

Gestión educativa y vinculación familiar: análisis para la mejora en educación parvularia

Educational Management and Family Engagement: Analysis for Improvement in Early Childhood Education

Gestão Educacional e Vinculação Familiar: análise para a melhoria na Educação Infantil

Vergara-Valette, Carla¹; Concha-Erices, Claudia² & Castillo-Armijo, Pablo³

Vergara-Valette, C., Concha-Erices, C., & Castillo-Armijo, P. (2026). Gestión educativa y vinculación familiar: análisis para la mejora en educación parvularia. *Revista Convergencia Educativa*, (19), 1-20. <https://doi.org/10.29035/rce.19.1>

[Recibido: 16 agosto, 2025 / Aceptado: 08 diciembre, 2025]

RESUMEN

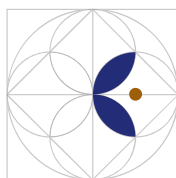
El artículo presenta una investigación sobre las prácticas de gestión educativa en un jardín infantil de Valparaíso, Chile, enfocándose en la dimensión de familia y comunidad. El objetivo fue examinar cómo el establecimiento se vincula con las familias y la comunidad, utilizando los Estándares Indicativos de Desempeño (EID EP) para establecimientos de educación parvularia como marco referencial. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, recolectando datos a través de un cuestionario aplicado al equipo pedagógico. La muestra incluyó una directora, 13 educadoras y 5 técnicos en educación. Las variables estudiadas fueron: acogida y conocimiento de las familias, participación de las familias en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y comunicación y colaboración entre el centro educativo y las familias. Los resultados revelaron fortalezas en la acogida de familias y la comunicación, pero también áreas de mejora en la participación de las familias en el PEI, la articulación con organismos externos y la transición entre los niveles educativos de parvularia a básica. Se concluye que es necesario fortalecer las prácticas de gestión para promover una mayor participación familiar, mejorar la articulación con el entorno y garantizar una trayectoria educativa exitosa para los estudiantes.

Palabras clave: Educación parvularia; Participación familiar; Gestión escolar.

¹ Fundación Integra, Chile. <https://orcid.org/0009-0004-1277-966>, carla.vergara@upla.cl

² Universidad de Playa Ancha, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6594-2304>, claudia.concha@upla.cl

³ Universidad Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>, pablo.castillo.armijo@gmail.com



ABSTRACT

This article presents a research study on educational management practices in a preschool in Valparaíso, Chile, focusing on the family and community dimension. The objective was to examine how the institution engages with families and the community, using the Performance Indicative Standards (EID EP) for early childhood education institutions as a reference framework. A quantitative approach with a descriptive design was applied, collecting data through a questionnaire administered to the pedagogical team. The sample included one principal, 13 early childhood educators, and five teaching assistants. The variables analyzed were: welcoming and knowledge of families, family participation in the Institutional Educational Project (PEI), and communication and collaboration between the educational center and families. The results revealed strengths in family welcoming practices and communication, but also areas for improvement regarding family participation in the PEI, coordination with external organizations, and transition processes between early childhood and primary education. It is concluded that management practices must be strengthened to promote greater family participation, improve collaboration with the community, and ensure a successful educational trajectory for students.

Key words: Early Childhood Education; Family Engagement; School Management.

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa sobre as práticas de gestão educacional em um jardim de infância em Valparaíso, Chile, com foco na dimensão família e comunidade. O objetivo foi analisar como a instituição se vincula às famílias e à comunidade, utilizando como referência os Padrões Indicativos de Desempenho (EID EP) para estabelecimentos de educação infantil. Foi utilizado um enfoque quantitativo com delineamento descritivo, coletando dados por meio de um questionário aplicado à equipe pedagógica. A amostra incluiu uma diretora, 13 professoras de educação infantil e cinco auxiliares de ensino. As variáveis investigadas foram: acolhimento e conhecimento das famílias, participação das famílias no Projeto Educativo Institucional (PEI) e comunicação e colaboração entre o centro educacional e as famílias. Os resultados revelaram fortalezas no acolhimento e na comunicação, mas também áreas a serem aprimoradas na participação das famílias no PEI, na articulação com órgãos externos e nos processos de transição entre educação infantil e ensino fundamental. Conclui-se que é necessário fortalecer as práticas de gestão para promover maior participação familiar, melhorar a articulação com o entorno e garantir uma trajetória educacional de sucesso para os estudantes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Participação da Família; Gestão Escolar.

INTRODUCCIÓN

Política de calidad en educación parvularia

El nivel educativo de Educación Parvularia ha experimentado numerosos cambios en el fortalecimiento, la priorización y el posicionamiento a nivel nacional, mediante modificaciones y la elaboración de diferentes políticas públicas que buscan mejorar la calidad educativa a partir de la creación del Sistema de Aseguramiento a la Calidad (SAC). En este sentido, el Estado debe garantizar una educación de calidad como derecho para todas y todos quienes viven en Chile desde el nivel de Educación Parvularia hasta la Educación Superior.

Los criterios de calidad son esenciales para el funcionamiento de los establecimientos educacionales, sean estos de dependencia pública, privada o mixta, y deben conjugarse con la cultura interna de cada organización para que las decisiones centrales sean de las propias comunidades educativas (Barriga et al., 2022). La integración efectiva de los criterios de calidad no puede ser una imposición externa. Por el contrario, requiere que las directrices generales (aplicables a todos los establecimientos, independientemente de su dependencia) sean internalizadas y adaptadas a la cultura interna y las necesidades específicas de cada organización. Solo cuando la comunidad educativa se apropia de estos estándares y los traduce en metas pertinentes a su realidad, se sienta la base para emprender los procesos de mejoramiento educativo que son necesarios, ya que los procesos de mejoramiento educativos requieren un enfoque que permita que las comunidades educativas puedan planificar la trayectoria de mejora. Es decir, generar planes a largo o corto plazo que respondan a su contexto y pertinencia (Berkowitz & Aravena, 2022).

El SAC promueve diversas acciones, entre las cuales destacan las orientaciones para mejorar el área de gestión de las comunidades educativas. Por tanto, se requiere identificar cómo esta nueva estructura de evaluación de la calidad está impactando en las prácticas de gestión de un establecimiento de educación parvularia, centrándonos en la relación familia-escuela, ya que en esta etapa del crecimiento resulta fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes.

La importancia de la participación de las familias y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes lo podemos encontrar en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018):

La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En consecuencia, este contexto refiere al reconocimiento por parte de la Educación Parvularia de que la familia y la comunidad educativa son, de hecho, agentes formadores de las niñas y niños en múltiples formas, constituyendo un contexto educativo en sí mismo (Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2018, p. 25).

