

Artículo de Investigación

Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil

Identification and professional identity in initial teacher training for early childhood educators

Lorena Garrido-González¹: Universidad Católica del Maule, Chile.

lgarridog@ucm.cl

Giannina Flores-Meza: Universidad Católica del Maule, Chile

gflores@ucm.cl

Fecha de Recepción: 30/05/2024

Fecha de Aceptación: 18/10/2024

Fecha de Publicación: 28/01/2025

Cómo citar el artículo

Garrido-González, L. y Flores-Meza, G. (2025). Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil [Identification and professional identity in initial teacher training for early childhood educators]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>

Resumen

Introducción: Las construcciones identitarias, se dan a lo largo de la vida profesional de las personas, considerándose multidimensionales debido a los diferentes factores que la afectan, siendo la FID uno de ellos. **Metodología:** Con un mirada cualitativa, se realizó un estudio de caso simple, con participación voluntaria de 90 estudiantes de primer a cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad chilena, quienes entregaron su visión de que es para ellas ser educador/a. Los registros fueron analizados acorde a su discurso y contenido con apoyo de Atlasti 23. **Resultados:** existen cambios identitarios dentro de FID, siendo notorios en primer, segundo y cuarto año de formación. La mirada del ser educador/a fue cambiando desde una centrada en los afectos a una profesionalizante. **Discusión:** Queda de manifiesto la existencia de Trayectorias identitarias, las cuales van de la mano de procesos reflexivos, sin embargo esa mirada es variable acorde al tipo de formación que se recibe. **Conclusiones:** La FID es decidora frente al tipo de profesional que se está formando, volviéndose fundamental analizar el modelo formativo que se emplea.

¹ Autor Correspondiente: Lorena Garrido-González: Universidad Católica del Maule, Chile.

Palabras clave: Formación inicial; identidad profesional; educación infantil; maestro/a infantil; trayectorias identitarias; universidad; crisis identitaria; desarrollo profesional docente.

Abstract

Introduction: Identity constructions occur throughout people's professional life, being considered multidimensional due to the different factors that affect it, being IDF one of them. **Methodology:** With a qualitative approach, a simple case study was carried out, with the voluntary participation of 90 students from 1st to 4th year of the Pedagogy in Early Childhood Education career of a Chilean university, who gave their vision of what it is for them to be an educator. The records were analyzed according to their discourse and content with the support of Atlasti 23. **Results:** there are identity changes within FID, being noticeable in the 1st, 2nd and 4th year of training. The view of being an educator changed from one centered on affection to a professionalizing one. **Discussion:** The existence of identity trajectories is evident, which go hand in hand with reflective processes; however, this view varies according to the type of training received. **Conclusions:** The IDF is decisive in relation to the type of professional being trained, and it is essential to analyze the training model used.

Keywords: Initial training; professional identity; early childhood education; early childhood teacher; identity trajectories; university; identity crisis; teacher professional development.

1. Introducción

La formación inicial docente (FID), es una de las temáticas más valoradas hoy en día, debido a la relevancia que ésta representa para el desarrollo de las sociedades (Navarrete-Cazales, 2024; Bastias y Gonzalez, 2023; Castro, 2017; Lemaitre, 2003, 2004 y 2017), especialmente después del informe Mckinsey (2007), donde se alude especial responsabilidad a los/as docentes frente al logro de aprendizaje de los/as estudiantes. Por lo que, entidades reconocidas de impacto internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], han hecho un llamado a poner cuidado y atención en ella, “con el firme objetivo de fortalecer y mejorar la calidad de las instituciones y de los programas en donde se desarrollan” (Navarrete-Cazales, 2023, p. 167).

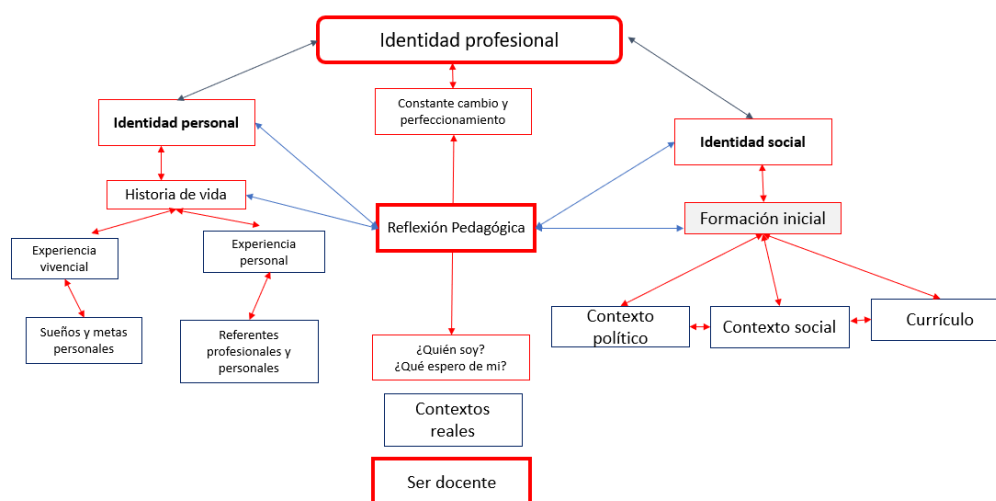
UNESCO (2021) enfatiza “la persistencia de diferencias globales –y una necesidad apremiante de reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos– muestran que la educación aún no está cumpliendo su promesa de contribuir a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible” (p. 1). En este sentido, la responsabilidad formativa de los futuros profesionales de la educación, es de las entidades terciarias (universidades, institutos pedagógicos, entre otras denominaciones que responden al país donde se haga referencia), las cuales tienen en sus manos uno de los momentos claves para la construcción identitaria. Figueroa-Céspedes *et al.*, (2020) señalan que diversos estudios (Vanegas y Fuentealba, 2019; Pardo y Adlerstein, 2015; Alarcón *et al.*, 2015; Pizarro y Espinoza, 2016), alertan que la FID, no está logrando alcanzar los desafíos que requiere la sociedad, donde “las necesidades actuales requieren que la educación responda al mismo ritmo de las transformaciones sociales y culturales” (Caicedo, 2020, citando a Castillo y Gamboa 2012, p. 18), tal y como lo está reconociendo la UNESCO.

