

Zona Próxima

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.43.987.002>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Liderando la participación de las familias en la pandemia: una mirada desde educadoras de primera infancia en Chile

*Leading the participation of families in pandemic:
a view from early childhood educators in Chile*

PAULA BELÉN DE LOS ÁNGELES ZÁRATE ESTAY

Educadora de Párvulos, Jardín Infantil de Junta Nacional de Jardines
Infantiles [JUNJI], Antofagasta (Chile).

paulazarate96@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6434-7052>

PIEDAD CABRERA-MURCIA

Ph.D. Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente, Facultad
de Educación, Universidad Alberto Hurtado (Chile).

pcabterm@uahurtado.cl ● piedad.cabrera@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1122-5232>.



RESUMEN

Durante la pandemia por Covid-19, todos los sistemas educativos en el mundo vivieron una situación inédita que complejizó los procesos de enseñanza. Las educadoras de párvulos tuvieron que repensar, diseñar e implementar nuevas estrategias para fomentar la participación de las familias. En este contexto, el objetivo de este estudio es describir cómo las educadoras lideraron espacios de participación con las familias de niños y niñas que asistían al jardín infantil durante el primer año de pandemia. Esta investigación exploratoria, de carácter cualitativo, contó con el discurso de 4 educadoras y el análisis de las formas que ocuparon para comunicarse con las familias en beneficio del proceso formativo de niños y niñas que asistían al jardín infantil en modalidad remota. Los resultados ponen en evidencia tres formas de liderar la participación por parte de las educadoras, así como un conjunto de facilitadores y obstaculizadores que impactan en estas. Se concluye en torno a la necesidad de pensar y orientar formas de promover la participación de las familias en contextos de enseñanza remota, así como el rol de líder pedagógico que le compete a las educadoras en este proceso.

Palabras clave: Liderazgo, participación de la familia, educación de la primera infancia, pandemia.

ABSTRACT

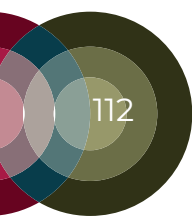
During the Covid-19 pandemic, all educational systems worldwide experienced an unprecedented situation that made the teaching process more complex. The ways to lead the participation of families were a task that early childhood educators had to rethink, design, and implement during this time. Within this framework, the objective of this study is to describe how the educators led participation spaces for the families of boys and girls who attended kindergarten during the first year of the pandemic. This exploratory qualitative research included the discourse of 4 educators and the analysis of the ways they used to communicate with families for the benefit of the learning process of boys and girls who attended kindergarten remotely. The results show three ways of leading the participation of families and a set of facilitators and hindrances that have an impact on it. It is concluded that it is necessary to think and guide ways to promote the participation of families in times of remote teaching and the role of the pedagogical leader as responsible for educators in this process.

Keywords: Leadership, parent participation, early childhood education, pandemic.

Como citar este artículo:

Zárate Estay, P. B. y Cabrera-Murcia, P. Liderando la participación de las familias en la pandemia: una mirada desde educadoras de primera infancia en Chile. *Zona Próxima*, 43, 110-132.

Recibido: 28 de julio de 2024
Aprobado: 18 de marzo de 2025



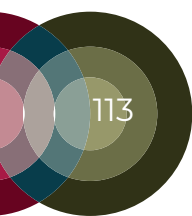
INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia por Covid-19, todos los sistemas educativos en el mundo vivieron una situación inédita que complejizó los procesos de enseñanza. En su inicio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) declaró que alrededor de 191 países, más de 1200 millones de niños y jóvenes de todos los niveles escolares, fueron impactados por el cierre abrupto de jardines infantiles, escuelas y universidades. Si bien en términos sanitarios podría señalarse que esta fue una decisión acertada para muchas naciones, desde una mirada educativa en Chile esta acrecentó los problemas de calidad, desigualdad y equidad ya existentes al adoptar un modelo de enseñanza remota o a distancia (Abufhele y Bravo, 2021; Buenfil, 2020; Zañartu et al., 2023).

En nuestro país, al igual que en otras naciones, se generaron una serie de orientaciones a nivel macro, para todos los niveles educativos, con el propósito de acompañar este modelo de enseñanza adoptado. Orientaciones curriculares, material que acompañaba a docentes y familias, como talleres formativos, recursos digitales disponibles en plataformas ministeriales, fueron algunas de las acciones educativas movilizadas (Braslauskienė, 2022; Huber, 2021; Zañartu et al., 2023; Domínguez-Ramírez y Fernández-Chávez, 2022). Particularmente en el nivel de Educación Parvularia se implementó la priorización de algunos objetivos de aprendizaje por cada tramo curricular, en función de habilidades, conocimientos y actitudes que garantizaran la adquisición de aprendizajes integrales y, a su vez, “facilitaran los procesos de adaptación e interacción en contextos emocionalmente complejos tanto para niños como para los adultos” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2020, p.7).

La pandemia puso de manifiesto la importancia de la familia como agente formador clave para el aprendizaje de niños y niñas, aspecto que si bien se estaba visibilizando a nivel de política educativa en años anteriores (Mineduc, 2018; 2002; Morales, 2020, Subsecretaría de Educación Parvularia [SDEP], 2018a), con esta situación de emergencia se ponía en la mesa la necesidad de pensar estas formas de vinculación. En este nuevo contexto, la familia se vio enfrentada a encarnar de manera abrupta su rol como mediadores del aprendizaje de sus hijos, acondicionando sus hogares para poder acompañar las soluciones gestadas en muchos jardines infantiles del territorio chileno.

Esta situación trajo consigo la necesidad de que los agentes educativos y las familias reflexionaran sobre la relevancia de construir espacios de aprendizaje que promovieran una educación de calidad en el nivel inicial (Otero-Mayer et al., 2020; SDEP, 2020; Superintendencia de Educación [Supereduc], 2020). Por ello, a nivel local sobresale cómo las comunidades educativas implementaron acciones pedagógicas movilizadas desde el liderazgo de directoras, educadoras y agentes educativos con la finalidad de mitigar las posibles consecuencias perjudiciales derivadas de la no presencialidad en los centros educativos (Marambio et al., 2023; Zañartu et al., 2023).



