



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

LIDERAZGO DE LA EDUCADORA DE
PÁRVULOS, COMO FACTOR
PREPONDERANTE, EN LA IMPLEMENTACIÓN
DE LA REFORMA EN EDUCACIÓN
PARVULARIA

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
EDUCADORA DE PÁRVULOS Y ESCOLARES INICIALES

Tesistas:

LORENA ANDREA ADONIS NÚÑEZ
DANIELA ANGÉLICA ANTÚNEZ CONTRERAS
EVELYN JANET MUÑOZ VILLEGAS
NELLY ANN NEGRETE LEÓN

ACADÉMICO PATROCINANTE: DR. PABLO LÓPEZ ALFARO

Santiago – 2009
Chile

Dedicatoria

“Tenemos tanto que hacer, tanto que dignificar, hay tanto que trabajar y tanto por aprender. Cada uno en su papel, protegiendo la semilla. Tú consagraste la vida con tu semilla de grandeza, derrochando la entereza y de amor estremecida”.

Artesana de la vida

Pedro Yañez. 1975

Dedicamos este trabajo a todas la educadoras, técnicos en educación parvularia y familias, que amablemente decidieron participar en esta investigación y sin los cuales esta no hubiera sido posible.

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos a quien ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de este trabajo, nuestro profesor guía Dr. Pablo López Alfaro, quien con sus consejos, palabras y sentido del humor supo orientar nuestras inquietudes y tranquilizarnos cada vez que fue necesario durante todo el desarrollo de este proceso.

Agradecemos también a nuestras familias, quienes nos apoyaron durante esto cinco años, gracias por su comprensión y cariño, fueron momentos difíciles, pero de las caídas se aprende.

Este trabajo da cierre a una etapa muy importante en mi vida, doy gracias a la vida y a Dios por permitirme llegar a esta instancia. Gracias al incondicional apoyo y ayuda de mi familia en especial a mi madre Inés Núñez Mateluna, a mi padre Luis Adonis Gutiérrez y hermana Estefany Adonis Núñez que no dudaron en estar a mi lado a pesar de las circunstancias.

Quiero dedicar este trabajo a la memoria de Moisés Núñez Alarcón, por su esfuerzo y sacrificio en la vida, sé muy bien que estarías orgulloso de mí, para ti Tata con todo mi cariño y a mi Hijo Cristóbal porque eres la luz de mi vida...

Lorena Adonis Núñez

Quiero dedicar este trabajo de forma especial a quien por razones del destino ya no está junto a mí, un hombre muy importante en mi vida, responsable en gran parte de la persona que soy y de quien aun me duele su ausencia... mi abuelo. Sé que hoy estarías muy orgulloso de mi.

Un especial reconocimiento a toda mi familia, en particular a mi padre que a pesar de sus reticencias y prejuicios iniciales, me dejó emprender esta nueva carrera y a mi madre que fue la primera en apoyarme y darme sus bendiciones, ¡gracias!

A mi novio Rodrigo, por su cariño, paciencia y comprensión, por ser sobre todo mi amigo cada vez que lo necesito...

Daniela Antúñez Contreras

Agradezco a los mejores profesores que he conocido en mi vida, Margarita Villegas G. y Manuel Muñoz C, mis padres, que con su apoyo y dulces palabras han sabido guiar mi camino.

A mi amigo y hermano, Nicolás Muñoz Villegas, gracias por su paciencia y dedicación.

Evelyn Muñoz Villegas

Agradezco a mis padres que confiaron en mí y me apoyaron en cada proyecto que emprendí a los largo de mis años de formación profesional. A mis amigas y compañeras, por el compromiso con el desarrollo de este trabajo, por el apoyo brindado en los momentos difíciles y compañía en la alegría. Y agradezco a cada persona que persona que hice parte de este proceso, por su comprensión y cariño.

Dedico este trabajo a la memoria de mi Tía Mónica Negrete.

En tu mano están mis tiempos...

Nelly Negrete León

Resumen

El fundamento principal del presente trabajo de investigación se centra en el liderazgo pedagógico transformacional ejercido por educadoras de párvulos en distintas dependencias educativas y cómo responden sus prácticas pedagógicas a lo planteado por la Bases Curriculares de Educación Parvularia, poniendo énfasis en la percepción que tiene el resto de la comunidad educativa de su trabajo. El objetivo principal es la relación que da entre las percepciones de estos distintos actores por medio de una investigación de tipo correlacional.

Los resultados apuntan a una correlación positiva entre la implementación de los contextos de aprendizaje y el liderazgo pedagógico transformacional ejercido por las educadoras de párvulos.

Tabla de Contenidos

| | Página |
|--|--------|
| Dedicatoria | i |
| Agradecimientos | ii |
| Resumen | iv |
| Introducción | 1 |
| Capítulo I | |
| El problema y sus antecedentes | 2 |
| 1. 1. Fundamentación teórica básica y justificación | 3 |
| 1. 2. Problema de Investigación | 16 |
| 1. 3. Objetivos | 16 |
| 1. 3. 1. Objetivo General | 16 |
| 1. 3. 2. Objetivos Específicos | 17 |
| 1. 4. Hipótesis | 17 |
| Capítulo II | |
| Marco Teórico | 18 |
| 2. 1. Liderazgo | 19 |
| 2. 1. 1. El líder transformacional | 26 |
| 2. 2. Bases Curriculares de la Educación Parvularia | 35 |
| 2. 2. 2. Educación Parvularia y el Rol de la Educadora | 40 |
| 2. 3. Contextos para el aprendizaje | 47 |
| 2. 3. 1. Planificación | 47 |

| | |
|---|----|
| 2. 3. .2. Evaluación | 53 |
| 2. 3. 3. Organización del Tiempo | 55 |
| 2. 3. 4. Espacio Educativo | 56 |
| 2. 3. 5. Conformación y funcionamiento de la Comunidad Educativa | 60 |
| 2. 4. Implementación de las Bases Curriculares | 61 |
| Capítulo III | |
| Marco Metodológico | 69 |
| 3. 1. Paradigma de Base | 70 |
| 3. 2. Justificación del diseño | 71 |
| 3. 3. Criterio de Selección de Sujetos | 72 |
| 3. 4. Instrumentos | 72 |
| Capítulo IV | |
| Análisis de Resultados | 76 |
| 4. 1. Análisis de datos personales en una muestra de educadoras pertenecientes a instituciones educativas públicas y particulares | 77 |
| 4. 1. 1. Análisis de correlación de variables de liderazgo en una muestra de educadoras pertenecientes a colegios públicos y particulares | 80 |
| 4. 1. 2. Estudio de correlación entre el liderazgo y variables asociados al contexto | 81 |
| 4. 3. Análisis de correlación de variables de liderazgo de educadoras y contextos de aprendizaje en una muestra de técnicos en educación parvularia pertenecientes a colegios públicos y particulares | 83 |
| 4. 3. 1. Colegios Públicos | 83 |
| 4. 3. 2. Colegios Particulares | 84 |

| | |
|--|-----|
| 4. 4. Análisis de correlación de variables de liderazgo de educadoras y contextos de aprendizaje en una muestra de apoderados pertenecientes a colegios públicos y particulares | 85 |
| 4. 4. 1. Colegios Públicos | 85 |
| 4. 4. 2. Colegios Particulares | 86 |
| Capítulo V | |
| Síntesis Final | 87 |
| 5. 1. Conclusiones | 88 |
| 5. 2. Aportes, limitaciones y proyecciones de la investigación | 99 |
| Bibliografía | 101 |
| Anexos | 112 |
| Anexo 1: Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo de las educadoras | 113 |
| Anexo 2: Correlaciones entre el Liderazgo de la Educadora y los Contextos de Aprendizaje | 116 |
| Anexo 3: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de las Técnico en Educación Parvularia pertenecientes a Colegios Públicos | 118 |
| Anexo 4: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de las Técnico en Educación Parvularia pertenecientes a Colegios Particulares | 121 |
| Anexo 5: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de los Apoderados pertenecientes a Colegios Públicos | 124 |
| Anexo 6: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de los Apoderados pertenecientes a Colegios Particulares | 126 |
| Anexo 7: Instrumento Educadoras – Dimensiones del Liderazgo | 129 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 8: Instrumento Educadoras – Contextos de Aprendizaje | 133 |
| Anexo 9: Instrumento Técnicos en Educación Parvularia | 136 |
| Anexo 10: Instrumento Apoderados | 138 |

Índice de Gráficos

| | Página |
|---|--------|
| Cuadro IV – 1 Caracterización de datos personales | 78 |

Índice de Tablas

| | Página |
|---|--------|
| Tabla IV – 1 Estudio de correlación entre el liderazgo y sus variables | 80 |
| Tabla IV – 2 Estudio de correlación entre el liderazgo de la educadora y los contextos de aprendizaje | 81 |
| Tabla IV – 3 Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de las técnico en educación parvularia de colegios públicos | 83 |
| Tabla IV – 4 Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de las técnico en educación parvularia de colegios particulares | 84 |
| Tabla IV – 5 Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de apoderados de colegios públicos | 85 |
| Tabla IV – 6 Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de apoderados de colegios particulares | 86 |

La educación inicial en Chile, ha sufrido un proceso de profunda transformación en los últimos 10 años. El gran hito lo marca la promulgación del currículo nacional para este nivel en el año 2001: las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Uno de los grandes cambios en la educación inicial, fue el rol que debía adoptar el o la educadora: 'líder', particularmente, la de un liderazgo de tipo transformacional. Con características asociadas al carisma, la estimulación intelectual, entre otras dimensiones de este tipo de liderazgo. Es por ello que este estudio, en la perspectiva de los años que han pasado de la puesta en marcha de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se enfocó en develar la relación existente entre el liderazgo pedagógico y la adecuada implementación de los cinco contextos de aprendizaje planteados por el currículo de la educación inicial.

El estudio realizado fue de tipo cuantitativo – correlacional, con una muestra de tipo no probabilística (educadoras en ejercicio, técnicos en educación parvularia y apoderados) que consideró las distintas dependencias de establecimientos educativos en el sector público y privado (colegio municipal, jardín estatal, colegio particular, jardín particular y colegio particular subvencionado).

Los resultados obtenidos arrojan que la percepción que tienen las educadoras, las técnicas en educación parvularia y apoderados, si bien coinciden en algunos aspectos, en otros tantos no. Esto porque a pesar de que han pasado casi diez años de la implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, aun hay una brecha entre lo planteado en el papel y las prácticas docentes.

Capítulo I

El Problema y sus antecedentes

1. 1. Fundamentación Teórica Básica y Justificación

“Líderes son aquéllas personas, hombres, mujeres, o colectivos que conducen a sus comunidades hacia el futuro” [Rojas, A. 2006: 35].

Los jardines infantiles y la escuela como institución encargada de socializar, crear y fomentar aprendizajes en los niños y niñas, tiene la tarea de guiar a sus estudiantes al éxito, como personas en todos sus ámbitos.

Dentro de la institución educativa el rol protagónico lo tienen, de manera irrenunciable, estudiantes y docentes. En ellos recaen las mediciones nacionales, ya que son la cara visible de la institución y quienes interactúan a diario formando en cada aula, un micromundo dentro de la escuela.

Como toda organización, éste micromundo, necesita de una guía que los conduzca al logro de expectativas y concreción de sueños, es por eso, que en educación inicial, la educadora de párvulos, también de manera irrenunciable, adquieren el **rol de líder** y tiene la tarea ética de guiar a sus estudiantes al éxito, combinando relaciones intra e interpersonales sanas y afectivas. *“Tal capacidad o poder les puede venir por dos motivos: o por el estatus que ocupan en la organización, su posición jerárquica, o por su capacidad de liderazgo, carisma o saber reconocido por los demás” [Pérez, M. 1996: 133].*

En un grupo de niños y niñas, del mismo nivel, el referente más cercano es la educadora, la que regula el tipo de relaciones que se establecen dentro del aula, y las experiencias de aprendizajes. En este contexto, el líder, se transforma en la persona a

quien seguir, un buen líder es capaz de influir en ellas guiándolas hacia la concreción de metas. Por ello es que la educadora líder, debe ver a sus estudiantes como personas con potenciales a ser guiados, dirigidos al éxito de sus acciones y decisiones. No basta con que ellos y ellas obtengan buenos resultados cuantitativos, la tarea primordial es que, esos buenos resultados signifiquen que los y las estudiantes están siendo educados integralmente, como personas y que tengan metas a corto, mediano y largo plazo, las educadoras deben influir de manera positiva a conseguirlas y a plantearse metas y expectativas cada vez más altas.

“El liderazgo, entendido en cualquiera de sus acepciones, es un factor relevante en la actividad de los grupos; así John W. Work señala que existen diferencias significativas y claras respecto de un grupo liderado y el que no lo es, influyendo el primero la satisfacción y funcionamiento del grupo, ayudándole también a mejorar condiciones ambientales y de cohesión del grupo” [Maureira, 2008: 165].

En el aula, debe existir un clima de relaciones democráticas, lo que en muchas ocasiones no sucede por la figura de autoridad que representa el o la docente. Si dicha autoridad es usada para guiar al grupo y no es desperdiciada con tiranías y exclusiones, las relaciones personales y dinámicas del grupo podrán ser la base de un liderazgo positivo y exitoso, lo que a su vez repercutirá en aprendizajes efectivos de los y las estudiantes.

Con los actuales avances teóricos respecto al desarrollo humano, se ha confirmado que la estimulación temprana de los niños y niñas, en la primera infancia es de vital importancia ya que en esta la época se producen los periodos críticos, donde existe una mayor plasticidad neuronal, lo que da lugar a que se produzcan mayores redes o conexiones inter-neuronales. Es así como la educación inicial comienza a tener importancia para la sociedad, y de ésta manera la educadora de párvulos, comienza a tener mayor relevancia dentro de la educación infantil, ya no se le ve como una

“cuidadora”, si no como una profesional que crea y lidera instancias adecuadas para generar aprendizajes significativos por parte de los niños y niñas.

Dada esta situación se crearon políticas de reforma educacional impulsadas desde el gobierno de nuestro país, éstas han dado un auge y mayor relevancia a la educación de la primera infancia, impulsando programas gubernamentales como “Chile Crece Contigo” o la apertura de 200 nuevas salas cunas durante el gobierno de Su Excelencia Doña Michelle Bachellet, a lo cual hizo mención en el primer discurso del 21 de mayo de su periodo de gobierno.

Si nos remontamos en el tiempo, y buscamos el origen del curriculum en educación parvularia, podemos decir que en la década de los ‘90 se venían presentando necesidades claves que pedían resolución inmediata, lo que provocó que el gobierno desarrollara estrategias que buscaban mejorar la calidad de la educación chilena. El programa MECE (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) generado a través del Ministerio de Educación, se plantea como meta principal mejorar la calidad y equidad de la educación en cada uno de sus niveles, estableciendo en el caso de la educación parvularia *“el aumento de cobertura como un objetivo articulado con el de equidad, tendiente a ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños (...) [Junto con esto se deja establecido que] el nivel de educación parvularia en Chile no cuenta con un procedimiento de evaluación sistemático de sus resultados, como existe para la educación básica, y los estudios que se han realizado hasta la fecha en este campo no cubren el sistema en su conjunto”* [MINEDUC, 1999:9].

Con respecto a la cobertura, una de las principales preocupaciones en el área de los párvulos según datos del MIDEPLAN [1991-1997] la cantidad de niños y niñas asistentes a la educación parvularia, en 1990 era aproximadamente el 21% del total de niños de 0 a 6 años, en 1996 aumentó a un 29,8%, siendo mayor la cobertura en las

áreas urbanas (32,6%) que en áreas rurales (15,3%) y en los tramos etéreos superiores.

Según estadísticas el ingreso a la educación parvularia, va en desmedro de los quintiles más bajos (la cobertura oscila entre 22,3% en el primer quintil de ingreso y 48,4% en el quinto). Por lo tanto los esfuerzos están dirigidos hacia el aumento de cobertura en los quintiles inferiores, lo cual se ha visto favorecido con un incremento que va desde el 32,0% y 53,1% en el primer y segundo quintil respectivamente, entre 1990 y 1996.

La problemática existente hasta estos tiempos, es la cobertura, donde por ejemplo en la Encuesta Casen de 1996, al indagar las razones por las cuales alrededor de un 70% de los niños menores de seis años no asistía a programas educativos, en el 94,2% de los casos, el argumento es que 'no tiene la edad suficiente', la misma respuesta que se ha mantenido con la más alta proporción desde 1990 en las diferentes Encuestas CASEN. Una amplia proporción de las familias, padres y madres de párvulos, estiman que la crianza y educación inicial de los niños es función de los padres y específicamente de las madres en el ámbito del hogar.

Por último se sabe que la gran mayoría de los párvulos que asisten a algún programa educativo tienen 5 años y, entre ellos, la gran mayoría asiste a Segundo Nivel de Transición en escuelas básicas. Se produce la necesidad de una reforma en educación, se siente la necesidad del cambio. La distancia entre el discurso y las prácticas docentes son un problema permanente y central que ha generado la inversión de muchos recursos tratando de develar lo que produce resistencia, y a la vez, qué y cómo se facilitan los cambios deseados.

Planteamos entonces el escenario previo a la elaboración de las Bases Curriculares de Educación Parvularia¹, lo que se vivía en el panorama de la educación inicial. Esto se enmarca desde luego en un contexto nacional que se vivía luego del traspaso a la democracia, dejando atrás los tiempos de dictadura, donde encontramos una educación afectada en su calidad, al respecto Peralta [2003] afirma que en el caso de la educación parvularia, el diagnóstico a comienzos de los noventa es por decirlo menos, ‘alarmante’, donde el rol de niños, niñas, el valor de la comunidad educativa y de la educadora de párvulos, estaba muy dañado, el aislamiento profesional era algo común entre las docentes, sobre todo en el sector público (JUNJI, FUNACO, Municipios). Con las familias la relación era sólo de tipo informativa, en el plano curricular no había regulación de los programas a utilizar y la formación inicial docente había dejado de ser sólo una carrera universitaria, *“como había sido su origen desde 1944. Toda esta situación se traducía en el aula, en currículos donde el niño o niña tenían un rol pasivo, bajo estrategias homogeneizantes, como el extenso uso de plantillas”* [Peralta, 2003:16].

Con respecto a las políticas del gobierno en referencia a estas situaciones dadas no sólo en la educación parvularia sino que en todos los niveles de la educación. El gobierno de Su Excelencia Don Patricio Aylwin [1990-1994] busca normalizar el sistema educativo en general, esto se ve impulsado por el trabajo realizado por el Comité Técnico para la Modernización de la Educación [1994], donde se promueven profundos cambios en la educación. Aquí nacen la preocupación de producir cambios curriculares, pero sólo se habla de la educación básica y media, postergando a la educación parvularia al aumento de cobertura y de articulación con la educación básica, pero pronto se hace necesario comenzar a hablar de Reforma Educacional, es así que en 1996 el entonces presidente de la República, Su Excelencia Don Eduardo Frei Ruiz – Tagle hace este llamado en su discurso presidencial del 21 de Mayo ese mismo año. Siguiendo esta línea de trabajo es que en 1997 se genera el pronunciamiento con respecto a la educación parvularia. En este año la Comisión Nacional de Educación Parvularia, forma un primer grupo de estudio con

¹ Para efectos de este trabajado, serán abreviadas bajo la siguiente sigla: B CEP

representantes de diferentes sectores de la educación inicial pública. Al terminar el informe *“se empieza a gestionar ante el Ministerio de Educación, [...] el crear una instancia en la Unidad de Currículo y Evaluación, encargada de llevar este proceso a cabo. En 1998, se crea este componente, y se empieza a desarrollar los diferentes procesos que llevaron a la realización de las ‘Bases Curriculares de la Educación Parvularia’”* [Peralta, 2003:38].

Este nuevo currículo se proponía abarcar tanto el sector formal y no formal de la educación, también se reafirma con esto que uno de los referentes oficiales para la conformación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia fue la investigación actual especialmente surgida desde el ámbito de las neurociencias, sumado al reconocimiento del Derecho a la Educación del niño y niña desde el nacimiento, para avanzar significativamente en elaborar currículos desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la educación básica.

Para abordar este nuevo escenario de la Educación Parvularia algo fundamental a lo que debemos hacer referencia es al nuevo concepto de párvulo que se plantea. *“Las nuevas ‘Bases Curriculares de la Educación Parvularia’ chilena, ofrecen una gran oportunidad de poder aportar sustantivamente a cambios significativos y de calidad en la educación de las niñas y niños. Propone un concepto más potente de las posibilidades de los párvulos; relevan condiciones y escenarios diferentes que permiten y demandan nuevos aprendizajes, pero, sobre todo, responden a las necesidades, intereses y fortalezas de niñas y niños del siglo XXI”* [MINEDUC, 2002:5].

Los antiguos conceptos de párvulos siempre han hecho referencia a una mirada adultocéntrica donde el eje de comparación es el mundo de los adultos, también podemos decir, que el niño y niña son clasificados como inmaduros desde un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida es un hecho de la

cultura, por lo tanto la infancia es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnología con que se cuenta. Así, el tipo de liderazgo que posea la educadora, será fundamental, pues se enfoca a los distintos tipos de concepción de niño y niña que se tenga. Hoy en día tenemos una visión de ellos como un ‘co-constructor de conocimiento, identidad y cultura’, a su vez es una persona que potencialmente puede desarrollar múltiples competencias y sobre todo, si está conectado a los adultos y sus pares, esto entrega una concepción de ellos como actores sociales mucho más integral acorde a nuestra sociedad actual, de esta forma el liderazgo transformacional, se enfocaría y adaptaría de mejor manera a lo estipulado en las B CEP.

En cuanto a la organización de los aprendizajes de las B CEP, tomando los aportes de las neurociencias, psicología y de la didáctica en especial, establecen un cambio en cuanto a no ofrecer aprendizajes lineales estrictamente determinados por la edad cronológica como sucedía anteriormente, cambiándolos por aprendizajes más flexibles que ofrecen variados puntos de partida y diversas formas de realizarse e integrarse.

Si llevamos la reforma a la educación inicial, específicamente a la educación parvularia, son las educadoras quienes deben liderar para llevar a cabo aprendizajes significativos en cada uno de sus estudiantes, y para eso debe tener claro conocimiento de las B CEP, como es sabido, éste documento curricular lleva poco tiempo de vigencia (casi diez años) y es la primera iniciativa latinoamericana, para servir de regulación de la educación infantil, presentando un trabajo que toma en cuenta las actuales teorías del desarrollo humano, la importancia de la familia en esta etapa, junto al interés general por la estimulación temprana de nuestros niños y niñas para conseguir disminuir la desigualdad con la que se enfrentan los estudiantes al ingresar al sistema de educación básica, poniendo énfasis en que situaciones como las de pobreza, no serán un impedimento para acceder a una educación de calidad, como

se planteó en el discurso presidencial de Su Excelencia Doña Michelle Bachellet en el año 2007 a fin borrar las 'desigualdades desde la cuna'.

Se hace necesario saber cómo las educadoras lideran en la implementación de las B CEP en la práctica, ya que toma en cuenta varias perspectivas desde las cuales se aborda el tema de la educación, principalmente educar formalmente a los niños y niñas desde pequeños y así trabajar con sus competencias y conocimientos desde la más temprana infancia.

