistir diversos líderes que, en función de sus roles y contextos, contribuyan al logro de las metas institucionales. La literatura se refiere a este aspecto del liderazgo bajo el concepto de liderazgo distribuido, el cual contempla el ejercicio del liderazgo como una acción colectiva que, yendo más allá del accionar de la directora o del director, incluye a todos los actores de la comunidad educativa en la capacidad de influir en determinados ámbitos (Weinstein y Muñoz, 2012).

En la misma línea, hay estudios que describen que el liderazgo educativo, lejos de implicar individualmente a los directivos, se despliega sobre la labor de diversos individuos que aportan, mediante su interacción, al logro de las metas institucionales (Spillane, 2006). No obstante, la noción de liderazgo distribuido no implica que las funciones de liderazgo se diluyan completamente entre los distintos actores de la comunidad educativa. Marzano (2003) señala que el liderazgo educativo, para ser un motor de cambio efectivo, necesita de un director visible que cohesione a los demás miembros de la comunidad educativa en pos del logro de las metas institucionales.

En el sistema educativo chileno, las figuras del sostenedor y del director de un establecimiento constituyen posiciones propicias para el ejercicio del liderazgo distribuido, ya que ambos son los principales responsables de los resultados educativos de los estudiantes de su establecimiento. A su vez, en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa, en donde se busca instalar un sistema de rendición de cuentas por parte de los establecimientos y sus sostenedores, se vuelve esencial considerar a los sostenedores y directores como gestores de los procesos de cambio educativo y responsables de los resultados obtenidos. Este aspecto es muy relevante en el caso del nivel de Educación Parvularia, pues en este nivel existen establecimientos en los que el liderazgo se debe necesariamente distribuir entre el Director o la Directora, y el jefe o jefa del ciclo de Educación Parvularia.

En coherencia con lo señalado por anteriormente, la ley que promulga la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa exige que se incluya el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo como uno de los ámbitos a considerar entre los Estándares Indicativos de Desempeño (Ley 20.529, art. 6).

En este marco, se incluyen dentro de esta dimensión aquellos procedimientos y prácticas directamente relacionados con el liderazgo directivo, abordando en otras dimensiones aspectos concebidos por algunos como parte del liderazgo directivo. Entre estos, es preciso mencionar la gestión técnico-pedagógica, considerada en algunos modelos como liderazgo instruccional (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005), la cual es contemplada luego en Gestión curricular, atribuyéndole el rol de liderazgo pedagógico al director y al equipo técnico-pedagógico del establecimiento. A su vez, la función de vincular el establecimiento con el entorno mediante redes, convenios, programas de apoyo u otros, atribuida por algunos al liderazgo directivo, es contemplada en la dimensión Familia y Comunidad, y en Gestión de recursos. Por último, la comunicación, no obstante es abordada en términos de establecer los canales necesarios para que exista, se contempla transversalmente en todas las dimensiones, pues es una condición necesaria para que diversos procesos de gestión se lleven a cabo de manera efectiva.

En concordancia con lo mencionado, los EID EP correspondientes al liderazgo educativo agrupan procedimientos y prácticas en tres subdimensiones: Visión estratégica, Conducción y Planificación y gestión por resultados.

### Subdimensión Visión estratégica

Respecto a la Visión estratégica, el modelo de liderazgo efectivo de Leithwood et al. (2006) plantea el rediseño constante de la organización como una de las cuatro áreas claves del liderazgo educativo. Para que exista este rediseño, es esencial contar con claridad respecto al Proyecto Educativo Institucional ya que las personas no se verán motivadas si las circunstancias no son conducentes a las metas consideradas como prioritarias. Por esto, los líderes deben ser capaces de adaptar las circunstancias de la organización para que estas faciliten el cumplimiento de tales metas.

Un elemento esencial en este sentido es que la directora o el director asuma su responsabilidad en el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional específicamente para el nivel de Educación Parvularia en el caso de los establecimientos escolares. Además, se espera que quien ejerce la dirección del centro educativo promueva en la comunidad educativa el conocimiento y adhesión a las metas del nivel de Educación Parvularia. Del mismo modo, resulta imperativo que la directora o director asegure procesos de aprendizaje a los párvulos que sean consecuentes con los principios pedagógicos establecidos por las Bases Curriculares.

La bibliografía señala la importancia de establecer procesos de planificación a largo plazo. En el caso de los establecimientos educacionales, esto se concreta en la formulación de un Proyecto Educativo Institucional que define claramente los lineamientos de la institución y es conocido por la comunidad educativa, que establece las orientaciones de la institución educativa para que todo el accionar sea coherente y dé sentido a la gestión del establecimiento. De esta forma, la definición de los principios y objetivos institucionales no es solo un requerimiento legal (Decreto 315, de 2011, del Ministerio de Educación), sino también una herramienta de gestión que otorga sentido al quehacer pedagógico, y da racionalidad a la gestión organizacional y a las decisiones estratégicas al interior del establecimiento (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Merino y Morales, 2002; Weinstein, 2009).

Para los establecimientos educacionales en Chile, el Proyecto Educativo Institucional indica el norte hacia dónde se encamina el centro: señala lo que éste se propone alcanzar *-misión-*, las metas que se pretenden conseguir en el futuro *-visión-*, el conjunto de principios éticos y reglas sobre los que se asienta la cultura organizacional *-valores-* y los objetivos estratégicos alineados a todo lo anterior (Zulantay, 2011; Lavín y del Solar, 2000; Mena, Bugueño y Valdés, 2008; Merino y Morales, 2002). Además, el Proyecto Educativo debe ser conocido por toda la comunidad educativa de modo que educadoras o educadores, madres, padres, niñas y niños estén alineados con su cumplimiento, y de que exista un mayor compromiso con un objetivo común. De esta forma, el Proyecto Educativo Institucional define el perfil del niño o niña que se desea formar y orienta las estrategias y prácticas de la organización hacia ello.

### Subdimensión Conducción

La subdimensión Conducción se sustenta en la amplia literatura que releva el liderazgo y conducción de la dirección como elemento clave para la efectividad institucional educativa, así como también en la normativa vigente que estipula que se debe incluir el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño (Ley 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, art. 6).

La literatura es consistente en señalar la importancia de que exista una comunicación eficaz como elemento transversal y clave para el ejercicio de un liderazgo efectivo. Marzano et al. señalan que "la comunicación efectiva debe ser considerada como el pegamento que mantiene unidas a todas las demás responsabilidades del líder" (2005, p. 46). En la misma línea, diversos modelos nacionales e internacionales de liderazgo efectivo y de gestión escolar consideran, de una u otra forma, la existencia de una comunicación efectiva entre los distintos actores del establecimiento como un componente esencial para una buena gestión educativa (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Fundación Chile, 2010; Leithwood et al., 2006; en Mineduc 2013a, p. 176.)

La concepción del liderazgo ha sufrido recientemente un cambio que ha influido para que exista mayor demanda de enfoques transformacionales y distributivos en vez de transaccionales, estos últimos son enfocados en un sistema de jerarquía y control, mientras que los primeros tienden a dispersar el poder otorgando fuerza a las instituciones, a través de la implicancia de todos sus miembros y persiguiendo la innovación organizativa (Morales, Romerosa y Llorens, 2007). Estos cambios aluden a la necesidad de generar comunidades de aprendizaje en la que todos los miembros se sienten desafiados a aprender, a seguir siendo aprendices toda la vida y aprendiendo los unos de los otros.

Un elemento central de la subdimensión de Conducción refiere a que el equipo directivo genere un ambiente de trabajo colaborativo, y donde todos y todas se sientan comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de los párvulos.

La concepción del director o la directora como un actor clave para la mejora continua de un establecimiento educacional es un hecho ampliamente consensuado por la investigación sobre efectividad educacional, así como también lo es su rol e importancia como líder educativo. El impacto del liderazgo directivo sobre la efectividad de los establecimientos educacionales se sustenta en la transversalidad de su influencia, afectando significativamente variables a nivel de establecimiento, de los docentes y de los educandos (Marzano, 2003). Kenneth Leithwood, durante décadas de investigación sobre liderazgo educativo, ha reunido variada evidencia sobre el efecto del liderazgo efectivo a nivel directivo. Según este autor, el accionar del director es clave para reforzar el impacto de la educación impartida sobre el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006), pues su liderazgo es el segundo factor que más influye luego de la enseñanza en el establecimiento, sobre el aprendizaje de los niños y las niñas (Leithwood et al., 2008). Acorde con la influencia señalada por la literatura, se ha observado que el liderazgo del director explica al menos un 25% del impacto de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos (Marzano et al., 2005).

Cabe aclarar que, a pesar de que la literatura define tradicionalmente al director como la figura clave del liderazgo educativo, estudios sobre el tema han señalado la importancia de que el liderazgo sea una función compartida al menos por un grupo reducido de actores educativos en lugar de concentrada en una sola persona (Eyzaguirre y Fontaine, 2008). Marzano (2003) señala que, aunque el accionar directivo es clave para impulsar el cambio en un establecimiento, es necesario que las funciones de liderazgo se distribuyan en un trabajo en equipo. En este contexto, a pesar de que los estándares de esta subdimensión encabezan las diversas funciones con la figura de la directora o del director como responsable, los criterios interiores recalcan la importancia de que las funciones sean realizadas en conjunto entre el equipo directivo y otros miembros del establecimiento, según corresponda.

La bibliografía sobre la dirección para la mejora educativa se ha multiplicado, principalmente en el mundo anglosajón, siendo un aspecto central en el debate técnico y político de este ámbito. Al circunscribirnos en la reflexión sobre el liderazgo para el cambio educativo, los fundamentos se han centrado en el del liderazgo transformacional (Leithwood y Steinbach, 1993) y actualmente, con mayor fuerza en el liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Murillo, 2003). El liderazgo transformacional, enfoque que surgió en los años noventa, está definido por la capacidad del líder de generar acciones por compromiso y no por coerción, y su orientación al cambio y la mejora escolar.

A partir de aquí, el liderazgo distribuido (Leithwood et al. 2007; Spillane, 2006) como nuevo marco conceptual analiza y propone el cambio cultural para la mejora escolar (Timperley, 2005) a partir del compromiso y la participación de los miembros de la comunidad educativa (Macbeath, 2005). Este planteamiento incorpora la visión de un liderazgo compartido por todos los actores implicados, manifestándose de manera interdependiente y democrática en todos los niveles de la organización (Harris y Chapman, 2002). Con esta nueva concepción, se pasa de un liderazgo formal concentrado en el equipo directivo a un modelo de gestión múltiple, compartida y coordinada. Tal y como expone Murillo (2006):

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005). El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más

eficiente y destacada. Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. (p. 20).

Si bien para algunos autores (Harris, 2007; Heikka, Waniganayake y Hujala, 2013) la conceptualización sobre el liderazgo distribuido resulta ambiguo por su diversa nomenclatura, para los fines aquí presentados, el liderazgo para la mejora y calidad de los procesos educativos supone una dirección orientada hacia el desarrollo individual y colectivo de los miembros, reconociendo sus capacidades e implicándolos en las decisiones pedagógicas (Elmore, 2000) así como en la resolución autónoma de los problemas organizacionales.

De acuerdo a Heikka et al. (2013) el liderazgo distribuido en Educación Parvularia debe estar enfocado y organizado hacia el apoyo de los procesos y de las funciones pedagógicas. De este modo, la capacidad para velar por la gestión y la calidad de los procesos en el establecimiento (Spillane y Mertz, 2015), releva como principal responsabilidad el liderazgo pedagógico. En este nivel educativo, dado que la actividades de dirección comúnmente se superponen a las docentes de las educadoras y técnicos, es deseable que el conocimiento y el aprendizaje guíe la práctica de liderazgo y la distribución de los roles en la organización mediante interacciones socio-pedagógicas y responsabilidades compartidas, de manera a compatibilizar las diversas funciones (Heikka et al., 2013).

Además, en Educación Parvularia la importancia del liderazgo distribuido se vincula a las particularidades del contexto y a las necesidades de los niños y las niñas, planteando un enfoque articulador respecto de la diversidad de actores, servicios e instituciones (tales como bienestar, cuidado) propios del sector (Heikka et al., 2013). Este liderazgo distribuido principalmente pedagógico, se reflexiona desde el favorecer una política intersectorial en Educación Parvularia tanto a nivel macro como micro, basándose en prácticas y decisiones interdependientes para que ésta sea eficiente, y promueva la calidad y efectividad educativa.

En este contexto, las educadoras y los educadores de párvulos pueden apropiarse de su rol de líder, y ser capaz de implementarlo de manera efectiva en todos los entornos y experiencias de aprendizaje (comunidad educativa, tiempo, espacio, evaluación y planificación). Según Maureira, "el liderazgo está vinculado estrechamente al desarrollo de una 'visión' y de 'estrategias', conseguir gente que pueda apoyar esas estrategias y delegar poder en unos individuos para que hagan realidad esa visión, a pesar de los obstáculos" (2004, p. 71). Por lo tanto, el empoderamiento y la formación de los y las directoras es un tema que ha sido considerado, tanto a nivel teórico como en la práctica, de importancia central en los niveles escolarizados básicos y medios, pero no así en los niveles parvularios (Tokman, 2009).

El liderazgo ha sido un tema recurrente en las reflexiones, análisis y perfeccionamientos institucionales en Junji. Éste se ha manejado según la evolución del concepto y de los distintos enfoques que lo abordan, y a través suyo, todo el sector de jardines infantiles y salas cuna Vía Transferencia de Fondos. Es así, como en los Lineamientos Técnicos 2015 Del Departamento Técnico de la Dirección Nacional se incluye el documento "Liderazgo Técnico y de Gestión de las Unidades Educativas", especialmente dedicado a las educadoras de párvulos, directoras y encargadas de las Unidades Educativas, en la que menciona que: "Actualmente, la Política de Supervisión vigente adhiere a un liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo promueve que las responsabilidades sean asumidas por el conjunto de las personas ya que son consideradas importantes y se confía en sus fortalezas y potencialidades para la tarea de transformación" (Junji, 2015a, p. 26).

De este modo, Junji resignifica el rol directivo a la luz de los nuevos desafíos de la Reforma, delegando responsabilidades profesionales y éticas de acuerdo a su rol pedagógico y social, esperando así que conduzcan a los equipos pedagógicos a una reflexión crítica, sistemática y metódica sobre su práctica en pos de un mejoramiento continuo.

Se plantea de este modo, un liderazgo centrado en la práctica pedagógica en su conjunto y en las visiones de mundo que lo sustentan. Un liderazgo que impulsa el crecimiento de todos los integrantes del equipo de trabajo, a través de la generación de prácticas reflexivas, pues una de las aspiraciones del líder es que cada miembro se convierta a su vez en un líder, capaz de generar cambios profundos y trascendentes en función de una misión compartida. (Junji, 2015a)

En coherencia con lo planteado por la literatura internacional sobre el ejercicio del liderazgo educativo por parte del equipo directivo, distintos estudios nacionales se refieren a la importancia de que la

directora o el director asuma, más allá de funciones administrativas, un rol académico relevante dentro del establecimiento (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Weinstein y Muñoz, 2012). Marzano et al. (2005) mencionan, en su modelo de '21 responsabilidades "clave" del director', la importancia de que este actor esté involucrado directamente en la implementación, enseñanza y evaluación del currículum. Además, la literatura refiere como requisitos claves para el ejercicio de un liderazgo académico o instruccional efectivo por parte del director o directora, su presencia y visibilidad dentro del establecimiento. Concretamente, la literatura señala la importancia de que el director o la directora sea una figura presente durante la rutina diaria, que observe clases, apoye las oportunidades de aprendizajes esté accesible para conversar con los niños, niñas y docentes, entre otros aspectos (Bambrick-Santoyo, 2012; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005). Aspectos relevantes del liderazgo pedagógico son incluidos en este Modelo de Estándares en la Dimensión de Gestión Pedagógica.

Otro de los elementos centrales de la subdimensión de Conducción corresponde a que el director o directora fomente prácticas que estimulen la innovación pedagógica y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en que niños y niñas sean actores protagónicos. Esto se alinea con las Bases Curriculares y es coherente con la evidencia existente que sustenta que para lograr una comunidad de aprendizaje se requieren espacios de participación y reconocimiento.

Marzano et al. (2005) se refieren a este aspecto bajo el concepto de "cultura", descrito como la labor del director en promover creencias comunes y un sentido de comunidad entre los miembros del establecimiento. En este marco, el autor señala que un líder efectivo es aquel que logra articular una cultura que influencia positivamente a los docentes, quienes, a su vez, influyen positivamente a los estudiantes. Sin embargo, para lograr lo anterior no basta con contar con una mera definición de las orientaciones y metas del establecimiento, lo que corresponde mayoritariamente al ámbito de la Visión estratégica, sino que es necesario implementar las medidas necesarias para que todos los miembros de la comunidad educativa las sientan como propias (Leithwood et al., 2006).

En este sentido, la función de la directora o del director estipulada por este estándar guarda directa relación con la función directiva de "establecer dirección", indicada en el modelo de Leithwood et al., (2006). Según este autor, y en coherencia con lo planteado en la descripción del estándar, constituye un error establecer variadas orientaciones, prioridades o metas sin articularlas en un todo comprensible, concreto y alcanzable por la comunidad educativa.

La responsabilidad directiva de instaurar un ambiente determinado dentro del establecimiento se relaciona con la importancia de un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa, siendo esta una responsabilidad del liderazgo ampliamente abarcada por la teoría de liderazgo educativo distribuido. Es por ello que el líder educacional debiese saber plantear un escenario futuro al alcance de la comunidad educativa, definiendo tareas y responsabilidades compartidas, acorde a la realidad y el contexto educativo, para así poder alcanzar las metas pedagógicas propuestas.

Leithwood et al., (2006) señalan que la creación de una cultura colaborativa y orientada hacia el buen desempeño de la tarea educativa es un elemento clave del liderazgo distribuido, pues una cultura de esas características constituye un medio esencial para la mejora continua del establecimiento, el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito de las prácticas y habilidades efectivas de liderazgo, investigaciones recientes identifican algunas características personales que explican en gran medida las variaciones de la eficacia del liderazgo escolar; entre otras se relevan: actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, sentido de autoeficacia, resiliencia, optimismo (Bandura, 1977; Mineduc, 2015a, p. 14).

La función del líder con respecto a esta labor incluye el desafío de poder equilibrar un ambiente de trabajo desafiante y comprometido con la excelencia y buen desempeño de la tarea educativa, con la existencia de un clima laboral armónico que ofrezca las condiciones necesarias para que los miembros de la comunidad educativa colaboren mutuamente y se comprometan con la labor educativa. Para poder asumir este desafío, el director debe estar atento al bienestar individual de los miembros del personal, así como también estar al tanto de los grupos informales y de las relaciones que existen entre ellos, para poder intervenir en caso de que surjan dificultades interpersonales que puedan obstruir el trabajo colaborativo y el buen desempeño de la labor educativa (Marzano et al. 2005). Peterson y Deal (1998) se refieren a la importancia del rol de líder educativo en evitar que se consoliden ambientes tóxicos dentro de los establecimientos. Para los autores, todos los establecimientos están expuestos a eventos

críticos que pueden afectar el clima laboral, pero la clave está en la existencia de un líder educativo efectivo que evite que los conflictos y valores negativos se instalen y consoliden una cultura tóxica dentro del establecimiento.

La directora o el director en tanto líder y responsable del establecimiento ante el sostenedor y la comunidad educativa, es el encargado de orientar y monitorear la gestión de los procesos requeridos para el funcionamiento del centro educativo. A pesar de que esta función abarca la gran mayoría de los aspectos abordados en la subdimensión de Liderazgo, se identifica un estándar que reúne los elementos esenciales para una conducción efectiva del establecimiento. Marzano et al. (2005) abordan estos elementos en su modelo. Por un lado, relevan que el director esté "atento a la situación", es decir, que esté al tanto de los detalles que conforman la cotidianeidad del establecimiento y que utilice esta información para abordar dificultades actuales o potenciales. A su vez, al referirse a la "asertividad" y al "refuerzo contingente", el modelo establece la necesidad de que el líder educativo reconozca los logros y dificultades de los docentes, educandos y del establecimiento como un todo, así como también de que retroalimente a los diferentes actores a partir de su desempeño pedagógico y de los procesos que llevan a cabo. Finalmente, este estándar aborda indirectamente la necesidad de que el director funcione como un agente de cambio efectivo, al señalar la importancia de que tome decisiones de modo expedito con el fin de facilitar y darle fluidez a la administración del establecimiento; como también incorpora el concepto de avance hacia la mejora continua.

### Subdimensión Planificación y Gestión por Resultados

La subdimensión de Planificación y Gestión por Resultados, describe procedimientos y prácticas claves para el liderazgo y la conducción educativa. Los estándares establecen la importancia de gestionar la toma de decisiones para la mejora continua en base al conocimiento profundo de la comunidad educativa y de la evidencia de los resultados obtenidos, así como también de diseñar el plan de mejoramiento educativo, el cual articula el diagnóstico de la institución y las metas, acciones y medios para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, esta subdimensión releva la recopilación, el análisis y el uso sistemático de datos como herramientas claves para la toma de decisiones educativas y el monitoreo de la gestión del establecimiento. Además, agrega la necesidad de que el director o directora rinda cuenta pública y asuma responsabilidad por los resultados del proceso educativo.

Como parte de esta subdimensión, se espera que el director o directora lidere un proceso sistemático y participativo de autoevaluación, que sirva de base para elaborar el plan de mejoramiento que contemple el análisis de las prácticas pedagógicas institucionales. La práctica del establecimiento de autoevaluar su gestión institucional está presente en la mayoría de los modelos de aseguramiento de calidad y, dada su relevancia, la Ley 20.248 que establece la Subvención Escolar Preferencial y la Ley 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización la contemplan dentro de sus exigencias. También es una práctica de rutina anual en los jardines infantiles y salas cunas, que orienta los procesos de mejoramiento de la gestión educativa, en general, con participación de toda la comunidad educativa, que además incluye la dinámica de Evaluación de Desempeño de todo el personal con sus compromisos de mejoras, debidamente documentados.

Este proceso también se estipula en la mayoría de los modelos de aseguramiento de calidad y quedó instituido en la Ley 20.248 que establece la Subvención Escolar Preferencial y en la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Solo el primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia están sujetos a la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, art. 1), mientras que los niveles de Sala Cuna y Nivel Medio no están acogidos a esta ley. Se menciona esta ley dadas las exigencias de mejoramiento educativo que solicita a los establecimientos (Ley 20.248, art. 7).

Para alcanzar las metas establecidas en el plan de mejoramiento educativo, es importante que la comunidad educativa las conozca y se comprometa con su cumplimiento, y que no exista desacuerdo entre los diferentes miembros que participan en ella (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Weinstein, 2009).

Una implementación efectiva de la planificación estratégica requiere de un sistema efectivo de seguimiento para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento que le permita verificar su

implementación y cumplimiento, y realizar las correcciones necesarias de manera oportuna, para alcanzar los objetivos y las metas establecidas (Bambrick-Santoyo, 2012; Mineduc, 2013a). La información levantada mediante el sistema de seguimiento es fundamental para visibilizar los problemas de gestión, recursos y capacidad técnica que se plantean durante la ejecución, para analizar la factibilidad y continuidad de las acciones y para tomar decisiones, de modo que puedan ser corregidas, deshabilitadas o mejoradas (Lavín y del Solar, 2000).

Asimismo, el uso de información concreta, como indicadores de desempeño y evidencia que ilustra el progreso hacia las metas, permite realizar una apreciación objetiva respecto del grado de avance logrado (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Lavín y del Solar, 2000; Marzano, 2012; Mineduc, 2013a). Los planes de mejora normalmente implican la implementación de variadas medidas en paralelo, las cuales deben ser monitoreadas una a una, pues de lo contrario se corre el riesgo de que algunas de ellas queden relegadas y finalmente no se ejecuten.

La planificación y la gestión de procesos y resultados requieren la recopilación y sistematización continua de datos sobre las características, desarrollo de los grupos o niveles, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento y su análisis para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión. La literatura sugiere recopilar información sobre la eficiencia interna, la gestión pedagógica, el uso de los recursos, el liderazgo y la convivencia escolar (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Hallinger y Murphy, 1985; Leithwood et al., 2006; Marzano, Frontier y Livingstone, 2011a; Marzano et al., 2005; Weinstein, 2009). Esta información debe ser utilizada para hacer un seguimiento constante del estado de avance de las metas, evaluar aquellas que contribuyen al logro de los objetivos propuestos y definir dónde poner el foco para gestionar acciones hacia la mejora (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Bambrick-Santoyo, 2010; Zulantay, 2011).

Para poder hacer uso efectivo de los datos, es necesario contar con un sistema que los centralice de forma ordenada y que se encuentren disponibles para su uso (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Este sistema permite la gestión sobre la base de datos concretos y confiables, ya sean de carácter cuantitativo o cualitativo, para verificar el nivel de cumplimiento de las metas y, de esta manera, poder tomar decisiones a tiempo.

En cuanto a los procesos, debería medirse la efectividad de la práctica pedagógica dentro del aula y del establecimiento, considerando los métodos utilizados para brindar oportunidades de aprendizaje a niños y niñas, monitorear y evaluar el progreso en términos de desarrollo en los niños y las niñas y el clima de aprendizaje que se logra (Tokman, 2009). La literatura menciona que en esta etapa etaria no deben considerarse los resultados del aprendizaje, sino los procesos a través de los cuales se logra (Bradbury, 2013); puesto que los aprendizajes están superpuestos con los procesos de desarrollo de cada niño o niña. El niño o la niña avanza, luego puede retroceder para nuevamente avanzar en su proceso evolutivo, incluso pudiendo surgir saltos cualitativos importantes (Triglia, 2015). Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo-Escudero (2018) en su estudio de evidencias comparadas a nivel internacional, constatan que Inglaterra es el único país que utiliza evaluación de resultados de aprendizajes de los niños y las niñas. En cuanto a los contenidos y énfasis curriculares, estos autores mencionan que países como Suecia y territorios como Río de Janeiro, han enfatizado ejes ligados al deseo de aprender y la curiosidad y el desarrollo-aprendizaje social y emocional, desincentivando la evaluación prescriptiva de tipo académica.