Este estudio tiene por objetivo describir cómo las educadoras de párvulos movilizaron espacios de participación de las familias de niños y niñas que asistían al jardín infantil en el contexto de la pandemia vivida durante 2020. Construir un cuerpo de conocimiento en relación con las formas de liderar la participación de las familias desde el rol de las educadoras de párvulos, considerando las diversas realidades familiares, es el desafío asumido en este estudio. Por ello, se enfoca en las voces de las educadoras entrevistadas respecto a su experiencia liderando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria.

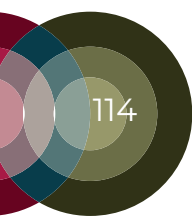
MARCO TEÓRICO

LIDERAZGO DE EDUCADORAS/ES EN PRIMERA INFANCIA

Al igual que en los niveles educativos de básica y media, en la educación infantil, la calidad del liderazgo es considerado un elemento relevante para potenciar los aprendizajes de niños y niñas (Razeto, 2016; Rodd, 1997; Siraj-Blatchford y Manni, 2006). Las investigaciones también señalan la importancia de establecer relaciones de calidad entre adultos y niños (Sylvia et al., 2004) y entre los diferentes actores que participan del contexto de aprendizaje y enseñanza de manera que se lidere en beneficio del aprendizaje (Cabrera-Murcia, 2021; Siraj-Blatchford y Hallett, 2014; SDEP, 2018b). En Alemania y Japón, por ejemplo, ser líder pedagógico implica la formación explícita para acompañar e involucrar a los padres en el desarrollo de sus hijos (Inoue y Kawakita, 2019; Ulber y Strehmel, 2019).

En Chile, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia relevan el rol de la educadora y el educador de párvulos como líderes pedagógicos que, generando alianzas con las familias, trabajan de forma conjunta con su equipo, fortaleciendo instancias de participación y procesos educativos atinados y respetuosos a las singularidades de cada niño y niña (Mineduc, 2018; Supereduc, 2020). En la educación inicial, el liderazgo “es clave y ocupa buena parte de la gestión de los centros y el ámbito pedagógico” (Mineduc, 2019, p. 36). Así, los educadores y las educadoras de párvulos “desarrollan su quehacer con y junto a otros, razón por la cual resulta fundamental la constitución, fortalecimiento y liderazgo de los equipos” (Mineduc, 2018, p. 29).

A nivel nacional, las investigaciones enfatizan el contexto como clave para el ejercicio del liderazgo, tanto como modelar culturas colaborativas con todos los actores de la comunidad, que promuevan el aprendizaje y bienestar de niños y niñas en primera infancia (Cabrera-Murcia, 2021; SDEP, 2021). Las investigaciones internacionales relevan “la importancia de desarrollar conexiones más estrechas con las familias y las comunidades, reflejando la necesidad de explorar formas colaborativas de ejercer el liderazgo dentro de los entornos educativos en la primera infancia” (Heikka et al., 2012, p.



40). Asimismo, puntualizan que la participación familiar correlaciona con resultados positivos en el aprendizaje de los niños (Epstein, 2013; Jeynes, 2012; Van Voorhis et al., 2013).

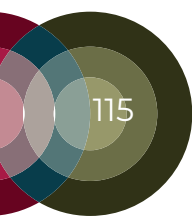
En el contexto de pandemia, la falta de claridad en lineamientos institucionales hizo que las propias comunidades y quienes tenían un rol de liderazgo tomaran las primeras decisiones sobre cómo enfrentar esta crisis sanitaria. Si bien este primer esfuerzo transfirió la enseñanza a modalidad remota, la ausencia de recursos económicos, pedagógicos y capacidades de los docentes para implementar una educación haciendo uso de herramientas tecnológicas, la baja conectividad, fueron aspectos que sin duda obstaculizaron el liderazgo de educadoras de párvulos que ejercían funciones de directoras (Zañartu et al., 2023).

En estos esfuerzos, la familia se vio más implicada en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos (Bolívar et al., 2022), lo que sin duda acrecentó la desigualdad, dada las condiciones particulares de cada familia. Un aspecto por destacar de estos estudios con los que contamos actualmente ha sido en relación con los aprendizajes alcanzados en este periodo y que deberían ser objeto de reflexión postpandemia a nivel macro y micro. Por ejemplo, el énfasis puesto en la formación permanente del profesorado en innovación pedagógica, tanto como en las relaciones con la familia (Zañartu et al., 2023), o la mayor agencia pedagógica de los docentes dada la participación activa de las familias (Bolívar et al., 2022), aspecto que no deja de ser desafiante y de requerir una comunicación bidireccional base para la emergencia de relaciones significativas (Oke et al., 2021).

NIVELES Y FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Gubbins y Berger (2002) plantean diferentes niveles de participación de los cuidadores en un centro educativo, a saber: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones y control de eficacia. Estos caracterizan grados bajos y altos de involucramiento de las familias en los centros. En Chile se ha encontrado que en los jardines infantiles se lideran y movilizan formas de participación de las familias en los primeros dos niveles (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], 2018). La tendencia se focaliza en mantener informados a los cuidadores en relación con la conducta y aprendizajes de los párvulos (Gubbins y Berger, 2002), o bien en “generar espacios en los que participan asistiendo a eventos, entregando material didáctico” (Gubbins y Berger, 2002, p. 16) o contribuyendo a la mediación pedagógica, particularmente en la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar y eventualmente a nivel del aula (Mineduc, 2002; Morales, 2020).

Cuando las instituciones educativas promueven instancias en las que los cuidadores pueden dar su opinión y proponer ideas para el diseño e implementación de acciones pedagógicas y/o



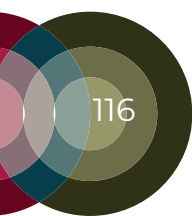
administrativas, se encuentra frente a un nivel consultivo de participación (Gubbins y Berger, 2002). En el nivel de toma de decisiones, los cuidadores pueden ocupar un cargo en la gestión, con derecho a voz y voto dentro del centro educativo, y en un nivel más avanzado, llamado control de eficacia, pueden tener un rol de supervisores en el cumplimiento del proyecto educativo (Mineduc, 2002).

