



LIDERAZGO DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS: PROMOVIENDO LA COLABORACIÓN CON EL EQUIPO TÉCNICO DE AULA PARA FAVORECER LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INICIAL

EARLY CHILDHOOD TEACHER'S LEADERSHIP: PROMOTING COLLABORATION
WITH ASSISTANT TEACHER TEAM TO FAVOR LEARNING IN EARLY
EDUCATION

Carla Vargas Valdés (*)

Ricardo Sepúlveda Sanhueza

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Los liderazgos que potencian la colaboración en Educación Parvularia son fundamentales para fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula. Así, el presente estudio de caso múltiple tiene como propósito caracterizar las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos, que promueven el trabajo colaborativo con su equipo técnico, centrado en el aprendizaje de los infantes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, registros de observación, revisión de documentos y análisis temático para abordar el fenómeno. Los resultados indican que las prácticas de liderazgo que promueven la colaboración pedagógica del equipo técnico se vinculan a la conducción y organización del trabajo, capacitaciones permanentes, un clima laboral positivo, una visión compartida, más el reconocimiento y validación del equipo en entornos de confianza, comunicación, compañerismo, empatía y participación. Se concluye que estas prácticas permiten visibilizar el potencial pedagógico del equipo técnico y no solo su contribución desde un rol asistencial.

Palabras clave: Liderazgo, educación de la primera infancia, personal educativo, cooperación educacional, enseñanza en equipo.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Carla Vargas Valdés

Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Educación

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045,

Ñuñoa, Santiago, Chile

Correo de contacto: csvargas@uc.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 10.01.2022

ACEPTADO: 20.06.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1338

The current article emerged as a product of the importance given internationally to the development of relational skills in initial education leaders that allow them to influence the involvement of their work team in favor of achieving the learning goals of children. In order to do this, promoting collaborative environments is presented as a great opportunity to strengthen teamwork among those who are directly involved in the interaction with boys and girls in educational establishments. In Chile, Leadership studies in Early Childhood Education point towards the need to develop collaborative spaces, highlighting and making the strengths of the working team visible, emphasizing the role of the Early Childhood Teacher as they lead the classroom team in the implementation of the pedagogical practice, being a fundamental part of this the coordinated actions with their assistant teacher(s). Despite the importance of generating leadership practices that promote collaboration with teams in early childhood education, little evidence from the literature has addressed how the pedagogical leadership of the early childhood teacher in the classroom fosters or favors collaborative work with the teaching assistant's team, in order to improve learning in children. Therefore, this research proposes a multiple case study whose purpose is to characterize the leadership practices of early childhood teachers, who promote collaborative work with their teaching assistant's team, focused on the learning of infants. The data collection techniques that were used in this research consisted of semi-structured interviews, observation records, document review, and thematic analysis to address the phenomenon. The results obtained are presented in four major themes or categories: Pedagogical leadership of the early childhood teacher described by the institution and its members; Pedagogical focus on the role and functions of the assistant teachers in infant care; Obstacles and opportunities that intervene in the promotion of collaborative relationships between teachers and assistant teachers, and Collaborative practices with

a pedagogical focus among teachers and assistant teachers. In summary, it is revealed that leadership practices that promote pedagogical collaboration of the teaching assistant's team are linked to management and organization of work, carrying out permanent training, positive work environment, shared vision among those who make up the teams, and finally the importance of recognition and validation of the team in environments of trust, communication, camaraderie, empathy and participation. It is concluded that these practices make it possible to visualize the pedagogical potential of the teaching assistant's team and not only their contribution from a care role, for which it is essential to consider the need for updated and permanent training in the different areas of child development and the curriculum in initial education, in a way that the collaboration that the assistant teachers provide configure a real and responsible contribution to the learning achievements of the children who attend initial education classrooms.

Keywords: Leadership, early childhood education, educational personnel, educational cooperation, team teaching.

1. Introducción

A nivel internacional, instituciones como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Beattie, 2021) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Douglass, 2019) han relevado la importancia del liderazgo en contextos de educación inicial y su implicancia en la calidad de la educación, aportando de esta forma al mayor conocimiento e interés de profundización en esta área. En efecto, diversas investigaciones (Abel et al., 2016; Douglass, 2017; Kahila et al., 2020; Rodd, 2006) han destacado el desarrollo de habilidades relacionales en estos líderes que les permitan influir en la participación de las familias y en el involucramiento de los equipos de trabajo para alcanzar metas de aprendizaje en los infantes. El promover ambientes colaborativos emerge entonces como una oportunidad para alcanzar este trabajo fortalecido y en conjunto entre los agentes educativos (Carruyo, 2017; Mowrey & King, 2019; O'Neill & Brinkerhoff, 2017; Stewart, 2018).

En Chile, estudios de liderazgo en Educación Parvularia mencionan la necesidad de promover instancias colaborativas que permitan construir espacios de relaciones positivas, haciendo visibles las fortalezas de quienes integran los equipos (Benavides-Moreno et al., 2019; Cabrera-Murcia et al., 2019). Por su parte, las Bases Curriculares (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MINEDUC, 2019), consideran que la construcción de un ambiente colaborativo es una pieza fundamental del trabajo que llevan a cabo los adultos involucrados en la educación inicial.

Si bien en la literatura internacional se explora el liderazgo de la educadora de aula (Cooper, 2014; Davitt & Ryder, 2019; Halttunen et al., 2019; Heikka et al., 2021; Shah & Hashmi, 2020), en Chile existe escasa evidencia sobre el tema, más aún que profundice sobre cómo el liderazgo de la educadora promueve una colaboración pedagógica con su equipo técnico. El objetivo de esta investigación es caracterizar las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos, que promueven el trabajo colaborativo con las técnicas en párvulos, centrado en el aprendizaje de los niños y las niñas¹. Este estudio pretende aportar con la generación de conocimientos que puedan contribuir a fortalecer el liderazgo de la educadora en aula, la relación colaborativa con su equipo y así la mejora de los entornos educativos en primera infancia.