De este modo, la gestión de procesos, incluida su planificación y evaluación, sugiere algunos matices en materia de estándares en comparación con lo estipulado para el nivel educativo de Educación Básica y Media. Específicamente, el seguimiento y monitoreo se ejerce en forma cotidiana y natural, y su análisis se pone en práctica en las jornadas periódicas de comunidades educativas bajo el liderazgo de la directora. El tamaño de los establecimientos de educación inicial permite vivenciar reflexivamente sus procesos en forma grupal a pesar de la carga horaria en permanente atención de niños y niñas.

## Dimensión Familia y Comunidad

La dimensión Familia y Comunidad toma en cuenta la importancia del ambiente en el desarrollo y aprendizaje infantil, describiendo los procedimientos y las prácticas que el establecimiento define e implementa para establecer un vínculo positivo con las familias como primera educadora, y con la comunidad, a través de sus instituciones y organizaciones. El foco apunta al conocimiento, la comunicación y la participación para la mutua colaboración en beneficio de la infancia en general y del proceso educativo de los niños y las niñas del establecimiento, en particular.

Las subdimensiones que conforman esta dimensión son Vínculo familia-establecimiento y Vinculación con la comunidad y sus redes.

### Subdimensión Vínculo familia-establecimiento

Uno de los grandes consensos en torno al trabajo con la familia, es justamente su consideración como un factor de calidad educativa. Tanto autores especializados (Hernández y López, 2006; Gubbins, 2001; Navarro, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998; Villalón, De Castro y Streeter, 1998; Valverde, 2008, en Valverde, Adlerstein y Novoa, 2010) como organismos internacionales (Unesco, 2000; PNUD, 2002, en Valverde et al., 2010) advierten y comprueban la participación familiar como imprescindible para la calidad educativa.

La familia es la primera responsable de la educación de sus hijos y a su vez tiene el derecho preferente en este aspecto según la Constitución Política de Chile (art. 19). Es sobre esta base que se da gran relevancia a la alianza entre familia y establecimiento educativo en el proceso de aprendizaje formativo y académico de niños y jóvenes, a lo que se suma que un alto nivel de compromiso de los padres en las actividades escolares y en la toma de decisiones educativas aumenta la efectividad de la acción formativa (Arancibia, 1991, en Mineduc 2013a, p. 211). Esto se traduce en un mejor desempeño académico de los estudiantes (Gubbins, 2001), en la capacidad para tomar mayor conciencia de su progreso y de las acciones necesarias para mantener o mejorar sus buenas calificaciones, y los ayuda a reducir las conductas disruptivas, lo que facilita un clima armónico y una mejor actitud hacia el aprendizaje.

Actualmente, el rol de la Educación Parvularia se considera íntimamente relacionada con el rol de primer educador que tiene la familia en sus múltiples y diversas manifestaciones. Así las incorpora y orienta en las actividades educativas ya sea en el establecimiento o en el hogar, y se adapta a las necesidades de éstas (Mineduc, 2016). Esta estrecha relación de permite el profundo conocimiento de la historia del niño o la niña, de sus costumbres, hábitos, gustos, preferencias, apegos, etc. y redundará en un mejor cumplimiento de los objetivos educativos comunes a ambas, potenciándose mutuamente.

Tal y como se manifiesta en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, la familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y a través de ella, la niña y el niño incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando sus primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos de la sociedad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b).

Por lo tanto, se releva el generar alianzas entre el establecimiento de Educación Parvularia y las familias quienes proveen de una historia a cada niño y niña, la que es fundamental conocer y valorar. Para todo lo anterior, es necesario que los equipos técnicos-pedagógicos “perfeccionen sus habilidades de interacción con otros (tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad)” (Mineduc, 2016), para crear un proceso de intercambio de sabidurías con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. De este modo, se debe potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que favorezca el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas (Mineduc, 2016).

Si bien en el nivel escolar son los centros educacionales quienes amplían o limitan los espacios de participación de los padres y apoderados en el proceso educativo (Cotton y Wikelund, 2001; Gubbins, 2012; Palma y Álvarez, 2009; Valverde et al., 2010), contribuye de igual manera a la comprensión de

lo que ocurre en el ambiente de la educación inicial, con mayor énfasis debido a las características de esta etapa, en la que la dependencia afectiva que brinda seguridad a los niños y las niñas está más presente (Valverde, et al., 2010). En la misma línea, estos autores recomiendan tener presente en la elaboración de la política pública el protagonismo del niño como "sujeto que circula entre comunidades (familia y comunidad educativa), y en ese sentido, reconstruyen también las relaciones y sentidos que allí operan" (p.79). Se requiere evitar la mirada adultocéntrica en las relaciones del niño y su familia en la comunidad educativa, y así avanzar hacia una educación de mayor calidad con participación y compromiso familiar. En esa misma línea, es importante recordar que en los establecimientos coexisten variadas culturas, por lo que debemos apuntar a desarrollar una labor orientada a la interculturalidad, la que tiene como base el respeto por las personas, sus culturas y la diversidad entendida como una oportunidad de enriquecimiento mutuo (Valdera, 2016, en Integra, 2016).

La relación entre la familia y el jardín infantil está mediada por el enfoque de derechos y el fortalecimiento de la ciudadanía (Valverde et al., 2010). Respecto al trabajo con familias, en la literatura y la práctica a nivel micro, meso y macro, se pueden encontrar dos posturas. Una de ellas, identificada por Navarro (2002), entendida como un apoyo al proceso educativo. La misma tendencia, reconoce Gubbins (2001), cuando algún miembro de la familia asume un rol más activo en el aprendizaje del niño o niña, ya sea en el hogar o en el jardín infantil. Ambos autores inscriben estas tendencias en un paradigma de apoyo a la eficiencia y eficacia educativa (Raczynski y Muñoz, 2005). "En este contexto, las expectativas depositadas en la práctica educativa de la educadora de párvulos aluden a la responsabilización por la capacitación y/o formación parental de las familias, para educar mejor a sus hijos" (Simonstein et al., 2009, en Valverde et al., 2010).

Un segundo paradigma que interpela al anterior se conforma por una concepción de participación familiar desde el enfoque de derechos. Navarro (2002) y Gubbins (2001) indican que un paradigma de derechos y ciudadanía releva la participación familiar en la educación inicial en tanto derecho natural de las familias, quienes serían sujetos competentes para participar en la toma de decisiones en la educación de sus hijos. Desde este punto de vista, las expectativas con respecto a las educadoras de párvulos estarían vinculadas a la apertura de espacios de diálogo y ciudadanía para el encuentro con las familias (Valverde et al., 2010). Esto último es lo que se ha tomado en cuenta en los estándares de formación inicial de educadoras en varios países desarrollados como Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos e Inglaterra, en los que esta profesional se observa como una experta en transdisciplinariedad (Pardo, 2010; Rojas et. al., 2008, en Valverde et al., 2010). Es decir, se espera un trabajo en redes profesionales, organizacionales y comunitarias, más que en la capacitación de pautas parentales de crianza en (Valverde et al., 2010).

El rol de la familia también es central en el proceso de formación de actitudes ciudadanas y dar mayor sentido al Proyecto Educativo Institucional. En los reglamentos internos de Educación Parvularia se dan una variedad de indicaciones explícitas que permitirán favorecerla, tales como (Junji, 2016, p. 10):

Empatizar con la familia, haciéndoles sentir tranquilas y confiadas que sus hijos e hijas van a estar bien en la sala cuna y/o jardín infantil. Escuchar a las familias, con respeto y atención, teniendo siempre presente que el fin último son los derechos de los niños y las niñas y orientarlas al respecto. Responder las inquietudes de las familias e instar a intercambiar anécdotas, gustos e intereses de sus hijos e hijas, contribuyendo a crear confianza. Compartir con las familias orientaciones de lo que significa esta etapa en la educación de sus hijos, e hijas, y los aprendizajes que van desarrollando, estimulándolos a participar del proceso educativo. Reconocer las fortalezas de las familias, descubrir y valorar el conocimiento que tienen de sus hijos e hijas. Asimismo orientar las conversaciones con las familias desde las fortalezas y competencias de sus hijos e hijas, más que de las debilidades. Tratar a todas las familias de la misma forma, brindándoles el tiempo y espacio que requieran, de ser necesario acordar con las mismas, fechas y horas de entrevistas.

Finalmente, para que la participación, el compromiso de los diferentes actores y el trabajo en red suceda, el establecimiento debe contar con canales de comunicación fluidos y eficientes con las familias y promover la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común. En educación inicial, cuando el niño, niña, o el lactante establece su primer contacto con la sociedad externa a su familia, se releva la importancia del vínculo de ésta con la escuela. Siendo los padres y los docentes las figuras adultas más significativas para un niño, especialmente en sus primeros años de vida, resulta evidente la necesidad que exista entre ambos cierta coherencia y coordinación respecto del rol que a cada uno le compete en el proceso de formación de niños y niñas, y en relación a los contenidos transmitidos en ese

proceso. Considerando la vida de un niño como un conjunto de realidades que se interconectan, se ha descrito que a mayor intersección entre la esfera familiar y la esfera escolar, se produce una mayor coherencia en los mensajes que recibe el niño y por lo tanto, una sinergia que favorece el aprendizaje. (Morales, 1998, en Merino y Morales, 2002).

La literatura describe diferentes niveles de participación de las familias en el establecimiento educacional, que van desde la mera información a la consulta, toma de decisiones y supervisión ciudadana. (Unicef, 2005, en Romagnoli y Gallardo, 2007). Así, la importancia de estos espacios de participación radica en que permiten mantener la comunicación entre los actores educativos y entre los diferentes estamentos del establecimiento, y constituyen las principales instancias de encuentro, donde es posible discutir acerca de diferentes temas relacionados con el proceso educativo, generar propuestas, manifestar inquietudes, coordinar acciones, conocer decisiones, entre otros (Mena y Valdés, 2008). En este tramo etario en la literatura se enfatiza tempranamente la importancia de mantener a las familias informadas y comunicadas con el establecimiento, de manera que puedan involucrarse activamente. De esta manera, la alineación entre padres y apoderados con el establecimiento permite dar continuidad a la enseñanza en los valores y creencias. La continuidad de los valores entre el hogar y el establecimiento reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los dos ambientes de aprendizaje (CIDE, 1993 en Unicef, 2005). Al momento de analizar a las familias, es importante tener en cuenta que a lo largo de la vida de cada una de ellas, existen períodos marcados por cambios o transiciones, que implican ajustes de roles y funciones en su interior, lo cual no está exento de tensiones, hacia dentro como hacia afuera de la familia. Uno de estos períodos de transición y ajuste, es el que ocurre cuando el sistema familiar inicia su interacción con el sistema educacional, como por ejemplo, cuando el hijo o hija mayor de la familia ingresa a la sala cuna, escuela o jardín infantil (Merino y Morales, 2002). Por lo tanto, para lograr una participación activa de las familias, se espera que cuenten con la información necesaria para comprender y opinar al interior del establecimiento, lo que requiere que estén en conocimiento del proyecto educativo y del reglamento interno de convivencia.

De la misma manera, los directores, sostenedores y docentes deben abrirse a recoger la opinión y sugerencias de los padres, madres y familiares, ya que esta información es un insumo importante que enriquece la toma de decisiones en cuanto a la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia institucional, gestión pedagógica y administrativa (Unicef, 2005 en Romagnoli y Gallardo, 2007).

En síntesis, la familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos (Mineduc, 2001).

### Subdimensión de Vínculo con la Comunidad y sus Redes

Esta subdimensión aborda los procesos que posibilitan la activación y participación del establecimiento en su territorio a través del vínculo con la comunidad y las redes. Al igual que en la primera subdimensión, se promueve el conocimiento, la comunicación y la participación para la mutua colaboración en beneficio del proceso educativo de los niños y las niñas del establecimiento, situando el foco en el plano comunitario y territorial.

Leithwood et al. (2006) enfatizan la relevancia de que los establecimientos se conecten con su entorno, de modo que no trabajen en forma aislada, para hacer un mejor uso de los recursos disponibles, aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno, y mantenerse actualizado sobre las prácticas pedagógicas que ofrece el sistema educativo. En este sentido, tal y como se explicó anteriormente, es importante crear y articular redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento, especialmente con las familias de los niños y las niñas y con la comunidad externa, formal e informal del territorio aledaño.

De este modo, se reconoce como importante y pertinente para la gestión de la calidad educativa, que el establecimiento conozca y utilice las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional. En la Educación Parvularia este proceso se realiza para la elaboración de sus proyectos educativos y se

debe ir revisando en forma permanente para su actualización. En este sentido, deben evaluar cómo los apoyos externos responden a las necesidades internas y de qué manera aportan a la sustentabilidad del proyecto (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Además, es importante considerar los costos y los beneficios que implica cada oportunidad, con el fin de no entorpecer la labor pedagógica o transformarse en un problema más que en un apoyo.

El trabajo en red en Educación Parvularia se da con las diversas instituciones sectoriales externas que atienden a la infancia, no solo con el centro de padres interno del establecimiento. Este trabajo en red se realiza con todos los servicios que atienden la niñez, como los Cefam de las localidades, las Juntas de Vecinos del sector, los clubes deportivos locales, cuerpos de Bomberos locales, Carabineros del sector, Clubes de Adultos Mayores, y otras instituciones que puedan ser aporte a la vida cultural y artística de los niños y las niñas y aquellas que se comprometan con la vida de los párvulos de los jardines infantiles y escuelas.

En Chile, actualmente las instituciones sostenedoras de los establecimientos que imparten Educación Parvularia (Junji, Integra, etc.) y el Mineduc promueven el trabajo colaborativo y en red. Esto se traduce en capacitaciones, actualizaciones y conversatorios, seminarios y congresos que permiten el intercambio de experiencias en forma permanente durante el año lectivo.

De acuerdo a Ballester, Orte, Oliver y March, "El trabajo en red es el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Es más que la coordinación (intercambio de información), es una articulación comunitaria: colaborar de forma estable y sistemática, por evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciar el trabajo en conjunto" (2004, p. 2). Al respecto, Muijs, West y Ainscow (2010) aluden a la teoría organizacional constructivista para referirse a las escuelas como comunidades de aprendizaje en la medida los establecimientos educacionales que colaboran en una red son más efectivas que aquellos operan de manera aislada (Bell, Cordingley, y Mitchell, 2005). Ello, al perseguir la mejora escolar al ampliar las oportunidades y compartir recursos gracias a la coordinación interinstitucional o intersectorial (Ministerio de Desarrollo Social, 2015; Muijs, West y Ainscow, 2010).

La importancia central en el trabajo en red es el capital social (Hargreaves, 2003; Integra, 2014), pues es lo que permite la apertura, compromiso y colaboración para el diseño conjunto de procesos de mejora (Ahumada et al., 2016) coherentes a las necesidades específicas aprovechando el intercambio de buenas prácticas (Datnow et al., 2003 y Harris et al., 2006 en Muijs, West y Ainscow, 2010). Además, permite incrementar las capacidades institucionales (Chapman y Allen, 2006) y mejorar los desempeños, foco de los estándares indicativos.

El trabajo socioeducativo en red (Ballester, Pascual y Vecina, 2014) y su impacto dependen de algunos factores, tales como el nivel de voluntariedad (o coerción) del vínculo social o institucional, de las relaciones de poder, de la densidad de las redes (relacionadas con la regularidad de las actividades y compromiso de sus miembros), del involucramiento de grupos externos (autoridades educativas locales, fundaciones, instituciones culturales, consultores y expertos, entre otras), y de los períodos de tiempo y cobertura geográfica que abarcan las colaboraciones (Ahumada et al., 2016; Muijs, West y Ainscow, 2010).

Para que la participación, el compromiso de los diferentes actores y el trabajo en red suceda, el establecimiento debe contar con canales de comunicación fluidos y eficientes con las familias y promover la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.

## Dimensión Gestión Pedagógica

La dimensión de Gestión pedagógica corresponde al Núcleo del Modelo de EID EP y comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación de las oportunidades de aprendizajes, considerando las necesidades de todos los niños y las niñas mediante acciones concretas, con el fin último de que éstos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades.

Esta dimensión constituye el eje central del quehacer de los establecimientos, tanto para aquellos de Educación Parvularia como los de Educación Básica y Media, ya que guarda directa relación con el objetivo de brindar las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de sus educandos. Para alcanzar tales propósitos, se requiere que en el establecimiento se lleve a cabo un trabajo coordinado y colaborativo entre equipo pedagógico y directora o director, en el que estos últimos estén a cargo de liderar la implementación curricular mediante la realización de una serie de tareas de programación, apoyo y seguimiento de la labor docente. Por su parte, una de las responsabilidades principales de los y las educadoras de párvulos es llevar a cabo los procesos de implementación de las oportunidades de aprendizaje a través de interacciones pedagógicas de calidad, lo que implica, entre otras prácticas, planificación, uso de estrategias pedagógicas adecuadas, seguimiento y monitoreo del desarrollo de los niños y las niñas.

A lo anterior, hay que agregar un elemento fundamental del trabajo pedagógico, que es la consideración de las características particulares de las personas que se está educando. En este sentido, resulta necesario que el establecimiento se haga cargo de responder a la diversidad de necesidades, intereses y de ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas que atiende, en miras de superar las dificultades que pudieran entorpecer su desarrollo, así como de favorecer el despliegue de sus potencialidades. De esta manera, la presente dimensión se ha enfocado en responder a las características específicas de los niños y las niñas en esta etapa etaria, en la que el desarrollo evolutivo se superpone con el aprendizaje (Papalia et al., 2004; Triglia, 2015), así como de las particularidades pedagógicas de este nivel educativo.

Esta dimensión se hace cargo de parte de los requerimientos legales de considerar la gestión pedagógica en los EID, el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo, y la concordancia de la formación de los niños y las niñas con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento y las Bases Curriculares nacionales (Ley 20.529, art. 6).

La dimensión Gestión pedagógica comprende las subdimensiones de: Gestión curricular, Interacciones pedagógicas y Ambientes propicios para el aprendizaje.

### Subdimensión de Gestión Curricular

Tal como se señaló en el apartado de la dimensión de Liderazgo, la Gestión pedagógica exige componentes de Liderazgo pedagógico. En este sentido, la subdimensión de Gestión curricular identifica procesos y prácticas que aluden a la coordinación de los equipos directivo y pedagógico para la planificación, evaluación y mejora constante de las prácticas pedagógicas.

A diferencia de los establecimientos de Enseñanza Básica con niveles de transición, dentro del nivel de Educación Parvularia es la profesional educadora de párvulos la que ejerce el cargo de directora de salas cunas y jardines infantiles, y que lidera el equipo pedagógico del plantel. En cambio, en los primeros, el liderazgo lo ejerce el director o la directora del establecimiento, y las educadoras sólo ejercen como profesoras jefas de sus respectivos niveles o grupos. Al respecto, la formación inicial docente de las educadoras de párvulos ha enfatizado en la formación de competencias de liderazgo y de autonomía profesional en las y los profesionales del nivel (Rojas y Falabella, 2009).

En Educación Parvularia se propone definir el Currículum para denominar al “conjunto de factores o variables que en forma intencionada son seleccionados y organizados por una institución educativa para favorecer los aprendizajes deseados” (Peralta, 2007). Específicamente, éste corresponde a “todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por los párvulos y adultos, como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos que han sido generados por una comunidad educativa, desde el Jardín Infantil como institución educativa sistemática” (Peralta, 2007, p. 7). Se incorpora la expresión “vivencias y aprendizajes

significativos” considerando la importancia del producto o resultante central de una acción curricular. El currículum “que se precie de ser realmente educativo y por lo tanto humano” debe incluir estas vivencias significativas, haciéndose eco de lo que plantea Carl Rogers en cuanto a que toda experiencia educativa debe estar cargada de significado y sentido para la vida del aprendiz (Peralta, 2007, p. 7).

Por lo anterior, la subdimensión Gestión curricular, si bien en términos generales se asemeja a la definida para Educación Básica y Media, para el nivel inicial tiene características propias debido a la vida misma de la organización que se da en jardines infantiles, salas cunas y niveles de transición de las escuelas.

La gestión curricular recae bajo el liderazgo del equipo técnico-pedagógico y el de la directora o director del establecimiento. Las funciones correspondientes a estas áreas de trabajo son identificadas como elementos cruciales del liderazgo directivo (Marzano et al., 2005), encontrándose entre las actividades asociadas la coordinación y supervisión de manera activa del desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, la observación de actividades y retroalimentación a los docentes, el monitoreo sistemático al progreso de los educandos y el uso de resultados de evaluaciones para mejorar la implementación del programa de trabajo, y la promoción de la discusión colegiada en relación a las oportunidades para el aprendizaje y el impacto observado (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

De esta manera, el sustento conceptual de la subdimensión Gestión curricular se encuentra principalmente en la literatura que describe las responsabilidades académicas del liderazgo directivo, siendo la propuesta de liderazgo instruccional o pedagógico (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber 1996) la que mayor énfasis pone en esta área. En el caso de Parvularia, se centra en el liderazgo pedagógico transformacional ejercido por educadoras de párvulos en su rol de directoras de establecimientos educativos y respondiendo sus prácticas pedagógicas a lo planteado por la Bases Curriculares de Educación Parvularia (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Adonis, Antúnez, Muñoz y Negrete, 2009).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia norman el nivel educativo bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Parvularia (Ley 20.835, art. 3), por lo que un aspecto deseable en términos de calidad es que la directora o el director y el equipo técnico-pedagógico coordinen de manera colaborativa la implementación de las Bases Curriculares mediante la construcción participativa de toda la comunidad educativa de su Proyecto Educativo, involucrando también su seguimiento y monitoreo posterior.

A su vez, las Bases Curriculares buscan promover la perspectiva de un currículum cada vez más inclusivo, recogiendo diversos énfasis, tales como la formación integral, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación valórica, la ciudadanía, el bienestar integral y el desarrollo sustentable, entre otros (Mineduc, 2016).

Una conducción académica efectiva requiere que el establecimiento cuente con lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum y el trabajo pedagógico de los docentes. Esto implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009). Esto permite que los docentes dispongan de una visión clara y coherente sobre cómo otorgar oportunidades de aprendizaje de manera coherente según sus edades y etapas de desarrollo.

El soporte al trabajo pedagógico también incluye asesorar a los educadores y las educadoras sobre el uso de las mejores prácticas y metodologías de enseñanza y brindar las oportunidades de aprendizajes de acuerdo a los principios incluidos en las Bases curriculares de la Educación Parvularia (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009; Weber, 1996; Weinstein y Muñoz, 2012). También asegurar la provisión de recursos de apoyo para la implementación curricular y la evaluación (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Murphy, 1990), lo que implica que la selección y facilitación de estos materiales constituya efectivamente un apoyo para el logro de los propósitos educativos (Robinson et al., 2009).

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia declaran que la planificación es un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular ya que coordina y explicita sus principales sentidos, propósitos y componentes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b). La orientación de toda planificación que se realice a partir de estas Bases Curriculares debe considerar sus fundamentos y principios pedagógicos. Por su parte, la evaluación para el aprendizaje se constituye en una orientación

del proceso de experiencia del niño y la niña y tiene como objetivo recoger y analizar información útil, válida y confiable en forma sistemática para mejorar la pertinencia del proceso de rediseño del aprendizaje, haciéndolo más significativo para los niños y las niñas. Este diálogo entre planificación y evaluación define un contexto para el aprendizaje que da soporte a todo proceso educativo, se trata de un circuito continuo que facilita la acción protagónica del niño y la niña y la labor pertinente del equipo pedagógico. (Mineduc, 2016, s.p.).

La literatura actual hace énfasis en la necesidad de mejorar la calidad de la educación mediante los procesos de planificación y evaluación en equipo que permita a los equipos pedagógicos reflexionar democráticamente respecto del proceso para darle el carácter circular que este requiere, es decir, que la evaluación nutra las futuras planificaciones en forma flexible y que además se pueda vincular la autonomía progresiva del niño o la niña con su participación en este proceso. Asimismo, actualmente se hace cada vez más importante y deseable la participación de la familia en estos ejercicios de reflexión y co-construcción de las planificaciones (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Teach for America (2011a) y Bambrick-Santoyo (2012) recomiendan iniciar el trabajo de planificación desde la evaluación, es decir, partir por preguntarse qué se espera que los educandos sean capaces de hacer, y definir de antemano la herramienta con la que se va a evidenciar que esto se logró. Por otra parte, estos autores describen consideraciones especiales en el diseño curricular para niños y niñas con necesidades educativas diversas. Por ejemplo, se menciona que es importante verificar que las planificaciones estén alineadas a las actividades propuestas y los objetivos de aprendizaje, y que estos se articulen de manera coherente priorizando los objetivos de aprendizaje esenciales (Bambrick-Santoyo, 2012).

Asimismo, es necesario que los encargados de la conducción académica estén en conocimiento de las prácticas educativas que se implementan en el establecimiento y entreguen apoyo al equipo pedagógico mediante la observación de estas (Bambrick-Santoyo, 2012; Hallinger y Murphy, 1985; Robinson et al., 2009; Weber, 1996) y la revisión del trabajo de los educandos (Reeves, 2004 en Marzano et al., 2005). La observación de las experiencias educativas por parte de los directivos constituye un proceso importante a la hora de monitorear las oportunidades de aprendizaje y el apoyo al desarrollo de los niños y las niñas, para su mejora progresiva; siendo uno de sus deberes, según lo establece la ley (Ley 20.370, art. 10). Por lo tanto, es deseable que la directora o el director y el equipo técnico-pedagógico apoyen y monitoreen el trabajo de las y los educadores mediante la observación de experiencias para el aprendizaje y la revisión de trabajos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje y el apoyo al desarrollo de los niños y las niñas.