En un panorama más global, Epstein (2013) introduce el término “alianzas entre escuelas, familia y comunidad” para destacar la responsabilidad compartida entre los cuidadores, educadores y la comunidad educativa. Seis tipos de alianzas se proponen, a saber: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Estas han sido señaladas como claves para la promoción de la participación de las familias en el nivel de educación parvularia en Chile (Epstein, 2013, como se cita en Mineduc, 2018). Los estudios en torno a la implementación de estas alianzas desde escuelas de enseñanza primaria, intermedia o secundaria destacan “el liderazgo, el trabajo en equipo y en red como algunos de los elementos esenciales para su efectividad” (Epstein, 2013, p. 60).

Ciertamente, liderar y movilizar la participación de las familias requiere que los educadores estén preparados para esta labor profesional (Epstein, 2018), liderando alianzas que distribuyan la responsabilidad en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, donde toda la comunidad educativa se involucre. Investigaciones señalan además la importancia de que los educadores se sientan empoderados como líderes pedagógicos en la relación con las familias, sin sentirse intimidados o descalificados por creencias en torno a su estatus profesional (Rouse, 2012). Un buen líder pedagógico debe conocer y reconocer el contexto dentro del cual opera la escuela; vale decir, los aspectos sociales y económicos, de política, así como de la práctica (Ainscow y Miles, 2009), para así “movilizar la participación de las familias y la comunidad promoviendo una educación de calidad” (Fuenmayor y Guerra, 2008, p. 17).

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DURANTE LA PANDEMIA

Las “políticas públicas”, comprendidas como las orientaciones entregadas a nivel gubernamental en Chile en el contexto de emergencia sanitaria, llevaron al sistema educativo a promover acciones que permitieran la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la no presencialidad. En educación parvularia, el mandato de cierre de los centros educativos, la priorización curricular, el uso de tecnología fueron algunas de las políticas públicas promovidas para hacer frente a la pandemia (Marambio et al., 2023; Mineduc, 2020). Desde las comunidades educativas, el uso de plataformas tecnológicas para establecer vínculos con las familias, y con ello acompañar los procesos



de enseñanza-aprendizaje de los párvulos, fueron acciones mayormente implementadas en los jardines infantiles.

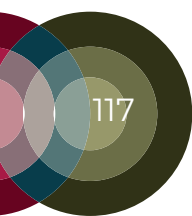
Ciertamente, la pandemia alteró el diseño de las formas de enseñar y de aprender que conocíamos en la presencialidad, se produjeron formas de participación de las familias que las y los educadores lideraron en beneficio del desarrollo y aprendizaje integral de los párvulos. El sistema educativo cambió como lo conocíamos y la mayoría de las actividades pedagógicas se trasladaron al hogar y los cuidadores tomaron un rol protagónico (Bolívar et al., 2022). Si bien este rol fue clave para asegurar el derecho a la educación bajo el contexto de confinamiento vivido, también se reporta escaso conocimiento y tiempo para poder acompañar los procesos formativos de sus hijos e hijas (Domínguez-Ramírez y Fernández-Chávez, 2023; Muñoz y Lluch, 2020; Otero-Mayer et al., 2020).

Szente (2020) afirma que durante la pandemia los profesores han asegurado la participación de las familias a través del uso de tecnología. Particularmente, manteniendo la comunicación a través de Google Classroom y sesiones "Zoom". En otros estudios se ha señalado que el uso de tecnologías *on-line* para comunicarse con las familias aumenta la participación de estas, pues decrecen las barreras que puedan existir, haciendo más visible el aprendizaje de niños y niñas (Oke et al., 2021).

Desde la presencialidad también se había reportado la necesidad de formar a los padres en el uso de estas y otras herramientas tecnológicas con la finalidad de fortalecer la relación familia y escuela (Blagojevic, 2016). El rol de los cuidadores durante este periodo fue el de acompañar y apoyar de manera intencional el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, participando de las experiencias de aprendizajes diseñadas por las educadoras (García, 2020).

En Chile, la Supereduc (2020) señaló, desde el inicio de esta crisis sanitaria, la relevancia de promover ambientes cálidos y de reciprocidad en este contexto, enfatizando en la necesidad de que cuidadores, en conjunto con los agentes educativos, reflexionaran sobre la importancia de construir espacios de aprendizajes que fueran un aporte al fortalecimiento de la convivencia, desarrollo de habilidades socioemocionales, acompañamiento y respeto. Asimismo, las orientaciones al sistema escolar en Contexto de Covid-19 (SDEP, 2020) enfatizan que si bien la relación pedagógica se trasladaba a otro espacio –como el hogar–, esta era una demanda de grandes desafíos para la práctica docente.

Los estudios realizados a la fecha han permitido caracterizar en el campo educativo la experiencia vivida en pandemia como extenuante, que produjo altos niveles de estrés en todos los actores del sistema, particularmente en docentes, percepción que también es compartida por las familias (Huber, 2021; Romo y Pizarro, 2021). Asimismo, estos estudios en el contexto marcado por la pandemia Covid-19 impulsan seguir documentando las formas en que las educadoras hicieron frente a este



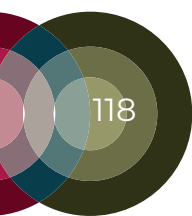
desafío y cómo a partir de esta se pueda construir fondos de conocimientos que sean un aporte para aprender a liderar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje en contextos de incertidumbre (Colás, 2021; Figueroa-Céspedes et al., 2022; Huber, 2021).

MÉTODO

Este estudio se enmarca en la metodología cualitativa, centrada en un paradigma interpretativo, con el propósito de comprender y atribuir significados a la experiencia de cuatro educadoras de párvulos, desde su perspectiva, en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). Particularmente, se llevó a cabo una investigación exploratoria, que tiene “como objetivo comprender y explorar un fenómeno de interés con el objetivo de familiarizarse con un tema poco conocido o explorado” (Lösch et al., 2023, p. 8).

En este caso, se implementa una investigación exploratoria primaria, dado que esta permite la exploración de un problema que requiere ser estudiado en profundidad en un contexto determinado (Lösch et al., 2023). La motivación para realizar este tipo de estudio es lograr mayor comprensión sobre las formas de liderar la participación de las familias por parte de las educadoras del nivel inicial, producto de la pandemia provocada por Covid-19. El método usado para interpretar los datos fue la codificación temática, que permite la construcción de códigos en la interacción con los datos y, posteriormente, llegar a análisis que permitan construir explicaciones teóricas a partir de los relatos (Gibbs, 2012).

