



# CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS: SIGNIFICADOS RETROSPECTIVOS DE SU FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS: RETROSPECTIVE MEANINGS OF THEIR INITIAL TEACHER TRAINING

**Ignacio Figueroa-Céspedes (\*)**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**Paula Guerra**

Universidad Católica Silva Henríquez

**Alejandro Madrid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

## Resumen

El presente artículo analiza los significados que dos educadoras de párvulos experimentadas elaboran en torno a la construcción de su identidad docente en el escenario de su pregrado. Se empleó un estudio de caso con orientación biográfico-narrativa, utilizando entrevistas semiestructuradas con foco en la exploración de sus experiencias en la Formación Inicial Docente (FID), las que se analizaron a través de un análisis temático en el que se agruparon los significados más relevantes. Los resultados están ligados a experiencias de la vida personal, la construcción de la noción de profesionalismo, el despliegue de competencias y habilidades pedagógicas, la valoración de la práctica profesional, la presencia de docentes significativas y la universidad como escenario institucional. Se concluye que los significados priorizados dan cuenta de la tensión entre profesionalismo y reconocimiento que fluctúa entre lo personal y profesional, experimentando una desvalorización de su quehacer.

**Palabras clave:** Identidad; profesión docente; enseñanza inicial; educación de la primera infancia; docente de preescolar.

## Abstract

This article analyzes the meanings that two experienced early childhood educators elaborate around the construction of their teaching identity in the undergraduate setting. A case study with a biographical-narrative orientation was used, implementing semi-structured interviews focused on the exploration of their experiences in Initial Teacher Education (ITE), which were analyzed through a thematic analysis in which the most relevant meanings were grouped. The results are linked to personal life experiences, the construction of the notion of professionalism, the deployment of pedagogical competencies and skills, the valuation of professional practice, the presence of significant teachers and the university as an institutional setting. It is concluded that the prioritized meanings show the tension between professionalism and recognition that fluctuates between the personal and the professional, experiencing a devaluation of their work.

**Keywords:** Identity; Teacher Profession; Initial Teaching; Early Childhood Education; Preschool Teachers.

(\*) Autor para correspondencia:

Ignacio Figueroa-Céspedes

Doctorado en Educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Región Metropolitana

Correo de contacto:

[ignacio.figueroa\\_c2018@umce.cl](mailto:ignacio.figueroa_c2018@umce.cl)

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.05.2021

ACEPTADO: 14.04.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225

## 1. Introducción

La identidad profesional en la educación de la primera infancia es una cuestión polémica y problemática (Moloney, 2010), principalmente debido a que implica adentrarse en aquellos discursos y políticas que se promueven en el ejercicio profesional (Scherr & Johnson, 2017), considerando la pluralidad de las dimensiones que la conforman: subjetivas, sociales y culturales (Galaz, 2011). En este sentido, la educadora de párvulos<sup>1</sup> ha fluctuado en los últimos 20 años desde un rol asistencial hacia una conceptualización más profesionalizante y pedagógica (Pardo, 2019; Scherr & Johnson, 2017; Vergara, 2014).

De acuerdo con Pardo (2019) este tránsito identitario comenzó a desarrollarse a nivel mundial a partir de los años ochenta, asociado principalmente a la revalorización de la educación parvularia, producto de la amplia evidencia científica sobre su impacto en el desarrollo infantil y el afianzamiento de políticas destinadas a apoyar la mejora de este nivel de enseñanza (Chaia et al., 2017). Lo anterior se concreta de forma más tardía en Chile con el desarrollo de diversas normativas, como las bases curriculares del nivel (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2002, 2018) y la creación de nuevas instituciones, como la Superintendencia de Educación Parvularia (Ley 20.835, MINEDUC, 2015b). Estas nuevas estructuras demandan identidades docentes distintas y complejas: se requieren educadoras investigadoras en la acción, dinamizadoras de comunidades, mediadoras de aprendizajes, diseñadoras y evaluadoras de currículum, entre otras (MINEDUC, 2002), que fomenten la formación ciudadana y gestionen la diversidad en el aula (MINEDUC, 2015a, 2015c, 2018).

Este esfuerzo de la política, orientado por la relación que tiene una buena formación docente y la calidad educativa (Alarcón, Castro, Frites & Gajardo, 2015; Eurofound, 2015), se da en un contexto en el que la formación inicial de las educadoras se evalúa como precaria (Pardo & Adlerstein, 2015) y con escasa regulación (Pizarro & Espinoza, 2016). En efecto, para Alliaud (2002), la FID no logra generar escenarios que permitan resignificar los saberes construidos en la biografía escolar, por lo que existe el riesgo de producir identidades docentes poco flexibles, afectando el desempeño profesional (Vanegas & Fuentealba, 2019). Pareciera ser que el pregrado tradicional no aporta significativamente a la formación docente tanto como la participación e involucramiento en los escenarios de práctica (Guevara, 2019), en donde se construye un conocimiento sensible, situado y pertinente.

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto nos referiremos a las educadoras de párvulos en femenino, debido a que se trata del 99,9% de la fuerza laboral del área (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Lo anterior cuestiona el rol que cumple la FID en la mejora de la calidad educativa de la educación parvularia. Para Galaz (2011), esto se vincula con la promoción, de parte de la política pública, de una identidad profesional basada en la sustitución y exclusión de otros contenidos y experiencias, mientras que la literatura invita a entender una identidad construida a partir de la coexistencia e integración conceptual.

