



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Benavides-Moreno, Nibaldo; Donoso-Díaz, Sebastián; Reyes-Araya, Daniel
Gestión de aula de las educadoras de Educación inicial en Chile

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 31, núm. 121, e0233717, 2023, Octubre-Diciembre
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103717>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399575652007>

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

UAEM  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

Gestión de aula de las educadoras de Educación inicial en Chile

Nibaldo Benavides-Moreno ^a 

Sebastián Donoso-Díaz ^b 

Daniel Reyes-Araya ^c 

Resumen

Chile impulsa desde hace tres décadas políticas de mayor calidad en Educación inicial, cuya sostenibilidad demanda -entre otros factores- reforzar los procesos de gestión de aula en los centros educativos, dado su impacto en la calidad de la enseñanza, materia en la cual se dispone de insuficientes antecedentes sistemáticos. Atendiendo a esta situación, se indagan obstáculos y demandas -en este ámbito- que las educadoras de primera infancia estiman significativas, con el objeto de proponer políticas para su mejoramiento. Para ello, se desarrolla un estudio descriptivo-cualitativo, con entrevistas semiestructuradas a una muestra de 40 educadoras de trayectoria laboral relevante en aula, que se desempeñan en establecimientos de alta vulnerabilidad (superiores al 50%), de la región del Maule (Chile). El análisis evidencia sus prácticas de gestión del aula, destacando la importancia de mejorar en esta materia, fortaleciendo logros y estrategias formativas. Los hallazgos principales dan cuenta que el aprendizaje de niños y niñas es una materia clave de las educadoras de aula, como también su disposición a aprender nuevas metodologías de enseñanza y de trabajo en equipo, conformando parte de los lineamientos de políticas para potenciar su desempeño.

Palabras clave: Educación Inicial. Gestión Aula. Docente Preescolar. Chile.

^a Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile.

^b Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile.

^c Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile.

Recibido en: 27 out. 2021

Aceptado en: 29 jun. 2023

1 Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2017a), señala que Chile en las últimas tres décadas, ha seguido la evidencia internacional acerca de la influencia e impacto de la Educación inicial (denominada “Educación Parvularia”), invirtiendo de forma sustantiva en ella. Los incrementos de cobertura y calidad de la enseñanza en este nivel implican propuestas para la gestión de los centros educativos, avanzándose en instrumentos como las Bases Curriculares de Educación Parvularia (en adelante las Bases) del 2018 (CHILE, 2005, 2018) y, luego, con el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (en adelante el Marco) del 2019 (CHILE, 2019a). Asumiendo la diversidad institucional que Chile posee en este ámbito (entes públicos y privados con o sin fines de lucro o ganancia), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji)¹ ha implementado gradualmente el Marco (CHILE, 2019b) como guía para las prácticas educativas de gestión de aula de las educadoras de párvulos², entendida como “la organización y desarrollo de los procesos formativos en aula que desarrollan las educadoras de manera sistemática y premeditada con los niños y niñas” (MENDIOROZ; RIVERO, 2019, p. 223). Se destaca la importancia de comprender que una eficiente gestión de aula es fundamental para potenciar los aprendizajes y maximizar los tiempos de enseñanza (EVERTSON; WEINSTEIN, 2006; FREIBERG; LAPOINTE; 2006; SAIZ; GOROSTEGUI; VILOTTA, 2014; STEINS; WITTROCK; HAEP, 2015), aspectos que la evidencia más reciente ratifica como campo sustantivo en desarrollo (POBLETE; BOELKEN; SCHIEBER, 2022).

Consistentemente, una gestión de aula que da cuenta de un desempeño eficiente de las educadoras es lo observado en sus prácticas que, según Ruiz y García (2004), “es de calidad en la medida que cumple las funciones y logra los objetivos formulados para la etapa desde el punto de vista del niño” (p. 498), permitiendo según Soto y Rodríguez (2016), contar con mejores oportunidades para acceder y permanecer en la Educación Básica, ingresando más preparados y motivados a ella.

Siguiendo a Siraj, Kingston y Melhuish (2015), solamente la Educación parvularia de alta calidad tiene efectos positivos sobre los niños/as, mientras que para Rosero y Oosterbeck (2011), aquella de baja calidad puede incluso tener efectos negativos. Estudios señalan que la calidad de la Educación parvularia en Chile es

¹ Institución pública creada como ente autónomo dependiente del Ministerio de Educación, cuyo fin es atender la educación inicial del país (CHILE, 1970).

² Se emplea indistintamente la denominación educadora(s) y educadoras iniciales.

de modesta a baja (CORTÁZAR, 2015; VILLALÓN *et al.*, 2010), razones que avalan la importancia de indagar, cómo se gestionan los aprendizajes en aula y, en razón de ello, qué lecciones se pueden extraer de este proceso.

Bajo esta visión la OCDE (2017b), sugiere que para atender deficiencias de calidad y equidad del sistema parvulario chileno se debe avanzar en registrar sus prácticas exitosas al respecto (p. 85), permitiendo superar los problemas históricos del currículo en este nivel, que Peralta (2012) categoriza en: i) Pérdida de la diversidad de opciones de trabajo en aula, lo que produce una homogeneización del trabajo educativo, y ii) sobre escolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la Educación parvularia (p. 68).