La muestra se eligió por conveniencia, casos disponibles a los que se tuvo acceso y que decidieron participar de forma voluntaria. Como resguardo ético, cada participante firmó un consentimiento informado en el que se señalaba el resguardo de la confidencialidad tanto como la posibilidad de abandonar el estudio en el momento que así lo quisieran. Así, la muestra estuvo conformada por cuatro educadoras de párvulos, con más de tres años de experiencia, que estaban ejerciendo su rol de educadoras, durante el segundo semestre 2020, en la actual crisis pandémica de Covid-19 y en jardines infantiles, ubicados en la zona centro, centro norte y centro sur de Chile. E1, trabajando en un jardín particular de zona centro; E2, en un jardín infantil particular de la zona centro y rural de Chile; E3, trabajando en un jardín particular ubicado en la zona centro de Chile, y E4, laborando en un jardín particular ubicado en la zona centro norte de Chile.



INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

En esta investigación se utilizó como medios de recolección de datos las entrevistas semiestructuradas y la documentación. El primer instrumento se usó por su carácter más amistoso y por la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información que enriquezca los relatos (Hernández et al., 2014). Su aplicación fue realizada en formato virtual –videollamada individual– debido a las restricciones de distanciamiento generadas por la pandemia. En este escenario, esta decisión permitió la accesibilidad a los participantes y poder realizar una entrevista cara a cara por videoconferencia (Gray et al., 2020). De esta manera, se pudo explorar en torno a las formas de participación que las educadoras promovieron con las familias antes y durante la pandemia.

La documentación, como segundo instrumento, se usó con la finalidad de recoger evidencias en torno a las formas de comunicación empleadas con las familias para movilizar su participación. Esta selección se debió a que en la pandemia la inmediatez de Internet y los canales virtuales diseñados para establecer comunicación con las familias se constituyeron en un instrumento clave para poder identificar conceptos o categorías que tuvieran directa relación con las formas de movilizar la participación, objeto de este estudio (Hernández et al., 2014).

Se utilizó la codificación temática y categorización como estrategia de análisis de la información (Gibbs, 2012). Para ello, usamos un libro de códigos preliminar a partir del marco referencial, los objetivos y la pregunta de investigación (Gibbs, 2012). Este se fue enriqueciendo a partir de las categorías que fueron emergiendo de los datos. Para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos se realizó la clarificación de los posibles prejuicios en torno al tema por parte de los investigadores, así como la doble codificación y la triangulación de perspectivas desde los discursos de las educadoras y entre las fuentes (Creswell, 2014; Flick, 2004). Esta última acción fue clave, pues permitió la consistencia, complementariedad y validez de la información.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en esta investigación. Estos se muestran considerando dos temas emergentes, en coherencia con el objetivo de la investigación, a saber: (a) Formas de participación, que las educadoras de párvulos movilizan con las familias en pandemia y (b) Facilitadores y obstaculizadores que impactaron en su participación (figura).

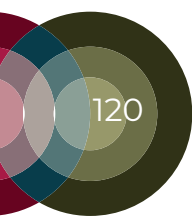
Figura. Formas de participación movilizadas por las educadoras de párvulos: facilitadores y obstaculizadores que impactan en estas



Fuente: elaboración propia.

CONEXIÓN A TRAVÉS DE LAS REDES

Esta primera forma de participación de las familias, reportada desde las voces de las educadoras, puso en evidencia que el uso de diferentes medios tecnológicos, como página web, correo, RRSS y encuentros sincrónicos, durante el primer año de pandemia, movilizó la participación de los padres. A través de estos canales se conectaban con las familias con el propósito de mantener la comunicación e intercambiar información, para así dar continuidad al proceso formativo de los niños/as. Los extractos que se presentan ejemplifican esta forma de movilizar la participación desde un nivel informativo en contexto de pandemia:



...Encapsulamos todo el contenido, que yo fabrico, y se envían a esta BAMBINOTE, aplicación que todos los papás de los niños tienen y pueden acceder. Ahí tú mandas las circulares, el tema de la reunión de apoderados, ahí mandas todo... (E.2)

...Hoy todo se está haciendo vía on-line; el otro día hicieron un Live en Instagram donde una educadora estaba haciendo una actividad y los padres podían conectarse... (E1)

[uso de...] plataformas, reuniones, por zoom, a parte se hicieron entrevistas por videollamada. (E3)

En el siguiente extracto de una de las cartas enviadas en el caso 3 se evidencia cómo se reconoce a las familias como parte fundamental del centro educativo, se les invita a entregar sus opiniones respondiendo las encuestas, involucrándolos de manera directa a dar continuidad a los procesos de aprendizaje de sus hijos:

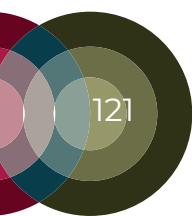
...Sin embargo, como comunidad educativa debemos estar preparados para cuando se den las condiciones sanitarias para un real y efectivo retorno seguro. Por lo señalado, y entendiendo que ustedes son una parte vital de este proyecto, queremos incorporar su opinión en los protocolos que deberemos aplicar llegado el momento, los que al mismo tiempo estamos elaborando en conjunto con otros establecimientos similares al nuestro.

Rogamos responder las preguntas que encontrarán en el siguiente link de acceso, de acuerdo a sus emociones, ideas, experiencias y perspectivas que puedan proyectar para un eventual contexto de reintegro.

Agradecemos desde ya sus aportes, los que solicitamos hacernos llegar hasta el 31 de agosto.

Fuente: extracto carta a familias Jardín Infantil caso 3.

Asimismo, en su discurso se pone de manifiesto que, si bien los recursos usados en presencialidad y pandemia cambian, guardan la misma finalidad, mantener una comunicación constante con las familias. Ejemplo de la forma de conectar desde la presencialidad también se reconoce en su discurso: "...Las conversaciones constantes con ellos, para conocer su realidad, la libreta, el teléfono, el mural, las reuniones, la asamblea..." (E4).



TRABAJANDO COLABORATIVAMENTE

Es una segunda forma de participación relevada en el discurso de las educadoras. Esta se reconoce como presente en la presencialidad y es percibida como una forma que favorecía el sentido de pertenencia de la familia a la comunidad del jardín.