La presente investigación resulta relevante dados los escasos estudios desarrollados en Chile que aborden los procesos de construcción identitaria en las educadoras de párvulos en el contexto de su formación inicial (Pardo, 2019; Pardo & Opazo, 2019; Pardo & Woodrow, 2014; Robinson, Tejeda & Blanch, 2018), considerando la heterogeneidad en la calidad de los programas de formación inicial, su desregulación (Pardo & Adlerstein, 2015; Pizarro & Espinoza, 2016), su relativo aporte a la construcción de una identidad docente enriquecida (Guevara, 2019; Vanegas & Fuentealba, 2019) y la disociación entre carrera y desarrollo profesional (Espinosa, 2016).

Así, el presente artículo propone indagar en los significados que las educadoras de párvulos elaboran en torno a la construcción de su identidad docente en la FID. Lo anterior desde una mirada retrospectiva de parte de dos educadoras experimentadas, a través de sus narrativas y memorias. En este contexto investigativo, el valor principal del presente artículo radica en la priorización de la subjetividad de los mundos de vida de las educadoras de párvulos, buscando comprender los procesos de reflexión y de negociación identitaria experimentados en dicho periodo.

## **2. Contexto de la Formación Inicial de las educadoras de párvulos en Chile**

En Chile, en la actualidad las educadoras de párvulos para ejercer en entornos públicos deben poseer un título universitario de 4 o 5 años, en donde se preparan para trabajar con niños/as de hasta 6 años. El 2016 entra en vigor el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, Ministerio de Educación, 2016), que introduce requerimientos gradualmente más exigentes para estudiar pedagogías, otorgando exclusividad a las universidades para certificar profesionalmente a una educadora de párvulos. Además, se aumentan las exigencias para la formación inicial, estimulando el desarrollo profesional continuo, creando una modalidad de acompañamiento inicial e introduciendo un sistema de evaluación que empieza previo al ejercicio profesional.

No obstante, para Pizarro y Espinoza (2016) es necesario abordar otros aspectos, como atraer a los mejores estudiantes y generar un marco evaluativo más estricto para las carreras

pedagógicas. Además, señalan que persisten desafíos vinculados al compromiso docente, de valorización y reconocimiento social, incluyendo condiciones laborales para las/os profesionales de la educación. A juicio de Espinosa (2016), otro nudo importante en la formación docente es la disociación entre carrera y desarrollo profesional, lo que atenta contra la profesionalización de las educadoras, observándose un bajo seguimiento y acompañamiento de las educadoras posterior a su graduación.

Por su parte, Pardo y Adlerstein (2016) concluyen que la FID en Educación Parvularia se caracteriza por una gran heterogeneidad en su oferta ya que, siguiendo el principio de libertad académica, las universidades chilenas pueden decidir cómo enseñar desarrollando sus propios programas y planes de estudio. Así, se observan planes curriculares débiles, con un bajo número de cursos comunes compartidos con otros programas educativos, lo que implica falta de enriquecimiento experiencial. También reportan una falta de preparación para responder a las necesidades de las políticas públicas, y una desconexión respecto a aquellas temáticas contemporáneas globales vinculadas a la primera infancia.

## 2.1. La cuestión de la identidad profesional

Sánchez y González (2019) afirman que la identidad profesional docente es una cuestión compleja dado que se organiza a partir de la experiencia escolar del sujeto, configurándose durante la carrera, muchas veces de forma implícita en las prácticas, el currículum y en las formas de enseñar y aprender. Esto en un escenario de modernidad líquida (Bauman, 2012) en el que la identidad es volátil, evanescente, no fija, dando cuenta de un sujeto posmoderno, múltiple y fragmentado.

La identidad profesional docente se entiende como un proceso dinámico y relacional (Olave, 2020), que se construye discursivamente y se revalida por la otredad (Hall & Du Gay, 2003). De acuerdo con Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001) existen dos procesos que dan cuenta de la construcción identitaria del docente: la *identificación* con las normas y características propias de la profesión en su proceso formativo y la *identización*, que implica un proceso de individualización y distinción de los demás, que se da en el proceso formativo.

En este sentido, son relevantes los procesos de autoconciencia y reconocimiento (Honneth, 1997; Taylor, 1993), entendiendo que la identidad está siempre en relación con otros a través de la reflexión, elaboración y expresión de dicho relato (Levinas, 2012). Así, las identidades docentes se construyen a partir de la interacción de una pluralidad de voces y experiencias que se originan en el ámbito social (Wertsch, 2011), construyendo tramas de distintas dimensiones

y roles (nivel personal, laboral, por ejemplo), las que se reconstruyen, formando identidades ricas y complejas (Pozo, 2014).

Según López (2013), la identidad de las educadoras de la primera infancia se ve afectada por distintos factores: uno de ellos son las políticas educativas, las que conciben a las educadoras como meras aplicadoras, sin la capacidad de llevar creativamente a cabo su tarea pedagógica. Lo anterior, de acuerdo con Martínez y Muñoz (2015), se asocia también a un proceso de invisibilización de las singularidades de las y los párvulos, homogeneizando las prácticas pedagógicas. En efecto, Moloney et al. (2019) caracterizan limitaciones en la agencia profesional de la educadora, es decir, observan una reducción del capital decisonal-discrecional a favor de una estandarización arriba-abajo desde *propuestas de calidad* impuestas por el sistema educativo, construyendo una docente tecnócrata pasiva-responsiva.