Este marco curricular obligatorio del nivel es enfático y extiende su declaración respecto a la labor conjunta con la familia y comunidad, y la importancia de resguardar, promover y favorecerla. Para comprender el contexto normativo en el que se inscribe esta labor conjunta, es fundamental revisar las principales políticas y normativas que regulan la educación en Chile, partiendo por su marco fundacional: la Ley General de Educación

(LGE) N.º 20.370. Este es el principal marco legal del sistema educacional chileno, el cual busca garantizar el derecho a una educación de calidad en todas las etapas de la vida, imponiendo al Estado la obligación de proteger este derecho y crear las condiciones necesarias para cumplir con ella.

En el marco de esta ley (LGE) promulgada el año 2009 se diseña y crea posteriormente, en 2011, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, denominada Ley 20.529 (Mineduc, 2021).

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidas a promover una mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes, fomentando a partir de esto capacidades institucionales desde los establecimientos educacionales nacionales (Mineduc, 2019a, p. 6).

La ley 20.835 crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales (Mineduc, 2015), con el objetivo de asegurar la calidad y la regulación del sistema para este nivel educativo en particular. Ya promulgada esta ley, se separan las funciones de entrega del servicio educativo y de fiscalización previamente unificadas, otorgándole a la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP) la misión de elaborar, coordinar y evaluar las políticas y programas en educación inicial, y en el caso de la Intendencia de Educación Parvularia (IEP), la cual queda bajo la dependencia de la Superintendencia de Educación, que tendrá la función fiscalizadora (Mineduc, 2019a).

Importancia de ampliar el concepto de calidad educativa

La primera infancia constituye una etapa decisiva en la formación integral de las personas, siendo la base para el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Las experiencias vividas en este periodo son determinantes para futuros aprendizajes, por lo que la calidad de la educación que se entrega en este nivel resulta fundamental. En este sentido, es indispensable garantizar la protección y el bienestar de niñas y niños, reconociéndolos como sujetos de derecho y protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven (Mineduc, 2018).

Este compromiso se refleja en la política educativa vigente, que sitúa a la primera infancia en el centro de la agenda pública, avanzando hacia una educación integral, equitativa e inclusiva (Mineduc, 2022). Sin embargo, la inclusión educativa no se limita a la presencia física en el aula, sino que implica crear condiciones pedagógicas y actitudinales que reconozcan la diversidad como un valor. Tal como señalan Benítez y Pacheco (2021), los referentes clave para consolidar procesos inclusivos incluyen un currículo flexible, políticas institucionales orientadas al reconocimiento de la diversidad y, especialmente, las actitudes y el compromiso docente, que permiten que cada estudiante se sienta visto y valorado desde lo que es, piensa y puede lograr.

En este sentido, el rol docente adquiere una relevancia central: no basta con la intención de incluir, es necesario transformar la práctica pedagógica para responder a las necesidades particulares de cada estudiante. Esto exige sensibilidad frente a las condiciones individuales y contextuales, así como la disposición para adaptar estrategias didácticas que permitan avanzar desde niveles básicos hacia aprendizajes más complejos. Como advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008),

atender e integrar la diversidad en las aulas es una tarea compleja que requiere fortalecer las competencias docentes, asumir riesgos, reflexionar críticamente sobre la práctica y trabajar en colaboración con otros profesionales y familias.

Este enfoque conduce a una nueva visión formativa, en la que la inclusión se concibe como un proceso dinámico que exige trabajo cooperativo entre docentes. Aquí cobra especial importancia la co-enseñanza, entendida como una estrategia que permite planificar, implementar y evaluar experiencias educativas de manera conjunta, compartiendo responsabilidades y saberes para garantizar la participación de todos los estudiantes y sus familias (Norambuena et al., 2022). Esta práctica no solo favorece la equidad y la calidad educativa, sino que también fortalece el desarrollo profesional docente, al promover la reflexión y la innovación pedagógica en contextos colaborativos. Como plantea Castillo (2021), construir una cultura inclusiva requiere superar la idea de que la inclusión es tarea exclusiva de especialistas y avanzar hacia prácticas colaborativas que garanticen aprendizajes significativos para todos.

Los centros educativos de la primera infancia y educación básica, principalmente, deben ser capaces de crear una cultura inclusiva que demanda participación efectiva de las familias, junto con los debidos ajustes curriculares de un profesorado que conciba a la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y donde la co-enseñanza se consolide como una herramienta clave para avanzar hacia aulas verdaderamente inclusivas.

Estándares Indicativos del desempeño

Los Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación parvularia (EID EP) son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, los cuales buscan apoyar y guiar el proceso de mejora continua de éstos (Mineduc, 2019a).

Estos constituyen el insumo principal para una evaluación cuyo fin es apoyar y orientar a todos los establecimientos educativos y sus sostenedores, independiente de su nivel de desarrollo en gestión educativa, identificando y abordando puntos críticos que movilicen el proceso de mejora continua manteniendo una continuidad con los modelos de gestión tradicionales tanto de los establecimientos educacionales de los distintos tramos educativos, como de los que imparten exclusivamente en Educación Parvularia (Mineduc, 2019a).

Es importante mencionar que los EID EP permiten identificar y reflexionar sobre el nivel de desarrollo que cada establecimiento está logrando. Respecto a la elaboración de sus indicadores estos son el resultado de un proceso exhaustivo de producción, que trazó como objetivo; sistematizar un conjunto de prácticas buenas y replicables referidas a las prácticas de gestión en educación parvularia (Mineduc, 2019a).

Para abordar este objetivo de mejoramiento de manera integral, los EID EP abordan cinco dimensiones de la gestión educativa, las cuales se enmarcan en un modelo sistémico para este nivel. Estas dimensiones actúan de manera dinámica y sinérgica, aun cuando la gestión de lo pedagógico es lo central (Mineduc, 2019a).

En la Figura 1 se describen las 5 dimensiones mencionadas y sus respectivas subdimensiones y estándares de calidad.

Figura 1

Dimensiones de los EID EP



Nota. Tomado de Mineduc, 2019a, p. 48

Los Estándares indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación parvularia y sus Sostenedores (EID EP) consideran una dimensión completa denominada familia y comunidad, destacando la importancia que tiene el entorno social para el desarrollo y aprendizaje infantil (Mineduc, 2019a).

