



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Zañartu Canihuante, Carola; Guerra Zamora, Paula; González Ortiz, Juan José
Liderazgo en la educación parvularia Chilena durante la pandemia: experiencias y significados

Educação e Pesquisa, vol. 49, e263089, 2023
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263089esp>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29874394104>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Liderazgo en la educación parvularia Chilena durante la pandemia: experiencias y significados

Carola Zañartu Canihuante¹

ORCID: 0000-0002-6992-2877

Paula Guerra Zamora²

ORCID: 0000-0001-8180-3101

Juan José González Ortiz³

ORCID: 0000-0003-0798-5343

Resumen

La emergencia sanitaria ha permanecido activa afectando a gran porcentaje de la población mundial. Los países han generado diversas estrategias con la finalidad de frenar su avance a través de protocolos sanitarios, junto con la readecuación de los sistemas educativos. Las clases presenciales se trasladaron a una modalidad on-line, donde el profesorado de acuerdo con sus contextos generó las adecuaciones que aportaron continuidad a los procesos. La complejidad de esta tarea requiere de líderes cuyas prácticas permitan dinamizar los procesos pedagógicos, de gestión y comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa en congruencia con los cambiantes acontecimientos. Este artículo presenta la construcción de significados y prácticas de liderazgo utilizadas por cinco líderes de Salas Cuna y Jardines Infantiles públicos en Chile durante los años 2020 y 2021. Para ello se trabajó bajo un paradigma comprensivo- interpretativo; un enfoque cualitativo y un diseño situado en la Teoría Fundamentada. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas narrativas. El estudio de los datos fue realizado a través de análisis de contenido y mediante la utilización del Software Atlas.ti versión 9.0. Los hallazgos presentados relevan la importancia de las prácticas de liderazgo en el trabajo educativo. Igualmente muestra las características propias del nivel de educación parvularia, donde los procesos de liderazgo son situados y propenden al cuidado, la distribución de tareas y la confianza.

Palabras Claves

Liderazgo – Educación Parvularia – Pandemia – Políticas Públicas.

1- Universidad Finis Terrae, Facultad de Educación, Psicología y Familia. Santiago. Chile. Contacto: czanartu@uft.cl

2- Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile. Contacto: pguerra@ucsh.cl

3- Universidad Católica de Murcia. Murcia, España. Contacto: jjgonzort@ucam.edu



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263089esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Leadership in Chilean early childhood education during the pandemic: experiences and meanings

Abstract

The COVID-19 health emergency that began in 2019 continues, to this day, to affect a large percentage of the world population. In order to deter its progress, countries have generated various health protocol strategies, including the readjustment of their educational systems. Thus, face-to-face learning was replaced with online classes, and teaching staff were tasked with generating the adjustments necessary to provide continuity to learning processes – at least, to the extent to which their contexts allowed them to. The complexity of this task has called for leaders whose practices, in tandem with all members of the educational community, may invigorate the pedagogical, management and communicational processes involved, as this ever-evolving context demands. This article presents the construction of meanings and leadership practices of 5 leaders in early child educational centers in Chile during the years 2020 and 2021. We worked under a comprehensive-interpretive paradigm, a qualitative approach, and a grounded theory situated design. Our data collection instrument were narrative interviews. We studied the data through content analysis and using the software ATLAS.ti 9.0. The findings here presented highlight the importance of leadership practices in educational work and show some characteristics of early childhood education, a level of education at which leadership processes are located and tend towards care, the distribution of tasks, and trust.

Keywords

Leadership – Early childhood education – Pandemic – Public policy.

Antecedentes y problemática

De acuerdo con UNESCO (2020) alrededor de 191 países, 60 millones de profesores y 1.500 millones de estudiantes de todos los niveles han sido afectados por la pandemia del COVID-19 a consecuencia de los cierres prolongados de los establecimientos educacionales. Al igual que el resto de los países, Chile no se encuentra exento.

En el ámbito educativo, durante el primer semestre y dada la falta de experiencia referidas al manejo de una pandemia se inicia un periodo de desconcierto en la comunidad educativa (FARFÁN; MAZONI, 2021). La ausencia de lineamientos claros respecto a cuándo y cómo se gestionaría el proceso educativo ocasiona por primera vez que el funcionamiento en los centros educativos se realice a través de una serie de medidas de carácter extraordinario (VALENZUELA; YÁÑEZ; KUZMANIC, 2020).

En un contexto de segregación educacional, donde las escuelas se dividen de acuerdo con los estratos socioeconómicos (UNESCO, 2020), las desigualdades se profundizaron

durante la pandemia. En lo específico, esto se reflejó en el uso de TIC y la falta de insumos computacionales e internet. Pese a las desfavorables condiciones, los y las docentes transformaron sus hogares en aulas improvisadas, generaron rutas de envío de materiales, alimentación, horarios de atención a las familias y sus estudiantes. Las extensas jornadas de trabajo de los docentes se transformaron en el sostén del sistema educativo en Chile (FARFÁN; MAZONI, 2021).

La pandemia ha vuelto a poner de manifiesto la importancia del liderazgo educativo. Aunque en el sistema educativo chileno ha sido un tema de especial interés para la comunidad científica (MANRIQUEZ; REYES, 2022), la situación de emergencia sociosanitaria ha puesto el foco de atención en el ejercicio del liderazgo a la luz de las prácticas de los directores/as, factor clave para ofrecer una respuesta educativa integral y justa. Los directivos han tenido que atender a nuevas situaciones sociales y educativas en un contexto de incertidumbre, modificando las prácticas de liderazgo, entre las que han emergido la necesidad de aprender a liderar en la distancia y con medios virtuales, cuidar la salud emocional de los diferentes agentes educativos e intensificar las relaciones con familias y profesorado (BOLÍVAR *et al.*, 2022).

La encuesta realizada por Farfán y Mazoni (2021) muestra a Chile como uno de los países que presentó una mayor cantidad de docentes que perciben y sienten que su salud mental está considerablemente afectada. Este aspecto es de particular relevancia en educación parvularia, dada la alta carga emocional de su trabajo y el impacto de la salud mental de las educadoras. Además, el 98 por ciento de las profesionales que se desempeñan en el sector son mujeres, por tanto, la convergencia entre lo laboral y las labores del hogar (GIBSON, 2015) genera una sobrecarga de trabajo, cuyo efecto interviene en diferentes niveles: prácticas educativas, aprendizaje de niños y niñas, vínculo con las familias, prácticas de liderazgo, entre otras. Son los aspectos emocionales como la confianza, la alteridad y el cuidado de las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa, la piedra angular en el proceso de mejora (CARRASCO; BARRAZA, 2020).