De acuerdo con Pinzón (2016), desde una mirada contemporánea se hace necesario pensar que la identidad profesional docente está también condicionada por el género y se estructura a partir de los roles históricos desempeñados desde las profesiones. En este sentido, el rol docente en Educación Parvularia es altamente feminizado, asociándose culturalmente al cuidado de otro (Olave, 2020), cuestión que choca con la expectativa de una política educativa eficientista que promueve procesos de escolarización precoz (Scherr & Johnson, 2017).

Pardo y Opazo (2019) señalan que, en el contexto chileno, uno de los pilares de la identidad profesional de las educadoras de párvulos es la amenaza de la escolarización de la educación de la primera infancia promovida por diferentes actores (las familias, los directivos y las autoridades educativas), ante la cual estas profesionales se perciben con capacidades limitadas de resistencia. Lo anterior, de acuerdo con Pardo y Woodrow (2014), implica una visión de profesionalismo tensionada ya que, por una parte, se plantea una política educativa que promueve la autonomía de las educadoras, pero que, por otra, deslegitima la toma de decisiones pedagógicas profesionales, al plantear procesos de escolarización excesivamente tempranos.

En este ámbito de subjetividades es importante considerar las características propias del gremio y sus condiciones laborales asociadas a baja remuneración, siendo el cargo profesional docente peor pagado en Chile y con altos niveles de estrés (Arteaga, Hermosilla, Mena & Contreras, 2018), ya que esto tiene un fuerte impacto en la confianza profesional, la autoestima y la satisfacción laboral (Moloney, 2010). Esto genera en las educadoras una identidad disminuida, perpetuando la creencia generalizada de que *cualquiera* puede preocuparse por los niños y niñas.

De esta forma, la interpretación de las educadoras acerca de sus propios roles e identidades también depende de sus propias experiencias y formas en que se definen y evalúan a sí mismas dentro de un contexto social particular. En este sentido, para Olave (2020) la identidad docente es una identidad para sí, que es complementaria a aquellos procesos de socialización experimentados, dado que se construye en un proceso de negociación continua entre su subjetividad y la objetividad de su quehacer. De acuerdo con Day (2018), los docentes pueden cambiar de acuerdo con su rol o circunstancia personal, dando lugar a un interjuego entre *identificación e identización* (Gohier et al., 2001). Esto concuerda con el estudio de Robinson et al. (2018), quienes concluyen que la historia personal, la formación académica inicial y el ejercicio profesional se constituyen en grandes ejes identitarios modulados por las características del contexto socioeducativo y el trabajo pedagógico que realizan.

Lo anterior se complementa con la investigación de Pardo y Opazo (2019), quienes identifican como pilares de la identidad profesional de las educadoras de párvulos la pedagogía centrada en el niño/a, la amenaza de la escolarización de la educación de la primera infancia y una capacidad limitada para resistir a este proceso. Las educadoras perciben el aula como el único lugar donde pueden preservar la pedagogía basada en el juego, pero no sienten la capacidad de influir en el campo de la formulación de políticas públicas.

Por su parte, la investigación internacional indica que aquellas educadoras que cuentan con una mejor formación están más propensas a proporcionar una pedagogía de alta calidad y entornos de aprendizaje estimulantes que, a su vez, fomentan el desarrollo de los niños y niñas (Eurofound, 2015). Para esto, como consignan Orrego y Sánchez (2018), el foco debiera ponerse en la formación de las educadoras de párvulos y, particularmente, en las áreas de dominio que debieran considerarse (desarrollo infantil, liderazgo escolar, comunicación efectiva y trabajo colaborativo, entre otros), enfatizando en la necesidad de un mayor número de prácticas profesionales para mejorar sus herramientas en el mundo laboral (MINEDUC, 2017; Treviño, Toledo & Gempp, 2013).

De acuerdo con Alarcón et al. (2015), para mejorar la educación parvularia se requiere aumentar los estándares en la formación inicial y el apoyo que esta recibe del Estado. No obstante, existe una brecha dada por la limitación de la formación docente para resignificar los saberes construidos en la biografía escolar (Alliaud, 2002), debido a que el docente una vez en ejercicio tiende a olvidar aquello aprendido en la formación inicial. El anterior es un foco de interés de esta investigación, dado que se vincula con el propósito de indagar en aquellas subjetividades y memorias del proceso de construcción identitaria en la FID, pero sin dejar de

considerar la trayectoria que estas educadoras han tenido a lo largo de su experiencia profesional.

### 3. Metodología

La presente investigación desarrolla una perspectiva cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo (Aguirre & Jaramillo, 2015), ya que su directriz es analizar los significados expresados en las narrativas de la experiencia de las educadoras en su paso por la FID. El método corresponde a un estudio de caso con orientación biográfico-narrativa, dado que es una forma de investigación basada en la experiencia vivida, permitiendo al investigador develar los significados construidos, la subjetividad y su memoria, considerando la relación que tiene con otros (Landín, Rosario & Sánchez, 2019).

La unidad de análisis corresponde a la experiencia narrada por educadoras de párvulos respecto a su formación inicial. Se seleccionan dos casos, los que corresponden a dos educadoras de párvulos que participaron entre los años 2018 y 2020 en un programa formativo en mediación de aprendizajes. Los casos fueron seleccionados dado su carácter típico, siguiendo la tipología de Yin (2009). Los criterios de selección consideran la pertenencia a una institución de Educación Parvularia de cobertura nacional que labora en contextos de vulnerabilidad social y económica, y su desempeño como educadoras de aula por al menos cinco años, configurándose como educadoras experimentadas (Freeman, 2001). Además, se considera el tipo de institución en el que se formaron (privada perteneciente al Consejo de Rectores, y privada) y la ubicación geográfica de la universidad de procedencia (zona norte y zona centro-sur). Estos criterios configuran una experiencia formativa y laboral que se estima como característica de la realidad nacional.