En razón de ello, el objetivo del texto es analizar las opiniones de las educadoras de Educación inicial de establecimientos escolares públicos chilenos, con la finalidad de: (i) identificar sus principales decisiones en materia de gestión de aula; (ii) precisar algunos desafíos sustantivos que requieren soporte, para finalmente, (iii) formular propuestas que potencien la gestión pedagógica en este sector educativo del país. Para ello, se presenta una visión general de la temática de la gestión de aula en la Educación inicial chilena; luego, se exhiben los aspectos metodológicos del estudio, y los resultados organizados en secciones según los objetivos indicados, para terminar con el debate de los resultados, conclusiones y propuestas de política.

2 La gestión de aula de las educadoras en la Educación inicial chilena

Como señalan Izquierdo y Ugarte (2023), Chile -en la postpandemia- “enfrenta una crisis profunda de los aprendizajes a todo nivel del sistema educativo, lo que demanda como elemento clave para su solución, saber más de lo que ocurre en el aula y aquello que debiese ocurrir en ella” (p. 13-14), lo cual se ratifica con los datos del año 2022 del Centro de Estudios del Ministerio de Educación [CEM Mineduc], donde se da cuenta de la magnitud del problema a toda escala y de la necesidad de ahondar en aquellas dimensiones que son intervenibles por los docentes, como es la gestión de aula (CHILE, 2023). La pandemia puso de manifiesto un problema importante de desigualdad social y educativa en todo plano, que, por cierto, existía previamente, pero había sido paulatinamente obviado en Chile.

En 1999, al incorporarse oficialmente la Educación Parvularia como primer nivel del sistema escolar nacional, se argumentó su obligatoriedad por el impacto

en los aprendizajes siguientes (siendo el segundo nivel de 5 a 6 años de edad). A comienzos del 2000, se amplió la cobertura de ese nivel, pues “entre el 2001 y 2006 se incorporaron 120.000 niños(as) al sistema, en más de 800 jardines infantiles públicos” (ADLERSTEIN, 2012, p. 38). Al 2010, se habían sumado más de 85 mil niños de los dos quintiles socioeconómicos más pobres, aumentando de 781 a 4.300 los jardines infantiles, salas cuna y cursos de transición. Al año 2018, había 4.432 instituciones de Educación parvularia no ligadas a centros escolares; de ellas 3.204 (72%) eran establecimientos Junji y 1.228 (28%) de la Fundación Integra³, ambas atienden a 276.565 niños(as). Si “se suman los establecimientos educaciones de Educación regular que ofrecen Educación parvularia, son 14.650 instituciones y 800.083 niños(as)” (CHILE, 2019a, p. 14).

La gestión es una tarea crecientemente compleja en los contextos escolares (OCDE, 2017a; RIVERO; HURTADO; MORANDÉ, 2018), siendo uno de los aspectos menos visualizados, la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje (ZAMORA; MEZA; COX, 2019). Por tanto, la gestión de aula de las educadoras es una tarea que requiere de mayor atención por su impacto en los resultados de aprendizaje y por los vacíos que existen sobre ella. Entre los aspectos señalados por Treviño, Toledo y Gemp (2013), destacan las permanentes adecuaciones estructurales, dadas las nuevas corrientes pedagógicas; y la llegada de las nuevas tecnologías y sus infinitas posibilidades para apoyar en los métodos de enseñanza, impactando la organización de las prácticas cotidianas y dejando atrás paradigmas tradicionales en este campo. Al calificar el desempeño en aula de las educadoras chilenas, estos mismos autores señalan que:

Las educadoras logran mantener un clima de aula y una productividad en la sala aceptables. En cambio, el desempeño es bajo en el apoyo pedagógico, que es el dominio que requiere más conocimiento de las didácticas específicas y que exige también una gran atención de la educadora para interactuar de manera efectiva con los niños (p. 58).

Según Peralta (2018), para avanzar en calidad en el nivel inicial se debiese reconocer “la generación de espacios y tiempos que propicien y promuevan la iniciativa personal en nuestros párvulos, su curiosidad y perseverancia, para favorecer en ellos los procesos creativos” (p. 78). Sin embargo, la calidad de las interacciones en las aulas de este nivel es heterogénea, lo que requiere, según Treviño, Toledo y Gemp (2013), adecuar los programas de formación y desarrollo profesional

³Fundación educacional de carácter privado, sin ánimo de lucro, creada en 1990, que atiende y educa a niños y niñas menores de seis años que viven en situación de pobreza. A partir del año 2023, se incorpora al Ministerio de Educación.

de las educadoras, para mejorar la práctica en la sala de clase en función de las necesidades específicas de los párvulos.

Consistentemente, se destaca la necesidad de ahondar en materias relacionadas con la gestión de aula para los aprendizajes en la Educación inicial (POBLETE; BOELKEN; SCHIEBER, 2022), y la relevancia de la capacitación de las educadoras para impulsar procesos formativos inclusivos y mejoras en la gestión de los aprendizajes (PARDO; OPAZO; RUPIN, 2021; RUBILAR; GUZMÁN, 2021; SILVA; MORAWIETZ; PARDO, 2022; TORO, 2021), así como de especial atención a los sesgos de género que se pueden observar en las prácticas de gestión de las educadoras de párvulos (FALABELLA *et al.*, 2022).