Diferentes autores coinciden en que, para que el monitoreo del trabajo pedagógico ayude a mejorar el desempeño de los docentes, es necesario que se acompañe de una retroalimentación que resulte útil al educando, para lo cual debiese relacionarse a prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990), incluir la revisión conjunta de las prácticas pedagógicas (Marzano, 2003; Robinson et al., 2009), hacerse personalmente, cara a cara, identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora (Bambrick-Santoyo, 2012). Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente en pos de las metas de crecimiento establecidas (Bambrick-Santoyo, 2012; Marzano, 2012; Weber, 1990). En general, la bibliografía plantea la retroalimentación a los educadores como un espacio de análisis que explicita la importancia de que los líderes académicos favorezcan que la educadora examine su desempeño y decisiones pedagógicas, y así participe activamente de la revisión de sus propias prácticas.

Otra función del liderazgo y la gestión académica planteada transversalmente en la literatura es la importancia de coordinar e implementar un sistema efectivo de seguimiento y evaluación cualitativa del desarrollo y del aprendizaje de los niños y las niñas. Esto incluye, por una parte, evaluar el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de manera permanente por medio de observación con instrumentos y registros abiertos, cualitativos, descriptivos, alejándose de planteamientos deterministas, según la edad u homogeneización (Manhey, 2016). Al igual que en todos los procesos descritos, es fundamental contar con un liderazgo académico implicado en el proceso evaluativo (Leithwood, et al., 2006; Marzano et al., 2005) que apoye su adecuada planificación, diseño y administración (Weber, 1996). Además, debe generarse un análisis interpretativo a partir de los registros documentados (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990).

Sobre la base de lo anterior, corresponde examinar si la implementación del currículum se está ejecutando de manera adecuada para que todos los educandos alcancen los objetivos de aprendizaje (Marzano, 2012) y tomar decisiones curriculares y pedagógicas junto a los docentes (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Al respecto, Elmore (2000) sostiene que un monitoreo y análisis adecuado de los procesos educativos requiere identificar relaciones de causa-efecto entre lo que se espera lograr y lo que realmente ocurre. Para esto debe analizarse permanentemente -y no solo de manera retrospectiva- la forma en que las prácticas pedagógicas se traducen en aprendizaje en el contexto. Al respecto, en educación inicial se debe tener presente que hay múltiples factores que permiten que los niños y las niñas de esta edad tengan aprendizajes no esperados a priori, situaciones emergentes y saltos en su desarrollo, por lo que el equipo pedagógico debe evaluar con una mentalidad abierta y flexible (Manhey, 2016).

En cuanto a la existencia de espacios para la discusión técnica, diversos autores plantean la importancia que el equipo directivo y técnico-pedagógico promueva entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos, generados mediante la reflexión pedagógica de los equipos acerca de ideas, estrategias, recursos, soluciones, y un trabajo colegiado (Marzano, Frontier y Livingston, 2011; Marzano, 2003; Robinson et al., 2009, Weinstein, 2009; Elmore, 2000). Esto es recogido también por el Marco para la Buena Enseñanza.

En Educación Parvularia se denomina "documentación pedagógica" a la herramienta de ayuda para el pensamiento crítico y reflexivo, así como para la comprensión del trabajo pedagógico a través del cuestionamiento riguroso de la práctica pedagógica. Dalhberg, Moss y Pence (2005) plantean la importancia de la autorreflexividad para la práctica pedagógica, que en conjunto con su grupo de colegas, las educadoras y los educadores creen un espacio de discusión intensa y crítica de las condiciones que esta requiere; pero que además permite crear una ética del encuentro consigo mismo, con el otro y con el mundo, en base a estas relaciones de intercambio de percepciones. Esta documentación pedagógica hace posible que el equipo docente se responsabilice por la creación de sus propios sentidos y significados y de tomar las propias decisiones sobre lo que sucede en el establecimiento educativo. Es así también como se co-construye participativa y socialmente lo que el grupo ha seleccionado como valioso para ser documentado.

La documentación pedagógica es, en cuanto al contenido, un material que registra lo que los niños y las niñas dicen y hacen (el trabajo de los niños) y el modo en que el educador y la educadora se relacionan con ellos y con su trabajo. Este material puede ser producido de diversas formas: en grabaciones de video y de audio, fotografías, apuntes manuscritos de lo que se dice y se hace, el propio trabajo de los niños y las niñas. Este material da forma concreta al trabajo pedagógico y lo hace visible (o audible) y, por tanto, se constituye en un ingrediente importante del proceso educativo (Dalhberg, Moss y Pence, 2005). La literatura menciona que como parte de la gestión curricular, y en función de mejorar la calidad educativa, el establecimiento tiene que dedicar tiempo a la documentación pedagógica y priorizarla.

Esta sería una forma de registrar los procesos educativos, que como se expuso anteriormente, es lo sustantivo en este nivel educativo a diferencia de Educación Básica y Media, donde los resultados de aprendizaje también adquieren gran relevancia. Esto no quiere decir que los resultados de aprendizaje no tengan valor a esta edad, sino porque el nivel de desarrollo de los párvulos y más aún de los lactantes al ser dinámico y cambiante, y esencialmente individual, exige resguardar más el ambiente y las oportunidades de aprendizajes que se le ofrecen a los niños y las niñas, para que con su propio ritmo logren los aprendizajes en la forma que sus características personales lo determinen. Por esta razón, los EID EP han privilegiado referenciar a los procesos y oportunidades de aprendizaje por sobre los resultados.

### Subdimensión Interacciones pedagógicas

La subdimensión de Interacciones pedagógicas es la subdimensión con más estándares de todo el modelo de los EID EP. Esto no es casual e indica la intencionalidad del modelo de poner el foco en la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se juegan día a día en el aula, patio y otros espacios donde interactúan niños y niñas con los equipos pedagógicos.

En esta subdimensión se combinan elementos referidos a la construcción de una identidad de aprendiz positiva y de gozo por el aprendizaje, con prácticas pedagógicas intencionadas que promueven la

participación y construcción de una comunidad educativa. Esta relación sinérgica entre el desarrollo-aprendizaje de cada niño y niña y el logro del aprendizaje colaborativo y grupal da cuenta del esfuerzo que Chile ha realizado en el nivel parvulario para alinear sus políticas e instrumentos curriculares desde un enfoque de derechos en el que la inclusión y ciudadanía tienen un papel decisivo. En el marco de este alineamiento curricular y estratégico, es que se proponen estándares que velan por la valoración de la diversidad, por la generación de comunidades educativas y a la vez se proponen interacciones pedagógicas que relevan algunos de los ámbitos centrales recogidos en las Bases Curriculares.

En las interacciones pedagógicas se generan las oportunidades de aprendizaje-desarrollo. De acuerdo a Vigotsky (1978, en Papalia, Wendkos y Duskin, 2004) los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo, por lo tanto, el aprendizaje “tira el carro del desarrollo” marcando una diferencia con los otros planteamientos teóricos que postulan que el desarrollo antecede el aprendizaje (Cepeda, 2007). Por lo tanto, es necesario tener presente el principio de Unidad al que se refieren las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que asume a cada niña o niño como una persona esencialmente indivisible, que participa con todo su ser en cada experiencia y aprende por tanto en forma integral (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b). En la vida de los establecimientos que imparten Educación Parvularia, especialmente durante el Primer Ciclo desde los primeros meses a los tres años de vida, todas y cada una de las actividades cotidianas son apoyos para el desarrollo y oportunidades de aprendizajes para los niños y las niñas; no sólo las experiencias educativas específicas propuestas en el aula, sino en cada lugar del establecimiento y en cada momento de la jornada diaria (Cepeda, 2007; Triglia, 2015; Tokman, 2009).

Durante los primeros años de vida, todos los momentos pueden transformarse en oportunidades para el aprendizaje del tipo social, cognitivo, motriz, de lenguaje, de expresión artística, de representaciones emocionales, afectivas, de controles de impulsos, etc. Este punto tiene relación con la relevancia de esta etapa y de las oportunidades que en ella se entregan a niños y niñas. Para Céspedes (2016) la importancia de la primaria infancia radica en que es fundacional, se crean todas las redes cerebrales neuronales que van a ser la base de lo que va a ocurrir después, los cimientos del desarrollo cognitivo y socioemocional futuro del niño. Sobre esta red, durante su primera infancia va creando modelos internos sólidos estables e indelebles, que serán la base de todo lo que vendrá después. Por ejemplo, un modelo interno lingüístico, un modelo interno comunicativo, un modelo interno social, un modelo interno de descubrimiento del mundo natural, un modelo interno del movimiento. Por lo tanto, quienes trabajan con párvulos deben proveerles de muchas experiencias motoras y sensoriales que tienen que ver con la percepción visual (formas, colores) y auditiva (melodías de canciones y rondas). Asimismo, deben fomentar las actividades que incrementen la imaginación (Céspedes, 2016).

Si bien las características de fragilidad de los niños y las niñas de esta edad requieren que la gestión pedagógica resguarde el cuidado permanente de parte de los adultos a cargo, también debe tender a fomentar la autonomía progresiva que permitirá avanzar en el desarrollo del niño o la niña, afirmando su autoestima al percatarse por sí mismo de sus paulatinos logros.

Sumado a esto, en concordancia con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, es necesario responder a las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos de aprendizaje que se ofrecen a los niños y las niñas. Estos se derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevas oportunidades y requerimientos formativos. El desarrollo social, político y económico del país demanda cada vez más que el nivel de Educación Parvularia promueva, a partir del nacimiento y de manera inclusiva, una educación de calidad, oportuna y pertinente, cuyo currículum responda a la necesidad de propiciar una formación integral y favorecer aprendizajes relevantes y significativos.

Es así como las experiencias didácticas se constituyen en una modalidad de trabajo ya desde el Primer Ciclo de la Educación Parvularia, cuyo objetivo prioritario es mejorar la calidad de los aprendizajes. Además, destacan el rol mediador del adulto a través del vínculo afectivo, la comunicación y la acción del niño y la niña sobre los objetos, como principales fuentes de aprendizaje. Con la creatividad de los adultos, las mismas experiencias pueden ser trabajadas en distintos tramos etarios (Cepeda, 2007).

Buscando promover la participación y la vida democrática desde el sistema educativo, la literatura ha identificado otras capacidades como necesarias de desarrollar a través de las interacciones pedagógicas. Al respecto, se valora que el equipo directivo y técnico-pedagógico fomenten entre los niños y las niñas valores de participación y ciudadanía, favoreciendo la pertenencia y el desarrollo de una comunidad

educativa. Al respecto, Junji propone entre sus orientaciones fomentar la expresión de intereses y preferencias personales, permitiendo que los niños y las niñas exploren libremente, elijan juguetes, materiales, espacios, lugares, amigos actividades y otros similares, en toda oportunidad posible. Además, se debe promover la confianza y libertad para expresarse, opinar y plantear puntos de vistas propios.

La subdimensión de Interacciones Pedagógicas aborda también los procedimientos y prácticas que implementan las educadoras o educadores de párvulos durante las actividades diarias para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas como elementos clave para lograr el aprendizaje, favorecer que los niños y las niñas elijan y decidan sus actividades, sean protagonistas de su aprendizaje según sus intereses y diferentes ritmos de trabajo, así mismo resuelvan problemas de forma autónoma de acuerdo a su desarrollo, partiendo desde el juego, el movimiento, la expansión y el protagonismo infantil.

Las Bases Curriculares proponen 'Ámbitos de Experiencia para el Aprendizaje' que constituyen campos curriculares donde se organizan y distribuyen los Objetivos de Aprendizaje, con el propósito de orientar los procesos formativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b). Implican el nivel organizacional más amplio de las Bases Curriculares, cumpliendo la función de realizar las primeras distinciones curriculares para organizar los Objetivos de Aprendizaje. Es así como el ámbito bienestar personal y social, el ámbito de la comunicación y el ámbito del ambiente natural, social y cultural, se constituyen en la plataforma fundamental para planificar, implementar y evaluar el trabajo educativo. Desde esta mirada, la niña o el niño aprenden sobre sí mismos y los demás, en un marco de bienestar personal, como personas únicas que son, pero a la vez, como sujetos en permanente interacción en los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven.

Otro aspecto importante de considerar, en términos de oportunidades de aprendizaje, es que las educadoras y educadores conduzcan las actividades diarias con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés, de manera que la forma en que se presentan los conocimientos permita que los niños y las niñas puedan aprenderlos fácilmente. Siguiendo a Slavin "una instrucción es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los educandos les hace sentido, les interesa, y les es fácil de recordar y aplicar" (1996, p. 4).

Es así como las Bases Curriculares de Educación Parvularia definen los roles de los equipos pedagógicos en función de proveer ambientes enriquecidos para que los niños y las niñas adquieran, desplieguen, recreen y profundicen aprendizajes, mediante la generación de oportunidades intencionadas, pertinentes y significativas en estos primeros años. Ello, a partir de una o un educador mediador sensible y respetuoso, que apoye desde la enseñanza el propio accionar de los niños y las niñas, y les haga avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, habilidades y actitudes previas, así como sus propios intereses, sirven de plataforma para aquello. La enseñanza representa entonces, la acción pedagógica al servicio de las potencialidades de aprendizajes de todas los niños y las niñas. Se espera que los equipos pedagógicos conduzcan las actividades diarias teniendo absolutamente presente la necesidad del protagonismo del niño y la niña, no la de la educadora o educador, y que su opción metodológica respete las Bases curriculares de la Educación Parvularia, con coherencia conceptual y actitud de entusiasmo para imprimir dinamismo a las mismas y generar interés en los niños y las niñas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b).

De acuerdo a lo anterior, la pedagogía en la Educación Parvularia se define en base a aquellas interacciones que ocurren con la intención de acoger, iniciar y mantener procesos que promueven el aprendizaje significativo de los párvulos. Se trata de un ejercicio integrador y centrado en los párvulos y sus experiencias. Para los equipos pedagógicos, esto implica identificar las oportunidades que existen para integrar y potenciar los aprendizajes de los distintos ámbitos del currículum y reconocer las relaciones de interdependencia y complementariedad que existen entre ellos.

Algunos elementos específicos para lograr lo anterior son la presentación de la información organizada de manera ordenada (Kallison, 1986 en Slavin, 1996), el uso de lenguaje claro y simple (Land, 1987 en Slavin, 1996) y el énfasis permanente en los conceptos esenciales de lo que se está tratando (Madox y Hole, 1987, en Slavin, 1996; Teach for America, 2011a). También, la educadora debe cuidar variables que afecten el ritmo y que pueden dificultar que los niños y las niñas de estas etapas etarias comprendan lo que se está presentando o favorecer que se distraigan. Además, es central implementar acciones para comprometer a los niños y las niñas con la oportunidad de aprendizaje que se está brindando, entre las

que se pueden incluir juegos relacionados, generar controversias amistosas, usar el humor, presentar información inusual, involucrar el movimiento físico, demostrar entusiasmo por el tema, contar anécdotas, entre otras (Lemov, 2010; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011).

Por otra parte, los ambientes opuestos son los pasivos-aceptantes, en los que no hay mediación intencionada y lo que importa es la respuesta esperada del niño. En este tipo de ambiente, si el niño o la niña no cumple con lo solicitado, las educadoras bajan el nivel de exigencia, complejidad y abstracción de las tareas a cumplir, restándoles finalmente oportunidades a los educandos para aprender significativamente, e incluso dando espacio a que entiendan que no pueden aprender y que no cumplen las expectativas que el adulto tienen de ellos o ellas. Esto se va construyendo poco a poco con la no respuesta a las preguntas de los niños y la no consideración de sus aportes o inquietudes (Calvo, 2015 en Moreno y López de Maturana, 2015).

Los ambientes educativos de calidad no solo tienen relación con los recursos materiales, infraestructura y recursos curriculares, sino especialmente con el tipo de interrelaciones que se viven entre adultos y educandos, entre niños o niñas, y entre adultos. Todo constituye un ambiente enriquecido con intención educativa.

Teniendo en cuenta que en esta etapa etaria el conocimiento se adquiere a través de la acción, el movimiento y los sentidos (Zabalza, 2004, en Peralta, 2004), para los equipos pedagógicos es fundamental la incorporación de juegos o experiencias lúdicas, aprovechando su valor pedagógico y el sentido que tienen para los párvulos. También supone utilizar diversos recursos en los diseños, preparación e implementación curricular y en la evaluación educativa, gestionando, seleccionando o elaborando aquellos más apropiados para favorecer la globalidad de las oportunidades educativas y la pertinencia de las interacciones pedagógicas.

De acuerdo a la evidencia nacional e internacional, se detecta la necesidad de propuestas pedagógicas que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa, y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia, tales como, las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo, la construcción de la identidad y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de juego libre. Esto también se hace extensivo a los niveles de transición, es decir, para los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad. En estudios comparativos de Educación Inicial a nivel internacional (Falabella et al., 2018), el juego libre aparece como un elemento central de calidad para los currículos nacionales de diversos países o estados, tales como Australia, Ontario (Canadá), Inglaterra, Nueva Zelanda, Suecia, e Irlanda. Lo que López de Maturana (2014) justifica del siguiente modo:

Lo anteriormente mencionado permite constatar que existen ambientes educativos que favorecen o entorpecen la propensión a aprender (Moreno y López de Maturana, 2015). La propensión a aprender se entiende desde la enorme potencialidad de desarrollo que cada ser humano trae al momento de nacer, la que necesita de la intencionalidad de un adulto mediador que organice experiencias de aprendizaje óptimas para actualizarla (Calvo, 2011; Moreno, 2006; Moreno y Calvo, 2010).

La mediación docente del aprendizaje constituye un aspecto central en lo que a oportunidades de desarrollo se refiere, en especial para los párvulos, quienes requieren del interés y modelamiento positivo de las educadoras y educadores, y de su retroalimentación constante y valoración de logros y esfuerzos. Con respecto a la interacción pedagógica, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, establecen que el rol formativo en Parvularia:

Consiste básicamente en la promoción y mediación de aprendizajes, preparando e implementando ambientes enriquecidos que contribuyan a que todas las niñas y los niños se sientan considerados, desafiados y dispuestos a aprender, desarrollándose en el proceso educativo, como protagonistas de sus propios aprendizajes. (Mineduc, 2016, s.p.).

El equipo pedagógico debe tener la convicción que todos los niños y las niñas pueden aprender; lo que dependerá de la calidad de las oportunidades que se les ofrezcan (Jara, 2016). Para ello, se requiere que el equipo pedagógico conozca y respete los ritmos de cada niña o niño, así como su género, cultura, etnia, contexto social, religión, entre otros; es decir, de manera inclusiva. El modelamiento positivo dice relación con que los y las educadoras manifiesten interés por la excelencia: aunque se esté trabajando

bien, que comuniquen a los niños y las niñas la expectativa de que se puede hacer mejor (Lemov, 2010). De este modo, se apela a que las educadoras y educadores logren que los niños y las niñas sean protagonistas de su aprendizaje según sus intereses y diferentes ritmos, así mismo resuelvan problemas progresivamente, en forma autónoma de acuerdo a su desarrollo.

Por su parte, la Convención de los Derechos del Niño otorga a los niños y las niñas soportes básicos para su especial protección permitiendo sostener toda acción o decisión en favor de la niñez en base a principios rectores, tales como participación y autonomía progresiva, derecho a ser escuchado, no discriminación, supervivencia y desarrollo e interés superior del niño y la niña. Así, todos se conciben sujetos con derechos a experimentar procesos educativos desplegados en la Educación Parvularia, como activos protagonistas de sus aprendizajes, que progresivamente van adquiriendo herramientas para crear y transformar los contextos en los que se desenvuelven (Mineduc, 2016, s.p.).

Parte del trabajo pedagógico es la implementación de prácticas dirigidas a desarrollar la autonomía de los niños y las niñas, lo que incluye dar oportunidades para el trabajo autodirigido (Teach for America, 2011a), promover la responsabilidad de los niños y las niñas en relación al cumplimiento de las normas, al trabajo en equipo y la autodisciplina (Ministry of Education Singapore, 2007, en Mineduc, 2013a), en la medida que su madurez lo permita.

En este sentido, las oportunidades de aprendizaje debieran incluir espacios para la práctica y el trabajo independiente para que los educandos demuestren y ejerciten lo que han comprendido y aprendido mediante tareas de resolución de problemas, respondiendo preguntas, poniendo en práctica una habilidad, desarrollando actividades de desempeño como experimentos, aplicando el conocimiento en situaciones diferentes y desarrollando proyectos o trabajos de investigación. La práctica y el trabajo independiente permiten además que los educandos progresen a su propio ritmo y que el educador observe el trabajo de cada niño y niña individualmente (Teach for América, 2011b).

### Subdimensión de Ambientes propicios para el aprendizaje

De acuerdo a lo planteado en el apartado anterior, los equipos pedagógicos deben proveer ambientes enriquecidos para que la niña y el niño adquieran, desplieguen, recreen y profundicen aprendizajes, mediante la generación de oportunidades intencionadas, pertinentes y significativas en estos primeros años (Mineduc, 2016). Ello, a partir de un o una educadora mediadora, sensible y respetuosa, que apoya desde la enseñanza el propio accionar de los niños y las niñas, y los hace avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, habilidades y actitudes previas, así como sus propios intereses, sirven de plataforma para aquello. La enseñanza representa entonces, la acción pedagógica al servicio de las potencialidades de aprendizaje de todas los niños y las niñas (Mineduc, 2016); proceso que Vigotsky (1978 en Papalia et al., 2004) denominó como la zona de desarrollo próximo.

La interacción niño-ambiente denominada experiencias de aprendizaje mediado, ya que este tipo de aprendizaje es el responsable de generar cambios estructurales producidos en la cognición humana. En las experiencias de aprendizaje mediado, los padres o agentes educativos presentan los estímulos de manera mediada, es decir, los modifican, cambian su intensidad, contexto, frecuencia y orden según los requerimientos del niño o niña. Al mismo tiempo, en este tipo de interacciones, los adultos contactan al niño o niña con una actitud vigilante, una conciencia y sensibilidad que contribuyen a desarrollar una disposición para atender a los estímulos mediados (Cepeda, 2007). A su vez, los adultos actúan como un "dinamizador de la interacción", por lo que la educadora o el educador se convierte en elemento clave del tipo de relaciones y encuentros que es capaz de propiciar entre los propios niños, con los adultos, con el entorno, con la cultura, con los materiales, entre otros (Zabalza, 2004, en Peralta, 2004).

Como ha sido mencionado anteriormente, para la Educación Parvularia es de primera importancia el ambiente enriquecido y accesible para todas los niños y las niñas, puesto que en esta edad el 'Hacer constituye el Saber'. Por ello, debe disponerse de un ambiente de libre acceso a los materiales clasificados según la propuesta curricular de cada establecimiento, que permita e invite a explorar, hacer uso de ellos lúdicamente y luego volver a ordenarlos según la clasificación establecida con huellas y señales claras. Este proceso permite que niños y niñas cierren un ciclo de grandes contenidos cognitivos, según sus intereses y ritmos de aprendizaje, además de la mediación del adulto que lo acompañe con el lenguaje adecuado. Estas prácticas pedagógicas estarán basadas en las características propias de cada

etapa del desarrollo y en las características particulares de cada niño o niña. Aquí, el juego tiene un lugar preponderante.

Los elementos claves tienen que ver con una metodología que se basa en el aprendizaje activo, un aprendizaje asociado al juego, una acción vinculada también a una reflexión; que favorece una educadora bien preparada. El niño y la niña primero aprenderán de los espacios y objetos, con ayuda de las relaciones que establece con las personas significativas o referentes, sus usos convencionales para luego transformarlos en significados y usos simbólicos, demostrando con esta capacidad su condición esencialmente humana. Se hace indispensable entonces valorar la influencia que ofrece el entorno en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

En esta lógica es que debe ponerse especial atención a la diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia infantil y al diseño específico del ambiente: espacios, tiempos y materiales. Hoy más que nunca, la sociedad pone a disposición de los equipos pedagógicos elementos de múltiples naturalezas que permiten al niño o la niña experimentar, conocer, jugar dramáticamente, representar situaciones, probar sus habilidades motrices, experimentar con todos sus sentidos. Todos estos elementos y materiales no requieren de grandes recursos económicos sino de la visión educativa y creatividad de los equipos para su disposición desafiante en los espacios que permitan expansión y libre circulación, sin necesidad de las sillas y mesas que acompañarán a los niños de doce años en su Educación Básica y Media. En esta etapa temprana, es cuando deben moverse amplia y libremente y explorar los sectores, áreas o rincones que en su modalidad curricular el establecimiento de Educación Parvularia les ofrezca (Peralta, 2007).

Actualmente, a nivel internacional también se conocen propuestas de práctica educativa como las de Bernard Aucouturier, las escuelas infantiles del modelo de Reggio Emilia y Pistoia (Italia), inspiradas por Loris Malaguzzi, el modelo del Instituto Loczy (Budapest, Hungría) de la doctora Emmi Pikler, y el trabajo sobre juego heurístico de Elinor Goldschmied. En Chile se han puesto en marcha diversas modalidades bajo estas inspiraciones, tales como jardines infantiles con modelo curricular Waldorf, Montessori, Cognitivo High Scope, Personalizado, salas cunas con metodología Pikler Loczy, entre otros. Para Chile, cabe mencionar el aporte actual del sistema Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizajes (MAFA) que, bajo la premisa de que el mobiliario actual de los jardines infantiles responde a requerimientos de hace más de 40 años, busca transformarlo para relevar el ambiente de aprendizaje como un tercer educador. Además, propone una pedagogía consciente del lugar que logre impactar significativamente el aprendizaje, con sus objetivos de crear ciudadanía en los niños desde el ambiente.