El presente estudio busca comprender las experiencias de educadoras de párvulos que se desempeñan como directoras de centros educativos para la primera infancia del sector público respecto a su vivencia en contexto de pandemia y las prácticas de liderazgo desplegadas. Hasta nuestro conocimiento son escasos los estudios que den cuenta de los significados, experiencias y prácticas de liderazgo en educación parvularia en contexto de complejidad como el vívido.

Marco de referencia

La educación parvularia en contextos de pandemia

La educación parvularia corresponde al primer nivel educativo en Chile. Busca favorecer el desarrollo integral de los/as niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica (SUBSECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018). Para ello gestiona procesos pedagógicos sistemáticos y relevantes, que consideren

la diversidad, la ciudadanía y el enfoque de derechos en estrecho vínculo con las familias, quienes se comprenden como primer agente educativo.

En este contexto, la educación parvularia cuenta con una serie de regulaciones, no obstante, la pandemia trajo consigo un periodo de desconcierto. Desde los equipos pedagógicos que se desempeñan en sectores de alta vulnerabilidad, la práctica docente se complejiza con el desigual desarrollo de competencias digitales por parte de las familias y docentes (FERNÁNDEZ; MORENO; GUERRA, 2020; MURILLO; DUK, 2020; RODICIO-GARCÍA *et al.*, 2020; LLORENS-VARGAS; ALARCÓN-CASTRO; BRAÑES-ALARCON, 2021). Además, en el caso de las educadoras de párvulos se presentan dificultades para adaptar su práctica pedagógica a modalidades remotas ya que la naturaleza de las experiencias de aprendizaje en este nivel requiere de presencialidad, para establecer el vínculo amoroso que sustenta el aprendizaje (YÁÑEZ, 2019).

Dentro de las acciones gubernamentales desarrolladas para apoyar a los y las docentes se encuentran talleres pedagógicos, de contención emocional, capacitación y programas informativos que apoyan la educación a distancia (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2021a). Además, se generó un repositorio con infografías, vídeos, y documentos específicos para la educación de la primera infancia, y se realizaron acompañamientos para las directoras y equipos de gestión (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2021b). Estos apoyos coexistieron con las medidas sanitarias que, entre otros aspectos, determinaron la implementación de periodos de cuarentena y reapertura a nivel local, lo que supuso una irregularidad en el funcionamiento de los centros educativos.

Liderazgo docente en educación parvularia

La práctica de liderazgo en educación parvularia es “un proceso holístico que va más allá de quien asume funciones administrativas, sino que incluye también al personal e indirectamente a padres, madres y a todos quienes tienen influencia en la implementación de las prácticas de educación temprana” (HUJALA; ESKELINEN, 2013, p. 214). Se caracteriza por un gran sentido de vocación o “pasión” por el cuidado, desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, concepto que Siraj-Blatchford y Hallet (2014) denominan “liderazgo del cuidado”. Esta idea se relaciona con la ética del cuidado, que implica el desarrollo de una relación basada en la preocupación y el cuidado hacia los/as niños/as y las familias. Las prácticas de liderazgo en este nivel también se caracterizan por un equilibrio entre el cuidado, el bienestar y el aprendizaje, un enfoque en la intencionalidad pedagógica en las actividades cotidianas y una alta preocupación por el contexto en que se ubica el centro educativo y sus redes comunitarias (COLMER; WANIGANAYAKE; FIELD, 2014; WANIGANAYAKE, 2014; STREHMEL, 2016). Además, en este nivel, la mayoría de los líderes son mujeres (SIRAJ-BLATCHFORD; HALLET, 2014), lo que implicaría una forma particular de desarrollar prácticas de liderazgo.

Las experiencias internacionales confirman que el liderazgo en educación parvularia se sustenta en la construcción de aprendizajes situados en los contextos, que son utilizados por las directoras para influir positivamente en las docentes (HAIRON, 2017; HE; HO,

2017; LUYTEN; BAZO, 2019). En este nivel el liderazgo incluye la distribución de las tareas en los equipos de trabajo y la potenciación de liderazgos informales dentro de las organizaciones en congruencia con el nivel de involucramiento que presenta quien lidera (DU PLESSIS; EBERLEIN, 2018).

En el caso de Chile, Opazo et al., (2022) muestran que los centros educativos desarrollan principalmente un liderazgo de tipo pedagógico. Son prácticas que se implementan en espacios laborales limitados por el exceso de trabajo administrativo y los emergentes propios de la labor. Los centros educativos se observan como espacios con jerarquías de poca envergadura, donde las directoras cuentan con incipientes oportunidades de desarrollo profesional y presentan un amplio manejo de habilidades blandas que facilitan los acercamientos hacia las familias y los equipos de trabajo. Dentro de las tareas establecidas como propias de las directoras destacan las prácticas de acompañamiento, resolución de problemas emergentes, la focalización en el aprendizaje y el cumplimiento de metas (GUTIÉRREZ; ROA, 2022).

Recientemente, la Subsecretaría de la Educación Parvularia (2021b) distribuye el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo en Educación Parvularia, documento que tiene por objetivo consolidar el rol directivo en las instituciones de la primera infancia, realzando su importancia en el avance hacia la calidad educativa.

Diseño metodológico

Esta investigación presenta una orientación cualitativa, centrada en un paradigma interpretativo y de corte transversal ya que busca comprender la realidad de cinco directoras de Salas Cunas y Jardines Infantiles y analizar los significados respecto a las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos que participaron de forma sistemática por cuatro años en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) de la región Metropolitana y de Valparaíso. Esta investigación busca situar a los actores sociales en su contexto, y rescatar sus interpretaciones y experiencias, desde una mirada contextualizada (FLORES, 2009). Corresponde a un estudio de caso ya que responde a un contexto único, donde se requiere un acercamiento real al fenómeno a indagar (JIMÉNEZ; COMET, 2016).

Se definió como método a la teoría fundamentada porque permite la construcción de un marco analítico respecto de un fenómeno que se relaciona con una situación particular (LUQUÉZ DE CAMACHO, 2016). La selección de la muestra se realizó a través de muestreo intencional. En este sentido, sus participantes fueron consideradas de acuerdo a su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996).