Las dos educadoras trabajan en jardines infantiles de una fundación de derecho público en la región de Aysén, Chile, que atiende a niños entre 85 días y 4 años de edad. Las educadoras tienen más de 30 años de edad (Caso 1: 35 años, Caso 2: 32 años) y más de cinco años ejerciendo como educadoras de párvulos (Caso 1: 9 años, Caso 2: 10 años). Para garantizar el cumplimiento de las normas de confidencialidad y privacidad de los datos recopilados, ambas educadoras firmaron consentimientos informados, previamente validados por el comité de ética de la Universidad. Para efectos de anonimato y de expresión de resultados se utilizan nombres ficticios.

Andrea (caso 1), proviene de la ciudad de Concepción y estudió en la Universidad de Concepción, trasladándose posteriormente a trabajar a Coyhaique. La misma situación ocurre

con Karen (caso 2), quien se trasladó desde Iquique a la región de Aysén, más específicamente a Puerto Aguirre, en donde trabaja actualmente.

**Tabla 1**

*Caracterización de los casos*

Caso	Nombre ficticio	Edad	Años de ejercicio profesional	Institución donde labora	Universidad	Formación posterior
1	Andrea	35	9	Jardín de Fundación	U. de Concepción	Magister en educación Curso en Mediación de aprendizajes
2	Karen	32	10	Jardín de Fundación	U. del Mar. Sede Iquique	Curso en Mediación de aprendizajes

**Fuente:** Elaboración propia.

Como instrumento de producción de información, se utilizó una entrevista semiestructurada organizada según la propuesta de Sarceda (2017), que contempla la exploración de antecedentes biográficos abordando distintas etapas vitales de las educadoras como, por ejemplo, infancia/adolescencia, toma de decisiones y paso por la universidad, años de docencia, entre otras. El instrumento fue sometido a la validación de contenido por tres doctores en educación, con experiencia en investigación cualitativa y que laboran como académicos investigadores en instituciones de educación superior en Chile. En el proceso, se confirman las dimensiones del instrumento y se ajustan de 52 a 39 los ítems propuestos, eliminando preguntas redundantes y mejorando su sintaxis. Cada dimensión contiene una pregunta inicial que permite la expresión narrativa de la educadora, dando curso posterior a una indagación de ámbitos de interés para la investigación. La entrevista fue aplicada a cada educadora en dos sesiones, de una hora cada una.

Finalmente, las entrevistas fueron transcritas, leídas y estudiadas sistemáticamente, realizándose un análisis temático a partir de un proceso de codificación abierta, de cuya revisión se generaron categorías inductivas de los temas más recurrentes mencionados por las educadoras cuando narraban su proceso de construcción identitaria en la FID. De esta forma se

buscó codificar y categorizar las narrativas de las educadoras (Capella, 2013), utilizando para este efecto el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. 8 ©.

## 4. Resultados

A partir del análisis desarrollado, emergen seis categorías que dan cuenta de los significados de las educadoras de párvulos investigadas, sobre su construcción identitaria en el contexto de la FID. Los temas levantados refieren a aspectos compartidos por ambas educadoras, no obstante, se rescatan también las diferencias que las distinguen. A continuación, se revisarán las categorías:

### 1) Experiencias de la vida personal: “Vocación, inferiorización y experiencias de cuidado”

Esta categoría se refiere principalmente a fenómenos biográficos ocurridos previa o contingentemente al paso por la universidad, los que se asocian a su formación docente. Estas experiencias dan cuenta de un continuo transitar y búsqueda de aquella profesión que calce con sus anhelos y deseos personales. En este sentido, para las educadoras es relevante la reafirmación de su vocación a partir de un intenso proceso de cuestionamiento personal, dado que, en ambos casos estudiados, la carrera no fue la primera opción: “Primero estudié Turismo, estudié Acuicultura, yo creo que como todo adolescente que todavía no tenía claro lo que quería estudiar” (Karen).

Además de ser una segunda opción, para Andrea la carrera resultó en conflictos familiares, lo que implicó confrontar las expectativas de su entorno próximo al estudiar una carrera con un bajo reconocimiento social, aspecto relevante que también se asocia con una cuestión de inferiorización y falta de soporte familiar, en un contexto de crisis personal:

Fueron como dos decepciones, una, porque renuncié a la carrera que mi viejo quería y cuando entré a estudiar Educación de Párvulos supe que estaba embarazada de mi hija mayor. Entonces tuve que congelar ese año –terminé ese año y congelé al año siguiente y ese año lo pasé mal, el primer año de carrera lo pasé súper mal, estaba con temas emocionales, familiares–.

Otro proceso relevante de la esfera personal se relaciona con la vivencia de *ser madre*, asociada a una fuerte orientación al cuidado afectivo vincular, la que opera como un set de atributos y

comportamientos que orientan el quehacer docente. Estas experiencias de cuidado resultan relevantes en la construcción identitaria de las educadoras entrevistadas, tal como manifiesta Andrea:

El ser mamá también como que te abre otra área, otra sensibilidad. Entonces igual ayuda a responder de forma más adecuada a los requerimientos de un niño, no tanto como educador-niño, sino que una instancia más afectiva, aún más cercana, como de mamá gallina y pollos, de hecho, yo siempre les digo mis pollos, porque yo no soy la mamá de ellos, pero sí en la sala yo soy la responsable, entonces son mis pollos y ellos saben que yo soy la gallina, es como un juego que tenemos.