Destacamos los indicadores de esta dimensión familia y comunidad para una mirada más específica:

Subdimensión Vínculo Familia - Establecimiento:

Aborda aquellos procesos y prácticas de acogida e inclusión de las familias, respetando y valorando su diversidad. Así, se describen los modos en que los centros educativos del nivel de Educación Parvularia integran los saberes y aportes de las familias en el Proyecto Educativo Institucional, así como aquellos procesos que permiten una comunicación fluida entre el establecimiento y las familias y su participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas (Mineduc, 2019a).

Los estándares de vínculo familia- establecimiento son los siguientes y están enfocados a las siguientes definiciones:

El director o la directora y el equipo pedagógico implementan estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo.

El equipo pedagógico incorpora los saberes y los aportes de las familias para fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

El director o la directora y el equipo pedagógico mantienen canales de comunicación fluidos con los apoderados y las familias para establecer una relación de mutua colaboración.

Subdimensión vínculo con la comunidad y sus redes:

Los estándares de vínculo con la comunidad y sus redes aluden al director o directora, al sostenedor y al equipo pedagógico, y se refieren a aquellos procesos y prácticas que estimulan la relación entre el centro educativo y el entorno territorial en que se inserta. Esto con el objetivo de potenciar el Proyecto Educativo Institucional y mejorar las oportunidades de aprendizaje y las trayectorias educativas de los niños y las niñas (Mineduc, 2019a).

Los estándares de vínculo con la comunidad y sus redes son los siguientes:

El director o la directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan la articulación del establecimiento con actores e instituciones de la comunidad existentes para potenciar el PEI.

El director o la directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan acciones de articulación con otros establecimientos para facilitar los procesos de cambio y transición en la trayectoria educativa de los párvulos.

La familia en el contexto de la educación parvularia

Cuando los infantes ingresan al sistema educativo, especialmente a los primeros niveles de educación parvularia, la familia—que hasta ese momento ha sido la primera, única y más importante fuente de afecto y aprendizajes—comienza a compartir este sitio con las educadoras y técnicos. De esta forma, la educación parvularia se constituye también en un referente y un apoyo a la labor formativa de los adultos, contribuyendo al fortalecimiento de sus competencias parentales (Saracostti et al., 2019).

Esta dinámica de corresponsabilidad es formalmente reconocida y promovida por el sistema educativo. La educación parvularia identifica y reconoce a la familia como el primer agente educativo de niños y niñas, definiéndolo como el núcleo donde se construyen los primeros vínculos afectivos y aprendizajes. Por ello, destaca la importancia de su labor y lo primordial de establecer y generar líneas de trabajo colaborativas con los centros educativos, siempre en favor de la niñez (Devia Astorga, 2017).

Dado este rol insustituible, la articulación entre el centro y la familia se convierte en un imperativo de calidad y una base para la mejora continua. En este sentido, el liderazgo pedagógico en la educación parvularia debe caracterizarse por un enfoque colaborativo e inclusivo, centrado en los aprendizajes diarios de los niños y niñas. Este modelo de liderazgo debe promover una visión compartida entre educadoras, directivos y las familias de los estudiantes, lo que se transforma, en sí mismo, en un indicador de alta calidad del centro educativo (Fonsén et al., 2022). En esta misma línea, la mejora de los aprendizajes se ve significativamente favorecida con la inclusión activa de otros agentes colaboradores comunitarios, lo que enriquece integralmente el entorno educativo (Bích & Huyèn, 2023; Castillo et al., 2017).

Esta visión de trabajo conjunto encuentra su respaldo directo en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), documento que explicita el rol compartido de la labor educativa y sienta las bases para su cumplimiento:

[...] la educación parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños (Mineduc, 2018, p. 25).

Para asegurar que esta colaboración se traduzca en una práctica efectiva en el aula, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) para docentes de educación parvularia es otro referente que establece el mandato profesional de incluir a la familia, comunidad local y educativa como colaboradores activos, esenciales para una práctica pedagógica de calidad y procesos de aprendizajes colaborativos (Mineduc, 2019b). El MBE presenta en su composición 4 Dominios con sus respectivos criterios, los cuales buscan abarcar las diversas responsabilidades de un educador en el desempeño diario, considerando la relación que establece en su práctica con los niños y niñas, familias, equipos educativos, y la comunidad (Mineduc, 2019b).

En este contexto, este trabajo articulado con la familia no solo cumple con un mandato curricular, sino que también permite al educador o educadora actualizar y enriquecer sus conocimientos, favoreciendo su desempeño en cuanto a la identificación de las necesidades específicas de los niños y niñas para su desarrollo y aprendizaje. Esto facilita la derivación oportuna a las redes específicas para complementar recursos y favorecer el aprendizaje, además de prevenir posibles rezagos, dando así un apoyo integral a los requerimientos que los niños y las niñas van manifestando durante su trayectoria educativa (Mineduc, 2019b).

MÉTODOS

La presente investigación adoptó un enfoque de carácter cuantitativo, el cual se centra en la medición de las variables y el análisis numérico para establecer patrones y relaciones. Nuestro objetivo principal fue describir y analizar la relación entre las prácticas de gestión y el involucramiento familiar en el contexto específico de la educación parvularia chilena.

En cuanto al diseño, se optó por un tipo no experimental. Esto significa que el estudio observó los fenómenos tal como se dan en su ambiente natural, sin manipular deliberadamente las variables. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), el diseño no experimental es como tomar una fotografía de algo que sucede, permitiendo describir las variables en un momento dado.

Respecto a la selección de participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional. Es crucial señalar que, si bien este tipo de muestreo no permite la generalización de los resultados a la totalidad de los establecimientos educativos chilenos (dada la selección específica de la muestra), los hallazgos son fundamentales. Estos permiten responder a las variables de manera deductiva y aportan un conocimiento científico valioso y detallado, específico para el contexto de las comunidades educativas analizadas.

La investigación se llevó a cabo durante el año 2023 en un jardín infantil de una fundación, ubicado en la comuna de Valparaíso, Chile. El criterio de selección de este establecimiento fue intencionado y se basó en dos condiciones clave: 1) que el jardín estuviera dispuesto a participar activamente en la investigación y 2) que

poseyera un trabajo explícitamente declarado y sistematizado con las familias en su plan de gestión, lo cual era fundamental para el foco del estudio.

