

## **El liderazgo como eje de calidad en la formación inicial de las educadoras de párvulos**

Mg. Loreto Cifra  
Mg. Eugenio Contreras  
Mg. Luz María M.

### **Resumen**

El presente artículo revisa la orientación de las políticas públicas en la Educación inicial en Chile en el nivel de dependencia estatal, a partir de las definiciones aportadas por la ley 20710 que establece en el año 2013 la obligatoriedad de la Educación Preescolar y la Ley 20835 que crea en 2015 la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. La revisión observa aspectos que orientan la acción de actores institucionales estatales, y como en ellas se desarrollan acciones correspondientes a “ámbitos que permitirán evaluar el cumplimiento de los objetivos en términos de calidad, equidad y eficiencia” (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015).

Entre estas acciones, el liderazgo es una expresión de la gestión de calidad en las instituciones que buscan desarrollar el potencial humano y profesional de sus colaboradores y miembros de sus comunidades educativas.

**Palabras clave:** Educación Parvularia, Gestión de Calidad, Liderazgo

### **Abstract**

This article reviews the orientation of public policies in the initial education in Chile at the level of state dependence, based on the definitions provided by Law 20710 that establishes in 2013 the compulsory nature of Preschool Education and Law 20835 that Creates in 2015 the Secretariat of Preschool Education and the Intendance of Preschool Education. The review observes aspects that guide the action of state institutional actors such as the National Board of Kindergarten (JUNJI) and Integra Foundation, and how they develop actions corresponding to "areas that will allow to evaluate the fulfillment of the objectives in terms of quality, Equity and efficiency " (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015).

Among these actions, leadership is an expression of quality management in institutions that seek to develop the human and professional potential of their collaborators and members of their educational communities.

**Key words:** Preschool education, Quality management, Leadership.

## **Introducción**

La Educación Parvularia ha sido un tema de continuo debate en la importancia que aqueja a la educación preescolar chilena. Alarcón, J. et al. (2015) señalan que los autores Carneiro & Heckman, 2003; Dickson & Newman, 2006; Heckman, (2009) plantean cómo la evidencia empírica indica que la educación en los primeros años de vida contribuye al desempeño escolar futuro, a la superación de inequidades o puede fingir como un importante igualador social.

Aumentar la cobertura ha sido un tema muy importante, específicamente para los niños y niñas pertenecientes a los sectores más vulnerables, como también el avance que dice relación con la calidad de la atención. Peralta, M. (2001) se refiere a que, si la tarea de mejora de calidad en la educación es un problema transversal para toda la educación, desde el ámbito de la Educación Parvularia es aún más complejo ya que participan diversos factores como lo es el apoyo de la familia, considerada la primera e insustituible educadora, también la calidad de las interacciones educativas, los materiales requeridos y los contextos de aprendizaje. A su vez señala que Chile tiene las condiciones básicas para este nuevo desafío, y que, para favorecer a este reto de calidad en parámetros más exigentes, se requiere de la participación de la sociedad entera con su dedicación y conocimientos para que los párvulos puedan aprovechar y potenciar al máximo sus capacidades.

Es en el año 2005 que se comienza a definir de manera más clara el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”, conocido como SACGE (ver MINEDUC, 2005).

En Educación Parvularia también se ven iniciativas en el sistema público, y que van en esta línea de la responsabilización. Tanto INTEGRA como JUNJI implementan sus propios sistemas de aseguramiento, lo cual se hace necesario debido al

constante aumento de la cobertura. En 2013 la Ley N° 20.710 establece la obligatoriedad de la Educación Preescolar desde el segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (optativo, no obligatorio), aumentándose de este modo a 13 años la educación obligatoria en Chile.

Posteriormente y como parte de los procesos de modernización se desarrollaron entre los años 2014 y 2015 diversas iniciativas junto a la participación del sector, que dieron lugar a las definiciones a considerar frente al eje de la Educación Parvularia, con mesas de trabajo interinstitucionales, diálogos técnicos, investigaciones, entre otros, en contenidos referidos a su modernización. A su vez se contó con asesoría experta nacional en temas como inclusión, currículum, evaluación y **liderazgo**. MINEDUC (2017).

La Ley 20.835 del año 2015 crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. En su Artículo 3° indica que este organismo deberá:

“c) Elaborar y proponer al Ministerio 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 N° 20.529”.

Es en el contexto de la Reforma general del Sistema Educativo, que esta Subsecretaría participa en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la Educación Parvularia en su relación con **calidad** para la formación integral de los párvulos.