De esta forma, las experiencias de la vida personal acompañan biográficamente la construcción identitaria de las educadoras, moldeando su aproximación a la práctica educativa. Primero, desde una *segunda oportunidad vocacional*; segundo, ligado a experiencias de inferiorización de la carrera profesional con sus familias, y tercero, articulada con experiencias de cuidado en el ámbito de lo familiar, en particular la experiencia de maternidad.

## 2) Profesionalismo en educación parvularia: “Reconocimiento ambivalente”

Esta categoría se refiere a aquellos elementos del *ser educadora de párvulos*, vinculados a las expectativas de rol y las autorrepresentaciones que elaboran en el contexto FID. La construcción de la noción de profesionalismo en las educadoras implica un ajuste entre las definiciones propias y las de los otros respecto al ser educadora. En este ámbito emana la noción socialmente construida de la educadora como una técnica ocupada del cuidado de los niños/as y no como una educadora orientada al aprendizaje y desarrollo, estando ambas miradas polarizadas en torno al reconocimiento, llevando incluso a la escisión del rol profesional y de la persona que lo desempeña. En opinión de Andrea:

Esta carrera es tan bipolar... me he sentido valorada, muy valorada, pero también a veces siento que no todas las familias o no todos los colegas valoran las mismas cosas. Entonces, siento que muchas veces a mí me gustaría ser valorada como profesional-persona, pero a veces se te valora más como persona y no como profesional...

El género también es parte de esta negociación de significados para las educadoras y se asocia al reconocimiento, a propósito de una mirada subalterna del rol docente de parte de profesionales varones que colaboran con la institución, quienes en opinión de Karen desvalorizan su quehacer profesional:

Yo siento como que, en ese sentido, los hombres sienten que saben más que uno... Como ellos son no sé po, el profesional de otras áreas y como cuando van a los jardines: “No si ya..., la tía es la educadora no más po [sic]”.

De esta manera, en el relato de las educadoras se abre la tensión entre su propia mirada profesionalista y la expectativa de reconocimiento de su rol de parte de las familias, pares y otros profesionales de la educación, quienes se manifiestan ambivalentes respecto a su rol.

### 3) Conocimientos y habilidades: “Deudas formativas de la FID”

Otro aspecto relevante para las educadoras se refiere a aquellas competencias y habilidades profesionales requeridas en la actualidad y que, en retrospectiva, constituyen *deudas formativas* de la FID. En esta categoría, emergen principalmente aspectos vinculados al apoyo emocional y la mediación de aprendizajes como aspectos débiles de la formación, criticándose la falta de experiencias de aprendizaje que aporten a la resolución de problemas pedagógicos emergentes. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente comentario de Andrea:

...de qué te sirve tanta teoría si no lo llevas a la práctica y cómo también uno lo lleva a la práctica. Porque de repente, no sé... si te hacen leer un libro de psicología... Pero también cómo nosotros lo llevamos a la práctica.

Otros aspectos débiles de la FID mencionados por las educadoras incluyen la falta de dominio de las teorías de aprendizaje, considerando sus fundamentos y su práctica asociada al desarrollo cognitivo, además de la mirada en torno al abordaje integral de lo socioemocional como un puente para alcanzar el potencial de aprendizaje. Esto puede apreciarse en la siguiente reflexión de Karen:

A mí nunca en la universidad me hablaron de mediación, menos cognitiva. Igual decían: “Ya, sí ustedes son mediadoras de aprendizajes” porque siempre están como en las bases curriculares... “No, las educadoras son mediadoras de aprendizajes”, pero llevarlo como a la profundidad, no.

Así, la falta de formación respecto a las teorías de aprendizaje y su relación con las interacciones y la mediación en la práctica implica para las participantes un débil trabajo de conciliación entre teoría y práctica, resultando tópicos transversales a las necesidades formativas declaradas.

#### **4) Práctica profesional: “El escenario donde se aprende a ser educadora”**

Un ámbito relevante en el proceso de construcción identitaria es la práctica, entendida como aquel escenario en donde *se aprende* a ser educadora, resolviendo (al menos parcialmente) la tensión teoría y práctica. En este sentido, la experiencia de adentrarse en una institución educativa y vincularse con su realidad constituye un hito fundamental en su reafirmación vocacional, asociado a una fuerte emocionalidad. Un ejemplo de esto es la experiencia narrada por Karen: "Y cuando conocí un jardín y lo que se vivía dentro del jardín y el trabajo con los niños ahí como que yo me enamoré".

En este espacio de la práctica profesional las educadoras experimentan las primeras trazas de reconocimiento profesional, hitos relevantes que se asocian a experiencias biográficas previas y a experiencias en sus prácticas con sus tutoras. En este sentido, para Andrea es necesario conciliar el desafío de la formación docente con un enfoque de acompañamiento cercano:

La formación no tiene que ver solamente con lo teórico, sino que como tú lo pones en práctica y como tú desarrollas tus habilidades y vas buscando en qué eres más capaz o qué tienes que mejorar, pero también bajo la orientación y la protección de estos profesionales que están formándote.

Lo anterior muestra una alta valoración de la práctica profesional como un escenario en el que la futura educadora puede indagar respecto a sus propias habilidades y anhelos ensayando su comportamiento profesional, siempre en interacción con las docentes guías de práctica, quienes acompañan su construcción identitaria.

