



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado en Educación**

Tesis Doctoral

**Construcción de la identidad profesional de la
educadora de párvulos principiante en diferentes
centros de educación infantil.
Estudio de caso**

María Soledad Robinson Seisdedos

Directores de Tesis: Dr. José Tejada Fernández

Dra. Sílvia Blanch Gelabert

Bellaterra (Barcelona), 2019

*A mi mamá, por esa capacidad de amor incondicional, la que me hace
admirarla cada día más...*

... a mi papá, por respetar, aceptar y apoyar mis decisiones...

Agradecimientos

Hace cuatro años comencé este desafío, con más inquietudes que certezas. Salía de mi zona de confort para enfrentarme a una nueva vida lejos de los míos; y ahora... al mirar atrás, me es difícil dimensionar tantas experiencias vividas, que durante este intenso proceso de tesis doctoral me han hecho crecer como profesional y como mujer.

¡Gracias! ...

...a mis tutores Dr. José Tejada y Dra. Sílvia Blanch, que han confiado en mí y han estado para ayudarme cuando lo necesitaba. Los conocimientos entregados, sugerencias, apoyo y disposición manifestada han contribuido en mi desarrollo tanto personal como profesional.

... a las educadoras de párvulos principiantes que fueron clave para que este estudio se llevara a cabo. Agradezco el compromiso manifestado desde el primer momento, al confiar en este proyecto y querer ser parte de él.

... a todos aquellos profesionales de la educación que fueron parte de este trabajo a partir de la revisión de los instrumentos de recogida de información, dedicando tiempo y valorando el tema de investigación.

...al Dr. Carlos Marcelo del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, por la disposición manifestada al permitirme realizar una estancia académica con el propósito de profundizar en temas abordados en el marco referencial y vínculos de apoyo con relación a la temática de estudio.

... al apoyo académico otorgado por el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación de la Universidad de Chile, Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, donde realicé una estancia académica en el marco del desarrollo del trabajo de campo de mi investigación doctoral. Bajo la tutoría de Marcela Pardo que, con dedicación, disposición y compromiso, aportó a mi trabajo de investigación, pude profundizar en lo referido al análisis de datos y en algunos aspectos metodológicos.

... a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología CONICYT, a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado – Becas Chile 2015, por haber entregado los recursos económicos para realizar mis estudios en la Universidad Autónoma de Barcelona, por un período de cuatro años.

... a la Universidad de Valparaíso, institución a la cual pertenezco como docente de la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Medicina, por darme la oportunidad y los permisos correspondientes de cursar mis estudios de doctorado en el extranjero y poder perfeccionarme como profesional.

... a Carola, Gladys y Rodrigo, por haberme apoyado y animado a dar un paso más en mi carrera profesional. A Gudrun, que con su disposición, compromiso y ayuda oportuna contribuyó a dar solución a algunas de las inquietudes y problemáticas vividas en el transcurso de la investigación.

... a mi familia en Chile, especialmente a mis padres, hermano, cuñada y sobrinas, que, a pesar de estar a miles de kilómetros, siempre los he sentido cerca, ayudándome en la distancia, apoyando mis decisiones y confiando en mí. A mi familia catalana y aragonesa, los cuales conocí y reconocí después de muchos años, a partir de esta experiencia algo más que un apellido nos une... el cariño entregado hizo que me sintiera en casa.

... a mis amigas del alma y de la vida: Fanny, Gabriela, Gory, Karina, Priscila y Tatiana, que, con un mensaje, una llamada de ánimo o largas conversaciones me hacen ver que están conmigo y disfrutan de mis logros. A los amigos que he descubierto en Barcelona, Paloma, Caro, Marce y Luis, gracias por estar, ser parte de mi historia y compartir momentos significativos conmigo. A Cris, mi compañera de piso, por ser mi cable a tierra en los momentos que más lo necesité.

... y a todas aquellas personas que estuvieron conmigo de alguna u otra manera en este camino tan significativo para mí.

... a Albert, mi compañero, amigo, cómplice y consejero, con el cual comparto la pasión por educar, trabajar, amar, viajar y vivir. Gracias por estar, apoyarme en todo momento de manera incondicional y formar parte de esta gran aventura...

¡Y que la vida me siga sorprendiendo! ...

ÍNDICE

RESUMEN	15
ABSTRACT	16
1 Introducción general	17
1.1 Introducción.....	17
1.2 Justificación del problema.....	19
1.2.2 Delimitación del problema	21
1.2.3 Formulación del problema	24
1.3 Preguntas y objetivos de investigación	25
1.3.1 Preguntas de investigación.....	25
1.3.2 Objetivos de la investigación	26
1.3.1.1 Objetivo General	26
1.3.1.2 Objetivos Específicos.....	26
1.4 Aproximación al diseño metodológico.....	26
1.5 Presentación	28
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA	29
2 Competencias profesionales en educación infantil: Desde la formación inicial al ejercicio de la profesión.....	31
2.1 Introducción.....	31
2.2 Una mirada a la formación inicial en educación infantil.....	32
2.3 Aspectos centrales en la formación inicial de todo educador.....	38
2.4 Desarrollo de competencias en la formación inicial de educadores...41	
2.5 Desarrollo de competencias en las carreras de educación infantil.....46	
2.6 Consideraciones generales del capítulo.....	50
3 Identidad profesional de la educadora de párvulos y su construcción en los primeros años de desempeño profesional.....	55
3.1 Introducción.....	55
3.2 Identidad profesional, su construcción y desarrollo profesional	56
3.2.1 La profesión docente	56
3.2.2 La identidad profesional docente.....	58
3.2.3 Componentes y construcción de la identidad profesional.....	66
3.3 Identidad profesional y su construcción en educación parvularia	77
3.4 La reflexión: elemento clave en la construcción de la identidad.....	84
3.5 Profesor principiante: Condiciones y necesidades de apoyo	87
3.6 Consideraciones generales del capítulo.....	101
4 Educación Parvularia en Chile y realidad educativa	107
4.1 Introducción.....	107
4.2 Características generales de la educación parvularia	107
4.3 Educación parvularia en Chile y políticas públicas.....	109
4.4 Contextos educativos y rol de la educadora de párvulos	116
4.5 Consideraciones generales del capítulo.....	120

MARCO APLICADO.....	123
5 Diseño del estudio.....	125
5.1 Tipo de estudio.....	125
5.2 Metodología de investigación.....	128
5.3 Participantes del estudio y criterios de selección muestral	132
5.4 Procedimientos de obtención y producción de información	134
5.4.1 Relatos de vida.....	135
5.4.2 Entrevistas.....	137
5.4.3 Grupos focales	138
5.5 Construcción de los instrumentos de recogida de información	140
5.5.1 Lectura bibliográfica	140
5.5.2 Realización de mapas conceptuales	142
5.5.3 Elaboración de matriz dispositivos de obtención de información....	142
5.5.4 Elaboración de preguntas e indicadores según instrumentos	144
5.5.5 Evaluación y revisión de expertos	144
5.5.6 Acceso al campo y pilotaje	148
5.5.7 Toma de decisiones	150
5.5.8 Instrumentos definitivos.....	151
5.5.9 Consentimiento informado.....	157
5.6 Estrategias de análisis de la información	157
5.6.1 Proceso de análisis de la información	157
5.6.2 Triangulación	163
6 Resultados	165
6.1 Introducción.....	165
6.2 Resultados iniciales del pilotaje	165
6.2.1 Dimensión: Biográfica.....	167
6.2.1.1 Características personales.....	168
6.2.1.2 Concepción propia del rol de educadora de párvulos	168
6.2.1.3 Experiencias de vida	169
6.2.1.4 Modelos de referencia significativos	169
6.2.2 Dimensión: Formación inicial.....	170
6.2.1.5 Concepción de ideas, dilemas y conflictos.....	170
6.2.1.6 Mejoras en la formación inicial.....	171
6.2.1.7 Perfil de egreso en la formación de pregrado	171
6.2.1.8 Prácticas pedagógicas en la formación inicial.....	172
6.2.1.9 Saberes relevantes de la educadora de párvulos	172
6.2.1.10 Trabajo con adultos y comunidad educativa	172
6.2.3 Dimensión: Contexto educativo – profesional	173
6.2.1.11 Apoyo de la comunidad de aprendizaje	173
6.2.1.12 Características del trabajo pedagógico.....	174
6.2.1.13 Conocimiento del contexto socioeducativo	174
6.2.1.14 Construcción de aprendizajes significativos.....	175
6.2.1.15 Primeras experiencias laborales	175
6.2.1.16 Reconocimiento por parte de la comunidad educativa	175
6.2.1.17 Relación con la familia y comunidad del centro educativo.....	176
6.3 Trabajo de campo	177
6.3.1 Relatos de vida.....	179

6.3.1.1	Dimensión: Biográfica	182
6.3.1.2	Dimensión: Formación inicial	185
6.3.1.3	Dimensión: Ejercicio profesional	189
6.3.2	Entrevistas en profundidad	196
6.3.1.4	Dimensión: Biográfica	200
6.3.1.5	Dimensión: Formación inicial	203
6.3.1.6	Dimensión: Ejercicio profesional	208
6.3.3	Grupo focal	229
6.3.1.7	Dimensión: Formación inicial	232
6.3.1.8	Dimensión: Ejercicio profesional	234
7	Triangulación y discusión	251
7.1	Dimensión: Biográfica	251
7.1.1	Experiencias de vida previas a su formación inicial como parte de la identidad profesional	251
7.1.2	Ideas personales y conflictos de perspectivas desde la proyección personal-profesional	253
7.2	Dimensión: Formación inicial	255
7.2.1	Experiencias personales y su vinculación con el desarrollo profesional	255
7.2.2	Formación de pregrado como sello universitario	256
7.2.3	Prácticas pedagógicas en pregrado y desarrollo de competencias en el quehacer educativo	259
7.2.4	Saberes relevantes en la formación inicial en el desarrollo de competencias para su futuro profesional como educadora de párvulos	262
7.3	Dimensión: Ejercicio profesional	266
7.3.1	Apoyo a la educadora principiante en la construcción de la identidad profesional	266
7.3.2	Aprendizajes significativos como procesos formativos	269
7.3.3	Concepción propia del rol de educadora de párvulos desde el quehacer pedagógico	274
7.3.4	Condiciones laborales como experiencias significativas en la construcción de la identidad profesional	278
7.3.5	Contexto socioeducativo en la construcción y desarrollo de la identidad profesional	282
7.3.6	Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico desde la comprensión intencionada de su concepto	290
7.3.7	Situaciones laborales complejas como reconocimiento en la práctica del quehacer pedagógico diario	293
7.3.8	Trabajo en equipo y colaborativo como parte del desarrollo profesional	295
7.3.9	Trabajo pedagógico centrado en dos actores claves del proceso educativo	299
7.3.10	Valoración del trabajo realizado por la educadora como reconocimiento social	303

MARCO CONCLUSIVO.....	307
8 Conclusiones	309
9 Propuestas de intervención.....	329
10 Limitaciones y futuras líneas de intervención	333
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	335
ÍNDICE DE ANEXOS DIGITALES.....	347

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Formación y desarrollo de competencias profesionales (a partir de Tejada, 2015).....	23
Figura 2: El proceso de construcción de la identidad profesional	24
Figura 3: Diseño metodológico	27
Figura 4: Elementos de la construcción de la identidad profesional del educador (a partir de Marcelo y Vaillant, 2013)	60
Figura 5: Doble proceso en la constitución de la identidad (Bolívar, 2006, p.41)	62
Figura 6: Elementos constitutivos de la identidad profesional docente (a partir de Bolívar, 2006).....	71
Figura 7: Temas sucesivos del ciclo profesional docente (Huberman, 1989, p.37).....	74
Figura 8: El modelo cebolla (Korthagen, 2010, p.95).....	87
Figura 9: Profesores principiantes, aprendizaje profesional y construcción de identidad (Ávalos, 2016, p.489).....	98
Figura 10: Nueva institucionalidad 0-6 años. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Díaz, 2014, p.6).....	115
Figura 11: Proceso cualitativo (Hernández - Sampieri et al., 2014, p.7).....	127
Figura 12: Etapas en la construcción de los instrumentos de recogida de información.....	140
Figura 13: Componentes de análisis de datos: Modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994b, 429)	160
Figura 14: Red semántica pilotaje.....	166
Figura 15: Red semántica pilotaje: Dimensión Biográfica	167
Figura 16: Red semántica pilotaje: Dimensión Formación Inicial.....	170
Figura 17: Red semántica pilotaje: Dimensión Contexto Educativo - Profesional	173
Figura 18: Red semántica dimensiones y categorías relatos de vida. Trabajo de campo	179
Figura 19: Red semántica relatos de vida: De dimensión biográfica	182
Figura 20: Red semántica relatos de vida: De dimensión formación inicial	185
Figura 21: Red semántica relatos de vida. De dimensión ejercicio profesional	189
Figura 22: Red semántica dimensiones y categorías entrevistas. Trabajo de campo	196
Figura 23: Red semántica entrevistas: De dimensión biográfica	200
Figura 24: Red semántica entrevistas: De dimensión formación inicial	203
Figura 25: Red semántica entrevistas: De dimensión ejercicio profesional ..	208
Figura 26: Red semántica dimensiones y categorías grupo focal. Trabajo de campo	229
Figura 27: Red semántica grupo focal: De dimensión formación inicial.....	232
Figura 28: Red semántica grupo focal: De dimensión formación inicial.....	234
Figura 29: Elementos constitutivos de la identidad profesional en la educadora de párvulos principiante	309
Figura 30: Semejanzas y diferencias en la construcción identitaria según contexto.....	313

Figura 31: Competencias profesionales en la formación inicial	319
Figura 32: Necesidades de apoyo en la construcción identitaria	322
Figura 33: Análisis del proceso de construcción identitaria.....	325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Fortalezas y debilidades de la formación inicial (A partir de García Huidobro, 2006)	35
Tabla 2: Aspectos que considerar en las competencias de formación inicial docente (a partir de Gairín, 2011)	44
Tabla 3: Propuesta de competencias fundamentales y profesionales de una educadora de párvulos (a partir de Rojas et al., 2008)	49
Tabla 4: Conceptualizaciones de identidad profesional y su construcción.....	64
Tabla 5: Dimensiones en nuestro análisis de la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006, p.129).....	67
Tabla 6: Características principales de los programas de inserción (Marcelo, 2009).....	93
Tabla 7: Tipología de instituciones de educación parvularia (MINEDUC, 2014a, p.63).....	110
Tabla 8: Características de la investigación cualitativa (Sandín, 2003)	128
Tabla 9: Caracterización de casos.....	133
Tabla 10: Lectura bibliográfica inicial	141
Tabla 11: Componentes del dispositivo de obtención de información	143
Tabla 12: Tabla trayectoria profesional expertas evaluadoras.....	145
Tabla 13: Tabla criterios de univocidad, pertinencia e importancia.....	147
Tabla 14: Caracterización de casos pilotaje.....	149
Tabla 15. Matriz relatos de vida	150
Tabla 16: Componentes del dispositivo de obtención de información definitivo	152
Tabla 17: Matriz relatos de vida definitiva	153
Tabla 18: Matriz entrevista definitiva.....	154
Tabla 19: Matriz grupo focal definitiva	156
Tabla 20. Categorías pilotaje	167
Tabla 21: Resumen de tipo de categorías y su fundamentación según dimensiones	178
Tabla 22. Sistema categorial trabajo de campo. Relatos de vida	180
Tabla 23: Sistema categorial trabajo de campo. Entrevistas en profundidad	197
Tabla 24: Sistema categorial trabajo de campo. Grupo focal.....	230

RESUMEN

El presente trabajo doctoral da cuenta del proceso de construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos que se encuentran en los tres primeros años de ejercicio laboral en diferentes realidades educativas en Chile: centros públicos en educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.

Para abordar este estudio, se ha llevado a cabo una investigación de tipo cualitativa, a partir de un estudio de casos múltiples con características del método biográfico narrativo, en el cual participaron doce educadoras de párvulos; tres de ellas en una investigación inicial a modo de pilotaje, la cual permitió un acercamiento al campo de estudio y arrojó los primeros resultados los cuales orientaron el trabajo de campo. En este último participaron nueve educadoras, tres por realidad educativa, todas ellas tituladas de la misma universidad entre los años 2014, 2015 y 2016. Los relatos de vida, las entrevistas y los grupos focales han sido los instrumentos y estrategias de recogida de información.

Con relación a las categorías, éstas fueron establecidas de manera deductiva o apriorística, a partir de investigaciones previas. Sin embargo, desde los hallazgos emergieron categorías inductivas o emergentes, las cuales contribuyeron y enriquecieron los resultados de la investigación, en línea con los objetivos planteados. En el proceso de análisis de la información se utilizó el programa para el análisis de datos cualitativos ATLAS ti.

Los principales resultados obtenidos dan cuenta de la multiplicidad de elementos constituyentes de la identidad profesional, que se pueden clasificar en tres grandes dimensiones: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional. A su vez, se constata que este proceso identitario está interrelacionado con la identidad personal y la social, donde se construyen y reconstruyen desde la interacción con otros y en una determinada realidad educativa. Del mismo modo, la formación inicial es uno de los aspectos determinantes en la construcción identitaria, al entregar un sello característico propio de la carrera donde las educadoras cursaron sus estudios de pregrado, con competencias y un perfil profesional determinado.

Finalmente, se puede señalar que el proceso de construcción de la identidad en las educadoras de párvulos principiantes se describe como: *complejo*, al constituirse por una multiplicidad de elementos pertenecientes a las tres dimensiones de la vida de la profesional de la educación; *relacional*, al estar en constante interacción con sus pares y actores de la comunidad educativa a la cual pertenece; *contextual*, al formar parte de una determinada realidad educativa con aspectos característicos de ese contexto, y *variable*, ya que dependerá y se reformulará según las experiencias de vida, las interacciones y la institución educativa en la cual desarrolla su quehacer pedagógico. La reflexión resulta ser fundamental en todo este proceso, puesto que contribuye al desarrollo tanto personal como profesional de las maestras principiantes, en la medida que ésta sea profunda e intencionada.

ABSTRACT

The present doctoral work accounts for the construction of the professional identity of novice early childhood teachers in the first three years of their work experience in different educational realities; public institutions in infant education, subsidised private educational institutions and private kindergartens. The purpose that has led to inquire about this subject, so current and little studied in the Chilean reality, has been mainly to analyse the constituent elements of the identity of the early childhood education teacher in the first three years of the pedagogical work in different educational realities.

To address this study, a qualitative research has been carried out, based on an analysis of multiple cases with characteristics of the narrative biographical method, in which twelve novice early childhood teachers have participated; three of them in an initial investigation or piloting, which allowed an approach to the field of study and gave the first results which guided the field work. Nine educators participated in the latter, three for every educational reality, all graduated from the same university between the years 2014, 2015 and 2016. Life stories, interviews and focus groups have been the tools and strategies for collecting information.

Concerning the categories, they were established in a deductive or aprioristic way, based on previous research. However, from the findings emerged inductive or emerging categories, which have contributed and enriched the results of the research, in line with the set goals. In the process of analysing the information, the program for the analysis of qualitative data ATLAS ti was used.

The main results obtained show the multiplicity of constituent elements of professional identity can be classified into three large dimensions: biographical - personnel, initial training and professional practice. In turn, it is noted that this identity process is interrelated with personal and social identity, as they are built and rebuilt from the interaction with others in a certain educational reality. In the same way, initial training is one of the determining aspects in the construction of identity, with a characteristic flavour of the degree where educators attended their undergraduate studies, which determined competences and a particular professional profile.

Finally, it can be pointed out that the process of identity construction in early childhood teachers is described as: complex, constituted by a multiplicity of elements belonging to the three dimensions of the life of the education professional ; relational, in constant interaction with peers and actors of the educational community to which they belong; contextual, being part of a particular educational reality with characteristic aspects of that context; and variable, since it will depend on and it will reformulate according to the life experiences, the interactions and the educational institution in which the pedagogical task is developed. Reflection appears to be fundamental in all this process, as it contributes to both the personal and professional development, insofar as it is deep and intentional.

1 Introducción general

1.1 Introducción

Hoy en día, los primeros años de vida son reconocidos como una de las etapas cruciales para la adquisición de aprendizajes significativos (Bueno, 2017), reconociendo así al niño¹ como un ser integral y sujeto de derechos (Lozano-Vicente, 2016; MINEDUC, 2016a UNICEF, 2015), donde sus potencialidades se desarrollan en la interacción con el ámbito social, cultural y natural (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018).

Tanto a nivel nacional como internacional, se están impulsando políticas públicas para mejorar la calidad de los procesos educativos en educación infantil. Prueba de ello y bajo el marco de la reforma en educación, en el año 2015, se creó la Subsecretaría en Educación Parvularia (Ley 20.835). En lo referido a educación infantil, esta reforma pretende como aspectos fundamentales ampliar la cobertura, mejorar la calidad de la educación y entregando, a todos, las mismas posibilidades de aprendizaje, acción y fomentar la participación a todos, permitiendo de esta manera un sistema educativo más inclusivo (MINEDUC, 2015; 2016b).

Si bien se ha ido reconociendo esta etapa como fundamental para la mejora de la infancia, tanto desde lo educativo como social (Falabella, 2018), se ha modificado a través del tiempo la mirada del rol de la educadora, asumiéndolo en la actualidad como una labor compleja de desarrollar (Pardo, 2012). En este sentido, por un lado, se debe atender a las características de las familias y de los párvulos, tanto de manera grupal como individual, y a la comunidad educativa en general, y, por otro lado, es necesario responder a los requerimientos institucionales y a las políticas públicas, sin olvidar que debe contar con especializaciones y conocimientos que hagan frente a las demandas de la sociedad actual. Para contribuir en la calidad educativa uno de los agentes clave es la educadora de párvulos, que, junto a la familia, tienen la misión de facilitar aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes que contribuyan al desarrollo integral de los párvulos y del país (MINEDUC, 2016a).

En este sentido, para que la educadora pueda cumplir con las demandas actuales, uno de los elementos fundamentales debe ser el contar con una formación inicial que propicie que los estudiantes de pregrado sean los protagonistas del proceso formativo (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2016), transformándose de este modo en agentes de cambio. En este sentido, el desarrollo de competencias debe abordar significativamente las capacidades del profesional de la educación y dar cuenta de los saberes necesarios y su aplicación práctica, ya que, a partir del quehacer pedagógico y la resolución de problemas en un determinado contexto, se pueden constatar los conocimientos

¹ Si bien se reconoce la importancia del lenguaje de género, para lograr una mayor fluidez en la lectura se ha establecido a lo largo del documento el hablar de maestra o educadora, específicamente para referirse a las profesionales de la educación infantil, ya que este nivel educativo se caracteriza por estar conformado en su mayoría por mujeres. Del mismo modo, para referirse a párvulos, niños, hijos, maestros, educadores de diferentes etapas educativas, padres, directivos, académicos y otros, se establecerá el término en masculino para ambos géneros.

adquiridos (Tejada y Ruiz, 2013). Dicho de otra manera, las competencias se evidencian a través de la acción, siendo la experiencia vivida en un contexto educativo específico claves para el desarrollo competencial (Tejada, 2015).

Sin embargo, y desde la mirada de Korthagen (2010), si las experiencias se sustentan en reflexiones sistemáticas y en profundidad, se está aplicando un enfoque realista que facilita el aprendizaje permanente. El desarrollo de competencias profesionales debe trascender y vincular los saberes adquiridos con las características personales de cada educador, a partir de su quehacer pedagógico y realidad educativa, conectando de esta manera la reflexión con valores, conocimientos y habilidades (Alsina, 2013).

Los contextos donde se desempeña el educador, en que va compartiendo experiencias, puntos de vista y características con sus pares juegan un papel importante. Al ir viviendo procesos educativos similares en la interacción con otros, adquisición de nuevos conocimientos y experiencias significativas, se va desarrollando como profesional y construyendo, además, su identidad como educador, la que a su vez se sostiene en experiencias previas, tanto personales como profesionales (Ivanova y Skara-Mincāne, 2016).

