

Análisis de prácticas pedagógicas de educación inicial basadas en la gestión de calidad

Viviana Andrea Poblete Díaz^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-5506-929X>

Oscar Ovidio Calzadilla Pérez¹ <https://orcid.org/0000-0003-4322-3098>

¹Universidad Católica de Temuco. Chile

*Author for the correspondence: vpoblete@uct.cl

RESUMEN

El artículo connota el estudio de prácticas de gestión de calidad de la Educación Inicial, como problemática actual a nivel regional y en Chile. El objetivo radicó en: analizar la coherencia de las prácticas pedagógicas con el Modelo de Gestión de Calidad para la Educación Inicial en Jardines Infantiles de La Araucanía (Chile). Se construyó un diseño Investigación-Acción-Participativa, que generó ciclos de reflexiones basadas en un diagnóstico potenciador de la mejora continua. De ahí, la acción basada en el acompañamiento y su implementación para el desarrollo de la evaluación y la retroalimentación como insumos claves para la toma de decisiones.

Palabras clave: Calidad de la educación; Docente de preescolar; Educación de la primera infancia; Gestión educacional.

Recibido: 03/10/2023

Revisado: 15/05/2024

Aceptado: 30/06/2024

Introducción

Los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas en el año 2015 se comprometieron a trabajar en la consecución de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. El numeral IV de esta contiene el Objetivo para el Desarrollo Sostenible, sus acciones comprometen garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa promotora de oportunidades de acceso al aprendizaje durante toda la vida (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). La meta 4.2 de los ODS propone aumentar el porcentaje de niños menores de cinco años cuyo desarrollo vaya en la buena dirección en materia de salud, bienestar psicosocial y aprendizaje.

Los datos recopilados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestran que uno de cada cuatro niños de cinco años no ha recibido nunca ningún tipo de Educación Inicial. Esto representa 35 millones de los 137 millones de niños de cinco años en todo el mundo. En este contexto, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia de la UNESCO, celebrada en Taskent (Uzbekistán) en noviembre de 2022, reafirmó el derecho de cada niño a una atención y educación de calidad, y la necesidad de mayor inversión en la educación entre el nacimiento y los ocho años de edad (Fernández, 2022).

Estos datos sirven de argumento para que los Estados garanticen sistemas de gestión de calidad en la educación de la primera infancia. En el caso de Chile este se instauró tras la promulgación de Ley No. 20.529 en agosto del 2011. La puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Parvularia (SAC-EP, 2020) constituye un hito de gestión de calidad, pues dota de herramientas específicas de evaluación, acompañamiento y fiscalización al primer nivel educativo. Con esta Ley, desde el nivel Sala Cuna en lo adelante (Educación Parvularia) hasta Básica y Media, forman parte de un sistema único, de alta complejidad y calidad técnica, cuyo propósito es asegurar que niños, niñas y estudiantes reciban una educación de calidad (Gobierno de Chile, 2021).

El SAC-EP evidencia la voluntad del estado de Chile por promover estándares superiores de calidad en la primera infancia en los 11 167 establecimientos con financiamiento estatal (Subsecretaría de Educación Parvularia [SEP], 2022). Aunque es oportuno señalar que, el carácter obligatorio del nivel Transición se encuentra en etapa de proyecto de ley y aprobado en la actualidad por la Cámara de Diputados (SEP, 2023). No obstante, a excepción de Cuba, el último año del nivel inicial es obligatorio en todos los países que conforman la región latinoamericana. En México, Ecuador, Perú y Venezuela el tramo de

escolarización obligatoria se inicia a los tres años. En Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá y Uruguay, a los cuatro años. En Chile, República Dominicana, Colombia, Nicaragua, Honduras y Paraguay, a los cinco años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

Además, Chile cuenta con 31 universidades que imparten la carrera de Educación de Párvulos de manera diurna, cuatro de forma vespertina y una semipresencial (José, 2023), todas cuentan con diferentes años de acreditación, tras las evaluaciones externas de procesos de evaluación externa de la Comisión Nacional de Acreditación. En el contenido de los itinerarios formativos de dicha carrera se abordan estándares vinculados al contenido del SAC-EP en cursos de Gestión Educativa, Liderazgo y Prácticas Pedagógicas (fundamentalmente en las intermedias y finales), así como en las competencias asociadas a dichos cursos. El foco al respecto se ubica en la planificación, la evaluación, la retroalimentación y la mejora continua, basado en la reflexión y el trabajo colaborativo. Esto sugiere la necesidad de potenciar en los docentes en ejercicio competencias profesionales en materia de planificación docente junto a la organización, la dirección y la evaluación de las prácticas educativas. Estos procesos de la gestión tienen como premisa la articulación con las particularidades del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años, por su impacto en etapas escolares futuras (SEP, 2018). En este contexto, Chile consolida avances respecto a su institucionalidad, el financiamiento público, el aumento de cobertura y el mejoramiento del currículo en educación (Manríquez y Reyes, 2022).