#### **5) Docentes significativas: “Apoyo, presencia y ejemplo”**

Las educadoras señalan que en su proceso de construcción identitaria fue muy relevante la presencia continua de docentes significativas, quienes, a lo largo de la carrera, otorgaron andamios necesarios en su proceso formativo. Estos andamios ofrecen soporte socioemocional en su proceso de aprendizaje, con un eje puesto en la presencia, disponibilidad y escucha activa de sus experiencias e inquietudes, tal como relata Andrea:

Yo creo que el componente afectivo, lo que te entregan, lo que transmite, lo que a ella le apasiona hace que estemos todas, todas estábamos así, escuchándola atentamente, mirándola, con deseos de aprender, si no te quedaba algo claro preguntabas una, otra, otra vez hasta que te quedaba claro, íbamos a su oficina, le pedíamos cosas, materiales, dónde podemos sacar más información... pero ella siempre así, con las manos abiertas con nosotras.

Se rescata también la relevancia de la retroalimentación para la mejora y el manejo técnico y práctico de sus docentes, como aspectos que articulan la idea del ser-parecer, vinculado al docente como un modelo de referencia. Para Karen, en las clases de pregrado se requiere:

...que se profundice en ciertas temáticas, pero que se empleen los conceptos técnicos adecuados, que te entreguen herramientas para que tú puedas autoformarte y que también desarrollen ese interés en ti en querer buscar más allá.

De esta forma, para las educadoras es relevante que sus docentes sean consistentes y apoyen su proceso de aprendizaje y estén disponibles ante cualquier necesidad emergente, en una búsqueda de ampliación de repertorios e intereses, motivando su desarrollo como profesional desde un proceso de identificación.

## **6) La universidad: “Regulaciones y necesidad de actualización”**

En esta categoría las educadoras dan cuenta de la responsabilidad social que tienen las instituciones educativas en el proceso formativo. Hacen referencia a este ámbito desde una mirada normativa, ligada al desarrollo de un perfil más exigente y a la necesaria evaluación de competencias de entrada y salida. Además, profundizan en que el título profesional habilita y faculta a ejercer un rol de alta responsabilidad ética, siendo la universidad la institución que acredita y certifica la idoneidad docente. Lo anterior es narrado por Andrea, quien enfatiza en la importancia de contar con habilidades profesionales necesarias para cumplir con el desafío de ser un agente de cambio:

“¡Ah!, voy a estudiar Educación Parvularia porque me gustan los niños”, pero no se trata de eso, yo puedo amar a los niños, pero no tener dedos pa’l piano [sic] y yo voy a jugar con el futuro de Chile, o sea, son niños que están en plena etapa de plasticidad, de aprendizaje, de adquirir, de absorber y yo tengo que ser ese agente de cambio que disminuya estas brechas que hay entre los sectores –sobre todo los que trabajamos en el sector público–, que recibimos a los niños de mayor vulnerabilidad.

Al mismo tiempo, ambos casos rescatan la necesidad de actualizar el currículum, incorporando las tecnologías y otros cambios culturales contemporáneos, con una fuerte crítica a las prácticas escolarizantes y reproductivas que les tocó experimentar en la universidad. Estos ajustes quedan reflejados en la siguiente narrativa de Karen:

Antes era sentarse, mirar al pizarrón y escribir lo que decía el profesor o transcribir, porque escribían en la pizarra... y siento que ahora es totalmente diferente, porque los niños están con celulares, es como más didáctico, entonces siento que no fue mala la educación, pero sí totalmente cambiante a la de hoy día.

A modo de síntesis, las seis categorías se articulan como significados valorizados por las educadoras en su construcción identitaria en el contexto de su formación inicial (ver Figura 1). La experiencia formativa en una primera instancia se instala en las experiencias personales de las educadoras, dando pie a un cruce biográfico al momento de tomar la decisión de estudiar Educación Parvularia, el que tiene posteriores puntos de encuentro en experiencias de cuidado infantil, las que se vinculan a su quehacer profesional. En el escenario de la FID, la práctica profesional resulta una instancia clave para el ensayo de este *ser docente*, a partir de un acortamiento de la brecha entre teoría y práctica. En este contexto, las educadoras narran que en su construcción identitaria se da un interjuego entre la falta de reconocimiento en el plano personal y profesional y su emergente profesionalismo y validación docente, recalcando la importancia de contar con conocimientos y habilidades interactivas apropiadas para la praxis docente, ante lo cual la presencia de docentes significativos en la FID resulta relevante.



Figura 1: Articulación de los significados de la construcción identitaria.  
**Fuente:** Elaboración propia.

Además, las educadoras consideran que para aumentar la estima profesional es necesario que la universidad entregue condiciones institucionales que permitan elevar la valoración social hacia la carrera, siempre con miras a un desempeño de calidad en el aula. Lo anterior implica que las educadoras enfatizan la responsabilidad ética de su rol, en donde el buen trato y las interacciones de calidad constituyen elementos estructurantes.

Finalmente, los significados de la construcción identitaria de las educadoras se dan en una interfase entre lo personal y lo profesional, lo que se asocia, por una parte, a la necesidad de instalar un *habitus profesional* desde la política pública representada por los estándares formativos, dando cuenta de un proceso de *identificación* en la educadora y, por otra, de reconocer las particularidades de su individualización y biografía personal, desde procesos de *identización*.

## 5. Conclusiones

La presente investigación recoge y sistematiza aquellos significados que las educadoras valoran en su proceso de construcción identitaria docente. Como resultado principal, se observa una tensión entre la noción de profesionalismo y el reconocimiento social hacia la Educación Parvularia. Esta dialéctica fluctúa entre experiencias personales y profesionales, sobre las que las educadoras evidencian una desvalorización de su quehacer. En este sentido, se observa en ambos casos estudiados un fenómeno de *falso reconocimiento* (Taylor, 1993) o *reconocimiento ambivalente* en el que emerge una noción escindida sobre un nivel educativo relevante en términos políticos, pero con huellas de inferiorización y limitación de accionar profesional provocando que su construcción identitaria esté marcada por continuos forcejeos para lograr ser valoradas por su entorno familiar, universitario y profesional.