Asimismo, Moreno y López de Maturana (2015) mencionan que el aprendizaje práctico es determinante en los ambientes que propician la propensión a aprender de los niños. Está centrado en el saber hacer, concreto y operacionalizado en la cotidianeidad, lo que no excluye las preguntas que buscan saciar los por qué, para qué, etc.; pero el centro está en el hacer cotidiano. Y agregan que, después de analizar los registros etnográficos de observación en las escuelas, podemos señalar que los ambientes no propician el aprendizaje significativo, muy por el contrario, lo inhiben. En el primer y segundo año se observó un tipo de ambiente homogéneo, estructurado y parcelado, con una programación rígida que limita e inhibe las experiencias de éxito, donde hay ausencia de diferenciación psicológica, porque predomina la uniformidad. Estos resultados reflejan una realidad más común de lo deseado, por lo que los Estándares Indicativos de Desempeño cumplirán una labor vital en inspirar una gestión pedagógica de calidad cuyo foco sea el mejoramiento continuo de las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas.

## Dimensión Bienestar integral

La dimensión de Bienestar integral representa una novedad respecto al modelo actual de EID. En el caso de la Educación Parvularia, y siguiendo la lógica de modelos de calidad nacionales e internacionales y la evidencia científica, se postula la relevancia de este ámbito para el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas y por ende se decide incluirlo a nivel de dimensión.

En línea con los postulados de las Bases Curriculares, se reconoce la íntima relación entre la creación de un ambiente de bienestar integral y la calidad de las interacciones pedagógicas entre adultos y niños y niñas. Del mismo modo, el Marco para la Buena Enseñanza identifica que, para la creación de un ambiente de bienestar integral, las educadoras y los educadores deben generar y mantener relaciones de confianza y respeto con los niños y las niñas y entre ellos y los adultos.

Esta dimensión comprende las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para lograr una formación integral de los párvulos en lo referido al ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico; generar un ambiente de respeto, cuidado y buen trato, organizado y seguro, que resulte adecuado y propicio para el aprendizaje y la vida en común; y posibilitar la integración social de los educandos y su preparación para participar en la vida cívica y democrática del país. Con ello, se refuerza el aseguramiento de un contexto propicio para el desarrollo de las potencialidades de los niños y las niñas, incorporando el aprendizaje de los valores y normas de convivencia “en ambientes cariñosos, respetuosos y seguros afectivamente” (Reyes, s.f.)

La dimensión de Bienestar integral se focaliza en garantizar que el establecimiento, a través de las acciones del sostenedor, directivos y equipo pedagógico, proporcione a niños y niñas ambientes sanos, nutritivos y afectuosos; por lo que comprende los aspectos relativos a la seguridad y protección de los párvulos, así como el resguardo de sus derechos; la promoción del buen trato y la implementación de estrategias para fortalecer estilos de vida saludable.

Tal como se señalaba anteriormente, la investigación muestra que los ambientes cariñosos, donde los niños y las niñas se sienten reconocidos, tranquilos y seguros, son elementos clave para el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral. Esto es fundamental en esta etapa de la vida en que existe una mayor plasticidad neuronal y en la que el cuidado y el vínculo nutritivo (cercano, responsivo, empático) genera diferencias positivas que marcan las trayectorias vitales y de aprendizaje de los niños y las niñas.

También en esta etapa, un centro educativo debe proveer experiencias de aprendizaje “para la vida”, sobre todo aquellas que, por los tiempos actuales, los niños y las niñas tienen menor posibilidad de experimentar aunque son centrales para su desarrollo armonioso, como el contacto con la naturaleza, espacios de calma y momentos de ejercicio físico diario. En conjunto, estos elementos generan ambientes que protegen a los niños y las niñas de los factores de estrés tóxico y contribuyen al desarrollo de la resiliencia. En un ambiente amoroso y saludable, niños y niñas aprenden a respetarse a sí mismos y a los demás miembros de la comunidad.

Para que estas relaciones cercanas y nutritivas puedan existir es necesario contar con las condiciones materiales de infraestructura y seguridad que garanticen espacios adecuados y seguros de acuerdo a la normativa vigente. Además, deben existir lineamientos y prácticas específicas que promuevan el buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como planes y prácticas que estimulen hábitos de vida saludable abarcando distintos aspectos de una vida sana integral. Considerando lo anterior, la dimensión Bienestar Integral se organiza en tres subdimensiones: Buen trato y convivencia, Vida saludable y Seguridad y espacios educativos.

### Subdimensión de Buen trato y convivencia

La subdimensión de Buen trato y convivencia, aborda los procedimientos y prácticas para asegurar el logro de los objetivos transversales de convivencia armónica, buen trato y resolución pacífica de conflictos. Además, describe los procedimientos del establecimiento para garantizar acciones frente a la sospecha de vulneración de derechos de niños o niñas.

Como se ha podido constatar empíricamente, el establecimiento educacional es el primer espacio de socialización, fuera de la familia, donde se aprenden códigos de vida en comunidad, el tipo de interacciones y roles sociales, por lo que las experiencias que aquí se viven son fundamentales para el desarrollo de niños y niñas, y por lo tanto, para el desarrollo de la sociedad. De esta manera, construir una convivencia nutritiva resulta esencial, pues constituye una condición imprescindible para posibilitar la integración social, la valoración de las relaciones con los demás y de la vida en común, la preocupación y el respeto por la propia comunidad y por el entorno social más amplio, así como la participación en estos espacios (Delors et al., 1997).

En el caso de Chile, los instrumentos curriculares y normativos de los últimos años han avanzado en el abordaje del desafío de la construcción democrática y del desarrollo y aprendizaje de la ciudadanía en el nivel de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018b; Redon, 2010). De acuerdo a algunos estudios, las dificultades que ha presentado históricamente la escuela para la promoción de la vida cívica y democrática se exacerban en el tramo de la infancia por las diferencias de poder entre adultos y niños y niñas (Alvarado, Bustamante, Rubio y Tapia, 2002). Esto exige un compromiso y acciones concretas para fortalecer la participación y la convivencia en este nivel del desarrollo de la identidad de los niños y las niñas (Superintendencia de Educación, 2019).

La bibliografía plantea que la formación de los niños y las niñas en competencias sociales, afectivas y éticas, así como la construcción de contextos de aprendizajes sanos, seguros, organizados y participativos, impacta en la promoción de la salud mental, la prevención de conductas de riesgo, la preparación para la ciudadanía, el aprendizaje y el rendimiento académico, y la participación en el mundo del trabajo posteriormente (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Koplow, 2005; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger y Pachan, 2007; Zins y Elias, 2006, en Mineduc 2013a, p. 209).

Así, los procesos que contempla esta subdimensión son coherentes con los hallazgos de la investigación, y a su vez recogen parte de lo estipulado en la Ley 20.370 General de Educación, que establece entre los objetivos generales de la educación, el desarrollo “moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico” de los educandos (Ley 20.370, arts. 29 y 30). Asimismo, esta subdimensión se hace cargo del mandato legal que exige que los Estándares Indicativos de Desempeño consideren la “convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa” (Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, art. 6).

La subdimensión de Buen trato y convivencia busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, con especial énfasis en el autocuidado y las relaciones con los demás. Incluye el aprendizaje de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, entre las que se encuentran la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para las relaciones sociales y la toma de decisiones responsables (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2012), el respeto y la responsabilidad (Lickona, 2004 en Mineduc 2013a, p. 206). Todas estas competencias constituyen aprendizajes que permiten el desarrollo pleno de las personas como sujetos individuales y sociales.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, en los primeros años de vida, el desarrollo del niño y la niña se superpone con el aprendizaje y con el proceso de socialización, en forma más evidente aún. De este modo, una formación eficaz en este nivel educativo requiere como parte de una gestión de la calidad, asegurar que los objetivos formativos planificados se correspondan con las prácticas y que éstas sean efectivas. Para ello, es necesario monitorear y evaluar la implementación del plan de acción orientado por las Bases Curriculares, retroalimentarlo en base a la información recogida, y proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los educandos (Córdoba, 2006, en Mineduc 2013a), de acuerdo a los principios y objetivos de aprendizaje establecidos para el Nivel.

Los estándares incluidos en la subdimensión de Buen Trato y Convivencia abordan la relevancia del modelaje y la vivencia del buen trato y de las interacciones afectuosas. En este sentido, Milicic (2015) ha investigado la importante relación entre los ambientes de buen trato y el desarrollo de la autoestima positiva en niños y niñas. De acuerdo a esta autora, la autoestima es entendida como “la suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales

y con expectativas. La autoestima sería entonces el grado de satisfacción consigo mismo, la valorización del uno mismo" (Haeussler y Milicic, 2014 en Milicic, 2015, p. 1).

Asimismo concluye que la autoestima se encuentra profundamente vinculada al sentirse querido, acompañado y ser importante para otros y para sí mismo (Haeussler y Milicic, 2014 en Milicic 2015). Por lo tanto, la autoestima se aprende, se modifica y se puede mejorar. Es durante la infancia y la adolescencia donde la autoestima produce una huella profunda, puesto que estas son etapas vitales donde los seres humanos nos encontramos más flexibles y vulnerables. Esto implica que el sustento inicial de la autoestima está en la educación durante la infancia.

Por otra parte, la literatura muestra que la autoestima tiene un carácter multidimensional (Haeussler y Milicic, 2014; Mineduc, 2013a) y en la actualidad se cuenta con bastante evidencia sobre la importancia de su efecto en el contexto parvulario y de su impacto en el rendimiento escolar posterior de los niños y las niñas, puesto que "tiene relación con la capacidad de responder activa y positivamente a las oportunidades que se presentan en las distintas áreas de la vida, permitiendo proyectarse" (Seligman, Meivich, Jaycox y Gillham, 1995 en Milicic, 2015, p. 2).

Entre las estrategias para desarrollar la autoestima de los niños en la familia y en el establecimiento educacional, lo principal en el desarrollo de una autoestima positiva es la generación de vínculos de apego seguro, es decir, que el niño se sienta aceptado, querido y querible, competente y capaz. Es por esto, que se espera que desde la familia y el establecimiento la relación con el niño se centre en las competencias y el reconocimiento explícito de las características positivas. Haeussler y Milicic (2014) y Mueller y Dweck (1998), proponen estrategias para lograr esto, entendiendo que muchas de ellas son comunes a ambos contextos.

A diferencia del concepto de autoestima académica planteada en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, a nivel inicial los componentes de ésta se superponen a otros, ya que los niños y las niñas están aprendiendo a "expresar sus emociones y a ser receptivos a los sentimientos de los demás" (Milicic, 1991, p. 9). Para que esto ocurra, es necesario que alguien les enseñe y les propicie la oportunidad para hacerlo, de lo contrario, no tendrán referente para desarrollarse en esta área. Saber expresar nuestros sentimientos es fundamental para el bienestar emocional personal y para relacionarnos con otros, permitiendo que los educandos crezcan con un sentimiento de armonía, respeto por sí mismo y por los demás (Milicic, 2001).

En concordancia con ello, los ambientes en que aprenden los niños y las niñas deben favorecer tanto la construcción de la autoestima como de otros principios y objetivos promovidos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Estos Principios son los de Bienestar, Unidad, Singularidad, Actividad, Juego Relación, Significado y Potenciación, que en cada una de sus especificidades van marcando el sello tanto de los paradigmas fundantes de la Educación Parvularia como de los aportes de las últimas investigaciones a las construcciones teóricas que nutren a una pedagogía más pertinente y enriquecedora para el logro de los aprendizajes de los niños y las niñas.

La Educación Parvularia de calidad espera que un niño o niña que egresa del segundo Nivel Transición 2 o Kínder logre un cierto nivel de autorregulación en cuanto a lo esperado para su edad, manifieste conductas prosociales y resuelva conflictos de manera prosocial (Mineduc, 2012a). Es decir, que sea capaz de colaborar con otros frente a una tarea determinada y que tenga un claro interés y goce por el aprendizaje.

Desde la sala cuna y así sucesivamente en los siguientes Niveles se está monitoreando permanentemente la formación de habilidades para la resolución de conflictos en cada niño y niña según sus características personales y de desarrollo. Este proceso formativo orientado a reforzar las actitudes y conductas positivas consigo mismo y con otros niños y niñas, requiere por tanto de un acompañamiento activo de las educadoras y los educadores.

Relacionado con todo lo anterior, se ha observado que los educandos que han sido reconocidos y apreciados por al menos un adulto, ya sea este una educadora o apoderado, disminuyen sus posibilidades de conductas dañinas y mejoran su autoestima en lo educativo (British Columbia Ministry of Education, 2008). Estos aspectos constituyen elementos importantes de abordar formativamente a temprana edad, en tanto favorecen la adquisición de habilidades como la empatía y el manejo de problemas personales y sociales.

En esta línea, diversos estudios señalan el aprendizaje socioemocional como una aproximación que integra la promoción de competencias y habilidades efectivas, como reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por otros, establecer relaciones positivas, tomar decisiones importantes, contar con un manejo ético y constructivo frente a los problemas, entre otros, con el objetivo de reducir factores de riesgo y favorecer mecanismos protectores para un ajuste positivo (Bisquerra, 2008; New York City Department of Education, 2012; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004; Zins y Elías, 2006). En este nivel educativo, este tipo de formación también se ve favorecida por el juego.

Junji fundamenta en su Política de Buen Trato (2009) los siguientes postulados que enfatizan las relaciones afectuosas con los niños y las niñas pequeños, considerando que "el motor del desarrollo humano en los primeros veinte años de vida es la afectividad", dado que el cariño es un elemento importante en el desarrollo del cerebro (Barudy y Dantagnan, 2005, en Junji 2009, p. 18; Rygaard, 2008) y que el niño y la niña requieren de ambientes afectivamente seguros y protegidos para desarrollar sus potencialidades cognitivas y emocionales. En este sentido, la formación para la no violencia y la resolución de conflictos a temprana edad es central, modelando el aprendizaje sobre el manejo de emociones, la confianza y la autoestima, respuestas más acordes con la buena convivencia (Auberni, 2000 en Junji, 2009)

La subdimensión Buen trato y convivencia describe también las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para asegurar un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los niños y las niñas, y para el logro de los objetivos de aprendizaje. Los estándares definen las acciones implementadas por el establecimiento para desarrollar y mantener un ambiente protector, inclusivo, de respeto y valoración mutua, organizado, democrático y seguro para todos los miembros de la comunidad educativa, resguardando los derechos del niño y de la niña, y su protección frente a la vulneración de estos.

En términos generales, la convivencia refiere a la capacidad de vivir en conjunto y establecer con los demás relaciones de respeto y colaboración. Implica dialogar y ponerse de acuerdo, e incluye reglas y valores que permiten organizar la vida en conjunto (Delors et al., 1997).

De esta manera, para un establecimiento es inevitable enseñar a convivir ya que sus miembros siempre están inmersos en la convivencia. Se requiere, entonces, intencionar este *estar juntos* y gestionar un contexto que permita el desarrollo de relaciones sociales pacíficas y democráticas, desde temprana edad. Lograr una buena calidad de convivencia, además de ser un bien en sí mismo, favorece las instancias de aprendizajes cognitivo, mejorando logros y resultados, además de ser un factor protector de eventos dañinos en las interrelaciones (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, y Dumas, 2003 en Mineduc, 2011c).

'El vivir con' es un proceso de carácter multidireccional que dura toda la vida y que es necesario aprender desde el momento del nacimiento. El convivir tiene relación con la socialización, ya que este es el proceso mediante el cual las personas van adquiriendo formas de actuar y pensar y van desarrollando maneras de sentir que les permiten desenvolverse eficazmente en la sociedad (Fontaine, 2002).

Como parte de los procesos relevantes para asegurar una buena convivencia en los establecimientos de educación inicial, en primer lugar, se otorga importancia a que se promueva un ambiente de respeto y buen trato entre los miembros de la comunidad educativa durante toda la jornada diaria.

Un ambiente educativo de respeto refiere a que la relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se caracteriza por el buen trato, y el cuidado mutuo y del entorno (Mineduc, 2013a). Estos conceptos resultan difíciles de aprehender en tanto se "activan" en la relación con un otro, o bien con el entorno. El respeto y buen trato refieren a las interacciones que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración, generando satisfacción y bienestar entre quienes interactúan (British Columbia Ministry of Education, 2008; en Mineduc, 2013a).

En particular, la Convención de los Derechos del Niño otorga a los niños y las niñas soportes básicos para su especial protección permitiendo sostener toda acción y/o decisión en favor de la niñez en base a principios rectores, tales como: participación y autonomía progresiva, derecho a ser escuchado, no discriminación, supervivencia y desarrollo e interés superior del niño y la niña.

En Chile el 2011, el Mineduc emite la Política de Convivencia Escolar, la que se afirma en 3 ejes

esenciales:

- Tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros.
- Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

El Objetivo general de la Política de Convivencia Escolar es "orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos" (Mineduc, 2015b p.6).

Para el nivel de Educación Parvularia y de acuerdo a la Superintendencia, los establecimientos educacionales deben promover una convivencia inclusiva, participativa y respetuosa entre los integrantes de la comunidad escolar con el propósito de contribuir a la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes. En el caso de Educación Parvularia, todo Reglamento Interno debe contener las normas de convivencia y buen trato definidas por cada comunidad educativa, de acuerdo a los valores expresados en su Proyecto Educativo Institucional. Dichas normas deben tener como finalidad el desarrollo, aprendizaje y la formación integral de todos los niños y las niñas. Además, todo establecimiento de Educación Parvularia deberá contar con un Plan de Gestión en el cual se definan las iniciativas tendientes a promover la buena convivencia. El propósito del Plan de Gestión de Convivencia será orientar a la comunidad educativa en el desarrollo de estrategias para promover el buen trato, el respeto y prevenir cualquier tipo de manifestación de maltrato entre sus integrantes. El plan deberá señalar a un encargado de convivencia que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar, Consejo de Educación Parvularia, Comité de Buena Convivencia u otra entidad de similares características, y que deberán constar en un Plan de Gestión de Convivencia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019c).

En este sentido, el Plan de Gestión de Convivencia debe describir estrategias de información y capacitación para:

- Promover y difundir los derechos de niños y niñas, dirigidas a toda la comunidad educativa. Dentro de estas estrategias se pueden señalar instancias participativas con las familias para fomentar el buen trato, además de apoyo técnico al equipo pedagógico.
- Identificar y anticipar situaciones de riesgo de vulneración de derechos, a las que puedan verse enfrentados los párvulos.
- Detectar y prevenir situaciones que atenten contra la integridad de los párvulos dentro del contexto educativo.
- Generar instancias para fomentar el autocuidado y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Además, las Bases Curriculares de Educación Parvularia para el nivel inicial, contemplan los anteriores conceptos, de la siguiente manera:

Si los niños y las niñas aprenden junto a otros pares y adultos diversos, se aporta a la valoración de la diferencia y por tanto, a la equidad. En ese sentido, la inclusión educativa favorece la inclusión social y por ello, brinda oportunidades para construir presentes y futuros más pertinentes para todos y todas. Lo anterior considera, por ejemplo, la acogida de todas los niños y las niñas en su diversidad, independiente de su nacionalidad, etnia, diversidad de ritmos y estilos en el aprendizaje, nivel socioeconómico, género, religión y cultura. Así como la valoración de la diversidad como escenario enriquecido de aprendizajes. También supone garantizar la posibilidad de que todos los párvulos tengan acceso a las mejores oportunidades para aprender, considerando la interculturalidad, la formación ciudadana, la educación para la sustentabilidad. (Mineduc, 2016, s.p.)

En el contexto educativo, tanto educadores como directivos deben fomentar un tono de respeto y la resolución pacífica de las diferencias, aceptando la diversidad y promoviendo la tolerancia, de modo a cada individuo se sienta valorado. La literatura muestra que en situaciones educativas, las variables que se asocian con un clima de convivencia de respeto entre los miembros de la comunidad educativa son la

valoración y el respeto de las opiniones de los niños y las niñas y de los docentes; la existencia de relaciones de colaboración, confianza y apoyo, tanto en relación a lo académico como de lo personal; la voluntad de escuchar y la preocupación personal por parte de los adultos hacia los infantes; el respeto de las diferencias individuales entre todos los miembros de la comunidad educativa; y el respeto del orden y la limpieza del establecimiento (Devine y Cohen, 2007; Muijs y Reynolds, 2005, en Mineduc 2013a).

Asegurar los buenos tratos a la primera infancia tiene importantes consecuencias en el desarrollo integral de los niños y las niñas, y tendrá impacto a nivel sociocultural. Permite a ese niño o niña mayores oportunidades, al tener relación directa con el desarrollo cognitivo, contribuyendo también a la construcción de una sociedad menos violenta (Junji, 2009b).

Las experiencias de socialización durante los primeros años de la niñez son importantes "ladrillos" para ayudar a los niños a desarrollar habilidades que les permitan formar amistades sanas y aprender a reducir las conductas agresivas como los actos de molestia e intimidación (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, y Denning, 2004).

En esta línea se plantea que el establecimiento educativo debe cautelar brindar oportunidades de aprendizajes, socioemocionales, motoras y psicológicas a los niños y las niñas de esta etapa etaria, librándose de estereotipos culturales y contribuyendo a una educación centrada en la igualdad de oportunidades (Beary Yang, 2011; Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003; British Columbia Ministry of Education, 2008; Schmelkes, 2000 en Mineduc, 2013a)

De lo anterior se desprende que un ambiente de respeto también se caracteriza por prácticas que valoran y promueven actitudes inclusivas que favorecen la convivencia armónica y la ciudadanía. Esto implica conocer y aceptar la diversidad como parte de la vida, compartir valores universales y culturales y experimentar la riqueza de lo diferente en el intercambio con otros. La educación inicial estima que entre más temprano se experimenten estos valores, los niños y las niñas aprenderán a naturalizarlos en la práctica cotidiana (Mineduc, 2013a).

En este sentido, la Ley 20.370 General de Educación señala que "corresponderá al Estado (...) fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria (...)" (art. 5). De esta manera, se busca que cada establecimiento fomente un sentido de comunidad y nadie se sienta marginado por sus características personales, en un ambiente sano y respetuoso que considere que los miembros de la comunidad educativa logren compartir un sentido de pertenencia y se relacionen con los otros de manera positiva, siendo estos elementos necesarios para crear y mantener un adecuado clima para el desarrollo y el aprendizaje (British Columbia Ministry of Education, 2008 en Mineduc, 2013a).

Entendiendo que el género es el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento de mujeres y hombres y la relación entre ellos, la socialización de género es el proceso a través del cual las personas adquieren su identidad de género. A lo largo de la historia de las sociedades, mujeres y hombres han aprendido, a través del proceso de socialización, el comportamiento que cada uno y cada una debe asumir de acuerdo a su sexo (Davies, 2003; Francis, 1998). Es así como la cultura ha influido en los significados del ser hombre o mujer reproduciéndose a través de los espacios de socialización, como el sistema educativo de generación en generación (Artal, 2009).

La educación inicial de calidad considera las diferencias entre niños y niñas como un buen recurso de participación y apoyo para el juego, el aprendizaje, la relación el desarrollo, el despliegue de valores y potencialidades. Las diferencias de género deben ser visualizadas, así como el currículum oculto que las mantiene, puesto que la educación ha jugado un papel importante en la mantención y en la reproducción de los estereotipos de género. Por lo tanto hoy en día abordar en la educación el enfoque de género implica relevar su rol como un instrumento de transformación social, que ayuda a reconocer los prejuicios y prácticas discriminatorias, que históricamente han marcado las diferencias y en especial han tendido a devaluar históricamente a las mujeres en la sociedad. (Junji, 2012).

En este escenario, los equipos-técnicos pedagógicos de la Educación Parvularia cuentan con la posibilidad de colaborar en la tarea de generar igualdad de oportunidades educativas a temprana edad y proyectar esto mismo a las familias, para su toma de conciencia (Junji, 2012). Dentro de las diversas teorías del aprendizaje, Lara y Ocampo (1995) explican los procesos de socialización a través del aprendizaje de comportamientos por observación de modelos y por imitación. La imitación en el niño o la niña es

frecuentemente recreada en el juego que luego incorpora en su comportamiento habitual, gracias al incremento de la memoria y a la capacidad de internalizar imágenes y acciones. De acuerdo con Lara y Ocampo (1995, en Mineduc, 2013a) es una habilidad de imaginarse a sí mismo en acción separado del mundo circundante. Esta es una característica en el desarrollo de los niños que le permiten una fácil adaptación al asumir comportamientos idóneos en la conformación de la identidad y en ese trayecto de vital importancia, en el proceso de identificación.

Las educadoras y educadores son de gran influencia para los niños como modelos. En la forma como se comportan, en las normas que establecen, las pautas de comunicación, sus estrategias docentes; están determinados por sus valores y concepciones sociales, que a su vez influyen en la conducta social del niño. Del docente depende en gran parte que el niño y la niña aprendan a dar un manejo adecuado a sus emociones, lo que reafirma su autoestima, los motiva hacia un logro mejorando las interacciones, siendo la estimulación a la inteligencia emocional lo que oriente el desarrollo de competencias sociales. Dentro de estas competencias destacan la capacidad de reconocer los sentimientos, la expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás, la autorregulación, capacidad de resolver problemas, la persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Goleman, 1995, en Mineduc, 2013a).

El Programa Universitario de Estudios de Género UNAM en su libro 'Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar' declara que la violencia, como fenómeno determinado por múltiples variables contextuales, se intensifica cuando es justificado, promovido o tolerado por el entorno sociocultural. Además, la violencia también se ve profundizada por la desigualdad, sobre todo entre hombres y mujeres, la que se traduce en creencias y prácticas que legitiman la discriminación hacia las niñas y mujeres (UNAM, 2009). La supeditación de lo femenino trasciende todas las esferas de la vida, provocando relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres. Esta diferenciación no afecta solo a la mujer sino también al hombre, quien es al mismo tiempo víctima de las expectativas sociales que se tienen sobre su comportamiento y desempeño.

Por otra parte, dentro de su Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual el establecimiento de Educación Parvularia cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y vela por su cumplimiento.

