

¿CÓMO CONSTRUYEN SU IDENTIDAD LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS PRINCIPIANTES? UNA MIRADA DESDE DIFERENTES REALIDADES EDUCATIVAS

HOW DOES THE NOVICE EARLY CHILDHOOD TEACHER PERCEIVE THEIR IDENTITY? A VIEW FROM DIFFERENT EDUCATIONAL PERSPECTIVES

María Soledad Robinson Seiseddos (*)

Universidad de Valparaíso

Chile

José Tejada Fernández

Sílvia Blanch Gelabert

Universidad Autónoma de Barcelona

España

Resumen

Este artículo da cuenta de las dimensiones que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante, en centros educativos públicos y particulares subvencionados chilenos. El método utilizado fue un estudio de casos múltiple y la recogida de información se efectuó mediante entrevistas semiestructuradas a ocho profesionales. Desde los resultados, se ha clasificado el proceso de construcción de la identidad profesional en tres grandes grupos: personal, formación inicial y ejercicio profesional. A partir de estos, se distinguen diferencias entre aspectos que están asociados principalmente a características del contexto socioeducativo y el trabajo pedagógico realizado. La información extraída permite constatar que la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos está en constante evolución al vincularse directamente con la experiencia diaria. Para ella, es fundamental la valoración positiva que hacen otros de su labor, lo cual contribuye a mejorar su rol profesional.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, transición a la vida activa, identidad, profesionales de la educación, formación profesional.

Abstract

This article gives an account of the dimensions that contribute to the construction of the professional identity of the novice early childhood teacher in Chilean public and private subsidized educational institutions. The method used was a multiple case study and the collection of information was carried out through semi-structured interviews to eight professionals. From the results obtained, the process of construction of professional identity is classified into three major groups: personal, initial training and professional practice. From these, we can distinguish differences, mainly associated to characteristics of the socio-educational context and the pedagogical work. The extracted information allows us to verify that the construction of the professional identity of the early childhood teacher is in permanent evolution, since linked directly to daily experiences. For the teacher, the positive assessment that others make of her work is fundamental, which contributes to improving her work as a professional.

(*) Autor para correspondencia:

María Soledad Robinson Seiseddos.

Universidad de Valparaíso.

Escuela Educación Parvularia.

Angamos 655, Reñaca. Viña del Mar, Chile.

Correo de contacto: maria.robinson@uv.cl

©2010, Perspectiva Educacional

<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 16 de febrero de 2018

ACEPTADO: 9 de julio de 2018

DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.766

Keywords: Early childhood education, transition into working life, identity, educational population, vocational training.

1. Introducción

Hablar de educación de calidad en la primera infancia implica políticas públicas de continuidad e inversión que centren su foco de atención en el niño como ser integral y sujeto de derechos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016). Desde esta perspectiva, Chile ha realizado cambios estructurales con el fin de responder a las demandas actuales, prueba de ello es la reforma en educación que se inicia el año 2014, junto con la creación de la Subsecretaría en Educación Parvularia (Ley 20.835), donde destacan como grandes desafíos ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación. En este sentido, y producto de la evidencia investigativa, la preocupación radica en la formación inicial y desarrollo profesional de las educadoras, ya que se establece una directa relación entre la calidad de la educación inicial y el aumento de las expectativas sociales en la infancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

Ingresar por primera vez al campo laboral conlleva tensiones (Pillen, Den Brok & Beijaard, 2013) e interrogantes que las educadoras de párvulos principiantes deben hacer frente y resolver, intentando relacionar lo aprendido en su formación inicial con su contexto de trabajo (Marcelo & Vaillant, 2013). Dicho contexto se caracteriza por ser real y diverso, donde la educadora forma parte de una determinada comunidad educativa e institución, con características que le son propias, y donde debe responder a los requerimientos y demandas planteadas. A partir de dicho contexto y de su quehacer pedagógico, la educadora de párvulos irá construyendo su identidad profesional.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio pretende responder a la pregunta: ¿Cuáles son los aspectos que forman parte de la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos que ingresa al campo laboral en diferentes realidades educativas chilenas? De aquí que centramos los objetivos en distinguir los elementos constituyentes de la construcción de la identidad profesional durante los tres primeros años de ejercicio laboral, y en comparar estos elementos entre las educadoras que se desempeñan en centros educativos particulares subvencionados y en centros públicos.

1.1 La construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos

Los cambios acontecidos en la sociedad actual –tecnológicos, políticos y culturales– han influido directamente sobre las instituciones educativas y en la forma como se establecen y desarrollan

los aprendizajes. Estos cambios sociales se reflejan en las prácticas pedagógicas, donde la comunidad educativa y los actores que la componen son los protagonistas (Tenti, 2008).

El hacer referencia a instituciones educativas es hablar de un contexto sociocultural que incide en el funcionamiento del centro, con características que le son propias, las cuales necesitan ser ordenadas y estructuradas con el propósito de desarrollar una labor educativa acorde (Díaz, 2011).

Para el cumplimiento de lo planteado en educación parvularia, y atendiendo a las necesidades de diferentes contextos educativos, es necesario contar con profesionales de la educación que puedan favorecer aprendizajes pertinentes, oportunos y de calidad en los niños, desde un enfoque integral, considerando para esto los principios pedagógicos de bienestar, unidad, singularidad, actividad, juego, relación y significado (MINEDUC, 2018), respetando además las características y etapa de desarrollo en la cual se encuentren.

Al respecto, las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) señalan que la educadora de párvulos requiere de un saber especializado con el que apoyarse en la toma de decisiones, que exige además la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo su propio conocimiento pedagógico para un ejercicio profesional cada vez de mayor calidad. Llevar a cabo el rol comporta valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumirlo de forma autónoma y responsable desde un código ético específico.

Sin embargo, en algunas realidades educativas este rol no se evidencia en su totalidad. Las tensiones que surgen desde las políticas públicas se manifiestan cuando se pretende focalizar la mirada de mejora de la calidad educativa en base a resultados y no a procesos de aprendizaje, lo que hace perder el sentido y el significado de educar, produciendo una dicotomía entre lo establecido y lo exigido.

Es así como las prácticas pedagógicas en algunos centros educativos conducen a la memorización sin sentido y a una mirada tecnicista de la educadora de párvulos, perdiendo de esta manera la autonomía profesional (Pardo & Woodrow, 2014). De ahí que la mirada se debe centrar en el proceso de construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos, como una forma de asegurar una educación infantil que responda a las características del niño.