Vinculado a lo anterior, las experiencias de la vida personal aparecen como un resultado relevante en la construcción identitaria, ya que para las educadoras son procesos claves el contexto de ingreso a la carrera y de su continuidad en la misma. La *llamada vocacional* emerge como un descubrimiento biográfico, que en ambas educadoras opera como una segunda oportunidad alineada con sus propios intereses, pero en oposición a los deseos de sus propias familias. Estos hallazgos están en sintonía con la investigación de Robinson et al. (2018) con educadoras principiantes, quienes valoran el componente personal en su construcción y toma de decisión vocacional.

Dentro de la formación inicial, las participantes destacan *la práctica profesional* como un escenario fundamental en su construcción identitaria. En la experiencia narrada por las educadoras, es en este espacio de la FID donde se aproximan a los contextos laborales, y es donde aparece el otro (niños, familias, colegas, docentes), con toda su complejidad (conflictividad, aprendizaje, etc.). Surge también el componente emocional e interaccional, tanto en el apoyo docente recibido en la FID (en práctica y otros momentos) como en las competencias a dominar para el ejercicio docente. Como señala Guevara (2019), la práctica profesional bien planificada y reflexionada permite que los saberes se *encarnen* en quien domina un saber, legitimando su quehacer. En las narrativas de las educadoras la presencia de

un *otro* es fundamental para que este saber se encarne y no se difumine a lo largo del desempeño laboral. Para las educadoras, es fundamental la presencia de un *otro docente*, que acompañe, dialogue y ayude a desmontar, a través de un proceso de análisis compartido, las huellas de la propia biografía y así tomar decisiones sobre la base de un comportamiento reflexivo que permita articular los procesos de *identificación e identización*, construyendo lo que Vanegas y Fuentealba (2019) denominan *zona que propende al equilibrio*.

Otro resultado que se evidencia en las narraciones de las educadoras refiere al reconocimiento profesional. Históricamente en la Educación Parvularia se ha instalado la figura y rol de la mujer, como agente natural y biológico encargado de su desarrollo, enseñanza y aprendizaje, con una nula presencia masculina. La profesionalización ha sido una demanda histórica de las educadoras de este nivel, quienes se han enfrentado a una representación social altamente influenciada por factores culturales propios de una sociedad patriarcal. En este contexto, el rol materno ha sido tradicionalmente atribuido a las mujeres, quienes contarían con las habilidades para cuidar y educar a niños y niñas pequeñas. Este discurso ha dificultado la valoración social de la profesión dado que las habilidades y competencias profesionales se asumen como algo *naturalmente* desarrollado por quienes se desempeñan en esta labor, prácticamente en su totalidad mujeres, y por tanto no se requeriría de mayor formación profesional (Dalli, 2002; Moloney, 2010). Esta representación social de las educadoras de párvulos, además de dar cuenta de un discurso que desvaloriza el rol profesional de las mujeres, excluye el sentido pedagógico que tiene el cuidado amoroso y la educación integral de la infancia, lo cual debe ser considerado al momento de reconceptualizar un enfoque identitario que responda al *ethos* de la educación parvularia (Dalli, 2008). Además, como refieren las educadoras entrevistadas, esta identidad se acompaña de una valoración social menor a la de sus pares, producto de condiciones salariales y contractuales que contribuyen a cuestionar el carácter profesional de este colectivo (Arteaga et al., 2018; Pardo & Adlerstein, 2015).

En relación al tránsito entre la imagen de cuidadora hacia una concepción pedagógica (Pardo, 2019; Scherr & Johnson, 2017; Vergara, 2014), resulta necesario seguir indagando en la construcción de la identidad profesional como un proceso interactivo, *con el otro* (Hall & Du Gay, 2003; Levinas, 2012) en continua negociación (Olave, 2020), en el que se privilegie la coexistencia y la integración conceptual más que la mera sustitución y exclusión de otros contenidos, como sugiere la política educativa (Galaz, 2011) y su lógica estandarizada de cambios por reforma (arriba-abajo) (Fullan, 2006). A partir de esta constatación, emerge la posibilidad de construir identidades flexibles, que integren lo personal y lo profesional,

transitando de la pasividad hacia una mirada profesional activa, crítica y empoderada (López, 2013; Moloney et al., 2019; Scherr & Johnson, 2017).

En este sentido, es relevante considerar la voz de las educadoras en cuanto al contexto institucional de la FID, planteándose la necesidad de establecer criterios mínimos de ingreso y egreso de cara a la revalorización de la profesión. De aquí que las participantes demanden de sus universidades un rol articulador a través de un ajuste de sus planes curriculares, haciéndolos más pertinentes y facilitando el abordaje de las interacciones socioemocionales y la mediación en tanto son *deudas formativas* que observan en su práctica actual. Lo anterior implica la necesidad de contar con un marco institucional articulador de parte del Estado (Alarcón et al., 2015; Pardo & Adlerstein, 2016; Pizarro & Espinoza, 2016), con procesos de acreditación que potencien el vínculo entre la FID y el desarrollo profesional docente de las educadoras de párvulos (Espinosa, 2016). Esto último constituye un desafío ético para el sistema educativo, y apoya un abordaje multidimensional de la relación entre la formación docente y la práctica pedagógica, para hacerla más receptiva y pertinente a los contextos y subjetividades de la práctica.