Irwin, Siddiqi y Hertzman (2007), Morrison (2005) y Lien Foundation (2012), destacan que niños/as en los seis primeros años de vida, poseen mayor facilidad de adaptación y aceptación al cambio. Por tanto, el rol de la educadora es clave, debe gestionar espacios educativos, tiempos, recursos materiales y humanos. En palabras de D'Achiardi (2015), involucra un “conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas [...] en función de una meta común, potenciar los aprendizajes de los niños(as) independiente del contexto” (p. 2). Para Strasser, Lissi y Silva (2009) invertir tiempo en la preparación de actividades instruccionales, en el uso adecuado del lenguaje bajo un ambiente cálido y protegido, son determinantes para que niños(as) enfrenten su posterior etapa escolar.

En síntesis, respecto del caso chileno, para avanzar en forma más efectiva en la calidad de los resultados en este nivel, es importante centrarse en mejorar la gestión de aula de las educadoras, lo que implica adecuaciones en su desempeño. La clave está en eliminar que la revisión de sus prácticas educativas, lo que permitirá definir, con mayor certeza, políticas dirigidas al fortalecimiento y transformación de su hacer práctico, apoyado en una formación inicial y continua pertinente.

3 Método

Se presentan los aspectos metodológicos del estudio, exponiendo las características del contexto y de los actores participantes en el estudio. Se muestran las técnicas y procedimientos empleados para la recolección y análisis de la información recogida, en relación a la gestión de aula en la Educación inicial.

3.1 Contexto y muestra

Investigación de carácter exploratoria-cualitativa, consideró doce instituciones de Educación inicial de la región del Maule (Chile), quien concentra el 7% de la

población escolar-nacional, de gran vulnerabilidad, la cual asiste masivamente al sistema público de Educación, incluyendo el nivel inicial (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS, 2018). Según Censo Nacional (2017), esta región posee una población de 1.044.650 habitantes (5,6% total nacional). De ella, el 6,7% son niños(as) entre 0 a 4 años (69.928) y el 70% está entre 5 y 9 años (72.842 niños/as). Regionalmente, la matrícula de Educación inicial es de 52.801, representando el 6,6% del total país, distribuida en 460 unidades Infantiles. Participaron establecimientos con mayores años de trayectoria e índice de vulnerabilidad superiores al 50%, incluyendo territorios urbanos y rurales. Se seleccionados (10) centros que manifestaron interés por participar, otorgando tiempo a sus educadoras para el estudio. Las profesionales participantes en el estudio son una muestra intencionada de 40 educadoras de los centros mencionados. La mayoría (90%) declara tener el grado de Licenciada y, un 10%, Magíster. Tienen, una trayectoria laboral relevante, poseen en promedio 12 años de docencia y todas se desempeña en aula, lo que es sustantivo para el estudio.

3.1.1 Instrumento

Como instrumento de información se utilizó una entrevista semiestructurada, quien otorga al investigador “libertad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener mayor información sobre los temas deseados” (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006, p. 597). Las preguntas fueron validadas mediante juicio de expertos⁴ y luego testeadas con un grupo de educadoras que se desempeñan en aula (3 casos), de características equivalentes a la población objetivo. Por tratarse de un estudio exploratorio, se orientan a identificar temáticas que puedan ser investigadas posteriormente, entendiendo que no tiene aspiraciones de representatividad de las materias indagadas. Para su aplicación, se contactó/invitó personalmente a cada educadora, calendarizándose las entrevistas (julio-agosto 2019).

3.1.2 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las participantes firmaron un consentimiento informado. La entrevista fue presencial y audio grabadas (entre 50/70 minutos), transcribiéndose para el análisis de contenido bajo la técnica descrita por Bardín (2010). Los procedimientos para procesar los datos: (a) primero, la información transcrita se leyó exhaustivamente, buscando ideas principales por cada interrogante establecida, codificada mediante NVIVO 10.0. Cuando los datos brutos del texto

⁴Se utilizó el índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975).

se transformaron en una representación del contenido, obteniendo la selección de los mensajes transcritos, se utilizaron tres técnicas: recorte, enumeración y clasificación, y agregación; (b) segundo, del abanico de códigos obtenidos se levantaron categorías analíticas que obedecieron a dimensiones emergentes. El procedimiento se hizo en dos etapas -inventario y clasificación- permitiendo la definición de dieciséis categorías empleadas para la de los datos. Desde tales categorías, y como último paso, se construyó el análisis de contenido, el cual implica el tratamiento de resultados, es decir, la selección de respuestas más representativas de las categorías de análisis, permitiendo acercarse a las respuestas de las interrogantes. El Cuadro 1 contiene las interrogantes junto a las dimensiones y categorías resultantes.

Cuadro 1 - Interrogantes, dimensiones y categorías resultantes

Interrogantes utilizadas	Dimensión	Categoría
¿Cuáles son las principales decisiones que usted como educadora debe tomar al interior del aula?	Decisiones	Técnico - Pedagógico Organización Aula Liderazgo Pedagógico Familia Bienestar y Convivencia
¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?	Dificultades	Falta de Recursos Resolución de Conflictos Participación de la Familia
¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?	Logros	Aprendizajes Significativos Mejoramiento de Competencias Trabajo Colaborativo
¿Cuáles son sus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?	Formación	Juego Evaluación de Aprendizajes Liderazgo Mediación del Aprendizaje Estrategias de Inclusión

Fuente: Elaboración propia (2021)

4 Resultados

Los hallazgos identifican las prácticas de gestión aula más recurrentes ejercidas por las Educadoras de Educación inicial. Se exponen en función de las dimensiones derivadas de las interrogantes utilizadas, ordenadas por unidades de análisis-categorías, en la perspectiva del nivel de importancia.