¹ Para efectos de este estudio se utilizan los términos “las educadoras y las técnicas en párvulos”, comprendiendo que el campo laboral en este nivel educativo está compuesto mayoritariamente por el género femenino, sin intención de excluir a los representantes del género masculino.

1.1. Liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos y su incidencia en los equipos de aula

Investigaciones internacionales han señalado la importancia del liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de los procesos educativos (Leithwood et al., 2006; Robinson, 2011; York-Barr & Duke, 2004). En educación inicial, estudios actuales han explorado el liderazgo pedagógico de la educadora, destacando la necesidad de formación que le permita conducir a sus equipos hacia el logro de los aprendizajes (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Heikka et al., 2021; Kahila et al., 2020).

Para efectos de este estudio, el liderazgo pedagógico se entenderá como un conjunto de prácticas que realizan los líderes educativos para favorecer altos niveles de aprendizaje. Estas prácticas requieren la instauración de propósitos y metas compartidas, el desarrollo profesional de los docentes y la generación de condiciones organizacionales que faciliten un trabajo en conjunto (Gajardo & Ulloa, 2016). Algunos autores (Ord et al., 2013), han indicado que el enfoque colaborativo se adecúa bastante bien a la naturaleza de la enseñanza en educación inicial. Desde esta perspectiva, y considerando la diversidad de tipos de liderazgo, el modelo distribuido parece ser lo más apropiado para estos contextos. Según Denee (2018), el liderazgo distribuido potencia la colaboración y el diálogo de los equipos en educación inicial mejorando la práctica docente. Además, aprovecha el potencial colectivo de quienes integran la organización, sumando los aportes que cada integrante realiza a la comunidad escolar (Murillo, 2006).

Jones et al. (2012) destacan que la educadora como líder pedagógica debe estar preparada para orientar a sus equipos de aula, estableciendo expectativas claras dentro de una cultura de colaboración y de respeto mutuo. Asimismo, debe considerar la probabilidad de que algún integrante de su equipo no cuente con la adecuada formación o experiencia ante situaciones que deben afrontar en el aula, siendo así su influencia algo fundamental (Jones et al., 2012; Rodd, 2006). También es relevante que la educadora lidere la práctica reflexiva y la formación continua de sus equipos, alentando una visión compartida mediante un diálogo colegiado que oriente el propósito hacia el logro de los aprendizajes (Davitt & Ryder, 2019; Heikka et al., 2021).

En Chile, las educadoras de párvulos son convocadas a ejercer el liderazgo del proceso educativo en la primera infancia, siendo las encargadas de visualizar oportunidades de aprendizaje en conjunto con el equipo técnico que las acompaña (MINEDUC, 2018).

Si bien el equipo técnico presta un soporte asistencial a los infantes a quienes atiende, se realiza su rol pedagógico en el quehacer educativo (Devia, 2017). Distintos estudios han señalado que

existe una relación jerárquica entre educadoras y técnicas, estableciendo una participación de las últimas más asistencialista que basada en lo pedagógico, cubriendo necesidades de cuidado y bienestar físico por sobre lo educativo (Fritis, 2016; Karademir et al., 2017; Rivera, 2013; Sosinsky & Gilliam, 2011). A nivel local, este rol asistencial o más protagónico de las técnicas, puede inclusive variar de una institución a otra, tomando en consideración que las funciones y las competencias requeridas para ejercer en ello no se han establecido bajo estándares nacionales tan definidos como es el caso de las educadoras de párvulos (Viviani & Rodríguez, 2020).

1.2. Importancia de establecer relaciones colaborativas entre educadoras y técnicas en educación parvularia

Internacionalmente, la colaboración entre profesionales de la educación es entendida como un trabajo en conjunto que desarrollan los agentes educativos caracterizado por el apoyo mutuo, la responsabilidad compartida y la generación de una reflexión sistemática en torno a las prácticas de enseñanza (Hargreaves & O'Connor, 2020; Krichesky & Murillo, 2018). Griffiths et al. (2021) mencionan ciertos componentes que facilitarían dicha colaboración, tales como: confianza, comunicación, respeto, entendimiento común de las tareas, participación activa, toma de decisiones conjunta, corresponsabilidad y metas compartidas.

Diversos estudios (Mowrey & King, 2019; Muckenthaler et al., 2020; Stewart, 2018), han relevado la colaboración en educación como un factor importante que incide en la calidad de los procesos educativos. Sosinsky y Gilliam (2011) señalan que la enseñanza en equipo puede contribuir a la generación de un ambiente positivo de aprendizaje, mientras que Jones et al. (2012) precisan que, si no existe una relación de colaboración basada en el entendimiento mutuo entre los adultos en la sala de clases, los infantes posiblemente no cuenten con el entorno más provechoso en el cual desenvolverse. En las escuelas Reggio Emilia, la concepción de un trabajo de manera conjunta con el par educativo ha ofrecido importantes beneficios para niños y adultos, tanto en el plano educativo como psicológico (Malaguzzi, 2017). Por otra parte, Ke et al. (2019) realzan la importancia de la colaboración para el desarrollo profesional docente, destacando el trabajo colegiado con especial énfasis en la planificación compartida.

En la Educación Parvularia chilena, este trabajo colaborativo ha sido expuesto como una necesidad. En este sentido, instituciones diversas en el documento El Plan Inicial (2018) estipularon la importancia de generar comunidades de aprendizaje que promuevan un trabajo de reflexión entre educadoras y técnicas.

1.2.1. Liderazgo y Colaboración en Educación Parvularia

Para promover la colaboración, los líderes de los centros educativos pueden crear estructuras de apoyo en sus escuelas que permitan proporcionar oportunidades regulares para que los agentes educativos se colaboren (Meyer et al., 2020). El estudio de Shah y Hashmi (2020) señala que la tendencia actual apunta hacia una enseñanza conjunta de naturaleza colaborativa, por lo que generar un liderazgo compartido podría ser relevante en contextos de educación inicial.