En educación parvularia, es la educadora, quien debe consensuar su necesidad de autoridad frente a niños y niñas que están comenzando su escolarización y que deben tener como figura de ejemplo, a una persona integral, experta en esta etapa de la vida humana y del curriculum nacional, por otra parte debe interesarse por ellos y ellas, guiándolos hacia el aprendizaje. Es ella quien hace evidentes las expectativas sociales, institucionales y hasta familiares, frente a los niños y niñas. Es aquí donde el liderazgo forma parte esencial de la acción docente, ya que si se tiene expectativas negativas respecto a sus estudiantes, el éxito de los aprendizajes y la permanencia en el sistema educativo de los niños y niñas, se ven fuertemente encaminados al fracaso. El y la docente deben ser capaces de traspasar sus expectativas a los propios niños y niñas, así con una visión compartida de lo que debiese ser su educación y de manera democrática, conseguirán cumplir las expectativas personales, sociales y políticas.

“El profesor que dirige un proceso tan complejo como es el educar y el de enseñar, debe poseer un conjunto de características personales que le permitan desarrollar capacidades de liderazgo educativo. No sólo es importante que conozca la dinámica de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ni que domine con absoluta competencia como experto de los conocimientos científicos que debe transmitir. Se le exige que sea capaz de crear un clima de orden, trabajo e interacción en el que los

alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje. No sólo hay que saber, se le exige saber enseñar e influir en los alumnos para que se interesen por el estudio, aprendan y se comporten como ciudadanos educados” [Cantón, I. 2001: 277].

Para que esto pueda llevarse a cabo, la educadora de párvulo debe apropiarse de su rol de líder, en este caso de un líder transformacional, y ser capaz de liderar en los contextos de aprendizaje, tomando en cuenta las B CEP, todo el discurso que aparece en este instrumento curricular está redactado de forma armónica y coherente, sin embargo las brechas aparecen al momento de trasladar este discurso a la práctica ¿Todas las educadoras de párvulos se consideran líderes? ¿Cómo lideran su trabajo en la implementación de las B CEP? ¿Lideran favorablemente para potenciar los contextos de aprendizaje? ¿Qué percepción tiene la comunidad educativa del liderazgo de las educadoras de párvulos?.

La tarea docente no es fácil, para construir su visión de educación debe tomar en consideración los contextos personales, sociales e institucionales, y dentro del aula debe conseguir consensuar la misma visión con sus estudiantes y de manera democrática, concretizar dicha visión. La docencia, ya no es tan sólo el traspaso de conocimientos, desde una mirada normalista, sino que es la mediación entre lo que saben los y las estudiantes y lo que podrían saber, el docente se presenta como un guía, un referente respecto de las relaciones establecidas y la afectividad involucrada, tiene la responsabilidad de evaluar el desempeño de sus estudiantes. Por tanto *“el líder asume la responsabilidad e influye en el trabajo de otros. La figura del líder se opone así, a la del administrador, técnico o ejecutivo, cuyo centro de atención es la gestión empresarial” [Pérez, M. 1996: 134].*

La educadora de párvulos debe apropiarse de su rol de líder, y ser capaz de implementar de manera efectiva en todos los contextos de aprendizaje (comunidad educativa, tiempo, espacio, evaluación y planificación). Como ya sabemos *“el liderazgo*

está vinculado estrechamente al desarrollo de una 'visión' y de unas 'estrategias', conseguir gente que pueda apoyar esas estrategias y delegar poder en unos individuos para que hagan realidad esa visión, a pesar de los obstáculos." [Maureira, O. 2004: 71]. Aquí el poder de persuasión y el carisma que debe tener todo líder y docente es primordial, ello expresado a través de las relaciones que establece con sus estudiantes, con sus colegas y con la administración de la institución, a pesar de que el aula es un espacio a puertas cerradas, donde la visión personal de la educadora, debe coincidir con la institucional respecto de la educación, ya que todo esfuerzo será en vano, si la escuela no apoya y reafirma lo conseguido por un o una docente dentro de aquellas cuatro paredes.

"El foco de atención y acción del profesor será el aula o la escuela. En ambos espacios se estará sometido a influencias internas y externas, para lo cual será necesario proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad" [Uribe, M. 2005: 111].

Chile no está ajeno a los problemas en educación, de hecho, socialmente está en constante juicio por su baja calidad, ya que *"el trabajo de los líderes escolares se basa en la idea que se puede alcanzar una educación de calidad aun en los entornos más problemáticos y difíciles de la realidad latinoamericana"* [UNESCO 2006: 150]. Se necesita de manera urgente que se re-piense la tarea docente. Como se dijo anteriormente la educación parvularia recién está siendo valorada a nivel gubernamental como fundamental para la sociedad. Sin embargo, para que ella y la docencia sean reconocidas socialmente como necesarias y efectivas falta que a nivel cuantitativo y cualitativo las investigaciones expresen su efectividad y calidad.

Mientras sigamos excusándonos en factores como la mala calidad de la infraestructura del establecimiento, el poco capital cultural que traen los niños y niñas

desde sus hogares, que son muchos estudiantes por sala, entre otros, difícilmente lograremos como docentes construir una nueva imagen social que, reivindique a la Pedagogía. Es cierto que los factores mencionados influyen de manera considerable en el desempeño académico y profesional de los actores involucrados, pero no son limitantes irremediables. La persona tiene una responsabilidad ética de su presencia en el mundo, si fuese sólo un producto determinado por la cultura o la genética, no tendría manera de escapar de los condicionamientos a los que está sometida. Es por ello que debemos *“reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático, pero no inexorable”* [Freire, P. 1995: 20-21]. La pedagogía y la docencia representan una responsabilidad con cada uno de los niños y niñas, con sus familias, con el país, con nuestra propia ética y con nuestros anhelos.

Si las instituciones educativas de verdad lograran desarrollar su función compensatoria, si las educadoras de párvulos tuvieran una sólida base vocacional para su desempeño profesional y un liderazgo adecuado, si la institución educativa y la pedagogía pudieran deshacerse de esa infravaloración social que los atormenta y restringe a tener que estar siempre excusándose y dando razones de porqué hace lo que hace, todo sería muy diferente. Es por ello que el líder escolar debiese saber plantear un escenario futuro, al alcance de la comunidad escolar definiendo tareas y responsabilidades compartidas, acorde a la realidad educativa en la cual está inserto y sólo así poder alcanzar las meta propuestas, estos líderes son los capaces de generar verdaderos climas escolares.

Por otra parte, la Comisión Sobre Formación Inicial Docente, plantea que *“la Formación Inicial debe hacerse cargo, desde el primer año, de formar para el protagonismo docente y para el liderazgo pedagógico. Ambas cualidades profesionales se aprenden, se ejercen y se perfeccionan en el trabajo cotidiano”* [Comisión Sobre Formación Inicial Docente, 2005:74]. La acreditación nacional de las carreras de Pedagogía en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Universidades

Estatales y Privadas, busca salvaguardar la calidad de profesionales de la primera infancia, que egresan de ellas e ingresan al mundo laboral. Si desde la formación inicial, se incentiva la formación de educadoras de párvulos líderes, como estrategia pedagógica, la eficacia de la educación inicial podría aumentar en relación a su capacidad de generar aprendizajes significativos y pertinentes, pudiendo destacarse como una institución en la que las relaciones entre los distintos actores son democráticas y en donde el principal foco de atención y acción son los niñas y niños.

A través de los años, variados estudios señalan que el liderazgo, está asociado a los rasgos y características del líder. Según investigaciones de Salazar [2006], en el ámbito educacional se está demandando un nuevo tipo de liderazgo: carismático, visionario, transformativo y flexible, el cual es ejercido de manera compartida con los miembros de una organización. Este liderazgo según estudios de Leithwood y colaboradores [1999], es el que más se acomoda a las instituciones educativas que aprenden, pues establece objetivos comunes y compartidos, que son posibles de alcanzar cuando el poder es compartido.

Este cambio en la concepción del liderazgo, ha influido en que exista mayor demanda de enfoques transformacionales en vez de transaccionales, estos últimos son enfocados en un sistema de jerarquía y control, mientras que los enfoques transformacionales tienden a distribuir el poder otorgando fuerza a las instituciones.

Según las conclusiones obtenidas a través de las investigaciones de Morales, el liderazgo pedagógico transformacional se relaciona directa y positivamente con el aprendizaje y no sólo con éste, sino también con una visión e innovación organizativa. Señalando también que: *“los líderes transformacionales conocen las necesidades emocionales de sus empleados y los estimulan intelectualmente”* [Morales, V. et al. 2007: 39].

De esta manera, se llega a la conclusión que los líderes transformacionales, generan conciencia y aceptación, en los miembros de una organización sobre los objetivos, que pasan a ser comunes y de ésta manera se propicia la generación de estrategias, en base a metas comunes que se desean alcanzar.

Las investigaciones de Bass [1988], señalan que la clave para el éxito de un centro educativo, es la presencia del liderazgo transformacional, ya que incentiva la conciencia sobre la importancia de los resultados educativos, y a su vez, va generando altas expectativas en los miembros de la organización.

Según Fernández y colaboradores [2002] el liderazgo docente del profesor, se va formando competentemente mediante su actualización, y es importante que se integre a un grupo de trabajo que le permita compartir experiencias, y aprender de los profesores más experimentados, en colaboración con el equipo directivo, el cual es un apoyo y no una amenaza. De esta manera, el docente, ejerce su autoridad con prestigio, enfocándose en un liderazgo educativo y transformacional, propio del perfil docente, que influirá en la obtención de buenos resultados académicos en sus estudiantes, como también lo señalan las investigaciones de Uribe [2005], quien destaca la existencia de una relación importante entre el liderazgo ejercido por el docente y los logros de los y las estudiantes, ya que éstos últimos llegaron a aumentar sus resultados en un 25%, respecto de resultados anteriores frente a un tipo determinado de liderazgo positivo.

Pocas son las investigaciones que se enmarcan en el liderazgo de las educadoras de párvulos y la forma en que éste influye en los aprendizajes de los niños y niñas. Se hace necesario conocer la percepción que tienen las docentes de primera infancia sobre su rol de líder, así como también la percepción que posee la comunidad educativa sobre el liderazgo de la docente.

Es fundamental que las educadoras se apropien de su rol de líder, más aún de un líder transformacional, ya que este tipo de liderazgo sería la mejor forma de implementar las B CEP en los diferentes contextos de aprendizaje y de esta forma aumentar los aprendizajes significativos en los niños y niñas, a través de experiencias educativas adecuadas en las que se incluya a toda la comunidad educativa, como un equipo que tiene una meta en común y, donde no se hace necesario una coerción, sino, una motivación que los llevará a alcanzar el éxito.

1.2. Problema de investigación

¿En qué medida favorece el liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en sus contextos de aprendizaje?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico transformacional de la educadora de párvulos como líder y los contextos de aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las dimensiones más valoradas del liderazgo que posee las educadoras de párvulos en ejercicio, pertenecientes a diferentes dependencia educativas (privadas y públicas) de la ciudad de Santiago.
- Identificar qué relación existe entre el liderazgo de la educadora de párvulo y los contextos de aprendizaje propuestos por las B CEP.
- Relacionar las percepciones que tiene la familia y técnicos en educación parvularia, del trabajo de la educadora como líder.
- Identificar la relación existente entre la auto percepción de la educadora de su propio trabajo, con la visión de la familia y de los técnicos en educación parvularia, respecto de su trabajo como líder.

1.4. Hipótesis

El liderazgo pedagógico de la educadora de párvulos favorece el desarrollo de los contextos de aprendizaje propuestos por las B CEP.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Liderazgo

*“Lo más maravilloso en el mundo
no es tanto el lugar que has alcanzado
sino la dirección en que te estás moviendo.”*

Goethe.

¿Qué consideramos por liderazgo?, según M. Ainscow y colaboradores [2001], el liderazgo se refiere al procedimiento que se utiliza para influir sobre un grupo determinado de personas, con el fin de lograr objetivos comunes, así liderazgo es definido por Lepeley [1998] como: *“la ciencia de conducir a una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio”* [citado por López, P. 2008: 23].

El liderazgo también es visto como *“sinónimo de conducción, la influencia del líder está en relación directa con la capacidad de conducir a un grupo de seguidores hacia el futuro elegido sin necesidad de amenazas o castigos”* [Castro, E., Miquilena, E. y Peley, R. 2006: 84]. De esta forma, se relaciona estrechamente con la gestión, no obstante son conceptos distintos, Según Senge [1992] la gestión tiene que ver con un proceso de aprendizaje, pero también tiene que ver con la realización de una serie de acciones que llevan a un objetivo final. Una organización no puede desarrollar una buena gestión si no tiene un liderazgo efectivo, pues es éste último quién se vincula con el desarrollo de las visiones y estrategias que se proponen para obtener el objetivo final deseado.

También, el liderazgo comúnmente es relacionado con el concepto de poder, entendido como la capacidad de algunas personas de dominar a otros. *“Este dominio se manifiesta en forma de control, de premio o castigo, por parte del que ejerce el*

poder y en forma de sumisión, fidelidad ciega o seguidismo por parte de los subordinados” [Cautín, I., et al, 2001:253].

El liderazgo se manifiesta en tres dimensiones: primero, en el *espacio del poder*, en donde, dentro de algunas organizaciones tales como la familia, hay ciertos miembros que tienen más poder que otros, así: *“coinciden con las pre concepciones ancestrales que determinan nuestros miedos ante el liderazgo-poder que posee el jefe en relación con sus subordinados”* [Cautín et al, 2001:254]. La segunda dimensión es el *espacio de la autoridad*, en donde el liderazgo se da por la capacidad de imponer un orden a los subordinados, mediante normas previamente existentes. Éste liderazgo se manifiesta de dos formas distintas, el **liderazgo institucional** que es ejercido por personas que han sido elegidos por miembros de una organización. Y por otro lado, se manifiesta un liderazgo profesional, el cuál es otorgado a personas por su conocimiento, experiencia y desempeño que resaltante dentro de una organización. Y existe, una tercera dimensión, el *espacio de la influencia*, que tiene que ver con aquel liderazgo que ejercen personas que influyen en los demás sin tener que recurrir a las imposiciones de sus propios proyectos o ideas, más bien atrae a sus seguidores y logra implicarlos en un proyecto común.

Los docentes, y especialmente las educadoras de párvulos, deberían apuntar a esta última dimensión es el espacio de la influencia y ser capaces de motivar e influir en los niños y las niñas, implicándolos en un proyecto común, que en este caso sería el logro de aprendizajes significativos, ya que se hace necesario que ellos y ellas, desde la más temprana edad, sean capaces de saber qué están aprendiendo, porqué y para qué.

“Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el cruce entre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por

otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza. Unido a ellos, en tercer lugar, las distintas concepciones de la profesionalidad docente y el ejercicio de la enseñanza” [Bolívar, 1997:2].

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

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

El liderazgo transaccional fue un movimiento que nació entre los años 70 y 80, sobre la base del intercambio, fundado en las escuela eficaces, aquí el líder genera un compromiso de los distintos actores educativos, con motivo de conseguir el premio o incentivo, más que por un compromiso real con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, aquí el director o directora hace evidentes las expectativas a los docentes. Esto hace a dicha posición cuestionable, ya que, hoy en el país la mayoría de las medidas tomadas por el estado para mejorar la calidad de la educación chilena,

están basadas en la entrega de incentivos a las instituciones educativas que cumplan con ciertos estándares, representados por las pruebas de medición masivas, como son: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Y aún así, no se han concretado mejoras significativas en los logros. Por esto es necesario plantearse la idea de que, *“con el liderazgo la comunidad cambia, se mueve por sentido no por cálculo. Esto tiene una particular importancia para la educación latinoamericana, en donde la tarea es ofrecer educación de calidad a millones de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos contando con los mismos recursos de hoy”* [Rojas, A. 2006: 35].

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

La situación actual de la educación en el país hace de las escuelas instituciones aisladas, dentro de las cuales se pueden realizar distintos tipos de acciones tanto favorables como desfavorables, para los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de ella. Lamentablemente este aislamiento se da también en los grupos de educadoras de una misma institución. *“Los equipos de profesores constituyen un elemento básico para evitar y contrarrestar el aislamiento profesional en el que, como ya se comentó, con frecuencia trabajan los docentes. Pasar de trabajar aisladamente unos de otros a ser parte de un equipo conlleva que los profesores*

piensen no tanto en términos de mi trabajo como de nuestro trabajo. En definitiva, los equipos posibilitan que los profesores puedan trabajar de modo conjunto más que de forma independiente y, en ese sentido, representan una ocasión y oportunidad para cultivar la implicación y compromiso colectivos con la mejora permanente de la práctica” [González, M. 2003: 70].

Sin embargo, desde una mirada positiva, la independencia que caracteriza a nuestras instituciones educativas, las hace un lugar propicio para el ejercicio activo del liderazgo, y así de un posible compromiso con la educación, y desde una mirada negativa también puede ser que no se ejerza el liderazgo, lo que se refleja en que a nivel nacional e incluso internacional, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en nuestro país esbaja, al percibir como buen resultado que los niños y niñas aprendan lo que nuestro currículo ministerial considera como mínimo de aprender, y a la hora de compararnos internacionalmente, los estándares bajan aún más porque, los contenidos mínimos muchas veces son las máximas a conseguir, tanto por la institución educativa en general, como por docentes.

Al intentar concretar el compromiso de la institución educativa con los estudiantes y con el aprendizaje de éstos, se hace necesario el ejercicio del liderazgo, como conducta que influye de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya sea desde una mirada transaccional, por generar entusiasmo en los docentes desde una posición compensatoria, o desde una mirada transformacional por generar compromiso en los docentes con el aprendizaje de los niños y niñas, y con la potenciación de la institución educativa como un espacio de crecimiento y desarrollo profesional y humano. Pues *“ocurre que estamos siendo espectadores y/o actores, a lo menos conceptualmente, de una transición entre una línea de liderazgo más tradicional, denominada transaccionales, que mantiene líneas de jerarquía y control (al modo burocrático) a un enfoque de liderazgo más transformacional que distribuye y delega” [Uribe, M. 2005: 109].*

Hoy en día, en las instituciones educativas, a los y las docentes, se les demanda cada vez más su contribución a ellas desde su propio liderazgo. *“Si bien la mayoría de las organizaciones educacionales pasan lentamente de un estilo de administración y gestión muy jerarquizada (asociado al origen y regulación estatal de los mismos) a otro donde a los directivos escolares se les demanda que no sólo gestionen, sino que ejerzan liderazgo en su organización, surge ahora, reconociendo el potencial profesional en las organizaciones escolares, un tipo de liderazgo que involucra a toda la comunidad docente. Lo singular en esta nueva concepción es que al actor profesor se le demande su particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo”*[Uribe, M. 2005:110].

Así, se hace necesario replantear quién es líder y dónde, porque a nivel de institución el líder normalmente es el director y a nivel de aula no hay otro líder educativo más natural que las y los docentes.

A su vez, el liderazgo transformacional (movimiento de los años 90), está definido por la capacidad del líder de generar acciones por compromiso y no por coerción. *“El liderazgo trata justamente de eso, de cómo lograr que una comunidad humana, una escuela, una empresa, una comuna o municipio, una nación, entregue sus mayores esfuerzos, no por coerción sino por convicción propia. Lograr eso requiere motivación y la motivación es asunto de liderazgo”*[UNESCO, 2006: 24].

Este tipo de liderazgo, según Maureira [2004] comenzó con el estudio del liderazgo carismático que está definido principalmente por la teoría de los atributos, es decir, las cualidades que otros nos otorgan. Posteriormente los estudios sobre liderazgo se enfocan en las situaciones donde se da el liderazgo, es decir, que hay un contexto específico donde se ejerce. Y es desde esa mirada es donde Bass comienza a desarrollar el concepto de liderazgo transformacional.

Por otra parte, Garay y Thieme [2008] plantean que el liderazgo inicialmente, era observado a través del carisma que tenían los denominados líderes. Este concepto, de carisma, fue acuñado por Max Weber a mediados del siglo XX, y se contraponía a la concepción de autoridad formal y lo veía como una cualidad excepcional que posee el líder.

Además del aporte conceptual de Weber en el siglo XX (citado por Yukl, en 1994) se encuentran las principales teorías que sustentan el liderazgo e intentan determinar sus distintos estilos. Entre ellas están en primer lugar, las teorías personalistas que se caracterizan por definir al líder como innato, ya que las cualidades que los distinguen son los rasgos físicos, intelectuales sociales y relacionados a la tarea. En segundo lugar se encuentran las teorías conductistas, que se enfoca a los comportamientos de los líderes, definidos como autocráticos, democráticos y laissez-fair. En tercer y último lugar existen las teorías situacionales: refiriendo a que el liderazgo debe ser entendido en su contexto y no sólo por características personales o conductuales de los líderes.

Sin embargo el liderazgo no siempre estuvo definido sólo por las tres teorías nombradas con anterioridad, sino que también en un inicio estuvo marcado por tres enfoques teóricos que miraban al liderazgo de una manera global, estos eran los rasgos, las conductas y las situaciones o contingencias.

Además de los tres enfoques mencionados Yukl y Van Fleet [1992] plantean adicionalmente dos enfoques más, el primero es *el enfoque de las interacciones*, que se centra en el proceso de la relación “líder-seguidores” y analizan el proceso de influencia y poder. Y un segundo que sería *el enfoque carismático y transformacional* que analizan los cambios necesarios en la conducta del líder para revitalizar a sus colaboradores.

Inicialmente en los estudios sobre la eficacia de las escuelas se consideraba el liderazgo transaccional como fundamental para la institución educativa, pero hoy el nuevo enfoque es el del liderazgo transformacional, cuyos principales exponentes son Peters y Waterman [1982], Bennis y Nanus [1985], Bass [1985], Tichy y Devanna [1990].

Mientras que las nuevas teorías actuales sobre liderazgo, son conocidas según Garay y Thieme [2008] como teorías del nuevo liderazgo, se les puede representar por:

- Teoría del liderazgo carismático, de House.
- Teoría del liderazgo transformacional, de Burns, Bass y Avolio.
- Teoría atribucional de liderazgo carismático, de Conger y Kanungo.
- Teoría de liderazgo visionario, de Sashkin, Nanus, Bennis, Kousnes y Posner.
- Teoría de liderazgo basada en los valores, de House.

2.1.1. El líder transformacional

De manera específica, un líder transformacional presenta características de un agente moral. Maureira [2004] plantea que este agente moral o líder transformacional despierta en quienes le siguen aspiraciones, motivaciones y un cambio de valores. Todo esto por medio del profundo convencimiento de nuevas necesidades, como la superación, no sólo al servicio del líder, sino de toda la gente que le sigue y rodea.

Una de las cualidades positivas y que puede influir de forma trascendente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, es el compromiso que tiene el líder con su tarea. Un líder transformacional es capaz de contribuir y modificar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva de resolver los problemas, de esta manera identifica metas a conseguir por una institución y busca las mejores estrategias para lograrlo. En el caso específico de las educadoras de párvulos y de los profesoras en general, se hace imprescindible que ellos y ellas tengan un profundo compromiso con su acción educativa, ya que son los responsables de generar contextos de aprendizajes significativos, donde *“es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre si misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial”* [Delors, J. et al. 1996: 17].

La teoría del Liderazgo Transformacional señala que los líderes deberían escuchar a sus seguidores, estimulando y resaltando su autoestima, para así, crear confianza y seguridad en ellos. Es así que se dice, que un líder debe considerar todas las formas posibles en que sus seguidores puede responder a sus requerimientos (valores y motivaciones), transmitiendo seguridad y confianza en ellos a fin de alcanzar metas comunes.

A su vez, un líder transformacional según Bass [1985] posee las siguientes características respecto de lo que debe hacer, ejercer y fomentar en los demás:

- Consideración Individual: es la capacidad de lograr que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se sienta parte de ella y considerado a la hora de tomar decisiones relevantes.
- Carisma: es la capacidad del líder de generar identificación de los miembros de la comunidad educativa, con él.