4.1 Sobre las decisiones de las educadoras

Un elemento clave para comprender la expresión del tema en estudio es precisar la lógica que sustenta las decisiones de las educadoras al respecto. Entonces, la categoría más mencionada por ellas fue lo *Técnico-Pedagógico*, entendida como formas y estrategias de trabajo en aula para propiciar oportunidades de desarrollo y aprendizajes a niños(as). Ello con dos focos centrales: (a) Organización del Aula, implicando distribución de espacios y tiempos para la ejecución de las actividades, y la distribución de roles y tareas del equipo educativo en el desarrollo de la experiencia; y (b) Liderazgo Pedagógico, entendido como la acción de dirigir y tomar decisiones (solas con el equipo técnico), sobre la planificación y evaluación del currículum. Algunas respuestas fueron: “Organizarnos con el personal técnico, [...] el espacio físico, tanto dentro como fuera del aula, el tiempo de trabajo del equipo y la distribución de sus roles (Educadora-11)”;

“No es fácil esta tarea, pues dados los recursos materiales que tenemos y del espacio que podemos utilizar, diseñamos las estrategias de aula, que a veces debemos cambiar sobre la marcha, cuando niños o niñas tienen dificultades para poder seguirlos” (Educadora-19).

La organización del trabajo en aula es una tarea prioritaria, pero no ha sido desarrollada de manera óptima por las limitaciones de recursos, espacio-tiempo y materiales para el trabajo con niños(as). Por otro lado, no se menciona un apoyo formativo ni orientaciones mayores de los equipos técnico-directivos, lo que implica que es un fenómeno para considerar.

En segundo lugar, está la categoría Familia, comprendida como las acciones que fomentan alianzas con la comunidad -intra-escuela-, por tanto, se consideran estrategias de organización y participación para el proyecto educativo institucional del establecimiento (PEI), a partir de la convicción de que la colaboración con las familias favorece aprendizajes de calidad en los diferentes contextos socioculturales. “Establecer estrategias con el equipo educativo donde se involucre y estrechen alianzas con la familia. Ellas tienen un rol activo en aprendizaje de sus hijos e hijas” (Educadora-22).

No obstante, el diseño señalado es más unidireccional que bidireccional, lo que deja esta tarea como pendiente para dar un salto relevante en este campo.

Finalmente, la última categoría fue Bienestar y Convivencia, asumida como la búsqueda de estrategias que consideren el buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa. Esto trasunta en prácticas basadas en la confianza, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales en los párvulos.

“Coordinar, organizar y establecer estrategias del equipo de aula en función del bienestar y la convivencia, promoviendo el ambiente bien tratante y la forma correcta de abordar ciertos conflictos tanto con niños(as), familias y equipo” (Educadora-38).

En síntesis, en la dimensión intra-aula, las educadoras enfatizan (i) que sus principales decisiones en gestión del aula están referidas al ámbito Técnico-Pedagógico, primando la organización de los espacios educativos y el desarrollo de iniciativas formativas, pero muy dependientes de los recursos disponibles. Hay un espacio de flexibilidad importante, aunque la preparación de las condiciones de trabajo con los niños(as) no siempre se logra. (ii) Asimismo, el trabajo con las familias suele ser unidireccional, vale decir, desde el establecimiento hacia la familia. Igualmente, el fomento del buen trato entre la comunidad educativa y el fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes son temas que se buscan desarrollar. No se mencionan soportes adicionales importantes de parte del sistema, ni de las orientaciones curriculares o los equipos de gestión para apoyar la tarea pedagógica en aula, lo que confirma la importancia de insistir en el estudio de este campo.

4.2 Principales dificultades

Las principales dificultades mencionadas por las educadoras para el desarrollo de su tarea formativa es la escasez de recursos, tanto materiales como humanos, incidiendo en el logro de los objetivos de aprendizaje de los niños(as). Una respuesta fue: “Falta material didáctico, fungible y también de aseo. Cuando no asiste el personal académico, ya sea por licencia médica u otra cosa, nadie le reemplaza” (Educadora-9).

En segundo lugar, está la categoría Resolución de Conflictos, comprendida como la necesidad de enfrentar positivamente aquellas acciones perturbadoras de los estudiantes que rompen la disciplina al interior del aula, y de conductas entre los adultos que alteran la armonía del grupo, obstruyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención en el aula. “Enfrentarme a las conductas disruptivas de los niños y no saber cómo actuar o trabajar con ellos. Siento que me faltan herramientas o técnicas para modificar su conducta” (Educadora-14).

Finalmente, la última categoría fue Participación de la Familia, comprendida como la insuficiente colaboración de padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos e hijas, lo que se traduce -muchas veces- en ausencias a las reuniones y/o entrevistas. Esto revela la necesidad de fortalecer este vínculo y buscar soluciones creativas. “Familia con poca participación y alejadas de lo que les

sucede educativamente a sus hijos. En general, sus horarios les imposibilitan participar más” (Educadora-3).