...A las familias les gustaba mucho participar en las marchas; nosotras hacíamos por el medio ambiente, por el día del libro y las familias nos acompañaron hartito y les gustaba... (E4)

En pandemia, las educadoras E3 y E4 relataron un cambio en este nivel de participación. Trabajar colaborativamente, en este escenario, se focalizó en que las familias acompañaran a los niños y las niñas durante la realización de las experiencias o encuentros para que ellos alcanzaran los objetivos propuestos. De forma paralela, las educadoras señalaron que, mediante el contacto periódico con las familias, les invitaban a realizar experiencias de aprendizaje para implementar desde el hogar. Esta forma potenció una alianza positiva con la familia, acompañando y documentando las experiencias en casa producidas con sus hijos e hijas. El siguiente extracto ejemplifica esta participación colaborativa familia- educadora:

...la participación de los padres facilita la conexión con nosotros; en el fondo, la experiencia de conexión o el "telejardín" netamente tiene que ver con mantener el vínculo emocional y social con los niños. Por lo tanto, el elemento fundamental aquí ha sido la familia, los papás... (E 3)

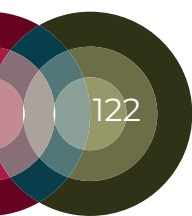
...como te dije antes, estamos con llamadas constantes o hablándoles por WhatsApp, enviando videos y pidiéndoles fotos o retroalimentaciones de las actividades enviadas... (E 4)

Esta forma de vincularse también se evidenció en los documentos que preparaban para enviar a las familias. Un ejemplo representativo se muestra cuando E1 envía mail con explicaciones detalladas para poder implementar alguna actividad sugerida, tal como se muestra en el siguiente extracto:

...Antes de comenzar la actividad, prepara el lugar, dejando un espacio libre que sea seguro y permita realizarla con libertad. Para iniciar, invita a tu hijo/a a participar junto a ti: "Te invito a participar junto a mí de la actividad de Movimiento, descubramos juntos/as de qué se trata, ven, acércate". Explícale el objetivo de la actividad... (Documento caso 1)

CONSULTANDO PARA INCLUIRLOS

Las educadoras reportan que tanto en presencialidad como en pandemia, estas instancias se caracterizaron por recoger desde las familias ideas y opiniones a nivel pedagógico e institucional. Desde



la presencialidad, la forma de involucramiento era a través de su participación en actos colectivos del jardín, tal como se expresa en las siguientes líneas:

...Bueno, la planificación de los actos o actividades extraprogramáticas, como el 18 de septiembre, eran instancias que planificamos entre las educadoras de los diferentes niveles, y en algunas ocasiones se les pedía ayuda a los padres con ideas... (E2)

En la pandemia, las educadoras manifiestan un cambio no solo en un aumento de la frecuencia de envío de encuestas a las familias, sino también en el propósito de estas. Durante este periodo, la finalidad fue mayoritariamente la de recoger sus opiniones e intereses para incorporarlas posteriormente en futuras planificaciones, tal como lo señalan las educadoras 3 y 4 a continuación:

...calendarización, esta última surge a partir de lo que desean los papás en función a las necesidades que observan de sus propios hijos. Ahí se hacen experiencias de aprendizaje... (E3)

...Otro factor yo creo que ha sido el tema de recoger sus intereses mediante las encuestas, ya que ahí podemos hacer actividades más atinentes a sus necesidades... (E4)

En el análisis de la documentación se evidencia el respaldo de estas afirmaciones, dado que, a través de encuestas realizadas a las familias, se buscó promover su participación activa en los procesos de aprendizaje de sus hijos. A continuación, se ejemplifica con dos preguntas contenidas en estas encuestas:

¿Cómo le gustaría que se mandaran las actividades para hacer con su hijo(a)?

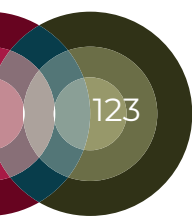
¿Cuenta usted con internet en casa, internet del celular, notebook, celular?

(Documentación caso 4)

A partir del discurso de las educadoras también se detallan, desde su perspectiva, algunos aspectos que facilitan u obstaculizan la participación de las familias en el proceso formativo de niños y niñas en el contexto de pandemia (figura 1), los cuales se describen a continuación.

(a) Facilitadores que promovieron la participación de las familias

Las educadoras de párvulos puntualizan como facilitador las acciones pedagógicas que lideraron en este periodo para mantener conexiones más estrechas que promovieron la participación de las familias en el actual contexto de contingencia. Una de las primeras acciones refiere al reconocimiento



social del rol que cumplen las familias en el aprendizaje de sus hijos. Los resultados también muestran que las educadoras, desde su liderazgo pedagógico, enfatizaron el trabajar con base en los intereses de las familias a partir de un trabajo en equipo, colaborativo, para el logro de procesos educativos potenciadores, atingentes y significativos. En sus voces:

...hay padres que cumplen su rol de facilitadores y mediadores del aprendizaje, que están más comprometidos con el aprendizaje de los niños; el compromiso que han adquirido los padres de involucrarse en la educación de sus hijos es fundamental... (E.2)

...A las familias se les ha preguntado... por ejemplo: ¿qué temas quieren trabajar en las actividades?, ¿cuántas veces a la semana le gustaría que fueran...? (E.4)

Por otro lado, las educadoras señalaron que el uso de recursos tecnológicos para establecer comunicación con las familias fue fundamental en este periodo, permitió dar continuidad al proceso formativo de los educandos, lográndose mantener un contacto constante y fluido con las familias. En sus discursos destacan el uso de Zoom, Meet, páginas web de los jardines, RRSS, aplicaciones, WhatsApp, correos electrónicos, son algunas de los más mencionados:

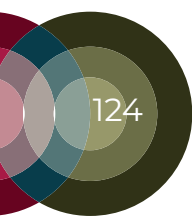
...Nosotros tenemos clases una vez a la semana vía online, por Zoom, donde igual se dan algunas instancias de conversación con los padres que se conectan; aparte, nosotras trabajamos con BAMBINETE [aplicación], por este envío todas mis tareas... (E2)

...Yo creo que los medios de comunicación, el WhatsApp principalmente, si bien esta es una herramienta poco formal, es más inmediata y personalizada... (E4)

...reuniones, por Zoom, a parte se hicieron entrevistas por videollamada, charlas que hicimos junto a todos los papas, tipo Webinar... (E3)

(b) Obstaculizadores que entorpecieron las acciones que las educadoras lideraron en beneficio de la participación de las familias