En el caso de las educadoras de párvulos de aula, Halttunen et al. (2019) hacen referencia a un liderazgo en donde las educadoras invitan a otros miembros del equipo a planificar y reflexionar sobre la pedagogía a utilizar. Por su parte, Cooper (2014) indica que la influencia de la educadora es relacional y empodera a los demás hacia el logro de los objetivos.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021) señala que entre las habilidades interpersonales de quien lidera en este nivel educativo, se encuentra justamente la promoción de la colaboración. Por ende, las iniciativas que fortalezcan la experiencia pedagógica de los equipos técnicos mediante el trabajo en conjunto, probablemente mejorarían la calidad de la educación inicial (Cramer & Cappella, 2019; Jones et al., 2012).

2. Metodología

La presente investigación es de naturaleza cualitativa y de carácter descriptivo, específicamente un estudio de caso múltiple. En efecto, esta investigación es empírica y estudia un fenómeno contemporáneo dentro de contextos naturales (Yin, 2003). Se utilizó un enfoque instrumental, en donde los casos se examinan para profundizar en un tema, de tal modo que el caso en sí mismo juega un papel secundario, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio (Stake, 1999).

Las instituciones educativas de este estudio pertenecen a la modalidad Vía Transferencia de Fondos, más conocidas como VTF. La elección se debe a que entre todas las dependencias de establecimientos de educación parvularia existentes en Chile, esta es aquella que presenta mayor cantidad de técnicos/as en aula por educadora de párvulo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020), razón por la cual las educadoras presentes en dichos centros deben liderar equipos de mayor volumen, organizando y distribuyendo tareas de la manera más eficaz posible.

Las participantes del estudio corresponden a directoras, educadoras y técnicas de dos jardines infantiles VTF pertenecientes a una corporación municipal de la zona sur oriente de la Región Metropolitana de Chile. Las participantes accedieron voluntariamente mediante uso de

consentimiento informado y bajo resguardo de confidencialidad, por ende, los nombres utilizados para identificar a los establecimientos son ficticios. Los motivos de selección de los casos son: contar con mayor cantidad de técnicos/as por educadora de párvulos en el nivel educativo, pertenecer a una corporación educacional que tiene por objetivo estratégico el trabajo colaborativo de sus equipos y poseer características distintivas entre sí, tales como entornos de vulnerabilidad, infraestructura y capacidad de estudiantes.

Tabla 1

Identificación de los participantes del estudio

Caso	Cargo	Número de participantes
Jardín Infantil Las Lilas	Educadora de aula	3
	Directora	1
	Técnica de aula	4
Jardín Infantil Los Girasoles	Educadora de aula	2
	Directora	1
	Técnica de aula	6

Nota. Elaboración propia.

En relación a la selección de las técnicas de recolección de datos, se optó por entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación no participante. Las entrevistas semiestructuradas, tal como señalan Taylor y Bodgan (1987), permiten mantener una conversación flexible con el informante más que un intercambio de preguntas y respuestas. Las preguntas de la entrevista fueron basadas en la previa elaboración de un guion temático, y validadas por cuatro profesionales expertos en áreas de liderazgo y educación. Respecto al análisis documental, Creswell (2007) menciona que corresponde a una forma de recolectar datos en los estudios cualitativos que se ha expandido de forma continua. En este estudio se accedió a documentos institucionales, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Procedimientos Técnico-Pedagógicos y el Plan de Mejoramiento (PME). Finalmente, la observación permite conocer una situación en contextos de naturalidad, a través de una experiencia directa con los participantes (Taylor & Bodgan, 1987).

Los criterios de rigor elegidos fueron la triangulación y la credibilidad. Tanto Stake (1999) como Yin (2003) mencionan la importancia de que los datos converjan en una triangulación, en lo que estudio de casos se trata, a modo de contraponer y comparar distintas miradas hacia el objeto de estudio. La credibilidad, por su parte, implica la recolección de información mediante una escucha activa, reflexiva y una relación de empatía con los participantes.

Se utilizó el análisis temático del contenido (Braun & Clarke, 2006), el cual refiere a un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos, en esta ocasión extraídos de entrevistas, observaciones y documentos, organizándolos y describiéndolos en detalle. Mediante el uso del software Atlas.ti 9 se realizó una codificación de subcategorías relevantes a lo largo del corpus de análisis, obteniendo citas relevantes para la ejemplificación de cada una de ellas. Posteriormente, los códigos obtenidos se agruparon en temas o categorías, los cuales fueron refinados sistemáticamente hasta la obtención de títulos claros.

3. Resultados

Producto de entrevistas, observaciones y documentos se conformó un grupo de subcategorías que tributaron a cuatro grandes temas o categorías: Liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos descrito por la institución y sus miembros; Foco pedagógico del rol y de las funciones de las técnicas en atención de párvulos; Obstáculos y oportunidades que intervienen en la promoción de relaciones colaborativas entre educadoras y técnicas, y Prácticas colaborativas con foco pedagógico entre educadoras y técnicas. Si bien estas categorías fueron inicialmente basadas en la literatura (Cabrera-Murcia et al., 2019; Devia, 2017; MINEDUC, 2019; Rodd, 2006), se realizaron algunas adaptaciones según temáticas emergentes durante el análisis.

3.1. Caso Jardín Infantil Las Lilas

Según la información que establece el Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI, este establecimiento educacional está ubicado en una zona con características de riesgo social tales como alcoholismo y drogadicción como también de familias con bajos ingresos económicos, cuenta con una capacidad de atención máxima de 52 párvulos y una infraestructura que data del año 2008.