Respecto a la identidad profesional, esta debe ser entendida como el significado que hace el propio educador del proceso vivido y de las tareas que le corresponde realizar, compartiendo con otros profesionales de la educación que vivencian procesos similares. Esta definición va

evolucionando en el tiempo de acuerdo con las experiencias vividas, tanto personales como profesionales y condicionantes del contexto laboral, educativo y social (Ávalos & Sotomayor, 2012; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Bolívar, 2016; Domingo & Barrero, 2012). Del mismo modo, es importante reconocer que la identidad del profesor está estrechamente entrelazada con la biografía individual y el desarrollo del ambiente social (Arvaja, 2016), la que comienza a formarse, en muchos casos, antes de la formación inicial, a partir de la experiencia propia como estudiantes, la influencia de la idea sociocultural de escuela y de la actividad docente (Cortés, Leite & Rivas, 2014).

De acuerdo con lo anterior, la identidad profesional se visualiza como una diversidad de representaciones profesionales, donde las interacciones que se generan son específicas de esa realidad. De esta manera, se vive el quehacer pedagógico desde la experiencia social y práctica (Bolívar, Fernández & Molina, 2005), basado en gran medida en sus vivencias personales y profesionales previas (Ivanova & Skara-Mincãne, 2016; Tejada, 2018).

Respecto a la construcción de la identidad profesional, entendemos que es el resultado de un proceso dinámico compuesto por diferentes experiencias en el transcurso de la vida (Beijaard et al., 2004; Chong, 2011), cuyos elementos fundamentales son sus creencias y valores, donde la reflexión juega un papel clave en este proceso de construcción (Day, 2006).

En la investigación de Sancho et al. (2014) acerca de la construcción de la identidad docente en el profesorado de educación infantil y primaria durante la formación inicial y primeros años de trabajo, se concluye que ser educadora infantil en la actualidad implica trabajar y vivir en una realidad en constante cambio, donde el conocimiento es transitorio e impredecible. Así, para solucionar los problemas que se presentan hoy en día, se requiere de saberes transdisciplinarios. En este sentido, los educadores deben responder a un sinnúmero de exigencias y responsabilidades profesionales que en ocasiones superan sus posibilidades.

Por su parte, Vergara (2014), en su estudio teórico sobre la construcción de la identidad profesional en la maestra infantil, señala que esta es reproductora de algunas prácticas relacionadas con representaciones sociales¹ establecidas como básicas en su rol, vinculadas al afecto, la crianza y el asistencialismo.

¹ Entendiendo el concepto de representación social como un proceso y producto de una actividad mental por la que un determinado grupo o persona reconstruye la realidad, otorgándole un significado específico, donde se mantienen prácticas y creencias que permiten que la educadora de párvulos conforme un mundo simbólico para acceder, interpretar y predecir acciones que son legitimadas por su grupo.

Del mismo modo, Ávalos y Sevilla (2010) plantean que el inicio en el campo laboral educativo implica tensiones, conflictos y temores al enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas. En tal sentido, las primeras experiencias resultan ser fundamentales puesto que se establecerán las bases en relación con la capacidad del profesional de comprometerse en este proceso de aprendizaje continuo. Sin embargo, para que estas experiencias se transformen en aprendizajes significativos se deben caracterizar por ser un período de indagación, crecimiento, innovación y reflexión, vista esta última como habilidad crítica para aprender sobre su enseñanza y así mejorar como educador (Marcelo, 2009).

El estudiante que finaliza su formación inicial y se incorpora al campo laboral a cargo de un determinado nivel educativo, se encuentra desprotegido al no tener experiencia, y desconoce cómo generar ambientes positivos y un clima propicio en la comunidad educativa, cómo responder a los requerimientos del sistema, realizar adaptaciones curriculares, evaluar aprendizajes de manera pertinente y manejar diferentes situaciones (Martínez, 2012). De aquí la importancia de la experiencia adquirida en la práctica educativa, ya que esta forma al educador al incorporar aprendizajes significativos para su posterior transferencia (Marcelo & Vaillant, 2013).

En suma, el ejercicio profesional de una educadora de párvulos se da en diferentes realidades con dinámicas y rutinas variadas, lo que ocasiona tensiones debido a las diferencias de lo vivido como estudiante y lo que comienza a vivir como profesional de la educación.

En este contexto debe resolver problemas reales desarrollando los saberes adquiridos en su formación inicial, incorporando otros nuevos, y a la vez atendiendo a los requerimientos técnicos y curriculares de los centros educativos. De este modo, el problema de investigación se centra en cuáles son los elementos que forman parte de la construcción de la identidad profesional y en detectar diferencias según el contexto.

2. Metodología

La investigación que se presenta forma parte de un estudio más amplio, el cual se ha establecido desde el paradigma interpretativo (Creswell, 2014), con un enfoque investigativo de carácter cualitativo. Ello ha permitido la descripción del fenómeno de estudio, es decir la construcción de la identidad profesional en diversos contextos educativos, desde la propia mirada de las educadoras de párvulos.

El método corresponde a un estudio de casos múltiple (Stake, 2010; Tójar, 2006), que consiste

en varios casos únicos con el fin de conocer la realidad a investigar, ya sea por similitud o diferencia de casos. De esta manera, y de acuerdo con lo planteado por Tójar (2006), se estudiará el caso interpretando las singularidades de cada contexto.

Los casos lo constituyen ocho educadoras de párvulos, egresadas de la misma institución entre los años 2014 y 2016, en sus tres primeros años de ejercicio profesional, que se encuentran trabajando con niños del 1° y 2° ciclo de educación parvularia en centros educativos públicos y particulares subvencionados de la zona centro de Chile. Como tal, la muestra es intencional al considerar la variable de contexto (particular subvencionado y público; egresadas de la misma universidad), de cara a unificar las variables de la formación inicial y su influencia en el proceso de construcción de la identidad (Bolívar et al., 2005).

En Tabla 1 se presentan las características de los diferentes casos implicados.

Tabla 1

Caracterización de casos

N°	Año egreso	Experiencia profesional	Institución ejercicio profesional	Antigüedad	Ciclo educativo	Experiencias profesionales anteriores	
1 (Ed.1)	2014	2 años, 6 meses.	Centros públicos de educación infantil.	1 año, 3 meses.	2° ciclo.	Educadora de párvulos estable y de reemplazo en centros educativos públicos, 1 año y 3 meses.	
2 (Ed.2)	2015	1 año, 7 meses.		1 año, 4 meses.	2° ciclo.	Educadora de párvulos de reemplazo en centros educativos públicos, 3 meses.	
3 (Ed.3)	2015	1 año, 8 meses.		1 año, 8 meses.	2° ciclo.	No.	
4 (Ed.4)	2016	7 meses.		3 meses.	1° ciclo.	Reemplazo en centros educativos públicos, 4 meses.	
5 (Ed.5)	2014	2 años, 9 meses.		1 año, 7 meses.	2° ciclo.	Educadora de párvulos estable en jardines infantiles particulares, 1 año, 2 meses.	
6 (Ed.6)	2015	1 año, 10 meses.		5 meses.	2° ciclo.	Educadora de párvulos estable en jardín infantil particular y en centro educativo particular subvencionado, 1 año, 5 meses.	
7 (Ed.7)	2015	1 año, 8 meses.		Centros educativos particular subvencionados.	1 año, 8 meses.	2° ciclo.	No.
8 (Ed.8)	2016	9 meses.		5 meses.	2° ciclo.	Educadora de párvulos de reemplazo en centros educativos públicos, 4 meses.	