Una escuela en que se promueve "un clima de interacciones positivas... el respeto y la comunicación, la aceptación de las diferencias, la solución creativa de problemas, y en el que se crean vínculos sólidos, se presenta como un escenario favorable para el aprendizaje de los niños" (Mineduc, 2012a, s.p.) pues valorando y promoviendo estas características de interrelación, al mismo tiempo se promoverá la autoconfianza, la solución creativa individual y colectiva de problemas, la comunicación fluida y la expresión de sentimientos.

Otro aspecto esencial para considerar es reconocer que "cada uno de los actores de la comunidad educativa es sujeto de derecho, con potencialidades y experiencias propias que lo hacen único y perfectible". Lo anterior "implica reconocer sus derechos individuales y también sus deberes. Los derechos son inherentes al ser humano y le permiten vivir como tal. Se fundamentan en la dignidad humana, esto es, reconocer y respetar las máximas posibilidades de desarrollo dentro de un sistema social orientado al bien común" (Mineduc, 2012a, s.p.). Asimismo, como modelo de vinculación con otros, es necesario que el establecimiento educacional cree instancias y espacios de encuentro con la familia, que promuevan la información y consistencia entre ambas institucionalidades, favoreciendo de esta manera que la educación para la formación personal y social sea un tema relevante, tanto para los mismos niños y niñas, como para sus educadores y sus familias, como parte de una comunidad educativa que converge en el desafío de formar personas.

Junji (2015b) compartió con jardines infantiles de su dependencia y Vía Transferencia de Fondos, un documento de apoyo para la elaboración del Manual de Convivencia dentro del Reglamento Interno. Este documento se comparte con las familias y toda la comunidad educativa, y se inicia con la mención de Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña. El primer artículo del Reglamento de este Manual declara, que "es de suma relevancia que las funcionarias así como las familias conozcan la política de buen trato así como el protocolo de detección e intervención en situaciones de maltrato infantil que posee Junji" (Junji, 2015b, s.p.).

De este modo, el establecer normas claras, conocidas y consensuadas por todos los miembros de la comunidad educativa, constituye un referente para asegurar un ambiente organizado, aspecto clave para

la convivencia escolar (Mineduc, 2013a) y, por lo tanto, para favorecer proceso de calidad en el aprendizaje. Un ambiente organizado cuenta con normas, procedimientos y rutinas que permiten crear un ambiente de aprendizaje en el que todos entienden cuáles son las conductas apropiadas y qué respuestas esperar de los y las educadoras para cada situación (British Columbia Ministry of Education, 2008; Teach for América, 2011b, en Mineduc, 2013a).

A través del Reglamento o Manual de Convivencia, tanto el propuesto por el Mineduc (2011- 2014) como el utilizado por Junji y los jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos, la gestión de un ambiente educativo organizado supone incluir a todos los miembros de la comunidad educativa, reconociendo los roles y la responsabilidad de cada una de ellos (Marzano, 2003; Mineduc, 2011c; Ontario Ministry of Education, 2006; Pérez Frago y Bazdresch, 2010 en Mineduc, 2013a); aspecto que también queda vinculado a la perspectiva de un liderazgo distribuido.

Definir, explicar y reforzar las normas, procedimientos y rutinas, permite contar con criterios para regular y organizar el desarrollo de las actividades cotidianas y así optimizar los tiempos para el aprendizaje de los niños y las niñas. Al respecto, cabe destacar los esfuerzos destinados a su construcción conjunta, la socialización de los documentos en los que se plasman, y la comunicación constante y efectiva de las expectativas en relación a la conducta, de manera que todos conozcan y entiendan los comportamientos esperados (British Columbia Ministry of Education 2008; Pérez Frago y Bazdresch, 2010; Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997, en Mineduc, 2014). Esto permite construir valores de convivencia en los que la participación, el respeto y valoración de la opinión del otro son igualmente válidos e importantes (Banz, 2008).

En la misma lógica de generar ambientes de buen trato y de respeto a los derechos de niños y niñas, es que esta subdimensión recoge la necesidad de que el equipo directivo implemente protocolos de detección, derivación y seguimiento tanto en los casos de necesidades de apoyos a los párvulos como de problemas psicosociales que atenten contra su desarrollo y aprendizaje integral.

### Subdimensión de Vida saludable

La subdimensión de Vida saludable describe los procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para el logro de los objetivos transversales de formación en hábitos saludables y de autocuidado, a través de la alimentación saludable; el desarrollo armónico y consciente del movimiento y la corporalidad; el contacto con la naturaleza y el cuidado del equilibrio ecológico; las instancias de calma y tranquilidad.

Vinculado a lo anterior, otro elemento clave para la formación de los niños y las niñas es que el equipo directivo y técnico-pedagógico promuevan el bienestar, y los hábitos de autocuidado y de vida saludable entre los niños y las niñas, de manera que contribuya a su desarrollo integral. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud define salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social (Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown, y Sowden, 1999). En este marco, se plantea una estrecha relación entre el estado de salud de una persona y su estilo de vida, el cual está condicionado principalmente por la alimentación, el nivel de actividad física y las conductas de autocuidado que presenta (OMS, 2006, en Mineduc 2013a).

Un establecimiento de Educación Parvularia promotor de la vida saludable, es un lugar que, a través del trabajo conjunto, favorece la formación de niños y niñas con conocimientos, habilidades, destrezas y sentido de responsabilidad para cuidar de su salud, la de su familia y comunidad.

En Chile se han definido cuatro grandes temas que un establecimiento educacional debe tener presente para construir una comunidad educativa saludable (Guzmán y Pérez, 2002): a) actividad física; b) alimentación; c) actores protectores psicosociales; y d) medio ambiente. Considerando los argumentos anteriores y los fundamentos y definiciones del Otro Indicador de Calidad 'Hábitos de vida saludable' (Mineduc, 2013b), éstos abordan:

- Hábitos de vida activa: estilo de vida que incluye actividad física con cierta frecuencia, considerando el ejercicio planificado, otras actividades que implican movimiento corporal y se realizan como parte de las actividades cotidianas. Relacionado con los estándares, también remite a observar si el establecimiento favorece este tipo de prácticas.

- Hábitos alimenticios: costumbres en relación a los alimentos y la conducta alimentaria (selección y preferencia de ciertos alimentos, formas de preparación, frecuencia y cantidad con que se ingieren). Relacionado con los estándares, también remite a observar si el establecimiento favorece este tipo de prácticas.
- Hábitos de autocuidado: conjunto de prácticas vinculadas a fortalecer o restablecer la salud y prevenir la enfermedad. Además Se incluyen, además de la alimentación adecuada y la práctica de ejercicio físico, medidas de higiene (Mineduc y Unicef, 2002). Relacionado con los estándares, también remite a observar si el establecimiento favorece este tipo de prácticas.

Algunas de las implicancias de lo anterior son, por ejemplo, que las personas que practican regularmente actividad física y que siguen una dieta equilibrada tienden a percibir un mejor estado anímico y un menor nivel de estrés que su pares (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008 en Mineduc 2013a). En la misma línea, un niño o joven con sobrepeso es más proclive a experimentar síntomas depresivos que sus pares con peso normal (Janssen, Craig, Boyce y Pickett, 2004). Es importante destacar que un estilo de vida saludable disminuye la vulnerabilidad de una persona ante conductas de riesgo, promoviendo así el autocuidado, es decir, la promoción de hábitos de vida saludable permite generar un círculo virtuoso con la salud mental que se retroalimenta continuamente. Por su parte, Junaeb en su programa Habilidades para la Vida, distingue la salud oral, complementando la alimentación saludable con la higiene bucal desde NT1 tanto en escuelas municipales como particulares subvencionadas de zonas urbanas y rurales. Por otro lado, cabe señalar que la promoción de hábitos de vida activa y saludable constituye un requisito mínimo de la educación en todos sus niveles, según lo definido en la Ley 20.370 General de Educación (art. 30), y por tanto, su consideración es clave para dar cumplimiento a los objetivos generales de la educación.

En cuanto al cuidado y respeto del medio ambiente, la Ley 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente define la educación ambiental como un "proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante". En el artículo 6, indica que la educación ambiental debe ser entendida como "el proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales", además, ésta, "deberá incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos". (Ley 19.300, art.6)

El equipo pedagógico, conformado por la educadora y las y los técnicos en educación de párvulos, además de otros profesionales de apoyo a la gestión educativa en los Niveles de Transición, tiene la responsabilidad de implementar diversas estrategias y prácticas significativas en la formación en sustentabilidad para los niños y las niñas. Lo primordial es generar una dinámica en la práctica cotidiana, promoviendo la responsabilidad ante las acciones que se realizan y el impacto que ellas pueden ocasionar en su contexto inmediato. Este equipo debe planificar actividades que favorezcan prácticas sustentables y no solo remitirse a efemérides o a temas específicos (el día del Agua o el día de la Tierra, por ejemplo), ya que estos son parte de un trabajo mayor de reflexión, junto con la realización de diversas acciones desde lo cotidiano junto a los niños y sus familias. Esencial es ofrecerles experiencias de aprendizaje que contribuyan a la comprensión de estos temas, actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus hábitos en un contexto donde ellos se sientan partícipes, dándole sentido a su actuar cotidiano (Mineduc, 2013c).

Por último, esta subdimensión también ha recogido la importancia de los espacios calmos, reflexivos y pausados como un indicador en la construcción de ambientes de buen trato en que existe espacio y organización para el silencio, la respiración y la pausa consciente que resguarda las necesidades e intereses de niños y niñas (Greenberg y Harris, 2012).

### Subdimensión de Seguridad y espacios educativos

La subdimensión de Seguridad y espacios educativos, describe los procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los espacios y recursos educativos, en favor del bienestar, seguridad y el desarrollo del proceso educativo de niños y niñas.

Para generar un clima seguro en los establecimientos educacionales (Mineduc, 2013a), el equipo directivo y técnico pedagógico se debe hacer responsable de velar por la integridad física y psicológica de los niños y las niñas durante la jornada diaria. En Educación Inicial, este cuidado es de carácter extremo, dadas las características especialmente vulnerables de los niños y las niñas de edades tempranas, y que para su normal desenvolvimiento cotidiano, la seguridad en su integridad física, y su sensación de seguridad, es imprescindible para su integridad psicológica.

De hecho, la Superintendencia ha entregado informativos para el nivel de Educación Parvularia que señalan que la normativa educacional distingue en este ámbito tres áreas principales: entorno, terreno y edificación, las cuales deben garantizar espacios e instalaciones seguras, protegidas y que cuenten con revisión y mantención permanente para evitar situaciones de riesgo.

El entorno y terreno donde se ubica el establecimiento no puede contar con elementos o áreas que representen un peligro para la comunidad educativa, tales como basurales, industrias contaminantes, instalaciones peligrosas de alta tensión, antenas de telefonía celular, zonas de posibles derrumbes, inundaciones, cierres que impidan el control de ingreso y no garanticen la seguridad, entre otros.

En relación a la edificación, la normativa define tres espacios mínimos para un establecimiento del nivel: Sala de clases; Servicios higiénicos y/o sala de muda y Patio de juegos.

Algunos elementos para considerar por espacio:

Sala de clases:

- Iluminación y ventilación natural
- Instalaciones eléctricas fuera del alcance de los niños y las niñas
- Pisos, muros, puertas y otros elementos de material seguro

Servicios higiénicos y/o sala de muda:

- Mobiliario para higiene suficiente y en buenas condiciones: lavamanos, mudador, inodoro, etc.
- Iluminación y ventilación natural
- Pisos y superficies lavables, lisos y antideslizantes.

Patio de juegos:

- Patio exclusivo párvulo
- Equipamiento y juegos considerando: altura, material, seguridad, resistencia, anclaje al suelo, entre otros que otorguen seguridad

Los establecimientos deben contar con protocolos establecidos y conocidos por toda la comunidad educativa, que cautelen la prevención de riesgos dentro de las actividades cotidianas del establecimiento, así como los mecanismos o acciones para enfrentar algún accidente o evento que afecte la integridad física y psicológica de los niños o niñas. Estos protocolos son definidos desde la Superintendencia (Superintendencia de Educación, 2019). Contar con protocolos de acción refiere a tener un marco de acción ante situaciones puntuales, que permite prevenir una actuación reactiva frente a problemas emergentes y abordarlas de manera planificada y coordinada entre los actores educativos. Asimismo, permite que los adultos de la comunidad educativa actúen de manera consistente y que los educandos perciban y tengan conciencia de que existe un mismo criterio para enfrentar los hechos de violencia (Ley sobre Violencia Escolar art. único; Nielsen, Escobar, Ortolano, Duffy, y Owen-Sohocki, 2001; Yáñez y Galaz, 2009).

La protección y el mantenimiento de un ambiente seguro para la comunidad educativa, implica reducir y controlar la exposición a situaciones agresivas y dañinas que puedan afectar a otros o a la infraestructura, y asegurar que los niños y las niñas se desarrollen en entornos saludables y protegidos (Junji, 2015b; Yáñez y Galaz, 2009 en Mineduc, 2013a).

Cabe señalar que esto también implica proteger y resguardar a los niños y las niñas ante situaciones de acoso o abuso sexual. Es deber de todos los miembros adultos de la comunidad educativa informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante de las

cuales tome conocimiento, conforme al reglamento interno del establecimiento. (Ley Sobre Violencia Escolar, art. único).

Además de lo anterior, Chile cuenta con el desarrollo de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia enmarcado en el "Plan Escuela Segura" impulsado por el Ministerio de Educación, que tiene por objetivo potenciar y fortalecer un ambiente seguro y protector en todos los establecimientos educacionales del país, generando una cultura de protección y cuidado hacia los niños, niñas y adolescentes, tarea que es de responsabilidad de toda la comunidad educativa. La Política de Seguridad Escolar y Parvularia tiene como objetivo "desarrollar en nuestro país una cultura de autocuidado y prevención de riesgos" en el sistema escolar, lo que se constituye en un eje central de la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Se sugiere incluir el Plan Específico de Seguridad Escolar en el Reglamento Interno del establecimiento educacional, como forma de ratificar la acción formadora integral que requieren niños, niñas y adolescentes. Salas cuna y jardines infantiles pueden desarrollar su "Plan Específico" a partir del Manual "Plan Integral de Seguridad para Salas Cuna y Jardines Infantiles" el cual operacionaliza la gestión de seguridad frente al riesgo de accidentes y emergencias.

En esta línea se enmarcan también las recomendaciones emanadas desde la Superintendencia e Intendencia de Educación Parvularia respecto a la importancia de contar con los protocolos de actuación que son instrumentos que regulan los procedimientos de una comunidad educativa, para enfrentar situaciones que ponen en riesgo o vulneran los derechos de uno o más integrantes de la comunidad y que por lo mismo, requieren un actuar oportuno, organizado y eficiente.

## Dimensión Gestión de Recursos

La dimensión Gestión de recursos comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo de trabajo, los recursos financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos<sup>3</sup>.

La gestión de recursos es clave para el funcionamiento del establecimiento, ya que provee el soporte para el desarrollo de la labor educativa. Dado que los equipos pedagógicos son el factor a nivel de centro educativo que más impacta en el aprendizaje de los niños y las niñas, resulta esencial que el establecimiento gestione las acciones necesarias para contar con un equipo de trabajo suficiente, competente y comprometido, lo que implica, entre otras cosas, ofrecer buenas condiciones laborales, retroalimentar su desempeño y promover el perfeccionamiento profesional. También se debe asegurar la provisión, administración y optimización de los recursos económicos, dado que estos condicionan significativamente el funcionamiento del establecimiento, afectando su viabilidad y continuidad en el tiempo. Junto con lo anterior, la gestión de redes y oportunidades de apoyo son fundamentales para maximizar los recursos disponibles y las capacidades institucionales y potenciar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Por su parte, la infraestructura, el equipamiento y los materiales educativos permiten y facilitan la implementación de las oportunidades de aprendizaje, por lo que el establecimiento también debe asegurar que estos sean suficientes, apropiados y se encuentren en buenas condiciones para su uso.

Como toda organización, las instituciones educativas deben enfrentar, generalmente, un contexto desafiante que implica obtener matrículas de educandos y lograr seguridad económica que les permita ejecutar sus planes y mantener los recursos humanos necesarios para concretarlos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). En nuestro país, como en la mayoría, el diseño de estrategias y planificación para la gestión adecuada de los recursos humanos y materiales, o la articulación de redes de apoyo a la gestión son problemas recurrentes en la gestión educacional (Bellei et al., 2004; Bravo, Sevilla y Miranda, 2008; Cabezas y Claro 2011; Celis, 2010; Concha, 2007; en Mineduc, 2013a).

Las orientaciones presentes en este texto apuntan precisamente a hacerse cargo de dichos aspectos, en virtud de lo señalado por la Ley 20.529 en cuanto a considerar la gestión de recursos humanos y pedagógicos (art. 6), así como también respecto de los requisitos que se deben cumplir para la obtención y mantención del Reconocimiento Oficial, con el fin de lograr un escenario estable y favorable para el correcto funcionamiento de la institución.

Considerando lo anterior, la dimensión Gestión de recursos se organiza en las subdimensiones Gestión de personas y Gestión operacional.

### Subdimensión Gestión de personas

La subdimensión Gestión de personas describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para contar con un equipo calificado y motivado, así como con un clima laboral positivo. Los estándares enuncian que la gestión del personal debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente. De esta manera, la gestión de personas es un aspecto relevante para todos los establecimientos, considerando que sus resultados dependen del desempeño de las personas que ahí trabajan y las condiciones en que lo hacen. Es por ello que las medidas que se implementan en este ámbito son críticas para lograr una educación de calidad.

Sin embargo, debido a las diferencias sustantivas que hoy existen entre los establecimientos que imparten exclusivamente Educación Parvularia y los de Educación Básica o Media, principalmente por el tamaño de estos y la cantidad de recursos humanos necesarios en cada uno de ellos, es que la dinámica al respecto es diferenciada.

---

<sup>3</sup> La fundamentación de esta dimensión contempla mayoritariamente la de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (2013), puesto que los sistemas de financiamiento, recursos humanos y materiales son muy similares, rinden cuentas al sistema de subvenciones con los mismos parámetros y normativas, se cumple con las leyes laborales vigentes de igual forma, independiente del nivel educativo. Se ha modificado en función de las particularidades del Nivel.

A partir de la literatura, la gestión de personas debe incluir una adecuada descripción de cargos que defina claramente las tareas, deberes y responsabilidades; la definición de un organigrama que indique con certeza las relaciones entre los miembros del personal; procesos para atraer y seleccionar a los mejores candidatos; la implementación de procedimientos para la inducción y desarrollo del personal en las labores presentes y futuras; la evaluación del desempeño, asociada a compensación y retención de los mejores miembros; y la satisfacción de los empleados en relación con el logro de un ambiente de trabajo positivo, siendo todos estos elementos necesarios para alcanzar los objetivos organizacionales (Chiavenato, 2009; Noe et al., 2011 en Mineduc, 2013a).

De acuerdo a la información entregada por el Consejo Nacional de Educación a través de su Departamento de Investigación e Información Pública en su publicación Tendencias Índices (2015), Educación Inicial no cuenta con una provisión adecuada de recursos humanos, especialmente de técnicos en Educación Parvularia. La escasez de estos técnicos se ve reflejada en las estadísticas de los Centros de Formación Técnica y en Institutos Profesionales de la Región Metropolitana, en su disminución de matrícula de 12,7 y 6% respectivamente, en términos generales y específicamente en el área de educación del 1,5%. La carrera técnica de Educación Parvularia alcanza un 2% de matrícula en primer año en comparación con el 5,5% de Técnico en Enfermería y similares. Asimismo las carreras de Educación tienen la menor mediana por cada año de análisis, 2005, 2010 y 2015, lo que refleja que el mercado laboral en este nivel padece de fragilidad.

En relación con que el establecimiento cuente con perfiles de competencia adaptados a las características de las unidades y a la normativa vigente, es importante que la estructura de cargos responda a los objetivos institucionales e incluya la definición del perfil adecuado de competencias y habilidades requeridas para cada uno de ellos (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012). En el caso de Chile, esto radica en definir los cargos del establecimiento en función de los objetivos y metas trazados en el Proyecto Educativo Institucional, y cumplir con la normativa vigente, en concordancia con las exigencias del Reconocimiento Oficial y el Estatuto Docente.

En esta línea, los requerimientos establecidos por la reglamentación necesaria para adquisición y mantención del Reconocimiento Oficial por parte de los establecimientos señalan lo que se define como "personal docente idóneo" para cada nivel. En el caso de la educación parvularia, describe cada uno de los cargos posibles y sus requisitos como, por ejemplo, un título de Técnico de Educación Parvularia reconocido oficialmente por el Estado para los Técnicos de Educación Parvularia de Nivel Medio (Decreto 315, art. 11).

En el ámbito de la Educación Inicial se entiende por "coeficiente técnico" a la "cantidad necesaria de personal idóneo y calificado para la adecuada atención de niños y niñas, en relación a la matrícula o capacidad autorizada para el funcionamiento de un establecimiento de Educación Parvularia" (Decreto 315, art. 10).

En educación Básica y Media, para definir cuáles son los cargos en la planta de la escuela (personal directivo, técnico-docente y docente) y en qué consiste su función, se debe tomar en cuenta lo expresado en el Estatuto Docente y sus modificaciones establecidas por la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación. En el caso de los docentes señala, por ejemplo, que "la función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio" (Ley 20.501, art. 7). Esto se aplica de igual manera para educación parvularia en términos generales.

Se ha señalado la relevancia de explicitar la estructura organizacional mediante un organigrama bien definido que refleje verazmente el rol que cada funcionario desempeña dentro de la organización y la relación entre los cargos, de forma que quede claro a quién reporta o a quién supervisa (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Celis, 2010; Chiavenato, 2009 en Mineduc, 2013a). Este punto es fundamental para evitar problemas organizacionales como la duplicidad de funciones, confusión en los roles y posible dilución de las responsabilidades laborales, que impactan la calidad del trabajo en los establecimientos

A pesar, que como ya se ha mencionado, existen establecimientos educacionales que imparten Educación Parvularia más pequeños, la cantidad de personal de éstos exige igualmente un ordenamiento claro y

específico, con roles y funciones establecidos y dependencias específicas.

En cuanto a mantener una administración efectiva del personal implementando estrategias de atracción, selección, formación profesional y retención de personas, es vital para los establecimientos educativos poder contar con el personal idóneo, lo que implica afinados este tipo de procesos en la gestión de sus recursos humanos. Por lo mismo, se ha considerado relevante incluir el concepto de formación profesional como un componente más que facilite la correcta ejecución de la labor educativa y así mismo, la retención de personal. El proceso se ha definido como la búsqueda de los mejores postulantes para un potencial cargo (Noe et al., 2011, en Mineduc, 2013a), donde el primer paso es la correcta definición de perfiles de cargo, ya que permite tener un proceso de selección con candidatos competentes que se ajusten óptimamente a lo requerido (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012, en Mineduc, 2013a).

En el proceso de selección es deseable buscar recomendaciones y cotejar que estas se correspondan con la realidad de los candidatos. También se debe exigir un currículum, y realizar entrevistas psicológicas y de conocimientos, si es posible o se estima necesario (Chiavenato, 2009). No sólo en el caso de las escuelas, también en los jardines infantiles, la selección se debe hacer con el foco puesto en proveer los cargos con personal alineado con el Proyecto Educativo Institucional, por lo que resulta relevante la participación activa del equipo directivo en este proceso (Celis, 2010; Hanushek, 2005 en Mineduc, 2013a).

Con respecto a la formación profesional la literatura destaca que, regularmente, sus usos van asociados a detectar necesidades de capacitación, retroalimentar desempeño, planificar estrategias de mejora, establecer reconocimientos e incentivos o detectar el potencial subutilizado (Celis, 2010). Así, la evaluación puede constituirse en una oportunidad de detección de talentos y capacitación para asumir otros cargos.

Un tema relevante en los establecimientos educacionales de educación inicial debe ser detectar las necesidades de mejora del personal y de acuerdo a ello poder establecer las oportunidades necesarias de desarrollo y formación (Bambrick-Santoyo, 2012; CEDEP, 2015; Céspedes, 2016)

Así mismo la evidencia señala que contar con un buen clima de trabajo contribuye a que el personal se sienta en confianza para abrirse a reconocer sus áreas de crecimiento, y así, en conjunto con los directivos, puedan buscar formas de convertir las áreas más frágiles en oportunidades de desarrollo para fortalecer la organización (Noe et al., 2011, en Mineduc, 2013a). Con respecto a la retención del personal, dentro de las estrategias que sirven tanto en esta etapa como en la atracción de personal calificado se resalta la importancia del prestigio que tenga la institución y la oportunidad de recibir sueldos competitivos o incluso superiores a los del mercado en instituciones similares. Esto último no se ve como un gasto adicional, sino como una inversión que evitará otros gastos posteriores en nuevos procesos de reclutamiento (Chiavenato, 2009).

En esta línea, acceder a nuevos desafíos laborales y beneficios adicionales, tales como ascensos, capacitaciones y tiempo libre pactado en función de cumplimiento de metas, se constituyen en condiciones que también hacen atractiva a la institución (Noe et al., 2011 en Mineduc, 2013a). Estas recomendaciones de la literatura experta se hacen improbables para el nivel de educación Inicial, porque en términos laborales, las condiciones son desfavorables en comparación con la educación básica y media.

En este punto cabe señalar que la literatura destaca la necesidad de contar con información que permita sacar lecciones para la organización con respecto a la rotación, lo que implica indagar en los motivos de las desvinculaciones, tanto si fueron retiros voluntarios como por razones de la institución. Esto se conecta con encontrar vías de comunicación para canalizar las necesidades del personal, algo vital para incentivar a empleados competentes a sumarse y quedarse (Noe et al., 2011 en Mineduc, 2013a).