Desde la construcción de la identidad profesional, se puede señalar que ésta se inicia desde la formación inicial (Ivanova y Skara-Mincāne, 2016; Bolívar, 2016), siendo un proceso dinámico y relacional, formado en contextos sociales específicos y en una constante interacción con otros agentes educativos. Por tanto, la construcción de la identidad profesional está determinada por las concepciones de otros y las percepciones del propio educador con relación a su labor, la que es influenciada a la vez por sus experiencias y aspectos personales (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Del mismo modo, el ingresar por primera vez al campo laboral conlleva conflictos y cuestionamientos que los maestros principiantes deben responder y aplicar lo aprendido en la formación inicial, pero ahora desde un contexto real y diverso donde se incorporan a una determinada comunidad educativa, con características que le son propias, y es a partir del quehacer pedagógico, y todo lo que ello implica, cómo se va construyendo su identidad profesional.

Esta inserción o, dicho de otro modo, la transición de estudiante a educador, que abarca los primeros años de ejercicio profesional, se caracteriza por ser un período específico y diferente, donde las tensiones y aprendizajes experimentados están condicionados por espacios nuevos y desconocidos los cuales propician conocimientos de tipo profesional (Marcelo y Vaillant, 2013), siendo la reflexión esencial en esta etapa inicial y en todo el ejercicio de la profesión. Desde la experiencia que va adquiriendo y en la interacción con otros, el educador puede reformular aprendizajes y mejorar en su desempeño, lo que va en directo beneficio de su desarrollo profesional (Ávalos y Sevilla, 2010).

Si bien los profesores principiantes manifiestan responsabilidad con su entorno social en sus primeros trabajos, evidencian también inseguridades con relación a sus conocimientos y capacidades, principalmente esto se da por la falta de experiencia en aula. De esta manera, ven a otros educadores con mayor experiencia como referentes del proceso educativo (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Para un profesor en sus primeros años de ejercicio, ingresar a un centro educativo es una nueva experiencia la cual puede resultar más o menos compleja desde la inserción en esta realidad desconocida para él. Sin embargo, el rol que cumplan sus pares o compañeros de trabajo es fundamental para una adecuada integración. El poder orientar esta etapa de transición contribuye a mejorar por parte del profesional su inserción y adaptación en el campo laboral, donde la reflexión crítica, la cual involucra cambios y transformaciones en su actuar es fundamental para mejorar sus prácticas y contribuir en su proceso de identidad profesional, siendo de esta manera un factor determinante los primeros años de experiencia laboral.

Sin embargo, lo esencial para que se visualicen los cambios es ampliar la mirada y reconocer al educador principiante como un profesional que se inicia en el campo laboral, donde carece de experiencia en la práctica y para la práctica, por lo cual es fundamental apoyar, entregando las estrategias necesarias para que pueda conocer, comprender y posteriormente involucrarse en el contexto educativo.

1.2 Justificación del problema

1.2.1 Antecedentes generales, motivaciones y necesidades

En los más de quince años que llevo de experiencia profesional, he tenido la posibilidad de trabajar en diferentes ámbitos educativos; desempeñándome como educadora de párvulos de aula los siete primeros años y luego como docente universitaria. He tenido la oportunidad de realizar parte de mi trabajo en el terreno, acompañando y siendo tutora de las estudiantes que realizan su práctica profesional en diferentes establecimientos y contextos educativos de atención a la primera infancia, lo que me ha llevado a conocer múltiples realidades y comunidades educativas. Conversando con educadoras, directoras y técnicas en educación parvularia, he podido conocer parte de su trabajo, en algunos casos las tensiones de las que forman parte, muchas de éstas vinculadas a modalidades metodológicas que han tenido que implementar, producto de cambios en las políticas públicas o requerimientos a nivel institucional, junto con las necesidades que tienen de apoyo, acompañamiento y de formación continua.

Del mismo modo, el contacto permanente con las estudiantes que realizan sus prácticas me ha llevado a reflexionar junto con ellas sobre la importancia de los ambientes positivos y de confianza, los cuáles se construyen entre todas aquellas personas que forman parte de una comunidad educativa. Los ambientes de este tipo contribuyen a que los aprendizajes a entregar sean pertinentes y significativos, siempre y cuando se tenga como centro al niño, como sujeto de derechos, respetando sus características y considerando sus necesidades e intereses. De esta manera, el trabajo con otros en un determinado contexto favorece la construcción de la identidad profesional de la futura educadora de párvulos.

Asimismo, ver a las tituladas comenzar su desempeño profesional en los primeros años con temores, alegrías, compromiso, entusiasmo e inexperiencia, me hace pensar acerca de cómo su formación inicial, las situaciones y experiencias vividas en los primeros años de trabajo, la manera que van estableciendo las relaciones con sus pares, familias y otros agentes educativos, van influyendo, formando y desarrollando su identidad profesional.

En la actualidad la reforma educacional de Chile apunta a mejorar la cobertura y calidad de la educación en la primera infancia, y estos cambios influyen directamente en la educadora, ya que es ella la que deberá estar actualizada y tener las competencias necesarias para que los cambios se produzcan, sin embargo, se desconoce de qué manera éstos y otros cambios influyen en la construcción de su identidad y desarrollo profesional, especialmente en aquellas profesionales que recién comienzan.

Todo lo anterior, me ha llevado a investigar y a poner el foco de atención en la construcción de la identidad en los primeros años de ejercicio profesional de la educadora de párvulos, ya que, a través de las experiencias vividas, identificación con un determinado grupo con características y contextos educativos similares, entre otros aspectos, se va desarrollando como profesional. Es ella quien tiene la responsabilidad de entregar aprendizajes oportunos y de calidad. Sin embargo, para que esto suceda, es importante el rol que vivencia y desarrolla la educadora como agente de cambio y mediadora de aprendizajes. Esta tarea no se construye en solitario, sino más bien en conjunto con todas aquellas personas que forman parte de un determinado contexto o realidad educativa, donde la educadora se debe sentir parte de ella y cuyo propósito principal sea el bienestar y la entrega de aprendizajes significativos al párvulo. Si bien es un tema relevante e interesante, las investigaciones existentes en educación parvularia son escasas, tanto a nivel nacional como internacional, por lo cual pretendo indagar y aportar en esta línea investigativa.

Junto con lo anterior, es preciso señalar que la educación, en todas sus expresiones, es un proceso variable, dinámico y continuo, la cual se ha ido adaptando a los nuevos tiempos. Es por esto que todo profesional de la educación debe estar preparado para enfrentar los cambios, cada vez más rápidos y complejos en esta sociedad del conocimiento y la globalización.

El reconocimiento de la primera infancia como la etapa más importante en el desarrollo humano, dado el aporte dentro de otras disciplinas de las neurociencias y la psicología, conllevan a la resignificación en la atención educativa, determinando así políticas públicas para poder responder a los requerimientos y prioridades en beneficio de un desarrollo integral y entregar desde los primeros años de vida oportunidades pedagógicas adecuadas, contextualizadas y pertinentes, ya que éstas serán los cimientos para la vida futura de toda persona.

En este sentido la sociedad actual requiere una educación parvularia pertinente y coherente con la realidad vivida, tanto a nivel cultural, social como económica. Por lo tanto, es necesario desarrollar desde la primera infancia las bases afectivas, morales, sociales, cognitivas y motoras, las cuales serán el sustento

de aprendizajes presentes y futuros, y además se estará contribuyendo al desarrollo biopsicosocial del párvulo.

De acuerdo con lo anterior, el desafío global que deben contemplar las carreras de educación inicial es formar profesionales con competencias, conocimientos actualizados, pertinentes y contextualizados. Siendo agentes de cambio, cuyo principal propósito sea contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y pertinentes instalando competencias de modo que puedan actuar en diferentes realidades, atendiendo además a las necesidades y características de una determinada comunidad educativa, formando de esta manera profesionales que respondan a los cambios de la sociedad actual y a las políticas educativas en permanente reformulación.

Insertarse en el mundo laboral, no solamente es asumir el rol de educadora de párvulos, de acuerdo a lo establecido en el perfil de egreso de la universidad donde se realizaron los estudios. Tampoco se trata de cumplir con lo señalado en los documentos curriculares orientadores como las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2005b; 2018a), *los Estándares Orientadores de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2012) entre otros, sino más bien es responder a las demandas actuales y a una determinada realidad, la cual se caracteriza por ser dinámica y variable y que es aprendida pero no necesariamente aprehendida durante el proceso de formación inicial. Los primeros años de ejercicio profesional, las educadoras de párvulos desarrollan su labor como una actividad alejada de la formación inicial.

Del mismo modo, los profesionales de la educación desarrollan su trabajo en una permanente relación y contacto con otros. En este sentido la educadora de párvulos interactúa, comparte y establece relaciones con los demás construyendo así su identidad profesional, la cual comienza en la formación inicial, modificándose y evolucionando en el tiempo de acuerdo con las realidades educativas en las cuales se desarrolla.

1.2.2 Delimitación del problema

El proceso de adquisición de la identidad profesional comienza con la formación inicial y en los primeros años de ejercicio, con las primeras experiencias; esta identidad se va construyendo en el quehacer pedagógico a lo largo de la vida de todo profesional de la educación, y se va reformulando de acuerdo con las características y cultura de los centros educativos.

En general, se comparte que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (Bolívar, Fernández y Molina, 2005, p. 3).

Esta construcción de la identidad profesional se va desarrollando en consideración con dos aspectos fundamentales; por un lado, el personal, el cual se va estableciendo de acuerdo con los propósitos y aspiraciones individuales que tiene una persona del ejercicio de su profesión, y por otro lado el social, donde las personas se identifican con un determinado grupo con el cual

desempeñan y comparten la tarea de educar, en determinadas realidades educativas.

Para Bolívar et al. (2005), la identidad profesional hace referencia a representaciones profesionales heterogéneas que se dan en una determinada situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación con otros grupos profesionales, siendo además del lado personal un efecto del contexto de trabajo que se da en un espacio social definido, estableciendo además relaciones sociales determinadas.

Desde una visión evolutiva de la carrera docente, Fernández (2006) plantea que la construcción de la identidad profesional está determinada por las etapas de la carrera, situaciones vividas en diversos contextos educativos y relaciones significativas que se dan con sus pares; la formación profesional, la enseñanza recibida, el reconocimiento de su grupo de las competencias que posee, los aportes que le puede entregar una carrera satisfactoria, adaptarse o innovar en educación y sobrellevar los momentos de crisis profesional. Forman parte del proceso continuo, permanente, dinámico y variable de la identidad profesional.

Una vez alcanzada e internalizada la misma, la cual dependerá de aspectos como tiempo en ejercicio profesional, reformas educativas, demandas laborales, características de los niños, familia y comunidad educativa, entre otros, el profesional requerirá de apoyo, información, otros conocimientos, actualizaciones pedagógicas, etc. lo que posibilita la reformulación de la identidad profesional, adecuándose de esta manera en una nueva situación contextual. Según lo planteado por Marcelo (2013), es un proceso de construcción y reconstrucción constante, el cual evoluciona a través de los años de ejercicio profesional docente y se va construyendo entre el cruce de aspectos personales e institucionales. Es por esto que la formación no termina con la etapa inicial, la cual entrega componentes o aspectos generales, sino más bien ésta se va complementando y reformulando en los diferentes espacios de práctica.

En este sentido, la sociedad actual requiere por parte de los educadores la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, que irán modificándose según el escenario y la etapa de la vida de trabajo en la que se encuentren. Estas habilidades y conocimientos se van formando en el quehacer pedagógico, entendiendo que en la práctica y en el trabajo diario se van desarrollando las competencias profesionales, las cuales variarán y dependerán del contexto educativo donde se desarrollan estas prácticas.

Del mismo modo, Bunk plantea que:

Posee de competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, p.6).

Según lo planteado por Tejada (2015), la formación de competencias profesionales se va desarrollando a partir de la experiencia, en situaciones y problemas reales, que emergen de la práctica, donde la propia situación vivida, va a determinar una respuesta que se da en un determinado contexto. Es así,

como se puede señalar que para la formación de competencias profesionales se debe establecer la triada experiencia – contexto – acción, entendiendo además que el desarrollo profesional es una tarea permanente, que se va a dar durante todos los años de ejercicio profesional de un educador. Lo anterior se expresa en la siguiente figura:

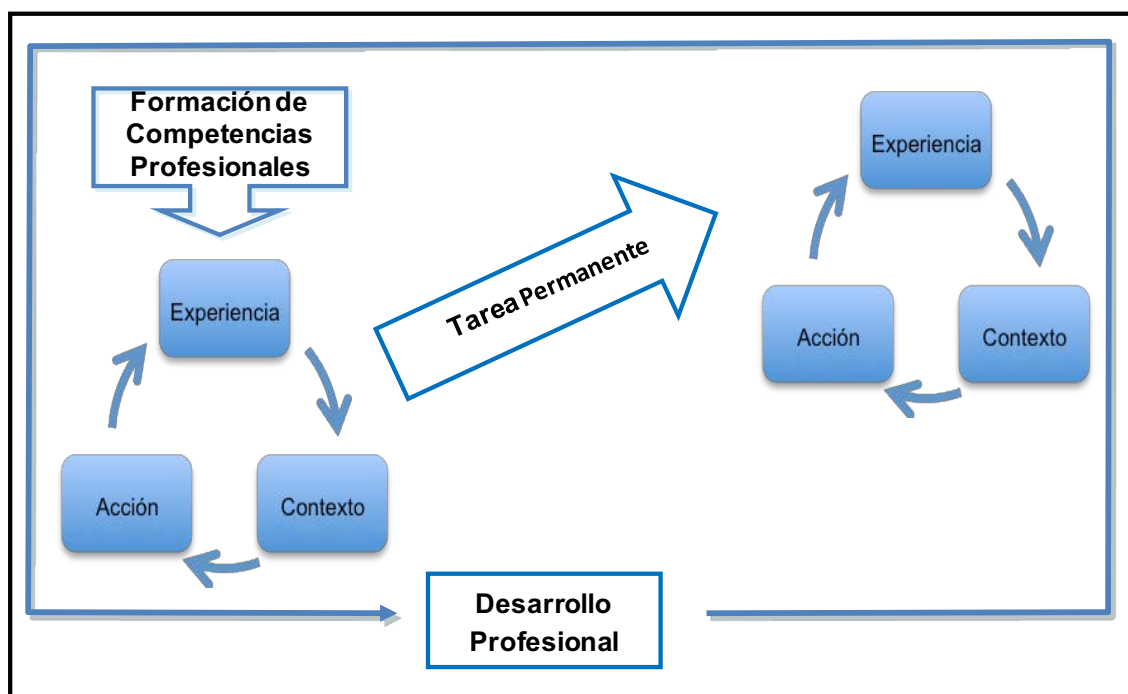


Figura 1: Formación y desarrollo de competencias profesionales (a partir de Tejada, 2015)

Por tanto, resulta fundamental señalar que la identidad de toda educadora de párvulos se va desarrollando en el ejercicio de la profesión y este desarrollo implica competencias profesionales, las cuales variarán según el contexto, entendiendo de esta manera que no puede haber competencia sin desarrollo profesional, siendo éste una tarea inacabada y por lo tanto permanente.

En suma, la construcción de la identidad profesional es un proceso evolutivo y dinámico que comienza a desarrollarse en la formación inicial de toda educadora de párvulos, la cual se evidencia en la adquisición del perfil de egreso y las competencias de formación inicial de la carrera. Del mismo modo este proceso continúa en los primeros años de ejercicio a través de la interacción con la comunidad educativa donde la educadora va teniendo diferentes experiencias en el contacto con otros agentes al enfrentarse a diferentes situaciones tanto emergentes o planificadas.

La experiencia que va adquiriendo va generando aprendizajes significativos, los cuales favorecen el desarrollo de competencias en estos primeros años de transitar, donde además van surgiendo inquietudes y necesidades, que deben ser resueltas para lograr de esta manera mejorar las prácticas pedagógicas y avanzar en su desarrollo profesional. Estas prácticas pedagógicas están insertas y condicionadas a diferentes realidades educativas, es decir, se encuentran determinadas según las características del centro de educación infantil del cual forman parte.

Dicho de otro modo, no puede haber adquisición de competencias sin desarrollo profesional y no hay desarrollo sin la construcción de la identidad como educadora, siendo de esta manera el desarrollo profesional es una consecuencia de la identidad profesional, la cual se construye en una realidad educativa específica.

A continuación, se presenta la figura “El proceso de construcción de la identidad profesional”, la cual orientará y focalizará este estudio, considerando los temas relevantes y centrales de esta investigación.

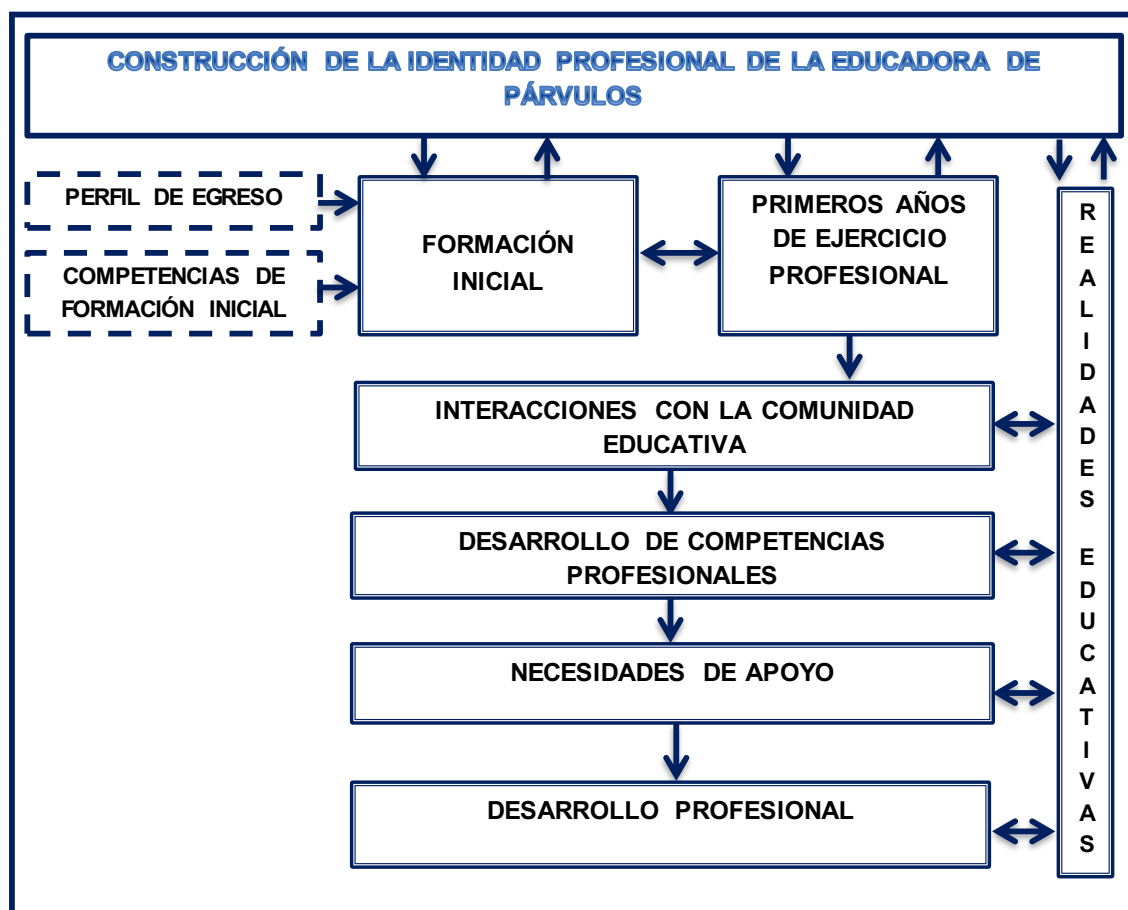


Figura 2: El proceso de construcción de la identidad profesional

1.2.3 Formulación del problema

Los constantes y rápidos cambios acontecidos hoy en día en la sociedad, especialmente vinculados al ámbito educativo son vividos de manera directa por educadores, quienes deben hacer frente y responder de manera oportuna y pertinente a estas nuevas realidades socioculturales. Estas realidades se evidencian diariamente en los contextos educativos en los cuales las educadoras de párvulos en interacción con el otro van construyendo su identidad. Si bien la identidad se comienza a formar antes de ingresar al mundo laboral, son los primeros años de ejercicio los que sustentan esta construcción dinámica, variable y contextual, donde los conocimientos adquiridos en la formación inicial

deben ser transferidos, junto con ir incorporando otros nuevos, a partir de la experiencia práctica.

La presente investigación pretende focalizarse en la construcción de la identidad profesional y sus elementos constituyentes, los tres primeros años de desempeño laboral identificando de esta manera cuáles son las necesidades de mejoras y apoyo en el trabajo de una educadora de párvulos, considerando para esto diferentes realidades de práctica educativa.

En este sentido, se centra la mirada en nueve educadoras de párvulos principiantes que se encuentran en los tres primeros años de ejercicio de la profesión las cuales efectuaron sus estudios en una universidad pública en la región de Valparaíso Chile y llevan a cabo su labor pedagógica en el 1° y 2° ciclo en educación parvularia, en centros públicos de educación infantil, particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.

1.3 Preguntas y objetivos de investigación

1.3.1 Preguntas de investigación

- ✓ ¿Cómo se construye la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en diferentes centros de educación infantil?
- ✓ ¿Qué elementos constituyen la identidad profesional de las educadoras de párvulos los primeros años de ejercicio laboral?
- ✓ ¿Cuáles son las diferencias o similitudes que se establecen entre educadoras de párvulos principiantes de diferentes centros educativos en la construcción de la identidad profesional?
- ✓ ¿Cuáles son las competencias profesionales adquiridas en pregrado que las educadoras de párvulos principiantes han podido llevar a cabo en su realidad laboral?
- ✓ ¿Cuáles son las necesidades de apoyo en el proceso de construcción de la identidad profesional de educadoras de párvulos principiantes considerando diferentes realidades educativas?

1.3.2 Objetivos de la investigación

1.3.1.1 Objetivo General

- ✓ Analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en diferentes centros de educación infantil.

1.3.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes de los contextos en estudio.
- ✓ Comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de educadoras de párvulos principiantes que se desempeñan en centros públicos de educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.
- ✓ Identificar las competencias profesionales entregadas en la formación inicial, que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenecen.
- ✓ Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en diferentes centros educativos.

1.4 Aproximación al diseño metodológico

Dadas las características del estudio, se ha establecido bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), lo que ha permitido conocer y describir el fenómeno a estudiar desde las propias protagonistas. El método corresponde a un estudio de caso múltiple (Stake, 2013) con características biográficas narrativas (Kelchtermans, 2014) principalmente en lo referido a los instrumentos de recogida de información. Con relación a éstos últimos, y en el orden señalado, se han aplicado entrevistas en profundidad (Fontana y Frey, 2015), relatos de vida (Chase, 2015) correspondientes a biogramas e incidentes críticos (Bolívar, 2001) y grupo focal (Kamberelis y Dimitriatis, 2015).

En esta investigación se establecen dos sistemas categoriales. El primero de ellos es de tipo deductivo o a priori, para lo cual se han creado instrumentos de recogida de datos siguiendo ciertas fases o etapas tales como:

- Lectura bibliográfica inicial; en línea con los objetivos planteados y la temática en estudio.
- Creación de mapas conceptuales; que ordenan la información relevante extraída de la lectura inicial, permitiendo además encontrar ciertos aspectos relevantes que más adelante se transformarán en categorías.

- Elaboración de matriz de dispositivos de obtención de información; en la cual se han establecido las categorías iniciales.
- Elaboración de indicadores y preguntas de investigación; según instrumentos seleccionados.
- Revisión de instrumentos por parte de expertos; vinculados la temática de educación infantil e identidad profesional.
- Aproximación al campo de estudio; a través de la aplicación del pilotaje a tres educadoras de párvulos principiantes con los mismos criterios de selección de las participantes del trabajo de campo propiamente tal.
- Toma de decisiones; en base a los resultados del pilotaje.
- Elaboración de instrumentos definitivos; se reformulan categorías y modifican instrumentos.