Surgiendo varias interrogantes al respecto, ¿por qué la FID no está logrando formar los/as educadores que la sociedad requiere?, ¿esto se deberá a la formación entregada o al modelo formativo que emplea?, entre otras, sin embargo, debido a la relevancia que esta representa, la pregunta movilizadora será ¿Cómo están construyendo los/as futuros educadores/as de párvulo su identidad profesional dentro de la FID?

Responder a dicha interrogante es compleja de resolver de manera absolutista, ya que se considera, que las construcciones identitarias son multidinámicas y multifactoriales (Morales y Tobarda, 2021; Ruvalcaba-Coyaso *et al.*, 2011), por tanto, no dependen tan solo de un factor o una mirada, sino que de la unión de situaciones y/o vivencias personales y sociales, los que “confluyen para dar origen a una construcción compuesta por modelos profesionales, procesos relacionales y procesos biográficos continuos” (Blanco, 2022, p. 427), que realizan los/as educadores/as. Friz *et al.* (2022) señalan “las identidades son expresión o resultado de su experiencia previa en contextos de diversidad cultural y son determinantes al momento de planear su trabajo” (p. 290), haciendo ver que dicha mirada existente del yo profesional es determinante al momento de ejercer la profesión, siendo la reflexión pedagógica la columna vertebral que moviliza las crisis identitarias (ver Figura 1)

Figura 1.

Construcción identitaria del ser docente



Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

La Figura 1 muestra como la identidad profesional del ser docente, está basada en múltiples momentos y acciones, donde la historia de vida y la identidad social, a través de la FID, son fundamentales, ya que todas ellas en su conjunto operan en su constructo, donde la reflexión pedagógica es la que moviliza el pensamiento y colabora en las reconstrucciones después de cada crisis identitaria.

Se comprende como crisis identitaria, el momento en el cual los/as docentes ven conflictuada su realidad y/o formas de actuar y/o pensar (Erikson, 1980, 1968; Miranda y Vargas, 2019), la que según Vaillant (2007) se inicia con una tensión entre “lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer” (p. 12), sobre todo en los ámbitos sociales y culturales en los cuales se ven enfrentados los/as docentes y/o estudiantes en formación. Por tanto, en ese instante la reflexión es el movilizador del cambio (Collin *et al.*, 2013; Meirieu, 1996; Perrenoud, 2001). Si esta no se diera, los/as docentes podrían caer en el adoctrinamiento, la toma de decisiones sin argumento, así como el instruccionismo en educación (Garrido *et al.*, 2023).

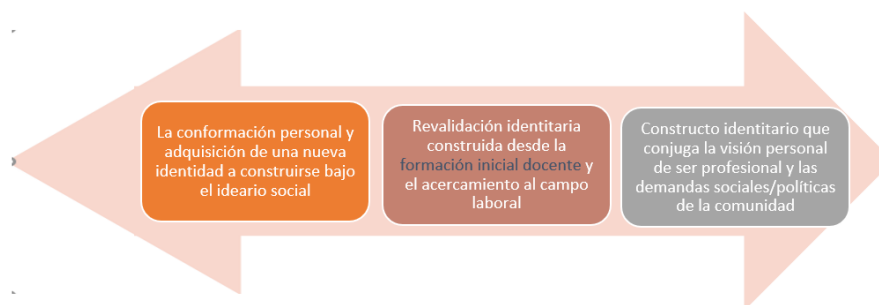
Tomando la idea de Giddens (1997) “para tener un sentimiento de quienes somos, debemos poseer una idea de cómo hemos llegado a ser y de adónde vamos” (p. 74), y eso se logra a través de la reflexión. Por esta razón, “investigaciones recientes sobre identidad docente han

enfaticado la necesidad de fortalecerla en los programas de formación inicial, destacando su relevancia en los procesos de formación profesional” (Cocio *et al.*, 2024, p. 2).

En el contexto de Desarrollo profesional docente (DPD), la FID es el punto de partida, ya que brinda los primeros espacios teóricos y empíricos de transformación profesional (Avalos, 2014, 2017 y 2019; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2020), los cuales continúan a lo largo de la vida laboral (de la Vega y Flores, 2021). Lo anterior se asocia a lo contemplado como Trayectoria profesional identitaria:

Figura 2.

Trayectoria identitaria docente



Fuente: Elaboración propia, bajo los planteamientos de Kaddouri y Vandroz (2008) y Toledo (2012).