3.1.1. Liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos descrito por la institución y sus miembros

Los resultados del estudio indican que la conducción del equipo y la organización del trabajo que lleva a cabo la educadora es parte fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje como equipo educativo, considerando para ello una distribución de las tareas a realizar. Destaca la utilización de subgrupos en las experiencias de aprendizaje, permitiendo así una mayor participación del equipo técnico y posibilitando una interacción más personalizada de los infantes: *“Tenemos actividades así en grupo completo y actividades en subgrupo”* (Educadora 2).

La educadora es percibida como una figura que ejerce influencia sobre su equipo, repercutiendo en las conductas de las técnicas.

No hay técnico mala, yo creo que el tema va en la cabeza que las lleva, porque si yo... le doy el apoyo a la técnico... ella lo va hacer bien... pero si ella ve que soy una educadora ausente... que no le estoy reforzando la parte pedagógica... es como que trabajan en base a lo que hay no más. (Educadora 1)

En los documentos institucionales, dentro del perfil de la educadora, es ella quien guía y lidera los procesos educativos para que estos cumplan con los objetivos propuestos para cada nivel educativo (PEI). Esta información se condice con lo observado en una reunión de microequipo en la cual la educadora alienta la participación de las técnicas en una experiencia de aprendizaje, orientándoles en cómo hacerlo de la mejor forma posible.

Para desarrollar una rutina laboral saludable y colaborativa, las participantes señalan como imprescindible la gestión de relaciones interpersonales por parte de la educadora de párvulos a modo de generar un clima laboral positivo con su equipo; esto ayuda a que las técnicas se involucren mayormente en las actividades.

Si uno no trabaja bien con las educadoras, no se puede trabajar bien, no es un ambiente agradable que se dice... eso, llevarse bien con todas tus compañeras y más con la educadora... eso es tener un buen ambiente. (Técnica 1)

Al revisar los documentos del establecimiento se evidenció un programa de clima laboral, realizado por la corporación municipal y una consultora, que aporta sugerencias para contribuir en este aspecto (PEI). Además, se observó que en las reuniones era una constante que hubiese momentos de distensión, en donde se conversaban temáticas del cotidiano y se resolvían diferencias de opinión.

Otro punto relevante tiene que ver con el reconocimiento y validación del equipo de técnicas por parte de la educadora, dejando de manifiesto que ambos roles, tanto de educadoras como de técnicas, son importantes y se complementan. Tal como señala la directora: *“Yo creo que el principal rol de la educadora en este trabajo... es hacer sentir parte a su equipo, que son importantes, que son una pieza fundamental”*.

En el Plan de Mejoramiento (PME) del establecimiento se establece la relevancia de reconocer la labor de las funcionarias, destacando sus cualidades y potenciando sus habilidades y competencias, favoreciendo así un proceso educativo de calidad. En reuniones técnicas se

observó la valoración de habilidades de miembros del equipo por parte de las educadoras, promoviendo aprender de manera conjunta unas de otras.

También destacan en los resultados las capacitaciones internas, en donde las educadoras, inclusive las técnicas, exponen diversas temáticas de interés, como por ejemplo, el uso de algunas metodologías innovadoras. Una de las participantes señala: *“El equipo técnico se maneja con el tema... las metodologías que se trabajan, ellas exponen como te decía antes en alguna capacitación”* (Educadora 3).

En el análisis de documentos se evidencia que es necesario fortalecer el equipo de trabajo en temas educativos, reconociendo que las capacitaciones permiten la mejora de prácticas educativas (PEI, PME). Ejemplo de ello es lo sucedido en las reuniones técnicas observadas, en donde se expusieron temáticas por distintos miembros del equipo, compartiendo reflexiones y aprendizajes.

Por último, resultado de las entrevistas de la directora, educadoras y técnicas, se menciona como trascendente que la educadora promueva la construcción de una visión compartida en conjunto con su equipo de aula, es decir, que los propósitos sean colectivos y se conformen de manera colaborativa, tal como indica una de las participantes: *“Que trabajemos en conjunto, siempre apoyándonos, que rememos todas para un mismo lado”* (Técnica 2).

3.1.2. Foco pedagógico del rol y de las funciones de las técnicas en atención de párvulos

Las técnicas acompañan los procesos educativos que vivencian los infantes. Por un lado, apoyan a los educandos en el desarrollo de la experiencia, y por otro, apoyan a la educadora en la preparación, ejecución y término de la experiencia de aprendizaje. Además, dan continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje y otros deberes en ausencia de la educadora de párvulos y en momentos de extensión horaria.

El hecho de que la educadora pasa mucho tiempo fuera de sala hace que sí o sí la técnico tenga el rol pedagógico, porque son ellas, no siempre, pero muchas veces las que terminan realizando las experiencias con los niños. (Directora)

Al analizar los documentos se evidenciaron acciones que las técnicas deben realizar en caso de ausentarse la educadora, como por ejemplo: registrar la asistencia de los párvulos, entregar el establecimiento al finalizar la jornada, contactar a los apoderados en caso de ser necesario, etc. (Manual de Procedimientos Técnico-Pedagógicos).

En las observaciones fue posible identificar que, al momento de organizar y distribuir tareas, las técnicas ofrecían espontáneamente colaboración para preparar material o apoyar durante la experiencia de aprendizaje.

En la rutina diaria, las técnicas son las encargadas principales, pero no exclusivas, de acoger a los infantes y cubrir sus necesidades básicas, como la alimentación, la higiene y la siesta. Los momentos de recreo también son asignados principalmente a su función.

Empezando la mañana... van llegando los niños, entonces... ahí una de las chicas técnicas está conmigo en la puerta recibiendo los niños cualquier cosa que necesite, hay niños que lloran cuando llegan entonces ahí una de las chiquillas también los recibe. (Educadora 3)

En la revisión de documentos, los períodos de alimentación e higiene tienen un énfasis educativo que se adjudica tanto a educadoras como técnicas (Manual de Procedimientos Técnico-Pedagógicos).