La elección de la muestra consideró como criterios de inclusión a educadoras de párvulos que ejerzan actualmente como directoras de una Sala Cuna y Jardín Infantil, presenten al menos dos años en el cargo, se desempeñen en una institución sin fines de lucro con presencia a nivel nacional, en sectores de alta vulnerabilidad social, y que fueron participantes activas dentro de una CPA durante al menos tres años. Este último criterio es relevante dado que estos espacios implicarían un fortalecimiento de las prácticas de liderazgo que es interesante de indagar en contextos de alta incertidumbre, como la pandemia.

El estudio incluye a cinco directoras de entre 27 y 52 años, con un promedio edad de 39 años, que se desempeñan en centros educativos de la región Metropolitana y de Valparaíso. Cinco de ellas son directoras de centros educativos que atienden a niños y niñas entre tres meses a cuatro años, mientras que una se desempeña en Sala cuna, esto es, con niños/as hasta dos años. Trabajan con equipos pedagógicos de 18 integrantes en promedio. Se encuentran desempeñando labores de directora en esos centros desde hace 21 años en promedio.

Tabla 1- Caracterización de las participantes

Nombre Ficticio	Edad	Región / Comunidad profesional de aprendizaje	Nivel educativo	Equipo docente
Tamara	52	Metropolitana	Sala cuna y niveles medios	2 educadoras, 11 técnicos, 2 auxiliares de aseo, 1 administrativo.
Karla	42	Metropolitana	Sala cuna y niveles medios	4 educadoras, 15 técnicos, 1 administrativo y 4 manipuladoras de alimentos, 2 auxiliares de aseo.
Damaris	28	Valparaíso	Sala cuna y niveles medios	5 educadoras, 11 técnicos, 1 administrativo, 4 manipuladoras de alimentos, 2 auxiliares de aseo
Valeria	51	Valparaíso	Sala cuna	1 educadora, 6 técnicos y 1 auxiliar de aseo
María	35	Valparaíso	Sala cuna y niveles medios	2 educadoras, 12 técnicos, 1 administrativo, 3 manipuladoras, 2 auxiliares de aseo

Fuente: Elaboración propia / Datos de la propia investigación del autor.

Como resguardo ético, cada participante firmó un consentimiento informado que garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información entregada. Además, se explicitó la posibilidad de abandonar el estudio, en congruencia con los principios de autonomía, justicia y la beneficencia y no maleficencia.

Las participantes fueron entrevistadas en dos oportunidades durante el segundo semestre del 2020. En esas ocasiones, se consideró generar instancias reflexivas respecto de sus experiencias, en línea con el enfoque narrativo. Las entrevistas narrativas permiten la reconstrucción de los procesos subjetivos que se desarrollan en el tiempo, donde emerge por medio de la narración la significación de las experiencias construidas en un contexto determinado. Lo anterior implica la declaración de una construcción histórica que releva aspectos identitarios, procesos de cambio y proyecciones de las personas (MUYLAERT *et al.*, 2014) contribuyendo especialmente a los objetivos que apuntan a elementos subjetivos, tales como las prácticas de liderazgos y las tensiones asociadas a la pandemia COVID 19. Las preguntas buscaron explorar sus experiencias y las prácticas de liderazgo implementadas para enfrentar la emergencia sanitaria y entregar servicios educativos a los niños y niñas de educación inicial.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de procedimientos planteados por la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1990). A partir de la transcripción de las entrevistas, se realizaron códigos in vivo para luego generar categorías de acuerdo a aspectos comunes y la significatividad descrita por los participantes. Finalmente se generaron categorías centrales y núcleos categoriales que permitieron organizar las

experiencias vinculadas al liderazgo y la pandemia. Se tomaron los aportes del método de comparación constante para organizar y analizar los datos mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva (FLORES, 2009) Para este proceso se utilizó el software Atlas Ti, en su versión 9. Con la finalidad de garantizar la validez interna de la investigación y confiabilidad (FLORES, 2009), se realizó la triangulación de datos y de investigadores. Se trabajó en cuatro sesiones de 3 horas donde se efectuó la codificación y categorización de forma inductiva. La última sesión se orientó al establecimiento de acuerdos entre los investigadores para consensuar los núcleos categoriales. Sin embargo, existen algunas categorías que se abordaron por medio del corpus teórico desarrollado en esta investigación en congruencia con los planteamientos de Gohier *et al.*, (2002), Cherrington y Thornton (2015) y Salazar y Sánchez (2018).

Resultados

Los resultados de esta investigación corresponden a un proceso de codificación abierta. Los elementos relevantes fueron organizados considerando su implicancia dentro de las prácticas de liderazgo durante la pandemia. Para ello se da cuenta de los principales factores contextuales de carácter internos y externos evidenciados por las directoras. En cada uno de estos aspectos encontramos en un primer nivel facilitadores que permiten por una parte desarrollo y/o aprendizajes y obstaculizadores que entorpecen y/o detienen su avance.

Los “factores contextuales” son percibidos como un conjunto de elementos presentes durante la emergencia sanitaria que ejercen influencia en las prácticas de liderazgo desarrolladas por las directoras orientadas al funcionamiento de las Salas Cuna y Jardines Infantiles. Ellos han sido identificados por las educadoras como obstaculizadores presentes dentro de la pandemia, cuyo impacto ha generado un desgaste importante. Lo señalado se evidencia en la siguiente cita:

[...] que no estamos en normalidad, que las condiciones no están, que hay muchos temas (de salud) mentales no resueltos [...] y que eso (genera) cierta incertidumbre [...], porque va a estar las políticas, [...] los lineamientos, pero el filtro son las personas. (María).

Dentro de estos factores se encuentran el “manejo gubernamental de la pandemia” que refiere a las respuestas, orientaciones, estrategias y herramientas entregadas por las instituciones del Estado frente a la pandemia y apuntan a la disminución del nivel de contagios y la propagación del covid-19.