- Inspiración: capacidad de transferir la visión a los distintos miembros de la comunidad educativa, para así poder generar confianza en ellos y ellas.
- Estimulación Intelectual: conocimiento de base que posee el líder y que sirve para enfrentar los distintos desafíos, y que además le sirve para estimular a los seguidores a encontrar nuevas soluciones.

Para dejar de tener una visión tan amplia del ejercicio del liderazgo, se debe aclarar que el foco principal son las y los docentes y dentro de este grupo, particularmente las educadoras de párvulos y las conductas de líder transformacional que puedan poseer.

Si bien en una escala jerárquica la primera influencia de orden administrativo la tiene el Director, se debe considerar que a nivel de aula es necesario especificar las situaciones que conducen al aprendizaje de los niños y niñas. Una de ellas es la posibilidad del ejercicio de liderazgo por parte de las educadoras de párvulos, pues tienen un rol fundamental, en la enseñanza y aprendizaje de estos nuevos integrantes de la sociedad: transmisión de valores y conocimientos.

El ejercicio del liderazgo educativo en la institución escolar, es un factor relevante en la eficacia de ésta. En sí se destaca como líder educativo a los docentes que deben contribuir al desarrollo de este en el aula, ya que el líder educativo debe saber plantear las metas a alcanzar, de forma que involucre a toda la comunidad, definiendo así tareas y responsabilidades compartidas. Según Bryman [1996], citado por Maureira, O. [2004], la fuente de influencias de un profesor o profesora, se centra en dar significado a la tarea, en donde el compromiso y su visión son sus dimensiones más relevantes.

En este sentido, si todas las educadoras de párvulos, desarrollaran un liderazgo transformacional, se podría tener asegurada la primera parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que podrían ser capaces de generar en los estudiantes un sentido de lo que hacen, y así que la enseñanza deje de ser mera transmisión de conocimiento acumulado. Así, *“el foco de atención y acción del profesor será el aula o la escuela. En ambos espacios se estará sometido a influencias internas y externas, para lo cual será necesario proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad”* [Uribe, M. 2005: 111].

Es importante que las educadoras de párvulos establezcan una relación singular y trascendente con cada uno de sus estudiantes. Esta particular relación, más allá de los contenidos, irá consolidando la imagen que el o la estudiante tiene de sí mismo, pues *“están dominados por el deseo de identificarse con el maestro percibido como todopoderoso”* [Dubet, F. y Martuccelli. D. 1998: 434]. En este contexto, se debe *“privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado”* [Delors, J. et al. 1996: 38].

Desde la primera mirada al quehacer docente, se le ve como una figura de poder, la cual posee, desde una mirada inicial, todas las capacidades y conocimientos necesarios para crear situaciones de enseñanza y aprendizaje motivadoras, desafiantes y significativos.

Cuando se habla del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas, se hace necesario aclarar que dentro de las teorías de aprendizaje, el paradigma constructivista, es el que se relaciona de una manera más estrecha con la mirada de la educación que tiene las B CEP, pues se basan en la capacidad de mediación y motivación que tiene la educadora de párvulos, para generarlos en sus estudiantes, y

es así como el liderazgo transformacional y el aprendizaje de éstos tienen una relación interdependiente. Pues *“si bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación”* [Bolívar, 1997:2].

Es imprescindible que las educadoras de párvulos sepan, puedan y quieran generar en niños y niñas la necesidad de cambio en sus rutinas para generar aprendizajes significativos, ya que *“se corre el riesgo de olvidar una dimensión crucial en los procesos de cambio, y es el hecho de que se refieren a cambios en las prácticas cotidianas de colectivos de personas (‘actores’ se les denomina recientemente), bien determinados: los docentes en las aulas, en la relación con su alumnos y alumnas que es donde finalmente se produce (o no se produce) el aprendizaje”* [Rojas, A. 2006: 28].

Se puede decir así, que es fundamental que los y las docentes generen estrategias de cambio dentro del aula. La escuela es una de las instituciones más resistente a los cambios, pero ellos son necesarios, ya que al realizarlos de forma constante, niños y niñas serán más capaces de adaptarse mejor a las distintas situaciones y problemáticas que les depara el futuro. Lo que genera una adaptabilidad a diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje. *“Se trata, entonces, que el concepto de liderazgo no se circunscriba exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece. Este énfasis, si bien depende en alguna medida de las variables estructurales y legales de los sistemas educativos de cada país...se sustenta en la forma y sentido del cómo se realizan las actividades en la misma institución escolar y, por ello, tiene que ver con una realidad y ámbitos de acción más cercanos, por lo tanto, de voluntad, resolución y control más bien directo”* [Uribe, M. 2005: 108].

Se debe destacar, que dentro de las características de los líderes transformacionales, está el que logran cambiar las bases motivacionales de sus seguidores, en este caso de los niños y niñas hacia el aprendizaje, a un estado de profundo compromiso. Buscan fomentar el auto-desarrollo y guían los intereses hacia los logros, el crecimiento y desarrollo.

Bass [1987] plantea que los líderes más valiosos, son aquellos que pueden despertar las conciencias de los subordinados acerca de lo que están haciendo. Así se sustenta que los líderes transformacionales, en este caso, las educadoras de párvulos, sean capaces de incentivar a los niños y niñas a estar constantemente aprendiendo.

Leithwood [1994] desarrolla cuatro ámbitos de acción para ejercer el liderazgo transformacional, entre estos ámbitos se encuentran los propósitos, donde debe haber una visión compartida, consenso y expectativas; las personas que deben tener apoyo individual, un estímulo intelectual y ser un modelo de ejercicio profesional; la estructura, la cual debe apuntar a la descentralización de responsabilidades y a la autonomía de los profesores; y la cultura, en la cual el liderazgo debe ser capaz promover una cultura propia y colaborativa.

A partir de esto, Leithwood, plantea ocho dimensiones del liderazgo, que son: [Salazar, M. A. 2006: 7]:

1. *Construir una visión de escuela.*
2. *Establecer las metas.*
3. *Proveer estímulos intelectuales.*

4. *Ofrecer apoyos individualizados.*
5. *Proporcionar modelos de las mejores prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización.*
6. *Inducir altas expectativas de realización (resultados).*
7. *Construir una cultura escolar productiva.*
8. *Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares.*

Para desarrollar todas estas dimensiones del liderazgo en el aula, las capacidades más sobresalientes de un o una docente son:

- Alta capacidad para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, despertando su interés y no utilizando chantajes o coacción.
- Utiliza estrategias de motivación para el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes despierten interés y no rechazo en los niños y niñas.
- La conducta y actitud que poseen estos docentes, sirven de ejemplo de valor humano y trascendental.
- Se comunica convincentemente con sus estudiantes y la familia de éstos, interesándose por los problemas personales y humanos.

“El profesor que ejerce este tipo de liderazgo suele haber desarrollado su inteligencia emocional en grado relevante” [Cautín, I. et al. 2001: 283].

Por último todo docente está expuesto a desarrollar la inteligencia emocional, lo que quiere decir que existe una empatía con los niños y niñas de su grupo-curso y con la familia de ellos/as. A su vez, *“los líderes en educación son competentes en reconocer los estados emocionales de sus colaboradores”* [Rojas, A. 2005: 19]. Así los y las docentes:

- Saben que hay emociones que abren y emociones que cierran posibilidades de coordinación de acciones.
- Saben que las emociones intensas “embargan” totalmente a quienes son poseídos por ellas.
- Reconocen que las emociones intensas impiden la escucha, y por ende, la coordinación de las acciones.
- Saben que las emociones son tan contagiosas como los virus.
- Han visto que el lenguaje puede cambiar el estado emocional.

Otro aspecto relevante al hablar del liderazgo que poseen los y las docentes, es destacarlos como personas con variadas capacidades, entre éstas: la capacidad de percepción e intuición de la realidad del entorno, de sí mismo y de los que le rodean,

también poseen una fuerte motivación, que les permite sobreponerse al esfuerzo de aprendizaje que las situaciones de cambio le exigen, particularmente cuando se trata de entornos no limitados ni definidos, mostrando en todo momento un autocontrol y dominio de sí mismo, para manejar la propia inquietud y la de los otros provocadas por las situaciones de cambio que viven. Así también se caracterizan por la voluntad y capacidad para provocar la participación, al tratarse de tareas demasiado complejas. El líder, además, tiene que provocar y facilitar la interacción.

Entre otras cualidades se destaca su capacidad de aprendizaje de nuevas destrezas y habilidades, para aumentar la cultura organizacional, identificando los puntos fuertes y débiles de ésta, así como su capacidad para trabajar en equipo, ser gestor, desarrollar habilidades sociales, entre otros. Estos rasgos se pueden resumir en un liderazgo efectivo y eficiente, liderazgo compartido y un liderazgo con capacidad de aprendizaje.

Cabe señalar, que en el transcurso de esta investigación, cuando se hable del liderazgo en las educadoras de párvulos, se hará referencia al liderazgo transformacional, que es considerado como: la capacidad que tiene un o una docente de guiar a sus estudiantes, y a la comunidad educativa en general, hacia una meta en común, que en este caso sería el aprendizaje, motivándolos e incentivándolos sin la necesidad de coacción.

A su vez, una educadora de párvulos, con predominancia del liderazgo transformacional, poseerá ciertas características típicas de este tipo de líderes, tales como: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica.

2.2. Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el documento con el cual toda educadora debiera contar para organizar sus clases, son la versión oficial de currículo para la primera infancia, emanado desde el Ministerio de Educación, herramienta de trabajo y una guía para desarrollar en el aula durante los primeros años, se define como un marco orientador, que no pretende ser un manual de cómo hacer una clase, sino más bien facilitar y guiar la forma de promover aprendizajes significativos en los niños y niñas de nuestro país.

Dentro de sus fundamentos se consideran orientaciones valóricas donde se dice que la educación parvularia *“tiene por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace que cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable”* [MINEDUC, 2001: 12]. Lo cual implica una visión integrada del párvulo, como sujeto, ya no un “objeto” en el cual “modelar”, sino un sujeto de derechos, al cual se debe proteger y estimular según acuerdos internacionales, como la adscripción de nuestro país en 1990 a Los Derechos del Niño, uno de los cuales habla del derecho a la educación.

Del informe de seguimiento de la Educación para Todos, realizado por la UNESCO, recogemos algo que no debemos olvidar, y es que *“desde la más tierna infancia, el desarrollo y el aprendizaje del niño se ve fomentado por su interacción con los seres humanos que le prodigan cuidados en entornos seguros, protectores y estimulantes”* [UNESCO, 2007:12]. Como se sabe, la situación de la infancia temprana

ha cobrado mayor relevancia de acuerdo a los estudios realizados en estos últimos años, es por esto que se debe intencionar la educación formal inicial.

La organización curricular define un fin para la educación inicial el cual se concibe como: *“favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño”* [MINEDUC, 2001: 22]. Es así que desde la perspectiva de la reforma curricular en párvulo lo que se busca con promover una educación de calidad, sería disminuir las brechas sociales, buscando otorgar igualdad de oportunidades a todos los individuos de esta sociedad, para lo cual se ha tomado como base la importancia que tiene la educación de infancia en los primeros años de desarrollo.

En el estudio realizado en conjunto por el Ministerio de Educación de Chile y la UNESCO en el año 2004, plantea a la Educación Parvularia como una etapa clave en el desarrollo de los niños y niñas para compensar lo más tempranamente posible las dificultades que pueden presentar consecuencia de vivir en ambientes de pobreza o marginales, por condiciones de una discapacidad o por pertenecer a otras etnias y culturas que muchas veces no son respetadas y consideradas dentro de la cultura escolar. Es por ello que gran parte de los problemas de aprendizaje que se detectan en la educación básica se pueden evitar o reducir con una educación infantil de calidad, he aquí la trascendencia de la creación de un marco regulador específico para los niveles de educación inicial.

En cuanto a la calidad de la educación, podemos decir que *“una fuente principal para evaluarla, es la sociedad”* [Romo, 2004:85], la cual presiona constantemente al

sistema educativo. Una forma de medir la calidad es en base a pruebas estandarizadas. En nuestro país contamos con una llamada SIMCE y que se aplica a la educación básica y media. En educación parvularia aun no hay un instrumento estandarizado de medición de calidad.

Desde el gobierno se está trabajando en la construcción de una educación inicial de calidad que promueva el cuidado y desarrollo de la primera infancia en el marco de objetivos internacionales y que prioriza a los sectores más vulnerables, esto se ve reflejado en la elaboración de un currículum para la primera infancia: Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena.

En el ciclo de debates de UNICEF [2002] aun hay quienes plantean que existe una falta de acuerdo (teórico, público, político) acerca de la educación inicial. Esto podría explicarse porque se dice que es un paso para acceder a la educación básica, donde sólo se fomenta la adquisición de habilidades y destrezas en las áreas motora, social, emocional y cognitiva. En definitiva, se concibe a la educación parvularia como una instancia socializante, que provee al niño de espacios para la integración, la disciplina y la recreación. Quienes la conciben de este modo, aun no comprenden los sentidos que se promueven en las B CEP sobre la educación de la primera infancia y menos aun el nuevo concepto del párvulo como un sujeto de derechos.

Pero ¿hacia dónde debe orientarse este nivel? Si la Educación Parvularia es el primer paso para acceder a la educación básica, entonces debe orientarse hacia la consecución de los objetivos propios de este nivel, pero por otra parte, debiera orientarse hacia las demandas propias de la sociedad, asumiendo los retos de calidad y equidad que se aceptan en cualquier nivel educativo.

Pero partiendo por el marco socio-histórico de referencia, se puede definir la calidad mediante criterios establecidos contextualmente o de forma estándar, como el logro de óptimos o mínimos. Como el logro de óptimos, la Educación Parvularia de calidad sería aquella que logre que sus niños progresen, en la dimensión que se quiera, hasta alcanzar niveles deseables. En cambio, a partir de mínimos, una Educación Parvularia de calidad sería la que impide que sus niños presenten niveles de riesgo (esta entendida en la realidad de la pobreza).

Uno de los principales problemas al medir la calidad de la Educación Parvularia es que las evaluaciones realizadas se centran principalmente en la dimensión académica, ignorando muchas veces las otras dimensiones donde la Educación Parvularia incide y realiza importantes aportes, como son: espiritual, valórica, social, etc. La creación de indicadores del desarrollo infantil, así como de instrumentos no etnocéntricos, son aún una tarea pendiente entre los especialistas mundiales del área.

La UNICEF plantea que algunas evaluaciones que se han hecho de la Educación Parvularia han demostrado, consistentemente, que el impacto ejercido por la asistencia al centro educativo sobre los niños y niñas es bastante menor que el esperado, pero sin embargo, en términos generales, la Educación Parvularia ejerce un efecto positivo sobre el desarrollo de los niños y las niñas, sea en sus distintas áreas de desarrollo o en su posterior rendimiento escolar. El impacto ejercido por la Educación Parvularia varía junto con el nivel socioeconómico de los niños, siendo mayor en el grupo de más bajo nivel socioeconómico, una vez controlada esta variable, el efecto de la asistencia al jardín infantil pierde significación. Según ellos *“los factores que intervienen en la calidad de la Educación Parvularia son: características del centro educativo (dependencia y ubicación geográfica), estilo de gestión del centro, las prácticas pedagógicas y el clima social imperante. Las evaluaciones realizadas coinciden en calificar a los centros educativos nacionales como de ‘calidad mínima”* [UNICEF, 2002:22]. Otros factores que intervienen son los relacionados con la familia, los cuales han sido calificados como los mejores predictores del desarrollo infantil en

sus diversas dimensiones. Estos factores ponen en evidencia la necesidad de incrementar la calidad educativa ofrecida por los centros.

El mejoramiento de la calidad no puede involucrar sólo acciones sobre las prácticas de aula o la gestión del centro, sino que debe considerar también aspectos como la institucionalidad del nivel, la formación docente y el currículo.

Las BCEP promueven así una educación integral a través de adecuados ambientes educativos de aprendizaje, en los que se les valore como sujetos de aprendizaje, activos y creativos con derechos y deberes acorde a la edad en la que se encuentran. De esta manera los y las educadoras debieran promover en cada niño y niña la autonomía, así como también un adecuado auto-concepto y autoestima, en la que se valore y desarrolle la confianza en sí mismos, ya que lo que se promueve es la formación de un ser humano integral esto entendido como la educación de todas las potencialidades humanas y no exclusivamente en una dimensión racional – analítica, por lo tanto se debe tomar al ser humano como un individuo con cuerpo, mente y espíritu, relevando la importancia de ciertas áreas como la artística o musical que se han visto relegadas por el énfasis de las disciplinas científicas. Esto amparado bajo conceptos de la educación holística, la cual propone que se debe educar desde el cuerpo, las emociones, la individualidad, la creatividad y desde las experiencias [Yus, 2001].

La educación parvularia *“se concibe como una atención integral, en el sentido que considera al niño y la niña en sus dimensiones biológica, psicológica y sociocultural, pretendiendo favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes a sus necesidades y características propias. Involucra además en su acción a la familia a la que considera la primera educadora de los niños”* [Díaz y otras, 2002:13].

La familia es la primera instancia de socialización que tiene el niño y niña, por lo tanto su papel en la formación de este es trascendental, se requiere para alcanzar logros significativos, un trabajo en conjunto, donde tanto el jardín o escuela pueda contar con el apoyo de ella para desarrollar la labor educativa y a la vez que la familia pueda tener plena confianza en la formación de sus hijose hijas, donde se puedan compatibilizar ambas expectativas y trabajar en pro de un bien común: la formación de un ser social activo al cual se le pueda potenciar en todas sus áreas de desarrollo.

2.2.1. Educación Parvularia y Rol de la Educadora

El Ministerio de Educación plantea que *“para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes es crucial”* [MINEDUC, 2001:14].

Para analizar el rol de la educadora que proponen las BCEP debemos partir de la convicción de lo importante que es el rol estratégico que debe realizar el educadora de párvulos partir de su propio análisis crítico sobre sus prácticas pedagógicas. Cada docente debe ser consciente de que cada acción que decida realizar repercute de manera profunda y significativa en la conformación de cada niño y niña que está educando, ya que el educador o educadora, se transforma en una imagen de ejemplo tanto para los niños y niñas, como para la familia y la comunidad. La educadora, tiene definidos roles y funciones dentro de la comunidad educativa que se refieren fundamentalmente a complementar la labor de la familia, y ser orientadora en los aspectos que ella requiera junto a la comunidad, además de realizar acciones coherentes, y para que éstas tengan el impacto esperado deben ser planteadas en

conjunto entre todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, entre educadora, escuela y comunidad educativa.

La educación como tarea ética debe representar un esfuerzo y crítica constante a las prácticas. Bottery plantea que la profesión docente, *“no alcanzará la consideración de profesión si no desempeña una función que sea percibida por la mayoría de la sociedad como decisiva para su funcionamiento”* [González, 2003:153]. Ser docente no significa ser un mero transmisor de conocimientos válidos para la sociedad, va más allá de eso, supone el ser capaz de reflexionar sobre la práctica pedagógica, reconocer las falencias propias de todo educador, ya que en el proceso se sigue educando, debe también perfeccionarse constantemente y ser propositivo frente a las diversas problemáticas.

El papel de ser un educador reflexivo ha cobrado en estos tiempos un rol fundamental, donde se promueve una pedagogía moderna la cual se centra en el niño como sujeto integral el cual es visto como constructor de sus aprendizajes desde las teorías constructivistas. Esta reconstrucción de la pedagogía se viene planteando desde fines del siglo XX, lo cual se traduce en que rescatando los valiosos aportes de su larga tradición, tenga a la vez la apertura para abrirse a nuevos desafíos, permitiendo así generar mejores propuestas para los niños y niñas no sólo de hoy sino también del mañana, esto a la luz de nuevos contextos, escenarios y conocimientos que se tiene sobre su educabilidad y posibilidades de aprendizaje.

Lo que tenemos aquí es un educador que debe abrirse a los cambios que está experimentando la sociedad, sin desperdiciar o desvalorar la tradición de la cual es heredero, pero tomando en cuenta el que el ser humano evoluciona y está en cambio constante, la cultura también es dinámica por ende, afecta a todos los que la conforman. El niño o niña que se educaba hace 20 o 30 años atrás no es el mismo de hoy día, la globalización y la interconectividad han abierto nuevas posibilidades de

conocimientos, de apertura a nuevas culturas, por lo cual nos encontramos con un párvulo mucho más informado, más demandante y crítico frente a lo que se le enseña, por lo que la pedagogía se ve demandada por parte de ellos y de la sociedad a reconstruirse y reflexionar con respecto a sí misma, acogiendo estas nuevas demandas. La educadora debiese ser según Imbernón [1994] y Giroux [1990] citados por Prieto [2004], un intelectual reflexivo y transformativo, quien, desde su contexto sociocultural, puede y debe cooperar con la transformación de los procesos escolares.

Con respecto a esto toma real valor el aporte de la obra de Freire [1944], donde se pone énfasis en el rol que debería desempeñar un educador “progresista”, expresando que este tendría a través de un análisis político serio y concreto, que develar sus posibilidades sin importar los obstáculos, ya que sin esperanza difícilmente se lucha y cuando se lucha desesperanzado o desesperados es una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente negativo, que no logra lo esperado.

Lo que se nos plantea aquí, es que la pedagogía para afrontar los cambios que se viven y que se quieren abordar, necesita de un educador “progresista”, que se sea un agente de cambio, que tenga esperanza en su trabajo, que valore lo que hace, que conozca la relevancia de su trabajo y que se conciba a su vez como un actor social con alto impacto en la comunidad en la cual se encuentra inserto. Para esto debe existir una coherencia entre el discurso y la práctica, que sus acciones hablen de lo que quiere alcanzar, que los discursos actuales en educación no se queden sólo en hermosas falacias, sino que veamos en la práctica su desarrollo, lo cual se sabe está en camino a ser realizado por medio de la implementación de esta reforma, la cual pretende provocar estos cambios. Donde se añade a esto que *“una de las más importantes tareas, en que la formación permanente de los educadores debería centrarse, sería invitarlos a pensar críticamente sobre lo que hacen. Pensar la práctica”* [Freire, 1991:123].

Esta es la tarea que se le demanda al educador de estos días Pensar la Práctica, analizar la tarea que el realiza en la sala de clase, el por qué y el para qué de sus acciones, cómo poder mejorarlas, etc. Para que no se vea enfrentado a un hacer por hacer, sino que su práctica tenga un objetivo, el cual sería promover los aprendizajes significativos en sus educandos, en pro de la formación de un ciudadano activo y reflexivo, que no es una labor menor, pero donde se debe tener siempre en cuenta que la labor del educador no debe entramparse en el aula, sino que debe trascender esas cuatro paredes.

Es así como podemos afirmar que el rol del educador infantil es clave, trascendental, pues que debe partir de su propio análisis, de su postura frente a la temática de plantearse como un verdadero agente transformador de las condiciones que mantienen las inequidades y exclusiones, o por lo contrario de reproductor de las inequidades sociales y culturales que detienen el desarrollo y del país. A ello se debe sumar el asumir plenamente lo que implica ser un profesional de la educación infantil, que es capaz, junto con su comunidad educativa, de diagnosticar sus requerimientos y generar propuestas específicas de calidad, que permitan más y mejores aprendizajes para los párvulos y un mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el propio desarrollo profesional, lo cual requiere un profundo proceso de reflexión por parte del educador. Este proceso de reflexión sobre la práctica debe involucrar todos los aspectos de ella y debe ser un proceso sistemático que le lleve a tomar decisiones adecuadas y a tiempo para mejorar su quehacer educativo, lo cual es su responsabilidad y deber.