3.1.3. Obstáculos y oportunidades que intervienen en la promoción de relaciones colaborativas entre educadoras y técnicas

Respecto a los obstáculos, tanto en las entrevistas como en la revisión de documentos se evidenció que la superposición de cargos, es decir, hacer notar las diferencias de estatus entre educadoras y técnicas, desvalorizando el rol de estas últimas, es perjudicial para la colaboración. Una de las participantes señala: *“Yo sé que nos distinguen los delantales... pero hay momentos en el trabajo en que... somos todas iguales”* (Técnica 4). En la revisión documental, el equipo señala como una debilidad el hecho de que algunas funcionarias no asuman, ante eventualidades, tareas que no están en su cargo, como por ejemplo la muda (PME).

Adicionalmente, para algunas de las participantes los conflictos y el no aceptar las críticas también representan obstáculos a la colaboración.

En relación a las oportunidades, los resultados mostraron que la generación de confianza entre educadoras y técnicas permite que ambas muestren una disposición favorable a escucharse y construir de manera conjunta experiencias que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje de los infantes. Una participante indica: *“Yo creo que lo primero es la confianza... el que se pueda sentir el yo te respeto, tú me respetas”* (Educadora 1). También señalan la importancia de considerar las opiniones de las técnicas a modo de promover su participación en el equipo.

En la revisión documental se señala un objetivo estratégico de la corporación referente a contar con ambientes laborales saludables que impacten positivamente en los procesos educativos (PEI). En las observaciones, una de las educadoras manifestaba a su equipo que, ante dudas o sugerencias, ella tenía la mejor disposición para atenderlas.

3.1.4. Prácticas colaborativas con foco pedagógico entre educadoras y técnicas

En las entrevistas con la directora, educadoras y técnicas, surgieron distintas prácticas de colaboración. Entre ellas, surgen algunas que están vinculadas al quehacer pedagógico y que favorecen el aprendizaje de los infantes. La primera de estas prácticas corresponde a la colaboración en la planificación pedagógica. Esto es, aportar ideas y/o sugerencias en las reuniones de microequipo, instancia en la cual se reúnen las educadoras con su equipo de aula para analizar qué estrategias y experiencias potencian los aprendizajes. Como señala una participante: *“Todas planificamos, vemos cómo va a hacer la planificación... ya estamos como super interiorizadas de eso, uno ya sabe lo que tiene que hacer”* (Técnica 4).

La segunda práctica refiere a la colaboración en las actividades con las familias, en donde tanto educadoras como técnicas mantienen un contacto activo con ellas, con el fin de motivar la continuidad de los aprendizajes en el hogar, entendiendo que en tiempos de pandemia no se asistía de forma presencial a los jardines. Una de las participantes menciona: *“Ahora nosotros estamos llamando a las familias, una, dos veces a la semana le preguntamos cómo están los niños”* (Técnica 3).

Finalmente, una tercera práctica tiene relación con la colaboración en la ejecución de experiencias de aprendizaje, esto quiere decir que tanto educadoras como técnicas lideran actividades con un grupo reducido de infantes. Una participante explica: *“Como nosotros somos tres técnicas, se separa por tres grupos, o sea ella (educadora) empieza el inicio... y nosotros después nos vamos a cada grupo y hacemos la experiencia”* (Técnica 1).

3.2. Caso Jardín Infantil Los Girasoles

Según la información que establece el PEI, este establecimiento educacional está ubicado en una zona céntrica de fácil acceso y cercano a un condominio con bajo riesgo social, cuenta con una capacidad de atención máxima de 156 párvulos y su infraestructura data del año 2016, siendo parte de los centros más recientemente inaugurados por la corporación municipal.

3.2.1. Liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos descrito por la institución y sus miembros

Los resultados indican que la conducción del equipo junto a la organización del trabajo, al igual que en Las Lilas, parece ser el eje fundamental del buen funcionamiento de un equipo de aula en educación inicial. Existe un énfasis en que cada integrante del equipo tenga absoluta claridad de las tareas que debe realizar, y se utilizan subgrupos de trabajo que ayudan a personalizar las interacciones con los infantes. Una participante indica: *“Se planifica todo; ya tía² usted se hace cargo de este grupo, yo voy hacer esto, la tía se hace cargo del otro y así nos vamos viendo”* (Educadora 1). La educadora se asume y es percibida por su equipo como un modelo a seguir, liderando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis de documentos, se evidenció la existencia de un plan de gestión de aula, herramienta a través de la cual la educadora organiza y evalúa los procesos educativos incorporando las acciones de su equipo técnico. En el perfil de las educadoras, se espera que ellas orienten a sus equipos educativos de aula (PEI).

En las observaciones realizadas, la educadora de párvulos era la encargada de guiar las temáticas que debían abordarse, como también de ir tomando notas y realizando síntesis de los acuerdos que como equipo iban adquiriendo.

Existen también las capacitaciones internas, en donde las educadoras cumplen un rol importante al promover una constante actualización y aprendizaje por parte de su equipo técnico. La directora indica *“Ellas [educadoras] lideran sus equipos, educan a sus equipos para que mejoren las prácticas, si no funciona eso, estaríamos solamente haciendo asistencialismo”*.

En los documentos revisados se menciona la importancia de generar instancias de mejora de los equipos educativos a modo de fortalecer el profesionalismo de estos (PME). En cuanto a las observaciones, no hubo oportunidad de presenciar una capacitación, pero sí se visualizó el compartir prácticas para el aprendizaje entre colegas.

Finalmente, las entrevistas de directora, educadoras y técnicas revelaron la importancia que tiene que la educadora promueva en su equipo el construir una visión compartida con fines educativos. Una participante menciona: *“Nos orienta para que vayamos todos para la misma dirección... cosa que la gracia, es que el fin [sea] que el niño aprenda”* (Técnica 4).

² Término coloquial para referirse tanto a educadoras como a técnicas.