Fuente: Elaboración propia.

En el presente estudio, el procedimiento de recolección de información utilizado en la entrevista semiestructurada (Álvarez-Gayou, 2012). El sistema de categorías de análisis que se ha establecido es *a priori* (deductivas), a partir de estudios anteriores revisados, y *a posteriori* (inductivas), las cuales contribuirán a la profundidad de los análisis y a una mayor comprensión del fenómeno en estudio.

La información producida por las entrevistas se ha analizado de manera sistemática (Álvarez-Gayou, 2012), siguiendo el procedimiento de análisis de Miles y Huberman (1994) en cuanto a la

reducción, disposición e interpretación de datos. Para el análisis de la información, se ha utilizado la herramienta para datos cualitativos ATLAS ti, versión 7.

Una vez analizados los datos obtenidos en el pilotaje, fue presentada la información a las participantes del estudio con el fin de corroborar los datos, los cuales fueron confirmados por las educadoras.

3. Resultados

Los resultados, por un lado, aportan información relevante con relación a los elementos presentes en la construcción de la identidad profesional, y por otro, permiten visualizar similitudes y diferencias entre los contextos educativos analizados.

En el proceso de trabajo de campo emergieron dos categorías, las cuales se han consignado con mayúscula para diferenciarlas de aquellas previamente establecidas para su búsqueda, como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Sistema categorial entrevistas

Dimensiones	Categorías	Subcategoría
Personal	CONCEPCIÓN DE IDEAS, DILEMAS Y CONFLICTOS	Relación formación inicial con desempeño profesional. Intereses personales. Influencia familiar en la elección de la carrera. Conflicto personal-profesional. Identidad de género.
Formación inicial	Formación inicial como educadora de párvulos	Vivencias de pregrado. Referentes en la formación de pregrado. Ingreso a la carrera. Importancia de la universidad y la carrera. Contenidos entregados. Grado de dificultad.
Ejercicio profesional	Concepción propia del rol de educadora de párvulos	Trabajar en equipo. Liderazgo apreciativo-organizativo. Ser responsables de la educación de los párvulos. Involucrar a las familias. Modelo de referencia. Educativa crítica y reflexiva. Ser buenas personas. Proactiva. Desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida. Mediadora de aprendizajes. Empoderarse de lo profesional. Investigadora en acción. Buen trato con las familias. Educativa en constante mejora y aprendizaje. Dinamizadora. Crecimiento personal. Velar por el bienestar del párvulo.
	Contexto socioeducativo	Características de las familias. Grado de satisfacción profesional. Necesidades de apoyo. Nivel de conocimiento. Características de la institución donde trabaja.
	VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR LA EDUCADORA	Reconocimiento social. Equipo técnico-pedagógico. Pares externos de la comunidad educativa. Familia de los párvulos.
	Trabajo pedagógico	Trabajo con los niños. Trabajo con familias. Trabajo en redes con la comunidad.
	Trabajo en equipo y colaborativo	Ventajas del trabajo en equipo. Jerarquización como barrera al trabajo en equipo. Funciones y responsabilidades. Reflexión en el quehacer pedagógico. Ambiente propicio para el aprendizaje. Comunicación como recurso. Dificultades del trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia.

La gráfica siguiente (Figura 1) ilustra la matriz de categorías y sus relaciones a partir de tres grandes dimensiones: personal, formación inicial y ejercicio profesional. Como puede observarse, se establecen vínculos con categorías de otras dimensiones. Esto da cuenta que, si bien la construcción de la identidad profesional se da de manera más intencionada en la dimensión profesional, comienza desde lo personal, teniendo una relación directa con la formación inicial y evolucionando en el quehacer pedagógico. De esta manera, se establece un proceso interrelacionado y dinámico.

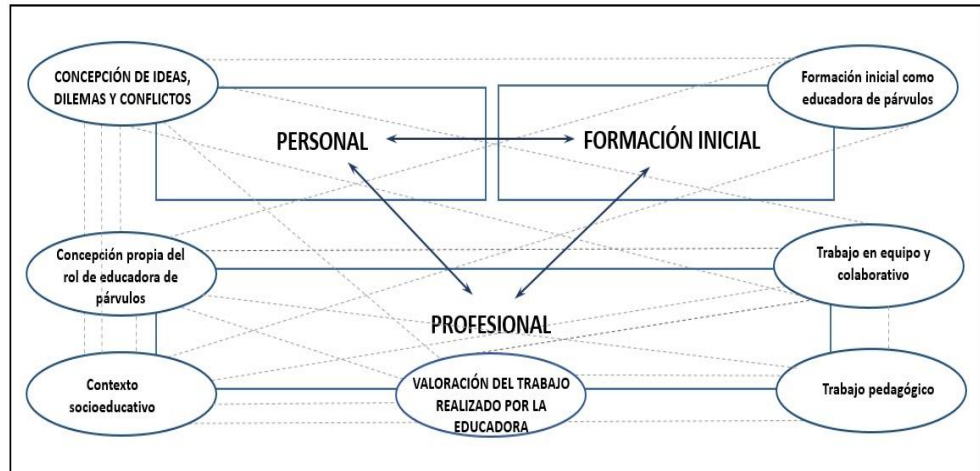


Figura 1. Elementos constituyentes en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante.

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Dimensión Personal

3.1.1 Concepción de ideas, dilemas y conflictos

Categoría emergente, vinculada a pensamientos, percepciones o concepciones propias, determinadas por vivencias tanto personales como profesionales. En algunos casos, estas concepciones se van modificando en la medida en que se va adquiriendo experiencia. Como subcategorías se evidencian: relación formación inicial con desempeño profesional, intereses personales, influencia familiar en la elección de la carrera, conflicto personal-profesional e identidad de género.