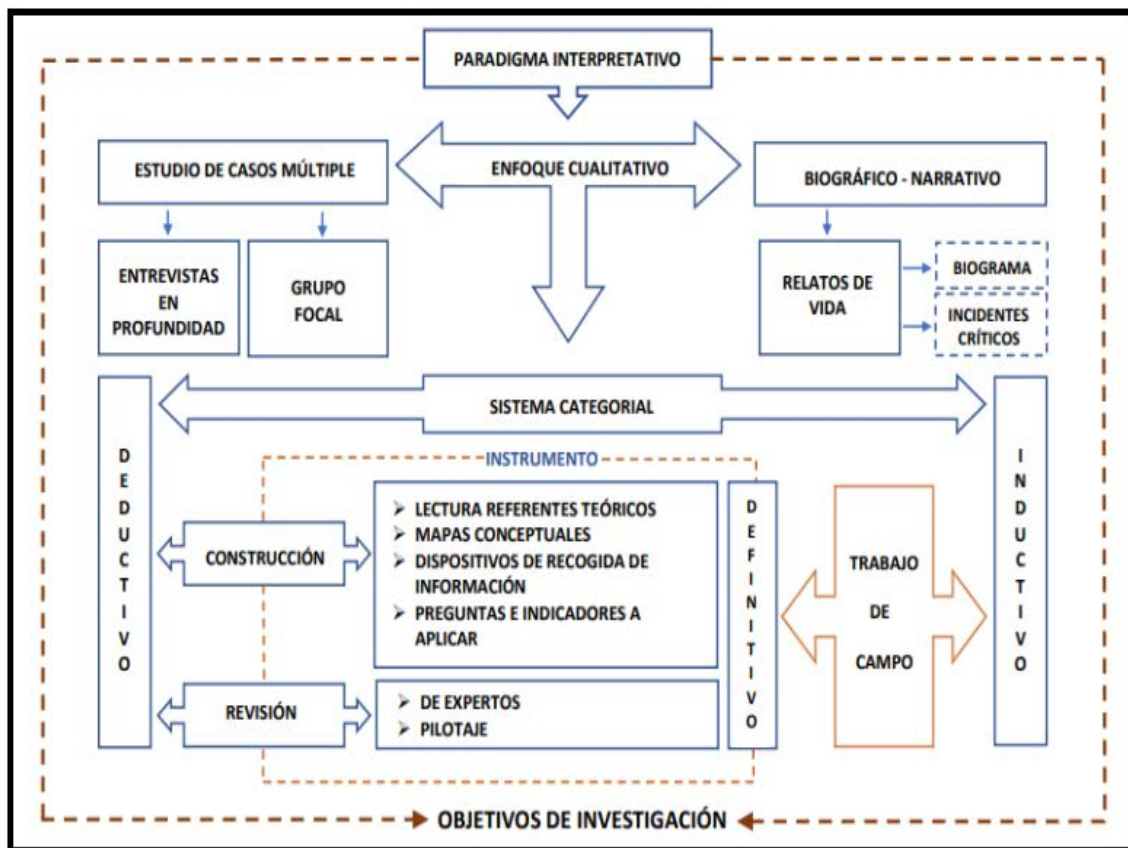


Figura 3: Diseño metodológico

Con relación a las categorías inductivas, éstas se han establecido desde los hallazgos en el trabajo de campo, las cuales complementan y enriquecen el estudio realizado.

1.5 Presentación

Para llevar a cabo el estudio realizado, es necesario abordar las temáticas en diferentes apartados, de esta manera se establece una organización, un orden y una mayor comprensión de la investigación. La estructura establecida cuenta con cinco grandes temas, los cuales se describen a continuación.

El *Marco Teórico y Contextual de Referencia*, se divide en tres capítulos, los cuales abordan temáticas en directa relación con el tema y los objetivos de investigación. Lo anterior contribuye a conocer la temática desde la mirada de diferentes autores, junto con tener una aproximación a investigaciones realizadas al respecto. Los temas desarrollados son los siguientes: *Competencias profesionales en educación infantil; Desde la mirada de la formación inicial al ejercicio de la profesión, Identidad profesional de la educadora de párvulos y su construcción en los primeros años de desempeño profesional, Educación parvularia en Chile y realidad educativa.*

Posteriormente se desarrolla el apartado del *Marco Aplicado*, el cual se divide en tres capítulos. El primero de ellos relacionado con el *Diseño del estudio*, en el cual se describe y explica en detalle el diseño del estudio utilizado, la metodología, el criterio de selección de las participantes, los procedimientos de recogida de información, la construcción de los instrumentos de recogida de información, las estrategias y el análisis de la información.

El segundo capítulo, entrega los *Resultados de la investigación*. Primeramente, los resultados iniciales del pilotaje, los cuales nos dan una aproximación al trabajo de campo y contribuyen además, a la revisión de los instrumentos de recogida de información creados. En segundo lugar, se presentan los resultados del trabajo de campo, donde al igual que en el pilotaje, se han clasificado en tres grandes dimensiones, cada una de ellas cuenta con categorías y subcategorías. Estas dimensiones se llevan a cabo en directa relación con los instrumentos de recogida de información desarrollados en el trabajo de campo.

En el tercer capítulo, referido a la *Triangulación y Discusión*, se contrastan los resultados obtenidos mediante los tres instrumentos de recogida de información utilizados: relatos de vida, entrevistas en profundidad y grupo focal. Lo anterior, fue complementado con lo planteado desde la teoría bajo la mirada de diferentes autores, por un lado, y, por otro, desde la perspectiva de la propia investigadora.

En la tercera parte del informe, el *Marco Conclusivo*, se ha subdividido en tres capítulos vinculados entre sí: conclusiones, propuestas de intervención, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación. Las *Conclusiones* responden a las preguntas planteadas desde los objetivos que orientaron esta investigación; las *Propuestas de intervención*, y en línea con las conclusiones, plantean de manera general acciones de mejoras; y las *Limitaciones y futuras líneas de investigación* dan a conocer en primer lugar algunas de las dificultades presentadas durante el estudio, para posteriormente plantear algunas ideas para seguir desarrollando conocimiento a partir de la línea investigativa.

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2 Competencias profesionales en educación infantil: Desde la formación inicial al ejercicio de la profesión

2.1 Introducción

Teniendo como referentes los estudios efectuados por expertos en la temática y el carácter integrador de los temas a desarrollar, este capítulo aborda bajo la perspectiva de la importancia de la formación inicial, los elementos y saberes que contribuyen a que el educador pueda ejercer en la actualidad su labor pedagógica con calidad.

La formación inicial resulta ser el primer gran foco de este capítulo, el cual comienza revelando la importancia de la educación infantil para el logro de aprendizajes significativos y mejoras en la calidad de vida de las personas, así como la implementación de políticas públicas que atiendan y respondan a las necesidades de este nivel educativo. Por otro lado, la mirada que se ha tenido de la educación parvularia, a partir de estudios e investigaciones efectuadas, ha ido evolucionando a través del tiempo, lo que ha llevado como resultado a la resignificación de la labor pedagógica de la maestra infantil.

Se plantean, además algunas propuestas y estudios llevados a cabo por especialistas, con relación a los aspectos centrales que deben mejorar y ser incorporados en la formación de los profesionales de la educación, el cual debe involucrar aprendizajes pertinentes y de calidad en la formación inicial de las educadoras de párvulos.

En el segundo apartado de este capítulo, se presenta una aproximación al perfil profesional desde sus características y algunos aspectos centrales que deben ser considerados en la formación inicial. Posteriormente, y en línea con lo anterior, se plantea la importancia de la reflexión, vista desde el enfoque realista (Korthagen, 2010), en el proceso formativo de todo educador.

La tercera temática abordada está centrada en el enfoque por competencias, sus características, elementos y orientaciones que deben ser considerados para la formulación de modelos curriculares en la formación inicial, con el fin de responder a los requerimientos del campo laboral y a los actuales cambios de la sociedad. Lo anterior ha sido conceptualizado, caracterizado y fundamentado por expertos a partir de los estudios que han realizado en esta temática.

En conexión con el tema anterior, y desde la intencionalidad del presente estudio, el tema cuatro aborda el desarrollo de competencias en la formación inicial de educadoras de párvulos. Finalmente, y a modo de síntesis, se presentan las ideas centrales abordadas en este capítulo.

2.2 Una mirada a la formación inicial en educación infantil

El reconocimiento de los primeros años de vida como una de las etapas claves para el desarrollo integral de toda persona, (Bueno, 2017; Cantó, 2015; Zapata y Ceballos, 2010), ha sido foco de atención y discusión, especialmente en los últimos años, cambiando así la apreciación social de la educación inicial y el rol de la educadora infantil (Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo, 2018).

Esto se ha visto reflejado en el desarrollo de políticas públicas orientadas al niño (Pardo y Alderstein, 2016) reconociéndolo como sujeto de derechos (Lozano – Vicente, 2016; MINEDUC, 2016a). Cabe señalar, además, la convención sobre los derechos del niño aprobada en 1989 como primera ley internacional, actualmente aceptada por casi la totalidad de países, donde se establece que los niños son sujeto de derechos (UNICEF, 2015).

Por otro lado, durante más de un siglo la intencionalidad de la educación parvularia a nivel occidental ha ido reformulando su mirada, comenzando por programas donde el foco recaía en el cuidado y protección de los niños, para posteriormente transformarse en oportunidades de socialización infantil, hasta llegar a lo que son hoy en día, espacios educativos que entregan al párvulo posibilidades de aprendizaje, juego y desarrollo integral. (Falabella et al., 2018).

Bajo esta mirada, en la actualidad se constata que la educación en la primera infancia, desde contextos institucionales, resulta difícil de desarrollar, donde lentamente ha ido quedando atrás la creencia establecida por muchos años asociada a los cuidados maternos – asistenciales, para los que no se requería mayor profesionalismo. Esto ha llevado a entender lo importante de la formación inicial en educación infantil, ya que la evidencia da cuenta de la coherencia entre la formación profesional especializada y el adecuado desarrollo de los párvulos (Pardo y Alderstein, 2016).

En esta línea, Pardo (2012) señala que diferentes estudios han dado a conocer que el rol de la educadora de párvulos resulta ser complejo, al involucrar conocimientos, disposiciones y habilidades específicas propias de esta etapa educativa, donde además deben cumplir una diversidad de funciones los que implican especialización para su adecuado desarrollo. La autora señala, además, que existen investigaciones que diferencian a las educadoras de párvulos efectivas, las cuales ejercen en las mismas condiciones que sus pares, sin embargo, los niños a su cargo obtienen mayores logros en lo referido a su aprendizaje y desarrollo. Estas profesionales se caracterizan por ser cálidas, entusiastas y con altas metas de aprendizaje, reconociendo y potenciando las características individuales de los niños.

La multiplicidad de funciones que debe realizar hoy en día la educadora infantil, los diferentes contextos en los cuales deberá desarrollar su labor pedagógica, la gran variedad de conocimientos que debe manejar y el carácter integral que le da sentido a su labor, la cual pretende influir tanto en el párvulo como en sus familias, hacen que esta tarea sea relevante y compleja a la vez (Horm, Hyson, y Winston, 2013).

La maestra infantil es considerada uno de los principales actores que orientan y guían el proceso educativo, tanto con niños, familias, equipo técnico pedagógico y comunidad, desarrollando empatía, comunicación, asertividad, creatividad, resolución de conflictos y flexibilidad, con el fin de propiciar las interacciones comunicativas con otros agentes de la comunidad. (MINEDUC, 2018a).

La formación de profesionales en educación inicial se ha convertido en las últimas décadas en un tema relevante tanto a nivel nacional como internacional, lo que se ha establecido producto de múltiples investigaciones que dan a conocer la directa relación de la mejora en la calidad en la educación infantil con el incremento de las expectativas sociales en relación con la educación en la primera infancia (Pardo y Alderstein, 2016). Bajo esta mirada, la profesional de la educación realiza una función principalmente formativa – pedagógica, orientada entre otras cosas a la inclusión sociocultural del párvulo y sus familias.

A nivel mundial, el ingreso a este nivel educativo ha tenido un aumento significativo, una de sus causas se ha establecido en los estudios de las neurociencias y su importancia en los primeros años, y en lo positivo que pueden llegar a ser los programas de calidad (Barnett, 2011), motivo por el cual la calidad en educación infantil se convierte en un desafío para las políticas públicas de los países (Falabella et al., 2018).

Para que haya una mejora en la calidad de la educación infantil se requiere una educadora de párvulos que responda a estos requerimientos, y es aquí donde la formación inicial juega un papel clave, en la conformación del cuerpo docente y los recursos para la enseñanza – aprendizaje con que disponen, transformándose en aspectos críticos (Pardo y Alderstein, 2016).

Asimismo, parece como inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen este proceso. Por ende, una política de aseguramiento de la calidad debe estar articulada con políticas para fortalecer la calidad de la formación docente, mejorar las condiciones de trabajo, elevar su estatus como profesión y remuneraciones y las posibilidades de perfeccionamiento profesional (Falabella et al., 2018, p.32).

En el año 2014, en Chile comienza una reforma en educación, donde uno de los cambios fundamentales, en lo que a educación infantil se refiere, es la creación, en el año 2015, de la Subsecretaría y la Intendencia en Educación Parvularia (Ley N° 20.835/2015), cuyo principal propósito es mejorar la calidad de la educación y ampliar la cobertura. Es así como las educadoras de párvulos se transforman en el agente clave en este proceso de cambio y mejora educativa, ya que no hay mejora en los programas educativos que no pase por la calidad de los educadores responsables de efectuarlas (Zabalza y Zabalza, 2011).

La formación inicial de toda educadora juega en la actualidad un rol fundamental en esta sociedad en constante cambio, ya que ésta entregará las bases para futuros aprendizajes y desarrollo profesional. Por este motivo, estos cimientos deben ser sólidos, coherentes y pertinentes a las diferentes realidades y contextos educativos en los que se desenvolverá la profesional de la educación, ya que son ellas una vez tituladas las que deben orientar a los párvulos, propiciando mediante su práctica pedagógica una transformación cultural que

deje atrás los enfoques tradicionales (Zapata y Ceballos, 2010) y brinde oportunidades de aprendizaje de calidad en diferentes realidades educativas. Sumado a lo anterior, las políticas públicas requieren y exigen educadoras de excelencia, con conocimientos específicos y no sólo teóricos, los cuales puedan contribuir con compromiso a mejorar la calidad de la educación.

Todo profesional de la educación en la primera infancia debe reconocer al niño como ciudadano con plenos derechos (Zapata y Ceballos, 2010), con características, necesidades e intereses que le son propios, valorando sus capacidades y desarrollando sus potencialidades, considerándolo en todo momento como protagonista de su aprendizaje, el cual lo va construyendo junto con sus pares y adultos referentes, donde la exploración y el descubrimiento de su entorno son aspectos esenciales que no se deben olvidar.

En la formación de educadoras, los futuros profesionales de la educación infantil deben adquirir protagonismo, convirtiéndose así en agentes activos de su proceso de formación inicial (Santos - González y Sarceda – Gorgoso, 2017), donde es fundamental que los futuros profesionales adquieran sólidos conocimientos, siendo flexibles, comprometidos, proactivos y con la capacidad de propiciar en el niño su desarrollo integral, con experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes, desde los diferentes ámbitos que componen dicho desarrollo; formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural (MINEDUC, 2005). Además, es importante la integración de las familias al quehacer pedagógico, reconociéndola como un agente fundamental en el proceso de aprendizaje de los párvulos (Blanch, 2018; Blasco, 2018), atendiendo de esta manera a las demandas actuales, sociales, culturales y a las políticas públicas, los cuales generan cambios curriculares y reformas educacionales.

Para Zabalza y Zabalza (2011), no resulta fácil establecer los contenidos que debiesen ser incluidos en los programas de formación inicial en educación infantil. Sin embargo, plantean que se debe preparar a las futuras profesionales para conocer a los niños, el currículum y su contenido, el trabajo didáctico, la profesión en sí misma y las instituciones en las cuales deberán desarrollar su profesión. Del mismo modo debe responder a las siguientes consideraciones:

- ✓ La importancia de la maestra infantil y su formación profesional en cuanto al desarrollo y aprendizaje en la primera infancia.
- ✓ La relación entre la adquisición de competencias que promuevan mejoras en lo que a calidad educativa infantil se refiere con los resultados obtenidos.
- ✓ Trabajar en equipo e insertarse culturalmente como criterios elementales de un trabajo educativo adecuado con niños.

Los autores mencionados plantean los aspectos relacionados a su estatus, contenidos y duración de la carrera y ha sido difícil de abordar y resolver debido a la diversidad de modelos educativos, funciones y vacilaciones en términos políticos y económicos. Es por esto fundamental una formación inicial homogénea e intencionada en mejorar la calidad de la educación infantil, la que responda a entregar aprendizajes significativos y pertinentes, “sólo los

programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan” (Zabalza y Zabalza, 2011, p.106).

Desde la opinión de expertas en educación parvularia y a partir del estudio efectuado por García Huidobro, (2006) con relación a la formación inicial entregada en Chile a las estudiantes de educación parvularia, las participantes de la investigación manifiestan que existe una diversidad y variedad de ofertas por lo que resulta difícil generalizar, sin embargo, en las opiniones emitidas plantean aspectos favorecedores y aquellos que son necesario mejorar. Lo anterior se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1: Fortalezas y debilidades de la formación inicial (A partir de García Huidobro, 2006)

Fortalezas (Aspectos favorecedores)	Debilidades (Aspectos a mejorar)
Interés por actualizarse.	Gran diversidad de instituciones de educación superior que imparten la carrera, donde no hay certeza si la educación impartida es de calidad.
Contar con preparación universitaria.	Aún predomina una educación parvularia tradicional caracterizada por la transmisión de conocimientos más que en el logro de competencias.
Metodologías activas y participativas, respondiendo a los paradigmas que sustentan la educación parvularia, los cuales se mantienen presentes, evidenciándose esto en las últimas reformas educativas.	La educación parvularia se visualiza en un proceso de cambio, sin embargo, debe verse reflejado desde la formación inicial, donde los estudiantes tengan mayor participación de los procesos formativos.
Permanente contacto con la realidad de práctica y variadas realidades educativas, los cuales, en muchos casos están presentes durante todo el proceso de formación inicial.	El cambio en educación parvularia requiere la preparación de las futuras educadoras para el trabajo en contextos diversos y con modalidades diferentes, potenciando la importancia del trabajo con familias.
El realizar prácticas y trabajos en diferentes realidades educativas, permite desde los primeros años de formación incorporar la teoría aprendida y contribuye a la construcción de su identidad profesional.	Es necesario dar a conocer y validar la importancia de la educación desde los primeros años, reconociéndola desde un sentido pedagógico y no asistencial.
Desde los contenidos, se visualiza al párvulo sujeto de derechos, donde los aprendizajes se dan de manera integrada.	Con frecuencia hay docentes que realizan asignaturas para las cuales no cuentan con la especialización correspondiente en lo que a la disciplina se refiere.
Muchas carreras han desarrollado innovaciones curriculares, con el fin de adecuarse a los tiempos y contextos actuales, mejorando de esta manera la calidad de la educación impartida.	La investigación asociada a los procesos de formación de educadoras de párvulos por parte de los equipos es insuficiente.

Por su parte, Rojas y Falabella (2009) presentan los resultados cualitativos de un estudio efectuado a seis carreras de educación parvularia en Chile con relación a la formación inicial impartida por las instituciones educativas. Este

estudio es parte de una investigación más amplia la cual fue encargada por el MINEDUC con el fin de conocer cuál es la oferta sobre formación inicial a educadoras de párvulos e identificar las fortalezas y debilidades más significativas. Los participantes son los propios actores del proceso educativo (directivos, académicos y estudiantes) y sus resultados se dan a conocer en base a dimensiones y elementos claves los cuales describen a continuación:

✓ Importancia de la calidad de la gestión académica:

Un proyecto consistente en formación inicial demanda condiciones mínimas que respondan a un funcionamiento institucional coordinado y cohesionado. Destacan como fundamental, el formar parte de una institución coherente, unificada y con claridad en su propuesta formativa, donde los académicos trabajen en equipo y sus opiniones sean consideradas. Junto con lo anterior, resulta importante contar con una infraestructura y recursos materiales adecuados. La evidencia da cuenta que una de las principales debilidades que presentan las carreras de educación parvularia participantes de esta investigación, se relacionan con la gestión y la organización.

✓ Calidad y actualización de propuesta curricular:

El grado de coordinación y consistencia interna de la propuesta curricular son esenciales para desarrollar una propuesta formativa de calidad. Los resultados responden a una mayor reflexión del currículum que de otras temáticas, como los avances en materia de gestión.

Las investigadoras señalan que este estudio ha develado lo crecientemente complejo de la formación inicial. Esto debido a que cada año ingresan a la carrera de educación parvularia estudiantes con debilidades de aprendizaje, es por esto necesario visualizar de qué manera las instituciones educativas chilenas que imparten educación parvularia responden a estas demandas y necesidades reales y actuales.

Desde finales de los años noventa a nivel mundial se establecen mecanismos que regulen la formación de la docencia en general. En este sentido, en América Latina se comienza a hablar de estándares para la formación inicial en educación infantil, lo que no ha estado exento de discusión con relación a su pertinencia para mejorar la calidad formativa en las universidades (Pardo y Alderstein, 2016).

Casassus (2010) ha sido crítico al señalar que los estándares se sustentan en la lógica de rendición de cuentas, que no necesariamente favorecen la mejora de los procesos educativos, sino más bien se focalizan en el control externo, ya que responden a resultados medibles y cuantificables. Cuestiona además su aplicación en el campo de la educación, ya que no se puede comparar ésta con un proceso de producción industrial, en donde tienen orígenes la evaluación de estándares, ya que esta palabra se relaciona con uniformizar, siendo la educación un proceso complejo, diverso y flexible.

Sin embargo, desde las políticas públicas de Chile y a partir de la evidencia tanto nacional como internacional, se da cuenta de la importancia de la calidad en la

formación inicial para la adquisición de aprendizajes significativos (Falabella et al., 2018). Así, se está trabajando para fortalecer y contribuir a mejorar la calidad de los procesos educativos desde la formación inicial de las educadoras de párvulos.

En el año 2012, se establecen los estándares orientadores para las carreras de educación parvularia con el propósito de entregar a las instituciones educativas disposiciones con relación a los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe desarrollar y poner en práctica todo profesional de la educación parvularia (MINEDUC, 2012), dentro de las iniciativas llevadas a cabo por el MINEDUC, y a cargo del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), con la colaboración del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) perteneciente a la Universidad de Chile. De este modo, se pretende que estos estándares definan los conocimientos y habilidades los cuales entregan una referencia mínima de los saberes que debe poseer una educadora de párvulos en su desempeño profesional (Pardo, 2012; MINEDUC, 2012; Pardo y Alderstein, 2016).

La adquisición de estándares en Chile para las carreras de pedagogía ha respondido a la necesidad de establecer lineamientos con relación a los contenidos y saberes que deben adquirir los estudiantes en su formación inicial, sin que las instituciones educativas pierdan su autonomía, permitiendo de esta manera que puedan incluir en sus programas de formación inicial lo establecido en los mencionados estándares orientadores.

Es, pues, fundamental definir con precisión cuáles son los saberes que debe desarrollar la maestra infantil en su labor pedagógica para lograr aprendizajes significativos y de calidad en los párvulos, involucrar a las familias en esta tarea, liderar equipos de trabajo y propiciar interacciones positivas con la comunidad. Pardo (2012) señala que existe consenso en considerar que esta multiplicidad de saberes debe estar integrada por diferentes áreas, tales como: desarrollo infantil en sus primeros años, familia y comunidad, disciplinas académicas, currículum, pedagogía e historia de la educación parvularia. En este sentido la autora plantea que son los estándares los que pueden llegar a precisar estos saberes y potenciar de esta manera el desarrollo de la formación inicial de las educadoras de párvulos.

De acuerdo a lo anterior, si bien es esencial para mejorar la calidad de la educación establecer lineamientos y orientaciones con relación a las competencias que debe poseer la educadora de párvulos, estos lineamientos deben responder a un aprendizaje significativo y real, convirtiéndose de esta manera en una evaluación auténtica y no en una rendición de cuentas, que lo único que busca es medir resultados.

Del mismo modo, es necesario que en la actualidad la formación de educadoras de párvulos esté caracterizada por el trabajo en equipo y colaborativo, la construcción de aprendizajes en conjunto, trabajos con comunidades educativas, otorgándole sentido y significado a las prácticas, siendo la reflexión la clave para transformar y mejorar el quehacer pedagógico, donde cada experiencia efectuada sea significativa y contribuya a ampliar la mirada de la futura

educadora con el fin de poder adecuar y transferir estos conocimientos en su futuro profesional (Domínguez, González, Medina y Medina, 2015).