Sobre la relevancia de fortalecer la calidad en la educación inicial, la evidencia científica que hasta los seis años el desarrollo es trascendental, dado los cambios que ocurren en el cerebro humano, resultando ser esto, “lo más sensible que existe sobre la tierra, nada más frágil y nada más poderoso” (Poblete, 2022, p. 54). De hecho, Förster y López (2022) afirman que al año de vida el cerebro ha triplicado su peso de nacimiento por el aumento de la vascularización, el tamaño de las neuronas, la proliferación de la glía y la sinaptogénesis, especialmente, de los lóbulos frontales. Antes de los seis años la masa cerebral se habrá cuadruplicado y adquirido aproximadamente el 90% de su volumen adulto. El dominio de dichos saberes en las prácticas de gestión previene la promoción de una educación con sobreestimulación incoherente con el desarrollo infantil y contraproducente para su educación integral, al generar desajustes socioemocionales y trastornos de aprendizaje (Calzadilla-Pérez y San Martín, 2023, p. 102).

El general, las prácticas pedagógicas de calidad y en coherencia con el desarrollo infantil se corresponde con los objetivos de la Educación Inicial y es, además, un imperativo ético y moral. También resulta evidente que las buenas prácticas pedagógicas tienen un componente de responsabilidad social, pues el o la profesional de la Educación Inicial debe acompañar a niños y niñas en su aprendizaje diario y crecimiento continuo (Poblete y Boelken, 2022). Así, la educadora o educador de párvulos (como se denomina en Chile) en su desempeño genera condiciones esenciales para garantizar la progresión de aprendizajes en la trayectoria educativa de niños y niñas, y su crecimiento personal.

Consecuente con lo anterior, el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Inicial chilena se implementado en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], 2013 a, b), se basa en principios de: liderazgo con visión de futuro; orientación a la satisfacción de niños y niñas y su familia; participación y compromiso; cultura de medición y mejoramiento continuo; responsabilidad social; y, orientación a resultados. Por ello, este Modelo se debería de convertir en uno de los marcos principales para focalizar las prácticas pedagógicas, teniendo como base un eje conductor sistémico (liderazgo y gestión, la participación y el compromiso de la familia, y la mejora continua, basado en la reflexión y el trabajo colaborativo), coherente con los resultados.

Sin embargo, las investigaciones en el marco de la aplicación del referido modelo dan cuenta de lo que resta por hacer en la Educación Parvularia chilena. En la búsqueda aleatoria de publicaciones en el motor Google Académico entre 2018 y 2023 se encontraron trabajos referidos a la implementación del Modelo de Gestión de Calidad en la Educación Parvularia (Poblete y Boelken, 2022); el diseño de variables estructurales y de proceso un Modelo de Aseguramiento de la Calidad (para jardines infantiles particulares) (Chamorro y Ojeda, 2018); y, el análisis exploratorio-cualitativo de la opinión de directoras y educadoras de jardines infantiles de educación pública de la región del Maule (Benavides-Moreno et al., 2019). Aun así, la insuficiente cantidad de investigaciones publicadas evidencia la pertinencia de los estudios al respecto, de modo que logren consolidar la implementación del Modelo y lograr sostenibilidad en las prácticas pedagógicas basadas en la gestión de la calidad.

En efecto, en las actividades de aula estas prácticas y el éxito de sus resultados, han estado enfocadas en el cumplimiento de metas institucionales establecidas para la modalidad Vía Transferencia de Fondos (VTF) y de las observaciones y desafíos planteados por las asesoras técnicas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Considerando esta

realidad, cabe plantear la necesidad de avanzar en la búsqueda de instalación de procesos crítico-reflexivos que propicien una mejora continua como “organizaciones que aprenden” (Gairín e Ion, 2021).