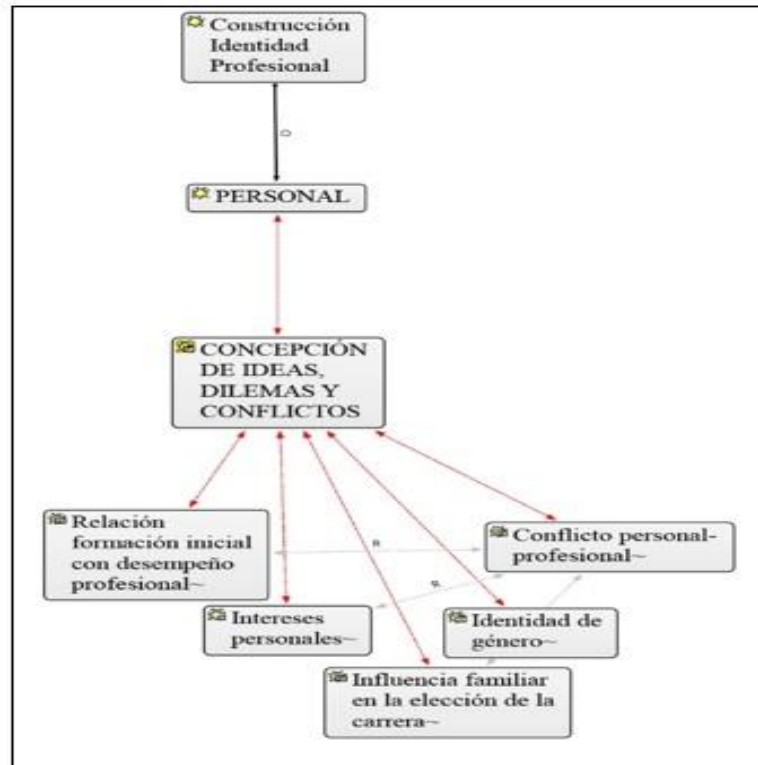


Figura 2. Red semántica. Dimensión Personal.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la categoría Concepción de ideas, dilemas y conflictos, las subcategorías con mayor recurrencia son relación formación inicial con desempeño profesional, influencia familiar en la elección de la carrera y conflicto personal-profesional. Esta última se relaciona de manera transversal con tres subcategorías y resulta ser la más significativa. Se pudo constatar, además, que aparece mayormente en el discurso de educadoras de párvulos de centros educativos particulares subvencionados:

sí, porque también la educadora me hacía muchas críticas, como que dije no, esto quizás no es lo mío (...) ¡me cuestionaba tanto!, si todas las profes me habían ido a ver a los centros de práctica, en todos salí bien evaluada (...) eran muchas críticas a lo que yo estaba haciendo, por ejemplo era muy constructivista lo que estaba haciendo muchas veces, porque lamentablemente en un sistema de colegio no debe ser así, se pueden mezclar ambas, pero por ejemplo siempre tiene que terminar en papel, en una guía o en libros. (Educadora 7).

Desde su relevancia, las subcategorías que emergen son dos: intereses personales e identidad de género. La segunda de ellas se evidencia en un centro educativo público y se establece desde

la experiencia de la educadora al haber participado en una capacitación de la institución donde trabaja:

Yo sentía que tenía otra mirada de esas personas, sentía como que ellos se hacían, no que nacían así con esa identidad de género, sino que era dentro de la sociedad que ellos se iban formando, (...) pero al conocer la realidad y opiniones de los niños, había videos de niños, (...) me hizo hasta llorar, me hizo sentir mucha más empatía con esas personas, (...) hemos tendido, yo sobre todo, a derribar muchos prejuicios, muchos prejuicios con las familias y también con los niños, el tema de “¡Nooo, no te pintes, eso es para niñas!”, “¡El color azul nooo, el color rosado!”. (Educadora 1).

3.2 Dimensión Formación Inicial

3.2.1 Formación inicial como educadora de párvulos

Se relaciona con las características, elementos y aportes entregados por la casa de estudios donde cursaron la carrera y la preferencia por la universidad al momento de elegir dónde estudiar. Las subcategorías son: vivencias de pregrado, referentes en la formación de pregrado, ingreso a la carrera, importancia de la universidad y la carrera, contenidos entregados y grado de dificultad.

Dentro de esta categoría surgen tres subcategorías fundamentadas en la opinión de las educadoras de párvulos. Estas son: referentes en la formación de pregrado, importancia de la universidad, la carrera y contenidos entregados.

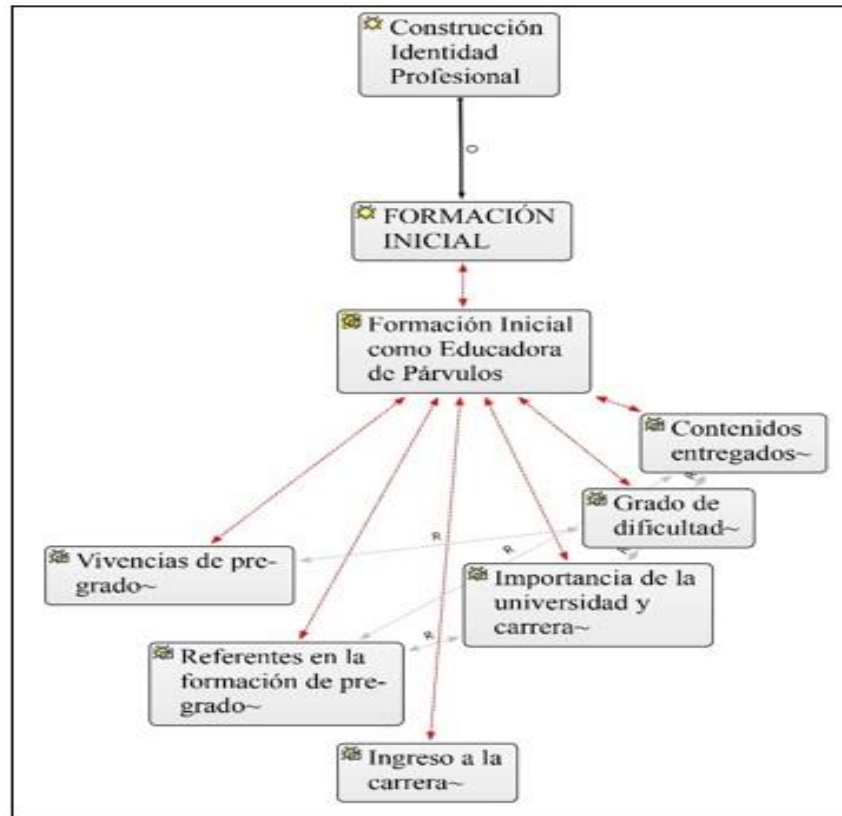


Figura 3. Red semántica. Dimensión Formación Inicial.

Fuente: Elaboración propia.