2.3 Aspectos centrales en la formación inicial de todo educador

Las instituciones que tienen la responsabilidad de educar a los futuros formadores deben ser conscientes del compromiso que asumen, donde la labor del profesor se caracteriza en la actualidad por su multiplicidad de funciones, en la que no basta con traspasar contenidos y evaluar resultados, sino más bien se trata de impartir una educación de calidad, integral y actualizada, enfatizando en un proceso educativo de construcción colaborativa y participativa y atendiendo, además, a los permanentes cambios, diferencias sociales, culturales y económicas. En este sentido, Marcelo (2009) señala que el mejorar los procesos de aprendizaje en la formación inicial va en directa relación con el trabajo reflexivo que desarrollan los educadores en conjunto, cuestionando colectivamente rutinas de enseñanza, examinando nuevas concepciones de aprendizaje, encontrando estrategias de resolución de conflictos e implicándose de manera activa en su desarrollo profesional.

Lo anterior no puede quedarse en una declaración de intenciones efectuadas en el perfil profesional, sino más bien debe existir en los programas de estudio un complemento y articulación entre teoría y práctica (Domínguez et al., 2015).

Con relación al perfil profesional a desarrollar por las carreras de pedagogía hoy en día, Gairín (2011) señala que la formación de maestros debe lograr diferentes tareas en lo que a la profesión de educar se refiere. Éstas son:

- ✓ Análisis de situaciones de formación pedagógica, tanto en contextos formales como no formales.
- ✓ Diseño, desarrollo y evaluación de programas, proyectos, materiales y procedimientos curricular según contexto.
- ✓ Apoyo y orientación a los estudiantes.
- ✓ Activa coordinación con pares, instituciones y agentes educativos vinculados al proceso.
- ✓ Participación e iniciativa para llevar a cabo innovaciones curriculares que garanticen y propicien la calidad formativa y su correspondiente desarrollo curricular.

Por su parte, Reveco (2012) plantea que los aspectos centrales que deben ser considerados en la formación de todo profesional de la educación son:

1. Profundización en el saber específico; de acuerdo con el documento de los criterios de evaluación de las carreras de educación de la Comisión Nacional de Acreditación de carreras de Pregrado (CNAP, 2007), el perfil del educador debe favorecer: la preparación para la enseñanza; organizando las situaciones de aprendizaje de acuerdo a los conocimientos previos que tiene del grupo de niños a su cargo; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en un clima cálido de respeto

y confianza; enseñanza para el aprendizaje, donde deberá orientar y mediar el proceso pedagógico estableciendo metas claras con contenidos comprensibles los cuales puedan ser verificados a partir de la retroalimentación. El último elemento se refiere al profesionalismo docente, evaluando el nivel alcanzado con relación a la adquisición de nuevos aprendizajes y autoevaluando su quehacer, manteniendo y construyendo relaciones con otros profesionales a través de la participación de diferentes instancias de trabajo en equipo y colaborativo. A estas acciones y a la forma cómo el educador las lleva a cabo, la autora las denomina desempeño profesional cotidiano, las cuales se sustentan en el saber pedagógico construido durante la formación de pregrado.

2. Formación de una cultura indagativa; para la autora, consiste en la permanente necesidad de propiciar el interés y curiosidad por investigar y generar conocimiento científico, el cual puede darse a través de la investigación, el seguimiento, la evaluación y la innovación pedagógica.
3. La ética profesional del educador; donde es fundamental que manifieste compromiso con el conocimiento transmitido y generado, siendo crítico y reflexivo de las políticas públicas y las reformas educativas, alejándose de esta manera de una educación tecnocrática y operativa. Esta ética le exige estar en constante proceso de transformación y mejora de sus aprendizajes, para entregar de esta manera una educación de calidad.
4. Capital cultural; el educador debe poseer un conocimiento de su entorno y cultura, el cual va más allá de los contenidos específicos de su enseñanza, es expandir y ampliar su vocabulario, abrirse al campo de la música, la pintura, la literatura, conocer y aprender del medio social y cultural, ya que en la medida que pueda transmitir este tipo de conocimientos, estará contribuyendo a incrementar el capital cultural en ellos.

En suma, para ser Educadora, Maestra, Profesor o Profesora no basta con vivir en la Universidad un currículo que podríamos denominar 'tradicional' de formación, con cumplir las exigencias de calificación del conjunto de asignaturas y de la tesis, si no se asume por completo lo que implica ser Maestro: 'Alguien que deja huellas' (Reveco, 2012, p.58).

Recuperando de esta manera todo lo que implica el concepto de profesión pedagógica, que más que una profesión es un servicio, escuchando y observando a los niños para poder comprenderlos y atender a sus características, necesidades e intereses.

Desde una mirada educativa general, Korthagen (2010) plantea un enfoque de formación del profesorado basado en interpretaciones del aprendizaje en la conducta de los educadores, denominado realista. Este enfoque se fundamenta en investigaciones que dan a conocer que los orígenes del comportamiento de los educadores son irracionales e inconscientes, en este sentido la teoría no sería la base de la enseñanza, sino más bien la reflexión en sus diferentes niveles es vista como un elemento clave en la formación de educadores y su desarrollo profesional, lo que propicia la integración en lo que a enseñanza se refiere, de lo profesional con lo personal. Este enfoque tiene como inicio las

dificultades con las que se enfrenta el estudiante en su proceso educativo y la constante reflexión que realiza junto a sus pares de sus experiencias. Dentro de sus características principales destacan:

- ✓ Relación continua entre teoría y práctica.
- ✓ Se desarrolla en situaciones reales que emergen durante la formación y que generan inquietudes en el estudiante.
- ✓ Constante reflexión e interacción por parte de los futuros educadores.
- ✓ Intervención mediada o guiada.
- ✓ Más que basarse en la teoría creada por investigadores, se sustenta en aquella teoría derivada específicamente por los futuros profesionales de la educación, es decir por los propios estudiantes.

Para entender este enfoque, Korthagen (2010) señala que existen dos dimensiones en las que se pueden observar cambios significativos en la formación de profesores; la primera dimensión se relaciona con el aprendizaje autodirigido, es decir desarrollar la competencia de crecimiento y de desarrollar en el estudiante, futuro educador, la capacidad de estructurar sus propias experiencias, de orientar su propio aprendizaje, construyendo además teoría en la práctica y sobre ella. La segunda dimensión, corresponde al estudiante frente a su grupo de pares y del aprendizaje colaborativo que se genere entre ellos, desarrollando así la habilidad de trabajar con otros por un propósito en común. Del adecuado ejercicio de estas acciones dependerá que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica.

Con relación a la reflexión, el autor manifiesta que es favorable en la medida que:

- ✓ Se propicie a partir de las experiencias en las prácticas educativas o sus propios problemas o preocupaciones personales.
- ✓ Se incluya en los orígenes irracionales del comportamiento.
- ✓ Siga una estructura explícita, sistemática y organizada, la cual se incorpore de manera gradual.
- ✓ Propicie la meta-reflexión.
- ✓ Invite al aprendizaje reflexivo entre pares.

En línea con lo anterior, cuando el aprendizaje se basa en experiencias que se sustentan en reflexiones sistemáticas, se está haciendo referencia a un enfoque realista, el cual favorece un aprendizaje permanente. Lo esencial de la reflexión es convertir todos aquellos elementos inconscientes del educar en conscientes.

2.4 Desarrollo de competencias en la formación inicial de educadores

En la actualidad, las carreras universitarias, tanto nacionales como extranjeras, vinculadas al área de la educación se han visto en la necesidad de reformular los programas de estudios, atendiendo de esta manera a los requerimientos y demandas surgidas desde el campo laboral y las políticas públicas, con el fin de formar profesionales con conocimientos actualizados, actitudes, capacidad para hacer y resolver situaciones. Lo anterior se traduce en la formulación de planes de estudios orientados por competencias que respondan a los cambios y transformaciones de esta sociedad actual.

A partir de un modelo educativo en que el núcleo sea el aprendizaje por competencias (Santos – González y Sarceda – Gorgoso, 2016), las instituciones educativas deben impartir programas de calidad, a la vez que responder a los requerimientos. Para los autores, las competencias profesionales involucran dimensiones relacionadas a capacidades desde el saber, saber hacer y saber actuar enmarcado en determinados contextos educativos, los cuales van determinando las competencias a desarrollar.

De acuerdo con lo planteado por Tejada (2015), con relación a lo que ha denominado relectura integradora, el término de competencia se refiere a conocimientos, acciones procedimentales y cualidades que se combinan, coordinan e integran en el “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” de la persona en su ejercicio profesional. El manejo de estos saberes lo convierte en “capaz de” desenvolverse y actuar adecuadamente en diferentes situaciones vivenciadas en su quehacer pedagógico.

En este sentido, para el autor, las competencias se conceptualizan en la acción, por lo que la experiencia adquiere el carácter de imprescindible. Cabe señalar, además, que el contexto es crucial para el desarrollo de una determinada competencia.

Con relación a la integración de conocimientos en el “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, Tejada y Ruiz (2013) los clasifican en las siguientes competencias:

- ✓ Competencia técnica (saber): Asociada a los conocimientos específicos en un determinado ámbito.
- ✓ Competencia metodológica (saber hacer): Aplicación de los conocimientos a situaciones vividas en el campo profesional, desarrollando la autonomía en la resolución de problemas junto con transferir el aprendizaje adquirido en una determinada situación a otras nuevas y futuras.
- ✓ Competencia participativa (saber estar): Vinculada a las habilidades interpersonales que propician la interacción en el contexto laboral y en el desarrollo profesional de toda persona.
- ✓ Competencia personal (saber ser): Cualidades de la persona que favorecen un adecuado desarrollo en el ejercicio de la profesión.

Los modelos curriculares basados en competencias pretenden desarrollar las capacidades de los estudiantes a partir de situaciones de aprendizajes significativas que integren y complementen el saber, el ser y el convivir en contextos específicos, favoreciendo de esta manera la futura inserción laboral (Espinosa, Goldrine, Rojas y Marinkovich, 2012). En este sentido, Tejada y Ruiz (2013) señalan que este modelo formativo integra la totalidad de las capacidades de una persona, donde los contenidos son asumidos principalmente desde lo práctico y conducentes a la solución de problemas contextuales.

Estas competencias se relacionan con la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p.11) que se van desarrollando en el quehacer pedagógico de todo educador, a partir de sus vivencias, experiencias, interacción con agentes de la comunidad educativa, otros actores claves de los procesos educativos y en un determinado contexto.

Para Zapata (2012) las competencias hacen referencia a:

Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores relevantes y pertinentes, que le permiten a las personas trascender el “saber” y el “saber hacer” para llegar a un “poder hacer en contexto”, de tal forma que se desempeñen exitosamente en el mundo de la vida y se inserten y permanezcan en el mundo del trabajo (p.137).

De acuerdo con lo señalado por Perrenoud (2004) y en línea con lo anterior, la profesión docente es variable y dinámica, donde estos cambios se dan a partir de la aparición de competencias en la interacción con otros profesionales, con las variaciones producidas en las didácticas, como también por la fuerza de las competencias ya conocidas y desarrolladas para afrontar la variedad de las personas y a los programas en constante evolución, entendiendo que la competencia no es en sí misma un conocimiento sin embargo favorece y potencia para que éste se desarrolle en situaciones específicas, realizando de esta manera acciones acordes a la situación vivida, entendiendo entonces que las competencias se forman fundamentalmente en las experiencias diarias y cotidianas del educador, en el ejercicio práctico de su profesión.

Con relación al desarrollo de competencias en la formación inicial mediante las prácticas de formación o profesionales, cabe señalar que para que adquieran valor, significado y resulten ser representativas para el estudiante, deben propiciar un acercamiento a lo real y concreto (Tejada y Ruiz, 2013), donde el contexto educativo o ambiente de aprendizaje debe estar orientado a:

- ✓ Situaciones auténticas.
- ✓ Estudiante como participante activo y protagonista del proceso educativo.
- ✓ Favorecer las competencias vinculadas a los recursos y la acción.
- ✓ Comunidades que promuevan la participación y colaboración con otros estudiantes y actores del contexto.
- ✓ Propiciar una evaluación auténtica orientada a la retroalimentación de los estudiantes con el fin de mejorar su desempeño en la práctica.

Se considera así este proceso de aprendizaje como la integración entre información y experiencia, reconceptualizando de esta manera los conocimientos previos y construyendo nuevos. De esta manera el aprendizaje resulta ser más concreto y significativo cuando la persona se enfrenta a situaciones concretas de práctica y va adquiriendo experiencia a través del quehacer pedagógico y en la inserción al campo laboral, generando de esta manera retos emocionales, fortaleciendo las dimensiones emocional, social y cognitiva y el desarrollo competencial (Tejada y Ruiz, 2013).

En esta misma línea, Toledo y Mauri (2016) señalan que el prácticum es entendido como todas aquellas prácticas de formación o profesionales en la cual el estudiante se inserta durante un tiempo en una institución educativa, participando de las situaciones pedagógicas y cotidianas que se dan en el aula. Sus principales objetivos se orientan a:

- ✓ La observación y análisis de tareas educativas que se llevan a cabo día a día en el centro educativo.
- ✓ Involucrarse y participar en las tareas de enseñanza y aprendizaje, diseñando y aplicando propuestas pedagógicas que conduzcan a evidenciar el nivel de dominio de las competencias docentes que tiene el estudiante.

Por su parte, Domingo y Gómez (2014) plantean que algunos aspectos favorecedores del desarrollo de competencias son:

- ✓ Reconocen los saberes implícitos que contempla el campo laboral.
- ✓ Entregan una alternativa a la selección de los conocimientos impartidos por las escuelas.
- ✓ Plantean referentes de análisis común para formadores y organizaciones.
- ✓ Facilitan la conexión, relación y transferencia entre la teoría y la práctica.
- ✓ Favorece un trabajo centrado en el aprendizaje, donde el estudiante va construyendo los conocimientos en conjunto con otros.

En suma, la formación docente de calidad requiere que los futuros profesionales adquieran aprendizajes significativos, con el fin de actuar de manera competente articulando lo conceptual con acciones prácticas en la práctica reflexiva de su desempeño. De esta manera irán adquiriendo experiencia, desarrollando así las competencias pertinentes a la realidad educativa en la que ejercen. No obstante, hay ciertos aspectos que podrían causar conflictos con relación a su implementación y adecuado desarrollo, los que Gairín (2011) los clasifica en:

Tabla 2: Aspectos que considerar en las competencias de formación inicial docente (a partir de 164, 2011)

Aspectos competenciales que tener en cuenta con relación a...	
Su origen y desarrollo	El término competencia visto desde la formación profesional del sistema educativo, se ha ido abriendo camino de manera paulatina, convirtiéndose en un enfoque que integra y conduce las políticas de recursos humanos, lo que ha provocado la reformulación del sentido de la formación y su relación con lo laboral. Sin embargo, se produce cierta dicotomía al plantear por un lado reformas en educación enfocadas en lo laboral intencionando este tipo de actividades y alejándose de aquellas competencias formativas vinculadas con lo personal y lo social, por otro lado, se evidencian planes de estudios cuyas orientaciones carecen de procesos reflexivos o del desarrollo de la cultura general.
El concepto	<p>Generalmente son identificadas con características personales vinculadas con acciones que conducen al éxito en el campo laboral, donde se activan y llevan a la práctica diferentes elementos que permiten resolver situaciones profesionales problemáticas. Es decir, más que contar con saberes determinados debe saber aplicarlos a situaciones concretas en la que influyen diferentes condicionantes tanto personales – emocionales, como técnicas profesionales.</p> <p>Las competencias se caracterizan por su carácter aplicativo de los aprendizajes adquiridos, al resolver problemas en su ámbito de acción profesional, y por su carácter dinámico, se adquieren, desarrollan y perfeccionan a través de la acción.</p>
Su uso	El modelo educativo basado en competencias es adecuado para estudiantes de diferentes países y contextos, ya que responde a los requerimientos del mercado laboral, por un lado, convirtiéndose además en un medio en la formación de ciudadanos. Por otro lado, se vincula a la rendición de cuentas de los sistemas públicos en relación con los estándares de calidad utilizados en los procesos de acreditación institucionales y en los programas formativos.
Su aplicación práctica	<p>El éxito de los programas de formación basados en competencias depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización y desarrollo curricular: Donde la clave sería partir de situaciones profesionales concretas, lo cual favorecería su evaluación. • Una planificación pertinente: Donde exista una coordinación entre las materias en lo que a trabajo de desarrollo competencial se refiere. • Una evaluación auténtica: La cual debe identificar las formas en que se van construyendo las respuestas, procedimientos, conocimientos previos, la creatividad, capacidades y destrezas, valores y todas aquellas cualidades que se aplican en la resolución de problemas o situaciones emergentes.
Pensarlas como un medio y no un fin	Si fueran vistas como un fin, condicionarían aspectos como la motivación de los estudiantes, la integración en el desarrollo de contenidos o las adaptaciones metodológicas que se puedan realizar de acuerdo con las características de los estudiantes y su diversidad.
Su incorporación como un instrumento para el desarrollo profesional	Fundamental es la reflexión que se realice a partir de las situaciones vivenciadas en la práctica, ya que promueve al mejoramiento entre lo que se quiere enseñar, lo que se enseña y lo que evalúa, permite el conocimiento de las limitaciones y posibilidades de los estudiantes, donde ellos son los protagonistas del proceso, se establece de manera adecuada la relación entre procesos y resultados, dándole sentido a la autoevaluación como un mecanismo de autorregulación. De esta manera se producen evidentes mejoras en las capacidades profesionales y en las propias competencias como profesionales de la educación.

Bajo la mirada de un grupo de expertos en pedagogía de siete universidades españolas, y con el fin de obtener información acerca de los aportes a la calidad de la docencia y formación, junto con conocer el impacto en la evaluación de aprendizajes, desde un enfoque de competencias en la formación inicial, es que López, Benedito y León (2016), presentan los resultados de su investigación narrativa, cuyo instrumento de recogida de información consistió en un cuestionario compuesto por cuatro preguntas. Los resultados de este estudio dan cuenta que:

- ✓ Con relación a la primera pregunta vinculada a si un enfoque por competencias es favorable en la mejora de la calidad de la formación universitaria, los expertos señalan que este modelo resulta ser positivo, ya que bajo esta mirada es necesario replantear el sentido de la educación en las universidades, adoptando de esta manera un paradigma que otorgue mayor protagonismo a los estudiantes en su proceso de formación, representando, además, una ocasión para dejar una postura con una fuerte tendencia academicista y dar paso al carácter formativo de la práctica, potenciando de este modo el vínculo con la realidad educativa – profesional. En opinión de los especialistas, debido al carácter integral de este enfoque, señalan lo importante de desarrollar la interdisciplinariedad de los contenidos, lo que se traduce en un trabajo en equipo de los docentes, los cuales cuentan a su vez con el apoyo de su institución. Destacan, además, que el protagonismo otorgado al estudiante lleva al uso de metodologías innovadoras con diferentes sistemas evaluativos.
- ✓ En lo que respecta a lo negativo de un enfoque de competencias, segunda pregunta de esta investigación, los expertos dan a conocer su preocupación a la importancia entregada a los resultados de aprendizaje en competencias profesionales por sobre el proceso integrativo con otros contenidos. Del mismo modo, les preocupa la relación que se establece de lo formal y tecnológico con el enfoque de competencias, lo cual sería retroceder al establecer que el exceso de formalismo que requiere este diseño puede resultar una barrera para que se produzca el cambio significativo. Señalan, además como un aspecto para tener en cuenta, la formación y compromiso de los profesores.
- ✓ Para la pregunta centrada en el sistema de evaluación de competencias y su relación con la calidad formativa que ofrecen las instituciones educativas, los especialistas responden de manera favorable, sin embargo, para que esto suceda es necesario considerar aspectos como:
 - Desde la evaluación de competencias, éstas deben propiciar la reflexión sobre la práctica, ya que de esta manera se podrá mejorar la formación del profesorado.
 - En esta misma línea es fundamental la forma como se llevan a cabo este tipo de evaluaciones.
 - La coordinación académica y necesidad de formar a los docentes en lo que a este enfoque se refiere.

Para los participantes de este estudio resulta ser el profesor un elemento clave en el cambio educativo. Plantean además que la falta de reflexión bloquea que un enfoque por competencias se desarrolle de buena forma, dificultando además la articulación con la práctica y evaluación.

La última pregunta hace referencia a los procedimientos a utilizar en la evaluación de competencias y la relación de diferentes instrumentos y estrategias con los tipos de competencias. Las respuestas dadas evidencian la concepción que ellos poseen acerca de las características de una evaluación de competencias, al señalar lo importante de la evaluación auténtica y de procesos que incluyan saberes y releven el carácter formativo de la retroalimentación. Estos expertos destacan la necesidad de variar y ampliar los instrumentos evaluativos, donde la pertinencia del instrumento la determina el fin de la tarea a evaluar.

En este sentido los exámenes de tipo teóricos no son ventajosos para la evaluación de competencias, señalando como adecuados los informes, ensayos, portafolios, resolución de problemas, estudio de casos, pruebas reflexivas, entre otros. Los expertos consultados proponen una evaluación integral a partir de diferentes tipos de instrumentos, tanto de las competencias profesionales como de las competencias básicas.

Finalmente, los participantes de esta investigación tienen la convicción que el enfoque de competencias lleva a un cambio del sistema educativo, en cuanto a estrategias e instrumentos de evaluación se refiere, donde es necesario que exista una relación y coherencia entre el diseño competencial, el proceso aplicativo y el evaluativo.

2.5 Desarrollo de competencias en las carreras de educación infantil

Uno de los objetivos principales que debe llevar a cabo todo profesional de la educación parvularia es desarrollar en el párvulo todas sus potencialidades, intencionando aprendizajes significativos y relevantes, atendiendo a las características, tanto individuales como grupales, de una determinada comunidad educativa y para que esto suceda, la educadora debe poseer las competencias necesarias para el desarrollo de aprendizajes de calidad en los párvulos (Zapata, 2012).

De acuerdo con lo anterior, el desafío global que deben contemplar las carreras de educación infantil en sus perfiles de egreso, es formar educadoras con conocimientos actualizados, pertinentes y contextualizados, siendo agentes de cambio, cuyo principal propósito sea contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y pertinentes instalando competencias de modo que puedan actuar dependiendo del contexto en el que desempeñan y no basarse en la adquisición de conocimientos alejados y descontextualizados de la realidad educativa.

Desde el planteamiento de Zabalza y Zabalza (2011), uno de los objetivos del desarrollo de competencias en la formación inicial es disminuir lo teórico, dando

mayor relevancia a los aprendizajes significativos y reales, viendo así la formación de todo educador como un proceso continuo el cual favorece el desarrollo y la adquisición de nuevos aprendizajes, desde una orientación sustentada en el crecimiento personal o científico y una basada en la mejora de su quehacer pedagógico. En definitiva, para los autores la formación inicial en educación infantil debe lograr en los futuros educadores:

- ✓ Establecer una integración adecuada entre la formación inicial y continua.
- ✓ La capacidad de crear ambientes de aprendizaje que propicien experiencias significativas.
- ✓ Desarrollar relaciones que favorezcan la construcción de comunidades de aprendizaje.
- ✓ Manejar procedimientos de observación y documentación.
- ✓ Potenciar situaciones de aprendizaje en línea con los contenidos curriculares y de acuerdo con las características y la etapa de desarrollo de los niños a su cargo, asumiendo además las responsabilidades propias de la maestra infantil.
- ✓ El conocimiento de las propias educadoras como personas, siendo consciente de sus fortalezas y debilidades con relación al trabajo con niños.

Para que esto se dé, es necesario la reformulación de la enseñanza, basándola en el aprendizaje y en la construcción en conjunto, en un trabajo en equipo y colaborativo, donde la reflexión en la acción sea el proceso que acompañe a toda profesional, en beneficio de la mejora y transformación de la práctica pedagógica.

El poder desarrollar las competencias requeridas en la formación inicial es fundamental para el futuro quehacer pedagógico de toda maestra de educación infantil, ya que éstas nos plantean una forma de toma de decisiones con el fin de contribuir y potenciar en los niños aprendizajes significativos, contribuyendo de esta manera a la madurez emocional, la cual propiciará actitudes positivas que favorecerán ir conociendo su entorno y a las comunidades que lo integran. (Domínguez et al., 2015).