Lo precedente se vincula a las “Políticas públicas” comprendidas como las directrices entregadas por las instituciones sanitarias, educativas y de seguridad en Chile respecto al COVID-19. Las profesionales perciben que las normas entregadas tienen sentido para contextos particulares, mientras que para otros consideran que “a veces son inadecuadas, excesivas, injustas” (Damaris). De igual forma, manifiestan que las “restricciones (son) tan dictatoriales, de hacernos sentir que el otro es tu enemigo” (Tamara), generan tensión. También existe la percepción de incongruencias por parte de las instituciones, dado que

“hay permisos para ir al mall o al supermercado, pero no se puede ir a la plaza, no se puede ir al parque, no se puede ir a ningún lado” (Tamara).

Igualmente se cuestiona el rol de autoridades educativas, quienes dan apoyos y protocolos que son percibidos como poco eficaces, puesto que permiten el funcionamiento de los centros educativos en condiciones cuestionables, “meten quince niños en una sala donde debe haber tres ¿por qué? Porque necesitan atender para que esas mamás puedan ir a trabajar” (Valeria) sin considerar los criterios sanitarios de resguardo. Las participantes otorgan poca credibilidad a las autoridades declarando “no hay una valoración de las autoridades, del ministerio de lo que es la labor de una educadora de párvulos [...] pero el Estado no ve el sacrificio que hay también en las trabajadoras de la educación parvularia.” (Tamara), percibiéndose una tendencia a invisibilizar a estas profesionales.

Aparece una categoría asociada a los medios de comunicación masivos y la instalación de “la cultura del miedo”. Esta se refiere a la desinformación respecto de la pandemia difundida por parte de los medios de comunicación. Su influencia es percibida como negativa, dado que transmite e instala en la sociedad una sensación de temor, en donde se destaca el carácter de enemigo del COVID-19. De igual forma, indican que esta “cultura del miedo” genera que nuestras defensas bajen y que andemos todos amargados, que las familias no quieran nada” (Tamara).

Su impacto se evidencia en un cuestionamiento ya que “no sé si estamos tomando las mejores decisiones y nosotros al final nos desinformamos por los medios de comunicación formales y lo único que nos genera es miedo (Tamara).

Se identifica como otro aspecto las medidas de confinamiento y apertura impulsadas desde autoridad, lo que implicó una sucesión de periodos de “cuarentena y reapertura” durante la emergencia sanitaria.

En términos de la “cuarentena” las directoras plantean como demanda la ausencia de consideración de las necesidades biopsicosociales de la primera infancia, las que, habrían sido invisibilizadas. Las educadoras expresan: “los espacios de libertad y recreación se han visto mermados en los niños y es algo que este gobierno [...], no ve.” (Valeria).

Otro aspecto que se considera son las dinámicas que emergen a nivel familiar durante las cuarentenas, las que son visualizadas como poco promotoras de aprendizajes. Al respecto las educadoras señalan: “porque imagínate en sus casas: casas pequeñas con pocos estímulos, con familias que están trabajando, [...] preocupadas del almuerzo” (Karla). En los periodos de reapertura las directoras identificaron como una de las principales problemáticas la duplicidad de roles que han asumido “al retomar (aparece) el tema de la doble presencia: resulta que estás aquí, pero también estás pendiente de tu casa y eso pasa con todas” (María), lo que repercute en la percepción personal de habilitación laboral, pues “no se sienten en condiciones de poder cumplir con lo que está establecido en el trabajo” (María); “todo este contexto, hace poner en la balanza si eres realmente capaz de seguir” (Karla).

Desde los “factores internos” se encuentran como facilitadores el “acompañamiento” y la “transferencia de aprendizajes”, mientras que como obstaculizadores las directoras destacaron a las orientaciones “y apoyos institucionales y las tensiones al interior de los equipos”.

Las “orientaciones institucionales” son percibidas como ambiguas y poco responsivas al contexto. Como primer punto exponen los aspectos legales y contractuales y la falta de regulación existente ya que:

[...] institucionalmente no hay una definición de teletrabajo. No hay nada formal, todo es desde la voluntad de cada una. No hay establecidos horarios de trabajo, no hay nada. Por eso el año pasado fue súper difícil porque había mucha demanda de cosas por hacer, y más encima había un criterio de voluntariedad” (Damaris). Es por ello que en el 2020 sólo trabajaron las directoras y las educadoras, entonces fue mucha la exigencia de trabajo. (Tamara).

Lo expuesto está enlazado con el funcionamiento de los equipos, donde la organización de roles y tareas resulta compleja producto de la falta de regulación contractual institucional “porque tú no las puedes obligar a hacer eso, tú tienes que preguntarles” (Damaris). Las directoras exponen:

[...] salió una ley [...] que habla de un seguro de vida [...] todas las funcionarias con hijos menores de dieciocho años puedan pedir teletrabajo. Entonces tú tienes que dar ese comunicado al equipo y decir “ya chiquillas, todas pueden, tienen que mandar una solicitud y el empleador les dará la respuesta si corresponde o no hacer un teletrabajo de acuerdo al cargo [...] pero tú te quedas, te quedas pensando, bueno ¿pero aquí qué hacemos? aquí la mayoría es presencial, la presencialidad [...] es vital, desde mi cargo hasta la auxiliar de servicio. Entonces, estoy agotada con eso. (Damaris).

Otra demanda relevante corresponde a la constante “falta de recursos”, “partiendo porque no están las condiciones para teletrabajar, desde nuestra institución” (Damaris). Las medidas entregadas institucionalmente no responden a los requerimientos realizados por los equipos puesto que “las tías⁴ quieren otro tipo de mascarillas y no porque sean pesadas, sino porque también detrás de ellas están sus familias, están sus vidas ¡Complejo! (María). Otra necesidad manifestada por las directoras se vincula con la ausencia de insumos tecnológicos,

[...] muchas de las educadoras no tienen, que son las que tienen mayor carga laboral hoy día, no tienen espacios adecuados para poder desarrollar sus labores [...] pero como te digo no hay ningún recurso, o sea, sólo yo tengo el modem de internet y tengo un celular que me dio la institución y nada más [...] además tampoco tenemos una cuenta pagada de Zoom entonces se corta cada cuarenta minutos y eso va estancando los procesos. (Damaris).

Por otro lado, se menciona la realización de “talleres o charlas” on-line, esto es, instancias de conversación en modalidad on-line, las que son valoradas por las directoras como una forma de elaborar las vivencias, emociones y pensamientos. Sin embargo, consideran que la participación en dichos espacios “han sido muy poco. Han sido, no

4- Coloquialmente se les denomina “tías” a las educadoras.

sé, jornadas en Zoom de media tarde, de contención emocional, pero ha sido como tres veces, entonces no ha sido una constante” (Damaris), en consecuencia, corresponde a una necesidad que no ha sido abordada a nivel institucional.