Es por ello que con la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia en función del mejoramiento de la calidad y al eje de fortalecimiento, en la actualidad se trabajan dos líneas de acción las cuales son clave: la primera es el proceso de actualización de las Bases Curriculares del nivel preescolar y la segunda es el ajuste

al Marco para la Buena Enseñanza que hoy en día tiene el sistema escolar. Esta segunda línea de acción posee una versión diseñada especialmente para Educadoras de Párvulos que ejercen su labor pedagógica con niños y niñas hasta su ingreso a la Educación Básica desde un enfoque sistémico, multidimensional, de manera gradual y participativo. Lo cual queda declarado en la Misión de la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC, planteado de la siguiente manera: Velar por el desarrollo de la Educación Parvularia mediante el aseguramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje y el mejoramiento equitativo de las condiciones de desempeño pedagógico, lo que se garantizará a través de la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas, que promoverán un sistema de educación inclusivo y equitativo para los niños y niñas del territorio entre 0 y 6 años.

Según lo antes descrito y declarado por diversas instancias y/o instituciones; la calidad juega un rol fundamental y eje direccional de las políticas más recientes, por tanto, es preciso indicar que se entiende por Calidad en la Educación Parvularia.

## **Desarrollo**

### **Calidad en Educación Parvularia**

En relación al enfoque de gestión y de mejora educativa, que entrega el Informe de Estudio, Calidad Educativa en Educación Parvularia, CPCE (2015), de la Universidad Diego Portales, el cual es un estudio financiado y supervisado por la Agencia de Calidad de la Educación, puntualiza que la calidad de la Educación Parvularia se divide en dos categorías: la primera se refiere a la calidad estructural, como aquello observable, tal como cantidad de niños y niñas, cantidad de profesionales por cantidad de párvulos, el ambiente físico, como lo es la infraestructura, espacio interior y exterior, materiales pedagógicos, entre otros. Programas que han mantenido altos niveles de su calidad estructural, han tenido importantes efectos en el desarrollo de los párvulos en lo cognitivo y lo socio emocional. La segunda categoría corresponde a la calidad de los procesos referidos al tipo de interacciones que tienen educadores con los niños y niñas, las clases de experiencias que obtienen con el aprendizaje, la propuesta educativa, la integración

que se realiza con la familia en el programa educativo y la gestión realizada en todos sus elementos. En el artículo de Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia; de la Agencia de la Calidad de la Educación (2015) indica que un programa de alta calidad requiere de relaciones positivas con los educadores, con experiencias significativas para su cultura, que den respuesta a sus necesidades y su etapa de desarrollo. La integración de la familia es fundamental. (Doherty, Forer, Lero, Goelman y LaGrange, 2006).

En este mismo informe y para poder establecer la Calidad en el aula, Brito, Yoshikawa y Boller (2011) destacan cinco dimensiones que consideran pertinentes al momento de evaluar la Calidad en los sistemas de Educación Parvularia. También aparecen factores nuevos que se consideran son necesarios de incorporar para el posterior desarrollo de los instrumentos de análisis tanto de estudios internacionales como de estudios locales:

1. Alineamiento entre las definiciones de calidad y los principios y valores de la comunidad. Esta dimensión hace alusión a lo importante que es considerar la realidad local en la definición de calidad.
2. Niveles de Recursos. Esta dimensión hace relación con la evaluación de los recursos de los programas. Es importante considerar este nivel para establecer las expectativas de calidad y/o para analizar la necesidad de aumentar o redistribuir recursos.
3. Características físicas del espacio que permitan satisfacer las necesidades de los niños y que minimicen los riesgos.
4. Liderazgo y gestión. Esta dimensión hace relación al compromiso de los directivos, las estrategias que desarrolla para la retención de las educadoras, el cómo motiva el trabajo con las familias, entre otras.

5. Interacciones. Esta dimensión apunta a que es fundamental para el análisis de la calidad de un programa, evaluar las interacciones de los adultos con los niños, entre los niños, entre los adultos del programa y con las familias.

A partir de lo antes expuesto, surge un concepto clave al momento de llevar a cabo una real y evidente calidad ya sea en los procesos como en la gestión propia de las instituciones educativas, sea cual sea su nivel, es así como el Liderazgo se posiciona fuertemente como agente de calidad, pero ¿qué tipo de liderazgo se utiliza actualmente en los diferentes tipos de instituciones educativas escolares? ¿Qué repercusiones tiene este elemento en la tan añorada calidad? Revisemos entonces lo que hay hasta el momento declarado.