En lo expuesto destaca fuertemente la falta de recursos materiales y humanos para una tarea pedagógica consistente con los objetivos nacionales y las restricciones de infraestructura para los logros adecuados. El manejo de conflictos y la insatisfactoria colaboración de las familias en el proceso educativo del establecimiento es un escollo serio para mejorar la tarea pedagógica, no resuelto en general, salvo excepciones, lo que requiere de adecuaciones a las nuevas condiciones de trabajo y a saber desenvolverse en ellas. Esta sección marca fuertemente los problemas de gestión de los procesos de aprendizaje en aula: equipamiento insuficiente y, a veces, inadecuado infraestructura no siempre acorde con los requerimientos de la tarea pedagógica, falta de apoyo del equipo técnico al trabajo en aula, el cual no fomenta las innovaciones que se esperarían debiesen estar predispuestas a implementar.

4.3 Principales logros

Los principales logros reseñados por las educadoras se sitúan en alcanzar Aprendizajes Significativos en niños(as), los que se visualizan como una mayor comunicación, autonomía y participación, factores decisivos para impactar en el rendimiento y desarrollo futuro. Una respuesta fue: “Observar cómo avanzan y aprenden los niños. Donde las familias manifiestan constante satisfacción, alegría y tranquilidad que les produce dejar a sus hijos /as en nuestro establecimiento” (Educadora-21).

También, el Mejoramiento de Competencias en niños y niñas es otra ganancia relevante. Observan progresión en sus habilidades, capacidades y conocimientos producto de sus prácticas, contribuyendo a la mejora de su desempeño y, además a las exigencias demandadas por la reforma curricular del nivel, permitiéndoles enfrentar el trabajo de aula con más confianza. “He adquirido conocimientos a partir de mi experiencia diaria. Siento que las nuevas Bases Curriculares [...] mejoran mucho en el ámbito personal y profesional” (Educadora-22).

Finalmente, otro logro destacado es un mejor Trabajo Colaborativo, reflejado en acciones de mayor contribución para alcanzar objetivos comunes. Trabajar en equipo, no sólo es una estrategia para lograr metas, sino que contribuye a mantener la armonía entre los integrantes. “Nuestras prácticas como equipo de trabajo son mucho más conducentes con los objetivos de aprendizaje de nuestros niños y niñas. Este progreso es relevante para nuestra profesión” (Educadora-18).

En síntesis, constatar resultados de aprendizajes relevantes en sus estudiantes en un elemento sustantivo para su retroalimentación profesional. Un elemento importante es el reconocimiento de las prácticas de equipo para la mejora de su desempeño. Es innegable que el mejoramiento de la efectividad de la tarea pedagógica de la Educación inicial da valor a su vigencia como nivel formativo no escolarizado plenamente, debate que se viene planteando hace décadas y que cada tanto vuelve a estar vigente.

4.4 Necesidades de una formación más sólida (inicial y continua)

El análisis se centra en dos lineamientos (i) la formación inicial y (ii) la continua. Respecto de la primera, las educadoras señalan que la metodología de enseñanza que debe potenciarse primero es la del juego como estrategia didáctica y segundo, el trabajo en equipo por su impacto en la forma de abordar la enseñanza. Una respuesta fue: “Nos formaban más como profesora escolar que como educadora inicial. Nos pedían actividades lúdicas, nunca estudiamos el juego como método de enseñanza” (Educadora-24).

Otro componente en la formación inicial de tono menor, según las entrevistadas, es la Evaluación de Aprendizajes, comprendida como la valoración del proceso educativo por medio de evidencias, la que necesita ser mejorada de manera efectiva. “Evaluación como proceso [...] y su articulación con la planificación educativa. Necesitamos mejor formación en evaluación actualizadas para medir el trabajo en sala” (Educadora-34).

Finalmente, acerca de la formación inicial, las educadoras demandan mejor Formación en Liderazgo, entendida como la necesidad de aprender herramientas para conducir equipos de trabajo, esencialmente referida al aula, potenciar la vinculación del grupo con la organización institucional, y propiciar un mayor desarrollo personal y profesional en los mismos. “Manejar más estilos del liderazgo para llevar al equipo de trabajo a conseguir metas comunes y un mejor desarrollo profesional” (Educadora-12).

Lo expuesto evidencia que las exigencias de complemento de la formación inicial de las educadoras podrían orientarse a potenciar las metodologías del juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje, las herramientas de evaluación y la conducción de equipos de trabajo. Todas estas competencias potencian la gestión de su trabajo en el aula, pues permiten desarrollar un rol más activo y efectivo en su ámbito laboral, por lo que es importante buscar vías para avanzar en la formación en estas materias.

Específicamente, sobre la formación continua, las educadoras indican que la mediación del aprendizaje es lo más prioritario para lograr en los niños(as) el desarrollo de sus potencialidades. Consideran clave darles a ellos el protagonismo y que la educadora cumpla el rol de facilitadora de su aprendizaje, corrigiendo sus deficiencias. “Saber para aplicar criterios de mediación, ya que son claves para lograr experiencias donde niños(as) aprendan por sí mismos y el adulto estimule y facilite el aprendizaje” (Educadora-17).

Otro componente importante en la formación continua se relaciona con desarrollar estrategias de manejo de la inclusión, política educativa transversal a muchas realidades. Manifiestan la importancia de implementar un currículum que responda a las condiciones sociales, conductuales y cognitivas que traen los niños(as) que están ingresando al aula de los jardines. “Identificar y trabajar con niños(as) con necesidades educativas especiales diversas y condiciones sociales que hoy integran los jardines” (Educadora-22).