La población estudiada como unidad de análisis correspondió al equipo pedagógico y directivo del centro. La muestra total fue de 19 sujetos, compuesta por 1 directora, 13 educadoras de párvulos y 5 técnicos en educación. En relación con los años de experiencia de las encuestadas, se observó que el 63,16% se encuentra entre los 4 y 6 años, el 26,32% entre 1 y 3 años, y solo el 10,53% posee una trayectoria más extensa, entre los 7 y 18 años.

El instrumento de recolección y obtención de datos cuantitativo fue tipo cuestionario con escala Likert con 22 preguntas (ver tabla 1), que permitió recoger información en relación con las variables del estudio (Infante & Zárate de Lara, 2010).

Tabla 1

Relación de variables y preguntas

Variable	Nº de las preguntas
Acogida y conocimiento de las familias	1-2-3-4-5
Participación de las familias en el PEI	6-7-8-9-10-11-12-13-14
Comunicación y colaboración	15-16-17-18-19-20-21-22

Las variables del estudio se explican de esta manera:

- a) Acogida y conocimiento de las familias: Esta variable se relaciona con la capacidad del centro educativo para conocer y acoger a las familias en su diversidad, incluyendo a aquellas que se muestran reacias al contacto.
- b) Participación de las familias en el PEI: Esta variable se refiere al grado en que las familias participan en el desarrollo del PEI, tanto en la planificación como en la implementación y evaluación de actividades.
- c) Comunicación y colaboración entre el centro educativo y las familias: Esta variable abarca la fluidez de la comunicación, la socialización de la participación familiar y el establecimiento de una relación de mutua colaboración.

Para asegurar la validez del instrumento se procedió al juicio de 2 expertos en educación y aplicación de pruebas de confiabilidad estadística a través del Software SPSS en su versión 2023.

El índice de confiabilidad muestra que el cuestionario alcanzó un 0,936 en el cálculo de Alfa de Cronbach, lo que demuestra la representación del 93,6% de la realidad observada. Siendo, en definitiva, una herramienta de excelencia, válida y confiable para los fines de esta investigación.

RESULTADOS

Acogida y conocimiento de las familias

El 57,89% de las personas consideran estar muy de acuerdo con que la directora y el equipo pedagógico implementan diversas estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo; y sólo el 5,26% dice estar en desacuerdo.

Respecto a la consulta sobre si la directora y el equipo pedagógico implementan estrategias para que las familias más participativas o que llevan más tiempo en el centro educativo acojan, orienten y acompañen a familias que inician el proceso con sus hijos e hijas, solo el 15,79% de las personas entrevistadas indican estar muy de acuerdo con la afirmación, que indicaría un área de mejora importante para la gestión del jardín infantil.

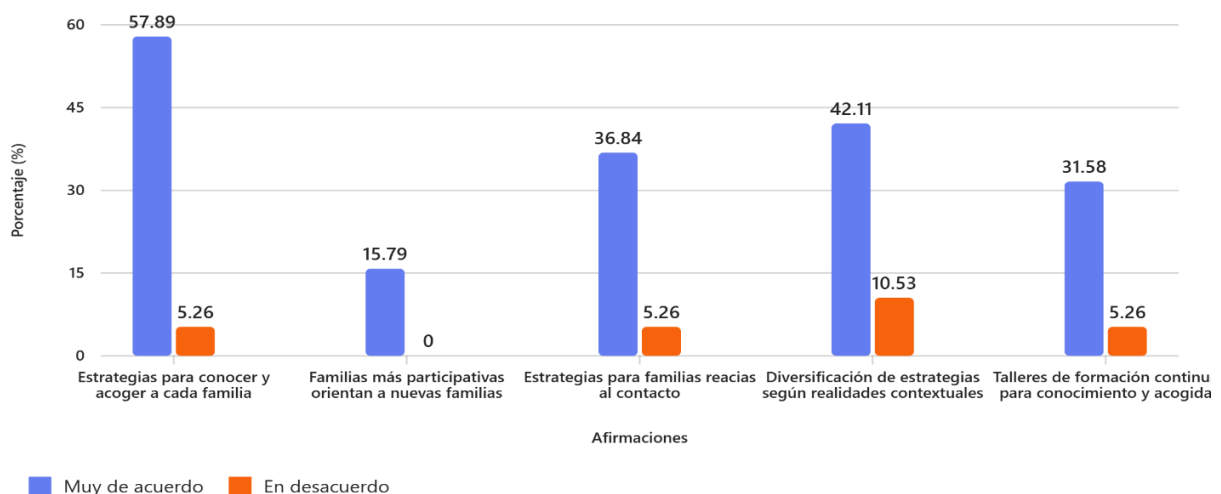
El 36,84% de las personas indican estar muy de acuerdo con que la directora y el equipo pedagógico adecuen estrategias para acercar y acoger a aquellas familias que se muestran reacias al contacto con el centro educativo; y sólo el 5,26% se encuentran muy en desacuerdo con la afirmación.

El 42,11% de las personas consideran estar muy de acuerdo con que la directora y equipo educativo diversifiquen estrategias para acercar a las familias al centro educativo acogiendo y valorando sus distintas realidades contextuales; aunque el 10,53% indica estar en desacuerdo, para ser considerado por el equipo de gestión.

Respecto a la consulta sobre si la directora y/o fundación, gestionan talleres de formación continua del equipo pedagógico para el conocimiento, acogida y participación de las familias con los apoderados y las familias, el 31,58% de las personas entrevistadas indican estar muy de acuerdo con la afirmación y sólo el 5,26% consideran estar en desacuerdo.

Figura 2

Acogida y conocimiento de las familias



Participación de las familias en el PEI

Sólo el 10,53% de las personas indican estar muy de acuerdo con que el equipo pedagógico presenta a la comunidad educativa material audiovisual (videos, imágenes, entre otros) que muestra la participación y los aportes de los apoderados y las familias en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Debemos considerar que el 47,37% se encuentra ni en acuerdo ni desacuerdo, por lo que se deduce una falta de conocimiento en este aspecto.

Respecto a la consulta sobre si el equipo pedagógico difunde a las familias acciones a realizar en el establecimiento vinculadas al PEI el 42,11% de las personas entrevistadas indican estar de acuerdo con la afirmación.

El 47,37% de las personas consideran estar de acuerdo con que el equipo pedagógico promueve la participación de los/as apoderados/as y familias en el desarrollo del Proyecto Educativo institucional.

Sólo el 26,32% de las personas consideran estar muy de acuerdo con que el equipo pedagógico presenta a la comunidad evidencias (relatos, bitácoras, registros de participación, entre otros) que muestren la participación de los/as apoderados/as y las familias en el desarrollo del PEI.