En los documentos institucionales se menciona la búsqueda de contar con equipos comprometidos con la visión educativa del centro (PEI).

3.2.2. Foco pedagógico del rol y de las funciones de las técnicas en atención de párvulos

En Los Girasoles, las participantes del estudio privilegian un enfoque pedagógico de las funciones de las técnicas por sobre lo asistencial. Se observa un empoderamiento por parte de las técnicas, más aún de aquellas que tienen más años de experiencia en el cargo: *“Uno crece como educador también, yo siento que soy educadora también”* (Técnica 2).

Con respecto a funciones que son atribuidas de forma específica a las técnicas, los resultados indican que ellas presentan un apoyo a las educadoras en la ejecución de las experiencias de aprendizaje, como también representan una guía y soporte emocional para que los infantes logren los objetivos propuestos. Una participante señala: *“Si estamos haciendo alguna experiencia, estamos ahí con ellos [infantes] apoyando al más débil, al que le cuesta más”* (Técnica 2).

En el análisis de documentos se señala una función que consiste en ser protectora de la integridad psicológica de los infantes, refiriéndose a la generación de apego con los educandos (PEI). Se observó la distribución de tareas a realizar durante las experiencias pedagógicas con los infantes.

Otra función es la preparación del ambiente de aprendizaje y el material para las experiencias pedagógicas, esto incluye acciones tales como preparar, organizar y limpiar el material. Como indica una participante: *“Es como un complemento con la educadora, digamos que están ahí para apoyarnos, si necesitamos ayuda con algún material, prepararlo”* (Educadora 2). En una de las reuniones se observó la iniciativa de las técnicas al brindar ideas de cómo organizar el juego de rincones, ofreciéndose a buscar materiales en bodega, o incluso traerlo de sus propias casas.

La alimentación, higiene y acogida de los párvulos fueron señaladas de manera ocasional y no por todos los estamentos. Además, en el análisis de documentos el resguardo integral físico de los infantes es adjudicado a los perfiles tanto de educadoras como de técnicas en párvulos (PEI).

3.2.3. Obstáculos y oportunidades que intervienen en la promoción de relaciones colaborativas entre educadoras y técnicas

Respecto a los obstáculos, la ausencia de la educadora en sala suele ser un factor negativo para las participantes del estudio. Esto se adjudica al trabajo administrativo que debe cumplir la educadora, por ejemplo, redactar planificaciones.

Las educadoras son a veces ausentes... les dejan todo el rol de sala a las técnicas, y a veces, uno lo ve, hay educadoras que les gusta más la parte administrativa que pedagógica o que dirigir la experiencia que nos toca principalmente a nosotras. (Educadora 1)

La revisión de documentos evidenció que la ausencia de la educadora puede deberse también al cargo de subrogancia que asumen algunas en ausencia de la directora (PEI).

Adicionalmente, para algunas de las participantes la falta de involucramiento de todo el equipo también representa un obstáculo a la colaboración.

En cuanto a las oportunidades, el tener una buena comunicación dentro del equipo es fundamental, esto alude al modo de decir las cosas y el saber escuchar al otro. La empatía también tiene una valoración positiva, entendida como la comprensión de circunstancias complejas que pueda estar pasando alguien del equipo, encontrando soluciones para resolverlo. Otro concepto presente es el compañerismo, es decir, apoyarse mutuamente y generar buenas relaciones interpersonales entre quienes componen los equipos de aula.

Soy como super abierta en el sentido de escucharlas, porque yo fui técnico, entonces me ha servido mucho esto de ser educadora y ponerme en los dos lugares o sea conozco su realidad, se cómo trabajan y eso me ha ayudado. (Educadora 2).

En los documentos, dentro de los valores que promueve la institución se encuentra la empatía y el trabajo en equipo (PEI). Por su parte, las observaciones reflejaron siempre un clima de respeto y apoyo entre las participantes. Es más, en una ocasión una de ellas presentó dificultades por el cuidado de sus hijas, y le permitieron retirarse y cubrirle en sus labores.

3.2.4. Prácticas colaborativas con foco pedagógico entre educadoras y técnicas

Resultado de las triangulaciones de las entrevistas, surgen distintas prácticas de colaboración. Entre ellas, la primera que se vincula al quehacer pedagógico y favorece los aprendizajes corresponde a la colaboración en la planificación pedagógica. Habitualmente las técnicas aportan con ideas o sugerencias para la planificación semanal, y aunque eso se mantiene, en pandemia

aprendieron a realizar sus propias planificaciones, teniendo la oportunidad de conocer en profundidad qué implica redactar dicho documento y proponer experiencias de aprendizaje a distancia o en virtualidad. Una participante relata: *“Ahora... haciendo la planificación hay que buscar dónde está ese objetivo y es super complicado... entonces me he dado cuenta de que a veces uno da una idea, pero llevarlo a planificación es super complicado”* (Técnica 4).

Como segunda práctica se encuentra la colaboración en las actividades que se realizan con las familias, desde la comunicación diaria hasta eventos masivos en comunidad que integren y hagan partícipes a las familias en el aprendizaje de sus hijos. *“Nosotras como técnicas estamos bien activas con el tema de los apoderados”* (Técnica 5).

La tercera práctica corresponde a la colaboración en la ejecución de las experiencias de aprendizaje, esto significa llevar a cabo lo que señala la planificación pedagógica junto con la educadora, sin embargo, cuando la educadora está ausente es la técnico quien asume por completo esta tarea. Una participante indica: *“Separamos a los subgrupos y empezamos a trabajar... realizamos un inicio, un desarrollo y un final... trabajamos a par con nuestra educadora”* (Técnica 1).

La cuarta práctica refiere a colaborar en la observación y la evaluación de aprendizajes de los infantes, es decir, que las técnicas aportan con registros relacionados a conductas, avances, retrocesos, entre otros. *“Después a la hora de observar, ellas [técnicas] me comentan, tía vimos esto... varias funciones tienen: observar, evaluar también, planificar, dar su opinión, son como diversas”* (Educadora 2).