De esta forma, las demandas de formación continua se refieren a materias claves de la política educativa, descuidadas en su diseño macro, y que se relacionan con potenciar la mediación del aprendizaje y desarrollo de las estrategias de inclusión. En este campo, la política educativa chilena ha mostrado deficiencias relevantes para este nivel, una de las cuales -como se ha comentado- es el mismo reconocimiento profesional a las educadoras en lo que es la carrera docente, tema controversial que ha sido resuelto parcialmente y que es un obstáculo en la actualidad para poder desarrollar otras iniciativas en este campo.

5 Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la temática en estudio muestran que para dirigirnos hacia una mejora sostenida de la Educación inicial es importante introducirnos en temas de gestión de aula orientados a los aprendizajes de niños/as, elemento que es destacado por las educadoras en términos de fortalecer aquellas dimensiones que instalen estrategias y metodologías que apoyen al mejoramiento regular de su desempeño en el espacio formativo señalado. Hay evidencia sólida para relevar la gestión de aula como un ámbito de creciente complejidad, por los cambios curriculares, la debilidad en equipamiento e infraestructura de los centros educativos y las demandas de los padres que se traducen en brechas complejas de cerrar, requiriéndose de adecuaciones estructurales en materia de organización de su trabajo en el centro educativo, coordinación de los equipos docentes y también de mayores recursos didácticos y pedagógicos de quienes desempeñan esta tarea. En general, las políticas de ampliación de cobertura de la Educación parvularia

deben revisarse al tenor de estos aspectos para que efectivamente –como señalan Siraj, Kingston y Melhuish (2015)- se transformen en aportes reales de calidad y no en lo contrario. También, se observa la necesidad de mejorar la gestión de los centros educativos de este nivel en materia de apoyo de los equipos directivos a la labor de las educadoras en aula, algo que se menciona como escasamente alcanzado y que podrían formar parte de los programas de formación continua de los equipos técnicos y directivos.

La toma de decisiones de las educadoras ha permitido los rendimientos y logros de niños(as), impactando en su desempeño profesional, coincidiendo con Castro *et al.* (2004), Herrera *et al.* (2001) y Ruiz y García (2004) en términos que alcanzar metas educativas requiere de factores asociados a la calidad de los ambientes de aprendizaje, de los entornos familiares (CHILE, 2000) y del buen trato del profesional educador hacia los padres y apoderados. Complementariamente, las decisiones técnico-pedagógicas se enfrentan a limitaciones relevantes de recursos y de apoyo técnico que deben revisarse al tenor de lo expuesto. Adicionalmente, verificar resultados de aprendizajes relevantes en sus estudiantes en un elemento clave en la retroalimentación profesional de las educadoras, contribuyendo a ello el reconocimiento de las prácticas de equipo su desempeño. Está materia si bien está en los discursos de política en este nivel educativo, su implementación debiera profundizarse.

Finalmente, las exigencias por una formación continua de mayor calidad deben bajarse de la macro a la micropolítica, para potenciar la mediación del aprendizaje y desarrollo de las estrategias de inclusión, dimensiones que han sido críticas en el caso chileno en el fenómeno postpandemia y en la reinstalación de los procesos formativos en los centros escolares, dado el alto abandono escolar, para la cual los enfoques recientes -como el Diseño Universal de Aprendizaje,- han sido insuficientes para responder al impacto de las nuevas complejidades sociales, sumadas otras que para este nivel formativo provienen de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (CHILE, 2016) que dejó a las educadoras con postergaciones profesionales de alta incidencia.

En materia de propuestas de políticas para potenciar la gestión pedagógica del aula en este nivel educativo, sería importante que se asumieran ciertos desafíos:

1. Para responder a las expectativas de este nivel de enseñanza se necesita mejorar la capacidad de gestión y liderazgo de quienes dirigen los establecimientos, sumada a una robusta y flexible institucionalidad (políticas públicas) de apoyo a la gestión de aula, de forma que los procesos de desarrollo y sus

derivados tengan ese acento como centro de los procesos pedagógicos en su sentido más amplio.

2. Lo anterior es una condición necesaria para instalar procesos de gestión de aula que se inserten en las nuevas propuestas pedagógicas y, bajo las limitaciones de recursos e infraestructura señaladas, se proyecte una Educación inicial efectiva que sea un aporte cierto y relevante en la formación de niños y niñas y no solamente un peldaño más en la larga escala educativa.
3. En lo instrumental, resulta fundamental mejorar pronta y significativamente las condiciones del trabajo (materiales y contractuales) de las educadoras para que frente a la insuficiencia de recursos pedagógicos y/o de destrezas para prevenir o confrontar problemas intra o extra-aula, dispongan de estrategias de apoyo articuladas por los equipos de gestión de los centros respectivos.
4. Es momento de que los entes políticos educativos nacionales de Educación inicial, ahora unificados en un mando decisonal, hagan dialogar las brechas de coherencia entre la macro y la micropolítica educativa para que la diversidad e integración educativa sean un hecho cierto más que una deseabilidad discursiva.
5. Por lo mismo, en lo operativo podría instalarse en la institucionalidad pública (CHILE, 2017), preferentemente de nivel subnacional, mecanismos de comunicación y de gestión participativa que permitan identificar incidentes críticos y la pronta búsqueda de soluciones para mejorar la gestión de estos procesos y que, además, alimenten las redes locales de pares para compartir desafíos y soluciones, estrategia que suele ser mejor aceptada que aquellas directivas de los niveles superiores (top -down).
6. En lo micro, sería indispensable fortalecer el desempeño de las educadoras con herramientas técnicas y sociales adecuadas para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con el desarrollo emocional y conductual de sus estudiantes. Esto invita a que exista una formación continua que instale capacidades didácticas coherentes, contextualizadas y secuenciadas, con contenidos, evaluaciones y metodologías acordes con las principales características formativas de sus estudiantes, en coherencia con los referentes teóricos señalados.
7. Implementar estudios en este campo, de manera más fluida con los aportes de la investigación y de prácticas pedagógicas, poniendo atención al dilema del movimiento permanente que media entre mejorar los aprendizajes de