En sus discursos se evidencian factores asociados a las dinámicas internas de las familias y aquellos que guardan relación con el vínculo familia-jardín. En cuanto a los primeros, las educadoras enfatizaron que en tiempos de pandemia se agudizó el trabajo demandante de los padres, en algunos casos requiriendo presencialidad: "...temas como el estrés del trabajo de los mismos papas afectó, impidiendo en algunos casos que se pudieran conectar..." (E3), y factores emocionales, sociales y económicos de las familias que dificultaron su participación. Particularmente, situaciones emocionales



complejas producto de las cuarentenas prolongadas o la dificultad de acceso a Internet, tal como se ejemplifica a continuación:

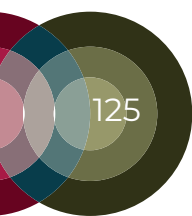
...En este tiempo, yo creo que han sido tantos los problemas, emocional, social, material, quizás no todos no todos tienen Internet... (E2)

...el ambiente a nivel personal que está viviendo cada uno hoy, ya sea a nivel psicológico, emocional, social, etc. Hay familias con teletrabajo o papás que salen a trabajar y los niños son una constante preocupación (...) Todo esto va dificultando el hecho de que tú quieras comunicarte o quieras hacer una tarea o ver una actividad... (E4)

En relación con el segundo obstaculizador, vínculo familia-jardín, las educadoras señalaron que el mayor contacto con las familias se focalizó más en acompañar el proceso educativo de los niños y las niñas. El acompañamiento a las familias, a través de programas o intervenciones para ayudarles a sobrellevar este gran cambio, fue el gran ausente en este primer año: "...en general, no hemos realizado acciones dirigidas a involucrar a las familias, nos hemos centrado más en el proceso educativo, para poder avanzar y que los niños no se queden atrás..." (E2).

Por otro lado, la ausencia de contacto espontáneo entre la familia-educadora como se daba en presencialidad limitó en muchas ocasiones liderar acciones pedagógicas que incentivaran la participación. En sus voces se enfatiza el no contar con las condiciones básicas de funcionamiento –contar con computador o acceso a Internet– o bien, no ser exigible la conexión virtual, fue una amenaza en la participación directa de las familias. En sus voces "...Es todo robotizado todo, online, yo no tengo contacto con los niños y familias. Y es opcional si las realizan o no..." (E1).

Los hallazgos también pusieron en evidencia que la forma de concebir cómo debe ser la participación de la familia impacta en la relación familia-jardín. En el discurso de las educadoras, todas coinciden en señalar que en presencialidad la asistencia de las familias al jardín en fechas o días importantes, los encuentros periódicos o a diario al llevar a sus hijos, facilitaba la participación de las familias: "...En general, el tema de la comunicación directa era lo que más facilitaba el tema de la participación y comunicación con las familias..." (Documento caso 4). La pandemia, entretanto, les mostró que la forma como se concibe la participación hace un giro en el rol de las familias y, particularmente, en su mayor involucramiento para que se produzcan procesos de aprendizaje en los niños y niñas: "...Aquí la familia es lo importante, ellos cumplen un rol fundamental, hoy nosotras somos más un acompañamiento, son ellos los que llevan el proceso de los niños..." (Documento caso 2).



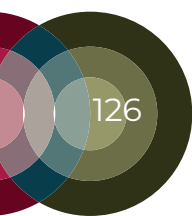
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio reafirman la incidencia de las políticas públicas implementadas durante la pandemia en la cotidianeidad de los jardines infantiles, evidenciando la tensión entre la continuidad de la educación en este nivel escolar y el desconocimiento sobre la manera compleja y trascendental en el que se promueve el aprendizaje en la primera infancia. Las investigaciones realizadas muestran la escasa consideración de este nivel, así como de las condiciones propias de las comunidades educativas para hacer frente a esta emergencia (Roa et al., 2022; Zañartu et al., 2023; Zurita, 2021). En particular, la falta de recursos tecnológicos, el escaso conocimiento sobre su uso educativo por parte de familias y educadoras, el teletrabajo de las familias y la imposibilidad –en muchos casos– de acompañar los aprendizajes de sus hijos, son factores que impactaron negativamente el desarrollo y aprendizaje de los niños en la primera infancia, acrecentando la brecha educativa que ya existía antes de la pandemia (Díaz y Donoso, 2022; Domínguez-Ramírez y Fernández-Chávez, 2023; Leiva-Ramírez y Contreras-Ortiz, 2021).

Pese a las acciones implementadas en este periodo, los resultados de evaluaciones diagnósticas en el nivel de educación parvularia postpandemia muestran el impacto de esta crisis sanitaria en términos de dificultades en los aprendizajes, convivencia escolar, salud mental y el bienestar integral en los párvulos (Roa et al., 2022). El cierre de los centros educativos y la educación remota generaron rezagos importantes en los aprendizajes de los párvulos; en el nivel de educación parvularia esto resulta particularmente relevante (Sabioncello et al., 2024). En este marco, una de las lecciones aprendidas durante este periodo ha sido la necesidad de considerar las particularidades del nivel y de las comunidades educativas al momento de implementar políticas públicas frente a situaciones de emergencia. Solo de esta manera se podrá acompañar el desarrollo y aprendizaje en los diferentes contextos y promover una educación inclusiva, al alcance de todos los párvulos, en la que se promueva la participación de la familia y su rol mediador (Colás, 2021; Roa et al., 2023).

Asimismo, los resultados de este estudio ponen en evidencia las formas de liderazgo de las educadoras en un escenario de alta incertidumbre, donde el fortalecimiento de las alianzas familia-jardín no se hicieron esperar. Estas formas han confirmado cómo las relaciones de calidad entre familia y educadoras movilizan contextos de aprendizaje significativos para los párvulos, vale decir, contextos en los que se modelan relaciones colaborativas (Cabrera-Murcia, 2021; Siraj-Blachford y Hallett, 2014, Sylvia et al., 2004).