Del mismo modo, dichos autores señalan que las competencias que propician a desarrollar en el desempeño laboral de toda maestra de educación infantil deben estar relacionadas con criterios tales como: perfil neurocientífico, ética profesional, desarrollo evolutivo, ecosistemas familiares, educación infantil y saber didáctico.

Como complemento a lo anterior, y de acuerdo a lo establecido por Blanch et al. (2017), en la formación inicial de educadoras en educación infantil es fundamental intencionar en competencias y habilidades personales y prosociales relacionadas con: la argumentación, creatividad e imaginación, pensamiento crítico escucha activa, concentración, interdisciplinariedad, resiliencia, autonomía, control emocional, ternura, esfuerzo, entusiasmo, asertividad, adaptabilidad, seducción, empatía, liderazgo, cooperación, responsabilidad social, mediación y receptividad.

Desde el desarrollo de competencias, Santos – González y Sarceda – Gorgoso (2016) llevan a cabo una experiencia de trabajo interdisciplinar con las asignaturas del tercer trimestre del segundo grado de maestra en educación infantil cuyo propósito fue unificar criterios a la luz de una formación inicial en educación infantil pertinente a los tiempos actuales. Plantean que un modelo por competencias favorece el que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de enseñanza – aprendizaje a través de la ejecución de variadas actividades de trabajo colaborativo y acciones para la resolución de problemas, buscando un equilibrio entre lo intelectual y práctico.

En el trabajo realizado por las autoras, cuyo objetivo principal era conocer de qué manera los escenarios formativos influyen en el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de educación infantil y primaria, se da a conocer que en la formación de los profesores de estos niveles se pueden distinguir dos escenarios en donde se lleva a cabo el desarrollo de competencias; la universidad, asociado a los aprendizajes adquiridos en el aula, y el vinculado con las experiencias prácticas. Estos espacios educativos deben estar relacionados, ya que ambos se complementan con el fin de atender a las demandas actuales.

Desde la evaluación que hacen los estudiantes con relación al aporte de estos escenarios, resulta favorable y señalan que las competencias con mayor desarrollo en las experiencias de práctica docente son las específicas, y en la universidad, las generales. Sin embargo, son los espacios de prácticas los que propician mayormente las competencias profesionales específicas.

A nivel nacional, y en una investigación efectuada por Rojas, Gorichón, Falabella y Lee (2008), con relación a las competencias fundamentales a desarrollar en la formación inicial de las educadoras de párvulos, las autoras plantean una propuesta curricular general, la cual se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3: Propuesta de competencias fundamentales y profesionales de una educadora de párvulos (a partir de Rojas et al., 2008)

Competencias fundamentales de la formación inicial de educadora de párvulos		
Básicas (Base para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales)	Genéricas (Movilizan recursos relacionados a la personalidad, relaciones sociales, aspectos éticos y valóricos a evidenciar en el quehacer pedagógico)	Competencias profesionales: Formación específica (Acciones fundamentales que debe desarrollar la educadora de párvulos en su quehacer pedagógico)
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación. • Lógico matemáticas. • Ciencia y tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocrítica y capacidad de reflexión. • Trabajo en equipo. • Resolución de problemas y toma de decisiones. • Creatividad e innovación. • Adaptación y Flexibilidad. • Autonomía y responsabilidad. • Compromiso con la profesión. • Liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio teórico de la infancia. • Diseño, preparación y organización del trabajo pedagógico. • Implementación de experiencias pedagógicas y generación de condiciones socioafectivas y cognitivas para el aprendizaje. • Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. • Trabajo colaborativo con adultos, familia y comunidad. • Responsabilidad docente.

En Chile existen en términos curriculares propuestas interesantes en lo referido a la formación inicial, destacando aquellas enfocadas en la reflexión y en lograr una identidad profesional focalizada en el rol pedagógico de la educadora infantil (Rojas y Falabella, 2009). Sin embargo, y considerando los cuestionamientos en relación con la calidad de la educación parvularia impartida en los centros de formación inicial, se hace necesario tener una mirada más amplia y sistémica que incluya de qué manera estas profesionales de la educación se desenvuelven en el campo laboral. Estas interrogantes, según lo planteado por las autoras, generan conflictos que tensionan los proyectos formativos de las carreras:

- ✓ Relación entre las competencias establecidas y el tiempo para llevarlas a cabo:
 - Si bien se plantea una secuencia de competencias que el estudiante debe ir desarrollando en su formación inicial, éstas implican dimensiones procedimentales y actitudinales, donde los tiempos establecidos para ello no necesariamente son los reales y necesarios para que cada estudiante las adquiera, considerando además que el perfil de ingreso del estudiante manifiesta debilidades de tipo cognitivo, las cuales debe nivelar en los primeros años de estudios.

- ✓ Criterios de la formación general:
 - Entendiendo éstos como todas las áreas que no son de manera directa de la carrera y sin embargo aportan a la formación de una educadora de párvulos integral. El tema radica en definir curricularmente cuáles son las competencias necesarias y mínimas que permiten al estudiante con deficiencias culturales, obtener un nivel adecuado para formarse profesionalmente.
- ✓ Consistencia de la especialización profesional:
 - Si bien existe una necesidad y demanda de mayor especialización en la formación inicial de las educadoras de párvulos en temáticas relacionadas con el nivel de 0 a 3 años, trabajo con adultos y la conexión didáctica con la enseñanza básica, resulta difícil de creer que se especialicen en ellas, considerando que las carreras han tendido a disminuir la duración de su formación.

Por su parte Alsina (2013), en línea con lo planteado por Korthagen (2010) y expresado en el apartado de formación inicial, el enfoque de formación realista se evidencia eficaz para propiciar el desarrollo de competencias profesionales en la educadora infantil. En este sentido, no basta con que la educadora posea las habilidades y conocimientos necesarios para la resolución de problemas, sino más bien el desarrollo de las competencias profesionales debe ir más allá, conectando lo aprendido con lo personal, en armonía e integración con el sentir, pensar y hacer a partir de su desempeño profesional. Lo anterior, se centra en la reflexión en profundidad y el compromiso de ser coherente con sus valores, habilidades y conocimientos, siendo además flexible y perseverante.

Desde esta mirada, una de las competencias fundamentales y básicas a desarrollar es la de reflexión, ya que, junto con favorecer el desarrollo de otras competencias, contribuirá en su desarrollo profesional constante. Para el autor, el aprendizaje a partir de la reflexión contribuye a que el futuro profesional de la educación le dé sentido a los contenidos que vive, es decir que se llenen de significado desde su experiencia y reflexión, orientando así la formación inicial hacia prácticas indagativas.

2.6 Consideraciones generales del capítulo

Hoy en día la educación infantil se ha instalado en la agenda de las políticas públicas de los países, ya que investigaciones que abordan la temática señalan que mejorar la calidad produce un aumento de las expectativas sociales en la infancia. Es por esto que los primeros años son fundamentales en el establecimiento de las bases para futuros aprendizajes, donde las educadoras de párvulos se convierten en un agente clave en este proceso de cambio y mejora educativa. Lo anterior ha contribuido al reconocimiento de la educación parvularia como un espacio de desarrollo educativo integral del párvulo (Falabella et al., 2018).

Desde la mirada experta (Zabalza y Zabalza, 2011) los contenidos de los programas de educación infantil deben abordar las temáticas vinculadas al desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, relacionar el desarrollo de competencias con los resultados obtenidos y fortalecer el trabajo en equipo.

Con relación a la formación inicial de educadores de párvulos, diferentes especialistas han establecido a partir de sus investigaciones (García Huidobro, 2006; Rojas y Falabella, 2009), como aspectos a considerar:

- ✓ Necesidad de contar con mecanismos que den cuenta de la calidad de la educación impartida.
- ✓ Lograr que la formación inicial se centre en el logro de competencias.
- ✓ Que los estudiantes puedan participar de manera protagónica en su proceso formativo.
- ✓ Preparar a los futuros profesionales para trabajar en diferentes contextos educativos integrando a las familias.
- ✓ Reconocer a la educación parvularia desde lo pedagógico por sobre lo asistencial.
- ✓ Fomentar la investigación en lo que a procesos formativos se refiere.
- ✓ Mejorar la calidad de la gestión académica.
- ✓ Establecer coordinación y consistencia interna con el proyecto curricular, con el fin de mejorar la calidad y actualizar los procesos educativos.
- ✓ Importante es determinar de qué manera las instituciones educativas de formación inicial responden a las carencias y necesidades de aprendizaje de las estudiantes.

Para responder a un sistema que regule la calidad de la formación de pregrado, en el año 2012 se han incorporado los estándares orientadores en educación parvularia, lo que ha llevado a cuestionamientos (Casassus, 2010) al enfocarse éstos en el control externo, respondiendo de esta manera a metas medibles y cuantificables. Sin embargo, y desde otra mirada Pardo (2012) y Pardo y Alderstein (2016) señalan que estos estándares buscan la definición de saberes referenciales mínimos que deben alcanzar los futuros educadores.

Desde el perfil profesional y los saberes a desarrollar, las carreras de pedagogía deben lograr en los futuros educadores (Gairín, 2011; Reveco, 2012):

El análisis de situaciones de aprendizaje ya sea en contextos formales como no formales.

- ✓ La planificación, desarrollo y evaluación de procedimientos curriculares en directa relación con el contexto.
- ✓ Orientar a los estudiantes.
- ✓ Mantener una constante comunicación con comunidades y agentes educativos.
- ✓ Iniciativa para participar en innovaciones curriculares de calidad.

- ✓ Profundización en saberes específicos.
- ✓ El interés por investigar, favoreciendo una cultura indagativa.
- ✓ Mantener una ética profesional.
- ✓ Dispongan de un capital cultural.

Interesante resulta el enfoque realista (Korthagen, 2010) que, si bien promueve el protagonismo del estudiante, el conocimiento se sustenta en la reflexión que éste siendo así la base de la enseñanza, lo que favorece el vínculo de lo profesional con lo personal.

Con relación al desarrollo de competencias, Tejada (2015), las define como conocimientos, acciones y características integradas en el “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar”, donde el contexto es clave en el desarrollo competencial. Por tanto, las experiencias vividas en las prácticas de formación y profesional en pregrado deben estar caracterizadas por situaciones reales, donde el estudiante sea protagonista y las comunidades de práctica faciliten la participación con otros actores del proceso educativo.

El estudio realizado por López et al. (2016) y bajo la opinión de expertos con relación al enfoque basado en competencias, concluye que este modelo puede favorecer el cambio educativo en la medida que haya relación y coherencia entre el diseño, el proceso y la evaluación de competencias.

En lo referido al desarrollo de competencias en educación infantil, Zabalza y Zabalza (2011) señalan que éstas deben estar centradas en aprendizajes significativos, facilitando de esta manera en los estudiantes la integración entre formación inicial y continua, la posibilidad de crear ambientes propicios para el aprendizaje que conduzcan a aprendizajes significativos, conocer y aplicar procedimientos de observación, potenciando situaciones educativas en directa relación con el currículum y características de los párvulos, el conocimiento de las fortalezas y debilidades de la propia educadora y las relaciones interpersonales que promuevan las comunidades de aprendizaje y su construcción.

En línea con lo anterior, el trabajo colaborativo optimiza que los futuros educadores sean protagonistas de su proceso (Santos – González et al., 2016). Del mismo modo, tanto la universidad como los centros de práctica son complementarios y deben estar en estrecha y permanente relación.

A nivel nacional, y considerando las inquietudes con relación a la calidad de la educación infantil impartida en la formación inicial, Rojas y Falabella (2009) señalan la necesidad de ampliar la mirada, la cual dé cuenta del cómo estas profesionales llevan a cabo su labor pedagógica. Estas inquietudes se vinculan con:

- ✓ Relación de las competencias a desarrollar en un tiempo determinado.
- ✓ Criterios de formación general.
- ✓ Especialización profesional.

Finalmente, surge una vez más la reflexión como competencia esencial (Alsina, 2013), ya que propicia el constante desarrollo profesional desde la mirada de la reflexión en la acción, dándole significado a lo vivido y aprendido.

3 Identidad profesional de la educadora de párvulos y su construcción en los primeros años de desempeño profesional

3.1 Introducción

Si bien todos temas abordados en la presente investigación se conectan y se relacionan con el tema central y son la base teórica y referencial que sustenta este trabajo, este capítulo intenciona en los ejes fundantes: identidad y su construcción, profesores principiantes y los primeros años de trabajo.

Del mismo modo, la reflexión como ya se ha visto, juega un papel clave en todo proceso educativo y como tal se ha considerado necesario desarrollarla con mayor profundidad, sin olvidar que ésta es transversal e inherente al ser persona, profesional de la educación.

Desde la organización establecida y para una mayor comprensión, se comienza con la temática de la identidad profesional y su construcción, en la cual se plantea la definición y sus aspectos centrales desde la mirada de diferentes investigadores según perspectivas. El término identidad profesional resulta ser complejo desde la amplitud y aspectos que involucra; sin embargo, existe consenso al señalar que es un proceso dinámico que se transforma durante el ejercicio y desarrollo profesional a partir de un determinado contexto e interacción con otros.

Considerando las diferentes definiciones y como forma de integrarlas, se ha establecido una conceptualización de lo que se entenderá por identidad profesional y su construcción para efectos de esta investigación. Del mismo modo, se dan a conocer las ideas centrales de los estudios efectuados en los últimos años en educación en general.

En línea con lo anterior, pero ya desde la intencionalidad requerida, el segundo tema a desarrollar es la identidad y su construcción de las educadoras de párvulos, donde se dan a conocer investigaciones vinculadas a la temática, pero ahora específicamente desde el área de educación infantil.

El tercer apartado profundiza en la reflexión y su importancia en la construcción de la identidad y desarrollo profesional, principalmente desde el planteamiento de Korthagen, el cual hace referencia a seis niveles que se encuentran en directa relación. Bajo este enfoque, la reflexión profesional no debe ser separada de lo personal, ya que el educador sigue siendo persona, con sus ideas, principios y valores en todo momento, más allá de ser educador y pertenecer a una comunidad educativa.

Posteriormente se plantea el tema cuatro, que hace referencia al profesor principiante en la actualidad y sus necesidades de apoyo. Siguiendo con la misma organización de trabajo ya establecida, se plantean conceptualizaciones de diferentes investigadores que han indagado al respecto, para posteriormente efectuar una definición propia de este estudio en base a lo leído y analizado y luego dar a conocer estudios referidos a esta temática, primero desde la

educación en general y desde lo referido específicamente a educación parvularia.

Se finaliza este capítulo planteando los temas más relevantes y significativos abordados, a modo de resumen y consideraciones finales.

3.2 Identidad profesional, su construcción y desarrollo profesional

Vivimos en una sociedad del conocimiento, la tecnología y la globalización, donde las exigencias tanto profesionales y laborales son cada vez más complejas, las cuales se van modificando de acuerdo con los diferentes escenarios en que nos vemos enfrentados. El medio que nos rodea es dinámico, variado y diverso, donde los cambios culturales y sociales son cada vez más vertiginosos. De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que la forma de vivir, aprender, interactuar y establecer relaciones con otros está en pleno proceso de cambio.

Hoy en día los profesores son testigos de estos cambios tanto a nivel económico, social y político, sin embargo, se transforman en protagonistas cuando esos cambios involucran al área de la educación y su participación (Galaz, 2018). Los escenarios en los que el educador ejerce su labor pedagógica han cambiado significativamente, lo que complejiza su tarea y la capacidad de responder a las demandas actuales, principalmente por la lentitud de los sistemas educativos y de las políticas públicas para atender a determinados requerimientos de manera oportuna (Tejada, 2018).

3.2.1 La profesión docente

Marcelo y Vaillant (2013) plantean que el profesor en la actualidad difiere de muchas otras profesiones, donde la escuela es entendida como una realidad social complicada, debido a la interacción con diversos agentes educativos y actores que la conforman, con procesos educativos complejos y programas de estudio establecidos y predeterminados. En este escenario el docente debe responder a los requerimientos de una determinada comunidad educativa, los cuales emergen de los actores que la conforman; niños, padres y familias, equipo directivo y sus pares, y demandas sociales, culturales, de políticas públicas, tecnológicas, entre otras.

Para los autores, ser educador se diferencia de otras profesiones, ya que hay ciertos elementos que lo determinan como tal, algunos de éstos son:

- ✓ *Aprendizaje Informal*: La cual se establece lentamente, sin ser conscientes del proceso que se está viviendo, por lo tanto, carece de reflexión, donde los estudiantes, futuros educadores van teniendo modelos de referencia de acuerdo con lo que van observando en sus años de estudio, sintiéndose de esta manera identificados con algunos de ellos. En este tipo de aprendizaje, influyen más los aspectos emocionales por sobre los racionales, al ser la interacción social un elemento clave en el

quehacer pedagógico, por tanto, en este proceso, la implicancia emocional es más vinculante y significativa.

- ✓ *El contenido que se enseña produce identidad:* Ya que de la manera en que se aprendan ciertos contenidos o modalidades curriculares, será la forma con la que se enseñará, esto se evidencia y cobra mayor relevancia en los niveles educativos más avanzados, como en la educación universitaria.
- ✓ *Ciertos conocimientos se valoran más que otros:* Entendiendo que el conocimiento de un determinado contenido o materia muchas veces es visto como señal que genera identidad y reconocimiento social. Sin embargo, para que éste se establezca de manera integral debe ir acompañado de conocimiento contextual, grupal, del propio educador y de la forma cómo se pretende propiciar el aprendizaje.

Es en el desempeño profesional y en la práctica diaria donde estos conocimientos son aplicados, dicho de otra manera, el contar con ellos favorece la comprensión el entendimiento y la posible solución de situaciones emergentes o de conflicto vividas en la realidad educativa, por este motivo el desconocerlos produce un quiebre o distanciamiento entre la teoría y lo vivido en la práctica profesional y en su posterior desempeño como educador.

- ✓ *Enseñando se aprende a enseñar:* Si bien el conocimiento teórico, caracterizado por ser formal, favorece la organización y orientación de la práctica para que ésta se realice de manera efectiva (Cochran-Smith y Lytle, 1999), es la experiencia pedagógica, en el contexto al cual pertenece el profesor, la clave para la generación de nuevos aprendizajes. En la misma es donde los conocimientos adquiridos se transforman en relevantes y significativos, los que además se construyen de manera colectiva en las comunidades educativas de la cual el educador forma parte.

En otras palabras, la experiencia en la práctica es fundamental en el quehacer diario como educador, donde el conocimiento se adquiere desde la experiencia, reflexión y posterior toma de decisiones que realizan de su desempeño profesional, siendo específico del contexto, por lo tanto, más representativo de su labor educativa.

- ✓ *Cada maestro con su librito:* Lo cual se refiere a lo solitario que resulta ser el trabajo del educador, el cual realiza en su aula sin mayor interacción con su grupo de pares, donde las salas destinadas para el aprendizaje propician que esto sea así, al estar configuradas en espacios aislados e independientes. Si bien la literatura actual en educación señala la importancia de un trabajo en equipo y colaborativo, la realidad educativa se aleja de este tipo de prácticas.
- ✓ *El centro de motivación son los estudiantes:* Se relaciona con el compromiso del educador para que el grupo que tiene a su cargo aprenda y desarrolle diferentes tipos de capacidades, donde la motivación mayor de los educadores está vinculada con el lazo afectivo y a que los

educandos desarrollen sus potencialidades y aprendan, lo cual les produce satisfacción profesional, la que en muchas ocasiones se relaciona con las motivaciones que tuvieron al momento de elegir la profesión de educar. Lo anterior, va en directa relación con la forma en que los educadores visualizan su identidad desde la vocación, generando de esta manera el cimiento y las bases que favorecen el logro profesional.

Existen además otras fuentes de motivación profesional como los reconocimientos, incentivos e incrementos salariales, las que deben ir en directa relación con el avance y las mejoras de las relaciones establecidas con sus estudiantes, ya que lo que moviliza a los educadores es la vocación, compromiso y satisfacción que les genera el enseñar y el logro de aprendizajes en su grupo.

- ✓ *El que sale del aula no regresa:* Muchos educadores hispano hablantes coinciden con la disconformidad por las condiciones laborales junto con un sentimiento de desprestigio y menoscabo de su imagen social, lo que se traduce en inconformismo y baja autoestima, donde los elementos críticos se expresan en el número de postulantes a las carreras de educación con bajos puntajes, niveles insuficientes de exigencia por parte de las instituciones de educación superior y una visión generalizada de la sociedad de la mala calidad de la educación impartida, asociada a la deficiente calidad de los maestros.

Otro elemento de disconformidad para los maestros es la falta de una carrera docente que incorpore y compense el trabajo en aula con otra clase de funciones pedagógicas, dado que las posibilidades de realizar otros tipos de roles dentro del ámbito educativo alejan del aula y de la realidad de práctica, siendo ambas funciones incompatibles.

La carrera docente se entiende como un trayecto individual, poco ligado al desarrollo de actividades colectivas, donde la promoción docente suele acontecer generalmente en un alejamiento del aula. La asunción por parte del profesorado de roles diferentes, como pueden ser el de supervisor, asesor o formador en general, se desarrollan normalmente fuera del aula, y no se compatibilizan con actividades docentes. Ocurre entonces que el que sale del aula, por lo general, suele no volver a ella. (Marcelo y Vaillant, 2013, p.33).

3.2.2 La identidad profesional docente

El educador va compartiendo características con otros profesionales de la educación al pasar por etapas y vivir procesos similares, sintiéndose de esta manera identificado con sus pares que forman parte del contexto en el que se desenvuelve profesionalmente. Es en el quehacer pedagógico e interacción con otros donde va adquiriendo nuevas experiencias y conocimientos, los que van contribuyendo en su desarrollo profesional y en la transformación de su identidad. Esta identidad se sustenta, además, en sus experiencias personales y profesionales previas (Ivanova y Skara-Mincāne, 2016).

De esta manera, el maestro posee características identitarias diferenciadas y definidas en lo profesional, laboral y personal, las que convergen hacia la construcción de su identidad profesional (Zabalza y Zabalza, 2018), en la interacción entre él y sus pares, de su historia personal de vida y de la formación inicial recibida (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018). Es decir, está fuertemente conectada con la biografía del individuo y el ambiente social donde se desarrolla (Arvaja, 2016).

Hoy en día, el término identidad docente posee múltiples significados, siendo un proceso complejo de relaciones y reconocimiento social (Tardif y Le Vasseur, 2018). Es de esta manera que el concepto identidad profesional cobra relevancia, existiendo variadas definiciones, las que dependen de la mirada de los autores y del grado de significado que le entreguen a ciertos elementos, rasgos, factores, enfoques o características que la componen.

Cantón (2018) señala que la identidad del educador resulta ser un sistema complejo en el cual coexisten diferentes elementos que interactúan entre sí, por lo tanto, estos elementos no pueden ser explicados ni analizados de manera aislada.

A continuación, se presentan de manera general diversas definiciones de autores que plantean este concepto considerando su visión, esto contribuirá a evidenciar que la comprensión de la identidad profesional tiene múltiples consideraciones, las cuales son necesarias de conocer, ya que éstas son compartidas y adoptadas, en mayor o menor medida por la presente investigación.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) plantean el término como un fenómeno relacional que se construye durante toda la vida profesional, el cual se va formando en contextos sociales en la interacción con otros, es decir se establece como un proceso dinámico en constante cambio. Junto con lo anterior, los autores plantean que esta identidad profesional no sólo se ve influida por las concepciones de otras personas, sino además por las percepciones que los propios educadores relevan como significativo de su trabajo, en base a sus experiencias, prácticas y antecedentes personales.

Los autores antes citados, identifican cuatro características fundamentales en la identidad profesional. Éstas son:

- ✓ Proceso en marcha de interpretación y reinterpretación de experiencias, las que pueden ser visualizadas como un proceso de aprendizaje permanente del cual emergen dos preguntas claves; ¿Qué soy en estos momentos? Y ¿Qué quiero llegar a ser?
- ✓ La identidad profesional es un proceso dinámico.
- ✓ Implica persona y contexto.
- ✓ Está compuesta por sub – identidades. Algunas de éstas pueden visualizarse como el núcleo de la identidad.

Para Ávalos y Sotomayor (2012), el término de identidad profesional hace referencia a la forma cómo se definen los profesionales, los cuales van

asumiendo tareas que le son propias, y al modo de comprender la relación que establecen personas que comparten y efectúan actividades similares.