Bajo esta premisa, la mirada de identidad profesional pasa por distintos momentos claves y/o crisis relevantes, donde se distinguen especialmente tres de ellos:

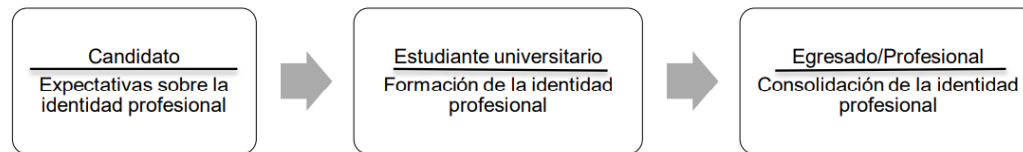
- a) La vida personal, donde la emocionalidad cumple un rol fundamental, ya que las vivencias marcan “quien quieres ser” o “no ser” socialmente; configurando un ideario social del ser educador/a
- b) La confirmación y/o revalidación identitaria al ingreso a la FID, donde se agregan los saberes que debiese tener todo educador/a.
- c) Donde ese ideal profesional se enfrenta a la realidad del campo laboral.

Donde, “el sujeto crea significados sobre su entorno y se lo apropia, lo transforma o lo hace perdurar en el tiempo” (Toledo, 2012, p. 45), es por ello que la identidad es dinámica, todos los días se aprende y perfecciona, valorando los momentos complejos como gatilladores de crisis identitaria (Garrido *et al.*, 2024).

Por su parte, Olivares *et al.* (2020) son más específicos al señalar cual sería la trayectoria educativa de estudiantes que ingresan a la universidad, marcando coincidentemente tres momentos, los cuales se grafican en la Figura 3.

Figura 3.

Trayectoria identitaria de estudiantes universitarios



Fuente: Tomado de Olivares *et al.* (2020), p. 14.

Los que consideran el momento previo de ingreso a la universidad y/o casa formadora, existiendo una ilusión sobre la identidad a alcanzar, una segunda instancia, ya en el ambiente de la FID dentro de la universidad, donde comienzan a conjugarse esa identidad inicial llena de expectativas con la llevada dentro de su proceso académico, la que alcanza su máximo al momento de egreso e iniciar su nueva identidad al integrarse de manera más concreta en el ámbito laboral. Pese a que ambos modelos hablan de tiempos distintos, la clave está en pensar que sigue una trayectoria, la cual puede variar según los actores, “la identidad no es la misma para todos los miembros de un colectivo” (Toledo, 2012, p. 46), ya que todos/as tenemos identidades diversas que se van conformando de acuerdo con las vivencias, saberes y tiempos (singularidad) de cada una de las personas.

1.1 Construcción identitaria del/la Educador/a infantil

El/la educador/a infantil, es el/a profesional pedagogo especialista en infancia, cuyo título a nivel hispanoamericano puede ser variado: maestro/a infantil, pedagogo/a infantil, y en el caso de Chile, educador/a de párvulos, teniendo todas estas denominaciones un punto en común, docentes que buscan el desarrollo integral, pleno, seguro y progresivo de niño/as desde su nacimiento hasta los seis años, reconociéndolos frente a toda instancia como sujetos de derecho (Peralta, 2012).

La educación infantil, cada vez toma más fuerza ya que “Las niñas y niños que se quedan atrás en estos primeros años no suelen alcanzar a sus compañeros, lo que perpetúa un ciclo de bajo rendimiento y altas tasas de abandono escolar que continúa desfavoreciendo a las poblaciones vulnerables” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022). Si bien acorde a las neurociencias el desarrollo humano continúa a lo largo de la vida (Damasio, 2022; Rojas-Barahona, 2017), existen ventanas de aprendizaje que invitan a unir la pedagogía con esta rama de la ciencia (Fuenzalida, 2024), la cual es contemplada en la formación de educadores/as infantiles.

Sin embargo, la mirada socio-cultural frente al nivel y sus profesionales no fue siempre la misma. El/la educador/a de párvulos chileno/a, “ha fluctuado en los últimos 20 años desde un rol asistencial hacia una conceptualización más profesionalizante y pedagógica” (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022, p. 46), lo cual ha afectado la construcción identitaria de los/as educadores/as infantiles. Sin embargo, se reconoce los avances alcanzados a la fecha, en especial después del regreso a la democracia, entre ellos: su reconocimiento como el primer nivel del sistema educacional chileno en el año 1990, el diseño de las bases curriculares para el nivel, (2001, 2018), marco de la buena enseñanza (2019), y la configuración de la Ley n°20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales.

Considerándose en la actualidad

actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, el asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad. (Ministerio de Educación [Mineduc]- Subsecretaría de Educación Parvularia [SDEP], 2018, p. 28).

Rojas *et al.* (2021) agregan a la discusión, la relevancia que tiene la carrera de educación parvularia, la cual debería “formar un maestro (a) mediador de cultura, que refuerce los valores positivos minimizando los valores destructivos de la sociedad moderna” (p. 259), con un pensamiento crítico-reflexivo, divergente que contribuyan a la transformación social y les permitan llevar al aula experiencias de aprendizaje emancipadoras que brinden posibilidades de expresión y curiosidad permanente en los/as niños/as (Arriagada, 2021; De Sousa Santos, 2017; Cabaluz-Ducasse 2016; Infante, 2019), lo cual implica un “sentido profundo y arraigado de lo que significa ser profesional, y del rol profesional a desempeñar en una sociedad” (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021, p. 2)

Por tanto, la mirada que brinden las casas formadoras, sobre ser educador/a pueden marcar el tipo de profesional, que en el futuro enfrentará la vida laboral y, por tanto, aportará a la sociedad (Angulo, 2019; Lopez, 2020; Vanegas y Fuentalba, 2019). Sin embargo, tensiona lo anterior, una investigación reciente realizada por González y Torres (2022), que estudio por medio de las narrativas la visión de las egresadas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad chilena, donde queda de manifiesto “que la identidad profesional de las educadoras de nivel parvulario está fuertemente determinada por estereotipos de género y entrampada en el imaginario de mujer-madre” (p. 10), por tanto, presumiblemente la visión persiste dentro la formación inicial docente.