Con relación a las “tensiones al interior de sus equipos”, las directoras describen diversas situaciones acontecidas que complican las interacciones y relaciones entre directoras - educadoras y/o técnicos; dificultado la comunicación y los procesos educativos. En primer lugar, existe la percepción de abandono ante la pandemia por parte de la institución ya que “como trabajadoras [...] el empleador no está visualizando [...] desde su bienestar” (Damaris). Complementan:

[...] a varias les dio el Covid, también lo supe e informé porque ellos daban una contención, no sé, nunca supe lo que hacían [...] con las tías...” (Tamara), “se ha preocupado poco la institución de lo que siente el equipo o de lo que sienten las profesionales porque ellos están en una oficina planeando esto, mandándote “oye, para hoy día esto...”, pero no están aquí, no están en el jardín con la carga emocional. (Tamara).

Un segundo aspecto da cuenta de la tensión entre las directoras y la institución, ya que producto de la falta de regulación del teletrabajo en términos legales, hubo parte del equipo de los centros que se mantuvo ausente de las labores pedagógicas. En contraposición las directoras respondieron a los requerimientos de la emergencia sanitaria por medio de la autogestión y compromiso. Es por ello que las educadoras demandan igual nivel de compromiso por parte de los equipos, señalando que: “no me parece tan justo que sea sólo a las directoras, me gustaría igual que fuera a todo el equipo” (Damaris).

Una tercera tensión identificada es la pérdida de autonomía en la toma de decisiones durante la pandemia. Las participantes advierten que “primero teníamos un poco más de autonomía las directoras, podíamos tomar algunas decisiones importantes dentro del jardín infantil” (Tamara).

Desde el ámbito pedagógico, consideran poco acertadas las solicitudes que son impuestas pues

[...] obligarnos a hacer un plan anual que tú no sabes qué va a pasar en un mes más, entonces estoy planificando qué, al final sólo es por cumplir ¿Cómo voy a planificar diciembre si yo no sé si nos vamos a cuarentena? [...] llénenme esta pauta”, “llénenme esta pauta”, “háganme esto”: control, control, control, control todo el rato” “si nosotras sabemos la realidad del jardín. (Tamara).

Desde lo administrativo de igual forma perciben la obligación de subordinar decisiones que responden a aspectos internos de cada centro educativo, donde además los contextos no son comparables a otras realidades. Lo anterior se evidencia en la siguiente cita:

O sea, si tengo que suspender un día le tengo que preguntar (al empleador), si tengo que hacer algo le tengo que preguntar. Yo encuentro que eso es parte de mi rol de directora de un jardín infantil, por algo tengo las competencias y estoy acá. (Tamara).

En relación con los factores internos y su rol como facilitadores, las educadoras perciben de forma positiva, en primera instancia las acciones de “acompañamiento”. Estas refieren al proceso de orientación y/o guía entregada por la institucionalidad para desarrollar estrategias de afrontamiento y/o adaptación en el periodo de pandemia. Lo precedente, se evidencia en medidas estratégicas que comienzan a ejecutarse con posterioridad al inicio del período de reapertura. Las directoras comprenden que la utilización de “protocolos sanitarios” permite “resguardarse porque también debemos ser responsables socialmente, pero también responsable con tu vida” (María). Específicamente en los periodos de reapertura,

[...] los protocolos también se transmiten y se traspasan a las personas que vienen a este jardín infantil. Entonces, tenemos que estar transmitiendo a las familias que deben usar la mascarilla como corresponde. Tenemos que entrar al jardín con un código QR, [...] y vamos llenando una encuesta diaria para ver si tienes tos, si tienes fiebre. Es como para hacer una trazabilidad que nos mandaron de la institución, entonces si alguien tiene coronavirus hace la trazabilidad. (Tamara).

En relación con el “trabajo técnico” la realización de reuniones y conversaciones con el equipo de trabajo dirigidas por las directoras se vieron favorecidas durante el confinamiento ya que “tuve el tiempo como para hacer las cápsulas y videos y tener un insta (Instagram) con videos interactivos” (Tamara), también,

[...] tenemos muchos espacios de trabajo técnico, más ahora que estamos en cuarentena y estamos en la casa y, entre comillas, tenemos más posibilidades dada la disposición y organización de los tiempos. (Damaris).

Un último punto a destacar refiere a la “transferencia de aprendizajes desde la” Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) “en que participaron hasta antes del inicio de la pandemia - al contexto de alerta sanitaria por el COVID 19” donde las participantes perciben cómo se ha facilitado la resolución de conflictos, dificultades en la gestión y/o en el plano pedagógico, producto de dichas herramientas. Las directoras exponen:

[...] sin duda como situaciones de formación o cosas que compartimos dentro de la comunidad son importantes [...] El tema del bienestar. Entonces, bajo esa mirada, el estar bien en el lugar donde nos encontramos fue fundamental dentro de este tema de la pandemia. (Valeria).

También considera los apoyos como fundamentales durante la pandemia, ya que:

[...] además de la instancia netamente como de trabajo, teníamos una red de apoyo que permaneció en el tiempo y que todavía permanece y de compartir vínculos con la posibilidad de decir: “Oye, voy a llamar a la directora [...] porque tengo una duda con esto, entonces voy a ver si ella me puede ayudar. (Damaris).

Asimismo, las “prácticas de liderazgo” utilizadas por las directoras se caracterizan por su transversalidad. El funcionamiento se presenta como una redarquía y permiten la existencia de un trabajo colaborativo. Lo anterior se evidencia en la siguiente cita:

[...] las decisiones relevantes pedagógicas yo no las tomo sola, las tomo con ellas porque siento que ellas tienen harto de la visión de la sala, entonces son parte y pueden tomar decisiones ahí potentemente. (Damaris).

Como profesionales líderes de la educación parvularia asumen como una responsabilidad ética y profesional durante la emergencia sanitaria “seguir entregando educación a los niños porque los niños lo necesitan. Pero también tienes que luchar y ese es un gran desafío como líder” (María).

Se integra también como un aprendizaje transferido desde la CPA la gestión de procesos de “innovación educativa” liderados por las directoras y los equipos educativos. Aun cuando, en menor escala la institución hizo llegar insumos pedagógicos para el trabajo en pandemia, los equipos fueron trabajando de forma colaborativa e innovadora.