Respecto a la consulta sobre si el equipo pedagógico gestiona la realización de talleres donde los apoderados y las familias intercambian saberes, experiencias y reflexiones sobre su participación en la planificación, implementación y evaluación de actividades del programa curricular y su contribución al proceso educativo de los niños y las niñas, el 52,63% de las personas entrevistadas indican estar ni en acuerdo ni desacuerdo con la afirmación y sólo el 10,53% considera estar muy de acuerdo. Por lo que esta área es crítica para la institución.

El 36,84% de las personas consideran estar de acuerdo con que el equipo pedagógico promueve la participación activa de los/as apoderados/as y la familia en el establecimiento referida a la planificación educativa de los/as niños/as; y el 31,58% dice estar en desacuerdo con la consulta.

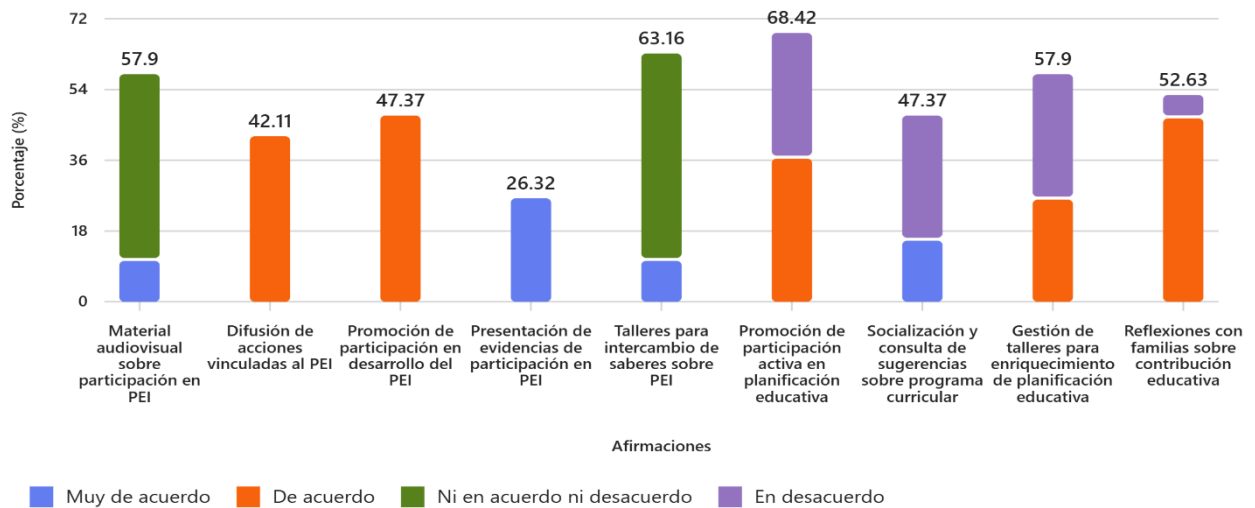
Para la consulta, si el equipo pedagógico socializa y consulta a los/as apoderados/as y la familia sugerencias y opiniones respecto al desarrollo del programa curricular de los/as niños/as, (objetivos de aprendizajes, plan anual de niveles educativos, etc.) durante el año de implementación de éste; sólo el 15,79% de las personas entrevistadas indican estar muy de acuerdo con la afirmación y el 31,58% considera estar en desacuerdo. Igual que los puntos anteriores, este aspecto debe ser considerado para la mejora de la gestión del establecimiento.

El 26,32% de las personas consideran estar de acuerdo con que el equipo pedagógico gestione talleres donde los apoderados y las familias participen intercambiando experiencias y saberes con foco en el enriquecimiento de la planificación educativa; y el 31,58% indica estar en desacuerdo con la consulta. Este punto se establece como una necesidad de mejora.

Finalmente, sólo el 5,26% de las personas consideran estar muy en desacuerdo con que el equipo educativo lidera reflexiones con los /as apoderados y la familia orientada a su contribución en el proceso educativo de los niños y niñas (participación en experiencias educativas, colaboración en confección de material educativo, presencia en reuniones y/o talleres de apoderados/as etc.); y el 47,37% dice estar de acuerdo con la consulta.

Figura 3

Participación de las familias en el PEI



Comunicación y colaboración

Respecto a la consulta sobre si el director o la directora y el equipo pedagógico mantienen canales de comunicación fluidos con los apoderados y las familias para establecer una relación de mutua colaboración, el 57,89% de las personas entrevistadas indican estar muy de acuerdo con la afirmación.

El 31,58% de las personas indican estar de acuerdo con que la directora, en conjunto con la fundación, consultan semestralmente el nivel de satisfacción de los apoderados y las familias con la calidad de las experiencias educativas que los párvulos tienen en el centro educativo.

Respecto a la consulta sobre si la directora y el equipo pedagógico se aseguran de que los apoderados y las familias conozcan los protocolos de contacto y entrevistas, como publicaciones en redes sociales y comunicaciones generales en el diario mural, el 42,11% de las personas indican estar muy de acuerdo con la afirmación.

El 38,84% de las personas indican estar de acuerdo con que la directora, en conjunto con la fundación, gestionan la articulación del establecimiento con actores e instituciones de la comunidad existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional.

El 36,84% de las personas desconocen si la directora, en conjunto con el equipo pedagógico, gestionan e implementan experiencias de aprendizaje que contribuyan al bienestar y el desarrollo integral de la infancia con diversas instituciones y organismos externos.

El 36,84% de las personas indican estar muy de acuerdo con que el equipo pedagógico apoya la realización de acciones organizadas comunitariamente que benefician el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas del Establecimiento (otros establecimientos, CESFAM, ONG, Carabineros, etc.).