En su quehacer diario *“el foco de atención y acción del profesor será el aula o la escuela. En ambos espacios se estará sometido a influencias internas y externas, para lo cual será necesario proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad”* [Uribe, 2005:111]. Se entiende que el rol de la educadora es altamente fundamental, su labor no se relega sólo a las cuatro paredes

del aula, sino que debe trascender como una labor social, ya que no interactúa sólo en la sala de clases, pues pertenece a una comunidad, es parte de una sociedad y cultura determinada.

Fundamental es la ética profesional de cada educador y educadora, ya que un mal desempeño profesional puede tener variadas justificaciones, como la falta de capital cultural, el poco o nulo compromiso de la familia con sus hijos, la mala infraestructura de las instituciones, las malas relaciones interpersonales que se generan por la disposición jerárquica del personal dentro de la institución educativa, etc. Sin embargo, y a pesar de que pueden llegar a ser relevantes en el contexto específico de cada institución, no son el todo de la tarea docente, por ello, el compromiso con los aprendizajes de los niños y niñas debe ser el eje fundamental de las prácticas pedagógicas de un educador o educadora.

El nuevo rol mediador de la educadora implica que esta sea capaz de programar experiencias de aprendizaje de acuerdo al curso y lugar geográfico en que se sitúa, estas deben ser significativas, pertinentes, considerar el rol activo del niño, seleccionando los aprendizajes esperados adecuados y planificando estas experiencias de forma flexible en conjunto con el curso y la familia, todo ello integrado a un proceso continuo de evaluación. Esto de la mano a la tarea de formar actores sociales que visualizan su injerencia no sólo en la sala de clases, sino también en la sociedad y cultura a la cual pertenecen.

La labor de la educadora es amplia, no sólo educa a diario a los niños y niñas y sino que es parte de una comunidad mayor que requiere su presencia. Dentro de la comunidad su labor se desarrolla más allá de las cuatro paredes del aula, precisando de ella, actitudes y aptitudes que enriquezcan las relaciones interpersonales que se forman entre todos quienes conforman la comunidad educativa.

Estos principios que promueven las Bases Curriculares, están hechos en base a una nueva concepción del sujeto y que no sólo debiesen estar presentes en los primeros años de vida escolar, sino que a lo largo de toda ella, pues tienen que ver con una visión de hombre mucho más amplia y no sólo a nivel inicial.

Los principios pedagógicos que promueven las B CEP para asegurar que este trabajo sea efectivo con los niños y niñas y que en las prácticas pedagógicas dan cuenta de lo establecido, son ocho:

1. Bienestar: Hace alusión a la diversidad, a la idea de un ser integral, que está rodeado de una serie de factores que afectan su forma de aprender y que además tiene una historia personal particular, única, que además tiene fortalezas y debilidades para aprender, intereses y gustos a ser considerados y consensuados en la sala de clase.
2. Actividad: Debemos considerar a un niño que siente, piensa y actúa en consecuencia, no un mero ejecutor como se hacía en las épocas en que el “conductismo” era la única forma de enseñar.
3. Singularidad: Considerar que no todos los niños y niñas están en las mismas condiciones y disposición para el aprendizaje, pues cada uno de ellos como ser particular de desarrolla a su propio ritmo.
4. Potenciación: La formación personal y social de niños y niñas es un aspecto realmente relevante y trascendental en la vida, es por ello que dentro de los objetivos y principios apreciamos una dirección hacia el logro de la autonomía

progresiva, así como a una sana convivencia dentro de una identidad particular, local, comunal y nacional.

5. Relación: Nunca se debe olvidar que el aprendizaje siempre se da en una dimensión social, en el caso del aula, es más evidente aun, el problema de esto lo tiene, como se ha mencionado en otros párrafos, a la tradición del rol pedagógico, donde el profesor es el encargado de transmitir conocimientos descontextualizados, hecho que se ha decidido cambiar en la reforma educativa y que es explícito en este documento (BCEP).

6. Unidad: No podemos dividir al niño en partes, olvidarnos de quién es, de dónde viene, cuál es su historia. Es esa división antinatural la que ha provocado el cambio radical en la elaboración de un nuevo tipo de educación considerada de calidad y prevista dentro del marco de los Derechos del Niño.

7. Significado: Para que la educación tenga significado en el crecimiento, formación y procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, es necesario cargar las experiencias de aprendizaje de significado, motivación y desafíos. De nada nos sirve educar en la pasividad, sin consciencia, sin darles la oportunidad de expresarse, de cuestionarse, de investigar y de crear.

8. Juego: El aprendizaje por medio del juego, tiene que ver con un paradigma fundamental en esta etapa y responde a lo significativo y contextualizado que suele ser. Este debe ser placentero, fomentar la imaginación, adquisición progresiva del lenguaje y procesos de simbolización y representación mental.

Estos principios que promueven las Bases Curriculares fueron hechos en base a una nueva concepción del sujeto y no sólo debiesen estar presentes en los primeros años de vida escolar, sino a lo largo de toda ella, pues tienen que ver con una visión de hombre mucho más amplia y no sólo a nivel inicial.

Lo que queda totalmente claro es que el rol del educador infantil es importante, por lo tanto dentro de este documento que plantea la reforma como nuevo marco curricular para la educación de infancia, debería abordarse de forma más profunda, dando énfasis a todos los aspectos aquí señalados, ya que como se refirió anteriormente su labor no se relega solo a las cuatro paredes del aula sino que debe trascender a una labor social, porque como bien sabemos lo que plantea la reforma a través del currículo es el tipo párvulo que se quiere formar y este no interactúa solo en la sala de clases, sino que pertenece a una comunidad, es parte de una cultura y de una sociedad.

2.3. Contextos para el aprendizaje

2.3.1. Planificación

La planificación es el contexto de aprendizaje más relevante de la educación parvularia, ya que este indica lo que se quiere hacer y fortalecer con los niños y niñas, organiza el quehacer pedagógico, facilita el trabajo de la educadora y le permite organizarse y no improvisar a cada momento.

Una buena planificación debe ser flexible, es decir, acomodarse a cada circunstancia y contexto de aprendizaje. Le permite a la educadora tener un orden, una organización de lo que va a realizar. La planificación constituye una anticipación de las

principales acciones educativas que se van a desarrollar. Esto a través de una toma de decisiones que explicita los énfasis que se pretenden lograr según el lugar particular donde la educadora se encuentre.

Para explicitar una planificación se toman en cuenta distintos factores que influyen en el proceso de aprendizaje, dado que, se reciben orientaciones de la sociedad en la cual se encuentre inmerso el educador y en esta explicitará que tipo de ciudadano pretende favorecer, a su vez, toda planificación tiene una base teórica que le dará una orientación distinta y por supuesto estará influida por las características, intereses y necesidades del grupo curso. Por lo tanto cada una es distinta aun cuando se consideren los mismos temas y aprendizajes esperados, todas tendrán énfasis distintos, dados por los factores mencionados.

Una planificación está compuesta por elementos básicos, los que en general, son: objetivos, actividades, sugerencias metodológicas y procedimientos de evaluación.

Los objetivos son una explicitación de una aspiración que orienta todo el quehacer que se desarrolla, debe expresar siempre aspectos deseables, positivos y significativos. Si estos objetivos se ven limitados no son capaces de expresar todo lo que se quiere hacer, por lo tanto se debe centrar en lo más relevante, al ser una formulación simplificada del comportamiento humano.

En segundo lugar las actividades nos indican lo que se espera que el niño haga por sí mismo en relación con los objetivos que se han planteado. Para seleccionar las actividades se debe tener en cuenta que éstas deben estar en correspondencia con el objetivo, responder a los intereses de los niños, implicar situaciones gratas y placenteras para los niños y niñas, estar acordes con la etapa de desarrollo en que se

encuentran los niños y niñas y a la vez que consideran las posibilidades individuales, se deben ofrecer variadas actividades para un mismo objetivo, por ello en una misma actividad se pueden desarrollar variados objetivos. Las actividades se pueden organizar a través de temas, objetos, juegos, problemas, cuentos, conceptos y nociones básicas.

Para formular estas actividades se debe considerar enunciar siempre como sugerencias o posibles actividades, considerando que el niño pueda proponer otras. Deben ser siempre actividades observables de los niños y niñas. Deben estar explicitadas de forma clara para que sea aplicable por cualquier persona que lea la planificación.

Otro elemento de la planificación son las sugerencias metodológicas que Peralta [1996] plantean como un conjunto de acciones que realiza el educador para que el niño efectúe las actividades planificadas que lo llevan al logro del objetivo, es decir, todo lo que dice o hace el educador para favorecer los aprendizajes del niño o niña.

Toda metodología implica recursos en este caso se consideran:

- Recursos humanos: gestos-señas, juegos corporales, juegos digitales, mímica.

- Recursos intangibles: no tienen una existencia visible
 - a) Lingüísticos: preguntas, cuentos narrados, lenguaje figurado, rimas.

- b) Musicales: señales instrumentales, señales melódicas, cantos alusivos (acompañan la realización de una actividad), cuentos musicales, ritmos, juegos musicales (digitales, corporales, rondas).
- Recursos tangibles o materiales: muebles, aparato de juego grueso, objetos naturales, medios audiovisuales, medios de comunicación sonora, instrumentos musicales, objetos sonoros, materiales de expresión plástica, materiales para dramatización, materiales para construcción, juegos de arena y agua, etc.

Como características generales de una planificación podemos explicitar que debe partir de las necesidades e intereses de los niños, debe ser flexible ofreciendo siempre alternativas y posibilidades diferentes de realización, debe ser un trabajo compartido donde cada persona del equipo realice un aporte.

La planificación presenta diferentes niveles que van de lo más general a lo más específico en la sala de clases. En primer lugar existe un proyecto educativo institucional donde se debe especificar la misión y visión de la institución educativa, los fundamentos a considerar, énfasis curriculares, realidad socioeducativa, características de los niños/as y de sus familias, aspectos metodológicos en general, modalidad curricular. En segundo lugar debe haber una plan general común que habla de la planificación para un nivel donde se comparten metas, objetivos y trabajos comunes, y por último tenemos el plan general del curso referido a la planificación adecuada al grupo curso, donde se considera las características e intereses de los niños y niñas de ese curso. Este incluye antecedentes del curso, reseña del proyecto educativo institucional, modalidad curricular y énfasis curriculares, diagnóstico, objetivos generales, estrategias y acciones y la evaluación del proceso. Donde se debe considerar que se especifique un período de inicio de actividad, de desarrollo y de finalización.

Dentro del plan general del curso existen dos grandes tipos de planificaciones Manhey [2008] las divide en: sectoriales que pueden abarcar varios días o semanas (por ejemplo: proyectos de aula, método de proyecto, etc.), y planificaciones mínimas las cuales son ejecutadas en un día (centro de interés, cuento eje, etc.).

Explicitadas las características generales de la planificación en párvulos se acotará ahora el tema a lo referido para este contexto específicamente en las B CEP donde se estipula que ésta coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo y que debe considerar los fundamentos y principios pedagógicos de este documento.

La planificación de la experiencia educativa cumple un rol fundamental dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, señalando explícitamente y principalmente: qué se pretende favorecer en los niños y niñas, qué contenidos se han escogido y cuáles son las estrategias metodológicas a desarrollar.

Por ende vemos que este momento es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el punto de partida para llevar a cabo el trabajo a desarrollar con los niños y niñas.

El trabajo realizado por la UNESCO en conjunto con el MINEDUC en el año 2004, arrojó la importancia que otorgan las educadoras a la planificación en conjunto y el establecimiento de criterios, reglas y formas de evaluación y el qué se evaluará, destacando que al final del proceso, niños y niñas, adquieren un protagonismo que ñes da una especial relevancia en el diseño, desarrollo y la evaluación de los procesos educativos. En el estudio, las educadoras hacen hincapié en la necesidad de que sus alumnos y alumnas tengan un rol activo en la planificación, incluyendo en éstas sus

inquietudes. Respecto a la evaluación, señalan que la auto-evaluación es promovida de forma permanente, pues involucra un proceso de autorreflexión y autorregulación por parte de los niños y niñas.

Todo tipo de experiencia debe ser planificada previamente, es necesario saber lo que se quiere intencionar. En las Bases Curriculares aparecen 232 aprendizajes esperados, divididos en ámbitos y éstos a su vez en núcleos. La planificación se realiza en base a este instrumento, donde se debe seleccionar y graduar el aprendizaje, por otra parte, esta planificación debe ser adecuada a las características, fortalezas y debilidades del grupo, así como pertinente y contextualizada. Debe tener cierto grado de flexibilidad.

Se debe tener en cuenta el equilibrio de las actividades variables y regulares, considerar necesidades e intereses de los niños/as y de la comunidad educativa, esta debe ser flexible y contextualizada a las particularidades de cada curso, basada en principios de significado y participación y ofreciendo problemas prácticos a los niños/as.

La planificación debe articular actividades estimulantes, desafiantes y lúdicas. La idea es que a través de la planificación de experiencias de aprendizaje los niños y niñas puedan *“canalizar la curiosidad en empresas intelectuales más profundas y requiere, precisamente, esta transición de la forma de curiosidad pasiva, receptiva y episódica a la forma activa y sostenida”* [Bruner, 1969: 155].

La planificación en este trabajo será entendida como: un instrumento que guía la acción pedagógica, dentro de ella se deben considerar los siguientes elementos como obligatorios: objetivos, aprendizaje esperado (general y específico), actividades (inicio, desarrollo y cierre), sugerencias metodológica (conjunto de acciones que realiza

el educador(a) para que el niño (a) efectúe las actividades), recursos educativos (humanos, intangibles, tangibles o materiales) y la evaluación (indicadores observables y en estrecha concordancia con el aprendizaje esperado).

2.3.2. Evaluación

En las BCEP se le define como *“un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones”* [MINEDUC, 2001:107].

El cambio se da aquí en la idea de proceso que involucra esta definición de lo que es la evaluación. Esto tiene como consecuencia la incorporación de distintos tiempos de evaluación: inicio (diagnóstico), proceso (formativa) o final (sumativa).

Por ello en la evaluación, Bruner [1969] plantea que no sólo se debe examinar el producto o contenido de la enseñanza, sino que también es fundamental considerar el proceso por el que el alumno llega o no, a dominar los contenidos, pues solamente así podrá verse la eficacia de la pedagogía. Es por ello que para medir un proceso es necesario evaluar en las distintas etapas, no sólo al final.

Es por esto que la evaluación debe ser formativa, sin calificación, permanente y sistemática, contener registro de observación e indicadores, flexible y contextualizada, matriz de valoración, momento integrado al contexto de enseñanza y aprendizaje, considerar los trabajos realizados por los niños/as, importancia de la información cualitativa del aprendizaje, uso de portafolios y diferentes tipos de registro. En el

estudio del Ministerio de Educación en conjunto con la UNESCO [2004] se destaca la importancia de hacer una evaluación continua de los procesos educativos, los cuales deben incorporar de nuevas formas de evaluación y registro que consideren los tres momentos de la evaluación. Es por ello que se le considera como “*la otra cara de la moneda del proceso de enseñanza y aprendizaje mismo, ya que su finalidad más importante es la de obtener información que sirva para la toma de decisiones (...) la evaluación [deber ser] continua, con objeto de identificar y modificar oportunamente aquellos aspectos que puedan dificultar que los niños se desarrollen y aprendan adecuadamente*” [MINEDUC - UNESCO, 2004:130].

En la creación de un contexto de aprendizaje, debiesen considerarse: Espacio y Muebles, Rutinas del Cuidado Personal, Lenguaje-Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del Programa y Padres y Personal. (Escala ECERS-R) [Harms y otros, 2002], los que también son considerados al medir la calidad de la educación.

Además de lo mencionado, es importante *establecer una relación personal* con cada uno de los niños y niñas, a diario *reflexionar sobre nuestras actitudes* como docentes para con los niños y niñas, pensar si hemos actuado de manera diferenciada respecto de nuestro estado de ánimo o aceptación de los niños y niñas. Tener siempre presente que *nuestras actitudes deben ser justas y positivas* con todos los niños y niñas, *responder siempre de forma positiva* a las preguntas e inquietudes de cada uno de los niños y niñas. Debemos *proporcionarles oportunidades de trabajo cooperativo*, además de *generar estrategias para desarrollar el ambiente humano dentro del aula*, en las relaciones tanto del o la docente con los niños y niñas, como entre ellos. En resumen, es imprescindible que dentro del aula el ambiente sea afectivo para poder manejar las percepciones y aptitudes que tienen los niños y niñas para el aprendizaje [Marzano et al., 1992: 6-10].

El acto mismo de enseñar requiere entonces, del establecimiento de un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamiento, conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo con su estadio de desarrollo cognitivo, social y moral [Aravena, 2008].

Por tanto la evaluación será considerada como: un proceso que permite recolectar información sobre los aprendizajes de los niños y niñas, de manera objetiva. Este debe ser constante, dinámico y sistemático, es decir, que considere los tres momentos: diagnóstico, formativa (cualitativa) y sumativa (cuantitativa) y a raíz de esto tomar decisiones basadas en la información recolectada.

2.3.3. Organización del Tiempo

Las B CEP definen la organización del tiempo como el proceso que *“dice relación con la definición de los diferentes períodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales (...) y a la planificación del currículo que haga cada comunidad educativa (...) a largo, mediano y corto plazo”* [MINEDUC, 2001:104]. La distribución del tiempo debe hacerse acorde a las características del centro y las necesidades educativas de cada nivel. Por ello para el denominador tiempo Peralta [1996] afirma que se debe tener en cuenta que lo principal a la hora de organizar el tiempo es tomar al niño y niña como eje central, pues acorde a las necesidades y características grupales se deben definir los distintos momentos del día.

El tiempo debe ser flexible, organizarse en diferentes periodos de tiempo: a largo, mediano y corto plazo, incluir jornadas estables, regulares y familiares, organizarse según etapas de desarrollo y capacidad de concentración, atención y perseverancia, realizar su selección a partir de los intereses, necesidades y fortalezas

de los niños y niñas, proporcionar experiencias nuevas y enriquecedoras de aprendizajes, ser equilibrado, considerando actividades internas y externas, variando según las necesidades de la comunidad educativa.

En el horario se deben crear transiciones fluidas entre los eventos diarios y hacer variaciones en el programa para acomodar las necesidades individuales y grupales, propiciando espacios para ambos, considerar además periodos de juego libre, donde la supervisión es una interacción educativa [Harms y otros; 2002].

Por tanto la organización del tiempo corresponde a: la distribución intencionada y acorde a las necesidades educativas de cada centro, donde hay un equilibrio entre las actividades permanentes y variables a lo largo del tiempo.

2.3.4. Espacio Educativo

Es “concebido como la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje” [MINEDUC, 2001:100].

Debe considerar además el ambiente humano que se crea dentro del aula, el tipo de relaciones que se establecen hablan de la calidad de aprendizajes que se podrán generar. Todas las relaciones interpersonales establecidas deben tener como trasfondo un fin pedagógico, de manera de enriquecer las experiencias de los párvulos. Donde se debe generar un ambiente que favorezca la estimulación de todas las áreas

del desarrollo de niños y niñas, acorde a su edad y necesidades educativas, por ello la sala debe ser siempre considerada con fines funcionales por sobre los estéticos.

A su vez, un ambiente de aprendizaje enriquecido, es indispensable para generar estos procesos y dentro de su construcción Parra [2007] plantea la presencia de tres factores fundamentales:

1. Experiencias de niños y niñas
2. Mediación de la educadora
3. Entorno enriquecido

El espacio considera la arquitectura del lugar, está influido por el nivel socio-económico, por la valoración de la educación pre-escolar. Existen espacios abiertos (exterior) y cerrados (interiores). Los muebles deben ser en lo posible estáticos (predeterminados) y móviles (utilizados de acuerdo a las experiencias de aprendizaje, separadores de ambiente). Deben ubicarse de tal forma que se usen para el cuidado rutinario, juego, aprendizaje, relajamiento y confort, acorde a las posibilidades de cada establecimiento.

En el caso del espacio también se establece diferencias pero tenemos que tener en cuenta que no sólo los niños y niñas, sino que todas las personas necesitan la posibilidad de moverse libremente en un lugar, y más aun en los primeros años donde todo es un mundo por descubrir he aquí la necesidad del uso no sólo del aula como instancia educativa, sino también otros lugares como el patio, un parque, un museo, etc.

Por lo cual se debe considerar incorporar elementos culturalmente pertinentes, como también personales y significativos de los niños y niñas, debe considerar espacios internos, externos y circundantes, debe favorecer el juego, exploración, curiosidad, interacción, movimiento y creatividad, contar con materiales organizados al alcance de los niños/as que son para el uso diario, generar un ambiente acogedor y agradable, considerar las creaciones de los niños/as y disponer de un área específica para acoger a la familia, ya sea en encuentros o reuniones.

En el estudio del Ministerio de Educación y la UNESCO [2004] es uso de espacios educativos diversos ha adquirido mayor presencia en las planificaciones de las educadoras, considerando la importancia de utilizar otros lugares distintos al aula que favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje, como por ejemplo la asistencia a una feria. El uso de estos espacios valida el encuentro con la comunidad educativa donde se encuentra la escuela. Es por esto que hay un cambio en la percepción de las visitas pedagógicas, que ya no son sólo paseos de curso, sino instancias reales de aprendizaje intencionado, que ayudan a ampliar la visión de mundo de niños y niñas.

A su vez, podemos distinguir que *“el entorno físico del aprendiz tiene dos elementos principales; la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno de aprendizaje de los niños”* [Loughlin y Suina, 2002: 17].

La distribución del espacio tanto interior (aula) como exterior (patio) debe contemplar, según Harms y otros [2002] entre otras consideraciones:

- Muebles suaves además de un área cómoda accesible a los niños
- Muchos juguetes suaves y limpios accesibles a los niños

- Hay más de un espacio disponible para la privacidad
- El personal ha preparado actividades para el uso entre uno o dos niños en un espacio privado, separados de las actividades generales en grupos
- Espacio interior se debe poder controlar la luz natural y la ventilación
- Hay al menos cinco centro de interés distintos, que ofrecen una variedad de experiencias de aprendizaje, además están organizados para el uso independiente de niños y niñas. Por otra parte existen materiales adicionales disponibles para agregar y/o cambiar estos centros
- Participación de niños y niñas en la ambientación de la sala de clases
- El espacio exterior contempla el juego motor grueso ofreciendo una variedad de superficies diferentes
- El área del patio tiene algún sector techado

Por tanto el espacio educativo es entendido como: la relación entre los aspectos físicos con la organización, función y estética del ambiente de aprendizaje; donde los aspectos físicos hacen referencia al tipo de mobiliario (adecuado al tamaño y altura de los niños y niñas, bordes suaves, cantidad necesaria, movilidad), luz (natural y artificial apropiada), ventilación (ventanas a la altura de los niños), tamaño (Mínimo 1 metro cuadrado por niño), pertinencia del material educativo (cultural y etéreo), patio (juegos que desarrollen motricidad fina y gruesa, árboles, pasto), paneles de exhibición (de trabajos a la altura de los niños), zona de descanso, de atención de apoderados y para reuniones técnicas y mantención de la infraestructura del lugar. La organización, función y estética hacen referencia a la distribución de los aspectos físicos.

2.3.5. Conformación y funcionamiento de la Comunidad Educativa

“La comunidad educativa está conformada por todas las personas que directa o indirectamente están involucradas en la educación de las niñas y los niños” [MINEDUC, 2001:95].