Del mismo modo, Marcelo y Vaillant (2013) comparten la idea del concepto de identidad profesional como la forma en que los docentes se definen, siendo además una construcción de “sí mismo” como educador, la que va evolucionando a partir del desarrollo profesional y en la cual existen condicionantes como la escuela, las reformas y políticas públicas, incorporando el maestro compromiso, disposición, creencias, valores, conocimientos y experiencias. De esta manera, existen elementos en común para todos los educadores y también propios o específicos, vinculados por un lado a cada individuo como también a la realidad educativa en la cual se desempeña.

Es de acuerdo con lo anterior, que se puede señalar que es un proceso dinámico y permanente de construcción del propio individuo al desarrollarse en el ejercicio de la profesión, desde lo personal y en la interacción con diferentes actores sociales, teniendo elementos compartidos o en común para todos los educadores y otros propios o específicos, constituidos por el factor individual y el de contexto laboral en el cual se desenvuelve. Lo anterior se representa en la siguiente figura:

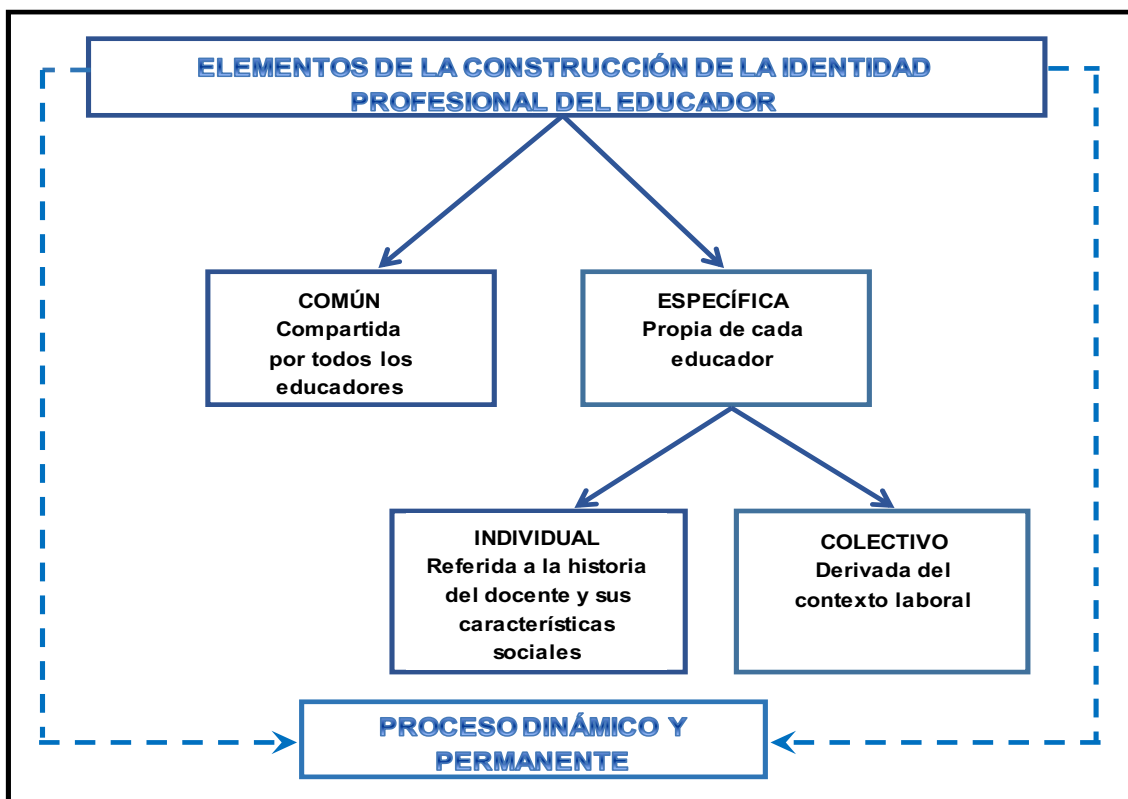


Figura 4: Elementos de la construcción de la identidad profesional del educador (a partir de Marcelo y Vaillant, 2013)

Bolívar et al. (2005) señalan que la identidad profesional puede ser vista como una diversidad de representaciones profesionales, las cuales se desarrollan de acuerdo al escenario socio cultural en el que se ejerce la profesión, de esta manera se diferencia de otras realidades ya que las interacciones que se establecen son propias del grupo al cual se pertenece. Siendo el resultado de la

interacción entre las experiencias personales de los educadores y el entorno social, cultural e institucional en el cual se desarrollan habitualmente (Bolívar, 2006, 2016).

Es decir, la identidad profesional docente se plantea desde dos dimensiones: la personal o individual, la cual se va construyendo en el quehacer pedagógico, historias de vida e interacciones individuales; y la social o colectiva, al estar insertos en un determinado contexto laboral donde se interactúa y se establecen relaciones con otros, siendo de esta manera el trabajo la forma de identificación social.

Bolívar (2006, 2016) señala que la identidad es una construcción subjetiva que las personas manifiestan en el discurso como forma de expresarse y sentirse en el medio que los rodea, en el caso de los educadores vendría a ser en el espacio de representación y prácticas pedagógicas, transformándose de esta manera la identidad en lo que se vive como experiencia social y práctica, la cual se construye y reconstruye desde las interacciones con otros en diferentes realidades y contextos. Dicho de otro modo, la imagen que se tiene de uno mismo como profesional se forma en la interacción con otros, como un proceso de reconocimiento.

Para el autor, este concepto puede ser entendido como una construcción subjetiva, considerando dos dimensiones; 'identidad para sí', entendida como la autocomprensión de las representaciones y diferencias que posee una persona en relación a otros. Va unida al proceso biográfico individual, y por otro lado se puede entender como una construcción social, definida como 'identidad para otros', como proceso relacional, donde las representaciones las otorgan las personas de su entorno y comunidad educativa de la cual es parte.

En vez de limitarse a una postura funcionalista, que define identidad por la pertenencia y socialización en un determinado grupo profesional, Bolívar (2006, 2016) la explica desde una mirada interaccionista, donde esta perspectiva destaca que la identidad se genera por procesos de interacción y construcción en conjunto entre la persona y las instituciones. Si bien estas dimensiones se diferencian en lo subjetivo y social, establecen entre ambos un complemento fundamental e inseparable en la construcción de la identidad, articulándose de esta manera el proceso biográfico con el proceso relacional.

Esta articulación, de acuerdo a lo planteado por Bolívar (2006), debe estar fundamentada en la *transacción*, la cual permite entender de qué manera el profesional debe ajustar, tomar decisiones y realizar compromisos; desde la *transacción subjetiva*, para proteger algunas identificaciones anteriores y la aspiración de construir nuevas identidades en el futuro, y desde la *transacción objetiva*, entre la persona y otros agentes significativos intentando equilibrar la identidad para sí y la identidad para otros. Lo anteriormente descrito se expresa en la siguiente figura:

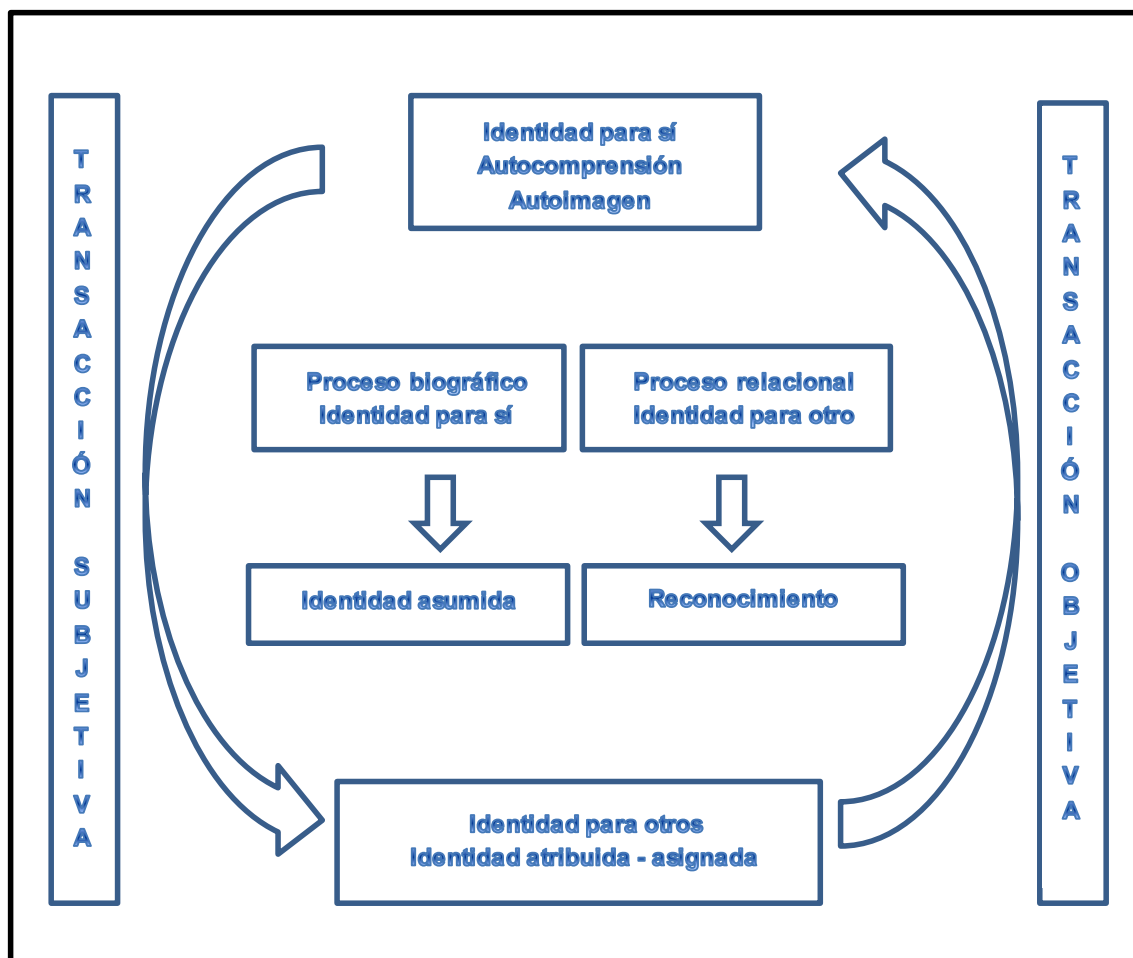


Figura 5: Doble proceso en la constitución de la identidad (Bolívar, 2006, p.41)

De esta manera, la identidad profesional del educador se establece como la definición que la persona hace de sí mismo como docente, en concordancia con su quehacer pedagógico y también de la relación que genera el individuo con otros grupos sociales. Es el resultado de un proceso dinámico, es decir es activo y de cambio constante, el cual está compuesto por diferentes experiencias en el transcurso de su vida (Chong, 2011; Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013a), construyéndose mediante situaciones y estrategias identitarias, las cuales se van formando en relación con el ejercicio profesional. Este proceso dinámico implica tiempo y espacio y evoluciona temporalmente de acuerdo con las experiencias y contextos (Tejada, 2018).

Sin embargo, para Day (2006), el educador construye su identidad profesional más allá de su trayectoria, quehacer pedagógico, interacciones sociales e historia profesional. Un elemento fundamental en esta construcción, son sus creencias y valores, su idea de educador comprometido que quiere llegar a ser, en un mundo que se encuentra en vertiginosos y permanentes cambios, ya sean educativos, políticos, económicos, sociales y ambientales, lo que se traduce en una reflexión en la acción con la idea de mejorar sus prácticas y su desarrollo profesional, desde el compromiso y la responsabilidad que significa educar en el siglo XXI.

En este sentido, el análisis que haga el individuo del contexto en el que se desarrolla tanto personal como profesionalmente y la autoevaluación permanente de su quehacer, se relaciona con la pasión de enseñar, la cual está basada en valores que se fortalecen en la interacción con otros actores de la comunidad educativa a partir de cinco elementos, éstos son (Day, 2006):

1. Relaciones interpersonales fuertes, basadas en contactos directos y sostenidos.
2. Liderazgo centrado en las personas.
3. Culturas colaborativas caracterizadas por el respeto, la apertura, el elogio la interdependencia y la comprensión emocional.
4. Importancia en el crecimiento profesional como contribución a la autoestima y la reflexión crítica.
5. Compromiso por entregar aprendizajes significativos y de calidad para todos los niños.

Los maestros son agentes culturales a quienes se les ha confiado la tarea de enseñar estando su identidad marcada por la forma como conciben esta tarea, cuán eficaces se sienten frente a ella y muy principalmente, cuánto la valoran como profesión o tarea de vida (Ávalos y Sevilla, 2010, p.2).

De este modo, la identidad de los profesionales de la educación se vincula con la misión de educar la cual está determinada por un contexto, edad de los educandos y la especialidad que se educa, modificándose en el transcurso de su desempeño profesional como resultado de las experiencias vividas y de los cambios de significado vinculados e insertos en la comunidad educativa de la cual forman parte.

Ávalos y Sevilla (2010), manifiestan que la construcción de la identidad profesional en educadores principiantes es un proceso complejo que posee elementos comunes y otros que variarán según la persona y la realidad educativa en la cual el profesional de la educación se desempeñe, donde la reflexión se transforma en un componente clave para la resolución de problemas y la toma de decisiones relacionadas a las acciones a realizar en lo que a enseñanza se refiere. Es así entonces y de acuerdo con lo planteado por Domingo y Gómez (2014), que la reflexión es vista como un proceso de transformación de la experiencia acumulada.

Para Bolívar (2006, 2016), la identidad profesional se plantea como una construcción dinámica, que se establece considerando un proceso de socialización biográfico y relacional más bien estable, vinculado a la institución educativa y a todos los que forman parte de ella, influyendo en este proceso las interacciones que se generan, junto con la interiorización y significado que realiza la propia persona de su identidad, la cual está directamente relacionada con su historia personal, tanto social, familiar, escolar y profesional (Pinzón, 2013). Visto de otra manera, los aspectos que componen la construcción de la identidad profesional son: social – relacional y personal – individual.

Ávalos y Sotomayor (2012) establecen que la identidad del profesor surge de una constante construcción y reconstrucción del significado y sentido que le da el educador a la profesión docente; el porqué de su elección, los valores fundamentales a desarrollar en el quehacer pedagógico y las metas a alcanzar. Todo esto movilizado en diferentes contextos en los que el educador interactúa y ejerce su trabajo, donde su identidad asumida, o identidad para sí (Bolívar, 2006, 2016) puede ser confirmada o puesta en conflicto.

Lo planteado por diferentes autores, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 4: Conceptualizaciones de identidad profesional y su construcción

Identidad profesional del educador y su construcción			
Autor/es	¿Qué es?	¿A quién involucra?	¿Cuáles son sus características o elementos principales?
Beijaar, Meijer y Verloop, (2004)	Fenómeno relacional e individual, el cual se construye durante toda la vida profesional, en donde influyen tanto la concepción que tienen los demás de la labor pedagógica del educador, junto con la percepción de los propios profesores acerca de su trabajo, lo que es significativo para ellos, en base a sus experiencias y antecedentes personales.	Al educador y el contexto social en relación con las interacciones establecidas con otros.	Proceso de aprendizaje permanente. Dinámico. Implica persona y contexto. Está compuesta por sub-identidades.
Bolívar, Fernández y Molina, (2005)	Diversidad de representaciones profesionales, desarrolladas en el escenario donde se lleva a cabo el quehacer pedagógico.	A la comunidad educativa a la cual se pertenece.	Las interacciones establecidas son propias del grupo del cual se es parte.
Bolívar, (2006, 2016)	Resultado de un largo proceso de construcción dinámico compuesto por diferentes experiencias, situaciones y estrategias identitarias a lo largo de su vida, las que se forman en relación al ejercicio profesional.	Al individuo y su contexto.	Es una construcción subjetiva donde las personas expresan cómo se sienten en el medio que los rodea (identidad para sí), unida al proceso biográfico individual, donde la imagen que se tiene de uno mismo como profesional se forma en la relación e interacción con otros (identidad para otros), como un proceso relacional, de reconocimiento y construcción social. La identidad se genera mediante procesos de interacción y construcción en

			<p>conjunto entre la persona y las instituciones, articulándose los procesos biográfico y relacional, la cual se fundamenta en la transacción (manera de entender cómo el profesional debe ajustar, tomar decisiones y realizar compromisos.</p> <p>Los aspectos que la componen son el social – relacional y personal individual.</p>
Day, (2006)	<p>Va más allá de la trayectoria, el quehacer pedagógico, las interacciones sociales e historia personal. Se relaciona directamente con el educador comprometido que quiere llegar a ser, lo cual significa estar en una constante reflexión en la acción con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas.</p>	Al individuo y su contexto.	<p>Las creencias y valores de la persona son los elementos fundamentales en la construcción de la identidad profesional.</p>
Ávalos y Sevilla, (2010)	<p>La construcción de la identidad profesional en educadores principiantes es un proceso complejo donde la reflexión se transforma en un componente clave en la resolución de problemas y posterior toma de decisiones.</p>	A la persona y su realidad educativa.	<p>Posee elementos comunes y otros variables de acuerdo a la persona y la realidad educativa en donde se desempeña.</p>
Ávalos y Sotomayor, (2012)	<p>Forma en que se definen los profesionales, de acuerdo a tareas específicas de su labor, la cual surge de una constante reconstrucción y significado de su profesión, entregados por el educador a su profesión.</p>	Al sujeto en su comprensión e interacción de las relaciones establecidas con personas que realizan actividades similares.	<p>Interacción que establece con otros, por la similitud de labor efectuada en un determinado contexto.</p>
Marcelo y Vaillant, (2013)	<p>Definición de sí mismos que hacen los profesionales de la educación, la cual comienza en su etapa como estudiante, desde la formación inicial, la que se desarrolla durante toda su vida como profesional</p>	Al sujeto en su construcción de sí mismo, a través de la evolución de su desarrollo profesional, el cual está condicionado por	<p>Existen elementos en común y otros propios, vinculados tanto a la persona como a la realidad educativa.</p> <p>Se caracteriza por ser un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico, donde se establecen representaciones subjetivas</p>

de la educación, donde se modifica y modela según las experiencias que va adquiriendo.	la escuela, las reformas y las políticas públicas.	del ser educador, las cuales están determinadas según los contextos en el cual el educador desarrolla su labor.
--	--	---

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar, en primer lugar, que los autores citados plantean este concepto de identidad profesional y su construcción teniendo elementos en común como lo son: la comprensión y construcción de sí mismos a partir de la interacción social en una determinada realidad educativa y, por otro lado, se evidencia que la mirada y el aporte de cada uno de ellos, contribuye a complementar y enriquecer este término y sus implicancias.

Desde lo aportes entregados por los autores anteriormente citados y para comprender lo que se entiende por identidad profesional y su construcción en esta investigación, se puede señalar que:

La identidad profesional es el concepto o definición que hace el propio educador del proceso educativo que vive y de las tareas que le corresponde realizar, compartiendo estas ideas con otros profesionales de la educación que vivencian procesos similares, donde va evolucionando en el tiempo de acuerdo con las experiencias vividas tanto personales como profesionales y condicionantes del contexto laboral, educativo y social. De esta manera se establecen elementos generales compartidos por los profesionales del área y otros elementos individuales, siendo estos últimos característicos, propios y específicos de la persona.

Según el contexto o realidad educativa – laboral, esta identidad profesional se puede visualizar como una diversidad de representaciones profesionales, donde las interacciones que se generan son específicas de ese contexto, siendo así esta representación profesional el resultado de la interacción entre las experiencias personales y el entorno del educador, entendiendo de esta manera, que la identidad profesional docente se vive en el quehacer pedagógico desde la experiencia social y práctica.

3.2.3 Componentes y construcción de la identidad profesional

Si bien para efectos del presente estudio se comparten todas las ideas anteriormente señaladas, se profundizará en los aportes y planteamientos entregados por Bolívar (2006), ya que considera, involucra y analiza una serie de aspectos que están presentes de manera dinámica, por un lado, y más estable por otro, durante todo el quehacer pedagógico del profesional de la educación.

Con el fin de analizar y poder comprender los elementos que constituyen la identidad profesional, Bolívar (2006), a partir de una investigación realizada en profesores de secundaria, los ha clasificado en dimensiones, integrando la estructura dinámica como resultado de la socialización relacional para la construcción de la identidad profesional y caracterizada por ser subjetiva y singular (construcción de la identidad profesional), con aspectos más comunes y constantes, estableciendo de este modo elementos más específicos de la

identidad (componentes de la identidad profesional). Lo anterior, se describe a continuación:

Tabla 5: Dimensiones en nuestro análisis de la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006, p.129)

Componentes de la identidad profesional	Construcción de la identidad profesional
A. Autoimagen.	H. Trayectoria de vida.
B. Reconocimiento social.	I. Historia profesional.
C. Grado de satisfacción.	J. Formación recibida.
D. Relaciones sociales en el centro/dpto.	K. Crisis de identidad.
E. Actitud ante el cambio.	
F. Competencias profesionales.	
G. Expectativas de futuro en la profesión	

Del mismo modo, el autor, describe cada uno de los elementos analizados en las dos dimensiones, los cuales se sintetizan a continuación:

✓ Componentes de la Identidad Profesional:

- Autoimagen:

Referido al modo en que la persona se define a sí mismo a partir de la valoración efectuada sobre la percepción que tienen los otros, siendo la clave de la autoimagen lo que la persona cree que los demás piensan de ella, involucrando en este sentido la *identidad para sí*, relacionada con la trayectoria biográfica individual y la *identidad para otros*, vinculada a la socialización y relación de los actores en una determinada realidad. Cuando estas percepciones coinciden, el educador reafirma su *identidad para sí*, sin embargo, suele suceder especialmente en educación, que los maestros rechazan la imagen que tiene la sociedad de la profesión docente, al estar desvalorizada.

En este sentido, el autor plantea que tanto la autoestima como el reconocimiento realizado por otros se vinculan con el estatus, siendo la percepción de sí mismo variable en el tiempo, de acuerdo a las vivencias que el educador va experimentando en el transcurso de su profesión.

- Reconocimiento social:

Considerado como uno de los elementos fundamentales en la construcción de la identidad profesional, siendo esta construcción un proceso relacional el cual se va formando con las identidades reconocidas por otros actores como educadores, familia y niños, los cuales forman parte de la comunidad a la cual se pertenece.

De acuerdo a lo planteado por el autor, una de las formas de reconocimiento social es propia al trabajo, es decir, referida a las satisfacciones que vivencia el educador al ver que sus estudiantes van avanzando y logrando metas pedagógicas. Sin embargo, en la medida en que la sociedad critica el sistema educativo y por tanto el trabajo que realiza el educador, se genera en ellos un sentimiento de

vulnerabilidad, donde la falta de reconocimiento social aumenta por la desvalorización de su estatus social.

- Grado de satisfacción:

Evaluación que la persona realiza de las experiencias laborales vividas y sus expectativas, lo que se traduce en respuestas emocionales. Dicho de otro modo, las expectativas y el día a día del quehacer pedagógico expresan el grado de satisfacción, siendo el contexto un factor determinante, influye además en la forma de cómo los educadores se implican y desarrollan en su trabajo, donde lo personal no puede desligarse de lo profesional.

- Relaciones sociales en el Centro / Departamento:

El centro educativo donde se desempeña el educador es el primer lugar de desarrollo profesional como “comunidad de práctica”, en el cual el compromiso e implicancia manifestadas, junto al nivel de satisfacción están determinados por el establecimiento de relaciones sociales y profesionales. El trabajo en equipo y colaborativo contribuye a la mejora en los centros educativos, fortaleciendo y siendo un medio para reafirmar la identidad profesional, donde las relaciones y apoyo entre educadores es un indicador favorable del clima de cooperación y satisfacción que existe en un determinado centro educativo.

- Actitud ante el cambio:

La receptividad o resistencia de los educadores ante las reformas está determinada por las creencias, actitudes y percepciones hacia el cambio, de acuerdo con el significado que tiene para sus vidas o para mejorar la educación, donde la implementación, apoyo, resistencia o indiferencia está condicionada al nivel de alejamiento que exista entre las exigencias de la reforma y las realidades educativas. Del mismo modo, los cambios y reformas en educación afectan los conocimientos, habilidades y competencias de los educadores, como también influye en las dimensiones emotivas y actitudinales.