Lo expuesto significa un aporte se requiere de nuevos estudios en dicho contexto surge trabajo, el que aborda el siguiente problema: insuficiente evidencia científica sobre la coherencia de las prácticas pedagógicas con el Modelo de Gestión de Calidad para la Educación Inicial en equipos técnicos de establecimientos de la región de La Araucanía (Chile). Consecuentemente, el objetivo radicó en: analizar la coherencia de las prácticas pedagógicas con el Modelo de Gestión de Calidad para la Educación Inicial en equipos de los Jardines Infantiles y Salas Cuna VTF de la comuna de Padre las Casas de La Araucanía.

La investigación se realizó desde un enfoque dialéctico, bajo un paradigma de Investigación-Acción-Participativo, cuyos ciclos de reflexión-acción en espiral ascendente permitieron elaborar acciones de transformación y generar aprendizajes. Guba y Lincoln (1984), sostuvieron que la transformación busca el diálogo a fin de transformar falsas apprehensions de la realidad que promuevan cambios en las estructuras de forma ascendente. Denzin y Lincoln (2012), señalan que la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. En el caso específico de este estudio, se centró en analizar la coherencia entre el Modelo de Gestión de Calidad y las prácticas pedagógicas de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna VTF, en aspectos gestión de procesos educativos.

Desarrollo

La investigación se realizó en interacción permanente y continua en cada unidad educativa, con participación directa en la sala de actividades de los jardines infantiles y reuniones de planificación técnica y organización curricular. También formó parte activa de la gestión del proceso educativo como un miembro más del equipo, siempre asumiendo con los informantes una participación natural y discreta en actividades de capacitación y de reflexión educativa, cuyo foco principal era el liderazgo y la práctica pedagógica. Cabe señalar que, para efecto de este estudio, se analizó la actuación de los integrantes del equipo de gestión de cada organización educativa en la dimensión referida a la aplicación

del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia; todo lo cual se realizó bajo firma previa de consentimiento ético informado.

Técnicas de recolección de información

Para la recogida de información se utilizó el cuaderno de campo, como técnica basada en la observación; además, de la entrevista y la guía de análisis documental. Estos facilitaron la obtención de información que, posteriormente, fue objeto de análisis en la etapa de diagnóstico de problema y cuyos resultados fueron retomados para la generación de acciones de mejora.

Criterios de inclusión y exclusión. Participantes

La selección de las participantes se realizó considerando la homogeneidad en la dinámica y realidad de los diversos establecimientos VTF de la región de La Araucanía, bajo los siguientes criterios de inclusión:

Ser Educadora de Párvulos titulada en el caso de directora y de educadora de nivel, y para el caso de asistente de párvulo, contar con título Técnico Nivel Superior.

Desempeñarse en jardín infantil y/o sala cuna VTF por un periodo de tres años para las profesionales y dos años para el personal técnico.

Voluntad ética para acceder a la investigación.

Vinculación sociocultural con la zona de estudio.

Se excluyen todos los participantes que no cumplan, con al menos uno de los criterios de inclusión. La aplicación de dichos criterios permitió conformar a los participantes del estudio:

Seis educadoras de párvulos en la función directiva, con al menos tres años de experiencia profesional en la zona de estudio.

Seis educadoras de párvulos con, al menos tres años de experiencia profesional en la zona de estudio, y que cumplan la función de educadoras de nivel en trabajo directo con niños y niñas.

Seis Técnicos en Atención de Párvulos con, al menos dos años de experiencia.

Coordinadores técnicos de Jardines Infantiles y Salas Cuna.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en este estudio, a través de una representación gráfica que muestra la información recogida sobre procesos educativos, específicamente, respecto a las prácticas pedagógicas observadas en cada unidad educativa. Es importante señalar que se estructuró una rúbrica con sus descriptores y respectivas categorías, con fines de análisis.

En cuanto a la organización de la información obtenida, para un mayor análisis y comprensión, esta se organizó considerando tres subdimensiones y que se detallan a continuación:

Preparación para la enseñanza, que incorpora aspectos claves referidos a la planificación y evaluación, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Acción docente en aula, que considera la permanencia directa que tiene la educadora de párvulos en el desarrollo de experiencias de aprendizaje para niños y niñas.

Evaluación e implementación curricular, que aborda los diversos niveles de concreción curricular en relación con los instrumentos de gestión pedagógica.