### **Liderazgo**

El liderazgo ejercido dentro de las instituciones educativas ya sea en colegios o jardines infantiles, representa la manera de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de toda la comunidad educativa que la conforma, ya que para Maureira [2004] el desarrollo de la visión y estrategias para alcanzarla están íntimamente relacionadas con el liderazgo. Hay que recordar que la visión y la misión que establece cada institución a través de su Proyecto Institucional Educativo (PEI), el cual aclara los principios y valores a los que se adscribe la unidad educativa, así una educadora de párvulos, en su rol de líder debería ser capaz de incentivar a través de estrategias a toda la comunidad educativa, para lograr la visión y la misión señalada en el PEI.

Inicialmente, el liderazgo, se ha considerado como factor relevante en la eficacia de una institución escolar. Cuando es ejercido por los y las directores, el simple hecho de su conocimiento y poder posicional de un rol formal en la escala jerárquica de la institución, les posiciona en el liderazgo instruccional, pero posteriormente, se ha conocido como liderazgo transaccional por centrarse en el intercambio de premios e incentivos por el cumplimiento de metas específicas.

El **liderazgo transaccional** fue un movimiento que nació entre los años 70 y 80, sobre la base del intercambio, fundado en las escuela eficaces, aquí el líder genera

un compromiso de los distintos actores educativos, con motivo de conseguir el premio o incentivo, más que por un compromiso real con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, aquí el director o directora hace evidentes las expectativas a los docentes. Esto hace a dicha posición cuestionable, ya que, hoy en el país la mayoría de las medidas tomadas por el estado para mejorar la calidad de la educación chilena, están basadas en la entrega de incentivos a las instituciones educativas que cumplan con ciertos estándares, representados por las pruebas de medición masivas, como son: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Una de las mayores cualidades de este tipo de liderazgo es que constituye la idea de poder dentro de la institución, ya que está representado por el rol formal que posee el Director o Directora. En ellos, los y las docentes, debiesen ver una figura que recoja sus inquietudes, necesidades e ideas, sentirse apoyados frente a cualquier situación, además deben representar los valores del grupo y ver en ellos a un mediador entre los conflictos que puedan darse dentro de la institución, entre lo que tenemos y lo que queremos, etc. Sin embargo, lamentablemente dentro de la institución educativa el aislamiento que producen las funciones administrativas que posee el director o directora, provoca que sea cada vez menor el contacto que tiene él o ella con sus docentes y a su vez su percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se va alejando de la realidad.

La situación actual de la educación en el país hace de las escuelas instituciones aisladas, dentro de las cuales se pueden realizar distintos tipos de acciones tanto favorables como desfavorables, para los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de ella. Lamentablemente este aislamiento se da también en los grupos de educadoras de una misma institución. “Los equipos de profesores constituyen un elemento básico para evitar y contrarrestar el aislamiento profesional en el que, como ya se comentó, con frecuencia trabajan los docentes. Pasar de trabajar aisladamente unos de otros a ser parte de un equipo conlleva que los profesores piensen no tanto en términos de mi trabajo como de nuestro trabajo. En definitiva, los equipos posibilitan que los profesores puedan trabajar de modo

conjunto más que de forma independiente y, en ese sentido, representan una ocasión y oportunidad para cultivar la implicación y compromiso colectivos con la mejora permanente de la práctica” [González, M. 2003: 70].

Las políticas nacionales de educación consideran en sus marcos reguladores al “Liderazgo” como uno de las principales dimensiones que contribuyen a que el proceso de aprendizaje de los alumnos apunte a un desarrollo holístico e integral. Por ello, toda institución debe contar con un líder, el cual en educación se asocia principalmente al director del establecimiento educacional.

De acuerdo al “Marco para la buena dirección” (MINEDUC, 2015), el concepto de “liderazgo transformacional” fue introducido por Bernard Bass (Bass, 1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual, Villa, & Auzmendi, 1993):

- Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- Estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia



de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal. (Leithwood, Jantzi y Steinbach (2003)

Este tipo de liderazgo, por tanto, parte de la contribución de los directivos escolares al logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios (Coronel, 1995).