- Competencias profesionales:

Relacionado con la movilización de saberes con el fin de tomar decisiones adecuadas en el contexto de trabajo; en este sentido, el autor señala que el término de competencia en educación puede ser visto considerando dos perspectivas; desde un punto de vista teórico, donde la competencia se desarrolla como una estructura cognitiva la cual favorece determinadas conductas, y por otro lado desde una mirada operativa, en la cual las competencias involucran conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico, lo que propicia el actuar en situaciones problemáticas.

Estas competencias profesionales contribuyen a una estabilidad en la identidad profesional y a una mayor seguridad en el quehacer pedagógico, sin embargo, cuando el contexto cambia es donde se requiere el desarrollo de otras competencias, desconocidas hasta ese

momento por el educador, y es en ese momento donde comienza la desestabilización de la identidad.

La competencia profesional, pues, integra, moviliza y genera recursos, formulando operaciones mentales para determinar las acciones pertinentes a las situaciones vividas, construyéndose desde la formación inicial y continuando su proceso en el ejercicio de la profesión.

- Expectativas de futuro en la profesión:

Si bien las percepciones construidas por el individuo en el pasado son elementos importantes, éstas no constituyen su pensamiento acerca de su futuro profesional, sino más bien las expectativas personales - profesionales contemplan situaciones futuras deseadas, las cuales acompañadas de la motivación favorecen el compromiso por las situaciones presentes con el objetivo de lograr conseguir las. El análisis de la identidad profesional debe considerar los proyectos y expectativas de la persona.

- ✓ Construcción de la Identidad Profesional:

- Trayectoria de Vida:

Se entiende como la forma en que las personas revisan de manera subjetiva todos aquellos sucesos que han sido significativos para su vida, ya sean situaciones personales, escolares, de su formación inicial, profesionales y todo lo que ello implica, siendo una autorepresentación donde emergen elementos relevantes.

Esta revisión se evidencia como una narración personal del pasado, contada desde el presente de la persona y proyectada en su futuro. En este sentido, el pasado es reconstruido por la persona, destacando aquellos elementos, tanto personales como profesionales que han sido relevantes, los cuales han producido un cambio en su identidad como educador, entrelazándose de esta manera aspectos personales con los profesionales.

- Historia Profesional:

El proceso de socialización tanto en la formación inicial como en el ejercicio de la profesión va construyendo la identidad profesional del docente, por lo tanto, su identidad está directamente vinculada con su historia particular, su implicancia y pertenencia a determinados grupos sociales y realidades educativas a través del tiempo. Dicho de otra manera, su desempeño profesional y carrera docente está determinado por su historia de vida, es decir, su trayectoria, formación y trabajos anteriores.

- Formación recibida:

La formación inicial y continua forman parte de la construcción de la identidad profesional, donde las experiencias formativas durante toda la carrera docente, tanto de pregrado como de formación continua,

influyen en el concepto de enseñanza y aprendizaje de los educadores, lo cual incide directamente en cómo el educador lleva a cabo su actividad pedagógica; su metodología, interacciones, estrategias de resolución de conflicto, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, hay que contar con saberes especializados y competencias profesionales, los cuales propician la concepción de mundo por parte del docente, contribuyendo además a una identidad profesional de base, siendo la formación recibida, tanto inicial como continua, la proyección del docente hacia el futuro.

- Crisis de identidad:

La identidad profesional se configura de acuerdo con los marcos de referencia del docente y a su concepción de mundo, lo cual está determinado de cierta manera por su formación, tanto inicial como continua. Sin embargo, cuando las prácticas y el quehacer pedagógico se transforman en inestables, donde surgen diferentes problemas y necesidades, con una falta de reconocimiento social en el cual lo visualizado por el docente difiere de su concepción de mundo, se produce una crisis de identidad. Entendiéndola, entonces, como el quiebre o desequilibrio del significado del rol del ser docente, lo que produce una ruptura entre la trayectoria del educador con su proyección de futuro, donde la identidad forjada con anterioridad no se relaciona con la identidad requerida por la institución.

De acuerdo con lo antes mencionado, la construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial y se establece durante los primeros años de carrera, sin embargo, se extiende durante todo el ejercicio profesional la cual se va desarrollando en la práctica educativa diaria, de manera individual y colectiva, mediante la interacción con otros, en diferentes escenarios educativos y realidades de práctica. De esta manera, los contextos de trabajo determinan la forma cómo las personas se identifican con éstos y de qué manera definen sus metas y aspiraciones ya sean personales o profesionales.

La identidad profesional está constituida por diferentes dimensiones y elementos, los cuales se pueden caracterizar en dos grandes grupos: el primero de ellos, por aspectos más habituales y cotidianos, y, por otro lado, por elementos más dinámicos y variables de acuerdo a factores que van siendo modificados de manera constante y según las experiencias y desarrollo, tanto personal como profesional de la persona, todo esto, teniendo como eje principal una determinada realidad o contexto. Lo anterior se expresa en la siguiente figura:

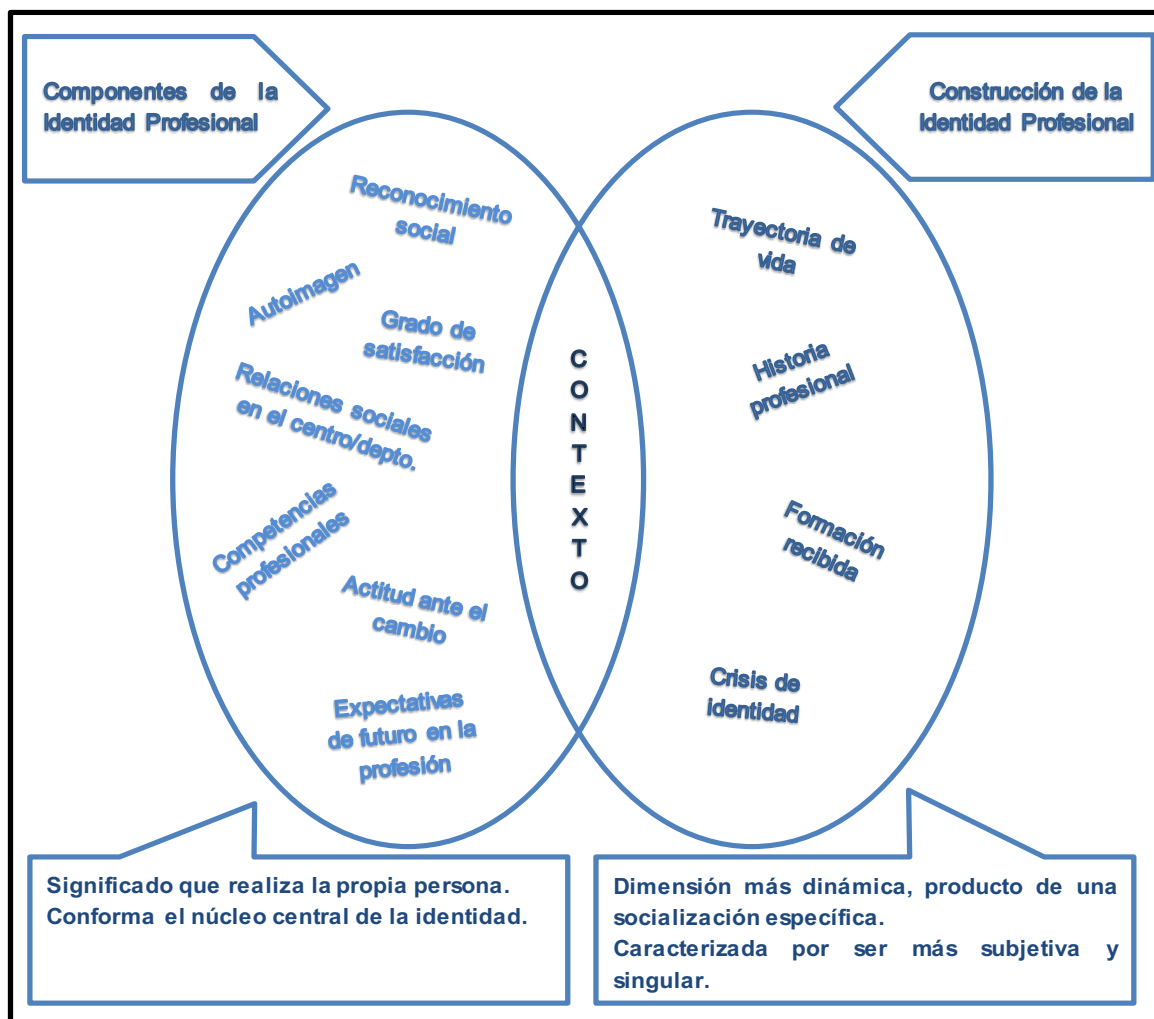


Figura 6: Elementos constitutivos de la identidad profesional docente (a partir de Bolívar, 2006)

La identidad profesional docente evoluciona a través del tiempo y de las experiencias vividas tanto fuera como dentro del aula, desde lo personal y lo profesional, se va desplegando en el quehacer pedagógico con los años de experiencia y se va modificando. Es una construcción de toda la vida, donde la definición que realiza el educador de sí mismo, incluye dimensiones, sociales y personales, afectivas y cognitivas en una proyección al pasado y al futuro (Tejada, 2018).

La identidad profesional de un profesor no puede ser definida como estable ni unitaria. Ella puede ser mejor concebida como un complejo e inestable equilibrio, donde la imagen de sí mismo es balanceada en un contexto de asignaciones o atribuciones de lo que se debiese ser, hacer y saber. Por cierto, que se trata de un asunto de cómo otros ven al profesor, pero al mismo tiempo y en gran parte, de cómo el profesor se ve a sí mismo (Galaz, 2018, p.98).

Desde la mirada de identidad docente universitaria, y de acuerdo a lo planteado por Monereo (2013), para la construcción y reconstrucción identitaria es necesario tener en cuenta tres dimensiones, éstas hacen referencia a los cambios en:

- ✓ Las concepciones, sobre el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Las estrategias, de enseñanza, evaluación y en la forma cómo se resuelven los incidentes críticos acontecidos en la práctica docente.
- ✓ La interpretación de las emociones, vinculada a los sentimientos vividos en la práctica como docente.

Por otro lado, y de acuerdo con una investigación efectuada por Ávalos y Sotomayor (2012), acerca de cómo ven su identidad los docentes en Chile, se dan a conocer diferentes elementos que describen la forma cómo los profesionales de la educación definen su labor educativa. Esta investigación arrojó en primer lugar, que la definición que realizan de su quehacer pedagógico es similar al concepto tradicional y compartido en la literatura especializada en la temática. La identidad de los educadores va en directa relación con los aprendizajes y contenidos específicos que deben adquirir sus estudiantes de acuerdo con los requerimientos de las políticas públicas planteadas por el sistema educativo y potenciar sus capacidades tanto intelectuales, afectivas, como sociales.

Las investigadoras antes citadas señalan, además, que la etapa de desarrollo en que se encuentre el educador y el contexto en el cual ejerce su profesión, es otro elemento que considerar. Los profesores principiantes manifiestan un compromiso social importante, sin embargo, evidencian menos seguridad de sus capacidades, visualizando de esta manera en sus pares una fuente de aprendizaje. Los educadores en Chile tienen un claro sentido de misión, el cual se define por su alto compromiso en el logro de aprendizaje de sus estudiantes y entrega de valores; sin embargo, observan un distanciamiento entre su concepto de identidad profesional con el que plantea el sistema educativo nacional, el cual se contradice con la visión de la educación que plantean y limita sus decisiones profesionales.

Lo anterior puede generar tensiones y crisis identitaria entre el educador que es -desde lo real-, y el que esperan que sea -desde lo ideal-, es decir, las expectativas que tienen otros de la profesión (Cantón, 2018). Lo que hace y conoce influye de manera directa en la identidad que los docentes construyen de sí mismos, especialmente si estos conocimientos provienen de entornos o contextos significativos para el profesor. Lo anterior, nos indica que la identidad profesional docente forma parte de su identidad social (Galaz, 2018).

Los cambios constantes y permanentes de los requerimientos educativos impulsados por las políticas públicas restringen la tarea del profesor a producir resultados de aprendizaje medibles y cuantificables, lo que no favorece su interiorización en los procesos de reconstrucción de la identidad profesional, lo que genera conflicto en su identidad, pudiendo afectar además el sentido de la autoeficacia, la motivación y el compromiso de los docentes (Ávalos y Sotomayor, 2012).

En el transitar laboral, pues, desde las experiencias y vivencias tanto personales como colectivas y en un determinado contexto, es como el profesional de la educación va construyendo y modificando su identidad profesional, entendiendo

ésta como una etapa dinámica que moviliza el desarrollo profesional, dicho de otra manera, no puede haber desarrollo sin identidad profesional.

Marcelo y Vaillant (2013) señalan que el desarrollo profesional docente se establece como un proceso de aprendizaje evolutivo, donde el resultado se puede evidenciar tanto en las prácticas pedagógicas como en la fundamentación del cómo y por qué se efectúan determinadas prácticas. Se relaciona de esta manera con el aprendizaje y la experiencia que se va adquiriendo, considerando un recorrido de posibilidades que éste nos entrega en beneficio del quehacer educativo que llevan a cabo los profesionales de la educación, vinculándose además con la formación de profesores.

Este término, según los autores, incorpora como aspecto fundamental la interacción con el contexto, clasificándolo en espacial y temporal; el primero de ellos hace referencia al ambiente social, cultural y organizacional donde se desenvuelve el educador en interacción con la comunidad educativa; el contexto temporal por su parte influye en el desarrollo profesional ya que dependerá de la etapa en que se encuentre el educador en la carrera docente para abordar ciertas temáticas. “El concepto de ‘desarrollo’ tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (Marcelo y Vaillant, 2013, p.75).

Esta connotación de continuidad y evolución permite al educador ir incorporando nuevos conocimientos, tanto cognitivos, sociales y personales, los cuales deben ser coherentes y pertinentes a la realidad educativa en la cual se desarrolla como profesional, donde se enfrenta día a día tanto a situaciones emergentes como planificadas, las cuales debe resolver en la interacción con otros. De esta manera, las experiencias vividas se transforman en aprendizajes significativos que contribuyen a su desarrollo profesional, donde las claves de éste según Fernández (2006) son el trabajo colaborativo, la reflexión de las prácticas pedagógicas y la evaluación de dichas prácticas.

El Modelo de Desarrollo de Huberman (1989), clasifica el desarrollo profesional docente en cinco ciclos:

1. *Entrada en la carrera; Supervivencia y descubrimiento*: Donde la característica principal es la inducción y socialización profesional, donde se produce un impacto al conocer la realidad educativa, la que difiere de los ideales que el educador principiante posee antes de entrar en el campo laboral.
2. *Estabilización - consolidación*: Se constituye el fortalecimiento de un repertorio pedagógico y de la identidad profesional, comprometiéndose de esta manera con su rol pedagógico, tanto con niños como con la comunidad educativa.
3. *Experimentación / Revaloración - cuestionamiento*: En los primeros años de esta etapa los profesores se involucran en nuevas metodologías, materiales y formas de evaluación. También se puede producir crisis laboral en la etapa media de la carrera, entre los 12 y 18 años de experiencia, principalmente por el desencanto que se produce en los centros educativos al no poder modificar las prácticas pedagógicas.

4. *Serenidad – distanciamiento en las relaciones / estancamiento conservadurismo*: Se llega a un período de relativa tranquilidad y equilibrio. Junto con ser una de las fases más mecánicas, estableciéndose una relación directa entre la edad y la prudencia en la realización de ciertas acciones, mayor resistencia a los cambios e innovaciones, nostalgia por el pasado, privilegiando y cuidando lo que tiene por lo que quiere.
5. *Retirada: Serena o amarga*: Marcada por la preparación a la jubilación y el abandono de las responsabilidades docentes. Se va a evidenciar gradualmente un alejamiento de los compromisos profesionales, buscando procesos más reflexivos e internos.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente figura:

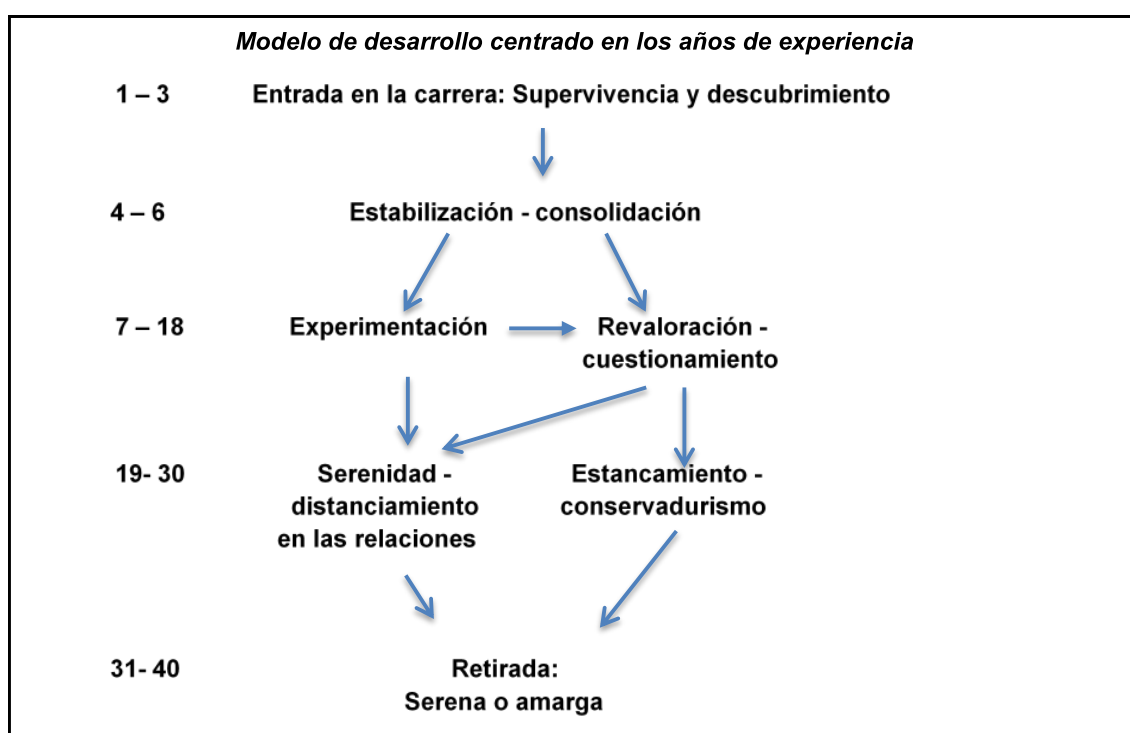


Figura 7: Temas sucesivos del ciclo profesional docente (Huberman, 1989, p.37)

Del mismo modo, Day et al. (2007) plantean seis momentos en los que el educador manifiesta cambios significativos, con relación a su quehacer pedagógico, los cuales están vinculados a etapa de vida profesional en que se encuentre, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente, éstos son:

- ✓ De los 0 a 3 años: Etapa de compromiso en la vida profesional, donde el apoyo entregado por el establecimiento educativo resulta fundamental. En esta etapa se generan cambios y aprendizajes, los que pueden resultar significativos.
- ✓ De los 4 a 7 años: Caracterizada por la identidad como profesional y eficacia en el aula, donde están dispuestos a asumir además otro tipo de responsabilidades, lo que fortalece su identidad emergente.

- ✓ De los 8 a 15 años: Se producen cambios con relación a su desarrollo y futuro como docente, lo que incide en su identidad profesional. En esta etapa producen tensiones las cuales se relacionan con la toma de decisiones que deben realizar en su carrera docente.
- ✓ De los 16 a 23 años: Donde se producen tensiones en su quehacer pedagógico de tipo motivacional y de compromiso, movilizados por aspectos de tipo familiar o personal, a lo cual se suman el cumplimiento de las responsabilidades y actividades asumidas en su contexto laboral.
- ✓ De los 24 a los 30 años: En la cual los desafíos son mayores para mantener la motivación, especialmente frente a los temas vinculados a las tensiones y conflictos generados por políticas públicas y a las iniciativas externas.
- ✓ De los 31 años o más de actividad: La motivación desciende de manera significativa, producto de la proximidad que se encuentra de la jubilación. Los factores que inciden en la falta de motivación se relacionan con las políticas públicas, los problemas de salud y el comportamiento de los estudiantes.

Según lo planteado por el autor, las fases de la vida profesional de los educadores influyen en gran medida en la efectividad de su desempeño, ejerciendo el desarrollo profesional una influencia positiva en los maestros.

En este sentido, Fuentealba (2006) analiza el desarrollo profesional en dos categorías: la primera de ellas se relaciona con un conjunto de etapas sucesivas que vive el profesional de la educación; desde una manera lineal del proceso, y la segunda categoría vista como dinámica e interactiva, donde influyen diferentes factores, tanto profesionales como personales.

Por su parte, Marcelo y Vaillant (2013) plantean que el desarrollo profesional se caracteriza por ser dinámico, constante e intencional, ya que pretende producir mejoras y cambios que beneficiarán los procesos educativos de una comunidad.

Villegas-Reimers (2003) plantea que el desarrollo profesional se visualiza como de largo plazo, el cual incorpora experiencias de aprendizaje planificadas en beneficio del crecimiento profesional. Señala el planteamiento de una nueva mirada de este término donde sus principales características son:

- ✓ El constructivismo, comprendiendo que el docente aprende de manera activa a partir de la enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
- ✓ De largo plazo, donde el educador aprende a lo largo de toda su vida profesional, vinculando sus experiencias con conocimientos previos.
- ✓ Se da en contextos determinados, dentro de la cotidianeidad del aula en situaciones permanentes como variables.
- ✓ Relacionado con las reformas que se llevan a cabo en los centros educativos, siempre y cuando el desarrollo profesional se establezca como un proceso de reconstrucción de la cultura escolar.

- ✓ Importancia de la reflexión en la acción, ya que a partir de este proceso se va adquiriendo mayor aprendizaje al considerar su propia experiencia.
- ✓ Trabajo en equipo y colaborativo, el cual favorece el crecimiento y desarrollo tanto de la comunidad educativa como del mismo educador; el desarrollo profesional es propio del contexto y de los profesionales de la educación que forman parte de un determinado centro educativo.

Así entonces, el DPD² es un proceso de cambio permanente, presente a lo largo de toda la vida profesional, tanto cualitativo como cuantitativo; multidimensional (biológico, psicológico, cognitivo y social); dialéctico, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción personal que los profesores realizan de dichos factores, por otro, permitirán que se configure un espacio de Desarrollo Profesional (Fuentealba, 2006, p.72).

Con el transcurrir del tiempo, este concepto ha ido modificando sus implicancias, y lo que antes era visto como algo voluntario donde cada profesional optaba por desarrollarse o no profesionalmente, ahora en esta sociedad en constante cambio y exigencias es considerado una necesidad a la cual se debe atender y responder, siendo coherentes con la realidad educativa a la cual se pertenece y responsables con la tarea de producir aprendizajes significativos y pertinentes a las necesidades que implica el contexto.

Para Marcelo y Vaillant (2013), el desarrollo profesional debe ser validado por la institución educativa de la que se es parte, entregándole de esta manera el reconocimiento y valor correspondientes, teniendo presente que los principios que sustentan este desarrollo son el de: institucionalidad, diversidad, continuidad, transparencia, integración, oportunidad, compromiso personal y social, contextualización y excelencia.

Con relación a la construcción de la identidad profesional docente, se puede señalar que se va formando, formulando y reformulando en las interacciones con otros, en diferentes realidades y contextos donde la imagen y definición de la propia persona como profesional de la educación, se construye como un proceso de reconocimiento en la interacción con otros. Es el resultado de un proceso dinámico, compuesto por diferentes experiencias en el transcurso de su vida.

Un aspecto fundamental en la construcción se basa en el 'educador que se quiere llegar a ser', desde sus creencias y valores en una sociedad en permanente cambio, donde la reflexión en la acción juega un papel clave en la construcción de su identidad profesional.

Cabe considerar la *formación inicial* como un primer momento de socialización profesional, donde las Escuelas Superiores o Facultades de Educación universitarias tienen un relevante papel en la configuración de la identidad profesional de base. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, junto a un dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas (Bolívar, 2016, p.21).

² El autor utiliza esta sigla para referirse a Desarrollo Profesional Docente.