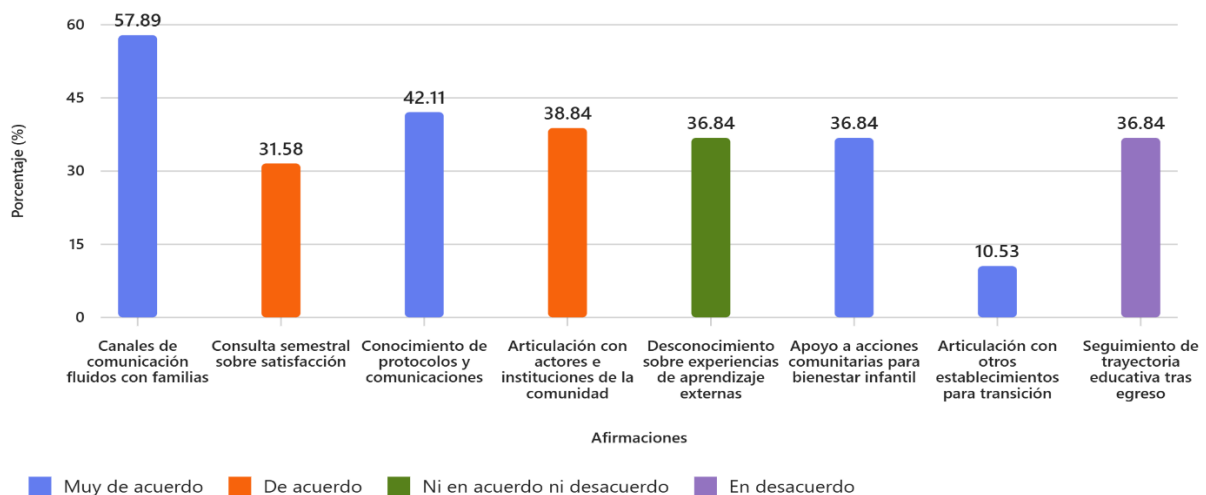
Respecto a la consulta sobre si la directora, en conjunto con la fundación gestionan acciones de articulación con otros establecimientos para facilitar los procesos de cambio y transición en la trayectoria educativa de los

párvulos, sólo el 10,53% considera estar muy de acuerdo, lo que demuestra un aspecto a mejorar sin duda, por parte de la gestión del establecimiento.

Finalmente, el 36,84% de las personas consultadas indican estar en desacuerdo con que la directora y /o fundación, gestionan el seguimiento de la trayectoria educativa de los niños y las niñas que egresan del centro educativo a la educación básica, como información relevante para mejorar sus procesos educativos. Lo que refuerza el punto anterior, en cuanto a un elemento crítico que no ha sido incorporado por el jardín infantil, como es el proceso de transición a la educación básica.

Figura 4

Comunicación y colaboración



DISCUSIÓN

El presente estudio se propuso examinar cómo las prácticas de gestión en un establecimiento de educación parvularia de la Fundación Integra se alinean con las directrices de la política educativa chilena actual, particularmente en lo referente a la dimensión de familia y comunidad, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y los Estándares Indicativos de Desempeño para Educación Parvularia (EID EP). La discusión que sigue busca contrastar los hallazgos cuantitativos obtenidos con el marco teórico y normativo expuesto, identificando convergencias, divergencias y áreas críticas para la mejora continua.

Convergencias parciales y la gestión de la acogida

La política educativa chilena, reflejada en documentos clave como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018) y los EID EP (Mineduc, 2019a), subraya la importancia fundamental de la familia como primer agente educativo y la necesidad de establecer vínculos sólidos y respetuosos. Las BCEP (Mineduc, 2018) enfatizan que al sistema educacional le corresponde apoyar la "labor formativa insustituible" de la familia, reconociéndola como un "contexto educativo en sí mismo" (p. 25). En línea con esto, los EID EP,

específicamente la subdimensión "vínculo familia - establecimiento", establecen como estándar la implementación de estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo (Mineduc, 2019a).

Los resultados de la investigación muestran una convergencia parcial con estos principios en el área de la acogida inicial y la comunicación básica. Un porcentaje mayoritario del personal (57,89%) percibe que se implementan estrategias sistemáticas para conocer y acoger a las familias. Asimismo, existe un acuerdo significativo (57,89%) en que se mantienen canales de comunicación fluidos, un aspecto también relevado por los EID EP como esencial para una "relación de mutua colaboración". La percepción positiva (42,11% muy de acuerdo) sobre la diversificación de estrategias para acercar a las familias, valorando sus contextos, también resuena con el enfoque inclusivo que promueve la política actual y que es esencial para un liderazgo pedagógico efectivo (Fonsén et al., 2022). De igual forma, la seguridad expresada por una parte importante del equipo (42,11% muy de acuerdo) respecto al conocimiento de los protocolos de contacto, sugiere una estructura comunicacional básica establecida.

Estos hallazgos sugieren que el jardín infantil ha internalizado y puesto en práctica los aspectos más visibles y quizás iniciales de la vinculación familia-escuela: el recibimiento cordial y el mantenimiento de vías de comunicación abiertas. No obstante, esta fortaleza inicial parece concentrarse en los aspectos superficiales y unidireccionales de la relación, sin profundizar en una colaboración bidireccional y participativa en el núcleo del proyecto educativo. Este contraste marca el punto de partida para la discusión de las divergencias.

Divergencias significativas: La brecha entre la comunicación y la participación efectiva en el PEI

Si bien la acogida y la comunicación básica muestran fortalezas, los resultados revelan una marcada divergencia entre la teoría/normativa y la práctica percibida en lo que respecta a la participación activa y significativa de las familias en el PEI y el currículum.

Los EID EP (Mineduc, 2019a) son claros al establecer estándares que van más allá de la mera comunicación, apuntando a que "el equipo pedagógico incorpora los saberes y los aportes de las familias para fortalecer el desarrollo del PEI". Las BCEP (Mineduc, 2018) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (Mineduc, 2019b) refuerzan esta idea, promoviendo líneas de trabajo en común y la colaboración activa como definitoria de una práctica pedagógica de calidad. Las investigaciones de Saracosti et al. (2019) y Devia Astorga (2017) también recalcan la importancia de este trabajo conjunto para potenciar el desarrollo infantil.

Los hallazgos de la investigación en la variable "participación de las familias en el PEI" contrastan fuertemente con estas directrices. Existe un bajo nivel de acuerdo (solo 10,53% muy de acuerdo) en que se utilice material audiovisual para mostrar la participación familiar, y un porcentaje similarmente bajo (15,79% muy de acuerdo) en que se consulte a las familias sobre el desarrollo del programa curricular.

Más preocupante aún es el alto porcentaje de encuestados (52,63%) que se muestra "ni en acuerdo ni desacuerdo" respecto a la realización de talleres para intercambiar saberes sobre la participación en la planificación, implementación y evaluación de actividades curriculares, lo que sugiere una posible inexistencia

o invisibilidad de estas instancias cruciales, que son fundamentales para una construcción pedagógica. La significativa proporción de “desacuerdo” (31,58%) respecto a si se promueve la participación activa en la planificación educativa, es particularmente reveladora. Esto indica una brecha importante entre el ideal normativo de una familia como participante del PEI y la realidad percibida por el equipo pedagógico.