La observación de la figura 1 permitió el análisis de las prácticas pedagógicas en las tres subdimensiones y en cada uno de los seis establecimientos estudiados. Al respecto, se identificó un alto nivel de presencia en aula de la Educadora de Párvulos en su práctica docente. Sin embargo, se detectó un bajo porcentaje de logro en preparación para la enseñanza, que se puso de manifiesto al hacer insuficiente uso de los insumos que entrega la planificación y la evaluación para la reflexión y la mejora de la práctica educativa. Se observó que la acción docente se desarrolla en parámetros que indican baja calidad educativa, pues su intervención no presenta claramente el qué, cómo, para qué, con qué y con quiénes organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

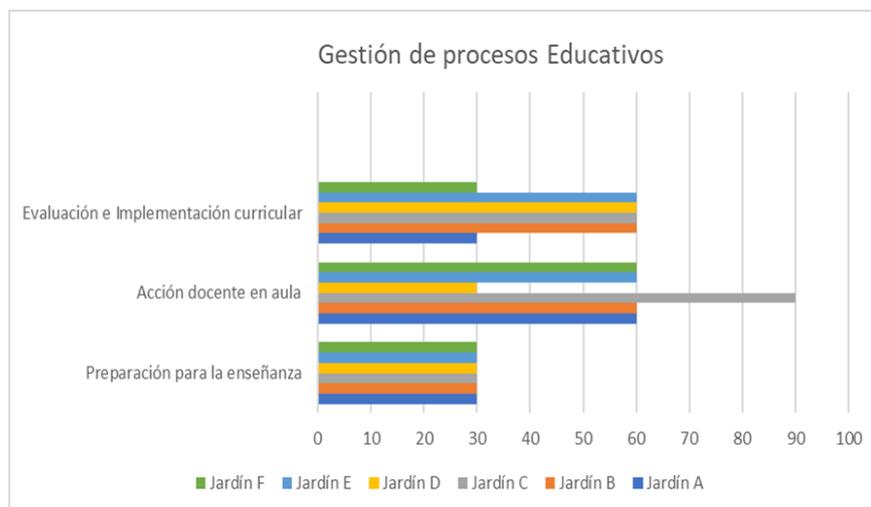


Figura 1. Prácticas pedagógicas analizadas

A lo ya señalado se debe indicar que, a la educadora de párvulos, su rol la define como líder pedagógico (SEP, 2018, 2019, 2021), por tanto, el personal técnico, la comunidad educativa y, lo más importante, los niños y las niñas de su nivel, aprenden de lo que hace, dice y expresa desde lo conceptual, procedimental y actitudinalmente. Ahora bien, en lo

relacionado a la planificación, su aporte principal radica en organizar de forma coherente la práctica pedagógica, con el fin de que los ambientes de aprendizaje actúen en la dirección intencionada por determinados objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, se tratará siempre de una formulación anticipatoria de aquello que se pretende realizar en el aula o donde se desee situar la acción formadora (SEP, 2018).

Los hallazgos indican que la planificación se centraba principalmente en el cumplimiento de un cronograma preestablecido el que, la mayoría de las veces no tiene articulación entre la información de recogida, el análisis de las prácticas pedagógicas y la toma de decisiones, cuyo marco de referencia es el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por lo anterior deberían de crearse mayor cantidad de instancias donde se considere la evaluación de la planificación, todo ello, en función de la retroalimentación de los resultados de aprendizaje obtenidos por niños y niñas, para así tomar las mejores decisiones pedagógicas.

La observación dio cuenta de que la educadora, no siempre tiene en cuenta en su planificación didáctica y desarrollo de las experiencias de aprendizaje el tratamiento de la intencionalidad educativa, especialmente en el nivel Sala Cuna menor. Esta limitación limita el responder de forma clara e intencionada a las particularidades de niños y niñas de este nivel, pese a ser reconocidos como el centro del proceso educativo. Lo expuesto da cuenta de la necesidad de instalar prácticas pedagógicas que permitan fortalecer la comprensión, el análisis y la implementación de un proceso de planificación efectiva que no descuide el aspecto formativo del contenido que se enseña y las habilidades que se forman en los niños y niñas, según los objetivos de aprendizaje del currículo.

En concordancia a lo anterior, la planificación se debería de entender como un proceso sistemático y flexible, en el cual se organiza y anticipan los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje; todo ello, con el propósito de orientar la práctica pedagógica, en función de sus protagonistas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016).