### **Una Nueva Forma de Liderar**

Según lo antes descrito y reflexionado surge la necesidad de proponer una nueva forma de liderar las instituciones educativas y es así como se presenta un nuevo tipo de Liderazgo que ya se instala fuertemente en España y aunque aún es pronto para determinarlo con seguridad, el concepto que más fuertemente está haciendo ruido entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es al concepto de **“Liderazgo distribuido”** (Distributed leadership) (p.e. Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006).

En un acercamiento a este concepto, es preciso profundizar y conocer el estudio de este, García, I (2010) al referirse a la teoría analizada, propone que esta evidencia un nuevo liderazgo, el cual tiene una base moral, centrado en valores, y que por la naturaleza del mismo promueve su propia socialización la cual se encuentra bajo una visión de conjunto. El LD en relación con la calidad y los resultados del proceso escolar se diferencia en que depende de la persona, no así del centro o institución.

La autora señala que en este tipo de liderazgo se observan dos grandes debates conceptuales; uno es el entregado por Spillane et al. (2004) quien plantean al liderazgo distribuido como labor teórica la cual se ha basado principalmente en la Cognición Distribuida, entendiéndose que esta resulta de la interacción que ocurre entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, la cual involucra múltiples personas, donde los seguidores son parte práctica del ejercicio de este liderazgo por lo mismo no se ejerce sobre ellos; perspectiva que fue acogida y

aplicada en las escuelas. El segundo enfoque es el que sostiene Gronn (2002) quien utiliza la Teoría de la Actividad para orientar el trabajo relacionado con liderazgo, la que define la interacción entre los dirigentes y seguidores, como una distribución social en la cual la función de la dirección es determinante, es decir la interacción mediada por su naturaleza de carácter social.

García, I (2010) sostiene que ambos enfoques son indicadores relevantes al momento de investigar y de fortalecer el entendimiento de las formas y actividades en este tipo de liderazgo.

Si bien el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar, supone mucho más que una simple remodelación de tareas significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris & Chapman, 2022).

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. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003).

El modelo directivo que regula la “Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación” en España, (España, 2013) puede ubicarse, dentro de la clásica tipología de modelos directivos (autoritario, no intervencionista y democrático), en el modelo democrático. Ahora bien, dentro de este modelo se distinguen tres subtipos: el participativo-funcional, el participativo-representativo y el participativo-autogestionario.

El modelo LODE, cabe situarlo en el participativo-representativo. No obstante, dentro de este distinguimos entre el de "representación parlamentaria" y el de "representación colegiada". El modelo LODE corresponde a este último (España, 2013).

En resumen, el modelo directivo LODE es democrático, participativo-representativo, de representación colegiada. Por lo tanto, queda configurado como un modelo directivo, en el seno de la Administración educativa, de corte sociopolítico (España, 2013).

Los rasgos analíticos del modelo se describen de acuerdo con el siguiente detalle:

- a) Electivo: El director será elegido por el consejo escolar de centro entre los profesores que se presenten como candidatos a las elecciones.
- b) No profesional: La función directiva será ejercida temporalmente por un profesor (limitación de tres años renovables).
- c) Coordinativo: Corresponde al director el gobierno general de todas las actividades del centro velando por la coordinación y seguimiento.
- d) Participativo: Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración.
- e) Equilibrio entre órganos y funciones: Equilibrio entre órganos unipersonales y colectivos, armonizados por el director. Modelo "orquesta", conjunto de órganos con funciones especializadas, pero concurrentes.

Con lo anteriormente nombrado podemos, en una primera instancia, declarar que el Liderazgo Distribuido en la Educación Parvularia sería, en cierta medida, una apuesta revolucionaria y visionaria que contribuiría en los procesos de gestión y calidad que declara la Reforma del año 2015. Una nueva forma de relacionarse en el ambiente educativo, una clara visión de trabajo mancomunado que requiere sin duda una reestructuración desde la génesis, tanto en formación inicial de las

educadoras, modelo de gestión de las instituciones, estándares de calidad y una mayor y mejor medición de metas y objetivos.

## **Conclusiones**

De acuerdo con lo propuesto anteriormente se puede concluir que, la incorporación del Liderazgo Distribuido en la gestión de las instituciones de Educación Parvularia conlleva una reestructuración en la formación inicial de las educadoras; fortaleciendo sus capacidades y habilidades para afrontar exitosamente el mundo laboral.