[...] sí, hay cosas que están bien, [...], pero siempre hay que mejorar, siempre hay que hacer las cosas mejor. Siempre hay que tratar de innovar, de tratar ver cómo lo podemos hacer. Yo no tengo la verdad absoluta. Ahora, yo siempre soy “Chiquillas, demos ideas, veamos cómo lo podemos hacer” porque eso también nos ayuda y nos ayuda a construir y (en) eso me ayudó mucho la comunidad. (Damaris).

Las directoras perciben la importancia de su labor. Por ello, han priorizado el envío de experiencias de aprendizaje y apoyos pedagógicos a las familias. Lo precedente se evidencia en la siguiente cita: “hemos ido tratando de incorporar estrategias para que los niños puedan ir avanzando en sus aprendizajes además de mandar una serie de recursos pedagógicos que han creado para esta instancia por la institución” (Damaris). Las herramientas que desarrollaron para favorecer los procesos de aprendizajes en los párvulos se centran en la elaboración de “videos con toda la explicación” (Tamara).

Por último, se destacan los “aprendizajes alcanzados durante el periodo de pandemia”. En relación con los de tipo “laboral” las directoras perciben que la pandemia “vino a remover un poco las formas que trabajamos con los niños” (Damaris) visualizándola como una oportunidad de mejora. Complementan diciendo:

[...] es una ventaja de esta pandemia y que nos sirve para poder avanzar en ciertas estrategias. A lo mejor también me sirve a mí para poder fortalecer estas habilidades mediadoras de las chiquillas, porque tenemos tiempo para poder reflexionar que antes no teníamos. (Teresa).

De igual forma, las educadoras consideran que los “*aprendizajes personales*” generados durante la emergencia sanitaria se inician en la reflexión de sus experiencias. Reconocen que:

[...] la pandemia me ha enseñado tantas cosas positivas que me ha hecho cuestionarme de muchas cosas del mundo y de nosotros los seres humanos [...] el primer aprendizaje que he tenido desde mi vida es a vivir el día a día. (Tamara).

De igual forma validan la “posibilidad de encontrarte con otros y de compartir de manera respetuosa tus puntos de vista o en lo que tú crees” (Damaris), de modo que “trato de hacer todo, de dar calma y motivación al equipo [...] Yo con un rol de directora dependiendo de mí tanta gente y tengo que poner lo mejor de mí (María).

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto una serie de tensiones asociadas a las experiencias y prácticas de educadoras que ejercen labores de liderazgo en contextos de alta incertidumbre y tensión emocional.

Uno de los hallazgos que emerge en esta investigación refiere a la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la percepción de las personas respecto del COVID-19. Las directoras dan cuenta de valoraciones cargadas de malestar, impotencia y ambigüedad permanente a nivel social, gatilladas por la exhibición sistemática a informaciones que presentan trayectorias de avance de la pandemia. Lo precedente es congruente con Mejía *et al.*, (2020) que concluyen que la percepción de miedo existente en la población es generada principalmente por las redes sociales y la televisión. El impacto que fue descrito como “*Cultura del miedo*” aludiendo al impacto negativo y la desinformación existentes son concordantes con lo planteado por Ribot, Chang y González (2020) en términos de los efectos que la constante exposición de las personas a noticias que den cuenta de situaciones catastróficas genera sensaciones de victimización, tensión y angustia que promueven malestar y vulnerabilidad social. Este fenómeno complejiza el funcionamiento socialmente ya que no permitiría que las personas puedan tomar conciencia y tomar decisiones informadas que permitan un mejor manejo de la pandemia y con ello apoyar la disminución de los casos de COVID-19. Esto es especialmente preocupante en personas que cumplen roles de liderazgo como en el caso de las directoras, quienes ejercen una influencia relevante en sus equipos de trabajo y por tanto, el mensaje que transmite puede fácilmente ampliarse.

Respecto de las “regulaciones de movilidad”, las participantes adscriben una posición de defensa de la niñez, relevando la invisibilización de la infancia y sus necesidades, situación que se evidencia al interior de las familias producto de la priorización del plano económico por sobre el educativo en Chile. En congruencia con lo anterior, Correa *et al.*, (2021) exponen que las altas exigencias laborales y los requerimientos de mayor tiempo por parte de la escuela complejiza el cumplimiento de las labores asignadas. Además, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han implementado exigen el desarrollo de la capacidad de adaptación de docentes y apoderadas/os que permitan acoger los requerimientos en pandemia. (BELMAR-ROJAS; FUENTES-GONZÁLEZ; JIMÉNEZ-CRUCES, 2021).

Lo precedente se entronca con la “percepción de habilitación laboral”. La duplicidad de roles y las condiciones de emergencia no forman parte de las políticas de Estado, crean tensiones y cuestionamientos permanentes respecto de la capacidad profesional para adaptarse a la pandemia. En efecto, el contexto ha creado un conjunto de nuevas responsabilidades que exceden la cuestión pedagógica, y con ello una consecuente sobrecarga laboral. Un estudio mostró que el 63 % de los docentes chilenos están trabajando más o mucho más que antes y en condiciones menos favorables (ELIGEEDUCAR, 2020). Otro aspecto vinculado a lo anterior son “las orientaciones institucionales”. La ambigüedad producto de la ausencia de una definición dentro de la legislación laboral e institucional que considere al teletrabajo como una opción laboral genera cuestionamientos importantes en las líderes educativas. La delimitación de horarios laborales, criterios de voluntariedad y desorganización de los roles dentro de la institución, golpea con fuerza los significados construidos y el tipo de liderazgo ejercido. Las tensiones presentes evidencian la falta de comunicación entre estos interlocutores, la percepción de las participantes de abandono por parte del Estado y el descontento producto de la intensificación del control institucional hacia su labor.