Algunos estudios recientes constatan que en muchos países, el mercado laboral para profesionales y técnicos de educación inicial se encuentra sensiblemente devaluado. En algunos países, el Estado ha debido ofrecer incentivos para atraer, seleccionar y retener a su personal en el cumplimiento de sus labores así mismo se han realizado campañas para mejorar los requisitos de ingreso a la formación inicial de estos docentes.

En el Nivel Parvulario, se presentan como factores críticos contar con mecanismos expeditos para

contratar y efectuar reemplazos temporales, de manera adecuada (Noe et al., 2011, en Mineduc, 2013a). Esto permitiría garantizar que en todo momento la planta se encuentre cubierta, y que así no haya niños o niñas sin un educador o educadora idónea a su cargo por problemas de inasistencias, incumplimiento de horarios o que el cargo esté vacante. En educación Inicial los establecimientos son más pequeños y la coordinación frente a las ausencias y/o atrasos se solucionan internamente con solidaridad laboral, puesto que los lactantes o párvulos no pueden quedar solos en ningún momento. Las funciones las cumplen miembros del personal con otros cargos, como la directora, educadora diferencial, asistentes técnicos de la educación parvularia, etc., pero la administración del personal a través del sistema Junji y Vía Transferencia de Fondos mantiene la disponibilidad de reemplazos de personal de salas cunas y jardines infantiles, igual que Integra para períodos prolongados. Teniendo en cuenta que una adecuada gestión en un establecimiento educacional es aquella, que entre muchos otros aspectos, se preocupa por resguardar el bienestar de sus educandos.

Asimismo, es necesario mantener condiciones de trato justo con el personal, lo que se evidencia en, al menos, un correcto pago de las remuneraciones y cotizaciones sociales. Esto, además de ser lo estipulado legal y éticamente correcto, permite mantener la motivación, compromiso y productividad del personal, a la vez que se cumple con la legislación (Chiavenato, 2009). De este modo, resulta especialmente importante no incurrir en deudas de sueldos y cotizaciones, algo que atenta contra las condiciones de trabajo de los empleados (Mineduc, 2013a).

Por otra parte, Terrence et al. (2009, en Mineduc, 2013a) señalan que un grado de conocimiento adecuado del personal de la reglamentación y funciones que debe desempeñar es fundamental para alcanzar altos estándares en pro de los educandos. Cabe resaltar que la normativa se dicta con el propósito de ayudar al correcto funcionamiento del establecimiento educacional y su cumplimiento debe estar enfocado a respetar los derechos de los niños y de las niñas.

En lo referente a la evaluación de desempeño del personal, se considera que ayuda al mejoramiento continuo de la labor de los educadores y educadoras, quienes son una pieza clave para obtener buenos resultados de aprendizaje (Bellei et al., 2004; Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; Fuchs y Woessmann, 2004). Por ello, es de suma importancia que el establecimiento cuente con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal y reconozca e incentive su trabajo y autoformación.

Las evaluaciones de desempeño son útiles porque constituyen una forma de comunicación entre los miembros de la organización. Para los directivos son una fuente de información para la toma de decisiones laborales y para el personal son una manera de saber qué se espera de ellos y cómo cumplen con dichas expectativas. Una buena evaluación y orientación también contribuye con un juicio sistemático para fundamentar aspectos relacionados con las remuneraciones, promociones y desvinculaciones, además de ser fuente de información importante para entregar retroalimentación al personal sobre su desempeño (Chiavenato, 2009, en Mineduc, 2013a)

Con respecto a las evaluaciones docentes, algunos autores indican que lo esencial es centrarse en la manera en que se relacionan los profesores con los aprendices en el aula –las distintas formas que toma la instrucción– más que en cómo se enseña el currículum (Allington y Johnston, 2000 en Mineduc, 2013a); mientras que otros mencionan como relevante la evaluación por competencias (Celis, 2010) como parte de un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona para formarse un juicio sobre su desempeño.

Si bien existen variadas maneras de poner en práctica las evaluaciones, se señalan ciertos elementos comunes en ellas, como son la observación de clases, acompañada de retroalimentación, y la elaboración de portafolios o documentos, que invitan a la reflexión del evaluado por medio de la investigación de desafíos que enfrenta en su desempeño (Bravo et al., 2008). También es un elemento presente en varios modelos someter al personal al arbitrio de terceros, además de incluir el propio y necesario autoanálisis (Allington y Johnston, 2000 en Mineduc, 2013a) y reflexión sobre las prácticas propias y de otros.

La literatura recomienda que los educadores jueguen un rol activo en este proceso, exigiendo tener claros los elementos y pautas a considerar en las evaluaciones que se les realiza (Hanushek, 2005) y en la gestión del perfeccionamiento continuo para que el equipo mejore su desempeño.

En este sentido, la literatura destaca que, regularmente, los usos de la evaluación van asociados a

detectar necesidades de capacitación, retroalimentar desempeño, planificar estrategias de mejora, establecer reconocimientos e incentivos o detectar el potencial subutilizado (Celis, 2010). Así, la evaluación puede constituirse en una oportunidad de detección de talentos y capacitación para asumir otros cargos (Mineduc, 2013a). Es así como detectar las necesidades de mejora del personal y, de acuerdo a ello, poder establecer las oportunidades necesarias de desarrollo y formación debe ser un tema relevante en los establecimientos educacionales de educación inicial (Bambrick-Santoyo, 2012, en Mineduc, 2013a)

Igualmente, en el establecimiento debieran existir instancias de reconocimiento al buen desempeño profesional, lo que aporta a la retención de los buenos funcionarios en la organización. La literatura muestra que establecimientos educacionales de alto rendimiento suelen tener planes establecidos de reconocimiento e incentivos para el personal, ya sean económicos o simbólicos (Celis, 2010). Actualmente, en Chile existen mecanismos de reconocimiento salarial por años de servicio (bienios) y por buen desempeño, como el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, la Asignación Variable por Desempeño Individual y la Asignación de Excelencia Pedagógica, establecidos mediante normativas como el Estatuto Docente. No obstante, también se deben considerar como mecanismos de reconocimiento la mejora de condiciones laborales y la posibilidad de acceder a nuevas responsabilidades (Cabezas y Claro, 2011, en Mineduc, 2013a).

Al mismo tiempo, en términos organizacionales, se considera relevante como una manera de brindar un ambiente óptimo para el trabajo la provisión de reconocimiento mediante mejoras en las condiciones de bienestar físico en el espacio de trabajo, y la preocupación constante por la salud ocupacional del personal (Chiavenato, 2009 en Mineduc, 2013a). Existen evidencias que el bienestar subjetivo (Castillo y Contreras, 2014) del docente es ampliamente vinculante en temas como la convivencia escolar, clima en el aula, y por lo tanto las experiencias para el aprendizajes (Beckett, Zubiri y von Schultendorff, 2015; De Pablos y González-Pérez, 2012).

Se debe considerar que las oportunidades de desarrollo del personal comienzan desde el momento mismo de su ingreso a la institución. Para ello, el proceso de inducción es clave, dado que por medio de él se puede dar a conocer a los nuevos funcionarios la misión y visión, los objetivos estratégicos, la cultura, las tradiciones y la historia de la institución, así como mostrarles las dificultades y fortalezas institucionales, y los procedimientos para enfrentarlas. Con este fin resulta un aporte incluir tutorías y seguimiento, concibiendo la inducción como un proceso de aprendizaje y un apoyo a la necesaria formación continua docente (Cabezas y Claro, 2011; DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012; Hanushek, 2005, en Mineduc, 2013a).

Lo anterior también se relaciona con el desarrollo de un clima laboral positivo. Aquí se debe tener en cuenta que la percepción del bienestar del personal puede ser modificada con medidas positivas concretas que tome la dirección del establecimiento (Celis, 2010). Autores como Ahskanasy, Wilderrom y Peterson (2010) han indicado la relevancia de que los empleados cuenten con un ambiente en que se sientan alentados a realizar sus labores, mediante reconocimiento y reglas claras. Para ello es fundamental, como se ha planteado en subdimensiones anteriores, contar con un diagnóstico que incluya al menos una evaluación del estado en que se encuentra la organización, buscando elementos clave que se consideran esenciales para un buen clima. Considerando lo anterior, se debe apostar a la promoción de valores y la generación de un clima de confianza y colaboración como parte de la gestión de satisfacción laboral de los docentes (Bellei et al., 2004). Además, las medidas en esta línea pueden ayudar a combatir el agobio y estrés laboral que enfrentan los docentes (Cabezas y Claro, 2011, en Mineduc, 2013a).

### Subdimensión Gestión Operacional

En la subdimensión Gestión operacional, al igual que en la anterior, la fundamentación es muy similar entre los niveles educativos Parvularia, Básica y Media, al funcionar en un mismo sistema administrativo de financiamiento y de rendiciones de cuenta. Hasta el año 2018, Junji ha fiscalizado los procesos, implementando sistemas rigurosos de fiscalización en todo el Nivel Inicial mediante su Manual de Transferencias que año a año se va actualizando. A partir del 2018, corresponde a la Superintendencia fiscalizar tanto la normativa educacional como la legalidad del uso de recursos y auditar la rendición de cuentas de los establecimientos del Nivel Inicial.

La relevancia de la gestión de los recursos financieros en todo tipo de establecimientos educacionales en nuestro país recae en su efectiva y ordenada administración, la cual permite el correcto funcionamiento del establecimiento. Para esto, como en toda organización, se hace imprescindible una planificación de recursos que defina y jerarquice las necesidades, con el fin de proyectar los gastos según los requerimientos y hacerlos efectivos de acuerdo a los recursos disponibles. Además, ayuda a la organización a tomar conciencia de que se cuenta con recursos limitados, desincentivando los gastos innecesarios.

Este ámbito de la gestión escolar, para aquellos establecimientos escolares que cuentan con Educación Parvularia de NT1 y NT2, se refiere a la implementación de políticas y procedimientos para asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes.

Con respecto a la gestión de matrículas y asistencia de los niños y las niñas, en el sistema educacional chileno, la matrícula y la asistencia son una de las fuentes centrales de ingresos. La subvención escolar que también se utiliza en jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos se entrega de acuerdo a la asistencia diaria de los estudiantes, de manera de incentivarla. Es así como las acciones que implementa el establecimiento respecto de este tema resultan fundamentales para el financiamiento de este.

Respecto del presupuesto y la contabilidad del establecimiento, tanto en los establecimientos educacionales iniciales como en los de Básica y Media es relevante contar con proyecciones de ingresos y gastos, y mantener un registro ordenado y al día de estos, para llevar un control financiero de la organización, descubrir en qué se están gastando los recursos y por qué hay diferencias entre lo presupuestado y lo efectivo, y para implementar medidas preventivas o correctivas según corresponda. Por ello es el director o la directora, con apoyo del sostenedor, quien debe elaborar un presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación y control de gastos que garantice la sustentabilidad de la institución.

Medidas como éstas permiten al establecimiento planificar los gastos ajustándose a su situación financiera. De esta forma, el encargado del presupuesto debe garantizar que los gastos hayan sido adecuadamente proyectados, para así satisfacer los objetivos de las actividades de la organización dentro de los límites de los recursos disponibles.

Para la elaboración del presupuesto, en primer lugar, se deben analizar las necesidades de la organización y jerarquizarlas de modo de optimizar los recursos existentes. Cabe destacar que al recoger las necesidades se debe involucrar a todos los estamentos, ya que de esta manera se podrá evitar que haya un número significativo de imprevistos durante el año. Además, hacer partícipe a todos los miembros de la organización de la capacidad financiera del establecimiento genera un mayor compromiso en la sustentabilidad del proyecto.

Con respecto a los gastos, resulta clave mantener una contabilidad ordenada y al día, con el fin de ceñirse al presupuesto y realizar ajustes de este cuando así se requiera. La tarea de revisar diariamente el ajuste al presupuesto y administrar los recursos existentes de manera de optimizarlos según las necesidades es fundamental para lograr un saldo positivo en la rendición anual de cuentas. Asimismo, se deben cuidar los recursos existentes de manera de optimizarlos y no incurrir en gastos innecesarios.

Una vez que las organizaciones educativas tienen claro su proyecto educativo, resulta imprescindible que levanten información sobre las oportunidades de entrega de recursos, de financiamiento o de apoyo pedagógico para el desarrollo de los educandos.

Para lograr las metas que se han propuesto en el proceso de planificación de largo plazo, resulta clave para el establecimiento el buen funcionamiento de las redes de información (Dolence et al., 1997 en Mineduc, 2013a) y el intercambio de experiencias entre organizaciones. Por una parte, las relaciones con otras instituciones educativas favorecen la colaboración pedagógica. Por otra, la vinculación con organismos de la comunidad local e instituciones privadas permite la entrega de servicios complementarios a la comunidad educativa. Este intercambio de los establecimientos con su entorno es beneficioso para la comunidad, ya que genera aprendizajes por parte de las instituciones y permite la optimización del uso de los recursos.

Ello, siguiendo los principios vinculados al liderazgo distribuido y el trabajo en red como base para el

desarrollo sostenido y el aprendizaje permanente (Unesco, 2005), es decir continuo y acumulativo de las personas y de los establecimientos educacionales (Gardner, 1997). Tal y como han sugerido Senge (1995), Bolívar (2000) y Fullan (2002) las escuelas deben llegar a ser organizaciones que aprenden.

Concebir a los centros educativos como una comunidad de aprendizaje (Ahumada et al., 2016; Hargreaves, 2003; Wenger, 2001) exige renovar las prácticas institucionales y los roles de los actores implicados de manera creciente hacia la apertura y flexibilidad escolar, hacia el intercambio de experiencias y la colaboración interna y externa. En definitiva, hacia otras formas de acción (Hargreaves, 2003; Krichesky y Murillo, 2011) en donde la comunidad educativa, en un sentido amplio, participe y se implique. De este modo, las redes colaborativas apuntan a desarrollar una coherencia sistémica como estrategia para la mejora educativa (Ahumada et al., 2016).

En el contexto del Sistema de Aseguramiento de Calidad, las particularidades de la Educación Parvularia en Chile ameritan el fortalecimiento del trabajo en red, de la cultura colaborativa y de la coordinación intersectorial (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), ya que el sistema estatal para este nivel tradicionalmente se ha estructurado y desarrollado considerando, además de las escuelas que cuentan con los ciclos iniciales, a dos sectores: Junji e Integra, que a su vez distinguen la administración de los jardines infantiles de manera directa o mediada por terceros (Vía Transferencia de Fondos). Por lo tanto, el trabajo en red permite la generación de acciones conjuntas, en virtud de una mejor gestión de recursos y maximización de estos (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), para alcanzar propósitos comunes de manera articulada.

La gestión de recursos educativos se incorpora dentro de la gestión operacional y corresponde a la generación de las condiciones y la ejecución de los procedimientos necesarios para asegurar que el establecimiento cuente con los materiales educativos y la infraestructura necesaria para llevar a cabo los procesos educativos. La literatura en este aspecto es amplia en el caso de los establecimientos educacionales de Norteamérica y Europa, pues existen diversos estudios que reafirman la relevancia de las condiciones físicas necesarias para el logro académico (Berner, 1993; Cash, 1993; Earthman, 1998 y 2002; O'Neill, 2000; Rydeen, 2009; Schneider, 2002, en Mineduc, 2013a).

Autores como Fullan (2001) han destacado que la mejora en la instrucción pedagógica requiere de insumos, como la infraestructura, materiales y equipamiento, por lo que la capacidad de la escuela con el apoyo del sostenedor de conseguir y mantener estos recursos resulta importante para avances duraderos en la enseñanza y el aprendizaje. En esta misma línea, Marzano et al. 2005; Unesco 2010, en Mineduc, 2013a, señalan que los establecimientos deben cumplir ciertas condiciones de infraestructura (inmobiliario, servicios, ornato) que aseguren el bienestar de los educandos y del personal, para implementar mejoras de las oportunidades de aprendizaje.

De este modo, instalaciones que cuentan con ambientes seguros y ordenados se constituyen en sí mismas en un elemento educativo, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de apreciar el valor que tienen estos espacios para su educación y bienestar y promoviendo entre ellos su cuidado y respeto (British Columbia Ministry of Education, 2008; Marzano, 2000, en Mineduc, 2013a).

Elementos que resultan necesarios en este ámbito son materiales educativos como libros, recursos audiovisuales, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y recursos didácticos, los que constituyen parte fundamental de la enseñanza y del aprendizaje (Marzano, Frontier y Livingston, 2011). De esta manera, es necesario que la selección, provisión y uso de los materiales educativos sea coherente con las necesidades educativas de los educandos y con los objetivos pedagógicos, y que exista un sistema para organizar su uso, de manera de facilitar su accesibilidad y cuidar su buen estado. También se debe considerar que el uso de estos recursos como herramientas para el aprendizaje requiere tener en cuenta la diversidad de estudiantes y sus distintas formas de aprender, por lo que es necesario que en el establecimiento exista una variedad de materiales que contemplen estas distintas aproximaciones al conocimiento (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009 en Mineduc, 2013a).

De este modo, los procesos que deben existir en esta área, de acuerdo a la literatura y la normativa legal existente en el país, incluyen contar con instalaciones y equipamiento que faciliten el aprendizaje de los niños y las niñas y el bienestar de la comunidad educativa, velando por su limpieza y mantención; la provisión adecuada de material didáctico y de los insumos suficientes para fomentar el aprendizaje de los educandos, además de promover su uso y potencialidades en la labor pedagógica; la instalación de una biblioteca ubicada en un espacio acorde con las necesidades educativas y que posea los volúmenes

suficientes para la cantidad de educandos del establecimiento, así como la promoción de su aprovechamiento en el desarrollo de habilidades de lectura; la provisión de recursos tecnológicos (TIC) funcionales, tanto para los niños y las niñas como para el personal docente y directivo, de forma de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la gestión de todos estos recursos por medio de un catastro que permita tener información actualizada de las existencias y su estado, de forma de realizar mantenciones y reposiciones cuando corresponda (Mineduc, 2013a).

La investigación señala que en aquellos establecimientos donde la infraestructura es insuficiente o se encuentra en mal estado, los equipos directivos, los docentes y la comunidad suelen distraerse en la resolución de dichas precariedades (Unesco, 2010). Es por esto que es necesario mantener la infraestructura y servicios educacionales con niveles adecuados de operación, para así facilitar que el personal del establecimiento se enfoque en las prácticas que favorezcan los aprendizajes de los niños y las niñas (OCDE, 2000). Asimismo, considerando que las escuelas son organizaciones donde se llevan a cabo diversas actividades en forma paralela y que varias de ellas suelen compartir personal, equipamiento e instalaciones, la coordinación de la provisión y uso de estos recursos ofrece la posibilidad de optimizar costos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).

La unidad educativa debe proveer a los niveles de Educación Parvularia con diversos materiales didácticos, coherentes con los intereses, necesidades y características de la etapa de vida de los niños y las niñas en que se encuentran. Se entiende por material educativo y didáctico todo recurso tangible, que se utiliza intencionadamente para el logro de aprendizajes, de forma de proporcionar a los niños y las niñas de experiencias atractivas e incentivadoras que favorezcan la exploración, la experimentación, la curiosidad, la indagación, el sentido lúdico, el movimiento y la creatividad; ya sea de forma individual o colectiva. Las especificaciones técnicas de cada uno de estos elementos se sustentan y orientan en base a criterios de seguridad, materialidad y funcionalidad, contribuyendo así como material didáctico a una educación inclusiva de equidad y flexibilidad curricular, materializado en la entrega de Educación Parvularia de calidad (Superintendencia de Educación, 2017).

En cuanto a la provisión y uso de recursos didácticos e insumos para potenciar el aprendizaje, la investigación establece que la selección de dichos materiales debe basarse en criterios transparentes y estar alineada con las metas de aprendizaje prioritarias y con los propósitos pedagógicos y filosóficos del establecimiento (Marzano et al., 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, en Mineduc, 2013a). Asimismo, es importante trabajar en conjunto con los docentes para desarrollar y definir los insumos que se requieren para el logro de los objetivos pedagógicos (Robinson et al., 2009). En esta misma línea, resulta relevante implementar prácticas que permitan asegurar que los materiales sean utilizados efectivamente y constituyan un apoyo para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos propuestos (Robinson et al., 2009). En la bibliografía también se señala que, para que el equipamiento realmente favorezca el aprendizaje de los niños y las niñas en este nivel inicial, es necesario que sea utilizado y esté accesible (Bellei et al., 2004).

En el caso chileno, el Decreto 53 explicita claramente los recursos didácticos que deben tener los establecimientos que cuentan con Reconocimiento Oficial, listados de acuerdo a las Bases Curriculares de Educación Parvularia para los Núcleos de Aprendizajes de los diferentes niveles de los establecimientos.

Por otra parte, contar con una biblioteca apropiada en el establecimiento resulta crucial para apoyar el aprendizaje de los educandos y fomentar el hábito lector. La biblioteca es una parte esencial del proceso educativo (IFLA/ Unesco, 2000) aún a tan temprana edad; puesto que es la forma de acercar a los niños y las niñas al formato libro, favoreciendo así el futuro hábito lector. De hecho, en Educación Parvularia, se contempla que en cada sala hay un rincón de lectura, incluidas las salas cunas, como lo dictamina la Guía de Control Normativo mencionada anteriormente (Junji, 2015b):

Se espera que los establecimientos cuenten con una biblioteca de aula con libros en variedad – en cuanto a títulos, tamaños y formatos - y cantidad suficiente, al menos uno por cada niño o niña, en buen estado y de material resistente. La colección deberá incluir libros narrativos e informativos, sólo con imágenes o con imágenes y texto, en relación a temas y géneros adecuados para cada nivel educativo, y distribuidos de manera que estén siempre actualizada y al alcance de los niños y las niñas. Esta colección debiese incluir una amplia variedad de recursos en diferentes formatos y medios que permita el aprendizaje en las distintas áreas, ser acorde a las necesidades de los niños y las niñas, según sus edades y etapas de desarrollo (Decreto 83, de 2014, del Ministerio de Educación).

Asimismo, en el contexto sociocultural actual, digital y en red (Castells, 1996), niños, jóvenes y adultos dependen crecientemente de las tecnologías, pero más aún de intercambiar información y crear conocimiento de manera permanente e interdependiente (Mattelart, 2002). Frente a este escenario, nuevos saberes, actitudes y habilidades son requeridos, por lo que las nuevas prácticas pedagógicas remiten a emprender y desarrollar entornos y actividades de personalización, informalización y colaboración (Cobo y Moravec, 2011; Robinson, Aronica y Garmilla, 2009) respondiendo a las nuevas formas de aprender en la sociedad del conocimiento, impulsadas por la llegada de las TIC (Selwin, 2012).

La promoción en los establecimientos educativos del uso de TIC se sustenta en que ellas pueden “facilitar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes y apoyar los procesos de mejoramiento y calidad de la educación” (Mineduc, 2012c). En este aspecto, cabe señalar que la normativa en Chile solo establece la exigencia de contar con al menos un computador por cada curso y un proyector multimedia operativo (Decreto 53, de 2011, del Ministerio de Educación).

Sin embargo, para que las TIC tengan un impacto significativo en el desarrollo de las prácticas docentes, la gestión efectiva de estos recursos supone liderar un proceso administrativo y pedagógico que vaya más allá de lo técnico (Area y Guarro, 2012; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Olgun, Sendurur y Sendurur, 2012; Mishra y Koehler, 2006; Rossi, 2015) apropiándose de aquellos aspectos simbólicos (por qué, para qué y cómo se usan) implicados en las actividades mediada por estos recursos (Crovi-Drueta, 2008; Rogoff, 1994; Surman y Reilly, 2005, en Rossi, 2015).

En particular, para la Educación Parvularia, si bien se reconocen las amplias potencialidades que las TIC tienen (Bolstad, 2004; Kerckaert, Vanderlinde y van Braak, 2015) y la necesidad de alfabetizar digitalmente a temprana edad (Prensky, 2001), también su incorporación refuerza la importancia en fortalecer las capacidades directivas y pedagógicas para su adecuada gestión en este nivel educativo (Brooker, 2003), considerando beneficios y riesgos (Mishra y Joseph, 2012).

## Capítulo VI: Implementación y resguardos

En este capítulo se presentan lineamientos generales para la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores, considerando que la definición de su implementación corresponde a la Agencia de Calidad de la Educación<sup>4</sup>.

A continuación, se señala para qué tipo de establecimientos educacionales fueron diseñados estos EID EP y se presenta en términos generales el modo en que serán evaluados los Estándares. Además, se plantean los resguardos que se sugiere que la Agencia de Calidad tome en cuenta con el fin de asegurar que la evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño cumpla efectivamente los objetivos para los cuales se plantearon. Finalmente, se presenta un plan comunicacional para difundir los EID EP entre la comunidad en general; los sostenedores, directivos y docentes de los establecimientos; y las diferentes instancias, públicas y privadas, que tengan dentro de sus funciones el trabajo con establecimientos que imparten Educación Parvularia.

Con respecto al tipo de establecimientos que deberán ser evaluados por la Agencia, la ley estipula que "La Agencia evaluará el desempeño de los establecimientos de educación parvularia, básica, media, incluida la especial y la de adultos, y sus sostenedores, basándose en estándares indicativos elaborados en conformidad a la ley" (Ley 20.529, art. 12).

El modelo propuesto en este documento corresponde al primer Modelo de EID EP para todos los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores. Como pudo apreciarse en el apartado que describe la realidad de la Educación Parvularia chilena, dentro de este grupo encontramos tanto a escuelas y colegios como a jardines infantiles públicos (de administración directa y de administración delegada) y privados, además de salas cuna, escuelas de lenguaje, escuelas de párvulos, entre otros.

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores serán evaluados por la Agencia mediante la Evaluación Indicativa de Desempeño. Esta evaluación considerará como medio principal las visitas evaluativas de desempeño, además de requerimientos de información u otros medios idóneos. En cuanto a las visitas, la Agencia junto a la Subsecretaría de Educación Parvularia deberán entregar un diseño de priorización y focalización de visitas y determinar los ciclos, así como su frecuencia y características.<sup>5</sup>

Los Estándares Indicativos de Desempeño son un eje orientador para las visitas de la Agencia de Calidad y para la autoevaluación y mejora institucional de los establecimientos, y deben ser utilizados como tal y no como un instrumento en sí mismo, por tanto, la Agencia podrá utilizar los medios que estime convenientes para evaluarlos.