niños(as) en sus principales dimensiones, con las referidas a su escolarización, disyuntiva que es dinámica y cuya resolución responde a las políticas educativas sectoriales que se han ido desarrollando e implementando en el tiempo.

Gestão de sala de aula para educadoras da primeira infância no Chile

Resumo

Há três décadas, o Chile promove políticas de maior qualidade na Educação infantil, cuja sustentabilidade exige, entre outros fatores, o fortalecimento dos processos de gestão de sala de aula nos centros educativos, dado o seu impacto na qualidade do ensino, assunto para o qual não há antecedentes sistemáticos suficientes. disponível. Em resposta a esta situação, são investigados obstáculos e demandas -nesta área- que os educadores da primeira infância consideram significativos, a fim de propor políticas para sua melhoria. Para isso, desenvolve-se um estudo descritivo-qualitativo, com entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 40 educadores com trajetória profissional relevante na sala de aula, que trabalham em estabelecimentos de alta vulnerabilidade (maior que 50%), na região de Maule (Chile). A análise mostra suas práticas de gestão de sala de aula, destacando a importância de se aprimorar nesse quesito, potencializando conquistas e estratégias de formação. As principais conclusões mostram que a aprendizagem de meninos e meninas é um assunto fundamental para os educadores de sala de aula, assim como sua vontade de aprender novas metodologias de ensino e trabalho em equipe, fazendo parte das diretrizes da política para melhorar seu desempenho.

Palavras-chave: Educação Inicial. Gestão de Sala de Aula. Professor de Pré-escola. Chile.

Classroom management of early childhood educators in Chile

Abstract

Chile has been promoting higher-quality policies in early childhood Education for three decades. These policies' sustainability demands -among other factors- strengthening classroom management processes in educational centers, given its impact on the quality of teaching. There are insufficient systematic antecedents available on this matter. In response to this situation, obstacles and demands – that early childhood educators consider significant in this area are investigated, in order to propose policies for their improvement. For this, a descriptive-qualitative study is developed, with semi-structured interviews with a sample of 40 educators with a relevant professional career in the classroom, who work in high vulnerability establishments (greater than 50%), in the Maule region (Chile). The analysis shows their classroom management practices, highlighting the importance of improving in this matter, strengthening achievements and training strategies. The main findings show that the learning of boys and girls is a key subject for classroom educators, as well as their willingness to learn new teaching methodologies and teamwork, forming part of the policy guidelines to enhance their performance.

Keywords: Initial Education. Classroom Management. Preschool Teacher. Chile.

Referencias

ADLERSTEIN, C. La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Docencia*, Santiago, v. 17, n. 48, p. 30-45, dic. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4a ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

CASTRO, L. *et al. Calidad del trato del profesional educador de párvulos hacia los padres y apoderados* [Disertación Doctoral] – Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, 2004.

CHILE. Decreto Fuerza de Ley 1/2000, de 16 de mayo de 2000. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Código Civil. *Diario Oficial*, de 30 de mayo de 2000, 2º C. Disponible en: s. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ley 17.301/1970, de 20 de abril de 1970. Crea Corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Diario Oficial*, de 22 de abril de 1970. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28904>. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ley n. 20.903/2016, de 4 de marzo de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial*, de 1 de abril de 2016. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ley 21.040/2017, de 16 de noviembre de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial*, de 24 de noviembre de 2017. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2017/11/24/41916/01/1308351.pdf>. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. *Apuntes*, Santiago, n. 25, p. 1-11, 2023

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases curriculares de la educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación, 2005. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases curriculares de la educación Parvularia*. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Finall.pdf. Acceso en: 18 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. Subsecretaria de Educación Parvularia. *Informe de caracterización de la educación parvularia*: descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, 2019b. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/estudio-editado.pdf>. Acceso en: 29 jul. 2021.

CORTAZAR, A. Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, [s. l.], v. 32, 3º Quarter, 13-22, 2015.

D'ACHIARDI, M. Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, Santiago, v.1, n. 67, p. 1-11, jul. 2015.

EVERTSON, C.M.; WEINSTEIN, C.S. (eds.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge, 2006.

FALABELLA, A., *et al.* Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 56, p. 255-291, jul. 2022.

FREIBERG, J.; LAPOINTE, J. Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In: EVERTSON, C.; WEINSTEIN, C. (ed.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York and London: Routledge, 2006. p. 735-786.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. 2. ed. México: McGraw-Hill, 2006.

HERRERA, M. *et al.* Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago, n. 16, p. 161-178, ene. 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. *Censo abreviado de población y vivienda 2017*. Santiago: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2018.

IRWIN, L.; SIDDIQI, A.; HERTZMAN, C. Desarrollo de la primera infancia: un potente equalizador: informe final. Vancouver: University of British Columbia, 2007. Disponible en: https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf. Acceso en: 8 oct. 2021.