Es por ello que se requiere profundar en la búsqueda de entendimiento sobre ¿Cómo construyen su identidad profesional los/as educadores/as infantiles dentro de la formación inicial docente?, pero desde la voz de los/as futuros/as profesionales. Surgiendo el objetivo de investigación: indagar la mirada del ser educador/a de párvulos y su construcción identitaria en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad chilena.

Responde a este objetivo investigación permitirá a las casas formadoras, tener una mirada de los constructos identitarios que van conformando los/as estudiantes de educación parvularia a lo largo de su formación universitaria, permitiendo establecer las mejoras para su fortalecimiento desde la evidencia empírica.

2. Metodología

Este estudio se realizó bajo una mirada de investigación cualitativa-interpretativa (Vain, 2012), ya que busco “comprender la realidad a partir de las propias narraciones, visiones y significados otorgados por las personas participantes en la investigación” (Marín-Suelves *et al.*, 2021, p. 128), de carácter transversal con alcance exploratorio, no pretendiendo su generalización, sino más bien la comprensión del fenómeno. “En el alcance exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características” (Ramos-Galarza, 2020, p. 2)

Acerca de su tipo, se consideró como estudio de caso simple (Ying, 1989), ya que, según Sandín (2003, citado en Rodríguez, 1996) implica un “examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p. 174), por lo que “interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (Stake, 1999, p. 15), teniendo como unidad de estudio, las narraciones de noventa estudiantes universitarias de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia con mención de una institución chilena (todas mujeres), de 1er a 4to año de formación universitaria, quienes desearon de forma voluntaria a participar a partir de una invitación y firma consentimiento informado. Esta decisión metodológica se basa en querer considerar a los actores dentro de sus diferentes contextos y jerarquías (Flick, 2015).

Para la investigación, se empleó el análisis de discurso (Martín-Alonso *et al.*, 2019), de los escritos de las futuras profesionales, contemplando que “el interés respecto al modo en que la escritura se relaciona directamente [...] entre varios aportes metodológicos, para evaluar su desarrollo en un programa de formación docente” (Schnitzler-Sommerfeld y Núñez-Lagos, 2021, p. 5) y establecer las acciones de mejora necesarias en la formación de las estudiantes.

Considerando que la Identidad profesional es valorada como dinámica y multidimensional, el equipo investigador, acorde los últimos estudios realizados en la materia, contemplo como componentes para este estudio, las categorías iniciales axiológicas asociadas a la configuración identitaria del/la educador/a infantil: creencias ontológicas, motivación y concepción del perfil profesional, a las cuales se integraron posterior a lectura individual y completa de cada una de las narrativas de las estudiantes, categorías emergentes del discurso narrativo de las estudiantes, contemplando el soporte del programa ATLAS.ti 23, para lograr su caracterización por año formativo de la carrera y una global final.

3. Resultados

A continuación, se darán a conocer los resultados alcanzados por nivel de formación:

3.1. Primer año de formación en la carrera de Pedagogía de Ed. Parvularia

Este nivel visualiza el ser educador/a de párvulos principalmente enfocado al trabajo con niños/as, donde la vocación y la búsqueda del bienestar de los infantes moviliza su pensamiento, así como principalmente valores como: empatía, responsabilidad, creatividad son fundamentales. Lo cual se asocia con su deseo de entrar a la carrera, donde el gusto por estar cerca de los/as niños/as se nota con mayor frecuencia. Existiendo una idea romántica del ser educador/a, sin agregar dentro de sus funciones las diversas labores y/o funciones que puede desarrollar este/a profesional en el contexto laboral.

“Porque me gustan los niños, tengo mucha conectividad con ellos, me gusta jugar” (NN1).

“Porque me gusta llevarme con los niños pequeños” (NN5).

“Porque es una carrera que me gusta mucho. El solo hecho que pueda trabajar con los niños chicos me alegra mucho” (NN12).

Se visualiza las experiencias de vida, con ese deseo de trabajar con niños/as, ya sean estas positivas y/o negativas.

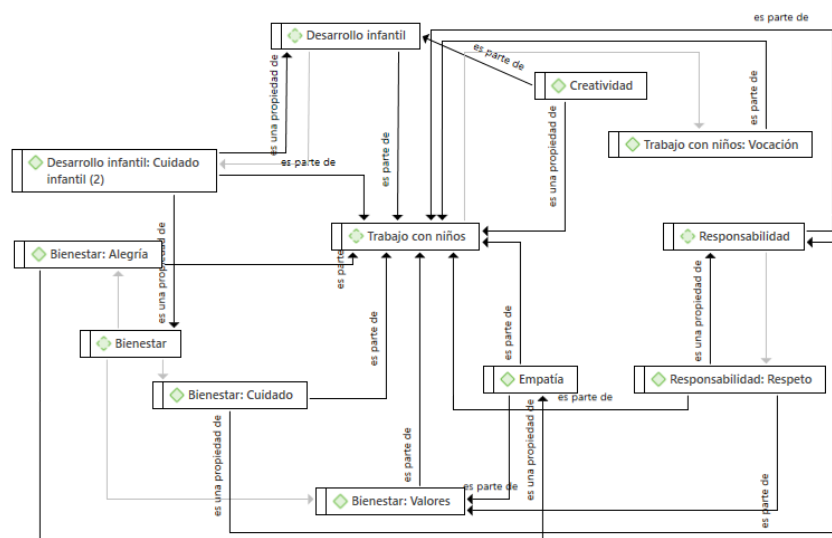
“por qué creo que hay muchas educadoras de párvulo que desempeñan la carrera, pero no con vocación, las cuales no hacen el trabajo con ganas, muchas de estas tratan mal a los niños y en lo personal quiero ser una tía que brinda el amor, cariño y comprensión que necesitan los niños” (NN9).