---

<sup>4</sup> El grueso de este capítulo está extraído de las Recomendaciones de Implementación y resguardos propuestos en la Fundamentación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, elaborado por Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc en el año 2013

<sup>5</sup> A Agosto de 2019 la mesa del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Educación Parvularia, se encuentra elaborando el Modelo completo de Evaluación.

## Modelo de Evaluación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Educación Parvularia

La División de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación elaboró un plan piloto de las visitas exploratorias, que consistió, en una primera etapa, en la visita a 20 establecimientos educacionales que imparten Educación Parvularia, 10 en escuelas y colegios con niveles de transición, con el objetivo de visibilizar al primer nivel en establecimientos que cuentan con categorías de desempeño; y 10 en Jardines Infantiles, comenzando el diseño de visitas pertinentes a los establecimientos.

Además, debe recordarse que la Agencia, en el marco del diseño e implementación de las Visitas y del Modelo de Evaluación de los Estándares de Básica y Media (2013) cuenta con una importante sistematización respecto a la elaboración de protocolos y documentos necesarios para una implementación efectiva y de calidad de las visitas evaluativas, incluyendo desde el periodo de preparación de la visita hasta la publicación del informe final.

Por el momento, se mantiene el mismo diseño que está en uso para los establecimientos que imparten Educación Básica y Media. La Agencia inició la "marcha blanca" de visitas experimentales a finales de 2018. Con motivo de la primera visita, las autoridades comentaron que se trataba de una señal de coordinación interinstitucional que incluía a Junji e Integra, y que le permitirá a la Agencia de Calidad desarrollar un modelo de evaluación flexible y pertinente para la educación parvularia.

Asimismo, con el fin de perfeccionar el proceso, la Agencia ha realizado estudios sobre la factibilidad y pertinencia de diferentes sistemas de aseguramiento de oportunidades de aprendizaje y está terminando un estudio sobre factibilidad de diversos instrumentos de evaluación de las oportunidades de aprendizaje para el nivel de Educación Parvularia que tiene dentro de sus objetivos, la entrega de recomendaciones referidas al Modelo de Evaluación en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.

A continuación, se describen en términos generales los principales procesos que son llevados a cabo por la Agencia de Calidad para las visitas y que deben ser validados y piloteados por la Agencia durante el año 2020:

### Preparación de la visita

- Calendarización anual o semestral de las visitas a realizar: con el fin de poder coordinar y optimizar el funcionamiento de los equipos de evaluadores y de manejo de información se lleva a cabo una calendarización de las visitas.
- Recopilación y revisión de información sobre el establecimiento: la Agencia reúne centralizadamente los documentos que deberán ser revisados por los evaluadores antes de la visita al establecimiento. Estos incluyen el Proyecto Educativo Institucional, la autoevaluación institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo, el Reglamento Interno, las actas de fiscalización de la Superintendencia y el Boletín de Resultados. Este último facilita el acceso a los principales datos sobre el establecimiento, ya que presenta información relevante sobre los resultados educativos, de eficiencia interna, de visitas e inspecciones anteriores, entre otros. En caso de que algún documento no esté disponible, la Agencia solicitará al establecimiento, al momento de notificarle la visita, que envíe los documentos requeridos.
- Notificación de la visita al establecimiento: tres días antes de la visita la Agencia avisa a los establecimientos que serán visitados, mediante un llamado telefónico al sostenedor y al director, y el envío de un correo electrónico como respaldo de la notificación. A su vez, se envía una circular al establecimiento y a los apoderados para informar de la visita y de los modos en que pueden participar los distintos estamentos de la comunidad educativa. A pesar de que aún no está definido, la Agencia está evaluando la posibilidad de implementar un centro de atención telefónica, un buzón de inquietudes u otros medios para recibir información de los apoderados y otros miembros de la comunidad educativa.

### Visita en terreno

- Evaluación de los EID EP: el equipo de evaluadores, conformado por dos o más profesionales dependiendo del tamaño del establecimiento, observa basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño los procesos de gestión educativa del nivel de Educación Parvularia del establecimiento. Para ello utiliza diversos instrumentos, tales como encuestas, entrevistas individuales y grupales, pautas de observación de clases y otros momentos de la rutina escolar, revisión de documentos, entre otros. Estos instrumentos, que ya cuentan con versiones preliminares elaboradas por la Agencia para la implementación del plan piloto, constituyen en su mayoría herramientas estándar de recopilación de información que utilizan un sistema centralizado de tabulación que facilita su implementación.
- Reuniones entre evaluadores: durante los días de visita, los evaluadores se reúnen con el fin de compartir y triangular sus visiones del establecimiento de acuerdo a lo observado en clases, las entrevistas realizadas, los documentos revisados, entre otros.
- Retroalimentación a directivos: antes del término de la visita, el equipo de evaluadores se reúne con el director u otro miembro del equipo directivo para entregarles una retroalimentación preliminar y conversar sobre el proceso. Se considera deseable que la Agencia incorpore reuniones con los directivos durante cada día de visita, con el fin de conversar con ellos e incluirlos en el proceso de identificación de las principales debilidades y fortalezas del establecimiento, para que interioricen y se sientan parte de los resultados de la visita.
- Visado del informe: la ley establece que la Agencia de Calidad debe ser la entidad responsable de visar el informe final de la Evaluación Indicativa de Desempeño, aun en el caso en que la Agencia realice las visitas evaluativas mediante terceros (Ley 20.529, art. 13).
- Publicación del informe: el proceso de visita evaluativa culmina con la publicación del informe en la página web de la Agencia de Calidad, en la Ficha Establecimiento y, eventualmente, en otros medios que se consideren pertinentes.

El informe debe entregar un número acotado de recomendaciones para el sostenedor y el establecimiento a partir de las principales fortalezas y debilidades detectadas en la gestión del establecimiento. En este sentido, no pretende presentar el resultado de la evaluación de cada estándar y subdimensión de los Estándares, ya que un listado de este tipo resultaría abrumador y poco operativo para los establecimientos. Por esto, el informe busca jerarquizar y priorizar aspectos y recomendaciones claves que tengan la capacidad de impulsar un cambio real en el establecimiento, es decir, acciones que gatillen otras acciones y que así movilicen al establecimiento hacia la mejora continua. Asimismo, la amplitud de las áreas de gestión contempladas por los Estándares Indicativos de Desempeño posibilita la identificación de aspectos mejorables incluso en establecimientos con buenos resultados, contribuyendo a que estos puedan perfeccionarse y avanzar también hacia procesos de mejora continua.

En síntesis, los Estándares Indicativos de Desempeño y la Evaluación Indicativa impulsan un modelo de mejora continua que se inicia con la autoevaluación del sostenedor y el establecimiento, prosigue con la evaluación externa realizada por las visitas evaluativas y, luego, con la entrega de recomendaciones mediante la publicación del informe. A partir de estas sugerencias, el establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento para el cual puede recibir apoyo, ya sea en su elaboración o implementación, para finalmente comenzar otro ciclo con una nueva autoevaluación institucional.

## Resguardos de los Estándares Indicativos de Desempeño

En este apartado se presentan los principales resguardos que la Agencia debe considerar con el fin de asegurar que la evaluación de los EID EP se desarrolle de manera que cumplan efectivamente los objetivos para los cuales fueron elaborados.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que los Estándares Indicativos de Desempeño fueron elaborados con el propósito de ser un referente para apoyar a los establecimientos educacionales en su proceso de mejora continua. Por lo tanto, para resguardar su fin indicativo y orientador y evitar que los procesos de gestión descritos se transformen para los establecimientos en un conjunto de procesos burocráticos y carentes de sentido que deben ser cumplidos, la Agencia debe implementar algunas medidas precautorias como realizar un esfuerzo concertado en difundir a la comunidad educativa y a todos los actores vinculados al sistema educativo el sentido amplio de los Estándares, enfatizando su carácter sistémico, no obligatorio e indicativo. Esto es particularmente relevante para el caso de los docentes, quienes figuran como los actores con menor nivel de conocimiento de los EID (Edecsa, 2018).

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, cabe referirse a la calidad profesional del equipo de evaluadores de la Agencia como un medio para resguardar el buen uso de los EID EP. Con el fin de contar con evaluadores capacitados, la Agencia ha implementado un proceso de formación continua que comienza con el reclutamiento y selección de profesionales con experiencia práctica en educación parvularia, con capacidad de trabajar en equipo, con conocimientos y habilidades variados (profesores, psicólogos, sociólogos, ingenieros comerciales, entre otros), con buena redacción y capacidad de síntesis, entre otros. A su vez, se contempla un proceso de inducción para los evaluadores, así como programas constantes de formación. Este proceso debe abordar las especificidades del nivel de Educación Parvularia y exigir un mínimo de formación profesional y experiencia laboral vinculada a este nivel del sistema educativo.

Se recomienda que se mantenga el modelo de al menos dos evaluadores por visita, de modo de enriquecer el proceso y contrastar apreciaciones. Durante la visita, los evaluadores reúnen información observando distintos momentos y consultando a diferentes audiencias (profesores, estudiantes, apoderados, administrativos, asistentes de la educación, entre otros) con el fin de poder triangular los datos y obtener una visión lo más certera posible. Asimismo, el hecho de que las visitas evaluativas contemplen la revisión y análisis previo de las características del establecimiento, el contexto en que se desempeña, sus resultados, su Proyecto Educativo Institucional, su plan de mejoramiento, su autoevaluación institucional, entre otros, permite que los evaluadores puedan realizar la visita con hipótesis previa que, sin sesgar su observación, les permita un análisis más focalizado de aquellas áreas que la información revisada denota como problemática.

En tercer y último lugar es preciso mencionar la importancia de que los Estándares Indicativos de Desempeño sean utilizados y comprendidos como un marco orientador y no como instrumentos en sí mismos. Dado que las rúbricas cuentan con numerosos ejemplos para facilitar su comprensión, es clave que la Agencia, mediante sus capacitaciones e instancias de difusión, releve el sentido profundo de los estándares por sobre la forma de estos, para evitar que sean utilizados como meras pautas de cotejo, más que como un referente sobre buenas prácticas. En esta misma línea, es importante resguardar que los informes públicos elaborados a partir de las visitas a los establecimientos sean jerarquizados y presenten fortalezas y debilidades en lugar de un número excesivo de aspectos puntuales que no aborden los focos problemáticos a mejorar o las fortalezas claves a mantener. Lo mismo se sugiere para las recomendaciones de mejora, las cuales deben ser acotadas y sustanciales.

## Plan de Difusión y Socialización de los EID EP

Tomando en cuenta que los EID EP constituyen un modelo que será utilizado por la Agencia como eje orientador para la realización de las Visitas Evaluativas, sumado a la intención de que los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia, orienten sus procesos de autoevaluación institucional y sus planes de mejoramiento a partir de los EID, es fundamental diseñar un plan de difusión, articulación y socialización que sea efectivo para dar a conocer el modelo y lograr que los sostenedores, los directores, los equipos directivos, técnico-pedagógicos y equipos pedagógicos los utilicen para mejorar su gestión. Para esto, se deben generar esfuerzos concertados y lineamientos comunes entre la Agencia y el Mineduc -la Subsecretaría de Educación Parvularia- para lograr una debida articulación y asegurar la validez de los EID EP al momento de su aplicación. Con este fin, se estima que este plan asociado a los EID EP considere distintas instancias y canales. Este plan comenzará en 2020 y contemplará las siguientes iniciativas de difusión y seguimiento efectivo:

- Difusión de los EID EP vigentes con las instituciones que componen el Comité Estratégico y Técnico del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación para el nivel de Educación Parvularia: alineación con las instituciones que componen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Agencia, Superintendencia, Subsecretaría de Educación Parvularia, CPEIP, Dirección de Educación General, Superintendencia) y están involucradas en su implementación y seguimiento.
- Socialización del documento de difusión de los EID EP: orientado a los sostenedores, equipos directivos y equipos pedagógicos que incluye una descripción de las principales características de la Evaluación Indicativa y los EID EP, así como de los estándares organizados por dimensiones y subdimensiones, y las rúbricas correspondientes. Mediante este documento, también se busca informar y destacar el carácter indicativo de los estándares, aclarando que su fin es orientar a los establecimientos y sus sostenedores, sin ser obligatorios ni implicar sanciones. Este documento explicativo será entregado en formato físico a cada establecimiento que imparte Educación Parvularia y Servicio Local, y publicado en la página web de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc. Una maqueta preliminar de este documento se presenta al Consejo Nacional de Educación junto al presente informe.

### Fortalecimiento de los medios de difusión de los EID EP:

- Diseñar una página web donde se presentan los EID EP, facilitando la visualización de las dimensiones, subdimensiones, estándares y rúbricas, con un área de preguntas frecuentes sobre elementos particulares de los mismos y un glosario. Esto permitirá a la comunidad educativa navegar fácilmente los estándares con sus respectivas dimensiones, subdimensiones y rúbricas, entregando la opción de revisarlos de manera individual junto a sus fundamentos. Al mismo tiempo, se recomendará que la Agencia haga pública la elaboración de los EID EP a través de su página web y los medios de los que dispone.
- Informar a todos los establecimientos educacionales y miembros de los equipos de gestión de estos, de los EID EP través del uso de boletines u otros medios para entregar información a través de las plataformas digitales educativas más visitadas, así como las cuentas en redes sociales que actúan como vocerías institucionales (Twitter, Facebook, Instagram, entre otros).
- Incluir un enlace a los estudios realizados o encargados por el Mineduc o la Agencia sobre los EID EP o las Evaluaciones Indicativas, para entregar una visión panorámica sobre la evaluación de la calidad de la gestión en Chile a expertos, investigadores, las comunidades educativas y el público general.
- Realización de presentaciones, charlas informativas, teleconferencias y talleres: dar a conocer los nuevos EID EP a los sostenedores de establecimientos educacionales, a sus equipos directivos y a las diferentes instituciones, públicas y privadas, que tengan dentro de sus funciones el trabajo directo con el nivel de Educación Parvularia, tales como la Subsecretaría de Educación Parvularia y otras divisiones del Mineduc, la Agencia y la Superintendencia, a las Secretarías Regionales Ministeriales, a los Servicios Locales de Educación, a los Departamentos Provinciales de Educación, y a los organismos que ofrezcan Asistencia Técnica Educativa, entre otros. Estas instancias tienen como objetivo que todo el sistema educativo esté informado del lanzamiento de los EID EP y de la función que estos cumplen como marco para la evaluación de los procesos de gestión

educacional de los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sostenedores, a la luz de los cambios introducidos por la reforma educacional.

En síntesis, mediante las instancias y medidas recién descritas se busca informar al sistema educativo y a la comunidad en general sobre las principales características de los EID EP y sobre la función que estos cumplen como marco para la Evaluación Indicativa de Desempeño, cuyo fin es orientar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores para promover la mejora continua de la calidad de la educación que imparten.

\*\*\*

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores constituyen un modelo sistémico de los establecimientos educacionales que busca reflejar y relevar la amplia gama de procesos y variables que subyacen a una gestión educativa eficaz.

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores, en conjunto con los demás elementos que conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, constituyen un apoyo concreto para los establecimientos y sus sostenedores, pues promueven la instalación de procesos efectivos de gestión educativa e impulsan la mejora continua de la educación impartida a todos los niños y las niñas de nuestro país.

\*\*\*

## Bibliografía

- Acuña, M. (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Unicef. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/383/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/383/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf)
- Adlerstein, C. (2016). Rediseñar la distribución del poder en aulas públicas. En M. Mendoza y R. Ferrer (Eds.) (2016). *Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia. Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: Junji-OMEPE*. (pp.155-168). Santiago, Chile: Junji. ISBN: 978-956-8347-95-6
- Adonis, L., Antúnez, D., Muñoz, E. y Negrete, N. (2009). *Liderazgo de la educadora de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia*. (Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales). Facultad de Ciencias Sociales, Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-adonis\\_l/pdfAmont/cs-adonis\\_l.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-adonis_l/pdfAmont/cs-adonis_l.pdf)
- Aguayo, F. y Kimelman, E. (2014). *Guía de Paternidad activa para padres*. Santiago, Chile: Hogar de Cristo, Fundación CulturaSalud y Unicef. ISBN: 978-92-806-4754-9. Recuperado de <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/01/Guia-Paternidad-Activa.pdf>
- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? Documento de Trabajo No. 1. LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile. Recuperado de: <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/10/Redes.pdf>
- Alvarado, Bustamante, Rubio y Tapia. (2002). *Contradicciones y Paradojas en la Educación Parvularia: Un estudio etnográfico*. (Tesis para optar al Grado de Licenciatura en Educación). Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 46-74.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. y Peterson, M. F. (2010). *Handbook of organizational culture and climate*. Sage Publications.
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. doi: 10.26754/ojs\_ais/ais.200927340
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial. ISBN: 978-8493674304
- Aviso S/N, de 2014, del Ministerio de Educación. Complementa la publicación del Decreto Supremo 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que establece los Estándares Indicativos De Desempeño de los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la Ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, publicado en la edición del Diario Oficial N°40.798, del día 04 de marzo de 2014. Santiago, Chile. Marzo 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060375&idVersion=2014-03-18>
- Baldrige Performance Excellence Program. (2011). *Education Criteria for Performance Excellence 2011-2012*. National Institute of Standards and Technology, United States Department of Commerce. Recuperado de: [http://www.mua.go.th/users/bhes/edpex/doc/2011\\_2012\\_Education\\_Criteria-2.pdf](http://www.mua.go.th/users/bhes/edpex/doc/2011_2012_Education_Criteria-2.pdf)
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. y March, M. (2004). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- Ballester, L., Pascual, B. y Vecina, C. (2014). *Comunidad, trabajo en red e intervención socioeducativa*. Colección Materials Didàctics, 177. Edicions UIB [Universitat de les Illes Balears]: Palma.

- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by Data: A Practical Guide to Improve Instruction*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Build Exceptional Schools*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Banz, C. (2008). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental*. Santiago, Chile: Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Fichas/Aprender-a-resolver-conflictos.pdf>
- Bausela, E. (2005). Desarrollo Evolutivo de la Función Ejecutiva. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 10(12), 85-93.
- Beckett, E., Zubiri, F. y von Schultzendorff, A. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 151-171. doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.9
- Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la Atención de Niños entre 0 y 4 Años. *En Foco*, 79, 1-30.
- Bell, M., Cordingley, P. y Mitchell, H. (2005). *Systematic research review: The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the committees they serve*. Centre for the Use of Research and Evidence in Education. Nottingham, Reino Unido: NCSL.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago, Chile: Unicef y Asesorías para el Desarrollo.
- Belsky, J., Fish, M. y Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27, 421-431. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.421
- Belsky, J., Goode, M. K. y Most, R. K. (1980). Maternal stimulation and infant exploratory competence: Cross-sectional, correlational, and experimental analyses. *Child Development*, 51 (4), 1168-1178. doi: 10.2307/1129558
- Berger, C. (2010). *Bullying*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bullying.-Berger-2008.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid, España: La Muralla. ISBN: 9788471336958
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolstad, R. (2004). *The Role and Potential of ICT in Early Childhood Education: A Review of New Zealand and International Literature*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research. Recuperado de: <http://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.
- Bravo, D., Sevilla, P. y Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Directivo*. Santiago, Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía. Universidad de Chile. Recuperado de: [https://microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Directivos\\_Aprendizajes.pdf](https://microdatos.cl/docto_publicaciones/Directivos_Aprendizajes.pdf)

- British Columbia Ministry of Education (2008). *Safe, Caring and Orderly Schools. A Guide*. Canada: National Library of Canada Cataloguing in Publication Data.
- Britto, P. et al. (2017). Nurturing Care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389, 91-102. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31390-3
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Brooker, L. (2003). Integrating new technologies in UK classrooms: Lessons for teachers from early years practitioners. *Childhood Education Annual*, 79(5), 261-267. doi: 10.1080/00094056.2003.10521210
- Brooker, L. y Woodhead, M. (eds.) (2008). *Developing Positive Identities: Diversity and Young Children. Early Childhood in Focus (3)*. Milton Keynes, Reino Unido: Open University. ISBN: 9780-7492-1275-9.
- Burrows, F. y Olivares, M. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón*. Encargado por FOSIS-MIDEPLAN. Chile. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/13-Familia-y-proceso-de-aprendizaje-1.pdf>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggan, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. y Bryant, D. (2000) Relacionar la calidad del cuidado infantil basado en el centro con el desarrollo temprano cognitivo y del lenguaje longitudinalmente. *Child dev.* 71(2). 339-57. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10834469>
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*, 6(42), 3-16. Recuperado de: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>
- Calvo, C. (2005). Complejidad, Caos y Educación. En A. Arellano (Coord.). *La Educación en tiempos débiles e inciertos*. (pp. 115-136). Barcelona, España: Antrophos.
- Calvo, C. (2011). *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*. Proyecto de Investigación Fondecyt N°: 1110577. Chile: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
- Carbone, R., Olguín, J. C., Ostoic, D. y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago, Chile: Informe preparado por la Universidad Alberto Hurtado para la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture* (3 volumes). Blackwell, Oxford, 1997, 1998.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. Recuperado de: <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
- CEDEP (2015). *Tiempo de Crecer: El desarrollo de Niños y Niñas de 4 a 10 años. Guía para la Familia*. Santiago, Chile: Unicef. Recuperado de <http://unicef.cl/web/tiempo-de-crecer-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-de-4-a-10-anos-guia-para-la-familia-version-2015/#more-21151>.
- Celis, M. (2010). Diagnóstico y Desarrollo de Competencias Docentes en el Sistema Escolar. Resultados de una experiencia preliminar con el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 287-302.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Centro de Medición de la Escuela de Psicología y Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile y Programa de Gestión y Dirección Escolar, Fundación Chile (2010). *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos*. Santiago, Chile: Autor.
- Cepeda, A. (2007). *Afecto y Aprendizaje en la Sala Cuna. Cuadernos de educación Inicial No 6*. Santiago, Chile: Junji. ISBN: 978-956-8347-81-9.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM. ISBN: 9562826716

- Cerda, G., Ortega, R. y Monks C. (2013). *Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile*. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Recuperado de: <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/62/4>
- Céspedes, A. (2010). NEUROTIPS. La Década del cerebro. Investigación Neurocientífica dos prolíficas décadas dando impulso al futuro. *Calpe & Abyla Revista de Neurociencias Aplicadas*, 1, 54-56.
- Céspedes, A. (2016). El Cerebro habla de cómo hacer a un niño más inteligente. *Revista de educación*. 375. 20-25.
- Céspedes, A., Silva, G. y Cohen, L. (2010). CONFINES. Calpe & Abyla Umbral al descubrimiento. *Calpe & Abyla Revista de Neurociencias Aplicadas*, 1, 4-7.
- CIDE-CPCE. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*. Estudio encargado por la Agencia de Calidad de la Educación: Falabella, A. y Cortázar, A.
- CIDE-CEPI. (2017). *Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvularia. Evidencia comparada*. Encargado por el Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Falabella, A., Cortázar, A. y Rojas, M. T.
- Chapman, C. y Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9(3), 291-301. doi: 10.1177/1365480206072269
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. 3ra Edición. McGraw Hill
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r) evolución fuera del aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (62), 66-81.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Paradigms and politics. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (pp. 69-107). Washington, EE.UU.: American Educational Research Association
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Social and Emotional Learning Core Competencies*. Recuperado de: [http://casel.org/wp-content/uploads/Core\\_Competencies\\_3\\_White\\_Back.png](http://casel.org/wp-content/uploads/Core_Competencies_3_White_Back.png).
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, EE.UU.: U.S. Government Printing Office.
- Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes. (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Cepal. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=430>
- Concha, C. (2007). Claves para la Formación de Directivos de Instituciones Escolares. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 133-138.
- Consejo Nacional de Educación (2013). Acuerdo N° 060/2013. Establece los criterios de evaluación conforme los cuales el Consejo Nacional de Educación informará las propuestas de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, que formule el Ministerio de Educación, así como sus futuros ajustes y modificaciones. Santiago, Chile. Noviembre de 2013. Recuperado en: [https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Acuerdo\\_060\\_2013.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Acuerdo_060_2013.pdf)
- Constitución Política de la República de Chile (1980). Recuperado de: [https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion\\_politica.pdf](https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf)
- Cotton, K. y Wikelund, K. (2001). *Parent involvement in education*. School Improvement Research Series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, (016), 65-79.