La subcategoría de la que se desprenden más relaciones es la de importancia de la universidad y la carrera. Esta misma es una de las que presenta mayor fundamentación, distribuyéndose de igual forma tanto para centros particulares subvencionados como para centros educativos públicos:

sin duda que la universidad fue gestora de lo que soy hoy en día, yo le echo la culpa a la universidad. Sí, yo creo que es fundamental, o sea, yo cuando estudiaba pensaba: "Voy a salir de acá, no voy a saber nada y en la práctica voy a tener que aprender y todo". Sí, de los conocimientos generales tengo mucho que aprender (...) pero crecimiento en los valores, esos me los dio la universidad. (Educadora 3).

Las subcategorías vivencias de pregrado e ingreso a la carrera, destacan como importantes. Esta última se relaciona con la categoría Concepción de ideas, dilemas y conflictos de la dimensión personal, específicamente con lo referido a conflicto personal-profesional e influencia familiar en la elección de la carrera. El ingreso a la carrera hace referencia al proceso vivido, ya sea

personal o familiar previo a la postulación y admisión, donde la estudiante tuvo que tomar la decisión a partir de sus intereses y proyecciones profesionales. De las tres educadoras que aportan a esta subcategoría, dos de ellas pertenecen a centros educativos particulares subvencionados: “Claro, (...) a mí me presionaba mi papá en ese tiempo, pero nunca me importó lo que él me dijera, porque para mí siempre fue lo que yo voy a ser” (Educadora 5).

3.3 Dimensión Ejercicio Profesional

Las subcategorías se conectan con otras de la misma categoría tanto de manera interna como de forma más amplia y externa, interrelacionándose así con categorías de las tres dimensiones, como se puede ver en la Figura 4.

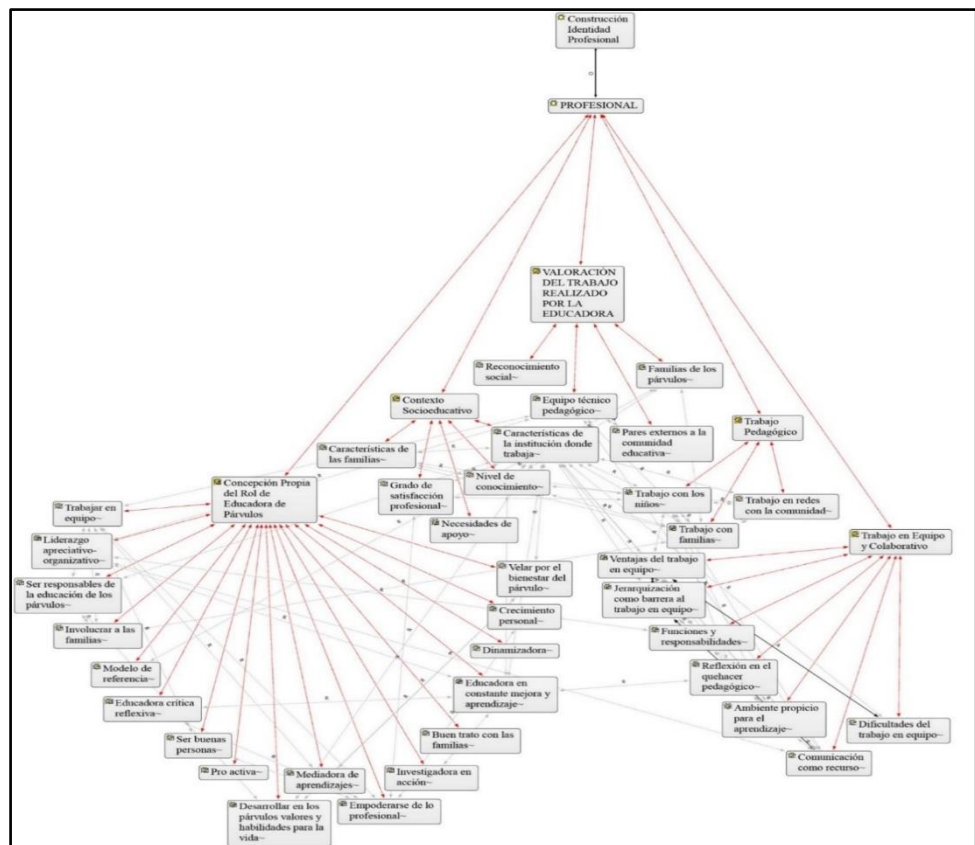


Figura 4. Red semántica. Dimensión Ejercicio Profesional.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1 Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Esta categoría se relaciona con la definición o concepto que la educadora de párvulos va construyendo desde sus vivencias y experiencias en diferentes contextos educativos. Esta

concepción tiene sus inicios en la formación de pregrado y se desarrolla en su vida profesional. Como subcategorías se evidencian: trabajar en equipo, liderazgo apreciativo-organizativo, ser responsables de la educación de los párvulos, involucrar a las familias, modelo de referencia, educadora crítica y reflexiva, ser buenas personas, proactiva, desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida, mediadora de aprendizajes, empoderarse de lo profesional, investigadora en acción, buen trato con las familias, educadora en constante mejora y aprendizaje, dinamizadora, crecimiento personal y velar por el bienestar del párvulo.

De las diecisiete subcategorías que emergen, es de gran importancia para las participantes del estudio la referida a educadora en constante mejora y aprendizaje, siendo esta la que alcanza mayor cantidad de conexiones transversales tanto internas como externas.

Esta subcategoría está directamente relacionada, entre otras, con ser una educadora crítica y reflexiva, lo que favorece el poder mirar el propio quehacer pedagógico y mejorar sus prácticas educativas, teniendo como eje las características y necesidades de la comunidad educativa a la cual pertenece: equipo técnico-pedagógico, familias y niños. Se visualiza en la opinión del total de las participantes, siendo levemente mayor en aquellas que pertenecen a centros educativos particulares subvencionados: “Yo creo que uno todos los días está tratando de ver qué puede mejorar, para quizás una experiencia resulte mejor o quizás por ejemplo uno tenga un mejor trabajo con las familias (Educadora 8).

La subcategoría desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida, resulta ser de gran significado al reconocer esta etapa de desarrollo como fundamental para futuros aprendizajes, siendo un proceso integral. Se relaciona de manera interna con velar por el bienestar del párvulo y ser responsables en la educación de los párvulos, y de manera externa con la categoría de Contexto socioeducativo, específicamente con características de la institución donde trabaja. Se observa que para cuatro educadoras de ambas realidades presenta la misma importancia:

y desde ahí siento que a lo mejor el tema de, como decía antes, de los contenidos, como por ejemplo de Lenguaje o Matemáticas, se lo podemos dejar un poquito a lo mejor a la etapa escolar, porque siento que en esta etapa hay otras cosas que son súper relevantes, como la formación personal y social y siento que para mí ser educadora es eso, guiar a los niños para que puedan desarrollar habilidades que le permitan enfrentarse en la vida, aprender a vivir prácticamente de una mejor manera. (Educadora 3).