IZQUIERDO, S.; UGARTE, G. Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de referencia*, edición digital 641, ene. 2023. Disponible en: https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf. Acceso en: 2 abril 2023.

LAWSHE, C. H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, New Jersey, v. 28, n. 4, p. 563-575, dic. 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

LIEN FOUNDATION. Starting well: benchmarking early education across the world. *Economist Intelligence Unit*, London: The Economist, 2012. Disponible en: <http://graphics.eiu.com/upload/eb/lienstartingwell.pdf>. Acceso en: 8 oct. 2021.

MENDIOROZ, A.; RIVERO, P. Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 37, n. 1, p. 217-230, ene. 2019. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>

MORRISON, G. *Educación infantil*. 9. ed.. Madrid: Pearson Educación, 2005.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: educación en Chile*. Santiago: Fundación SM, 2017b.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *Reviews of school resources: Chile 2017*. Santiago: Ministerio de Educación, 2017a.

PARDO, M.; OPAZO, M. J.; RUPIN, P. Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 54, p. 143-172, jul. 2021. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953>

PERALTA, M. V. Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Docencia*, Santiago, v. 17, n. 48, p. 59-71, dic. 2012. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_48.pdf. Acceso en: 27 ago. 2021.

PERALTA, M. V. Programas no-formales en la Educación Parvularia: aportes y proyecciones. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2018. Disponible en: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-educación-inicial-9.pdf>. Acceso en: 28 sep. 2021.

POBLETE, V.; BOELKEN, A; SCHIEBER, M. Implementación del modelo de gestión de calidad en la educación parvularia chilena. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Asunción, v. 18, n. 1, p. 79-90, jun. 2022. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.79>

RIVERO, R.; HURTADO, C.; MORANDÉ, A. ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 48, p. 17-49, 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.478>

ROSETO, J.; OOSTERBEEK, H. Trade-offs between different early childhood interventions: evidence from Ecuador. SSRN, 29 jul. 2011. Tinbergen Institute Discussion Paper 11-102/3, 2011. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1898566>

RUBILAR, F.; GUZMAN, D. Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v. 21, n. 1, p. 1-28, apr. 2021. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>

RUIZ, C.; GARCÍA, M. Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 22, n. 2, p. 497-518, jul. 2004.

SAIZ, I.; GOROSTEGUI, E.; VILOTTA, D. Sobre la complejidad de la gestión en una clase de matemática: entre lo planificado y la realidad del aula. Modelización algebraica de problemas planteados en *Z. Educación Matemática*, México, v. 26, n. 1, p. 41-72, abr. 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40531694003>. Acceso en: 14 oct. 2021.

SILVA, M.; MORAWIETZ, L.; PARDO, M. *Buenas prácticas en la educación parvularia chilena: descripción de interacciones pedagógicas orientadas al desarrollo y el aprendizaje en NT1 Y NT2*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC, 2022.

SIRAJ, I.; KINGSTON, D.; MELHUIH, E. C. (eds.). *Assessing quality in early childhood education and care: sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) scale for 2–5-year-olds provision*. London: Trentham Books, 2015.

SOTO, M. E.; RODRÍGUEZ, C. Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v. 16, n. 3, p. 150-168, sept./dic., 2016. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25988>

STEINS, G.; WITTROCK, K.; HAEP, A. Contents of classroom management: what is necessary, what is possible, how is it done at school? *Creative Education*, Stavanger, v. 6, n. 19, p. 2045-2062, nov. 2015. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619210>

STRASSER, K.; LISSI, M. R.; SILVA, M. Gestión del tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, Santiago, v. 18, n.1, p. 85-96, may. 2009. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>

TORO, F. M. Evaluación educativa en educación parvularia: análisis de un modelo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Realidad Educativa*, Santiago, v. 1, n. 1, p. 96-123, 2021. Disponible en: <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/89>. Acceso en: 2 mayo 2023.

TREVIÑO, E.; TOLEDO, G.; GEMPP, R. Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 50, n. 1, p. 40-62, abr. 2013. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26187/21035>. Acceso en: 15 sep. 2021.

VILLALÓN, M., *et al.* Quality of Chilean early childhood education from an international perspective. *Journal of Early Years Education*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 49-59, 2010. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>

ZAMORA, G.; MEZA, M.; COX, P. Autoridad pedagógica y construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. In: CARRASCO, A.; L. FLORES, L. (eds.). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago: Editorial P. Universidad Católica de Chile, 2019. p. 153-170.



Información de los autores

Nibaldo Benavides Moreno: Doctor en Educación. Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: análisis de política y gestión educativa, desarrollo profesional docente. Contacto: nbenavides@utalca.cl

Sebastián Donoso Díaz: Doctor en Educación. Profesor Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: políticas, financiamiento y gestión educativa local. Contacto: sdonoso@utalca.cl

Daniel Reyes Araya: Magister en Gerencia y Gestión Pública. Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: políticas y gestión educativa, financiamiento de la educación. Contacto: dreyes@utalca.cl

Contribución de los autores: Benavides-Moreno N, Donoso-Díaz S y Reyes-Araya D; Conceptualización de la investigación, recopilación de datos y análisis; redacción del texto y revisión de la redacción final.

Datos: Los datos más relevantes han sido presentados en el artículo.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún tipo de interés comercial o asociativo, que representa un conflicto de interés en relación con el manuscrito.