Otro aspecto que aparece producto de las condiciones de la pandemia refiere a la falta de recursos económicos, pedagógicos y capacidades instaladas en las docentes respecto al uso de TIC como una herramienta pedagógica. Estos aspectos son necesidades prioritarias para las directoras, que no han sido consideradas desde las políticas educativas. Canales-Reyes (2021) y Ortega y Oyanedel (2020) son coincidentes y críticos respecto al rol asumido por el Estado en el sector educativo. La escasa entrega de herramientas TIC, capacitaciones y soporte a los equipos educativos mantienen la precarización laboral, la agudización de las diferencias contextuales, sociales, culturales y políticas que abarcan desde problemas de conectividad hasta su incidencia negativa en la calidad de las prestaciones educativas. El sistema educativo en su macroestructura no tiene incorporados dentro de sus recursos pedagógicos a las TIC como prioridad. Farfán y Mazoni (2021) relevan la omisión del gobierno central respecto a la entrega de equipamientos necesarios y acceso a internet particularmente en los grupos sociales más vulnerables. En esta investigación, las participantes incluso refieren no contar con programas informáticos básicos en contextos de educación remota, evidencia de la precarización laboral en que desarrollan su trabajo. En Chile, la falta de equidad de acceso a tecnologías y el grado de alfabetización digital de la comunidad educativa tensionan aún más la realidad escolar de cada docente y los procesos de enseñanza que realizan durante el encierro (AGOSTINI; WILLINGTON, 2012; LEÓN-ACEITÓN *et al.*, 2019).

Las participantes refieren también a un grado creciente de presión externa y pérdida de autonomía. Lo anterior aumenta el riesgo de que a los y las líderes docentes se les asignen más tareas administrativas, lo que puede resultar en una división del trabajo más fuerte. Este complejo rol híbrido afecta los procesos de liderazgo que puedan implementar las participantes. Pardo y Woodrow (2014) señalan que se crea la percepción de malestar permanente y sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad. Las prácticas de liderazgo son dinámicas, por tanto, es el contexto un espacio temporal y social que permite su

construcción (STONE-JOHNSON; WEINER, 2020). Todos aquellos factores dentro de este escenario dificultan el desarrollo de prácticas de liderazgo dentro de una institución.

Un último aspecto por destacar refiere a la visión del liderazgo del cuidado, característico de la educación parvularia. Este considera el atender al otro, generar vínculo y derribar las barreras jerárquicas, aspectos que han sido difíciles de implementar en contexto de pandemia, y que además se ve tensionado por las presiones percibidas por las directoras desde sus jefaturas. Este aspecto es fundamental de abordar en este nivel, y debiera ser un eje central de las prácticas de liderazgo de las directoras, dado que el bienestar de su equipo es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas y del vínculo que establecen con las familias, aspecto que, sin duda, requiere enormes esfuerzos luego de las consecuencias de la pandemia en este ámbito (EADIE *et al.*, 2021).

En cuanto a la prospectiva que se deriva de los resultados obtenidos a través de este estudio, se confirma la necesidad de seguir investigando sobre cuestiones centrales de la educación, como el desgaste emocional del profesorado y la implicación que éste tiene en el desarrollo de las tareas docentes, el distanciamiento entre la gestión institucional y la respuesta educativa que el profesorado que está en primera línea ofrece a situaciones concretas, la incidencia de las prácticas de liderazgo en el clima laboral y en la respuesta educativa que emerge de las relaciones profesionales, la relevancia de la formación permanente del profesorado, especialmente en cuestiones relacionadas con la innovación pedagógica, las relaciones familia y escuela en contextos de exclusión social y vulneración de derechos. En definitiva, todas ellas cuestiones relacionadas con la segregación y la exclusión educativa, con la calidad de la enseñanza y la respuesta educativa contextualizada.

Referencias

AGOSTINI, Claudio; WILLINGTON, Manuel. Acceso y uso de internet en Chile: evolución y factores determinantes. **Persona y Sociedad**, Santiago de Chile, v. 26, n. 1. p. 11-42, ene./abr. 2012.

BELMAR-ROJAS, Carolina; FUENTES-GONZÁLEZ, Carolina; JIMÉNEZ-CRUCES, Luis. La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. **Revista Saberes Educativos**, Santiago de Chile, n. 7, p. 01-25, jul./dici. 2021.

BOLIVAR, Antonio et al. Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. *In*: BOLIVAR, Antonio *et al.* **Liderazgo educativo en tiempo de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid**. Granada: Universidad de Granada (2022) cap. 1. p. 19-36.

CANALES-REYES, Roberto. La educación como un derecho: Chile en tiempos de pandemia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 106-121, ene./mar. 2021.

CARRASCO, Andrea; BARRAZA, Diego. La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 53, p. 364-391. ago./dici. 2020.

COLMER, Kaye; WANIGANAYAKE, Manjula; FIELD, Laurie. Leading professional learning in early childhood centres: ¿Who are the educational leaders? **Australasian Journal of Early Childhood**, Canberra, v. 39, n. 4, p. 103-113, dici. 2014.

CORBIN, Juliet M; STRAUSS, Anselm. Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. **Qualitative Sociology**, Berlín, v. 13, n. 1, p. 3-21, mar. 1990.

CORREA, Alfonso et al. Debate sobre el retorno a clases presenciales en pandemia. **Andes Pediátrica**, Santiago de Chile, v. 92, n. 2, p. 174-181, mar./abr. 2021. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535>

CHERRINGTON, Sue; THORNTON, Kate; The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. **Professional Development in Education**, London, v. 4, n. 2, p. 310-328, ago./dici. 2015.

DU PLESSIS, André; EBERLEIN, Eric; The role of heads of department in the professional development of educators: A distributed leadership perspective. **Africa Education Review**, Pretoria, v. 15, n. 1, p.1 -19, ene. 2018.

EADIE, Patricia et al. Early childhood educators' wellbeing during the covid-19 pandemic. **Early Childhood Education Journal**, Ámsterdam, v. 49, n. 5, p. 903-913, sept. 2021. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>

ELIGEEDUCAR. Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. **Reporte de Resultado**, Santiago de Chile, Versión, 2, 2020. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/situacion-de-docentes-y-educadores-en-contexto-de-pandemia/> Consultado el: 28. Jun. 2022.

FARFÁN, Víctor M. F.; MAZONI, Anna. Sistema educativo Chileno y trabajo docente en el contexto de la pandemia. In: ANDRADE, Dalila; PEREIRA, Emerson; CLEMENTINO, Ana María. **Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional Latinoamericana, nueva gestión**. [S. l.: s. n.], 2021. Cap. 3. p. 95-128.

FERNÁNDEZ, Natalia, MORENO, María, GUERRA, José. Brecha digital en tiempo del COVID-19. **Revista Educación Hekademos**, Sevilla, v. 28, p. 76-85, jun. 2020.