Parece existir una desconexión entre el discurso político y teórico que posiciona a la familia como colaboradora esencial (Mineduc, 2018; Mineduc, 2019b; Fonsén et al., 2022) y las prácticas concretas que facilitan e incentivan esa colaboración en el corazón del quehacer pedagógico (el PEI y el currículo). Superar esta brecha es fundamental para avanzar hacia la calidad educativa integral que promueve el SAC (Mineduc, 2019a) y la política actual enfocada en la primera infancia (Mineduc, 2022).

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, esta falta de participación activa también refleja una visión limitada del concepto de inclusión, que no debe reducirse a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que implica crear condiciones pedagógicas y actitudinales que reconozcan la diversidad como un valor (Benítez & Pacheco, 2021). La ausencia de espacios sistemáticos para el diálogo y la construcción conjunta con las familias contradice el principio de participación plena que sustenta la educación inclusiva, donde la voz de los distintos actores es clave para eliminar barreras y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2008).

Debilidades en la articulación externa y transición educativa

La dimensión “familia y comunidad” de los EID EP no solo aborda el vínculo directo con las familias, sino también la conexión del establecimiento con su entorno y la gestión de las trayectorias educativas. Los estándares específicos aluden a la gestión de la articulación con actores e instituciones de la comunidad para potenciar el PEI y con otros establecimientos para facilitar las transiciones educativas (Mineduc, 2019a). La teoría respalda esta visión, señalando que la inclusión de agentes comunitarios enriquece el entorno educativo (Bích & Huyèn, 2023; Castillo et al., 2017) y que asegurar trayectorias educativas fluidas es parte de una educación de calidad (Mineduc, 2018).

Los resultados revelan debilidades significativas en estas áreas de articulación externa y seguimiento de trayectorias. Un considerable 36,84% del personal desconoce si se gestionan experiencias de aprendizaje con instituciones externas, lo que indica, como mínimo, una falla en la comunicación interna sobre estas iniciativas o, más probablemente, una falta de ellas, contradiciendo el mandato de colaboración con la comunidad establecido en los EID EP.

Aún más crítico es el bajo nivel de acuerdo (solo 10,53% muy de acuerdo) respecto a la gestión de acciones de articulación con otros establecimientos para facilitar las transiciones, y el alto porcentaje de desacuerdo (36,84%) con que se realice un seguimiento de la trayectoria educativa de los egresados para mejorar los procesos internos.

En conjunto, estos hallazgos sintetizan que la gestión del jardín infantil estudiado tiende a ser endogámica y reactiva, priorizando la relación inmediata con las familias que asisten actualmente, pero con una menor

proyección hacia la comunidad circundante y una débil articulación para la continuidad educativa de los niños y niñas.

Esta focalización interna contrasta drásticamente con el enfoque sistémico que promueven los EID EP (Mineduc, 2019a) y la visión de una trayectoria educativa protegida desde la primera infancia (Mineduc, 2018; Mineduc, 2022). La falta de articulación para las transiciones es especialmente preocupante, ya que este es un momento crítico para los estudiantes y familias, y su adecuada gestión es un indicador esencial de la calidad educativa reconocido en el marco normativo chileno. La falta de seguimiento de egresados impide, además, un ciclo de mejora continua informado por los resultados a mediano plazo, un aspecto central de la filosofía del SAC.

Implicaciones para el liderazgo pedagógico y la mejora continua

La discusión de estos resultados, a la luz de la teoría y la política educativa chilena, tiene importantes implicaciones para el liderazgo pedagógico y la gestión del establecimiento estudiado. Si bien se reconocen avances en la comunicación y acogida inicial, el liderazgo directivo y del equipo pedagógico necesita fortalecerse para trascender esta etapa y fomentar una participación familiar más profunda y significativa en el núcleo pedagógico (PEI, currículo).

Esto requiere no solo declarar la importancia de la familia, sino diseñar e implementar estrategias sistemáticas, visibles y evaluables para incorporar sus saberes y perspectivas, tal como demandan los EID EP y el MBE EP. El liderazgo debe, además, ampliar su foco hacia el exterior, fortaleciendo la articulación con la comunidad y, de manera crítica, con las escuelas de destino para gestionar activamente las transiciones educativas.

Esto implica un rol proactivo de la directora y el sostenedor (fundación, en este caso) para establecer convenios, compartir información pedagógica relevante y preparar tanto a los estudiantes como a familias para el siguiente nivel educativo. Los hallazgos sugieren la necesidad de procesos de reflexión interna y formación continua para el equipo pedagógico (algo que solo un 31,58% percibía como muy de acuerdo en su realización), centrados específicamente en estrategias efectivas de participación familiar en el PEI y en la gestión de la articulación y las transiciones. Estos procesos deben estar alineados con los EID EP y basarse en un enfoque de liderazgo pedagógico distribuido y colaborativo (Fonsén et al., 2022), donde todo el equipo se sienta responsable y capacitado para fomentar estas conexiones.

CONCLUSIONES

La presente investigación, al explorar la implementación de la política de vinculación familia-escuela en un jardín infantil de Valparaíso bajo el alero del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID EP), arroja luces sobre una realidad compleja y, en ciertos aspectos, profundamente preocupante. Si bien la retórica política y normativa chilena en educación parvularia ha avanzado significativamente, posicionando a la primera infancia como prioridad y consagrando la colaboración

con las familias como pilar fundamental (LGE 20.370; BCEP, 2018; EID EP, 2019a), los resultados obtenidos revelan una brecha sustancial y crítica entre el discurso oficial y las prácticas percibidas por el propio equipo pedagógico.

Esta disonancia no puede ser interpretada meramente como un déficit técnico o un retraso en la implementación. Desde una perspectiva crítico-pedagógica, obliga a cuestionar las concepciones implícitas sobre el rol de las familias y los mecanismos que perpetúan una participación más bien superficial o tutelada, en lugar de una colaboración genuina y emancipadora. El estudio evidencia que, mientras se cumplen ciertos aspectos formales de la acogida y la comunicación, aquellos quizás más visibles y fáciles de protocolizar, las dimensiones que implican una real co-construcción del PEI y una participación significativa de las familias en el núcleo pedagógico (el PEI, la planificación curricular) muestran debilidades alarmantes.