3.3.2 Contexto socioeducativo

Se refiere a la realidad educativa de la cual forma parte, aquellos aspectos que la hacen diferenciarse de otras instituciones educativas, al nivel o tipo de conocimiento que tiene del contexto, satisfacción laboral o no que este le genera y requerimientos necesarios para comprender y desarrollarse en esa realidad. Las subcategorías son: características de las familias, grado de satisfacción profesional, necesidades de apoyo, nivel de conocimiento y características de la institución donde trabaja.

La subcategoría de características de la institución donde trabaja es una de las más fundamentadas por las educadoras, entregando valiosa información con relación a las diferencias que se pueden establecer entre ambas realidades: entre otras cosas, los centros educativos particulares subvencionados están enfocados en el desarrollo de habilidades cognitivas, y los centros educativos públicos en favorecer el bienestar del párvulo y potenciar el trabajo con familias. Se evidencia, además, una de las mayores relaciones transversales, tanto dentro como fuera de la categoría a la que pertenece. La totalidad de las educadoras aporta a esta subcategoría, siendo mayor en centros educativos subvencionados particulares.

Lo que he visto de los dos colegios o me comentan por ejemplo otras educadoras que trabajan en jardines particulares, que tienen más libertad, creo porque aquí se trabaja como por asignaturas, entonces son tantas horas de Lenguaje, son tantas horas de Matemáticas, es una hora de Ciencias, una hora de Arte, una hora de Valórica y lo demás se distribuye en Lenguaje y Matemáticas. Es como si estuvieses en primero básico. (Educadora 6).

ahora, ya enfocándome desde la institución a la cual pertenezco, desde sus objetivos, el fin como de la educación que tienen (...) yo estoy súper alineada con la mirada que tiene la institución, me acomoda bastante esta realidad, porque siempre está como relevando el bienestar de los niños, su felicidad, las habilidades sociales, emocionales, antes que otros aprendizajes, entonces está todo el rato pensando en la familia, en la vulnerabilidad en la que pueden estar, que pueden tener, tanto la familia como los niños (...) la defino como un contexto súper amigable desde lo social. (Educadora 3).

3.3.3 Valoración del trabajo realizado por la educadora

Categoría emergente, se vincula con el reconocimiento que reciben las educadoras de párvulos de su quehacer pedagógico tanto por personas que forman parte o se relacionan con su entorno laboral, como por la sociedad en general. Las subcategorías son: reconocimiento social, equipo técnico-pedagógico, pares externos de la comunidad educativa y familia de los párvulos.

Todas las educadoras entrevistadas consideran fundamental que su trabajo sea reconocido por otras personas. En centros particulares subvencionados, destaca la valoración que proviene principalmente de las familias de los párvulos:

Me ha tocado en entrevistas que algunos me dicen que están agradecidos, que ven que el niño es feliz, que va feliz a su colegio, entonces yo siento que ahí uno va viendo que igual uno hace bien la pega, o sea como que el objetivo de uno igual se está reflejando. (Educadora 8).

Del mismo modo, tres de las educadoras de centros de educación públicos destacan la valoración por parte del equipo técnico-pedagógico, lo que contribuye a los ambientes positivos:

Yo creo que por ejemplo con el equipo se ha reflejado en los trabajos que hemos logrado, ahora antes de salir de vacaciones tuvimos que hacer como una actividad de reconocer a nuestros compañeros y había algo que en general mis compañeras como que rescataban y que a mí eso me hizo sentir que sí estaba generando un buen trabajo, (...) notaban ellas que yo siempre era comprometida, que siempre estaba dispuesta a apoyar en otras cosas que a lo mejor estaban fuera de mi rol a lo mejor dentro de sala, pero si a mí me lo pedían o lo necesitaban yo iba a ir sin ningún problema. (Educadora 2).

En ambos contextos se evidencia que esta valoración les permite comprobar que el trabajo pedagógico que efectúan está siendo reconocido de manera positiva. Estas dos subcategorías se vinculan tanto con subcategorías internas de la misma categoría, como externas, correspondientes a las dimensiones profesional y formación inicial.

3.3.4 Trabajo pedagógico

Hace referencia a todas aquellas acciones del quehacer pedagógico diario realizadas por la educadora, tanto dentro como fuera del aula. Estas acciones propician nuevos aprendizajes, junto con establecer redes de apoyo con instituciones de la comunidad circundante, en beneficio de la generación de nuevos aprendizajes, tanto para los párvulos como para sus familias. Por otro lado, se relaciona con la falta de un trabajo organizado y sistematizado con diferentes actores del proceso educativo.

Como subcategorías se encuentran: trabajo con los niños, trabajo con familias y trabajo en redes con la comunidad, donde las dos primeras destacan por su mayor recurrencia. Se relacionan con categorías y subcategorías propias de la dimensión, como características de la institución donde trabaja, y de la dimensión personal, relación formación inicial con desempeño profesional y conflicto personal-profesional.

La subcategoría de trabajo con los niños se pudo constatar especialmente en el discurso de la totalidad de educadoras de centros educativos particulares subvencionados, donde el trabajo se caracteriza por ser estructurado, haciendo uso de libros de actividades, enviando tareas al hogar y evaluando en pruebas los logros alcanzados por los párvulos. Se desarrollan gran cantidad de actividades gráficas, con el fin de dar cuenta desde la evidencia escrita de los logros alcanzados. En algunos centros educativos las educadoras realizan actividades de artes y música, sin embargo, se le da mayor importancia al aprendizaje de las matemáticas y lenguaje: “Yo creo que igual al final uno se termina acostumbrando, metiendo en eso y que tenía que ver quinientas hojas el primer semestre y que todavía me quedan cincuenta, así que ‘apúrense, rapidito, hacerlo rapidito’” (Educadora 5).

Desde la opinión de las educadoras de centros de educación públicos, el trabajo con los niños se sustenta en el interés que manifiestan frente a una determinada temática, por lo que se planifica de acuerdo a lo propuesto por el grupo de párvulos. Se utilizan además diferentes espacios educativos, donde se propicia en todo momento la autonomía, para el descubrimiento y la exploración del entorno, destacando el juego como base del aprendizaje:

Lo que sí hicimos con nuestras compañeras, una caja que es como de grafomotricidad, pero es para tiempos de espera, entonces en el rato que hemos terminado la experiencia, quieren sacar algún material iban y sacaban esto que está plastificado, (...) hicimos material de Matemáticas, un material de Lenguaje, hemos hecho patrones con este tema así y nos ha funcionado bastante bien, les

gusta, les ha gustado pero para ellos es para el rato de juego. (Educatora 2).