Los hallazgos indicaron además que, en las unidades educativas, las educadoras de párvulos cuentan con un instrumento de evaluación que fue elaborado por algún agente interno y/o externo, el que pasa de un año a otro, sin mejoras requeridas. Las profesionales que lideran el proceso educativo no cuentan con un nivel de apropiación de conocimiento, que les permita contar con insumos para la reflexión educativa y, por tanto, lo que limita la toma decisiones bajo la información clara y precisa que puedan entregar los instrumentos de recogida de información.

Los antecedentes recopilados indicaron que existe un análisis de la evaluación centrada en indicadores de observación, no así en los objetivos de aprendizaje orientados por las Bases Curriculares de Educación Parvularia (SEP, 2018), lo que evidenció una desviación del propósito que plantea un buen sistema evaluativo. Por tanto, la recogida de información mediante la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa constituyen la base, sobre la cual se deberían de tomar decisiones y, a la luz de estos resultados, elaborar los planes de mejoramiento conducentes a logros a nivel de sala e institución, a partir de la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos de los niños y las niñas y a la satisfacción de las familias, según se aborda en el MGC-EP. Otro hallazgo importante estuvo referido al manejo de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje, la que, en general, se archivaba, percibiendo a la evaluación un proceso más administrativo que pedagógico. Con esto se limita su posicionamiento como instrumento de la planificación e insumo para la toma de decisiones. Esto muestra la necesidad de formar a las educadoras participantes en fundamentos sobre el rol de la evaluación en el logro de aprendizajes de calidad, pese a que a nivel curricular aparecen lineamientos que les falta precisión en cuanto a la relevancia de los procesos de monitoreo y retroalimentación.

La gestión de calidad de educadoras de párvulos es inherente a su rol profesional, por tanto, el despliegue de prácticas pedagógicas de calidad requiere de toma de decisiones y la articulación de sus acciones con el sello del PEI, explicitado en la visión, misión y valores de la comunidad educativa. Esta situación, evidenció que las educadoras no se encontraban formadas para un desempeño que visualizara su dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos requeridos para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Dicha debilidad la limita para ejercer efectivamente un liderazgo pedagógico, lo que afecta su autoridad frente al equipo, por lo que asume un rol pasivo y receptivo, aunque se reconocen sus actitudes por generar vínculos con el resto de las integrantes del equipo técnico.

La situación descrita, muestra poca claridad en los roles y funciones de cada integrante del equipo educativo, por lo que, sin un liderazgo pedagógico, la toma de decisiones se centra en el adulto. Los comportamientos profesionales adulto-centristas tienden a dejar en segundo lugar el bienestar, el cuidado, la planificación, el desarrollo y el seguimiento de prácticas pedagógicas de calidad, cuyo foco central son niños y niñas. Por tanto, el PEI, su visión, misión, sello, principios, valores y propuesta educativa, en general, quedan

relegándose y predomina el intentar mantener estados de armonía y no generar conflictos entre adultos.

Bien se sabe que la labor pedagógica, significa en muchas ocasiones cambiar prácticas educativas arraigadas en la conducta y el conocimiento de las personas. Consecuentemente, esta situación genera tensiones y, naturalmente, mucha resistencia. Por lo anterior es que se requiere de educadoras empoderadas en la gestión educativa, con fuertes conocimientos en el ámbito disciplinar y pedagógico, que tengan conocimiento de las características del grupo de niños y niñas y sus particularidades, donde la evaluación permanente sea un insumo clave para la reflexión pedagógica en el afán de una mejora continua. Esto sienta el desafío de retomar los resultados de las instancias de evaluación y las características del desarrollo de niños y niñas y sus familias para la planeación de experiencias de aprendizaje.

No se debe olvidar que existe una responsabilidad ética y moral de la educadora de párvulos en función de desarrollar prácticas educativas de calidad en beneficio de niños y niñas que tenga a su cargo; no obstante, se requerirá para ello desarrollar competencias y habilidades que le faciliten transitar desde la ausencia de liderazgo hacia un liderazgo transformacional y distribuido. El MGC-EP define a niños y niñas como protagonistas del proceso pedagógico, colocándolos en el centro del proceso educativo, por lo cual todas las acciones y actividades “están orientadas a identificar y satisfacer sus necesidades, ofrecer desafíos para su desarrollo y responder a las expectativas educativas de sus familias” (JUNJI, 2013 b, p. 7).