Las personas involucradas en la comunidad educativa se pueden dividir en dos grandes núcleos. El primero, se compone por los propios niños y niñas, además de la familia y la educadora, y el segundo se compone por las técnicas en Educación Parvularia, paradocentes y todas las personas involucradas con la institución.

Un factor determinante en la calidad de la comunidad educativa involucrada, es el ambiente humano, ya que este no sólo se reduce a la educadora de párvulos y sus estudiantes, sino que detrás de cada niño y niña en su sala hay toda una familia con historia y tradiciones diferentes. Además, en la escuela hay otros adultos con los cuales los párvulos generan relaciones significativas: otros educadores, personal administrativo, personal de aseo, manipuladores de alimento, etc. Es imposible reducir el proceso de enseñanza – aprendizaje sólo a lo que sucede dentro del aula. Por ello frente a la calidad de las relaciones desarrolladas en él, se desprende la trascendencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados para los niños y niñas, ya que la colaboración entre los actores está enfocada directamente a ello.

Además, las comunidades educativas deben recoger la diversidad socio-cultural y personal del lugar en donde se ubican, un aspecto muy importante es la interacción que se da entre éstos actores, por ejemplo, educadora y técnico hablan con los niños y niñas acerca de sus ideas relacionadas con su juego, haciéndoles preguntas y agregando información para que éstos amplíen sus pensamientos, les instan a explorar recursos con los que puedan mejorar sus juegos, refuerzan las interacciones sociales

positivas entre ellos, intencionando actividades grupales e individuales así como de cooperación, en el caso de los conflictos, los o las involucradas participan de forma activa en la resolución pacífica y democrática de ellos. Si es necesario, la educadora recurrirá a otros profesionales para solucionar problemas disciplinarios. Siempre es importante la promoción del respeto, la relación cordial y afectiva. Los padres por su parte, debiesen participar en la toma de decisiones en conjunto con el personal educativo y los intereses de los niños y las niñas.

En resumen, podemos definir a la comunidad educativa como: el grupo humano involucrado en el curriculum de la educación parvularia y que de manera directa o indirecta, se relacionan con la educación de los niños y niñas. Sin embargo, para efectos específicos de esta investigación, la Comunidad Educativa será entendida como aquella que se conforma de los niños y niñas, la Educadora, Técnicos en Educación Parvularia y Familia.

2.4. Implementación de las Bases Curriculares

Desde el Ministerio de Educación se establece que para la implementación de esta nueva propuesta curricular se deben contemplar que para las comunidades educativas les implicará:

- La articulación de nuevas estrategias y enfoques de perfeccionamiento docente
- Creación de centros educativos-pilotos
- Creación de nuevos materiales y recursos de enseñanza

Además esta instancia, según el Ministerio de Educación [2001], demanda un compromiso ético y profesional de la comunidad educativa, para con todos los niños y niñas chilenos, en cuanto a potenciar sus capacidades de aprendizaje desde su singularidad, para desarrollarse plena e integralmente, incorporarse en las mejores condiciones a la escuela y posteriormente a la sociedad.

Lo que se busca es que el conjunto de desafíos que ha asumido este nivel se traduzca durante los próximos años en acciones concretas.

La División de Educación General plantea que *“en el plano de la calidad se inicia un proceso de perfeccionamiento progresivo, diversificado e incremental que permita a las educadoras fortalecer su liderazgo y comprender los sentidos, propósitos y orientaciones de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, para la adecuación y enriquecimiento de los currículos que desarrollan las actividades educativas, considerando la diversidad social, cultural e individual de cada niño y niña”* [MINEDUC, 2001:50].

Se capacitó a las principales ejecutoras de este nuevo marco curricular: las educadoras de párvulos, quienes deben estar en conocimiento de este nuevo marco, y aprender a utilizarlo como una herramienta orientadora de su quehacer pedagógico que reafirma la perspectiva de su liderazgo, el cual como bien dice la cita anterior debe ser fortalecido.

Para llevar a cabo el perfeccionamiento docente el Ministerio de Educación utilizó instancias pre existentes y creó otras, a fin de preparar por una parte a Equipos Técnicos Nacionales, Directores y Coordinadores Regionales, Supervisores y Capacitadores como también a docentes de Universidades e Institutos Profesionales.

La estrategia planificada fue descentralizada y mixta, que ejecutaron instituciones del Estado, Universidades y Organismos No Gubernamentales, vinculados con el nivel. Complementariamente se ha constituido Centros Pilotos en algunos establecimientos de JUNJI e Integra y Escuelas del país, dotándolos de recursos de aprendizaje congruentes con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

La implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se llevó a cabo en tres fases:

1. Iniciación: Fase previa de lectura de las Bases Curriculares, con documento de apoyo, que releva las mayores claridades y posibles dificultades del análisis de éstas para su discusión.
2. Desarrollo: Fase de análisis de los proyectos en curso
3. Primera finalización y evaluación integral: Presentación de las evaluaciones de los proyectos implementados

El resumen de esta experiencia apunta que desde la primera etapa se hizo necesario modificar estrategias y contenidos en el trabajo con los diversos equipos, al igual que con la familia y la ambientación de los espacios de aprendizaje a partir del cambio propuesto por las B CEP. Pero lo más importante es que las educadoras iniciaron un proceso de proceso de reflexión sobre su práctica.

La primera experiencia de implementación de las B CEP fue llamada Centros Piloto y tuvo como principal objetivo: *“desarrollar experiencias pilotos de implementación curricular para generar criterios y orientaciones que contribuyan al diseño de políticas de perfeccionamiento, asesoría y seguimiento y evaluación, para facilitar un proceso sólido, consistente y replicable de implementación curricular en el nivel de Educación Parvularia”* [Díaz, M. et al. 2002:26], el cual descansa en once ideas y fundamentos, siendo imprescindible destacar que si hay una idea central para el proceso de capacitación y perfeccionamiento es que se debe velar porque los principios, fundamentos y sentidos planteados por las B CEP se expliciten de tal forma que no haya espacio para otras interpretaciones, como por ejemplo usar el documento como un manual, pues éste invita a un cambio profundo en la concepción del niño y la niña, del rol de educadora y los diversos agentes involucrados en la educación inicial.

En esta experiencia se incluyeron las distintas modalidades de financiamiento existentes en nuestro país: municipal, particular subvencionado, particular, particular pagado y una fundación (INTEGRA). Los cuales representan distintas realidades y necesidades educativas particulares de cada uno de estos centros, lo cual otorga además un cierto nivel de representatividad de la realidad nacional, cabe destacar que se realizó en la Región Metropolitana.

De esta primera experiencia, se puede rescatar el cambio en algunas ideas de las educadoras referidas a la adecuada estimulación y construcción de la ambientación, planificar, evaluar, uso del espacio, en resumen: utilizar las propuestas del documento Bases Curriculares. Lo cual no estuvo exento de contratiempos y de aquí se pueden destacar algunas consideraciones para la implementación como: *“perdurabilidad en el tiempo, necesidad que las unidades educativas realicen una serie de adecuaciones y tomen decisiones respecto de cómo facilitar las condiciones para la participación de las educadoras, contextualización a las realidades institucionales y a los diagnósticos de cada grupo de educadoras, contar con un diseño que considere elementos teórico-prácticos, ofrecer protagonismo de las educadoras en relación a sus*

procesos de cambio, apoyo técnico relevante y refuerzo afectivo y social constante a su quehacer educativo e incentivar procesos de autonomía en el campo curricular y de autoevaluación de sus propios descubrimientos e innovaciones” [Centros Pilotos, 2002:58-59]. Todas ellas características propias de un proceso de cambio educativo.

Factores que se controlaron en una segunda experiencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Chile en 21 escuelas de Referencia Curricular de éste mismo. Donde parten diciendo que *“la Educación Parvularia es un etapa clave para compensar lo más tempranamente posible las dificultades que pueden presentar algunos niños y niñas como consecuencia de vivir en ambientes de pobreza o marginales, por condiciones de una discapacidad o por pertenecer a otras etnias y culturas que muchas veces no son respetadas y consideradas en la cultura escolar. Gran parte de los problemas de aprendizaje que se detectan en la educación básica se pueden evitar o reducir con una educación infantil de calidad” [MINEDUC - UNESCO, 2004:6]. Se menciona además un interés país por reformar y mejorar progresivamente la calidad y oferta educativa a lo largo y ancho de todo el territorio nacional.*

En estas experiencias por medio de testimonios orales, producciones escritas y fotografías se aprecia la importancia y el cambio en la educación inicial a raíz de las BCEP y la importancia de generar experiencias significativas para los párvulos, así como la creación de comunidad con la inclusión de los padres en la labor educativa. Reconociendo a la familia siempre, como la primera educadora, indispensable en la socialización primaria y es que en todas las experiencias presentadas, los padres están incluidos de alguna u otra forma en la labor educativa, ya sea recolectando materiales, construyendo en la escuela, recogiendo testimonios, como fuente de información, trabajos dentro y fuera del aula, entre otras. El rol de la familia es fundamental y por ello debe estar comprometida con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Las lecciones que se sacaron de estas experiencias fueron:

- Integración de la familia al proceso educativo
- Relevancia del rol protagonista de los párvulos
- Uso de metodología activa y participativa. Rol mediador educador
- Evaluación como proceso continuo
- Uso de diversos tipos espacio con un enfoque educativo
- Reconocimiento y valoración de la diversidad
- Necesidad de articular la Educación Parvularia y Primer Año Básico
- Para que el cambio permanezca es necesario incluir a los directivos en el proceso de implementación
- Las educadoras debe esta comprometidas y motivadas al momento de cambiar las prácticas pedagógicas

Estas lecciones son muy coherentes con los principios que se promueven en las Bases Curriculares, es decir, son lo que se esperaría concluir luego de una segunda experiencia. Los datos recogidos de ambas, sugieren la necesidad de un acompañamiento presencial importante de las educadoras, supervisiones y ejemplos prácticos. No se sabe con certeza si los procesos de capacitación masiva incluyeron la misma cantidad de personal, recurso, calidad y tiempo.

Las primeras capacitaciones que se realizaron se enmarcan dentro de la experiencia “Centros Piloto” que incluía jornadas y asesorías técnicas sobre los contenidos de las B.C.E.P. Las educadoras capacitadas en esta experiencia debían a su vez capacitar a las otras educadoras de sus respectivos centros.

De esta primera experiencia nacieron los factores a considerar en nuevos procesos de capacitación, el llamado del Ministerio a realizar capacitaciones se extendió a las Universidades, encontramos una hecha a educadoras realizada por la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central, donde el Ministerio de educación estableció tres instancias de trabajo “*talleres, jornadas, visitas en terreno y reuniones técnicas*. Éstas *instancias solicitadas por el MINEDUC*, permitieron *generar con cada docente con quien se [trabajó], un proceso de Investigación Acción, que permitiera gestar procesos de cambio en sus prácticas pedagógicas*” [Romo, 2004:87].

En este proceso de capacitación se pudo concluir que el proceso de investigación acción se puede mejorar si:

- Desde el inicio se genera una conciencia a nivel de comunidad educativa, ideal social y humano que queremos ser y contribuir a formar. Y generar empatía con la diversidad del grupo-curso
- Incluir a la familia en el proceso del punto anterior
- Promover acciones prácticas y luego con el sustento teórico, ver la mejor forma de planificar
- Promover la reflexión “auto-crítica” respecto a la mediación

- Y por último, promover la “*búsqueda de estrategias que permitan la articulación con NB1*” [Romo, 2004:95].

Una de las capacitaciones más masivas realizadas en las BCEP, fue “La reforma de la educación parvularia en el año 2002 por TELEDUC, una iniciativa que consideraba tres tipos de capacitación diferente: presencial que incluía texto de estudio, campus virtual, con apoyo tutorial en el sitio web y ocho micro programas de televisión, más la asistencia telefónica. Esta capacitación estaba destinada a las educadoras de la mayoría de las regiones del país.

Luego de éstas capacitaciones, el Ministerio de Educación llamó a concurso a las universidades tanto tradicionales como privadas del país, para realizar cursos sobre las BCEP en todas las regiones de Chile. Las capacitaciones fueron con diversas modalidades, al igual que las ofrecidas por TELEDUC, esto dependiendo de la institución que dictaba el curso. Mediante este proceso se aseguró que todas las educadoras de Chile están en conocimiento del nuevo marco regulador de la enseñanza en la primera infancia.

No obstante, como el proceso de perfeccionamiento debe ser continuo, entre enero de 2007 y enero de 2008, el PIIE, se realizó una capacitación titulada Comunidades de Aprendizaje, para la Fundación INTEGRAL, esto a lo largo y ancho de nuestro país, en ella se trabaja en el fortalecimiento de la calidad del trabajo educativo desarrollado con los párvulos y el Currículum Institucional, promoviendo el diálogo entre pares y la reflexión pedagógica, parte fundamental dentro del marco de la implementación de las Bases Curriculares.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Paradigma de Base

La presente investigación se desarrollará sobre la base del paradigma epistemológico cuantitativo, que nos permite relacionar los fenómenos sociales sin entrar en los estados subjetivos de los sujetos, entregando datos sólidos, fiables y repetibles en cualquier contexto educativo con variables similares.

“El enfoque cuantitativo, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” [Sampiere 2004:5].

La percepción que tienen las educadoras de párvulos, sobre el liderazgo pedagógico que ejercen, y la forma en que disponen de los distintos contextos de aprendizaje, se relacionaría con la forma en que están implementando las Bases Curriculares de Educación Parvularia, por lo tanto el estudio de investigación realizado, además de apuntar a una investigación cuantitativa, es de tipo correlacional ya que, tiene como propósito evaluar la relación existente entre dos o más variables, en un contexto determinado, en este caso particular las dimensiones del liderazgo pedagógico transformacional, con los distintos contextos de aprendizaje. Estos tipos de estudios correlacionales nos sirven según Sampiere [2004] porque:

“Los estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre dos o más conceptos, categorías o variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan la correlación” [Sampiere 2004:121].

De esta forma podemos saber cómo se comportan las variables de las dimensiones del liderazgo presentes en las educadoras de párvulos, con los distintos tipos de contextos de aprendizaje, pues la utilidad y el propósito de las investigaciones cuantitativas es saber cómo una variable se comporta cuando se relaciona con otra, evaluando el grado de relación existente entre ambas. Así a través de la investigación se van estableciendo correlaciones entre variables que lo estructuran, y entre los diferentes grupos de sujetos, en este caso: Educadoras, Técnicos en educación parvularia y Familia; permitiendo realizar un análisis paramétrico, utilizando el test estadístico de Pearson que aporta a la validación de los instrumentos.

3.2. Justificación del diseño

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, pues no se manipularan las variables investigadas y no existe control sobre ninguna de éstas, además sólo se estudia la situación existente respecto al fenómeno, con posterioridad a la ocurrencia del mismo.

Se considera esta investigación de naturaleza transversal o transeccional, ya que los datos fueron recogidos en un momento determinado, entre Julio y Septiembre de 2009.

El estudio es de tipo correlacional, debido a que busca identificar si el liderazgo pedagógico transformacional, preponderante en una educadora de párvulo en ejercicio, está relacionado en la adecuada implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP).

3.3. Muestra

Para llevar a cabo nuestra investigación y saber si las dimensiones del liderazgo pedagógico presente en una educadora de párvulos propicia una adecuada implementación de las BCEP, se ha seleccionado una muestra de tipo no probabilística, en donde el criterio de selección fue:

- Educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia en ejercicio y familias pertenecientes a cuatro tipos dependencias educativas, (escuela privada, escuela municipal, jardín infantil privado, jardín infantil estatal) pues creemos que nos permitirá alcanzar una realidad más amplia acerca del liderazgo en todos los estratos sociales. Abarcando a más de 100 sujetos entre educadoras (60) y técnicos (30) y familias (75). Todos de la ciudad de Santiago.

Se considera que de esta manera, al recopilar la información se podría llegar a conclusiones que muestren la realidad de la manera más clara y objetiva posible.

3.4. Instrumentos

El instrumento que se utilizó para realizar la recogida de datos fue el cuestionario sobre el Liderazgo de Bass y Avolio [1994].

Para esta investigación se consideraron preguntas cerradas, en las que se delimito la respuesta de los sujetos investigados y se debieron circunscribirse a una de ellas. Estas respuestas fueron realizadas en base a una escala Likert, la cual consiste

en un conjunto de ítems, solo 5 respuestas posibles, en los que se incluyen afirmaciones o juicios valorativos, que buscan medir la actitud o forma de actuar del sujeto en una determinada situación.

Se utilizaron cuatro cuestionarios: uno para educadoras (constó de dos partes) y uno para técnicos en educación parvularia y apoderados (ver anexo).

Las dimensiones del cuestionario de liderazgo pedagógico transformacional de educadoras fueron:

- Carisma: que hace referencia a la capacidad del lograr que los demás miembros de la comunidad se identifique con ella.
- Consideración Individual: la persona considera a las demás de forma individual, haciéndoles sentir parte importante de la comunidad a la cual pertenecen.
- Estimulación Intelectual: hace referencia al conocimiento que posee el líder y que le permite enfrentar los desafíos.
- Inspiración: es la capacidad de generar confianza en los miembros de la comunidad educativa mediante la transmisión de la visión y los objetivos a lograr.

- Tolerancia Psicológica: usar el sentido del humor y empatía para indicar equivocaciones, resolver conflictos, manejar problemáticas propias o de los demás.

Para dilucidar la percepción que tienen las educadoras de párvulo de su trabajo en los distintos Contextos de Aprendizaje, se les realizó un cuestionario que establecía indicadores, respondiendo a lo estipulado en las BCEP, siendo estos:

- Contexto de Aprendizaje Tiempo: concebido como la forma de distribuir y organizar las horas de clases.
- Contexto de Aprendizaje Espacio: el adecuado uso y distribución del lugar físico tanto dentro como fuera del aula y que permite el desarrollo de distintas habilidades (por ejemplo: motoras gruesas y finas). También hace referencia al mobiliario y ambientación de la sala de clases.
- Contexto de Aprendizaje Planificación: distribución y organización del quehacer educativo, en ella se conjugan los aprendizajes, objetivos y actividades, así como los recursos necesarios para el logro concreción de las metas planteadas.
- Contexto de Aprendizaje Evaluación: estrechamente ligado al contexto anterior, es el proceso que permite tomar decisiones a tiempo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, al dar cuenta de los logros alcanzados en base a las metas planteadas.

- Contexto de Aprendizaje Comunidad Educativa: concepto que involucra a niños, niñas, educadoras, técnicos en educación parvularia y apoderados.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

4. 1. Análisis de datos personales en una muestra de educadoras pertenecientes a instituciones educativas públicas y particulares

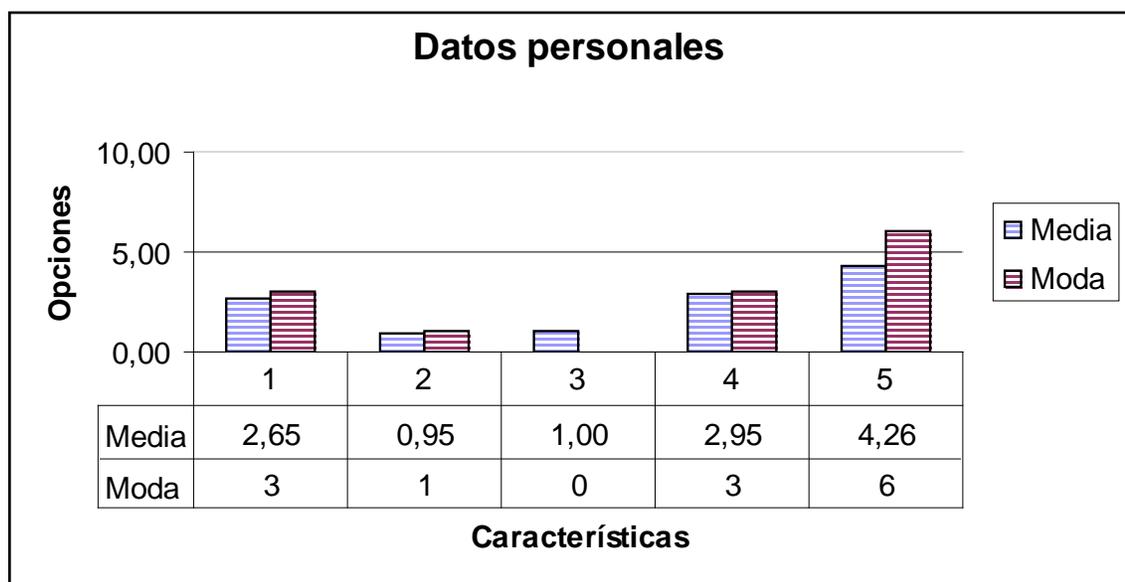
En base a los datos personales entregados en los instrumentos, por parte de la muestra de educadoras, ésta se caracteriza por:

1. Edad: la moda es representada por el rango tres, el cual significa que en su mayoría la muestra de educadoras se caracteriza por tener entre 40 y 50 años de edad, correspondiente a un 57,1% de la muestra, y en donde la media de edad se encuentra entre los 30 y 50 años.
2. Sexo: en su totalidad el cuestionario fue respondido por mujeres.
3. Otros títulos: la moda de este ítem se encuentra en el rango cero, es decir, en su mayoría las educadoras que fueron parte de la muestra no tienen otro título profesional además de ser Educadoras de Párvulos, sin embargo, la licenciatura en educación fue destacada como un título adicional.
4. Experiencia docente: el rango tres, entre 14 y 20 años de experiencia, representa la moda de la muestra. Siendo también éste el rango de la media de experiencia docente de las educadoras.
5. Nivel: de acuerdo al nivel en que se desempeñan laboralmente, en su mayoría se encuentran en el nivel 6, es decir, segundo Nivel de Transición (NT2). Su labor educativa se enfoca principalmente en niños y niñas de cinco a seis años.

6. Capacitaciones en BCEP: las opciones más seleccionadas por la muestra de educadoras fueron la capacitación dada por TELEDUC y por universidades, representando un 35,5% de la muestra. Ahora bien, un 16,4% de la muestra contestó no haber recibido capacitaciones y sólo un 6,8% recibió capacitaciones en los Centros Pilotos, donde se comenzó a implementar la Reforma de la Educación Parvularia.

Gráfico 1

Caracterización de datos personales



A partir del análisis de los datos personales de la muestra de educadoras, se puede extraer que, en referencia a los años de experiencia (moda = 14 a 20 años de experiencia), en un alto porcentaje correspondiente también a la media de experiencia docente, las educadoras comenzaron a trabajar cuando aún la reforma no era implementada. Ahora bien, respecto de las capacitaciones recibidas, un 16,4% de la muestra contestó no haber recibido capacitaciones, por lo cual casi una quinta parte de la muestra total, debe sus conocimientos a la propia iniciativa o necesidad de

aprenderlas a usar para planificar, lo cual no significa, necesariamente, que las utilice como una herramienta de trabajo esencial para su desempeño profesional.

Además de ello hay que considerar que la moda de edad, está representada por el rango de 40 a 50 años, lo cual significa que en sus comienzos, cualquier decisión tomada respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, no estuvieron regidas por el actual curriculum nacional para el nivel. La muestra presenta mayormente a educadoras que tuvieron una formación inicial en un contexto muy distinto al de hoy, donde no existía una mayor articulación entre los distintos niveles de Educación Parvularia, sino que cada nivel contaba con un programa por separado. Las BCEP son un documento reciente que funciona actualmente como un marco regulador de la enseñanza parvularia, para éstas educadoras fue un tema nuevo su aparición e implementación, para lo cual deberían haber recibido algún tipo de capacitación que les informara en que consistía este nuevo marco y lo que se buscaba alcanzar con el en cuanto a metas y logros de aprendizaje de los niños y niñas.