La baja percepción de inclusión de los saberes familiares, la escasa consulta sobre el currículum y la falta de instancias efectivas para el intercambio y la reflexión conjunta sugieren que la participación, en la práctica, podría estar relegada a una "participación de fachada". En esta dinámica, se cumple formalmente con informar o invitar, pero sin generar las condiciones para que las voces y aportes de las familias, especialmente aquellas provenientes de contextos diversos o con menor capital cultural o social, incidan realmente en las decisiones pedagógicas. Esto no solo contraviene el espíritu inclusivo de la política (Mineduc, 2018; Mineduc, 2022), sino que reproduce dinámicas de poder asimétricas donde el saber "experto" del profesional prevalece incuestionablemente sobre el saber vivencial y cultural de las familias, desaprovechando una fuente invaluable para enriquecer el proceso educativo.

Asimismo, la debilidad detectada en la articulación con la comunidad y, de forma particularmente crítica, en la gestión de las transiciones educativas, revela una visión del centro educativo potencialmente aislada de su entorno y del continuo de la trayectoria vital de los niños y niñas. Esta falta de conexión sistémica puede exacerbar las desigualdades. La ausencia de un acompañamiento robusto en las transiciones puede afectar de manera desproporcionada a estudiantes y familias con menos redes de apoyo o información, dificultando su adaptación al siguiente nivel educativo. La institución educativa, al no gestionar activamente estos vínculos, puede estar renunciando a su potencial como agente de transformación social y de construcción de comunidad, limitándose a cumplir funciones dentro de sus muros físicos y temporales.

Frente a este panorama, que evidencia cómo las buenas intenciones normativas pueden diluirse en prácticas que no desafían las estructuras de poder preexistentes ni promueven una ciudadanía activa desde la primera infancia, se requiere un giro propositivo y transformador desde la óptica del liderazgo pedagógico y la gestión del cambio cultural.

No basta con diagnosticar las brechas; es imperativo trazar caminos concretos que avancen hacia una colaboración familia-escuela auténticamente democrática, inclusiva y pedagógicamente significativa. Estos caminos deben ir más allá de la mera implementación de protocolos y apuntar a un cambio cultural profundo dentro de las comunidades educativas. Creemos que es urgente trascender la comunicación unidireccional y la participación consultiva esporádica de las familias. Se deben implementar mecanismos estructurados,

permanentes y vinculantes para la participación familiar en la definición, implementación y evaluación del PEI y de los aspectos centrales de la planificación curricular.

Se debe trabajar activamente para equilibrar las relaciones de poder, reconociendo a las familias no solo como "apoyos" al proceso educativo, sino como sujetos políticos con derecho a participar en la definición de la educación de sus hijos e hijas. Esto implica visibilizar y valorar explícitamente los "fondos de conocimiento" (Moll et al., 1992) que las familias aportan desde sus culturas y experiencias, integrándolos activamente en las prácticas pedagógicas.

En definitiva, la consolidación de una educación parvularia de calidad, tal como la proyecta la política chilena, exige superar la implementación superficial de normativas y abrazar un paradigma de colaboración familia-escuela-comunidad basado en la confianza mutua, el respeto por la diversidad, la inclusión y la corresponsabilidad real. Los hallazgos de este estudio actúan como un llamado urgente a la acción para que directivos, equipos pedagógicos, sostenedores y hacedores de política revisen críticamente las prácticas actuales y se comprometan con la construcción de comunidades educativas verdaderamente democráticas y emancipadoras, donde la voz y el aporte de cada familia no solo sean bienvenidos, sino considerados esenciales para el desarrollo integral y el aprendizaje pleno de todos los niños y niñas. El camino hacia la mejora requiere valentía para cuestionar lo establecido y voluntad para construir, juntos, nuevas formas de hacer y ser escuela desde la primera infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, E., González, L., Ovando, V., & Sánchez, V. (2022). Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad. *Revista Niñez Hoy*, (2), 62-79. https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2022/03/Revista_ninez_hoy_2_v2.pdf
- Benítez, N.S., & Pacheco Herrera, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: Un estudio de caso. *Convergencia Educativa*, (9), 16-29. <https://doi.org/10.29035/rce.9.16>
- Berkowitz, D., & Aravena, F. (2022). *Planificando la mejora en ciclo corto: Orientaciones prácticas para una planificación efectiva* [archivo PDF]. Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/planificando-la-mejora-en-ciclo-corto-orientaciones-practicas-para-una-planificacion-efectiva/>
- Bích, N., & Huyền, N. (2023). The current situation of managing the environment for educating children aged 5-6 in terms of mobilizing community participation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 6(7), Article e003. <https://doi.org/10.36349/easjehl.2023.v06i07.003>

- Vergara-Valette, C., Concha-Erices, C., & Castillo-Armijo, P. (2026). Gestión educativa y vinculación familiar: análisis para la mejora en educación parvularia. *Revista Convergencia Educativa*, (19), 1-20. <https://doi.org/10.29035/rce.19.1>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20(43), 359-375. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8027803>
- Castillo, P., Puigdemellivó Aguadé, I., & Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Devia Astorga, S. (2017). *Particularidades de la educación parvularia*. Superintendencia de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17218>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2022). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 65(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Infante, G. S., & Zárate de Lara, G. (2010). *Métodos estadísticos: Un enfoque interdisciplinario*. Trillas.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley N° 20.835 Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1077041>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación. (2019a). *Fundamentos: Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sostenedores*. [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17494>
- Ministerio de Educación. (2019b). *Plan de mejoramiento educativo: Orientaciones para su elaboración*. [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14479>
- Ministerio de Educación. (2021). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación (LGE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Vergara-Valette, C., Concha-Erices, C., & Castillo-Armijo, P. (2026). Gestión educativa y vinculación familiar: análisis para la mejora en educación parvularia. *Revista Convergencia Educativa*, (19), 1-20. <https://doi.org/10.29035/rce.19.1>

Ministerio de Educación. (2021). *Ley N° 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación. (2022). *Hoja de ruta educación parvularia 2022-2026*. [Archivo PDF] https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/hoja_de_ruta_educacion_parvularia_2022-2026.pdf

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Norambuena Sandoval, I. F., Galloso Galvez, E. V., Castillo Armijo, P. E., & Miranda Carvajal, C. E. (2022). Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena. *Convergencia Educativa*, 11, 37-55. <https://revistace.ucm.cl/article/view/861>

Saracostti, M., Santana, A., & Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile: Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. RIL Editores. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17258>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (18 de julio del 2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Datos de correspondencia

Castillo Armijo, Pablo

Doctor en Educación y Sociedad

Universidad Viña del Mar

España

<http://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

pablo.castillo.armijo@gmail.com