La última práctica es la colaboración en la organización de los ambientes y los materiales a utilizar, velando que estos propicien el aprendizaje. Una participante dice: *“Yo dejo todo listo para el otro día, los materiales, que no nos falte nada para que al otro día podamos funcionar como corresponde”* (Técnica 1).

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos que promueven el trabajo colaborativo con las técnicas en párvulos, centrado en el aprendizaje de los niños y niñas.

En los hallazgos de este estudio se reconoce a la educadora de párvulos como líder pedagógico, asociando a su figura prácticas de liderazgo que concuerdan tanto con lo señalado en la literatura

(Heikka, et al., 2021; Kahila et al., 2020) como en lo establecido por el MINEDUC (2019) a través del Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia. Estas prácticas están asociadas a la colaboración del equipo técnico en experiencias de apoyo pedagógico, siendo identificadas y realizadas por los propios agentes educativos. La conformación de subgrupos dentro del aula, correspondiente a la organización y conducción del trabajo por parte de la educadora, resulta eficaz para personalizar la atención e interacción con los infantes y permite, a su vez, la participación activa tanto de educadoras como de técnicas en el aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, Fonsén y Ukkonen-Mikkola (2019) indican la importancia de contar con formación en liderazgo, pues así la responsabilidad de la calidad y el desarrollo del trabajo pedagógico se divide entre todos quienes conforman el equipo.

Dado que las educadoras promueven que las técnicas colaboren en instancias de planificación o ejecución de experiencias de aprendizaje, se considera fundamental que se faciliten instancias de formación continua para la mejora y actualización de conocimientos relacionados a la infancia. Tal como señalan Leithwood et al. (2006) en estudios de liderazgo escolar, se realiza la importancia de capacitar a los equipos para desarrollar en ellos competencias que favorezcan los aprendizajes. Otro aspecto importante es establecer metas en común entre educadoras y técnicas que focalicen el trabajo realizado sin olvidar que el objetivo final es el aprendizaje de los infantes. Algunos autores (Heikka et al., 2021; Leithwood et al., 2006) señalan que esto es un aspecto clave en prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje, ya que permite alinear expectativas entre quienes conforman los equipos.

El liderazgo ejercido por las educadoras en esta investigación se caracteriza por asignar un apoyo pedagógico al quehacer de las técnicas, a diferencia de los resultados de investigaciones en los cuales se discute una visión principalmente asistencial (Fritis, 2016; Karademir et al., 2017; Rivera, 2013; Sosinsky & Gilliam; 2011). Este foco pedagógico implica una valoración significativa de las aportaciones del equipo técnico al proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincidente con lo señalado por Devia (2017), si bien se reconoce un aporte asistencial, se releva el rol educativo. Lo anterior no incluye necesariamente una adición de tareas al rol de las técnicas, sino una resignificación de aquello que desempeñan como contribución a la educación integral del infante, y un entendimiento de la interdependencia, importancia y complementariedad de los roles de educadoras y técnicas. Ello implica una mejor definición y valorización del rol de las técnicas no solo de parte de quienes trabajan directamente con ellas, sino que, como indican Viviani y Rodríguez (2020), a nivel de sociedad y de documentos públicos oficiales.

En relación a condiciones del entorno que promueven u obstaculizan el trabajo colaborativo entre educadoras y técnicas, algunos estudios (Griffiths et al., 2021; Krichesky & Murillo, 2018)

ya evidenciaban resultados similares al de esta investigación, revelando que los ambientes de confianza, comunicación, empatía y participación promueven la colaboración entre quienes conforman un equipo de trabajo. Considerar estos factores resulta fundamental y necesario, al igual que en otros líderes intermedios en las escuelas (Sepúlveda & Volante, 2019).

En ambos casos estudiados, al parecer es inevitable la ausencia de las educadoras en determinados momentos de la rutina. Esto realza la consideración y necesidad de capacitar a las técnicas que dan continuidad o asumen procesos pedagógicos con los infantes, haciéndose responsables de ello primeramente las entidades formadoras, para luego en contextos laborales continuar promoviendo la mejora profesional por parte de los directivos y líderes pedagógicos de aula. Para ello, es posible fomentar instancias de aprendizaje formal como las capacitaciones externas, invirtiendo en el capital humano (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019), y de aprendizaje informal, como el modelaje intencionado, en donde la educadora de párvulos considerada líder, incide a través de sus propios actos e influencia en los comportamientos y desempeño de las técnicas (Jones et al., 2012).

5. Conclusión

Tal como Malaguzzi (2017) destacaba en Reggio Emilia la importancia de la pareja educativa para la consecución de logros de aprendizaje, en esta investigación las técnicas en párvulos no están ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en los centros de educación inicial. Es más, se revela la existencia de un trabajo en conjunto liderado por la educadora de párvulos, quien a través de su influencia promueve la colaboración con su equipo de aula permitiendo y facilitando que el aporte de las técnicas no se reduzca solo a instancias de asistencia y cuidado de los párvulos, sino que se involucren como apoyo pedagógico en experiencias que tienen directa relación e incidencia en el aprendizaje de ellos. A su vez, y debido a las exigencias y realce de la educación inicial en la actualidad, las funciones y roles de las técnicas han adquirido más protagonismo, generando así una necesidad de formarlas en las distintas áreas del desarrollo infantil y currículo en educación inicial, para que así la colaboración que ellas brinden configure una real y responsable contribución a los logros de aprendizaje.

Las implicaciones de este estudio tienen relación con realzar la importancia de generar investigaciones en el área del Liderazgo Pedagógico en Educación Parvularia, relevando el aporte educativo de estos niveles en ocasiones considerados meramente asistenciales. Al mismo tiempo, se observa que el Liderazgo Distribuido fomenta una mayor participación de los equipos mediante la colaboración. Esta investigación contribuye, además, con información para la elaboración de documentos orientativos y/o futuras investigaciones que exploren el liderazgo de

la educadora que se desempeña en aula. Inclusive, podría considerarse en estudios futuros la exploración del liderazgo en la figura de las técnicas en este nivel educativo.