Conclusiones

La reflexión crítica de los hallazgos resulta fundamental, por considerar el Modelo de Gestión de Calidad en la Educación Inicial un instrumento eficaz y eficiente en el desarrollo de las prácticas educativas y con ello responder al fin y propósitos de este nivel. Para ello la planificación y la evaluación deben de articularse como ejes centrales para la toma de decisiones por la educadora de párvulos en su rol profesional, dando así sentido, coherencia e intencionalidad a la práctica pedagógica.

La aplicación de los instrumentos y la técnica de investigación apuntó que, las experiencias de aprendizaje no siempre plantean una intencionalidad educativa. Esta

situación no permite responder claramente a las particularidades de niños y niñas, y al carácter formativo de toda acción pedagógica. La no explicitación de la intencionalidad vulnera los principios de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, como lo son el de bienestar, unidad, singularidad, actividad, juego, relación, significado y potenciación. Por ello, se hace fundamental consolidar ambientes educativos enriquecidos y confortables donde las interacciones cognitivas, afectivas, positivas y el juego tengan un lugar central.

Se concluyó la necesidad de potenciar las competencias de las educadoras al delimitar la acción didáctica en cada momento de la experiencia del aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre). Entre los escenarios para ello se encuentran las jornadas de capacitación, el monitoreo del equipo de gestión directiva y el acceso a programas de educación continua en el tema. No obstante, un escenario esencial para robustecer dichas competencias es el acompañamiento y la conducción técnico-pedagógica a la educadora de párvulos por profesionales más experimentados. Esto a su vez le debería de permitir proponer experiencias integradoras del desarrollo cognitivos y socioafectivos niños y niñas, y seleccionar recursos educativos que faciliten el protagonismo de éste a través de la exploración de los materiales.

Referencias bibliográficas

- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Araya, D. R. y Iturrieta, T. N. (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, 881-903. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702009>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (Agosto 11, 2011). Ley No. 20.529. *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Calzadilla-Pérez, O.O. y San Martín, D. (Eds.) (2023). *Neurociencias de la Educación. Aportes para el desempeño pedagógico*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. https://www.researchgate.net/publication/373545959_Neurociencias_de_la_Educacion_Aportes_para_el_desempeno_pedagogico

- Chamorro, F. y Ojeda, M. (2018). *Modelo para el aseguramiento de la calidad en educación parvularia en establecimientos particulares en Chile: desde una perspectiva de las variables estructurales y variables de procesos* [Tesis de maestría, Universidad de San Sebastian]. <https://repositorio.uss.cl/handle/uss/523>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). *La estrategia de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fernández, T. (Noviembre 15, 2022). *Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>
- Förster, J., y López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338-346. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.001>
- Gairín, J. e Ion, G. (Eds.) (2021). *Prácticas Educativas Basadas en Evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea.
- Gobierno de Chile. (Marzo 24, 2021). *Educación parvularia entra al Sistema de Aseguramiento de la Calidad con diagnóstico de desempeño a 3.800 jardines infantiles*. <https://www.gob.cl/noticias/educacion-parvularia-entra-al-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-con-diagnostico-de-desempeno-3800-jardines-infantiles/>
- Guba E., y Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage.
- José, J. (2023). *¿Dónde estudiar Pedagogía en Educación Parvularia en Chile?* <https://cursando.cl/pedagogia/donde-estudiar-pedagogia-en-educacion-parvularia/>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013a). *Guía de autoevaluación. Jardines infantiles clásicos, vía transferencia de fondos y particulares*. <https://docplayer.es/24873073-Mgcep-guia-de-autoevaluacion-jardines-infantiles-clasicos-via-transferencia-de-fondos-y-particulares.html>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013b). *Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia*. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2019/04/ManualModelodeGestiondeCalidaddelaEducacionParvularia.pdf>

- Manríquez, K. y Reyes, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1), 1-28. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo de calidad de la gestión escolar*. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/1*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Nivel Inicial. Educación Básica*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_inicial_20190521.pdf
- Poblete, V. A. (2022). *Mirando mi Sala Cuna*. Edición propia.
- Poblete, V. A. y Boelken, M. C. (2022). Implementación del modelo de gestión de calidad en la educación parvularia chilena. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 79-90. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.79>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf
- 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%20EP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/informe-de-caracterizacion-de-la-educacion-parvularia-oficial-2022/>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Mineduc ingresa Proyecto de Ley de Kínder Obligatorio a la Cámara de Diputados*. <https://parvularia.mineduc.cl/mineduc-ingresa-proyecto-de-ley-de-kinder-obligatorio-a-la-camara-de-diputados/>

Conflicto de intereses.

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.