Con relación al trabajo con familias, la totalidad de las educadoras menciona esta subcategoría, teniendo más fundamentación en los centros particulares subvencionados, donde dan a conocer que la relación que se establece es más bien distante. No hay un trabajo intencionado con familias y las instancias más formales son una entrevista al año y en reuniones de apoderados.

Sí, es como ponerle un poco de distancia porque muchas veces cuando te ven joven creen que te pueden tutear (...) yo puedo hablar con las apoderadas si ellas necesitan hablar dos minutos conmigo cuando ingresan los niños, salgo converso dos minutos y ya fue, pero siempre mantengo la distancia. (Educatora 7).

En los centros educativos públicos, se le da gran importancia al trabajo con familias, ya que de esta forma se está trabajando de manera conjunta para desarrollar en el niño habilidades y aprendizajes significativos:

Y con las familias como (...) se les invita a participar dentro de la sala que hagan alguna experiencia con los niños, lo que les resulte más fácil, alguna lectura de cuento, adivinanzas, o que si quieren venir a hacer alguna actividad de vida saludable también la pueden venir a hacer, y hemos tenido súper buenos resultados. (Educatora 1).

3.3.5 Trabajo en equipo y colaborativo

Se vincula desde lo laboral a la importancia de mantener un buen clima de colaboración, comunicación, reflexión en conjunto, apoyo, confianza y respeto con pares y equipo de trabajo, siendo la base de un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que impacta directamente en el aprendizaje de los niños. Las subcategorías son: ventajas del trabajo en equipo, jerarquización como barrera al trabajo en equipo, funciones y responsabilidades, reflexión en el quehacer pedagógico, ambiente propicio para el aprendizaje, comunicación como recurso y dificultades del trabajo en equipo.

La subcategoría ventajas del trabajo en equipo, se relaciona con elementos de la categoría a la cual pertenece y con la categoría trabajo pedagógico. La totalidad de las entrevistadas señala la importancia del trabajo en equipo para el logro de metas en beneficio de un objetivo en común. Si bien en ambos contextos se visualiza su recurrencia, se evidencia levemente una mayor fundamentación en los centros particulares subvencionados:

¡Oh, maravilloso! Yo siento que si no se trabaja a la par, si no se trabaja en un conjunto no se puede llegar a ningún lado, o sea es como que estamos todas en un mismo barco y tenemos que remar todas para el mismo lado, independiente de que tengamos diferentes tipos de opinión. (Educadora 6).

Del mismo modo, existen dos conexiones que se contraponen a las ventajas del trabajo en equipo, ellas son jerarquización como barrera al trabajo pedagógico y dificultades del trabajo en equipo. Esta última se evidencia como relevante en el discurso de tres de las educadoras, dos de ellas pertenecientes a centros de educación públicos, donde se han encontrado en sus primeras experiencias laborales con obstáculos, los cuales han impedido un trabajo en equipo cohesionado que propicie un ambiente positivo:

Aparte que en el nivel en el que yo estoy este año, es un nivel que ha estado lleno de cambios desde el principio de año, o sea quien actualmente es la directora fue la educadora del nivel, estuvo dos semanas, llegó otra educadora con la que hubo muchos problemas entre el equipo y ella se fue, llegué yo, después tuvimos un cambio, cambiamos a una técnico, llegó otra que no se lleva muy bien con una que ya estaba en sala, esta niña que digo yo que tiene exceso de confianza se fue con licencia, entonces llegó otro reemplazo, entonces no he podido lograr cohesionar mi equipo. (Educadora 4).

4. Discusión y conclusión

Los hallazgos presentados permiten responder a los propósitos que han sustentado esta investigación. En tal dirección, los elementos constituyentes de la identidad profesional de las educadoras principiantes, primer objetivo del estudio, se han clasificado en tres dimensiones, ellas son: personal, formación inicial y ejercicio profesional.

En la dimensión personal, se presenta la categoría Concepción de ideas, dilemas y conflictos. La categoría Formación inicial como educadora de párvulos es uno de los elementos constituyentes a partir de la dimensión de formación inicial. En lo que respecta a lo profesional, las categorías son: Concepción propia del rol de educadora de párvulos, Contexto socioeducativo, Valoración del trabajo realizado por la educadora, Trabajo pedagógico y Trabajo en equipo y colaborativo.

En relación con la categoría Concepción de ideas, dilemas y conflictos, la construcción de la identidad profesional es un fenómeno relacional, dinámico, de acción e interacción con otros (Beijaard et al., 2004). Parte importante de esta construcción la determina el significado que la

educadora realiza de su quehacer pedagógico, a partir de las experiencias tanto personales como profesionales, las cuales van contribuyendo en su desarrollo profesional (Marcelo & Vaillant, 2013). Es importante señalar que este aspecto concerniente de manera inicial a la dimensión personal, se relaciona de forma transversal al vincularse con elementos de las dimensiones formación inicial y ejercicio profesional.

Desde los hallazgos se revela la temática de la identidad de género, la cual es un elemento a considerar en toda práctica pedagógica, donde propiciar la inclusión se transforma en un elemento clave. En este sentido, y en conexión con las políticas públicas, una educación de calidad bajo una mirada inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la gestión y las prácticas pedagógicas con el fin de universalizarlas y responder a la diversidad en las realidades educativas (MINEDUC, 2016).

Con relación al vínculo entre categorías, se evidencia que la Concepción propia del rol de educadora de párvulos se relaciona con las otras dos dimensiones. Si bien se sustenta en la etapa profesional, esta puede variar según las vivencias y realidades educativas de las que forma parte. En este sentido, el concepto que la educadora tiene de su quehacer pedagógico está determinado en parte por sus percepciones, experiencias y características personales, y por otro, por la definición que realiza de las tareas que le son propias y son compartidas por otras educadoras que efectúan acciones similares (Ávalos & Sotomayor, 2012; Marcelo & Vaillant, 2013), donde la reflexión juega un papel clave en la mejora de las prácticas educativas (Ávalos & Sevilla, 2010; Day, 2006).

Para las participantes del estudio, la concepción del rol de educadora se debe caracterizar principalmente por estar en constante mejora y aprendizaje. Para esto, la reflexión crítica que haga de su quehacer y de los procesos educativos contribuirá tanto en su desarrollo personal como profesional. Del mismo modo, destaca el desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida, desde el aprendizaje significativo y pertinente, considerando el bienestar del párvulo como el cimiento de futuros aprendizajes.