Por la naturaleza del nivel, dado que abarca las primeras edades del desarrollo, los resultados de este estudio muestran cómo la familia cobró gran relevancia, tal como lo han señalado variadas investigaciones (Muñoz y Lluch, 2020; Otero-Mayer et al., 2020; Szente, 2020). Desde la urgencia de

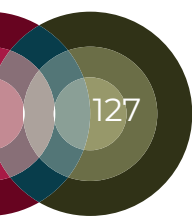


la pandemia, las educadoras se vieron en la necesidad de incorporar otros recursos para mantener la vinculación y distribución de la responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje. En particular, a través del uso de sesiones en Zoom, Meet, así como otros medios, como páginas web de los jardines, RRSS, aplicaciones, WhatsApp o correos electrónicos (Oke et al., 2021; Szente, 2020). Los resultados de este estudio permiten concluir que el uso de recursos tecnológicos favoreció la conexión con las familias y el trabajo colaborativo. Sin embargo, también es importante considerar que el desconocimiento de estos recursos por parte de las familias o la falta de conexión son elementos para tener en cuenta al involucrarlas en los procesos de aprendizaje en situaciones de alta incertidumbre.

Si bien los resultados de este estudio indican que, incluso antes de la pandemia, las familias contaban con poca disponibilidad para participar, el uso de estas plataformas tecnológicas mostró un incremento en el acompañamiento de las familias a sus hijos durante este periodo y, con ello, el vínculo familia-jardín. Sin duda, una lección aprendida para las familias durante la pandemia ha sido el cambio que han experimentado en su rol como mediadores en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esto les ha permitido tener conocimiento de primera mano sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por el equipo pedagógico y, con ello, la valoración de este nivel educativo. Reconocer y documentar estos aprendizajes en situaciones de alta incertidumbre permiten construir un fondo de conocimientos que enriquece aquello que referimos cuando se habla de movilizar la participación conjunta, desde una cultura de colaboración entre familia-jardín (Cabrera-Murcia, 2021).

Por otra parte, los resultados de este estudio ponen en tensión lo que conceptualizamos como participación colaborativa desde la presencialidad frente a la enseñanza remota durante la pandemia. Así, observamos un cambio en el papel de las familias, que pasaron de involucrarse en eventos puntuales a desempeñar roles de mediación en el desarrollo de actividades que fomentaban el aprendizaje de sus hijos. ¿Cómo debiese ser este trabajo conjunto con las familias en el campo de la educación parvularia?, ¿qué deberían hacer los padres en estos espacios compartidos y qué las educadoras para promover un trabajo en conjunto?, ¿de qué manera promovemos en estos espacios una educación inclusiva y comunitaria? son preguntas para reflexionar y discernir en el nuevo escenario postpandemia, de manera que se fortalezca el sentido de pertenencia de las familias a su comunidad educativa y que garanticen el acompañamiento en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Sin duda, esto implica considerar cómo las instituciones de educación superior acompañan los procesos formativos de las educadoras de párvulos, quienes deben liderar pedagógicamente el vínculo entre la familia y el jardín. Por ello, identificar las prácticas claves implementadas durante la pandemia habilita a las educadoras para su uso no solo en contextos complejos como este. Pensar en estas prácticas también nos lleva a reconocer las creencias que las educadoras de párvulos tienen



sobre el rol de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, así como entregar herramientas reflexivas en su formación que les permita discernir y diseñar el trabajo conjunto con las familias.

Los resultados también mostraron cómo las educadoras establecieron relaciones horizontales con las familias, basadas en el reconocimiento, la validación, confianza y legitimidad. Este hallazgo implica superar tensiones que pueden existir en relación con los roles que tanto educadores como familias puedan tener como partícipes de los procesos de enseñanza. Es decir, estos permiten poner en evidencia las creencias que las familias pueden tener en relación con su rol y el de las educadoras y abrir oportunidades para reflexionar sobre cómo ser líderes pedagógicos sin sentirse intimidados (Huber, 2021; Rouse, 2012).

En la postpandemia, estos hallazgos nos han llevado a replantear cómo seguir acompañando a las familias para que se involucren en los procesos educativos de sus hijos. Para ello, es fundamental que las familias cuenten con las herramientas necesarias para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Otero et al., 2021), de manera conjunta con la educadora. En este contexto, es vital reconsiderar cómo acompañamos los procesos de formación y las modalidades de participación que se promueven para facilitar la implicación de las familias en el desarrollo de sus hijos.

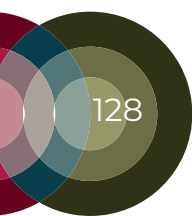
Si bien, dada la naturaleza de este estudio, no es posible generalizar los resultados, sí creemos que estos invitan a la reflexión sobre pensar la entrega de ayudas ajustadas al nivel educativo, que sean un aporte al diseño de orientaciones técnico-pedagógicas en relación adecuadas para promover el trabajo conjunto familias-jardín, en tiempos de enseñanza remota, tanto como en espacios de presencialidad. Asimismo, los hallazgos pueden ser usados para enriquecer los currículos de educadoras de párvulos en formación, particularmente en lo que respecta a las formas de trabajo conjunto con las familias desde su rol de líderes pedagógicos.

AGRADECIMIENTOS

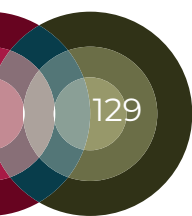
Agradecemos a las educadoras participantes en este estudio, quienes, en el contexto de la pandemia, vivida durante 2020, entregaron sus voces para poder entender las formas de participación que se fueron movilizando en este periodo.

REFERENCIAS

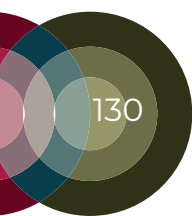
Abufhele, A. y Bravo, D. (2021). *Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas pre-escolares*. Centro UC. Estudios y encuestas longitudinales. <https://goo.su/U9VZz5>



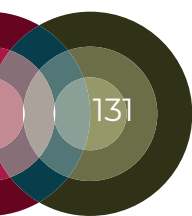
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsor.
- Blagojevic, A. (2016). Here are 10 tips on using technology to engage families. *Teaching Young Children*, 9(5). <https://www.naeyc.org/resources/puns/tyc/aug2016/10x-using-technology-engage-families>.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Eds.), *Liderazgo Educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela Post-Covid* (pp. 19-36).
- Buenfil, R. (2020). Aprendizajes virtuales más allá de los programas y las asignaturas. *Perfiles Educativos*, 42 (170), 14-21 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400016
- Braslauskienė, R., Jacynė, R., Norvilienė, A., Ramanauskienė, S., y Strazdienė, N. (2022). Changes in the organization of the educational process during the Covid-19 pandemic period: analysis of pre-school teachers' experiences. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 17, 121-134. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6475>
- Cabrera-Murcia, P. (2021). How leadership should be exercised in early childhood education? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb>
- Colás, P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Díaz, F. y Donoso, A. (2023). Infancia y COVID-19: Los efectos indirectos de la pandemia COVID-19 en el bienestar de niños, niñas y adolescentes. *Andes pediátrica*, 93(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v93i1.4250>
- Domínguez-Ramírez, P. y Fernández-Chávez, C. (2023). Percepción de la familia de niños de educación parvularia frente al aprendizaje mediado con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en tiempos de COVID-19. *Información Tecnológica*, 34(2), 125-136. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642023000200125>
- Epstein, J. (2013). *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP. https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2015/09/capitulos_seleccionados_joyce_epstein.pdf
- Epstein, J. (2018). School, family and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406, <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Figueroa-Céspedes, I, Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>