A su vez hay que mencionar que esta propuesta repercute positivamente en las innovaciones y mejoras que la nueva Reforma ha impulsado a través de su Subsecretaria respectiva; mediante los siguientes indicios:

Con respecto al Marco para la buena enseñanza de la EP; se presentan cuatro dominios siendo uno de ellos las “responsabilidades profesionales”. A su vez explicita dentro de los propósitos de este el orientar las prácticas de los y las educadoras hacia el fortalecimiento de su ejercicio profesional actual; siendo el Liderazgo Distribuido una nueva gran responsabilidad y desafío a afrontar.

Con respecto a las Bases Curriculares para la EP; dentro de sus objetivos expone el impulsar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente para las educadoras de párvulos especialmente en el tramo de 0 a 4 años, y programas de fortalecimiento para la formación inicial y desarrollo profesional en servicio; sin lugar a dudas dicha meta orienta a formar educadoras con mayores competencias laborales siendo esto una característica de mayor reconocimiento laboral-social y porque no decirlo , en un futuro, económico.

A futuro los estándares indicativos de desempeño para evaluar a través de la Agencia de Calidad los procesos de gestión de los establecimientos de Educación Parvularia, servirán de base para planes de mejoramiento y dispositivos de aseguramiento de la calidad educativa, donde el Liderazgo es un eje clave para el logro de la tan anhelada calidad.

Desde otra perspectiva; el fortalecer la organización y el trabajo real en equipo da cuenta de una comunidad que lidera sus procesos en donde todos los actores son de vital importancia y las motivaciones y objetivos son los mismos para todos, es decir, todos trabajan hacia el mismo norte.

Con relación a la formación inicial; la preparación de las futuras educadoras sería más rigurosa debiendo, además de contar con las diversas competencias pedagógicas y disciplinarias, incorporar capacidades de liderazgo de procesos, gestión educacional y una mirada micro y macro curricular del mismo.

Por último, contemplar que el fortalecimiento de la formación inicial de las educadoras es el primer eslabón para lograr cambios reales y tangibles que articulen políticas, orientaciones y profesionales que trabajen por la educación preescolar de nuestros niños y niñas.

## Referencias Bibliográficas

ALARCÓN, CASTRO, FRITES Y GAJARDO [2015] *Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento.*

Estud. Pedagog. Vol.41 no.2 Valdivia, 2015. ISSN 078-0705

BASS, M. (1988). *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar.* Madrid: Narcea.

BENNET, N., WISE, C., WOODS, P., & HARVEY, J. (2003). *Distributed leadership.* London: NCSL.

CORONEL, J. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos.* Huelva: Universidad de Huelva.

GARCÍA, I. *Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica.* Revista Omnia, vol. 16, núm. 3, Sept – dic 2010 Maracaibo, Venezuela. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>

GONZÁLEZ, M. [2003] *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos.* Editorial Pearson. España.

GRONN, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis. the leadership quarterly.* Recuperado desde: [https://www.researchgate.net/publication/222371529\\_Distributed\\_Leadership\\_as\\_a\\_Unit\\_of\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/222371529_Distributed_Leadership_as_a_Unit_of_Analysis)

HARRIS, A., & CHAPMAN, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts.* Copenhagen: international congress on school effectiveness and improvement.

Informe *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales.* Recuperado desde: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Estudio\\_Calidad\\_Educacion\\_Parvularia\\_2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf)

Integra (2015) *Política de Calidad Educativa.* Recuperado desde: [http://www.integra.cl/wp-content/uploads/2016/03/Politica\\_Calidad\\_Educativa.pdf](http://www.integra.cl/wp-content/uploads/2016/03/Politica_Calidad_Educativa.pdf)

LEITHWOOD, K.; JANTZI Y STEINBACH, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times.* Philadelphia: Open University Press.

- MAUREIRA, O. [2004] *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal*. Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Enríquez. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2017) *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Recuperado desde: [http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE\\_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf](http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf)
- Ministerio de Educación (2001) *La Educación Parvularia en Chile*. Recuperado desde: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc\\_parvularia\\_en\\_chile.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf)
- Ministerio de Educación (2015) *Ley 20.835 Biblioteca del Congreso Nacional*-versión 15-02-2016
- PASCUAL, R., VILLA, A., & AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- PERALTA, E. [2005] *Nacidos para ser y aprender*. Editorial Infanto Juvenil Buenos Aires. Argentina.
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-bass
- TIMPERLEY, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*.
- Unidad de Protección y Buen Trato - Departamento Técnico Pedagógico JUNJI (2009) *Política de buen trato hacia niños y niñas*. Recuperado desde: [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/parvularia/edpa\\_40.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/parvularia/edpa_40.pdf)