4. 1. 1. Análisis de correlación de variables de liderazgo en una muestra de Educadoras pertenecientes a Colegios Públicos y Particulares

Tabla 1
Estudio de correlación entre el liderazgo y sus variables

| Variables Correlacionadas: Dimensiones del Liderazgo | Tipo de Correlación | | | |
|---|---------------------|-------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Carisma – Consideración Individual | | | 0,589 | |
| Carisma – Estimulación Intelectual | | | 0,599 | |
| Carisma – Inspiración | | | 0,578 | |
| Carisma – Tolerancia Psicológica | 0,248 | | | |
| Consideración Individual – Estimulación Intelectual | | 0,345 | | |
| Consideración Individual – Inspiración | | | 0,599 | |
| Consideración Individual – Tolerancia Psicológica | 0,271 | | | |
| Estimulación Intelectual – Inspiración | | 0,314 | | |
| Estimulación Intelectual – Tolerancia Psicológica | 0,226 | | | |
| Inspiración – Tolerancia Psicológica | | 0,408 | | |

A partir de los resultados obtenidos la autopercepción que tienen las educadoras de párvulo, tanto de colegios públicos como privados del liderazgo ejercido por ellas, podemos decir que el carisma es una de las dimensiones más valoradas, está considerada como la capacidad que tienen ellas mismas para que los demás miembros de la comunidad educativa se identifiquen con su labor profesional y no sólo por el cargo que desempeñan. Las correlaciones que se dan entre el carisma y otras dimensiones del liderazgo son de tipo positivas moderadas, lo que quiere decir que según la percepción de las educadoras de párvulo, mientras mayor es su carisma, mayor será su consideración individual, estimulación intelectual e inspiración para y con los demás miembros de la comunidad educativa. De esta última correlación (carisma – inspiración), se puede decir que si un docente transmite entusiasmo, confianza y respeto en sus seguidores, éstos se verán reflejados en la imagen del líder

pedagógico y a su vez, la educadora aumentará su inspiración que serán las actitudes a obtener los mejores resultados posibles.

Frente a la correlación entre el carisma y la estimulación intelectual se puede develar que a través de la capacidad de la educadora para que los demás se identifiquen con sus ideas, es necesaria la experticia que tiene ella como líder para enfrentar las distintas situaciones dadas en su quehacer diario.

Por otra parte podemos decir que la tolerancia psicológica, relacionada al uso, por ejemplo, del humor en la resolución de conflictos, es una de las dimensiones menos valoradas al correlacionarla con las demás variables del liderazgo transformacional, presentando valores casi nulos, donde se puede deducir que las educadoras no relacionan esta variable con las demás dimensiones del liderazgo.

4. 1. 2. Estudio de correlación entre el liderazgo y variables asociadas a los contextos de aprendizaje.

Tabla 2

Estudio de correlación entre el liderazgo de la educadora y los contextos de aprendizaje

| Variables Correlacionadas: Liderazgo y Contextos de Aprendizaje | Tipo de Correlación | | | |
|--|---------------------|---------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Liderazgo – Tiempo | | - 0,395 | | |
| Liderazgo – Espacio | | 0,356 | | |
| Liderazgo – Planificación | | | | 0,824 |
| Liderazgo – Evaluación | | | | 0,753 |
| Liderazgo – Comunidad Educativa | | | 0,618 | |

De la tabla se puede extraer que al relacionar el liderazgo y los contextos de aprendizaje, se observa correlaciones positivas fuertes para los contextos de planificación y evaluación, puesto que ambas se relacionan directamente con el quehacer de la educadora.

Por una parte la planificación permite a la educadora organizar y guiar el quehacer educativo en función de ciertos objetivos y aprendizajes esperados para los niños y niñas, esto sumado al proceso de evaluación que está íntimamente ligado con el contexto anterior, puesto que la evaluación da cuenta de los logros y metas alcanzadas a través de dicha planificación. Dichos contextos arrojan resultados concretos, que son visibles para todos los miembros de la comunidad educativa.

En contraste con los resultados anteriores, la correlación entre liderazgo – tiempo y liderazgo – espacio, son de tipo débiles e inversamente proporcionales. Puesto que ambos a diferencia de los contextos anteriores, no son tan concretos para los demás miembros de la comunidad educativa, ya que desde su percepción el tiempo ya está dado por la distribución de períodos variables y estables que son consensuados cuando comienza el año escolar y que además, es utilizado año tras año como rutina. Para las educadoras el espacio es entendido sólo como la distribución del mobiliario y ambientación del aula, aún cuando también el espacio también considera las zonas exteriores como el patio, las visitas pedagógicas, los lugares para atender a padres y/o apoderados y el material educativo para desarrollar la motricidad fina y gruesa.

4. 3. Análisis de correlación de variables de liderazgo de educadoras y contextos de aprendizaje en una muestra de técnicos en educación parvularia pertenecientes a colegios públicos y particulares

4. 3. 1. Colegios Públicos

Tabla 3

Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de las técnico en educación parvularia de colegios públicos

| Variables Correlacionadas Liderazgo y Contextos de Aprendizaje | Tipo de Correlación | | | |
|---|---------------------|-------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Liderazgo – Tiempo | 0,022 | | | |
| Liderazgo – Espacio | | | 0,535 | |
| Liderazgo – Planificación | 0,143 | | | |
| Liderazgo – Evaluación | - 0,170 | | | |
| Liderazgo – Comunidad Educativa | - 0,134 | | | |
| Planificación – Evaluación | | 0,446 | | |

Según los datos obtenidos, las técnicos en educación parvularia perciben que el liderazgo de la educadora no se relaciona mayormente con los contextos de aprendizaje, sin embargo, destacan la correlación liderazgo-espacio, este último entendido como la relación entre los aspectos físicos y la organización, función y estética del ambiente de aprendizaje. Las técnicos en educación parvularia, por su posición jerárquica dentro de las instituciones educativas, reciben de la educadora las indicaciones para organizar el espacio, fomentando la mayor optimización de este contexto de aprendizaje, dado que la labor de ellas se desenvuelve mayormente en este ámbito.

Además hay que considerar que en instituciones públicas como JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y Fundación Integra, como reglamento interno, no tienen la obligación de contratar una educadora por sala, pues esto depende del presupuesto de cada una de ellas, lo cual pudo haber influido en los resultados obtenidos, ya que las técnicas responden los cuestionarios desde su visión de encargadas de los distintos niveles y contextos de aprendizaje. Así, respecto de la relación inversamente proporcional entre el liderazgo y los contextos de evaluación y comunidad educativa, se puede decir que las técnicas en educación parvularia tienden a ejecutar las tareas de evaluación y atención de apoderados, ya que las educadoras se encuentran escasamente presentes en el aula.

4. 3. 2. Colegios Particulares

Tabla 4

Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de las técnicas en educación parvularia de colegios particulares

| Variables Correlacionadas Liderazgo y Contextos de Aprendizaje | Tipo de Correlación | | | |
|---|---------------------|-------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Liderazgo – Tiempo | 0,201 | | | |
| Liderazgo – Espacio | | | 0,628 | |
| Liderazgo – Planificación | | 0,389 | | |
| Liderazgo – Evaluación | 0,191 | | | |
| Liderazgo – Comunidad Educativa | | | 0,566 | |
| Planificación – Evaluación | | 0,338 | | |

Las técnicas en educación parvularia de colegios particulares, estiman que el liderazgo de la educadora de párvulos se relaciona positivamente con los contextos de aprendizaje siendo, las correlaciones menos valoradas las de liderazgo - tiempo y

liderazgo-evaluación, las cuales presentan correlaciones casi nulas. A partir de los datos recogidos en las instituciones, la evaluación según la percepción de los técnicos, es menos valorada debido a que este contexto no es desarrollado rutinariamente, como fuente para la toma de decisiones pertinentes con la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, desvalorando la utilidad de ella para generar instancias de enseñanza y aprendizaje pertinentes y significativas.

Por otra parte, manifiestan una correlación mayor liderazgo - espacio y liderazgo - comunidad educativa. Al igual que las técnicas de colegios públicos, la relación más significativa para ellas es la de liderazgo - espacio.

4. 4. Análisis de correlación de variables de liderazgo de educadoras y contextos de aprendizaje en una muestra de apoderados pertenecientes a colegios públicos y particulares

4. 4. 1. Colegios Públicos

Tabla 5

Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de apoderados de colegios públicos

| Variables Correlacionadas Liderazgo y Contextos de Aprendizaje | Tipo de Correlación | | | |
|---|---------------------|-------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Liderazgo – Tiempo | 0,068 | | | |
| Liderazgo – Espacio | 0,099 | | | |
| Liderazgo – Planificación | 0,177 | | | |
| Liderazgo – Evaluación | 0,155 | | | |
| Liderazgo – Comunidad Educativa | 0,171 | | | |
| Planificación – Evaluación | | 0,440 | | |

Las variables liderazgo pedagógico y los contextos de aprendizaje de tiempo, espacio, planificación y comunidad educativa, poseen correlaciones positivas casi nulas, lo que indica que en general la percepción de los apoderados es que éstos no se relacionan con el liderazgo positivo o negativo de la educadora de párvulos.

4.4.2. Colegios Particulares

Tabla 6

Estudio de correlación entre el liderazgo y los contextos de aprendizaje según la percepción de apoderados de colegios particulares

| Variables Correlacionadas Liderazgo y Contextos de Aprendizaje | Tipo de Correlación | | | |
|---|---------------------|-------|----------|--------|
| | Nula | Débil | Moderada | Fuerte |
| Liderazgo – Tiempo | | 0,441 | | |
| Liderazgo – Espacio | | | - 0,332 | |
| Liderazgo – Planificación | | | 0,637 | |
| Liderazgo – Evaluación | | | 0,506 | |
| Liderazgo – Comunidad Educativa | - 0,037 | | | |
| Planificación – Evaluación | | | 0,680 | |

A diferencia de lo observado en la tabla 5, desde la percepción de los apoderados de colegios particulares el liderazgo sí se relaciona con los contextos de aprendizaje, presentándose mayoritariamente correlaciones moderadas.

Al correlacionar las variables planificación y evaluación, también resulta moderada, pues bajo su percepción ambos procesos están íntimamente ligados.

Capítulo V

Síntesis Final

5. 1. Conclusiones

El haber promulgado las B CEP en el año 2001, tiene consecuencias inmediatas en la educación inicial, puesto que se conjugan cinco aspectos principales para el aprendizaje: planificación, evaluación, tiempo, espacio y comunidad educativa, donde la educadora, como protagonista principal, debe desarrollarlos de forma integrada.

Las B CEP plantean que el nuevo rol de la educadora de párvulos, debe ser de formadora y modelo de referencia para la comunidad educativa, y a su vez estas funciones están estrechamente ligadas con las siguientes dimensiones del liderazgo transformacional: carisma, tolerancia psicológica y consideración individual.

Para poder desarrollar la funciones antes señaladas, la educadora debe tener la capacidad de lograr que la comunidad educativa se identifique con ella, para alcanzar las metas, así como respetar los tiempo individuales y ser capaz de resolver los conflictos mediante diversas estrategias que le permitan aceptar sus errores y los de los demás, siendo capaz de animar y escuchar a los niños y niñas, clarificar y orientar las prácticas pedagógicas hacia los aprendizajes. Así también, la docente resolverá los problemas que se presenten en el proceso educativo, esto sólo se puede dar en la medida en que reflexione sobre sus prácticas pedagógicas.

Dentro de este nuevo rol de educadora, también se le asigna la función de diseñadora, implementadora y evaluadora del currículum, relacionándose con la dimensión del liderazgo de estimulación intelectual, esto debido a que se le exige tener un conocimiento cabal del marco regulador para el nivel y los distintos contextos de aprendizaje, así como los diferentes documentos, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza, que regulan su quehacer profesional, reflexionando respecto de su propio trabajo y de los demás procesos educativos dentro de la institución. Además se le

demanda un trabajo en equipo con sus docentes pares; el líder pedagógico transformacional, deja de ser solamente la persona que dirige, sino que también es un líder que participa y modifica su estilo de liderazgo según la madurez de su equipo, no trabaja individualmente, y sólo en base a su propio beneficio, sino que es capaz de contribuir a una meta en común, posible de ser alcanzada, a través del conocimiento de cada uno de los niños y niñas, de sus diferentes estilos de aprendizaje, así como también lograr la motivación e interés de cada uno de los miembros de la institución educativa, valorando el recurso humano e identificándolo como esencial para realizar cambios importantes dentro de la institución en conjunto a la totalidad de la comunidad educativa.

La educadora de párvulos debe ser también seleccionadora y mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en estas características influyen también las dimensiones del liderazgo pedagógico transformacional: inspiración y tolerancia psicológica, dado que en la medida en que se tenga claro cuál es la visión y misión de la institución y las metas que se quieren alcanzar con los niños y niñas, así la educadora sabrá que aprendizajes seleccionar para favorecer estos objetivos. Por otra parte la mediación requiere de la capacidad de aceptar las equivocaciones a través del sentido del humor, y desarrollar la empatía para resolver los conflictos. Cuando reconocemos a una persona como significativa en nuestro camino de búsqueda para alcanzar nuestros objetivos, no sólo destacamos su importancia en nuestros éxitos, sino que también, nos comprometemos con nosotros mismos y con ella a que, en adelante, seguiremos enfocados en nuestro desarrollo. Así, educadoras que marcan la diferencia dentro las instituciones educativas estarán desarrollando un liderazgo sustentable, que logrará incluso en su ausencia, hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje, efectivo y significativo para los niños y niñas y todos quienes conforman la comunidad educativa.

Debido a esto cabe señalar que, desde la perspectiva propuesta por las BCEP, para realizar una buena labor educativa, se debe desarrollar el liderazgo

transformacional, abarcando las cinco dimensiones antes señaladas: Carisma, Consideración individual, Estimulación intelectual, Tolerancia psicológica e Inspiración.

Como existen tantos tipos de liderazgo como personas hay en el mundo, siempre existirá una dimensión del liderazgo más desarrollada que las demás y por lo tanto, una más apreciada que las otras. A través de la presente investigación se devela que una de las dimensiones del liderazgo más valorada por las educadoras de párvulos según las correlaciones obtenidas, es el carisma. Esta dimensión se asocia al autoestima, es así que mientras mayor sea el carisma de un líder, mayor será su inspiración, deduciéndose que si un docente transmite entusiasmo, confianza y respeto en sus seguidores, éstos se verán identificados en el líder pedagógico y a su vez, éste líder aumentará su inspiración, buscando obtener los mejores resultados posibles al final del proceso educativo, sin dejar de lado la visión de futuro. Esto, probablemente se debe a la responsabilidad que se autoatribuye, al saber que la comunidad educativa en si, la considera un líder y se identifica con ella.

Por otra parte, las educadoras de párvulos relacionan el carisma con la estimulación intelectual, debido a que la capacidad del líder, para que los demás se identifiquen con sus ideas se verá influenciada por el conocimiento intelectual que posea para enfrentar las distintas situaciones en su quehacer diario. Además las educadoras señalan que el carisma y la consideración individual, están moderadamente ligados, lo cual quiere decir que si un líder tiene la capacidad de generar empatía con sus seguidores, prestará atención a cada miembro de la comunidad educativa y atenderá a sus necesidades e intereses individuales.

Dentro de los cinco contextos de aprendizajes, señalados con anterioridad, en general, uno de los más influyentes a la hora de hablar de calidad, es la importancia que se le atribuye a la planificación y evaluación, estos aspectos se encuentran

íntimamente relacionados, ya que uno da cuenta del otro, siendo ambos sistemáticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La planificación en el quehacer pedagógico es esencial en educación, ya que, a partir de ella se definen contenidos y aprendizajes a desarrollar en un tiempo determinado a partir del diagnóstico del curso de forma cuantitativa y cualitativa, es aquí donde la evaluación debe ser constante y estar presente en sus tres momentos: diagnóstica, formativa, sumativa o acumulativa. Así, la planificación debe considerar en su desarrollo los distintos períodos de evaluación, diagnóstica para poder saber cual es el punto partida, luego formativa para realizar un seguimiento del desempeño que niños y niñas van obteniendo y finalmente sumativa, para recoger información del real avance y aprendizaje alcanzado por los estudiantes a lo largo de todo el proceso.

Según lo observado en esta investigación, las educadoras de párvulos asignan mayor importancia y relevan la relación entre su liderazgo y los contextos de aprendizaje de planificación y evaluación, dado que ambos permiten, con posterioridad, evaluar su desempeño profesional, pues las mediciones tanto de las instituciones educativas como ministeriales, recopilarán información de las planificaciones que realicen y de los instrumentos evaluativos que utilicen para dar cuenta de los resultados obtenidos en su trabajo con los niños y niñas. Por lo tanto se entenderá que, una buena líder será aquella que logre realizar las mejores planificaciones y que pueda aplicar evaluaciones en los momentos correctos y a través de instrumentos idóneos que se ajusten a las características de su grupo-curso y evidencien conductas que demuestren los aprendizajes alcanzados por medio de indicadores observables. Además cabe señalar que la calidad de las planificaciones y evaluaciones pueden llevar a buenos o malos aprendizajes.

Por otro lado, las educadoras también asignan una correlación significativa al liderazgo y el contexto comunidad educativa, dado que una buena líder será aquella

que sepa motivar al equipo con el cual trabaja para alcanzar las metas y objetivos propuestos y estipulados tanto a nivel macro, en el proyecto educativo institucional, como a nivel micro, en los desafíos establecidos a su nivel.

Los contextos a los que la educadora les atribuye menor relación con el liderazgo, son tiempo y espacio. El primer contexto se debe a que, posiblemente, sea el mismo horario durante todos los años, al estar estipulados al comienzo del período escolar en la rutina diaria, la cual no se diferencia mucho a otras instituciones educativas. Por otra parte las educadoras consideran que las actividades no deben durar más de cierta cantidad de tiempo, según el desarrollo de los niños y niñas, lo que también estará dado con anticipación y ellas sienten que no pueden hacer mucho por cambiar lo ya establecido. Por otro lado al contexto de espacio, no se le otorga mayor relación con el liderazgo, debido a que el uso y ambientación de este, muchas veces queda a cargo de las técnicas en educación parvularia, siendo por ello poco valorado por las educadoras.

El currículum vigente para la educación inicial destaca a la familia como principal y primer agente educativo en esta etapa, siendo ellos los encargados de la socialización primaria, es decir, de insertar a sus hijos e hijas en nuestra sociedad. Es por ello que la comunidad educativa es entendida como: educador(a), personal técnico y familia; quienes son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en esta edad.

La interpretación de los datos referentes a los apoderados de colegios particulares, indican que su apreciación hacia la educadora es de líder, planifica su quehacer y además evalúa, pero por otra parte su percepción es que, si la comunidad educativa se involucra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo es poco significativo, arrojando una correlación negativa débil. Uno de los factores que influye en estos resultados, es que el concepto de comunidad educativa aun no está

interiorizado en las personas como algo importante, puesto que para ellos, la educación formal depende única y exclusivamente de la institución educativa.

Por otra parte este sector de apoderados considera que entre las variables liderazgo y espacio, a mayor desarrollo del liderazgo de la educadora, ocupará menos tiempo para organizar y ambientar el espacio en la sala de clases o fuera de ella, debido a que en general se piensa que delegará esta función a otros integrantes de la comunidad educativa, como es el caso de las técnicas en educación parvularia.

Los apoderados de colegios públicos, tienden a no relacionar el liderazgo de la educadora de párvulos con los contextos de aprendizaje, debido a que éste término, generalmente, aun es relacionado sólo al equipo directivo de los colegios. Por otra parte, la educación parvularia aún no recibe la importancia que debiera recibir, y es vista como una labor asistencialista, sobre todo en jardines públicos como JUNJI e INTEGRAL, donde la familia las ve como una ayuda económica al entregar alimentación y cuidados; muchos no rescatan la labor pedagógica que se les entrega a sus hijos e hijas, sin embargo, desde su percepción, si relacionan al liderazgo con el contexto de aprendizaje de evaluación, manifestando que si una educadora presenta mayor liderazgo, será capaz de evaluar adecuadamente a sus hijos e hijas.

En general los apoderados, aún ignoran que gran parte del liderazgo de los docentes se ve reflejado también en el clima y en un ambiente de aprendizaje enriquecido, en el cual es necesario considerar la organización del tiempo, así como las relaciones humanas y los recursos metodológicos que se utilizan para crear una buena disposición de los contextos de aprendizajes por parte de la educadora de párvulos. Así como también, que el liderazgo se da tanto dentro como fuera del aula, lo que indica que el trabajo de la docente no es sólo un trabajo con los niños y niñas, si bien, éstos son el centro y el principal eje de la educación, también deben relacionarse con todo lo que los rodea, o sea todo un trabajo activo y constante con la comunidad

educativa, así la docente debe estar atenta a todos los contextos de aprendizaje y sobre todo al trabajo con los agentes educativos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

De esto se puede decir que no existe un trabajo elaborado por parte de la educadora de párvulos con los padres y apoderados, donde se les den a conocer cuáles y qué son los contextos de aprendizajes establecidos por las BCEP y cómo se relacionan con la educación que reciben sus hijos e hijas, estableciéndose un trabajo con ellos para que, conozcan cómo se desarrolla y elabora el plan de trabajo pedagógico, y a su vez, sepan en qué consiste cada uno de los contextos de aprendizaje que son necesarios para un buen desarrollo biopsicosocial de niños y niñas, junto con comprender cómo se articulan estos.

Dentro de la sala de clases, la educadora de párvulos no realiza su labor en solitario, tiene constantemente una técnico en educación parvularia, que ayuda a disponer y construir un adecuado ambiente de aprendizaje, así como asistir a los niños y niñas en sus necesidades, ellas observan a diario la labor que realiza la educadora de párvulos.

Desde la percepción de las técnicas de colegios públicos, las docente sólo presentan liderazgo al momento de desarrollar el contexto evaluación y espacio, pues es en este último ámbito en donde mayoritariamente la educadora debe delegar funciones insertando y haciendo partícipes, y por lo tanto importantes, a la técnico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la evaluación, muchas veces las educadoras les piden a las técnicas ayuda para observar ciertas conductas presentadas por los niños y niñas a la hora de evaluar con tabla de cotejo, sobre todo en colegios públicos en donde el número de estudiantes fluctúa entre 36-45 niños (as), y no se pueden observar a cabalidad a cada párvulo individualmente en un período evaluativo.

En comparación con las técnicas en educación parvularia de colegios públicos, las técnicas en colegios privados, consideran que el liderazgo si se relaciona con los diferentes contextos, sobre todo en espacio y comunidad educativa. Respectivamente, el contexto de espacio, es mayormente relacionado por ellas debido a la importancia que se le otorga a la hora de dar cuenta del trabajo pedagógico desarrollado por la educadora y los niños y niñas. En colegios particulares, la familia se autoatribuye el derecho a supervisar el trabajo realizado en el aula y necesitan pruebas concretas de lo hecho por los niños y niñas, como por ejemplo trabajos manuales, los cuales son parte de la ambientación del aula. Por ello, es necesario de parte de la educadora y de la técnico un trabajo conjunto en el desarrollo óptimo de este contexto, frente a las exigencias hechas por los padres y/o apoderados.

La forma en que la educadora de párvulos autopercebe su liderazgo, incide directamente con lo que hace o no dentro del aula, y sobre todo la imagen de “líder” que demuestra a la comunidad educativa. Sin embargo, a partir de la investigación se puede decir que al igual que las educadoras de párvulos, la familia y las técnicas en educación parvularia le otorgan una relación casi nula al liderazgo con el contexto tiempo, siendo este uno de las áreas menos consideradas dentro de la educación parvularia, como factor relevante del aprendizaje.