- Fuenmayor, D. y Guerra, D. (2008). El maestro de educación inicial como líder de la comunidad. *Revista Ciencias Humanas*, 3(9), 9-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=709/70930902>
- García, M. (2020). La educación inicial y preescolar en tiempos de pandemia: reflexiones sobre la implementación del programa virtual en la primera infancia. En Ruiz y Serna (Eds.), *Educación a distancia en tiempos del COVID-19* (pp.107-120). T y R Editorial.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. *Persona y Sociedad*, 16(3), 1-26.
- Gray L, Wong-Wylie G, Rempel G., y Cook K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5),1292-1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Heikka, J., Halttunen. L., y Waniganayake. M. (2018) Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland, *Early Child Development and Care*, 188(2), 143-156. doi: 10.1080/03004430.2016.1207066
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Huber, S. G. (2021). Schooling and education in times of the COVID-19 pandemic: Food for thought and reflection derived from results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration*, 49(1), 6-17 <https://acortar.link/KXODEW>
- Inoue, C., y Kawakita, M. (2019). Current Japanese leadership roles in meeting social changes in early childhood education. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in early education in times of change: Research from five continents* (pp. 201-215). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2018). *Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADticas-regionales-de-reconocimiento-y-participaci%C3%B3n-de-las-familias.pdf>
- Leiva-Ramírez, E. y Contreras-Ortiz, M. (2021). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como instrumento para garantizar el derecho fundamental a la educación en tiempos de pandemia: análisis de caso en México y Colombia. *Ciencia Jurídica*, 10(20), 18-39. <https://doi.org/10.15174/cj.v10i20.388>
- Lösch, S., Rambo, C. A. y Ferreira, J. L. (2023). La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Marambio, C., Garate, F. y Parra, B. (2023). Escenarios educativos en la Educación Parvularia chilena durante la pandemia de COVID- 19 [PDF]. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://acortar.link/rr97Mp>



- Ministerio de Educación (Mineduc). (2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Ministerio de Educación de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP). (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. https://parvularia.Ministerio de Educación.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Superintendencia de Educación (Supereduc). (2020). *El rol de la familia y los adultos en tiempos de pandemia: un desafío y una oportunidad de aprendizaje*. Superintendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/el-rol-de-la-familia-y-los-adultos-en-tiempos-de-pandemia-un-desafio-y-una-oportunidad-de-aprendizaje/>
- Morales, M. (2020). *Gestionar para fortalecer la participación de la familia en jardines infantiles de sectores vulnerables un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/50021/Proyecto%20Magister%20Marcela%20Morales%20PUC%20DIC.2020.pdf>
- Muñoz, J. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Oke, A., Butler, J. y O'Neill, C. (2021). Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 283-293. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia covid-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. y González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70918>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9, 190-216. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Rodd, J. (1997). Learning to develop as leaders: Perceptions of early childhood professionals about leadership roles and responsibilities. *Early Years*, 18, 24-34. <https://doi.org/10.1080/0957514970180108>
- Romo, F. y Pizarro, P. (2021). *Experiencias de educadoras de párvulos en ejercicio y en formación* [Diapositivas de PowerPoint]. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. <https://educacion.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/06/Presentaci%C3%B3n-Francisca-Romo.pdf>
- Roa, R., Quiroga, N. y Araya, A. (2022). Educación inclusiva de la primera infancia en tiempos de pandemia Covid-19: Percepciones de las familias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 75-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100075>



- Rouse, E. (2012). Partnership in Early Childhood Education and Care: empowering parents or empowering practitioners. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 14-25. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.114>
- Sabioncello, Z., Campos, I., Chávez, F., Rojas, S. y Opazo, M. (2024). En "educación todo cambia": Cómo directoras lideran el ingreso de la educación parvularia al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 212-235. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.1-art.1517>
- Sylvia, K., Melhuish, E.C., Sammons, P.M., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. London: DfES/Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>
- Siraj-Blatchford, I., y Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. Routledge.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP). (2018a). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.Ministerio de Educación.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4523/caracteriz%20rol%20directores%20parv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP). (2018b). *Orientaciones para promover la participación e involucramiento de las familias en educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.Ministerio de Educación.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Promoci%C3%B3n-de-Familias.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP). (2020). *Orientaciones al sistema de Educación Parvularia en contexto COVID-19*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.Ministerio de Educación.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14374/Orientaciones-EP-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP). (2021). *Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Superintendencia de Educación (Supereduc). (2020). *El rol de la familia y los adultos en tiempos de pandemia: un desafío y una oportunidad de aprendizaje*. Superintendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/el-rol-de-la-familia-y-los-adultos-en-tiempos-de-pandemia-un-desafio-y-una-oportunidad-de-aprendizaje/>
- Szente, J. (2020). Live Virtual Sessions with Toddlers and Preschoolers Amid COVID-19: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216174/>
- Ulber, D., y Strehmel, P. (2019). Knowledge Transfer in German early childhood education settings: The role of leaders. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, & M. Waniganayake (Eds.), *Leadership in early education in times of change: Research from five continents* (pp. 59-70). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc>

- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J., y Lloyd, C. (2013). *Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3-8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Socioemotional Skills*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>
- Zañartu, C., Guerra, P. y González, J. (2023). Liderazgo en la educación parvularia chilena durante la pandemia. *Educação e Pesquisa*, 49 (e263089), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263089esp>
- Zurita, F. (2020). Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. En M. Romero y S. Tenorio (Eds.), *La Educación en Tiempos de Confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico* (pp. 17-38). Ariadna Ediciones.