“Porque amo enseñar, y me gustaría centrarme en la primera infancia. También porque después de que nació mi hija me despertó gran interés por estudiar y saber cómo aprenden los niños, cómo un ser humano que llega sin saber nada a este mundo puede ir descubriendo y aprendiendo tanto en tan poco tiempo” (NN20)

Lo cual queda diagramado en la figura 4

Figura 4.

Red del ser educador/a de párvulos para estudiantes de primer año de la carrera



Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

3.2. Segundo año de formación en la carrera de Pedagogía de Educación Parvularia

Este grupo de estudiantes tiene como foco central del ser educador/a de párvulos, el diseñar procesos de enseñanza aprendizaje de los/as niños/as, el cual está conectado con: cambio social, vocación, ética, conciencia del rol y compromiso. Y de éste se despliega el trabajo con niño/as., su bienestar y desarrollo integral.

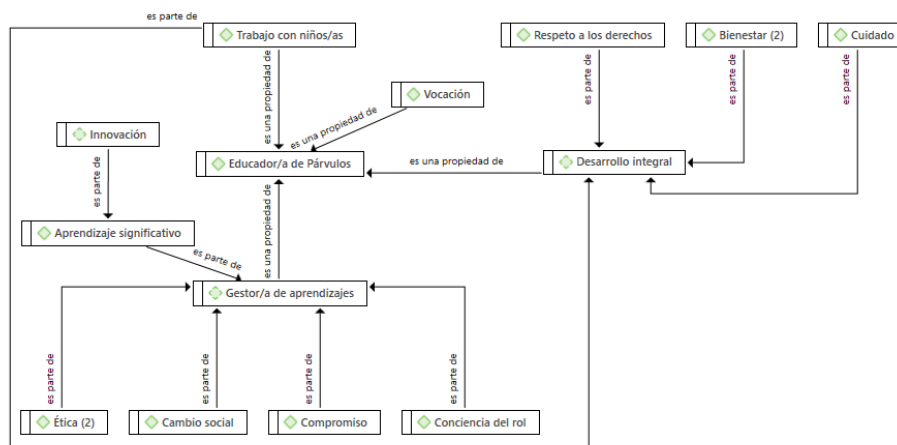
“Es ser una profesional especializada en párvulos y su desarrollo tanto cognitivo como físico, vela por los derechos de los párvulos y su bienestar” (NN7).

“Educar, orientar y acoger a cada uno de los niños y niñas, nutrirlos de nuevos aprendizajes que nosotras conozcamos a través de prácticas pedagógicas e investigaciones” (NN32).

“Un agente de cambio que vela por el bienestar y los derechos de los niños y niñas” (NN30).

Figura 5.

Red del ser educador/a de párvulos para estudiantes de segundo año de la carrera



Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

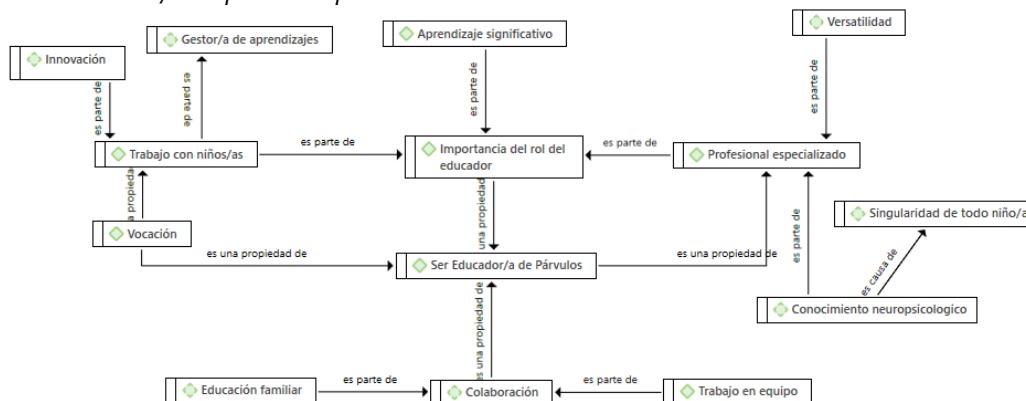
En la Figura 5 muestra como el ser educador/a para las estudiantes de segundo año, está asociado con ser gestor/a de aprendizajes para los niños/as, lo cual conlleva al desarrollo integral de los párvulos, donde el aprendizaje significativo es propiedad de la innovación. En la misma línea, este desarrollo integral lo vinculan al bienestar, respeto a los derechos de los/as niños/as y su cuidado.

3.3. Tercer año de formación en la carrera de Pedagogía de Educación Parvularia

Este grupo de estudiantes tiene reconoce un valor importante a la importancia del ser/educador/a, ampliando su mirada al ya considerarla como un/a profesional especializada con conocimientos versátiles y con conocimientos ya no tan solo pedagógicos, sino que también neuropsicológicos, lo que le permite diseñar proceso de enseñanza aprendizaje consientes en las características de aprendizaje de los/as niño/as. En este nivel, también existe un reconocimiento de la colaboración que realiza con la familia y comunidad educativa.