- Cruz, C. (2010). *Componentes Claves para el Diseño de Políticas Efectivas en el Ámbito del Liderazgo*. Presentación preparada para el Primer Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2006). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona, España: Graó.
- Davies, B. (2003). *Shards of Glass. Children Reading & Writing beyond Gendered Identities*. Revised Edition. Cresskill, EE.UU.: Hampton Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Decreto 53, de 2011, del Ministerio de Educación. Establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado. Santiago, Chile. Mayo de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025071>
- Decreto 73, de 2014, del Ministerio de Educación. Establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores a que se refiere el Artículo 3º, letra a), de la Ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059962&idVersion=2014-03-18>
- Decreto 83, de 2014, del Ministerio de Educación. Modifica Decreto Nº 53, de 2011, que Establece Elementos de Enseñanza y Material Didáctico Mínimos con que Deben Contar los Establecimientos Educacionales para Obtener y Mantener el Reconocimiento Oficial del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060418&idVersion=2014-03-21>
- Decreto 241, de 2018, del Ministerio de Educación. Modifica Decreto 315 de 2010, del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Octubre de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1124398>
- Decreto 315, de 2011, del Ministerio de Educación. Reglamenta Requisitos de Adquisición, Mantención y Pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los Establecimientos Educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026910>
- Decreto 830, de 1990, del Ministerio de Relaciones Exteriores. Promulga Convención Sobre los Derechos del Niño. Diario Oficial de la República de Chile. Septiembre de 1990. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>
- De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M. y Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la Educación Parvularia. En I. Irarrázaval y E. Puga. (Eds). *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. 83-117, Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana, Unesco. ISBN: 968-7474-00-9
- De Pablos, J. y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. Universidad de Sevilla. *Revista Fuentes*, 12, 69-92. Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art\\_2.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_2.pdf)
- Devine, J. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Nueva York, EE.UU.: Teachers College Press.
- Didonet, V. (2016). Intersectorialidad en Educación Parvularia de 0 a 3 años. En M. Mendoza y R. Ferrer (Eds.) (2016). *Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia. Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: Junji-OMEP*. (pp.195-203). Santiago, Chile: Junji. ISBN: 978-956-8347-95-6

- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Washington, EE.UU.: Banco interamericano de desarrollo.
- Edecsa. (2018). *Percepción sobre los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores de Educación Básica y Media*. Encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Torche, P., Álvarez, K., Vega, K., Azcárraga, B., Catalán, R., Jiménez, F., Arenas, D., Díaz, C. y Cáceres, N.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Olgun, S., Sendurur, E. y Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi: 10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Espínola, V. y Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta. *Foco Educación*, 3, 1-33.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos. ISBN: 956-7015-42-9
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P. y Romo-Escudero, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-349. ISSN: 1405-1079
- Falabella, A. y De la Vega, F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. doi: 10.4067/S0718-07052016000200023
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: una mirada desde la gestión educativa*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y Unesco. Santiago, Chile: Centro de Investigación de Desarrollo Educacional (CIDE), Universidad Alberto Hurtado
- Fontaine, I. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Convivencia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Unicef. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2071/mono-858.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foxley, A. M. (2010). *Aprendiendo a vivir Juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una Convivencia Escolar sin Violencia?* Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco y Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Gráfica LOM.
- Francis, B. (1998). Oppositional Positions: Children's Construction of Gender in Talk and Role Plays Based on Adult Occupation. *Educational Research*, 40(1), 31-43. doi: 10.1080/0013188980400103
- Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. CESifo Working Paper Series 1321, CESifo Group Munich.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration*, 1, 701-722.
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship? Strategies for Taking Charge in the School Principalship*. Ontario, Canadá: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass. ISBN: 978-0787987664
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. España: Octaedro. ISBN: 978-8480635509
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship. Strategies for taking charge in the school principalship*. Toronto, Canadá: Ontario Principals' Council.

- Fundación Integra (2011). *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile: Autor.
- Fundación Integra (2013a). *Política de Bienestar y Protagonismo Infantil*. Santiago, Chile: Autor.
- Fundación Integra (2013b). *Concepto de Calidad Educativa. La educación que queremos para nuestros niños y niñas*. Santiago, Chile: Autor.
- Fundación Integra (2014). *Referente curricular de Integra*. Santiago, Chile: Autor.
- Fundación Integra (2015). *Portafolio PEI*. Santiago, Chile: Autor.
- Fundación Integra (2017). *Política de Calidad Educativa de Integra 2017*. Santiago, Chile: Autor y Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. ISBN: 978-956-8482-62-6. Recuperado de: <https://www.integra.cl/wp-content/uploads/2018/03/POLITICA-DE-CALIDAD-EDUCATIVA-2017-2.pdf>
- Fundación Integra (2018). *Referente Curricular de Integra. Versión preliminar*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: [http://web.integra.cl/web\\_integra/uploads/202%20-%20ANEXO%20%20Referente%20Curricular%202019%20Borrador.pdf](http://web.integra.cl/web_integra/uploads/202%20-%20ANEXO%20%20Referente%20Curricular%202019%20Borrador.pdf)
- Gallardo, G. (2011). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos educativos del presente*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y Unicef. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo\\_Gallardo2/publication/273457206\\_Gestion\\_de\\_la\\_convivencia\\_escolar\\_desde\\_sostenedores\\_municipales\\_el\\_nivel\\_intermedio\\_frente\\_a\\_los\\_desafios\\_educativos\\_del\\_presente/links/550314930cf231de076fd067.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Gallardo2/publication/273457206_Gestion_de_la_convivencia_escolar_desde_sostenedores_municipales_el_nivel_intermedio_frente_a_los_desafios_educativos_del_presente/links/550314930cf231de076fd067.pdf)
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, España: Pirámide. ISBN: 978-84-368-1720-1
- García, V. J., Romerosa, M. M. y Lloréns, F. J. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, 16(4), 24-46.
- Gardner, H. (1997). *Multiple Intelligence. The Theory in Practice*. A Reader. Nueva York, EUA: Basic Books
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Glez-Pumariega, S. D. y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289, Universidad de Oviedo.
- Grau, R., García, L. y López, R. (2016). Enseñar y Aprender Convivencia. Análisis de un Programa Socioeducativo Práctico de Mejora de la Participación Democrática en 2º Ciclo de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 173-196.
- Greenberg, M. T. y Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. *De familias y Terapias*, 9, 107-123.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones pedagógicas* 44, 64-73.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres, Reino Unido: Chapman.
- Guzmán, M. P. y Pérez, L. M. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Estilos de vida saludable*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y UNICEF. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Prevencion/estilos\\_vida\\_saludable.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Prevencion/estilos_vida_saludable.pdf)
- Haeussler, I. y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*. Santiago, Chile: Catalonia. ISBN: 978-956-324-279-9
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., Denning, D. y Ladd, B. K. (2004). The classroom context of bullying in early childhood. *In Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-159). Erlbaum.
- Hanushek, E. (2005). The Economics of School Quality. *German Economic Review* 6(3), 269-286.
- Hanushek, E. (2007). The Single Salary Schedule and Other Issues of Teacher Pay. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 574-586.
- Hanushek, E. y Raymond, M. (2006). School Accountability and Student Performance. *Regional Economic Development*, 2(1), 51-61.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico. Documento de trabajo N°39*. Chile: PREAL
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era inventiva*. Barcelona, España. Octaedro. ISBN: 84-8063-578-9
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.
- Heikka, J., Waniganayake, M. y Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44. doi: 10.1177/1741143212462700
- Hernández, M. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Editorial Catalonia.
- IFLA/Unesco (2000). *Directrices IFLA/Unesco para la Biblioteca Escolar*. Santiago, Chile: Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos, (Valdivia)*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- International Organization for Migration. (2015) *Health in the post-2015 development agenda: the importance of migrants' health for sustainable and equitable development*. Migration and Health Position Paper Series. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de: <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/docs/Health-in-the-Post-2015-Development-Agenda.pdf>
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. y Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. Epub 11 de diciembre de 2017. doi: 10.1590/s1413-24782018230005
- Junji. (2009). *Política de Buen Trato hacia niños y niñas*. Santiago, Chile: Autor.
- Junji (2012). *Enfoque de género en las prácticas pedagógicas*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2016/06/Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-las-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas.pdf>

- Junji. (2013). *Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia: Manual Proceso de autoevaluación*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://www.modelodecalidad.junji.gob.cl/documentos/Manual%20del%20MGCEP.pdf>
- Junji. (2015a). *Lineamientos técnicos. Marco técnico-pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas*. Santiago, Chile: Autor.
- Junji. (2015b). *Manual de Convivencia. (Documento de Apoyo para la Comunidad Educativa)*. Santiago, Chile: Autor.
- Junji. (2016). *Estructura General y Contenidos Relevantes del Reglamento Interno Jardines Infantiles VTF Ley 20.832*. Unidad de desarrollo Social. Santiago, Chile: Autor.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: an explorative study on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199. Recuperado de: <https://biblio.ugent.be/publication/4088823>
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lara, de P. L. y Ocampo, de B. L. (1995). *Psicología social*. Bogotá, Colombia: USTA Ediciones.
- Lavín, S. y del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: guía metodológica para los centros educativos*. Santiago, Chile: LOM.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. doi: 10.1177/0013161X94030004006
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-18-3. Recuperado de: [https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro\\_Liethwood.pdf](https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K. y Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 311-337.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project. How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education y The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press. ISBN: 0-335-19-523-7.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership and Department for Education and Skills. ISBN: 978-1-84478-822-4
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2007). *Leadership and Student Learning Outcomes: Interim Report*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leiva, J. J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion*. San Francisco, EE.UU.: John Wiley & Sons, Inc.
- Ley 17.301. *Crea Corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Abril de 1970. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28904>

- Ley 19.300. Aprueba ley sobre Bases Generales del Medio Ambiente. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo 1994. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30667>
- Ley Nº 20.370. Establece Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 2009. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley Nº 20.501. Calidad y Equidad de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Febrero de 2011. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346>
- Ley Nº 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley Nº 20.832. Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia. Mayo de 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077040>
- Ley Nº 20.835. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y Modifica Diversos Cuerpos Legales. Mayo de 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077041>
- Ley Nº 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Mayo de 2015. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley Nº 20.903. Crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Abril de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ley Nº 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lira, M. I., Edwards, M., Hurtado, M. y Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para Niños/as de Prekinder a 2º Básico*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile y Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial.
- Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S. y Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews. In *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews* [Internet]. Centre for Reviews and Dissemination (UK).
- López de Maturana, D. (2014). Aprendizaje Infantil y "Ethos Lúdico". *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37), 85-94. doi: 10.4067/S0718-65682014000100005
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), pp. 349-366. doi: 10.1080/13634230500197165
- Manhey, M. (2016). Construcción de identidad desde una perspectiva curricular. En M. Mendoza y R. Ferrer (Eds.) (2016). *Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia. Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: Junji-OMEPE*. (pp.120-127). Santiago, Chile: Junji. ISBN: 978-956-8347-95-6
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, España: Alianza. ISBN: 9788420642666
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. y Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Martínez, M. V. y Rossi, A. (2017). Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno. *Evidencias*, Nº36. Centro de Estudios y División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-36-Parvulos.pdf>

- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21330429007.pdf>
- Marzano, R. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, Colorado, EE.UU.: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. FL, EE.UU.: Learning Sciences Marzano Center for teacher and leadership evaluation.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. y Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA, EE.UU.: ASCD.
- Marzano, R., Marzano, J. y Pickering, D. (2003). *Classroom management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership that works. From Research to Results*. Colorado, EE.UU.: Mid – continent Research for Education and Learning (McREL).
- Marzano, R., Frontier, T. y Livingston, D. (2011a). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, Virginia, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Pickering, D. y Heflebower, T. (2011b). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, Indiana, EE.UU.: Marzano Research Laboratory.
- Mattelart, A. (2002). An archaeology of the global era: constructing a belief. *Media, Culture & Society*, 24(5), 591-612. <https://doi.org/10.1177/016344370202400502>
- Maturana. H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Hachette/Comunicación. CED
- Maturana. H. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal*. Ediciones UCSH.
- McGinnis, E. y Goldstein, A. P. (1990). *Programa De Habilidades Para La Infancia Temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois, EE.UU.: Ed. Research Press.
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A. M. (2008). *Gestión institucional. Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva*. Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: [http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Gestion-institucional\\_Una-gestion-democr%C3%90%C3%9Dtica.pdf](http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Gestion-institucional_Una-gestion-democr%C3%90%C3%9Dtica.pdf)
- Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L. y Milicic, N. (Eds.). (2012), *Educación y Diversidad: Miradas desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica. ISBN: 978-956-14-1297-2
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en educación*, 9(3), 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006#>
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar*. Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Merino, E. y Morales, L. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Participación de la familia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Unicef. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201307121712450.1643\\_FAMILIARGB.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201307121712450.1643_FAMILIARGB.pdf)
- Merriam-Webster. (2013). Dictionary. Springfield, MA, EE.UU.: Merriam-Webster Inc.
- Milicic, N. (1991). *Abriendo ventanas*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria. ISBN: 956-11-0751-0
- Milicic, M. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Lom.

- Milicic, N. (2015). *Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familia imprescindible*. Santiago, Chile: Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Desarrollar-la-autoestima-de-nuestros-hijos.pdf>
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*, 20(62), 143-153.
- Milicic, N., Mena, I., López, V. y Justiniano, B. (2008). *Clínica Escolar: Prevención y atención en redes*. Santiago, Chile: Ediciones UC. ISBN: 978-956-14-0989-7
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Orientaciones Técnicas para la Gestión de Redes Chile Crece Contigo. Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo*. Recuperado de: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/OT-Redes-VF.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Consejo Nacional de la Infancia. (2018). *Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025*. Santiago, Chile. Santiago, Chile: Autores y Unicef. Recuperado de: [http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Plan\\_Accion\\_NNA\\_2018-2025.pdf](http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Plan_Accion_NNA_2018-2025.pdf)
- Ministerio de Educación. (1999). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus Fundamentos*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://portales.MinisteriodeEducacion.cl/usuarios/intercultural/doc/201310141236230.InstructivoImplementacionPEI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: [http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201308281105060.bases\\_curriculares\\_educacion\\_parvularia.pdf](http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf)
- Ministerio de Educación. (2011c). *Familia-Escuela: Construyendo juntos una educación integral para nuestros hijos e hijas*. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2250/mono-544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2012a). *Orientaciones Técnicas Equipos de Aula. Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición*. Unidad de Educación Parvularia. División de Educación General. Santiago Chile. Recuperado de: [http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201301181648230.OT\\_.EQAULA.pdf](http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201301181648230.OT_.EQAULA.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012b). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Unidad de Educación Especial, División de Educación General. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación (2012c). Enlaces, innovación y calidad en la era digital: 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación. Recuperado de: [http://www.enlaces.cl/tp\\_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PDF/publicaciones/mem2013\\_baja.pdf](http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PDF/publicaciones/mem2013_baja.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013a). *Fundamentos Estándares Indicativos de desempeño para los Establecimientos Educativos y Sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Otros Indicadores de Calidad Educativa. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-292-464-1. Recuperado de: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979\\_recurso\\_93.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979_recurso_93.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013c). *Desarrollo Sustentable en Educación Parvularia. Experiencias de aprendizaje en NT1 y NT2*. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2013d). *Política de Seguridad Escolar y Parvularia*. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y Sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación. (2014b). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Dirección de Educación General, Unidad de Educación Parvularia Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Educacion\\_Parvularia\\_en\\_contextos\\_de\\_interculturalidad\\_final-1.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Educacion_Parvularia_en_contextos_de_interculturalidad_final-1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2014c). *Cuadernillos de Orientaciones Pedagógicas. Núcleo de Aprendizajes Convivencia. Educación Parvularia 1a y 2a Nivel Transición*. Unidad de Educación Parvularia, División de Educación General. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-292-543-3. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Mishra, P. y Joseph, A. (2012). Early Childhood Care and Education: an ICT perspective. *Information Technologies and Learning Tools*, 1(27). doi: 10.33407/itlt.v27i1.565
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Montecinos, C., Contreras, I, Ritterhausen, S., Solís, M. C., Nuñez, C. y Walker, H. (2009). Instrumentos para caracterizar la formación práctica en cuanto a las oportunidades para aprender a enseñar. *Boletín De Investigación* 24(1 y 2), 109-153.
- Morales, F. y Moya, C. (2015). *¿Te suena familiar? Guía para la Familia*. Santiago, Chile: Unicef. Recuperado de: <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Te-suena-familiar.pdf>
- Morales, V. J. G., Martínez, M. M. R., & Montes, F. J. L. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, 16(4), 24-46.
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 41, Nº Especial, 169-180. ISSN: 0718-0705
- Moreno, L. (2010). Educación Parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del Biobío. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. UCSC. 9(18).
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(2), 131-150.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana.
- Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. doi: 10.1080/09243450903569692
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*. 4(4), 11-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Murillo, J. (Coord.). (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello. ISBN: 958-698-112-6.

- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (Vol. 1, Part B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en colaboración con Universidad de Estocolmo, Suecia.
- New York City Department of Education (2012). Citywide standards of Intervention and Discipline Measures. Recuperado de <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/F7DA5E8D-C065-44FF-A16F-55F491C0B9E7/0/DiscCode20122013FINAL.pdf>
- Nielsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R. y Owen-Sohocki, D. (2001). *Positive Discipline: A Teacher's A- Z Guide*. Nueva York, EE.UU.: Three Rivers Press. ISBN: 978-0761522454
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage Publications. ISBN: 978-1-4833-1753-3
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Nueva York, EE.UU. y Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). ISBN: 978-92-1-058643-6. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2000). *El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?* París, Francia: Autor. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Palma, A. y Álvarez, V. (2009). *Manual para profesores jefe. Reuniones de apoderados: Acercando las familias a la escuela*. Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- Unicef. Recuperado de: [https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Manual\\_Profes\\_Jefe.pdf](https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Manual_Profes_Jefe.pdf)
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin Feldman, R. (2004). *Psicología del desarrollo humano. De la infancia a la adolescencia*. Madrid, España: Mcgraw- Hill/Interamericana Editores.
- Peralta, M. V. (2004). *Nacidos para ser y Aprender*. Santiago, Chile: Editorial Infanto Juvenil. ISBN: 9789872223908
- Peralta, M. V. (2007). *El Currículo en el Jardín Infantil: Un análisis Crítico*. 1ª reimpresión de la 3ª edición. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. V. (2008a). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, 29(1), 3-13. Fundación Bernard van Leer.
- Peralta, M. V. (2008b). Aportes al Avance de la Calidad en la educación infantil en una perspectiva de postmodernidad. *El Observador*, 106-126.
- Peralta, M. V. (2014). La Construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELADEI Revista latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63-72.
- Peterson, K. D. y Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 281-303.

- Prensky, D. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Raczynski, D. y Muñoz G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile. Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Ravitch, D. (1996). Estándares Nacionales en Educación. Washington, EE.UU.: PREAL.
- Redon, S. (2010). La Escuela Como Espacio De Ciudadanía Escuela de Pedagogía - Facultad de Filosofía y Educación - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. Universidad Austral de Chile.
- Reveco, O. (1995). *El Trabajo con las Familias de los Párvulos: Propuesta para la Articulación Familia- Jardín Infantil*. Temas Pedagógicos N°9. Santiago, Chile: Junji
- Reyes, K. (s.f.). El buen trato en las relaciones de cuidado con niños y niñas. En Chile Crece Contigo. Recuperado de: <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/el-buen-trato-en-las-relaciones-de-cuidado-con-ninos-y-ninas/>
- Rivera, L., Cortázar, A., Faverio, F. y Vielma, C. (2014). Hacia una educación parvularia de calidad: ¿Qué costos tendría para Chile? *Informes para la Política Educativa N°4*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Recuperado de: <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/ipe4.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, N. Z.: The University of Auckland.
- Robinson, K., Aronica, L. y Garmilla, M. G. (2009). *El elemento*. Bogotá: Grijalbo.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza editorial.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Santiago, Chile: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID). Recuperado de: [https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Rojas M. T. y Falabella A. (2009). Tensiones, Debilidades y Fortalezas en la Formación de Educadoras de Párvulos en Chile: Un Estudio de Casos. *Diálogos educativos*, 9(18), 89-112. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1112>
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2007). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Santiago, Chile: Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: [http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela\\_Para-promover.pdf](http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela_Para-promover.pdf)
- Rossi, A. (2015). *La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/376704>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2012a). El juego Simbólico. *Aula de Infantil*, 65, 30-33.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2012b). Contexto de Simbolización y Juegos. *Aula de Infantil*, 77, 11-15.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 37-62.
- Rygaard, N. (2008). El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego. España: Editorial Gedisa. ISBN: 978-84-9784-226-6.
- Sanz Ruiz, G. (2016). *El Acoso en Preescolar*. Grado en Educación Infantil. Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid.

- Seligman, N., Meivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (1995). *The optimist child*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin Company.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente*. Barcelona, España: Granica
- Sepúlveda, C. y Valdés, A. M. (2008). *La escuela como espacio de participación democrática*. Santiago, Chile: Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/La-escuela-como-espacio-de-participacion-democr%C3%90%C3%9Dtica.pdf>
- Shmelkes, S. (2000). Diversidad, Integración y Transformación Educativa. *Educativa*, 7, 5-8.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, EE.UU.: National Academies Press.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. y Bell, D. (2004). *Researching Effective Pedagogy in Early Years*. Londres, Reino Unido: University of London - Oxford University. Recuperado de: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>
- Slavin, R. (1996). *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago, Chile: PREAL.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28. doi: 10.3102/0013189X030003023
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres, Reino Unido: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. y Mertz, K. (2015). *Liderazgo Distribuido*. Recuperado de: [http://www.distributedleadership.org/assets/liderazgo\\_distribuido\\_santiago\\_diego-portales.pdf](http://www.distributedleadership.org/assets/liderazgo_distribuido_santiago_diego-portales.pdf)
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (s. f.). *Carrera Docente Parvularia: Formación y Acompañamiento*. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/formacion-y-acompanamiento/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). *Hoja de Ruta. Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018a). *Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las familias en la Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Promoci%C3%B3n-de-Familias.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018b). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. ISBN 978-956-292-706-2. Recuperado de: [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019a). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/estudio-editado.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019b). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE\\_EP-Final.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf)
- Superintendencia de Educación. (2017). *Circular Normativa Establecimientos de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/05/Rex-N%C2%B0-381-2017-que-aprueba-Circular-Normativa-para-Establecimientos-de-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>

- Superintendencia de Educación. (2019). *Educación Parvularia: Gestión de la Convivencia*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/GESTI%C3%93N-DE-LA-CONVIVENCIA-EN-EDUCACI%C3%93N-PARVULARIA.pdf>
- Tarazona, J. (2011). Experiencia en la atención a alumnos con talento y superdotación en el ámbito escolar. *Consensus*, 16(1), 91-97.
- Teach for America (2011). *Instructional Planning & Delivery*. Estados Unidos: Autor.
- Teach for America (2011b). *Classroom Management & Culture*. Estados Unidos: Autor.
- Tietze, W. y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la Calidad educativa en Centros Preescolares. Catálogo de Criterios de calidad*. LOM Ediciones.
- Tietze, W. (2011). *Manual de Desarrollo de la Calidad Educativa. Consejos prácticos y propuestas para la educación en centros preescolares para niños de 0 a 6 años*. LOM Ediciones.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Tokman, A. (2009). Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas. *Serie Políticas Públicas UDP, Documento de Trabajo N° 5*. Recuperado de: [http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO\\_I/Panel03Radiografia\\_a\\_la\\_educacion\\_chilena/Andrea\\_Tokman-Educacion\\_parvularia.pdf](http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_I/Panel03Radiografia_a_la_educacion_chilena/Andrea_Tokman-Educacion_parvularia.pdf)
- Treviño, E., Romo, F., & Godoy, F. (2014). *Construcción de capacidades profesionales en educación parvularia: Evidencia de "un Buen Comienzo"*. Santiago, Chile: Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales
- Triglia, A. (2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiymente.net/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivosocial>.
- Unesco. (2004a). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe-OREALC. ISBN: 956-8302-17-4
- Unesco. (2004b). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe-OREALC. ISBN: 956-8302-34-4.
- Unesco. (2004c). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe-OREALC. ISBN:956-8302-15-8
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la Unesco*. París, Francia: Autor. ISBN: 978-92-3-304000-7. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Unesco. (2008). Educación inclusiva. *Revista Perspectivas*, XXXVIII(1). París, Francia: Autor.
- Unesco (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Unesco. (2017). *Guía para Asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: Autor. ISBN: 978-92-3-300076-6. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Unicef. (2005). *Estado mundial de la infancia 2006*. Nueva York, EE.UU.: Autor. ISBN: 978-92-806-3918-6
- Unicef. (2016). *Inversión Pública en Primera Infancia en Chile: Diagnóstico, Desafíos y Propuestas*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2017/01/Inversio--n-publica-WEB.pdf>
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas UNAM (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

- Urbano, C. (2010). *La enseñanza en valores. Un Saber que se transmite en la escuela infantil*. Extraído desde [www.infanciaenred.com](http://www.infanciaenred.com). Dilemas. OMEP.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1), 107-115. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666.locale=en>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y Competencias Directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf>
- Uribe, M. (2008). *De la investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-321.
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valdivia, M. y Valverde, P. (2007). La Participación de los Padres en los jardines infantiles. En *Boletín de Investigación Educativa*, 21(2), 207-232. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valle, J., Manso, J. y Matarranz, M. (2015). *Estudio Comparado sobre Modelos de formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia*. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales. Estudios N°20. Santiago, Chile: Publicaciones EUROsocial.
- Valverde P., Adlerstein C. y Novoa, X. (2010). *Hacia una Práctica docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Proyecto FONIDE N°: F420932-2009. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M., De Castro, J. y Streeter, B. (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa*, 13, 24-35.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith & P. Piele (Eds.). *School leadership*. (pp. 253-278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Weinstein, J. (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J. (2010). Liderazgo Directivo en Escuela Chilenas: *Evidencia Reciente*. Presentación preparada para 1er Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile.
- Weinstein, J, Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J. y Uribe, M. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- West, M. y Ainscow, M. (2006). School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland*.
- Yáñez, P. y Galaz, J. (2009). *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo: manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todas y todos los integrantes de la Comunidad Educativa*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Zeldin, A. L. y Pajares, F. (2000). Against the Odds: Self-efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific and Technological Careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. doi: 10.2307/1163477
- Zins, J. y Elias, M. (2006). Social and emotional learning. Recuperado de: [http://casel.org/wp-content/uploads/elias\\_zins.pdf](http://casel.org/wp-content/uploads/elias_zins.pdf)
- Zins, J, Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.
- Zulantay, A. (2011). *Estructura Proyecto Educativo Institucional. Actividad Clave: Formular el Proyecto Educativo Institucional. Recurso de apoyo*. Santiago, Chile: Educar Chile y Fundación Chile. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia1/C1\\_AC1\\_R1a\\_ejemplo.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia1/C1_AC1_R1a_ejemplo.pdf)



**UCE** UNIDAD DE  
CURRÍCULUM Y  
EVALUACIÓN