Las docentes señalan que si una educadora posee liderazgo, y es desarrollado adecuadamente, aumentará el compromiso que tenga la comunidad educativa con su trabajo, sin embargo, se puede deducir por los resultados que a pesar de ser consientes de esta situación, no hay un trabajo muy significativo con los padres y apoderados quienes consideran que ambas variables no se relacionan. Esta situación demuestra que se hace necesario que las educadoras de párvulos realicen un trabajo con la comunidad educativa en general, pues si bien, ellas consideran en poca medida a las técnicas en educación parvularia, en el trabajo pedagógico (siendo consideradas en la ambientación y labor asistencialista), mucho menos consideran a los padres y/o

apoderados, lo que se demuestra en la percepción que tienen ellos del liderazgo que posee una educadora.

Si bien las educadoras de párvulos, se consideran líderes, y presentan un alta autoestima a la hora de responder los cuestionarios, esta percepción no es percibida así por los demás integrantes de la comunidad educativa, a quienes les falta información sobre el trabajo que se realiza con sus hijos e hijas, de qué forma lideran para lograr los aprendizajes esperados e informar qué factores influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Los contextos que tienen más relación con el liderazgo pedagógico transformacional, según educadoras, técnicos y apoderados, son planificación y evaluación, sobre todo en los colegios particulares, donde perciben que mientras mayor sea el liderazgo de las educadoras mejor será su trabajo pedagógico, reflejado en su capacidad de guiar y organizar una clase a través de su planificación.

Por otra parte, las técnicos de ambos sectores piensan que si existe un desarrollo del liderazgo la educadora de párvulos será capaz de crear adecuados instrumentos de evaluación, para conocer el avance en los aprendizajes de sus estudiantes.

En cuanto al contexto de espacio, las educadoras no consideran muy relevante el liderazgo para el adecuado desarrollo de éste, sin embargo las técnicos en educación parvularia resaltan este ámbito como uno de los más importantes, y en los que el liderazgo de la educadora tendrá mayor incidencia, esto debido a que, en la ambientación de las salas de clases, la técnico es considerada de manera importante, y espera recibir indicaciones de la docente, para realizar dicha labor, estas ordenes las relaciona con el liderazgo pedagógico.

En un principio se suele relacionar al liderazgo con el poder, instaurando en nuestro imaginario social, que aquellas personas que poseen liderazgo, y por lo tanto son líderes, poseen más poder que otros, debido a esto las técnicas en educación parvularia, sienten que las educadoras son sus jefas, y por lo tanto dentro de la escala jerárquica, esperan recibir ordenes de ellas, sin embargo, desde el liderazgo transformacional, el poder no es su eje conductor, sino la capacidad de enfocarse en los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Es posible que no todas las educadoras a las que se les aplico el cuestionario, posean un marcado liderazgo transformacional en su quehacer profesional, es por esto, que la relación entre el liderazgo y los contextos no se vieron reflejados en los resultados obtenidos en los padres y apoderados de sector publico, quienes no relacionaban al liderazgo con los contextos de aprendizaje, recordemos que el liderazgo transformacional, es definido como la capacidad del líder de generar acciones por compromiso y no por coerción, busca como su nombre bien lo dice, una transformación. Sí se es capaz de incentivar a toda la comunidad educativa, desde sus distintas aristas a conseguir un objetivo en común, será más susceptible de ser alcanzado, y éstos logros serán satisfactorios para todos los integrantes de la institución, los cuales al sentirse comprometidos, motivados y responsables de su labor, actuarán por iniciativa propia, desarrollándose así una cadena de aprendizaje del liderazgo transformacional.

Debemos recordar que el liderazgo, es susceptible de ser aprendido y por lo tanto modificable, por lo que un o una docente con características de un liderazgo transaccional, puede llegar a tener características de un liderazgo transformacional, sí estudia, y así lo desea, ya que también implicará un cambio en su propia concepción de liderazgo.

Cuando una educadora con rasgos de liderazgo transformacional, trabaja con niños y niñas, no sería de extrañar que aumentaran sus niveles de logro de aprendizajes, pues por las características de este tipo de líderes, presentan altas expectativas en sus estudiantes, son carismáticos, trabajan en equipo, están constantemente aprendiendo y las decisiones son tomadas de manera democrática junto a los miembros de la comunidad educativa.

El liderazgo transformacional no es positivo sólo para el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, sino para la institución educativa en general, ya que a través de él, las educadoras son conscientes de la necesidad latente de motivar a toda la institución hacia el crecimiento y desarrollo. Dentro del aula y de la institución educativa, seríamos testigos de procesos de liderazgo efectivo, de enseñanza y aprendizaje significativos y culturalmente pertinentes, en pro del desarrollo y crecimiento integral de cada una de las personas que conforman la institución educativa.

De esta forma podemos concluir nuestra hipótesis, el liderazgo pedagógico, permite un adecuado desarrollo de los contextos de aprendizajes propuestos por B CEP. Porque a pesar de que las educadoras de párvulos no tengan un conocimiento cabal de lo planteado en el curriculum de educación parvularia, lideran para desarrollar los distintos contextos aun sin identificarlos, principalmente la planificación y evaluación, debido a la importancia implícita e inherente que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, y para el crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa.

5. 2. Aportes, limitaciones y proyecciones de la investigación

El aporte de esta investigación es, en primer lugar, hacer evidente un tema que es trascendental en educación y que ha sido invisibilizado en el proceso de implementación de la Reforma y a partir de ello, evidenciar la escasa existencia de información sobre las prácticas pedagógicas post B CEP, la información existente devela la falta de bibliografía que atienda la temática desarrollada en la investigación. Frente a esta situación, la relevancia de estudios como éste se hace más importante, ya que, es un primer acercamiento a un tema de investigación poco desarrollado a nivel de pregrado y de la educación en general.

Referente al liderazgo, podemos decir que tradicionalmente, dentro del ámbito de educación, es asociado a los equipos directivos y no así con la labor del docente, por esto el aporte de esta investigación es aun mayor ya que, aborda un tópico escasamente estudiado como es el desarrollo del liderazgo pedagógico transformacional por parte de educadoras de párvulos en ejercicio, de diversas dependencias educativas.

Por otro parte, busca rescatar la percepción que tiene la comunidad educativa acerca de la labor pedagógica desarrollada por las educadoras de párvulo haciendo, en parte, evidente la relación existente entre el liderazgo y el nuevo rol pedagógico propuesto en las B CEP.

Dentro de las limitaciones, podemos mencionar la inexistencia de un instrumento validado que aborde los contextos de aprendizaje, motivo por el cual, el utilizado en este estudio es un primer contacto con la investigación de este ámbito. Además en la consulta bibliográfica no se encontraron estudios que abordaran la relación develada entre el liderazgo transformacional y la correcta implementación de los distintos contextos de aprendizaje planteados por las B CEP.

Ahora bien, las proyecciones de esta investigación están dirigidas hacia la realización de un estudio cualitativo respecto de la temática abordada, donde se de cuenta del discurso implícito que hay detrás de las practicas pedagógicas de las educadoras de párvulo en ejercicio.

Podemos afirmar que las educadoras de párvulos cumplen un rol clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por su responsabilidad en una serie de situaciones y factores, como los contextos de aprendizaje, que van a influir en la forma de aprender de los niños y niñas de una institución educativa determinada.

Es en este contexto, que el liderazgo enfocado a la acción educativa, surge a partir de la preocupación del adecuado desarrollo e implementación de los contextos de aprendizajes llevados a cabo dentro de la sala de clases y fuera de ella, es determinante para lograr que los niños y niñas logren avanzar en los distintos aprendizajes esperados, involucrando en ello a toda la comunidad educativa. Así es considerado, el liderazgo de las educadoras, como uno de los factores relevantes y decisivos a la hora de obtener reales aprendizajes, el cual se vio reflejado en que los resultados de la investigación al considerar, por toda la comunidad educativa, al liderazgo como incidente directo en la planificación y evaluación que realiza una educadora de párvulos.

- AINSCOW, M. et al. [2001] *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Editorial Narcea. Madrid, España
- ANDRADE A., M. [2001] *Magíster en Educación: asignatura III: Fundamentos básicos de las teorías del aprendizaje*. Instituto Profesional Valle Central. Modulo I. Universidad de la República. Santiago, Chile.
- ARAVENA, C. [2008] *Apuntes del curso Construcción de Ambientes de Aprendizaje II*. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- ARRANZ, F. [2004] *Familia y desarrollo psicológico*. Editorial Pearson Educación. Madrid. España.
- BASS [1987] "Policy implications of a new paradigm of leadership". En *Military Leadership: Traditions and Future Trends*, (pp. 155-164). Conferencia desarrollada en la United States Naval Academy.
- BASS [1985] *Leadership and performance beyond expectation*. Editorial Collen Macmillan. Londres, Inglaterra.
- BELLO, J. R. [2008] *Estilos de liderazgo pedagógico presentes en profesores jefes de una escuela de educación general básica de la comuna de Cerro Navia*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Gestión y Liderazgo Pedagógico. Santiago. Universidad Católica Silva Enríquez.

- BENNIS y NANAS [1985], Las cuatro claves del liderazgo eficaz. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- BRENNAN, J. et al [1999] Historias y sistemas de la psicología. Traducido por José Davila. Editorial Pearson Educación. México.
- BRIONES, M. E. [2008] Apuntes del curso Construcción de Ambientes de Aprendizaje III. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile
- BRUNER, J. [1969] Hacia una Teoría de la Instrucción. Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana. México.
- BRUNER J. [1984] Acción, Pensamiento y Lenguaje. Editorial Alianza. Madrid, España.
- CANTÓN, I. et al [2001] La implementación de la calidad en centros educativos. Editorial CC.S.
- CASTRO SILVA, E. [2003] ¿Cambia el sentido de la educación parvularia luego de las Bases Curriculares? Revista Perspectiva nº17. Santiago. Chile.
- COLL, C. et al [2005] El constructivismo en el aula. Editorial Graó. Barcelona, España.

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA [2001] Entre la escucha y el respeto. Nº 307. Madrid. España.
- DESIMONE, P. [2007] Análisis de las Prácticas Pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2º nivel de transición de la Educación Parvularia, en la comuna de Curicó, VII Región, Chile. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 5, N0. 5e. España.
- DÍAZ, M. I. Y OTRAS [2002] Centros Pilotos. Primera Experiencia de Implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia. MINEDUC y UNICEF. Santiago. Chile.
- Discurso Presidencial 21 de Mayo 2007 al Congreso Nacional. Presidenta de la República, Su Excelencia Michelle Bachelet. Valparaíso. Santiago. Chile.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. [1998] En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada, España.
- FERNANDEZ D., M. J., et al. [2002] La dirección escolar. Ante los retos del siglo XXI. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- FISCHMAN, D. [2008] El espejo del Líder. Editorial: El mercurio Aguilar. Santiago, Chile.

- FLACSO [2007] Taller sobre Profesionalización de Prácticas [En línea] 11 – 12 Enero 2007. 16 horas cronológicas. Chile. <www.flacso.cl> [Consulta: noviembre 17 de 2008].
- FREIRE, P. [1991] Educação na cidade. Edición Cortez. Sao Paulo. Brasil.
- FREIRE, P. [1994] Pedagogía de la esperanza. Edición Paz y Terra. Sao Paulo. Brasil.
- FREIRE, P. [1995] Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. México.
- GARAY, S. Y THIEME, C. [2008] Liderazgo, Gestión y Logro Académico. [en línea] Boletín de Educación Nº 39 (1) Páginas: 9-27. Universidad Católica del Norte. Antofagasta, Chile. <www.scribd.com> [Consulta: mayo 17 de 2009]
-
- GONZÁLEZ, M. [2003] Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos. Editorial Pearson. España.
- HARMS, T. Y OTROS [2002] Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana. Edición Revisada. Edición Teachers College Press. Estados Unidos.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R et al [2003] Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Editorial Mc Graw Hill. D.F. México.
- HEWETT, E. [1884] A treatise on Pedagogy for Young Teachers. Van Antwerp, Bragg & Co. Cincinnati. New York. United States.
- HIMMEL, E. et al. [1984] Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- LARRAÍN CONTADOR, R., LÓPEZ CARRASCAL, L. [2002] Los cambios de sentido en educación parvularia luego de las Bases Curriculares. Revista Perspectiva nº16. Santiago. Chile.
- LARRAÍN, C. Y OTRAS [2004] Consumo sustentable en la Educación Parvularia. La reforma educacional en el aula. CPEIP. Santiago. Chile.
- LASTRA, S. [2008] Apuntes de clase Conocimiento Matemático II. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- LEÓN, T. [1984] Desarrollo y atención del niños de 0 a 6 años. EUNED. S/P. Editorial. San José. CR.

- LÓPEZ, P. [2008] Apuntes de clase Conocimiento Matemático II. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- LOUGHLIN, C. Y SUINA, J. [2002] El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Ediciones Morata. España.
- LOZANO, A. et al [1997] Procesos de aprendizajes en ambientes educativos. Editorial Ramón Arces. Madrid, España.
- MANHEY, M. [2008] Apuntes del curso Construcción de Ambientes de Aprendizaje III. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- MARTINIC, S. y Pardo, M. [2003] La investigación sobre Eficacia Escolar en Chile. Estado del arte. En: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación educativa. La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del Estado del Arte. Bogotá D.C., Colombia. Pp.: 209-236.
- MARZANO ET AL [1992] Dimensiones del Aprendizaje. Manual del profesor. Capítulos 1 al 5. Editorial ASCD. Alexandria. USA.
- MAUREIRA, O. [2004] Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal. Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Enríquez. Santiago, Chile.

- MAXWELL, J. C. [2007] Las 21 leyes irrefutables del liderazgo: Siga estas leyes y la gente lo seguirá a usted. Editorial Grupo Nelson. Estados Unidos.
- MIDEPLAN [2007] Chile Crece Contigo: Sistema de Protección a la Primera Infancia. Secretaria Ejecutiva de Protección Social. Santiago. Chile.
- MINEDUC – CPEIP [2005] Construcción de Saberes Pedagógicos desde la Implementación de la Reforma de Educación Parvularia. Seminario. Santiago. Chile.
- MINEDUC, División de educación general, Unidad de Educación Parvularia [1999] Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos. Santiago. Chile.
- MINEDUC [2001] Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. Chile
- MINEDUC, División de educación general, Unidad de Educación Parvularia [2001] La Educación Parvularia en Chile. Santiago. Chile.
- MINEDUC [2002] La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad. División de educación general, Unidad de Educación Parvularia. Santiago. Chile.

- MINEDUC-UNESCO [2004] Aprendiendo de las Experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia. Santiago. Chile.
- MURILLO, F. J. [2003] El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación educativa. La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del Estado del Arte. Bogotá D.C., Colombia. Pp.: 53-92.
- PACHECO P. Y OTROS [2005] Educación Preescolar Estrategia Bicentenario. Santiago. Chile.
- PARRA, M. E. [2007] Apuntes del curso Construcción de Ambientes de Aprendizaje I. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- PERALTA, M^a Victoria [1986] Educación personalizada en el jardín infantil. Editorial Juvenil. Santiago, Chile.
- PERALTA, V. [1996] El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico). Editorial Andrés Bello. 3^a edición. Santiago. Chile.
- PERALTA, V. [2002] El derecho de los bebés del siglo XXI, a una pedagogía de las oportunidades. Instituto Internacional de Educación Infantil. Facultad de Educación. Universidad Central. Santiago. Chile.

- PERALTA, M. V. [2003] Un análisis del aporte de las bases curriculares de la educación parvularia chilena al desarrollo de la educación infantil latinoamericana. Instituto Internacional de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santiago. Chile.
- PETERS y WATERMAN [1982] En busca de la excelencia. Editorial Norma. Nueva York. Estados Unidos.
- PIIE [2008] Comunidades de Aprendizaje – Fundación Integra [En línea] Enero 2007 – Enero 2008. I a XII Región. Chile. <www.pie.cl> [Consulta: noviembre 17 de 2008].
- PIIE [2008] PRO.PO.N.G.A. (PROGRAMA DE POTENCIACION DE NIÑOS GUAGUAS Y ADULTOS) [En línea] Marzo 2008 – Enero 2009. Santiago. Chile. <www.pie.cl> [Consulta: noviembre 17 de 2008].
- POZO, J. et al [1992] Teorías cognitivas del aprendizaje. Editorial Morata. Madrid, España.
- PRIETO PARRA, M. [2004] La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un desafío permanente. Revista Enfoques Educativos Volumen 6, Nº 1. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

- REVECO, O. [2005] La búsqueda del desarrollo integral del niño y la niña: aportes desde la educación infantil. [En línea] Congreso de Morelia. Abril 2005. México. <www.waece.org> [Consulta: octubre 23 de 2008].
- RIQUELME, A. [2007] Apuntes de clase Lenguaje I. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- RIQUELME, A. [2008] Apuntes de clase Lenguaje II. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- ROJAS, A. [2006] La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. [En línea] REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, Nº 4e <www.rinace.net> [Consulta: agosto 20 de 2008].
- ROJAS R. L. A. [2005] Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación , con Mención en Currículo y Comunidad educativa. Santiago. Universidad de Chile.
- ROGERS, C. [1978] Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

- ROMO, V. [2004] Cambio en las prácticas pedagógicas: Experiencia en 35 Aulas de Niveles Transición de Escuelas de la Región Metropolitana. Revista Perspectivas N° 18. Santiago. Chile.
- ROMO, V. [2006] Curso Énfasis Curriculares - 2006. Universidad Central. Santiago. Chile.
- SANTOS GUERRA, M. A. [2003] Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista Enfoques Educativos Vol. N°5, Pp.: 69-80. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- SOTO, G. [2005] Apuntes de clase Elementos Básicos de la Psicolingüística. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- SOTO, O. [2006] Tesis: El discurso pedagógico de la educadoras de párvulos en el contexto de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: un estudio etnográfico. Facultad de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.
- TICHY y DEVANNA [1990] El líder transformacional. Editorial John Wiley & Sons. Nueva York. Estados Unidos.

- UNICEF, Universidad de Concepción [2002] Ciclo de debates: ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?. Editado por Cristián Bellei y María Olivia Herrera. Santiago. Chile.
- UNESCO [2007] Educación Para Todos: Bases Sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Fortomps. Bélgica.
- URIBE, M. [2005] El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad [En línea] OREALC UNESCO; Revista PRELAC, Año 1, Julio 2005 N°1. <www.unesco.cl> [Consulta: agosto 20 de 2008].
- WHEATLEY, M. [1994] El Liderazgo y la Nueva Ciencia. Serie Alternativa Management. Ediciones Granica. España.
- WODD, D. [2001] Cómo piensan y aprenden los niños: contextos sociales del desarrollo cognoscitivo. Editorial Siglo XXI. Barcelona, España.
- YUKL, G. [1994] Leadership in organizations Prentice Hall International Editions. Tercera edición.
- YUS, R. [2001] Educación Integral. Una educación Holística para el siglo XXI. Editorial Descleé. Madrid. España.

Anexos

Anexo 1: Correlaciones entre las dimensiones de liderazgo de las educadoras

Tabla 1: Correlación Carisma – Consideración Individual

| | | Carisma | Con_ind |
|---------|------------------------|----------|----------|
| Carisma | Correlación de Pearson | 1 | ,589(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 57 | 53 |
| Con_ind | Correlación de Pearson | ,589(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 53 | 54 |

Tabla 2: Correlación Carisma – Estimulación Intelectual

| | | Carisma | Est_int |
|---------|------------------------|----------|----------|
| Carisma | Correlación de Pearson | 1 | ,599(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 57 | 54 |
| Est_int | Correlación de Pearson | ,599(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 54 | 56 |

Tabla 3: Correlación Carisma – Inspiración

| | | Carisma | Inspiración |
|-------------|------------------------|----------|-------------|
| Carisma | Correlación de Pearson | 1 | ,578(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 57 | 55 |
| Inspiración | Correlación de Pearson | ,578(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 57 |

Tabla 4: Correlación Carisma – Tolerancia Psicológica

| | | Carisma | Tolerancia |
|------------|------------------------|---------|------------|
| Carisma | Correlación de Pearson | 1 | ,248 |
| | Sig. (bilateral) | | ,068 |
| | N | 57 | 55 |
| Tolerancia | Correlación de Pearson | ,248 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,068 | |
| | N | 55 | 57 |

Tabla 5: Correlación Consideración Individual – Estimulación Intelectual

| | | Con_ind | Est_int |
|---------|------------------------|---------|---------|
| Con_ind | Correlación de Pearson | 1 | ,345(*) |
| | Sig. (bilateral) | | ,012 |
| | N | 54 | 52 |
| Est_int | Correlación de Pearson | ,345(*) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,012 | |
| | N | 52 | 56 |

Tabla 6: Correlación Consideración Individual – Inspiración

| | | Con_ind | Inspiración |
|-------------|------------------------|----------|-------------|
| Con_ind | Correlación de Pearson | 1 | ,599(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 54 | 53 |
| Inspiración | Correlación de Pearson | ,599(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 53 | 57 |

Tabla 7: Colerrelación Consideración Individual – Tolerancia Psicológica

| | | Con_ind | Tolerancia |
|------------|------------------------|---------|------------|
| Con_ind | Correlación de Pearson | 1 | ,271 |
| | Sig. (bilateral) | | ,052 |
| | N | 54 | 52 |
| Tolerancia | Correlación de Pearson | ,271 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,052 | |
| | N | 52 | 57 |

Tabla 8: Correlación Estimulación Intelectual – Inspiración

| | | Est_int | Inspiración |
|---------|------------------------|---------|-------------|
| est_int | Correlación de Pearson | 1 | ,314(*) |
| | Sig. (bilateral) | | ,018 |
| | N | 56 | 56 |
| Insp | Correlación de Pearson | ,314(*) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,018 | |
| | N | 56 | 57 |

Tabla 9: Correlación Estimulación Intelectual – Tolerancia Psicológica

| | | Est_int | Tolerancia |
|------------|------------------------|---------|------------|
| Est_int | Correlación de Pearson | 1 | ,226 |
| | Sig. (bilateral) | | ,100 |
| | N | 56 | 54 |
| Tolerancia | Correlación de Pearson | ,226 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,100 | |
| | N | 54 | 57 |

Tabla 10: Correlación Inspiración – Tolerancia Psicológica

| | | Inspiración | Tolerancia |
|-------------|------------------------|-------------|------------|
| Inspiración | Correlación de Pearson | 1 | ,408(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,002 |
| | N | 57 | 55 |
| Tolerancia | Correlación de Pearson | ,408(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,002 | |
| | N | 55 | 57 |

Anexo 2: Correlaciones entre el Liderazgo de la Educadora y los Contextos de Aprendizaje

Tabla 1: Correlación Liderazgo – Contexto Tiempo

| | | Liderazgo | Tiempo |
|-----------|------------------------|-----------|--------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | -,395 |
| | Sig. (bilateral) | | ,292 |
| | N | 10 | 10 |
| Tiempo | Correlación de Pearson | -,395 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,292 | |
| | N | 10 | 10 |

Tabla 2: Correlación Liderazgo – Contexto Espacio

| | | Liderazgo | Espacio |
|-----------|------------------------|-----------|---------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,356 |
| | Sig. (bilateral) | | ,348 |
| | N | 10 | 10 |
| Espacio | Correlación de Pearson | ,356 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,348 | |
| | N | 10 | 10 |