Figura 6.

Red del ser educador/a de párvulos para estudiantes de tercer año de la carrera



Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

Es ser una líder con múltiples capacidades para guiar el desarrollo integral de cada niño y niña por medio del juego y estrategias lúdicas, de esa misma forma es un/a profesional con competencias para abordar el proceso de aprendizaje de los párvulos junto con la familia, comunidad educativa y equipo pedagógico (NN80).

Como se puede visualizar el discurso de las estudiantes es más completo y complejo, reconocimiento el juego como estrategia de aprendizaje para alcanzar aprendizajes significativos. La red de la figura 7, además permite reconocer el valor del potencial del/la educador/a como un agente de cambio social vinculado con el bienestar de los/as niños/as, así como en la gestión de sus aprendizajes, lo que permite reconocer un análisis y reflexión más profunda de la profesión.

4. Discusión

Los resultados alcanzados anteriormente, si bien eran esperables en algún sentido, al existir mayor conocimiento por parte de las estudiantes por su permanencia en la universidad. Se reconoce un cambio paulatino de la visión profesional de ser educador/a de párvulos, bajo la premisa de que cada “sujeto se construye en interacción dialéctica con el entorno donde tiene lugar su existencia” (Toledo, 2012, p. 45).

Para Olivares *et al.* (2024), la identidad profesional se forma en la universidad, ya que para ellos “La formación de la identidad profesional es el proceso por el cual un individuo se define a sí mismo como miembro de su profesión basado en la adquisición del conocimiento, habilidades, actitudes, valores y comportamientos requeridos” (p. 12), sin embargo, en esta investigación queda de manifiesto que esta se inicia como ilusión y/o experiencia antes de entrar a la FID, ya que al “referirse a la construcción identitaria implica incorporar la dimensión de trayectoria” (Toledo, 2012, p. 47), la cual incorpora la identidad personal (vivencial).

Las estudiantes participantes de este estudio ingresan a la carrera con un sentido de valor arraigado frente al cuidado y bienestar de los/as niños/as donde “su identidad se nutre de los elementos comunes a su familia y a los colectivos a los cuales pertenece. Así se posiciona como un ser sociohistórico” (Toledo, 2012, p. 45), sus vivencias las marcaron ya sea positiva como negativamente, lo cual en algunos casos incidió en su decisión de ingreso a la universidad, queriendo ser agentes positivos en la vida de los/as niños/as, por lo que la emocionalidad juega un rol clave. Sin embargo, como señala Olivares, *et al.*, (2020) “se esperaría que los alumnos de primer ingreso intenten adoptar los compartimentos de su profesión y en algún momento internalicen este rol hasta convertirse en un profesionalista” (p. 13), lo cual como muestran los resultados, esto se va alcanzado a lo largo de la carrera.

En segundo año de la carrera, las estudiantes comienzan a identificar e identificarse como educadoras de párvulo en el contexto de un rol pedagógico con los/as niños/as, ya que “el sujeto no se construye de una vez y para siempre” (Toledo, 2012, p. 45), las personas van creciendo y madurando en función de las experiencias y conocimientos que va adquiriendo (Blanco, 2022; Vaillant, 2007), en esta etapa formativa se suma a lo anterior los primeros pasos prácticos -principalmente de observación participante- pudiendo ser la razón del porque las futuras profesionales se enfocan solo en una función del rol profesional.

En el 3er año formativo, comienza a visualizarse como una profesional especializada en la labor pedagógica con niños/as, integrando como parte de su labor pedagógica el trabajo colaborativo con familia y comunidad, “sin embargo, la identidad no es la misma para todos los miembros de un colectivo” (Toledo, 2012, p. 46), siendo en este momento cuando

comienzan cada una de las participantes a encontrarse a si mismas en su rol profesional, reconociéndose como gestora de aprendizajes. Dicha mirada se profundiza, pero no aparecen nuevos conceptos más allá de los arraigados en segundo año de la carrera.

En esta etapa comienza a existir una mayor conciencia del ser educador/a debido a que “para tener un sentimiento de quienes somos, debemos poseer una idea de cómo hemos llegado a ser y de adónde vamos” (Giddens, 1997, p. 74), llegando así a las estudiantes de cuarto año, las que están a un paso de egresar.

En cuarto año, las profesionales incorporan en su discurso un bagaje cultural, pedagógico y experiencial, propio del ser docente ya que “sus prácticas resultan ser una síntesis de la estructura social en la cual se encuentra inserto” (Toledo, 2012, p.46) ahora bien, además de los saberes arraigados, por primera vez comienza a surgir el concepto de liderazgo, pese a estar vinculado al aula, se proyecta una nueva labor dentro del ser profesional, junto con la responsabilidad del bienestar y desarrollo integral de los/as niños/as.

En base a lo anterior, se puede señalar que hay una diferencia relevante entre 1er año de la carrera y del segundo con el cuarto. Sin embargo, al igual que los estudios realizados por Olivares *et al.*, en el año 2020, el grupo de tercer año manifiesta una diferencia menos relevante que las antes nombradas, congruente con la mirada de Erikson (1998) “que afirma que las etapas de identidad profesional son discontinuas debido a crisis emergentes” (citado en Olivares *et al.*, 2020, p. 18), por tanto pudiese ser que al estar en una etapa intermedia, el estudiantado ya este más adaptado a la universidad y las prácticas pedagógicas se vuelven más recurrentes, por tanto, existen menos crisis identitarias que en el resto de la carrera.