Para finalizar, y en el ámbito de proyecciones, junto con continuar explorando esta temática desde enfoques situados (Haraway, 1991), surge la necesidad de construir en el pregrado un modelo pedagógico que no solo contemple la búsqueda de un ideal docente desde una estructura normativa, sino que considere la particularidad de sus experiencias biográficas, construyendo conocimiento relevante al integrar ambos mundos de forma reflexiva. Recursos tales como: relatos de vida, producciones narrativas, bitácoras, recursos multimodales e incidentes críticos permiten una aproximación a la subjetividad docente, abordando las predisposiciones y el carácter emocional de las experiencias, las que requieren ser resignificadas en sus comunidades de práctica. De esta forma, se requiere una FID que en su currículum proponga metodologías y espacios que estrechen la brecha entre teoría y práctica, permitiendo que las futuras educadoras (y educadores) articulen su quehacer con los sentidos profundos de la profesión, integrando el ámbito emocional y cognitivo, abordando su agencia y bienestar (Day, 2018) e identificando las fracturas y negociaciones que vivencian (y vivenciarán) cotidianamente en su camino al reconocimiento de su quehacer.

“Agradecemos al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que, mediante su programa de becas 2018, se hizo partícipe de este estudio”.

## 6. Referencias

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. doi:10.4067/S0717-554X2015000200006.
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303. doi:10.4067/S0718-07052015000200017.
- Alliaud, A. (2002). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11. doi:10.35362/rie3412888.
- Arteaga, P., Hermosilla, A., Mena, C., & Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47. doi:10.4067/S0718-24492018000100042.
- Bauman, Z. (2012). *La identidad en un mundo globalizado, La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281.
- Chaia, A., Child, F., Dorn, E., Frank, M., Krawitz, M., & Mourshed, M. (2017). *Drivers of Student Performance: Latin America Insights*. McKinsey & Company. Recuperado desde <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/what%20drives%20student%20performance%20in%20latin%20america/drivers-of-student-performance.pdf>
- Dalli, C. (2002). Constructing identities: Being a "Mother" and being a "Teacher" during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 85-101. doi:10.1080/13502930285208971.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185. doi:10.1080/13502930802141600.

- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong, & D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 61-70). doi:10.1007/978-3-319-93836-3\_6.
- Espinosa, B. (2016). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 69-80. doi:10.5354/0717-3229.2015.43446.
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado desde [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1469en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf)
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. En R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. doi:10.4067/S0718-07052011000200005.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi:10.7202/000304ar.
- Guevara, J. (2019). *Transmitir el oficio de enseñar: La formación de docentes para el nivel inicial*. Buenos Aires: Teseo Press.
- Hall, S., & Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Landín, M., Rosario, D., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. doi:10.18800/educacion.201901.011
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 2-17. Recuperado desde: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es).
- Martínez, M., & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. doi:10.11600/1692715x.13120190814.
- Ministerio de Educación. (2002). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f7b6>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Ley 20.835. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2fbpo>
- Ministerio de Educación. (2015c). *Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación. (2017). *Hoja de ruta: Definiciones de política para una Educación Parvularia de calidad*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Autor.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187. doi:10.1080/03323311003779068.
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., . . . , & Girlich, S. (2019). Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood. *Education and Care. Education*, 8(1), 1-10. doi:10.11648/j.ijeedu.20190801.11.

- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.
- Orrego, V., & Sánchez, M. J. (2018). *Educación Parvularia en Chile: Estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Resumen Ejecutivo*. Santiago: Elige Educar.
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile: Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015* (Tesis de doctorado). Recuperado desde <https://hdl.handle.net/1887/74053>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO. Recuperado desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Chile-politicas-formacion-carrera-docentes-prime.pdf>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo Para La Estrategia Regional Sobre Docentes OREALC - UNESCO*. Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes/UNESCO. Recuperado desde <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Docentes-Primera-Infancia-Unesco.pdf>
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile / Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31, 1-26. doi: 10.1080/11356405.2018.1559490.
- Pardo, M., & Woodrow, C. (2014). Improving the Quality of Early Childhood Education in Chile: Tensions Between Public Policy and Teacher Discourses Over the Schoolarisation of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 46(1), 101-115. doi:10.1007/s13158-014-0102-0.

- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y ciudad*, (31), 71-81.
- Pizarro, P., & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383.
- Pozo, J. (2014). La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En C. Monereo, & J. Pozo (Coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Robinson, M., Tejeda, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional: Formación de profesores*, 57(3), 104-130. doi:10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766.
- Rust, F., & Burcham, J. (2013). From the Guest Editors: Early Childhood Teacher Education: Why Does It Matter? How Does It Matter? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 1-6. doi:10.1080/10901027.2013.758531.
- Sánchez, A., & González, M. (2019, septiembre). La construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física durante la formación inicial. *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Congreso llevado a cabo en Ensenada, Argentina.
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, (30), 281-300. doi:10.15366/tp2017.30.016
- Scherr, M., & Johnson, T. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public school context. *Early Child Development and Care*, 189(7). 1-11. doi:10.1080/03004430.2017.1324435.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). Informe de caracterización de la educación parvularia. Santiago: Autor. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15030/disenoinforme-de-caracterizacion-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Taylor, C. (1993). La política del reconocimiento. En C. Taylor (Ed.), *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (pp. 43-107). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. doi:10.17227/01212494.41pys111.120.
- Wertsch, J. (2011). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.