Sancho et al. (2014) nos plantean que el trabajo de la educadora en los tiempos actuales implica manejar saberes transdisciplinarios. Además, se requiere de un conocimiento profesional especializado, trabajar en equipo y en redes organizacionales (MINEDUC, 2018). En este sentido, el trabajo pedagógico exige desafíos que la educadora debe estar dispuesta a enfrentar. De aquí que las contribuciones entregadas por la formación inicial de una determinada universidad pueden marcar la diferencia y preparar a las futuras educadoras para un escenario diverso y cambiante.

Es así como las participantes destacan los aportes otorgados por la institución donde cursaron su formación de pregrado. Si bien reconocen que aún tienen mucho que aprender, sienten que tienen las bases para seguir construyendo nuevos aprendizajes. Por su parte, Marcelo y Vaillant (2013), señalan que la calidad de la formación de pregrado es un elemento fundamental para la potenciación y desarrollo de nuevos aprendizajes.

En relación con la categoría de Trabajo en equipo y colaborativo, la cual se desarrolla en la dimensión profesional, Domínguez, González, Medina y Medina (2015) plantean que debe ser potenciada desde la formación inicial, ya que hoy en día la construcción de aprendizajes en conjunto y el trabajo en redes y en comunidades educativas son fundamentales para la realización de un trabajo pedagógico oportuno y pertinente, donde la reflexión sea el eje que movilice las prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2018). Los hallazgos dan cuenta de que un buen trabajo en equipo contribuye al logro de propósitos en común, lo que influye en los ambientes positivos dentro del aula.

Con relación a la Valoración del trabajo realizado por la educadora, la cual se vincula con la etapa profesional, Vergara (2014) plantea que las educadoras reproducen prácticas básicas que responden al afecto, la crianza y a cuidados asistenciales. Estas representaciones están vinculadas a la desvalorización de la carrera. Las evidencias del estudio señalan que para las participantes es significativo el reconocimiento positivo de otros, de esta manera comprueban lo fundamental de su trabajo y ese reconocimiento es el que las puede reivindicar como profesionales de la educación.

Con respecto a comparar los elementos constituyentes identitarios según las realidades estudiadas, segundo objetivo de nuestra investigación, asumimos en línea con Quilaqueo (2016) que no se puede comprender el desarrollo de la identidad si se desconoce el contexto en que la educadora la construye, el cual involucra aspectos institucionales, políticos y legislativos (Vergara, 2014).

En este sentido, los centros públicos de educación infantil se basan en el bienestar del párvulo y en el desarrollo de habilidades para la vida, reconociendo a la familia como el primer agente educativo, y es por esto la relevancia de trabajar en conjunto. Por otro lado, en los centros educativos particulares subvencionados, las familias participan de manera parcial de este proceso, donde las prácticas se caracterizan por ser escolarizadas.

Finalmente, y con relación a la dimensión profesional y en lo que respecta a la categoría de Trabajo pedagógico, se visualiza que para los centros educativos públicos es fundamental

generar instancias que conduzcan a nuevos aprendizajes desde los diversos ámbitos del desarrollo, donde participen diferentes actores de la comunidad educativa en beneficio del trabajo en redes y del aprendizaje de todos sus actores.

Por su parte, dentro de los colegios particulares subvencionados se manifiesta una escasa labor con familias y en redes con la comunidad, donde el trabajo pedagógico con los párvulos se caracteriza por hojas de trabajo, enfatizando en el desarrollo de lo cognitivo por sobre las habilidades sociales o artísticas y olvidando el real sentido del aprendizaje significativo. Es así como la educadora va perdiendo su autonomía al ejercer prácticas pedagógicas de carácter funcional (Pardo & Woodrow, 2014), lo que se aleja del real sentido de la educación parvularia.

En esta misma línea, Peralta (2008) plantea que el realizar un trabajo pedagógico con párvulos, lo cual debe considerar los aportes de la biología y la psicología, es una decisión político-filosófica y sociocultural que debe transformarse en una propuesta pedagógica curricular pertinente y conectada con la realidad.

Para la educadora de párvulos principiante puede resultar complejo pertenecer a un contexto donde ella no comparte en su totalidad las prácticas que ahí se efectúan: o se adapta y acostumbra a trabajar en base a resultados y metas, o adecúa lo aprendido en su formación inicial a lo solicitado por el centro educativo, sin perder el propósito de mejorar la calidad educativa considerando el desarrollo integral del párvulo.

Es en el quehacer pedagógico en un determinado contexto que la educadora va adquiriendo experiencia, donde la reflexión, sus creencias personales y el sentirse parte de la comunidad educativa juegan un papel fundamental en la construcción de su identidad profesional. Por esto es crucial profundizar y conectar estas temáticas desde la formación inicial, a partir del desarrollo de competencias profesionales que impliquen un perfil de egreso con una mirada crítica y actual de la compleja tarea que es educar en escenarios diversos y en una realidad donde las políticas públicas juegan un rol clave para la mejora de la calidad de la educación infantil.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. Doi: 10.1016/j.tate.2016.07.024
- Ávalos, B. & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Manuscrito inédito, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores* 51(1), 77-95. Doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle & J. Manso (Eds.), *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp.15-29). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., Fernández, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *F.Q.S: Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(1). Doi: 10.17169/fqs-6.1.516
- Chong, S. (2011). Development of teacher's professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233. Recuperado de <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/kjep/pubView.do>
- Cortés, P., Leite, A. & Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>
- Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales, Ley N°20.835, (2015). Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077041>

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: SAGE.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Díaz, A. (2011). El contexto socio-cultural del alumno y sus consecuencias tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1(38), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/ADOLFO_DIAZ_2.pdf

Domingo, J. & Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 51(2), 91-118. Doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.112

Domínguez, M., González, R., Medina, M. & Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: Claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245. Doi: 10.18239/ensayos.v30i2.826

Ivanova, I. & Skara-Mincāne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.073

Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Martínez, N. (2012). ¿Por qué estudiar la situación del docente novel? En N. Martínez (Ed.), *Alzando el vuelo: Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 15-36). Universidad de Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Londres: SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Hoja de ruta: Definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (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*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Pardo, M. & Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: Tensions between 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
- Peralta, V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 33-47. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a02.htm>
- Pillen, M., Den Brok, P. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teacher's professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. Doi: 10.1016/j.tate.2013.04.003
- Quilaqueo, D. (2016). Identidad profesional docente: Práctica pedagógica en contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284. Doi: 10.4067/S0718-07052016000200015
- Sancho, J. M., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., ... & Losada, D. (2014). La construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Síntesis y principales resultados y contribuciones. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, & L. Fraga (Eds.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 11-23).

Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/2445/50680>

Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, S.L.

Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En M. Tardif & J. Cantón
(Eds.), *Identidad profesional de los profesores* (pp. 75-93). Madrid: Narcea.

Tójar, C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión.

Pedagogía y Saberes, 2014(41), 111-120. Doi: 10.17227/01212494.41pys111.120