Este estudio se realizó en el contexto de una universidad chilena, por tanto, no se busca su generalización, sino que la comprensión del sentir de las futuras profesionales, sin embargo, Flick (2015) planteando las ideas de Maxwel (2005), reconoce que pudiese, en el caso de estudios cualitativos, existir una “generalizabilidad interna” (p. 66), pudiendo existir conclusiones dentro de los grupos estudiados.

Ser educador/a implica variadas tareas, acciones y funciones dentro de lo implica su rol profesional, por lo que llama la atención que en esta investigación la mirada de las futuras profesionales se centre exclusivamente al trabajo en aula, en diferente nivel de profundidad y conocimiento, pero siempre centrado en esa labor educativa, dejando fuera, por ejemplo, su rol investigador y el de liderazgo directivo. Pudiendo deberse a que la carrera se centre en solo en dicho objetivo, ya sea de manera consciente y/o inconsciente.

Se reconoce como limitante haber tomado insumos bajo una sola mirada narrativa, por lo que se reconoce importante seguir indagando en esta línea, pero incorporando otras estrategias más cercanas y dialogantes con las estudiantes, permitiéndose que se expresen con mayor naturalidad, así como hacer el cruce con los programas de estudio.

5. Conclusiones

Al finalizar este estudio, se puede señalar que se alcanzó el objetivo central del estudio: indagar la mirada del ser educador/a de párvulos y su construcción identitaria en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad chilena, pudiendo señalar que existen diferencias en la mirada del ser educador/a de párvulos según año formativo.

Pese a ser un estudio exploratorio, se suma a los planteamientos de diversos autores (Toledo, 2012; Olivares *et al.*, 2020; Vaillant, 2007) que reconocen la existencia de una trayectoria

profesional cambiante a lo largo de la formación estudiantil, donde las crisis identitarias asociadas a espacios reflexivos (Garrido *et al.*, 2024), colaboran en que dichos cambios sucedan.

En base a lo anterior, según los resultados alcanzados, las estudiantes según su avance de la carrera, van arraigando nuevos saberes y experiencias que colaboran en que su identidad profesional este en constante construcción, reconociendo la influencia que tiene la FID en su consolidación, es por ello que las miradas que presente la carrera al estudiantado, pudiesen condicionar el tipo de educador que posteriormente saldrá al campo laboral.

Frente a esa premisa ¿Qué tipo de educador/a están formando hoy las instituciones de educación superior?, es una interrogante que según el equipo investigador requiere ser profundizada, ya que la FID se mueve acorde a los lineamientos político-sociales del país, donde se implemente y dichas miradas pudiesen ir cambiando, entonces, ¿Qué se espera del ser educador/a en la sociedad actual y como contribuye la FID para tales efectos? Esperamos como equipo investigador ir dando respuesta a dichas interrogantes en posteriores estudios

6. Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Angulo, F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 17-39. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1094>
- Araya-Pizarro, S. C. y Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arriaga, G. (2021). Hacia una “hermenéutica de las emergencias” para las epistemologías del sur. *Geograficando*, 17(1), e088. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12649/pr.12649.pdf
- Ávalos Davidson, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11-28. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Ávalos, B. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.su/yxSPj6n>
- Ávalos, B. (2019). *La colaboración formativa en Chile. La visión de los/as docentes*. L.V. (Ed.) *Mejorar la Educación. Aportes desde la investigación educativa*. RIL Editores. pp. 129- 140.
- Bastias, L. y Gonzalez Leiva, J. (2023). Percepciones sobre el desarrollo profesional docente: Una mirada desde los actores técnicos-educativos en Chile. En C. García Yañez, J. M. Medina Andrade, Ch. Miranda y V. Maltrain (Coord.) *Desarrollo Profesional Docente en contextos latinoamericanos* (pp. 75-92).

- Blanco Echeverry, M. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22(1), 426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Caiceo Escudero, J. (2020). *La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático*. Universidade Estadual de Maringá - EDUEM. Cientiaram. Education
- Castro Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2012). Práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado: críticas y perspectivas. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Cocio, A., Errázuriz, M. C., Davison, O. y Fuentes, L. (2024). La opción docente en estudiantes de pedagogía: análisis de sus fondos de conocimiento e identidad. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3074>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., González, I., Sandoval-Díaz, J. y Pérez-Zapata, D. (2021). Formación de la identidad profesional frente a la crisis global socioambiental. *Liberabit*, 27(2), e504. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.05>
- Damasio, A. (2022). *Sentir y Saber. El camino de la consciencia*. Ariel.
- de la Vega Rodríguez, L. y Flores González, M. (2021) Investigación sobre desarrollo profesional docente: diseños metodológicos y rol de los actores educativos. En L. de la Vega (Eds.), *Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas* (pp. 91-114). Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://doi.org/10.34720/z8vk-6a48>
- Erikson, E. H. (1980 [1968]). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Una epistemología del Sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO Coediciones.
- Infante, A. (2019). El por qué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento Europeo. FERMENITO. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 23(68), 401411. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538671007>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://bit.ly/4cTN1bR>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). Aprendizaje de la primera infancia (preescolar). <https://uni.cf/4cqI7AO>
- Friz, M., Morales, K., Sumonte, V., Colipán, X., Manhey, M. y Aroca, C. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 47(7) pp. 284-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8532795>
- Fuenzalida, V. (2024). Neurociencia, Identidad, y aprendizaje del niño/joven. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 154, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9274147>
- Garrido González, L., Flores Meza, G. y González Muzzio, M. T. (2023). Identidad profesional docente del/la educador/a de párvulos en Chile, una mirada desde el paradigma del sur: professional teaching identity of the early childhood educator in Chile, a view from the southern paradigm. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(3), 1555-1565. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1181>
- Garrido Gonzalez, L., Flores Meza, G., Villar Cavieres, N. y Vergara Ramirez, T. (2024). Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/O Infantil: Revisión de Alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1713-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- González Castro, C. y Torres Anticura, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- Kaddouri, M., y Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais y S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*, (pp. 23-42) CRP.
- Lemaitre, M. J. (2003-2004). Responsabilidades públicas y privadas en Educación Superior. Estado, gobierno, gestión pública: *Revista Chilena de Administración Pública*, 6, 169-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254244>
- Lemaitre, M. J. (2017). Quality assurance in Latin America: current situation and future challenges. University of Deusto. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(1), 21-40. [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-5\(1\)-2017pp21-40](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-5(1)-2017pp21-40)
- Ley n°20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041>
- López Poblete, I. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social: el caso de la pedagogía en el campo de la educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-15. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>

- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. McKinsey & Company.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M. I., Vidal-Esteve, M. I. y San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/469691>
- Meireus, Ph. (1996). *Frankenslán pedagogaé*. ESF éditeur. (Trad. cast.: *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes, 1998).
- Ministerio de Educación [Mineduc]- Subsecretaría de Educación Parvularia [SDEP]. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Santiago de Chile.
- Miranda Cervantes, G. y Vargas Dengo, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Rev. Actual. Investig. Educ [online]*, 19(1), 196-215. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Morales Escobar, I. D. y Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfica narrativa: significados y tendencias en la información de la identidad profesional docente. *Revista Folios*, 53, 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Navarrete-Cazales, Z. (2024). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española De Educación Comparada*, 44, 165-183. <https://doi.org/10.5944Zreec.44.2024.37891>
- Olivares S., Rivera, N., López, M. y Turrubiates, M. (2020). Etapas de la identidad para ser profesionalista: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera. *Formación universitaria*, 13(4), 11-20. <https://bit.ly/45TgWPa>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Reimaginar juntos un nuevo futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. ISBN 978-92-3-300184-8.
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015) *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago*.
- Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Docencia 48. <https://bit.ly/3RSDNVd>
- Perrenoud, P. (2001b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.

- Pizarro, P. y 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.
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Editorial: Los alcances de una investigación*, 9(3). ISSN 1390-9592; ISSN-L 1390-681X <https://cienciaamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336>
- Rojas-Barahona C. (Ed.). 2017. *Funciones Ejecutivas y Educación*. Ediciones UC. ISBN: 9789561421516.
- Rojas, O., Vivas, A. y Solis, D. (2021). Diagnóstico educacional en la carrera de pedagogía en educación parvularia. *Revista Política e Gestão Educacional*, 25(1), 254-266. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14728>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I. y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539528007.pdf>
- Sandín Esteban. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGrawHill.
- Schnitzler-Sommerfeld, N. y Núñez-Lagos, P. (2021). Hacia una evaluación de la reflexión pedagógica desde la escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.herp>
- Stake, R. (1989). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Toledo Jofre, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506, 43-56. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622012000200004
- Yin, R. (1989). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5. SAGE Publications <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En I Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. 5, 6 y 7 de setiembre. Barcelona, España.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Garrido-Gonzalez, Lorena. **Software:** Garrido-Gonzalez, Lorena
Validación: Apellidos, Nombres **Análisis formal:** Flores-Meza, Giannina; **Curación de datos:** Flores-Meza, Giannina; **Redacción-Preparación del borrador original:** Garrido-Gonzalez, Lorena **Redacción-Re- visión y Edición:** Apellidos, Nombres **Visualización:** Flores-Meza, Giannina **Supervisión:** Garrido-Gonzalez, Lorena **Administración de proyectos:** Garrido-Gonzalez, Lorena **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Garrido-Gonzalez, Lorena y Flores-Meza, Giannina.

Financiación: Esta investigación recibió financiación externa de Beca ANID/Subdirección de capital humano avanzado/Doctorado Nacional 2023/21230844, Chile.

AUTORAS:

Lorena Garrido-González

Universidad Católica del Maule, Chile.

Educadora de Párvulos; Diplomada en Investigación en docencia universitaria; Magíster en Educación, mención currículo; y actualmente cursa sus estudios Doctorales en Universidad Bernardo O'Higgins; Becaria ANID/Subdirección de capital humano avanzado/Doctorado Nacional 2023/21230844, Chile. En la actualidad se desempeña como Académica de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación. Integrante de OMEP-Chile. Ha publicado a nivel nacional e internacional, así como una descartada participación en seminarios y congreso. Su línea de investigación es formación inicial docente.

lgarridog@ucm.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-3854>

Giannina Flores-Meza

Universidad Católica del Maule, Chile.

Educadora de Párvulos; Licenciada en Educación; Magister en Educación de la Universidad Católica del Maule; Magister en Educación Inicial de la Universidad Andrés Bello; Dra. (c) en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Becaria ANID/Subdirección de capital humano avanzado/Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile. Ponente de diferentes congresos, así como autora de artículos en relación a al ámbito de la educación parvularia. Actualmente, académica de la Escuela de Educación Parvularia con Mención de la Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile. Sus principales líneas de investigación: Educación inicial, migración en educación inicial y formación inicial docente.

gflores@ucm.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4839-3619>