FLORES, Rodrigo. **Observando observadores**: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago de Chile: UC. 2009.

GIBSON, Megan. "Heroic Victims": discursive constructions of preservice early childhood teacher professional identities. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, London, v. 36, p. 142-155, jun. 2015. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1032449>

GOHIER, Christiane *et al.* La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des Sciences de L'éducation**, Montreal, v. 27, n. 1, p. 3-32, ene./mar. 2002. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

GUTIÉRREZ, Katherine; ROA, Malva. Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. **Revista Educación**, Santiago de Chile, v. 46, n. 1, p. 1-18, ene./jun. 2022. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>

HAIRON, Salleh. Teacher leadership in Singapore: the next wave of effective leadership. **Research in Educational Administration and Leadership**, Ankara, v. 2, n. 2, p. 170-194, jun. 2017.

HE, Pan; HO, Dora. Leadership for school-based teacher professional development: the experience of a Chinese preschool. **International Journal of Leadership in Education**, Canberra, v. 20, n. 6, p. 717-732, novi./dici. 2017.

HUJALA, Eeva; ESKELINEN, Mervi. Leadership tasks in early childhood education. **Researching Leadership in Early Childhood Education**, Tampere, 2013.

JIMÉNEZ, Viviana; COMET, Cornelio. Los estudios de casos como enfoque metodológico. **Academo Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades**, Málaga, v. 3, p. 1-11, ene./dici. 2016.

LEÓN-ACEITÓN, Ricardo; MEZA-MUÑOZ, Sebastián; ARANEDA CARRASCO, Tomás. **Digital readiness**. Santiago de Chile: Fundación País Digital: Cisco USA, 2019.

LLORENS-VARGAS, Andrea; ALARCÓN-CASTRO, Jimena; BRAÑES ALARCÓN, Javiera. **Alfabetización digital y tic en la educación secundaria en Chile**: diagnóstico en tiempos de pandemia. *Interciencia*, Caracas, v. 46, n. 4, p. 148-155, abr. 2021.

LUQUÉZ DE CAMACHO, Petra. La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. **Cumbres**, Machala, v. 2, n. 1, p. 101-114, ene./jun. 2016.

LUYTEN, Hans; BAZO, Manuel. Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; evidence on their interrelations in Mozambican primary education. **Studies in Educational Evaluation**, London, v. 60, p. 14-31, sep. 2019.

MANRIQUEZ, Katherine; REYES, Malva. Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. **Revista Educación**, Santiago de Chile, v. 46, n. 1, p. 1-18, ene./jun. 2022.

MEJÍA, Christian *et al.* Percepción de miedo o exageración que transmiten los medios de comunicación en la población peruana durante la pandemia de la COVID-19. **Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas**, La Habana, v. 39, n. 2, p. 1-20, ene./mar. 2020.

MURILLO, Javier; DUK, Cinthia. El Covid-19 y las brechas educativas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 14, n. 1, p. 11-13, ene./jun. 2020.

MUYLAERT, Camila *et al.* Entrevistas narrativas: un recurso importante en la investigación cualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 184-189, n. esp. 2, 2014.

OPAZO, María José *et al.* You are stuck here, at the office: Chilean ECEC principals' pedagogical leadership in JUNJI and Integra Foundation. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, p. 1-14, 2022.

ORTEGA, Judith; OYANEDEL, Carmen. Docentes y las tecnologías de la información y la comunicación: el nuevo rol en tiempos de pandemia por COVID-19. **Revista Educación**, Santiago de Chile, v. 46, n. 1. p. 497-512, ene./jun. 2022.

PARDO, Marcela; WOODROW, Christine. Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the schoolarisation of early childhood education. **International Journal of Early Childhood**, Ámsterdam, v. 46, n. 1, p. 101-115, abr./nov. 2014.

RIBOT, Victoria; CHANG, Niurca; GONZÁLEZ, Antonio. Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. **Revista Habanera de Ciencias Médicas**, La Habana, v. 19. p. 1-11, 2020. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>. Consultado el: 12. abr. 2022.

RODICIO-GARCÍA, María Luisa *et al.* La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, p. 103-125, n. esp., 2020.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Tradición y enfoques en la investigación cualitativa**: metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1996.

SALAZAR, María; SÁNCHEZ, María. Metodologías cualitativas desde los relatos de vida: un referente de análisis dialéctico entre lo social e individual. **Cultura y Representaciones Sociales**, Ciudad de México, v. 12, n. 24, p. 391-415, mar. 2018.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram; HALLET, Elaine. **Effective and caring leadership in the early years**. London: Sage. 2014.

STONE-JOHNSON, Corrie; WEINER, Jennie M. Principal professionalism in the time of COVID-19. **Journal of Professional Capital and Community**, Bradford, v. 5, n. 3, p. 367-374 jun. 2020.

STREHMEL, Petra. Leadership in early childhood education: theoretical and empirical approaches. **Journal of Early Childhood Education Research**, London, v. 5, p. 2, p. 344-355, n. esp., 2016.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. **Bases Curriculares Educación Parvularia**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. **Orientaciones para planificar y evaluar a distancia en el nivel de educación parvularia en el contexto Covid-19**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2021a.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. **Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2021b.

UNESCO. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** Unesco Global Education Coalition. [S. l.]: Unesco, 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Consultado el: 8 mar. 2022

VALENZUELA, Juan Pablo; YÁÑEZ, Natalia; KUZMANIC, Danilo. **Reapertura de Jardines Infantiles en Chile durante el primer Año de la pandemia.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2020. Disponible en: [Experiencia-de-familias-con-niños_as-cursando-Educación-Parvularia.pdf \(mineduc.cl\)](#). Consultado el: 11 abr. 2022.

WANIGANAYAKE, Manjula. Being and becoming early childhood leaders: reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. **Journal of Early Childhood Education Research**, London, v. 3, n. 1, p. 65-81, abr. 2014.

Recibido en: 13.04.2022

Revisado en: 06.06.2022

Aprobado en: 13.09.2022

Editor: Lia Machado Fiuza Fialho

Carola Zañartu Canihuante es candidata a Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Murcia. Se desempeña como académica- investigadora de la Universidad Finis Terrae, Facultad de Educación, Psicología y Familia.

Paula Guerra Zamora es Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como académica e investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Juan José González Ortiz es Doctor en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Se desempeña como Secretario Académico de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Murcia.