Relativo a las limitaciones de la investigación, se ha de señalar que este estudio se llevó a cabo durante el período de pandemia 2019, por lo tanto, las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes se realizaron a través de plataforma digital.

Este estudio no pretende generalizar los resultados, por lo que replicar la investigación en otros contextos sería considerado un valioso aporte tomando en cuenta los escasos estudios que se han planteado en Chile sobre esta temática.

6. Referencias

- Abel, M. B., Talan, T., & Masterson, M. (2016). *Whole leadership: A framework for early childhood programs*. National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Beattie, L. (2021). New Directions in Leadership in the Field of Preschool Education. *OMEP Research Update*, 153, 1-7. <http://www.omep.org.uk/wp-content/uploads/2021/06/153.pdf>
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes, D., & Neira, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 881-903. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabrera-Murcia, P., Yáñez, M., & Alegría, M. (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile. <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/01/liderazgo-parvulos-piedadcabrera.pdf>
- Carruyo, U. (2017). *Team Teaching in Early Childhood: Leadership Tools for Reflective Practice*. Redleaf Press.
- Cooper, M. (2014). Everyday teacher leadership: A reconceptualisation for early childhood education. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 29(2), 84-96.
- Cramer, T., & Cappella, E. (2019). Who are they and What do they Need: Characterizing and Supporting the Early Childhood Assistant Teacher Workforce in a Large Urban District. *Am J Community Psychol*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/aicp.12338>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publishing.
- Davitt, G., & Ryder, D. (2019). Dispositions of a responsible early childhood education leader: Voices from the field. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 18-31. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-003>

- Denee, R. (2018). Professional Learning and Distributed Leadership: A Symbiotic Relationship. *New Zealand Annual Review of Education*, 23, 63-78.
<https://doi.org/10.26686/nzaroe.v23i0.5284>
- Devia, S. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia Intendencia de Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf
- Douglass, A. (2017). Redefining Leadership: Lessons from an Early Education Leadership Development Initiative. *Early Childhood Educ J*, 46(10), 387-396.
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0871-9>
- Douglass, A. (2019). Leadership for Quality Early Childhood Education and Care. OECD Education Working Papers n° 211.
- El Plan Inicial. (2018). *12 propuestas para mejorar la Educación Parvularia en Chile*. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=137902&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*, 61(2), 1-16
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fritis, D. (2016). *Técnicos en educación parvularia, un rol invisibilizado que requiere ser potenciado para promover aprendizajes de calidad en aula* (Tesis de maestría, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151973>
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. En C. Montecinos, F. Aravena & R. Tagle (Eds.), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: notas técnicas para orientar sus acciones* (pp. 72-82). LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Griffiths, A., Alsip, J., Hart, S., Round, R., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian*

Journal of School Psychology, 36(1), 59-85.

<https://doi.org/10.1177/0829573520915368>

Halttunen, L., Waniganayake, M., & Heikka, J. (2019). Teacher Leadership Repertoires in the Context of Early Childhood Education Team Meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 143-161.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo Colaborativo*. Ediciones Morata.

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>

Jones, C., Ratcliff, N., Sheehan, H., & Hunt, G. (2012). An Analysis of Teachers' and Paraeducators' Roles and Responsibilities with Implications for Professional Development. *Early Childhood Educ J.*, 40, 19-24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>

Kahila, S., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28-43.

Karademir, A., Cingi, M., Dereli, F., & Akman, B. (2017). Quality in Preschool Education: The Views of Teachers and Assistant Teachers. *Journal of Bayburt Education Faculty*, Year, 12(23), 7-33.

Ke, Z., Yin, H., & Huang, S. (2019). Teacher participation in school-based professional development in China: does it matter for teacher efficacy and teaching strategies? *Teachers and Teaching*, 25(7), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1662777>

Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Research Report.

- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia* (5.ª ed.). Ediciones Octaedro- Rosa Sensat.
- Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1741143220945698>
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- MINEDUC. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf
- Mowrey, S., & King, E. (2019). Sharing experiences together: within- and across-sector collaboration among Public Preschool Educators. *Early Education and Development*, 30(8), 1045-1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1656986>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weib, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- O'Neill, C., & Brinkerhoff, M. (2017). *Five Elements of Collective Leadership for Early Childhood Professionals*. Redleaf Press.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., & Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Rivera, L. (2013). *El sentido de la labor educativa para las Asistentes de Párvulo: Una reconstrucción del sentido mediante el enfoque biográfico narrativo, a través, del relato de dos asistentes de la educación parvularia* (Tesis de grado, Universidad de Chile). Repositorio Académico Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131099>

- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (1.ª ed.). Jossey-Bass.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in Early Childhood* (3.ª ed.). Allen & Unwin.
- Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. Universidad Pontificia Católica de Chile. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 341- 362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Shah, A., & Hashmi, K. (2020). Early childhood teachers' perceptions of their leadership roles at pre-primary level. *New Horizons*, 15(2), 01-16.
- Sosinsky, L., & Gilliam, W. (2011). Assistant Teachers in Prekindergarten Programs: What Roles Do Lead Teachers Feel Assistants Play in Classroom Management and Teaching? *Early Education & Development*, 22(4), 676-706. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497432>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stewart, F. (2018). *Building Together: Collaborative Leadership in Early Childhood Systems*. Redleaf Press.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Informe de caracterización de la educación parvularia, descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14480>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18606/Marco%20OEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Viviani, M., & Rodríguez, J. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de las técnicas en educación parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Revista Calidad en la Educación*, 53, 9-41. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.761>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3.ª ed.). Sage.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two
Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>