Tabla 3: Correlación Liderazgo – Contexto Planificación

| | | Liderazgo | Planificación |
|---------------|------------------------|-----------|---------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,824(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,006 |
| | N | 10 | 10 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,824(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,006 | |
| | N | 10 | 10 |

Tabla 4: Correlación Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Liderazgo | Evaluación |
|------------|------------------------|-----------|------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,753(*) |
| | Sig. (bilateral) | | ,019 |
| | N | 10 | 10 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,753(*) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,019 | |
| | N | 10 | 10 |

Tabla 5: Correlación Liderazgo – Contexto Comunidad Educativa

| | | Liderazgo | Comunidad |
|-----------|------------------------|-----------|-----------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,618 |
| | Sig. (bilateral) | | ,076 |
| | N | 10 | 10 |
| Comunidad | Correlación de Pearson | ,618 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,076 | |
| | N | 10 | 10 |

Anexo 3: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de las Técnico en Educación Parvularia pertenecientes a Colegios Públicos

Tabla 1 Correlación entre el Liderazgo – Contexto Tiempo

| | | Liderazgo | Tiempo |
|-----------|------------------------|-----------|--------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,022 |
| | Sig. (bilateral) | | ,913 |
| | N | 27 | 26 |
| Tiempo | Correlación de Pearson | 0,022 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,913 | |
| | N | 26 | 28 |

Tabla 2: Correlación entre Liderazgo – Contexto Espacio

| | | Liderazgo | Espacio |
|-----------|------------------------|-----------|---------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,535** |
| | Sig. (bilateral) | | ,004 |
| | N | 27 | 27 |
| Espacio | Correlación de Pearson | ,535** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,004 | |
| | N | 27 | 29 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3: Correlación entre Liderazgo – Contexto Planificación

| | | Liderazgo | Planificación |
|---------------|------------------------|-----------|---------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,143 |
| | Sig. (bilateral) | | ,505 |
| | N | 27 | 24 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,143 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,505 | |
| | N | 24 | 25 |

Tabla 4: Correlación entre Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Liderazgo | Evaluación |
|------------|------------------------|-----------|------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | -,170 |
| | Sig. (bilateral) | | ,405 |
| | N | 27 | 26 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | -,170 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,405 | |
| | N | 26 | 28 |

Tabla 5: Correlación entre Liderazgo – Contexto Comunidad Educativa

| | | Liderazgo | Comunidad |
|-----------|------------------------|-----------|-----------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | -,134 |
| | Sig. (bilateral) | | ,543 |
| | N | 27 | 23 |
| Comunidad | Correlación de Pearson | -,134 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,543 | |
| | N | 23 | 24 |

Tabla 6: Correlación entre Contexto Planificación – Contexto Evaluación

| | | Planificación | Evaluación |
|---------------|------------------------|---------------|------------|
| Planificación | Correlación de Pearson | 1 | ,446* |
| | Sig. (bilateral) | | ,029 |
| | N | 25 | 24 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,446* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,029 | |
| | N | 24 | 28 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 4: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de las Técnico en Educación Parvularia pertenecientes a Colegios Particulares

Tabla 1 Correlación entre el Liderazgo – Contexto Tiempo

| | | Liderazgo | Tiempo |
|-----------|------------------------|-----------|--------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,201 |
| | Sig. (bilateral) | | ,510 |
| | N | 13 | 13 |
| Tiempo | Correlación de Pearson | 0,201 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,510 | |
| | N | 13 | 13 |

Tabla 2: Correlación entre Liderazgo – Contexto Espacio

| | | Liderazgo | Espacio |
|-----------|------------------------|-----------|---------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,628* |
| | Sig. (bilateral) | | ,022 |
| | N | 13 | 13 |
| Espacio | Correlación de Pearson | ,628* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,022 | |
| | N | 13 | 13 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3: Correlación entre Liderazgo – Contexto Planificación

| | | Liderazgo | Planificación |
|---------------|------------------------|-----------|---------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,389 |
| | Sig. (bilateral) | | ,189 |
| | N | 13 | 13 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,389 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,189 | |
| | N | 13 | 13 |

Tabla 4: Correlación entre Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Liderazgo | Evaluación |
|------------|------------------------|-----------|------------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,191 |
| | Sig. (bilateral) | | ,533 |
| | N | 13 | 13 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,191 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,533 | |
| | N | 13 | 13 |

Tabla 5: Correlación entre Liderazgo – Contexto Comunidad Educativa

| | | Liderazgo | Comunidad |
|-----------|------------------------|-----------|-----------|
| Liderazgo | Correlación de Pearson | 1 | ,586* |
| | Sig. (bilateral) | | ,044 |
| | N | 13 | 13 |
| Comunidad | Correlación de Pearson | ,586* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,044 | |
| | N | 13 | 13 |

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 6: Correlación entre Contexto Planificación – Contexto Evaluación

| | | Planificación | Evaluación |
|---------------|------------------------|---------------|------------|
| Planificación | Correlación de Pearson | 1 | ,338 |
| | Sig. (bilateral) | | ,258 |
| | N | 13 | 13 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,338 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,258 | |
| | N | 13 | 13 |

Anexo 5: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de los Apoderados pertenecientes a Colegios Públicos

Tabla 1: Correlación entre Liderazgo – Contexto Tiempo

| | | Líder | Tiempo |
|--------|------------------------|-------|--------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,068 |
| | Sig. (bilateral) | | ,580 |
| | N | 70 | 68 |
| Tiempo | Correlación de Pearson | ,068 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,580 | |
| | N | 68 | 73 |

Tabla 2: Correlación entre Liderazgo – Contexto Espacio

| | | Líder | Espacio |
|---------|------------------------|-------|---------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,099 |
| | Sig. (bilateral) | | ,445 |
| | N | 70 | 62 |
| Espacio | Correlación de Pearson | ,099 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,445 | |
| | N | 62 | 67 |

Tabla 3: Correlación entre Liderazgo – Contexto Planificación

| | | Líder | Planificación |
|---------------|------------------------|-------|---------------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,177 |
| | Sig. (bilateral) | | ,154 |
| | N | 70 | 66 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,177 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,154 | |
| | N | 66 | 72 |

Tabla 4: Correlación entre Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Líder | Evaluación |
|------------|------------------------|-------|------------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,155 |
| | Sig. (bilateral) | | ,206 |
| | N | 70 | 68 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,155 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,206 | |
| | N | 68 | 72 |

Tabla 5: Correlación entre Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Líder | Comunidad |
|-----------|------------------------|-------|-----------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,171 |
| | Sig. (bilateral) | | ,176 |
| | N | 70 | 64 |
| Comunidad | Correlación de Pearson | ,171 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,176 | |
| | N | 64 | 70 |

Tabla 6: Correlación entre Contexto Evaluación – Contexto Planificación

| | | Evaluación | Planificación |
|---------------|------------------------|------------|---------------|
| Evaluación | Correlación de Pearson | 1 | ,440(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 72 | 69 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,440(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 69 | 72 |

Anexo 6: Correlaciones entre el liderazgo de las educadoras y los contextos de Aprendizaje según la percepción de los Apoderados pertenecientes a Colegios Particulares

Tabla 1: Correlación entre Liderazgo – Contexto Tiempo

| | | Líder | Tiempo |
|--------|------------------------|-------|--------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,441 |
| | Sig. (bilateral) | | ,051 |
| | N | 20 | 20 |
| Tiempo | Correlación de Pearson | ,441 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,051 | |
| | N | 20 | 20 |

Tabla 2: Correlación entre Liderazgo – Contexto Espacio

| | | Líder | Espacio |
|---------|------------------------|-------|---------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | -,332 |
| | Sig. (bilateral) | | ,152 |
| | N | 20 | 20 |
| Espacio | Correlación de Pearson | -,332 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,152 | |
| | N | 20 | 20 |

Tabla 3: Correlación entre Liderazgo – Contexto Planificación

| | | Líder | Planificación |
|---------------|------------------------|----------|---------------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,637(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,003 |
| | N | 20 | 20 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,637(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | |
| | N | 20 | 20 |

Tabla 4: Correlación entre Liderazgo – Contexto Evaluación

| | | Líder | Evaluación |
|------------|------------------------|-------|------------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | ,506 |
| | Sig. (bilateral) | | ,055 |
| | N | 20 | 15 |
| Evaluación | Correlación de Pearson | ,506 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,055 | |
| | N | 15 | 15 |

Tabla 5: Correlación entre Liderazgo – Contexto Comunidad Educativo

| | | Líder | Comunidad |
|-----------|------------------------|-------|-----------|
| Líder | Correlación de Pearson | 1 | -,037 |
| | Sig. (bilateral) | | ,878 |
| | N | 20 | 20 |
| Comunidad | Correlación de Pearson | -,037 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,878 | |
| | N | 20 | 20 |

Tabla 6: Correlación entre Contexto Evaluación – Contexto Planificación

| | | Evaluación | Planificación |
|---------------|------------------------|------------|---------------|
| Evaluación | Correlación de Pearson | 1 | ,680(**) |
| | Sig. (bilateral) | | ,005 |
| | N | 15 | 15 |
| Planificación | Correlación de Pearson | ,680(**) | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,005 | |
| | N | 15 | 20 |

Anexo 7: Instrumento Educadoras – Dimensiones del Liderazgo

Cuestionario

Estimadas Educadoras: este cuestionario está pensado para describir el estilo de Liderazgo predominante en ustedes.

No hay respuestas que se puedan considerar **mejores o peores**.

Las respuestas son totalmente **anónimas** y se analizarán de forma absolutamente confidencial.

Se solicita responder todas las proposiciones.

De antemano se agradece su gentileza por responder este instrumento.

I. Datos Iniciales: Marque con una “X” la opción que corresponda a sus datos personales

| 1. Edad (En Años) | 2. Sexo | 3. Otros títulos (Además de Educador/a) | 4. Experiencia Docente | 5. Nivel | 6. Capacitaciones BCEP |
|----------------------|---------|--|---------------------------|---------------|---------------------------|
| Menos de 30 ___ | F ___ | Diplomado (a) ___ | Menos de 6 años ___ | S. C. Me. ___ | Centros Pilotos ___ |
| Entre 31 y 40 ___ | | Licenciado (a) ___ | Entre 7 13 años ___ | S. C. Ma. ___ | TELEDUC ___ |
| Entre 41 y 50 ___ | M ___ | Doctor (a) ___ | Entre 14 y 20 años ___ | M. Me. ___ | Inst. Públicas ___ |
| Entre 51 y 60 ___ | | Magíster ___ | Entre 21 y 27 años ___ | M. Ma. ___ | Inst. Privadas ___ |
| Más de 60 ___ | | Otros ___ | Más de 27 años ___ | NT1 ___ | Universidad ___ |
| | | ¿Cuál? _____ | | NT2 ___ | Otra ___ |
| | | | | | ¿Cuál? _____ |

II. En los siguientes ítems, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcándola con una “X”.

| Código | | Nunca 1 | Pocas veces 2 | A veces 3 | Casi siempre 4 | Siempre 5 |
|--------|---|------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------|
| V1 | Me siento entusiasmada con mi trabajo | | | | | |
| V2 | Me siento orgullosa de trabajar en este establecimiento | | | | | |
| V3 | Me comporto en forma honesta y sincera | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| V4 | Suelo ser optimista | | | | | |
| V5 | Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o lo que se decide en el establecimiento | | | | | |
| V6 | Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso con mis compañeros de trabajo | | | | | |
| V7 | Se puede decir que soy un líder para el equipo de profesores | | | | | |
| V8 | Tengo confianza en mí y sobre mi credibilidad | | | | | |
| V9 | Estoy preparada para desarrollar mi competencia como líder | | | | | |
| V10 | Suelo ser una persona cercana a la gente | | | | | |
| V11 | He demostrado competencia en mi trabajo | | | | | |
| V12 | Tanto padres, colegas, estudiantes o equipo administrativo piensan que soy competente en mi trabajo. | | | | | |
| V13 | Presto atención a mis necesidades personales | | | | | |
| V14 | Me siento apoyado en las distintas decisiones que tomo | | | | | |
| V15 | Aporto con ideas a mi equipo de trabajo | | | | | |
| V16 | Identifico debilidades y fortalezas del establecimiento | | | | | |
| V17 | Recibo la atención necesaria cuando estoy o me siento aporlemada | | | | | |
| V18 | Tomamos decisiones que nos afectan, en conjunto con mi equipo de trabajo | | | | | |
| V19 | Ayudo a los profesores/as recién llegados/as | | | | | |
| V20 | Suelo tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales | | | | | |
| V21 | Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas. | | | | | |
| V22 | Me animo a solucionar problemas y a generar ideas nuevas | | | | | |
| V23 | Analizo mis problemas desde distintas perspectivas | | | | | |
| V24 | Cambio mi forma de pensar sobre los problemas | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| V25 | Reflexiono como puedo mejorar mi trabajo | | | | | |
| V26 | Uso la razón y la lógica en lugar de opiniones sin ninguna base. | | | | | |
| V27 | Busco nuevos enfoques ante situaciones que para mí son problemáticas | | | | | |
| V28 | Realizo una crítica constructiva a problemas del establecimiento. | | | | | |
| V29 | Consigo desarrollar todas mis potencialidades | | | | | |
| V30 | Estimulo a mis colegas a desarrollar ideas, innovadoras en su trabajo diario | | | | | |
| V31 | Motivo que las cosas se hagan antes que imponerlas. | | | | | |
| V32 | Propongo ideas, y soy creativa | | | | | |
| V33 | Me auto-motivo para alcanzar metas más altas | | | | | |
| V34 | Fomento los valores claves que el centro contempla en el proyecto educativo del centro | | | | | |
| V35 | Me comprometo en la realización de los grandes objetivos del centro. | | | | | |
| V36 | Participo en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes. | | | | | |
| V37 | Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para el centro. | | | | | |
| V38 | Me identifico fuertemente con los objetivos del centro. | | | | | |
| V39 | Desarrollo un sentido de identidad con el centro que es asumido y sentido con mis colegas. | | | | | |
| V40 | Consigo confianza de mis colegas para lograr los objetivos previsto del centro | | | | | |
| V41 | Uso el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas. | | | | | |
| V42 | Uso el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas. | | | | | |
| V43 | Uso el sentido del humor cuando me indican mis equivocaciones. | | | | | |

¿Participaría de un segundo cuestionario para esta investigación?

SI NO

Dimensiones de liderazgo transformacional.

| Dimensiones (liderazgo) | Ítems |
|--------------------------|-----------|
| Carisma | V1—V10 |
| Consideración individual | V11—V21 |
| Estimulación intelectual | V22—V33 |
| Inspiración | V34---V40 |
| Tolerancia psicológica | V41---V43 |

Anexo 8: Instrumento Educadoras – Contextos de Aprendizaje

I. En los siguientes ítems, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcándola con una “X”.

| Código | | Nunca 1 | Pocas veces 2 | A veces 3 | Casi siempre 4 | Siempre 5 |
|--------|---|------------|------------------|--------------|----------------------|--------------|
| V44 | Horario visible | | | | | |
| V45 | Periodos estables | | | | | |
| V46 | Periodos variables | | | | | |
| V47 | Continuidad de periodos | | | | | |
| V48 | Ambientación conjunta entre niños (as) y educador (a) | | | | | |
| V49 | Pertinencia cultural del material educativo | | | | | |
| V50 | Presencia de elementos personales significativos | | | | | |
| V51 | Paneles de exhibición a la altura de los niños (a) | | | | | |
| V52 | Material para el desarrollo de motricidad fina y gruesa en la sala de clases | | | | | |
| V53 | Utilización del espacio exterior | | | | | |
| V54 | Planificación visible | | | | | |
| V55 | Se planifica a partir de la evaluación diagnóstica | | | | | |
| V56 | Aprendizajes Esperados del as B CEP presentes en la planificación | | | | | |
| V57 | Contiene actividades de inicio, desarrollo y cierre | | | | | |
| V58 | Contiene sugerencias metodológicas | | | | | |
| V59 | Contiene separación de recursos educativos | | | | | |
| V60 | Coherencia entre objetivos, aprendizaje esperado específico y actividad realizada | | | | | |
| V61 | Se relaciona con el tema | | | | | |
| | El aprendizaje esperado tiene | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| V62 | concordancia con la evaluación | | | | | |
| V63 | Se consideran los distintos usos de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) | | | | | |
| V64 | La evaluación es permanente y sistemática | | | | | |
| V65 | Se establece registro de observaciones | | | | | |
| V66 | Los indicadores planteados son observables | | | | | |
| V67 | Se incluye a la técnico en la evaluación | | | | | |
| V68 | Se incluye a la familia en la evaluación | | | | | |
| V69 | Existen informes al hogar | | | | | |
| V70 | Planifica las actividades | | | | | |
| V71 | Evalúa a los niños y niñas en actividades diarias | | | | | |
| V72 | Formula objetivos de aprendizaje | | | | | |
| V73 | Genera instancias de participación para los padres y/o apoderados | | | | | |
| V74 | Coordina el trabajo con las técnico en Educación Parvularia | | | | | |
| V75 | Participa en la realización de actividades | | | | | |
| V76 | Maneja y dispone los materiales para las actividades | | | | | |
| V77 | Asiste a los niños(as) en sus requerimientos | | | | | |
| V78 | Participa en la elaboración de la planificación | | | | | |
| V79 | Participa en reunión de padres y/o apoderados | | | | | |
| V80 | Entrega las debidas justificaciones de inasistencia | | | | | |
| V81 | Participa en actividades extra-programáticas | | | | | |
| V82 | Cumple con horario de entrada y salida de los niños y niñas. | | | | | |

Dimensiones de Contextos de Aprendizaje

| Dimensiones (liderazgo) | Ítems |
|-------------------------|-------------|
| Organización del Tiempo | V44 — V47 |
| Espacio Educativo | V48 — V53 |
| Planificación | V54 — V62 |
| Evaluación | V63 --- V69 |
| Comunidad Educativa | V70 --- V82 |

Anexo 9: Instrumento Técnicos en Educación Parvularia

Cuestionario

Estimadas Técnicos en Educación Parvularia este cuestionario está pensado para diagnosticar su grado de participación en el proceso educativo respecto de las instancias dispuestas.

No hay respuestas que se puedan considerar **mejores o peores**.

Las respuestas son totalmente **anónimas** y se analizarán de forma absolutamente confidencial. Se solicita responder todas las proposiciones.

De antemano se agradece su gentileza por responder este instrumento.

Instrucciones: En los siguientes ítems, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcándola con una “X”.

| Código | | Nunca 1 | Pocas veces 2 | A veces 3 | Casi siempre 4 | Siempre 5 |
|--------|--|---------|---------------|-----------|----------------|-----------|
| V1 | Considera que el liderazgo es un término netamente empresarial | | | | | |
| V2 | Cree que el liderazgo se relaciona con la pedagogía | | | | | |
| V3 | Considera que la educadora de su sala es un líder | | | | | |
| V4 | Considera que la educadora está comprometida con su trabajo | | | | | |
| V5 | Conoce la distribución del tiempo de actividades | | | | | |
| V6 | Respeto usted los horario de ingreso de los niños(as) | | | | | |
| V7 | Respeto usted los horario de salida de los niños(as) | | | | | |
| V8 | Los niños(as) han participado en la ambientación de la sala de clases | | | | | |
| V9 | Se le ha pedido a las familias enviar elementos personales significativos para los niños(as) | | | | | |
| V10 | Conoce las unidades temáticas que se tratan en el aula | | | | | |
| V11 | Participa usted en la planificación de actividades | | | | | |
| V12 | La planificación de contenidos es conocida por usted | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| V13 | Se le pide colaborar con temas para el trabajo en aula | | | | | |
| V14 | Se le pide colaborar en la evaluación de algunas conductas | | | | | |
| V15 | Se envían informes semestrales al hogar con la evaluación del desempeño de los niños(as) | | | | | |
| V16 | Envían tareas para trabajar en casa | | | | | |
| V17 | Participa en la elaboración de tareas para trabajar en casa | | | | | |
| V18 | Existen instancias de participación familia/escuela fuera de las reuniones de apoderados | | | | | |
| V19 | Participa en reuniones técnicas (educadora/técnico para planificar actividades relacionadas con el colegio/jardín) | | | | | |
| V20 | Asiste usted a las reuniones de apoderado | | | | | |
| V21 | Colabora en la realización de actividades extraprogramáticas | | | | | |

Dimensiones

| Dimensiones | Ítems |
|--|-----------|
| Liderazgo | V1 – V4 |
| Contexto de Aprendizaje: Tiempo | V5 – V7 |
| Contexto de Aprendizaje: Espacio | V8 – V9 |
| Contexto de Aprendizaje: Planificación | V10 – V13 |
| Contexto de Aprendizaje: Evaluación | V14 – V17 |
| Contexto de Aprendizaje: Comunidad Educativa | V18 – V21 |

Anexo 10: Instrumento Apoderados

Cuestionario

Estimadas Padres y/o Apoderados este cuestionario está pensado para diagnosticar su grado de participación en la educación de sus hijos, respecto de las instancias dispuestas.

No hay respuestas que se puedan considerar **mejores o peores.**

Las respuestas son totalmente **anónimas** y se analizarán de forma absolutamente confidencial.

Instrucciones: En los siguientes ítems, elija solamente una respuesta de las cinco posibilidades que se dan, marcándola con una “X”.

| Código | | Nunca 1 | Pocas veces 2 | A veces 3 | Casi siempre 4 | Siempre 5 |
|--------|---|---------|---------------|-----------|----------------|-----------|
| V1 | Considera que el liderazgo es un término netamente empresarial | | | | | |
| V2 | Cree que el liderazgo se relaciona con la pedagogía | | | | | |
| V3 | Considera a la educadora de su hijo/pupilo un líder | | | | | |
| V4 | Considera que la educadora está comprometida con su trabajo | | | | | |
| V5 | El horario de actividades de su hijo(a)/pupilo(a) es de su conocimiento | | | | | |
| V6 | Respetan usted los horario de ingreso | | | | | |
| V7 | Respetan usted los horario de salida | | | | | |
| V8 | Conoce la sala de actividades de su hijo(a)/pupilo(a) | | | | | |
| V9 | Su hijo(a)/pupilo(a) ha participado en la ambientación de la sala de clases | | | | | |
| V10 | Se le ha pedido enviar elementos personales significativos para sus hijos(as)/pupilos(as) | | | | | |
| V11 | Conoce las unidades que se tratan en la sala de clases | | | | | |
| V12 | La planificación de contenidos es conocida | | | | | |
| V13 | Se le pide colaborar con temas para el trabajo en aula | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| V14 | Se le pide colaborar en la evaluación de algunas conductas | | | | | |
| V15 | Le envían informes al hogar con la evaluación del desempeño de su hijo(a)/pupilo(a) | | | | | |
| V16 | Le envían tareas para trabajar en casa | | | | | |
| V17 | Existen instancias de participación familia/escuela fuera de las reuniones de apoderados | | | | | |
| V18 | Asiste usted a las reuniones de apoderado | | | | | |
| V19 | Conoce a todo el personal que trabaja en el aula | | | | | |
| V20 | Participa usted de actividades extra programáticas planteadas por el establecimiento | | | | | |
| V21 | Justifica usted las inasistencias de su hijo/pupilo | | | | | |

Dimensiones

| Dimensiones | Ítems |
|--|-----------|
| Liderazgo | V1 – V4 |
| Contexto de Aprendizaje: Tiempo | V5 – V7 |
| Contexto de Aprendizaje: Espacio | V8 – V10 |
| Contexto de Aprendizaje: Planificación | V11 – V13 |
| Contexto de Aprendizaje: Evaluación | V14 – V16 |
| Contexto de Aprendizaje: Comunidad Educativa | V17 – V22 |