Los estudios universitarios son claves en el surgimiento de la identidad profesional de los futuros educadores, donde la experiencia en la formación de pregrado se transforma en significativa cuando se intencionan los procesos reflexivos a partir de diferentes actividades. Estas situaciones de aprendizajes significativas favorecen además el desarrollo personal del estudiante (Ivanova et al., 2016).

En línea con lo anterior, la construcción identitaria como docente se inicia desde la formación inicial (Bolívar, 2006, 2016) y en algunos casos como estudiante en las escuelas (Marcelo y Vaillant, 2013) antes de iniciar sus estudios de profesor, esto como resultado de su propia experiencia como estudiante y de las influencias ideológicas socioculturales (Cortés, Leite, y Rivas, 2014).

Para Ávalos (2016), los elementos claves en la construcción de la identidad de todo educador se sustentan en la biografía, las experiencias y aprendizajes adquiridos en la formación inicial, las interacciones comunicativas dentro de la comunidad educativa a la cual pertenece el profesor y en la relación con los contextos sociales y políticos en los que desarrolla su labor pedagógica.

En suma, la construcción de la identidad profesional tiene sus inicios en la etapa de estudiante en las escuelas; sin embargo, se potencia en la formación inicial, desarrollándose durante todo el ejercicio profesional, la cual se va modelando en el tiempo de acuerdo a la experiencia adquirida y a partir de un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico, estableciendo de esta manera representaciones subjetivas del ser educador, las cuales están determinadas a los diferentes contextos educativos en el que el profesor se desenvuelve y se modifican a partir de las experiencias en un proceso individual y grupal (Marcelo y Vaillant, 2013).

3.3 Identidad profesional y su construcción en educación parvularia

Para propiciar una educación de calidad es necesario que ésta sea desarrollada e intencionada desde los primeros años, evitando de esta manera ampliar las diferencias sociales, las cuales se empiezan a generar en la infancia. (MINEDUC, 2016a).

Lo anterior, conlleva a un replanteamiento de la educación parvularia, donde las educadoras son uno de los agentes claves para entregar una educación oportuna y de calidad a un determinado grupo etario, en un espacio y entorno educativo propio de la realidad de la cual forma parte. En esta realidad deberá interactuar con diferentes actores de la comunidad y conocer el contexto, compartiendo de esta manera ciertas características propias del educar con otros profesionales de ese espacio, tomando decisiones a partir de la experiencia y la práctica que va adquiriendo en el quehacer pedagógico. Lo anterior, va contribuyendo a la construcción de su identidad profesional.

En este sentido, tanto a nivel internacional como nacional son escasas las publicaciones que indagan en la temática de la construcción de la identidad

profesional en maestras de educación infantil, principalmente los primeros años de desempeño profesional. Sin embargo, a partir de la búsqueda y con el fin de conocer los aportes de las investigaciones efectuadas con anterioridad, se presentan a continuación las ideas principales de los estudios encontrados, los cuales se vinculan en mayor o menor medida con las características de la presente investigación.

Con relación a la construcción de la identidad de las futuras educadoras, Cantón, García-Martín y Cañón (2017), señalan que hoy en día las educadoras en su quehacer pedagógico se desenvuelven entre el desánimo y orgullo profesional, donde se pueden considerar cuatro tipos:

- ✓ *Los desanimados*: Por insatisfacciones personales, la carga laboral, el sueldo o el bajo reconocimiento social, porque la profesión no cumple con las expectativas que tenían, o porque no sienten vocación ni interés por lo realizado. Estos profesionales dejan su trabajo si pueden.
- ✓ *Los satisfechos*: Estos maestros deciden por el orgullo que sienten por la profesión.
- ✓ *Los inquebrantables*: Tienen la claridad de que seguirán siendo profesores a pesar de los problemas que pudieran presentar en su quehacer.
- ✓ *Los adaptados*: Si bien la profesión no cumple con sus expectativas, éstas son modificadas de acuerdo con lo que encuentran en sus trabajos.

En esta línea, llevan a cabo una investigación, a partir de un cuestionario aplicado a 61 estudiantes del segundo prácticum del grado de educación infantil de universidad de León. Los resultados de este estudio dan cuenta que gran parte de las participantes están conformes con la profesión elegida, aunque evidencian preocupación por el reconocimiento social que tiene la carrera, el esfuerzo que implica ser maestra infantil, su gran carga de trabajo y los bajos sueldos. Sin embargo, y a pesar de lo ya descrito, la mayoría de las estudiantes manifestó convicción por seguir en la carrera docente.

En un proyecto realizado por el grupo de investigación Esbrina, de la universidad de Barcelona, junto con el grupo de investigación Elkarrikertuz de la universidad del País Vasco, en relación con la construcción de identidad profesional en los primeros años de desempeño laboral, donde el interés central de este proyecto se basa en describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de cómo se va formando la identidad en estudiantes de educación infantil y en los primeros años de desempeño profesional como educadora, Sancho et al. (2014), plantean que se ha caracterizado como un proceso de construcción de sí en la interacción constante con las personas (las cuales representan un mundo diferente; con historias de vida, sociales y culturales únicas), las políticas públicas, compañeros de trabajo, estructuras y relaciones de poder de los centros, los educandos y las familias, donde las experiencias más significativas tanto positivas como negativas se establecen con niños, destacando además que la profesión de ser educadora al estar vinculada al cuidado y la responsabilidad de otros conlleva una gran carga emocional la cual puede ser vista y utilizada desde sus extremos; por un lado como fuente

generadora de energía, o por el contrario, como elemento de desánimo y desmotivador del quehacer pedagógico.

Los autores plantean que esta identidad profesional, la cual se encuentra en constante construcción social, con límites indefinidos y rodeados de contradicciones, se da dentro de un contexto personal y social y se va transformando y evolucionando a través del tiempo.

En este proyecto de investigación Sancho et al. (2014), señala que ser educadora en la actualidad implica trabajar y vivir en una realidad en constante cambio, donde el conocimiento es transitorio e impredecible y para solucionar los problemas que se presentan hoy en día se requiere de conocimientos transdisciplinarios, donde el acceso a éstos se ha modificado como consecuencia de las nuevas tecnologías y la digitalización. Las educadoras deben responder a un sinnúmero de exigencias y responsabilidades profesionales, que en ocasiones superan sus posibilidades.

Los principales resultados fueron:

- ✓ Sueño infantil (vocación) vs. Descubrimiento y compromiso:
Si bien muchas educadoras ingresan a la formación inicial por sentir vocación de educar, sin embargo, esta investigación evidencia que hay estudiantes que han descubierto en el proceso de formación y a partir de diversas situaciones diversas su deseo de ser educadora.
- ✓ Construcción de relaciones de cuidado con niños:
Entre ellas se menciona el establecer relaciones de cuidado que vayan más allá del consentimiento, sino más bien donde se produzca un desafío tanto cognitivo como emocional en los párvulos.
- ✓ Importancia de la mentoría o colaboración:
Se plantea la necesidad de contar con apoyos y orientaciones, tanto en la formación inicial como en los primeros años de desempeño profesional.
- ✓ Significado de los referentes pedagógicos:
Manifiestan dificultad para transferir los contenidos pedagógicos aprendidos en la universidad a las aulas, señalando que los conocimientos adquiridos en la formación inicial se asemejan a recetas y no a marcos conceptuales.

Con relación a las preocupaciones y desafíos que deben enfrentar las maestras de educación infantil principiantes destacan entre otras: las condiciones laborales inestables, la no carrera docente, las políticas educativas burocráticas y desprofesionalizantes, la distancia entre la formación inicial y la práctica, la tendencia a la repetición de modelos y prácticas, la soledad del trabajo docente, la necesidad de seguir aprendiendo, la necesidad de revisar la formación inicial y permanente de las educadoras.

Del mismo modo, los participantes de la investigación reconocen la importancia de la formación inicial, no obstante, plantean que no se les enseñó a enseñar ni a enfrentar situaciones problemáticas y emergentes desde la realidad, sólo esto

lo pudieron visualizar en los períodos de prácticas de formación. Con ese conocimiento incipiente de la realidad pudieron visualizar que en su desempeño laboral debían relacionarse con:

1. Comprender los requerimientos y políticas públicas, con el propósito de utilizarlas en beneficio del aprendizaje de los niños.
2. Formar parte de una comunidad educativa existente con posiciones y relaciones de poder ya establecidos.
3. Establecer una relación pedagógica con un grupo heterogéneo de párvulos, con el fin de propiciar el aprendizaje de todos.
4. Que cada año el nivel educativo cambia, y por tanto las características y necesidades grupales también, es por esto que debe lograr desarrollar al máximo las potencialidades de todos, entregando aprendizajes significativos, oportunos y de calidad.
5. Evidenciar los avances de los alumnos a partir de una evaluación pertinente a la realidad educativa.
6. Acoger, escuchar y responder en la medida de sus posibilidades a las situaciones emocionales los párvulos, ya que éstas de cierta medida pueden afectar la adquisición de nuevos aprendizajes.
7. Establecer relaciones responsables con las familias de los niños, con el propósito de hacerlas partícipes y que puedan contribuir en el proceso de aprendizaje.

Vergara (2014) en el marco de su estudio doctoral de carácter teórico reflexivo, sobre la construcción de la identidad de la educadora infantil, señala que el deber ser de la educadora se construye tanto individual como socialmente sobre las bases de la vocación, la idoneidad y afectividad, donde la maestra infantil reproduce prácticas vinculadas con representaciones sociales establecidas como básicas en relación con la educación infantil relacionadas al afecto, la crianza y el asistencialismo. 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, las cuales 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.

Para esta construcción, la educadora crea un sentimiento de pertenencia que refuerza comportamientos de adhesión y de unión con el grupo de referencia en los diversos ámbitos de la cotidianidad, es un espacio vital donde se comparten creencias, valores, actitudes y hábitos y se combinan tanto gustos como preferencias y elementos idiosincráticos que hacen que las educadoras se consideren copartícipes de una cultura, lo que satisface la necesidad de seguridad individual y de autoestima de la EI³ (Vergara, 2014, p.115).

Para la autora, en educación parvularia la construcción de la identidad profesional se sustenta en la importancia de propiciar aprendizajes oportunos,

³ La autora utiliza esta sigla para referirse a la educadora infantil.

pertinentes y de calidad a los párvulos, sin embargo, la representación social está vinculada a la desvalorización de la carrera, lo cual genera en los estudiantes un conflicto entre sus expectativas y el ejercicio de la profesión.

De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que la representación social de la educación parvularia deslegitima a esta etapa de desarrollo como fundamental y clave para futuros aprendizajes, y es en este punto donde se produce una dicotomía. Por un lado, de acuerdo a los avances y conocimientos de las neurociencias, se reconoce los primeros años de vida como cruciales para la adquisición de nuevos aprendizajes, fundamentalmente debido a la plasticidad cerebral de este período, por otro lado, y en contraposición a lo anterior, aún vemos cómo se sigue identificando a la educación inicial sólo desde el sentido asistencial, que, si bien es uno de los aspectos a considerar, no debe ser visto como el fin principal.

Al respecto, es fundamental atender a los párvulos entregándoles posibilidades de aprendizaje de calidad, oportunas y pertinentes de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentren. Si bien las educadoras de párvulos son reproductoras de prácticas asistenciales, que ya están establecidas a nivel de sociedad y por lo tanto vinculadas a su rol, es importante que la sociedad pueda ampliar la mirada y reconocer lo fundamental de una educación integral y la potenciación de aprendizajes desde los primeros años de vida.

Vergara (2014) plantea que la identidad de la educadora de párvulos se construye mediante la representación de la propia práctica pedagógica, junto con determinadas acciones que la sustentan y le aseguran estabilidad, siendo la identidad el resultado de la creación de símbolos imágenes, memorias, narrativas y mitos que cimientan la unidad de un grupo, de esta manera la educadora se percibe con características en común con el grupo, donde el proceso de construcción de la identidad se establece al relacionarse con sus pares, creando así un sentimiento de pertenencia en un contexto o espacio educativo en el cual se comparten creencias, valores, actitudes y hábitos. Por tanto, la construcción de la identidad propicia a que la educadora encuentre un estilo personal integrando en este estilo rasgos, condiciones, costumbres y formas de actuar compartidas y similares a su grupo, permitiéndole de esta manera sentirse parte de una comunidad educativa.

La reflexión en la acción es para la educadora de párvulos un elemento clave en la construcción de su identidad, la cual le permite ser consciente de su práctica pedagógica al conocer el porqué de sus acciones, permitiéndole visualizar todos los aspectos que implica la educación parvularia; lograr aprendizajes de calidad en los niños entregándoles las mismas oportunidades de acción y participación, atender a las necesidades y características individuales, conocer y desarrollar un trabajo junto a la familia y comunidad educativa en beneficio de los aprendizajes de los párvulos, conocer el contexto y las características de éste, entre otros, lo que le lleva a comprender su práctica y tomar decisiones pertinentes.

La reflexión, constante y permanente de su quehacer pedagógico, propicia en la educadora infantil una práctica que la capacita en la actuación profesional, le ayuda a identificar lo que se espera de su desempeño, haciéndola, además,

dueña de su labor al poder identificar el significado de lo que realiza en función de la potenciación de aprendizajes de los párvulos. En este mismo sentido, se plantea (Vergara, 2014), que el desarrollo profesional en educación parvularia vendría a ser el resultado de la reflexión constante, la cual orienta y guía a la educadora en la adquisición, profundización y toma de decisiones con relación a la forma de transformar el saber pedagógico en significativo para los párvulos. Relacionando de esta manera el desarrollo de la educadora de párvulos con un profesional en constante aprendizaje, donde la reflexión en la acción propicia una resignificación constante de su labor pedagógica.

Por su parte, Woodrow (2008) en un artículo acerca de los discursos de identidad profesional en la primera infancia en Australia, señala que este término está siendo condicionado desde las políticas corporativas de una sociedad de mercado, donde la educadora se limita al cumplimiento de normas y estándares ya establecidos, lo cual restringe la construcción de su identidad y desarrollo profesional, la que. El propósito principal de este estudio es contribuir en el debate acerca de las posibles y emergentes construcciones de identidades profesionales en la primera infancia a partir de la exploración de dos tendencias dominantes en el panorama político en australiano, como lo son la dominación corporativa a nivel nacional en el servicio de cuidado de niños y la progresiva regulación y formación del personal docente.

De acuerdo con lo planteado por la autora, las políticas públicas atienden a una rendición de cuentas de la educación y los aprendizajes, limitando de esta manera el carácter dinámico, interrelacional, contextual y comunitario de la identidad profesional al intentar estandarizarla. Desde la mirada corporativa, se va relacionando con una identidad de tipo empresarial, orientada a la normalización de procedimientos y eficiencia por sobre el ejercicio de la autonomía y consolidación de conocimientos en diferentes contextos educativos.

En línea con lo anterior, en los últimos años, el gobierno de Australia, tanto el nacional como el estatal, ha establecido mayores exigencias, las cuales deben ser comprobables, con relación a la calidad de los docentes, su desempeño y preparación pedagógica, lo que contribuye a una estandarización de la identidad docente. Las políticas corporativas, de mayor control y poder sobre los educadores, han derivado de las políticas públicas educativas, donde la definición de maestro se limita a concepto de una escuela obligatoria y bajo control.

En Australia, la educación en la primera infancia va desde el nacimiento hasta los ocho años, donde se intenciona el desarrollo de un enfoque pedagógico y otro sociológico, este último vinculado a orientar, apoyar e interactuar con las familias y la comunidad. Sin embargo, este tipo de educación está siendo superada por un discurso prepotente y limitado de la escolarización, lo que da cuenta que la educación en la primera infancia se aleja de su propósito central al no tener una articulación y mayor vinculación desde las políticas públicas con los otros niveles educativos, lo que podría llevar a la pérdida característica de la identidad profesional en educación infantil, encontrándose esta identidad en riesgo.

La autora señala, además, la relevancia del liderazgo como parte importante de la identidad profesional modificada y adecuada a los desafíos actuales, donde las investigaciones desarrolladas en relación con el liderazgo en educación infantil reflejan el alejamiento y la falta de identificación con relación a este concepto.

Moloney (2010), en su investigación de tipo cualitativa acerca de las percepciones de identidad profesional en el sector de atención y educación a la primera infancia en Irlanda, señala en primer lugar, que en la actualidad el sector de atención en educación infantil se encuentra compuesto por establecimientos financiados con fondos comunitarios y aquellos con recursos de propiedad privada, donde el personal que atiende este sector lo conforman personas, con diferentes niveles y tipos de preparación, que comprenden entre otros, profesores de grado y postgrado que pueden o no tener una preparación especializada en educación infantil.

La autora plantea que el personal que se desempeña en el sector de educación infantil ha realizado esfuerzos durante años para lograr que se les reconozca como profesionales de la educación. Sin embargo, aún esta labor es concebida como de cuidados de tipo asistenciales, vinculados a la función materna, teniendo de esta manera un sesgo altamente sexista. Del mismo modo, la identidad profesional es caracterizada por una falta de profesionalidad, bajos ingresos, falta de formación y malas condiciones de trabajo, todo esto vinculado a lo femenino, lo que trae como consecuencia el debilitamiento de la identidad profesional en educación infantil.

Dentro de las principales características que se distinguen en el sector de educación infantil en Irlanda se encuentran entre otros, los diferentes nombres para referirse a las trabajadoras del sector de atención y educación infantil, mano de obra diversa, baja condición y ausencia de un requisito obligatorio de capacitación para este sector.

Los hallazgos de la investigación antes citada manifiestan que quienes trabajan con la primera infancia no creen tener una identidad profesional, lo que es potenciado por los malentendidos o la falta de claridad del propósito de atención y educación a la primera infancia, los cuales son determinados por los valores de la sociedad y sus prioridades, la falta de definición del término y los requerimientos inadecuados de formación. Los trabajadores de este nivel educativo no son vistos como profesionales.

Los participantes del estudio (Moloney, 2010) manifiestan tener conocimiento de los diversos factores que configuran la identidad profesional, entre los cuales destacan el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo o institución, el reconocimiento de sus pares, familias de los niños y sociedad en general, junto con la efectividad y eficacia de las políticas públicas. Sin embargo, expresan como el factor más importante, la capacitación necesaria y pertinente para el desempeño y desarrollo en el sector de atención y educación a la primera infancia, lo cual es planteado por los participantes, como la necesidad de cualificaciones, ya que la falta de requisitos de formación obligatoria dificulta en gran medida su práctica e identidad profesional. Del mismo modo, todos los participantes de la investigación relacionan el profesionalismo con remuneración,

el cual se caracteriza por ser dispar, así como también lo son los términos y condiciones laborales.

Por su parte, Chang Kredl y Kingsley (2014), desde la realidad canadiense, enfocan su estudio en las expectativas que tienen las estudiantes de educación infantil con relación a su identidad profesional, el significado de sus experiencias previas y el por qué ingresar a estudiar esta carrera. El estudio fue efectuado a partir de 53 narraciones de estudiantes previo a una práctica a realizar en un centro infantil, donde las preguntas orientadoras hacían relación con:

- ✓ Las historias de vida narradas por las estudiantes de educación infantil en base a sus recuerdos de experiencias previas.
- ✓ Los motivos que tuvieron las estudiantes para ingresar al área de la educación y las expectativas con relación a su identidad profesional futura como maestra infantil.
- ✓ Los alcances de los hallazgos en la percepción que tienen los docentes de formación inicial en relación con la identidad de los estudiantes de educación infantil.

Para la primera interrogante, las autoras plantean que las experiencias previas se centran principalmente en recuerdos de la escuela y familiares. En lo que respecta a la segunda pregunta, los motivos eran principalmente asemejarse o actuar de manera distinta a docentes que habían tenido, para llevar a cabo o encontrar sus creencias y para influir en los niños a su cargo. En este sentido los buenos recuerdos dejados por educadores influyeron para que éstos fueran modelos significativos para su desarrollo como educadoras.

En relación con los alcances a considerar en la formación inicial de maestras en educación infantil, los hallazgos dan a conocer que las estudiantes les dan gran importancia a los aspectos emocionales vinculados a la enseñanza. Lo anterior, de acuerdo con lo señalado por las investigadoras, da cuenta del balance que debe existir entre lo teórico referido al desarrollo infantil y lo pedagógico orientado a aquellos aspectos emocionales que influyen en el desarrollo profesional de todo educador.

3.4 La reflexión: elemento clave en la construcción de la identidad

Como se ha visto en capítulos previos, la reflexión es un elemento clave y esencial, que contribuye a mejorar en el quehacer pedagógico y desarrollo profesional de todo educador, al contribuir a la construcción de conocimiento desde su propia realidad educativa, siendo los docentes los propios protagonistas de su aprendizaje (Castellanos y Yaya, 2013). Este término cobra relevancia cuando se establece una directa relación con la experiencia adquirida en el contexto de trabajo (Colén, Jarauta y Castro, 2016).

Diferentes autores y estudios abordados en esta investigación constatan este hecho (Alsina, 2013; Ávalos y Sevilla, 2010; Correa, 2015; Day, 2006; Domingo et al., 2015 Fernández, 2006; Fuentealba, 2006; Gairín, 2011; Korthagen, 2010; Marcelo y Vaillant, 2013; Rojas et al., 2008; Rojas y Falabella 2009; Vergara,

2014; Villegas-Reimers, 2003). Este término es transversal y forma parte del ‘ser educador’ en la actualidad, donde puede ser visto desde diferentes aristas las cuales convergen en un mismo punto, es decir, ‘el proceso educativo’.

De acuerdo con los autores citados, la reflexión es vista principalmente como:

- ✓ Un elemento clave en la formación de educadores, y por tanto una temática a abordar en las competencias a desarrollar en los perfiles de egreso de las carreras de pregrado.
- ✓ Un medio para la resolución de problemas, desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre pares y comunidad educativa.
- ✓ Transformadora de las prácticas pedagógicas.
- ✓ Una forma de mejorar el quehacer educativo docente.

Desde esta misma lógica de la reflexión como elemento clave y central en todo proceso pedagógico y de desarrollo profesional docente, Korthagen (2004) señala que, desde las políticas públicas, frecuentemente se focaliza la mirada en la importancia de los resultados en lo que a competencias se refiere. Sin embargo, resulta fundamental ver al docente como un todo con sus características y vivencias personales. En este sentido, plantea ir más allá del enfoque basado en competencias, centrando la mirada en el proceso formativo de los educadores vinculado a la persona.

Zabalza y Zabalza (2018) señalan que para los estudiantes lo significativo son las cualidades personales de un educador y todo lo relacionado con la interacción con otros en el quehacer pedagógico. En este mismo sentido, Korthagen (2010) expresa que cuando se quiere hacer referencia a un buen educador frecuentemente se piensa en sus características personales más que profesionales, como lo son el sentido del humor, la confianza, sensibilidad, flexibilidad, franqueza, entre otras. A estos rasgos el autor los ha denominado “cualidades esenciales” (Korthagen, 2010, p.94), las cuales podrían ser utilizadas de manera más intencionada si el profesor es consciente de ellas.

Desde la investigación de Bara y Mellen (2016), en las carreras del grado de educación primaria de universidades catalanas, y ante las preguntas cómo es un buen profesor y por qué quieren ser educadores, los resultados arrojan una fuerte tendencia hacia la categoría de “...maestro personal y auténtico, entendiendo por ello al maestro que ejerce una influencia por su carácter o manera de ser” (Bara y Mellen, 2016, p.187). Para los estudiantes, esto es lo principal a desarrollar y lo que quieren llegar a ser como futuros profesionales de la educación, siendo una de las características principales de este tipo de educadores el sentido común, lo cual va por sobre todo tipo de saberes.

Lo anterior se relaciona directamente con el aspecto personal que se debe considerar en el proceso de aprendizaje (Korthagen, 2010), ya que antes de ser profesores, se es persona con características, necesidades y vivencias que le pertenecen. Esto marca y determina su forma de ser como docente.

De este modo, la reflexión debe ser vista como un todo. Es decir, como un proceso significativo, amplio, complejo y necesario para el desarrollo profesional

y la construcción de la identidad profesional de todo educador, el cual está compuesto por partes esenciales, desde lo personal y lo profesional, las que se interrelacionan entre sí.

El 'modelo cebolla' u '*onion model*' (Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen 2004; 2010; 2016) identifica seis niveles de reflexión, los cuales se encuentran en directa relación unos con otros y el buscar estas relaciones da como resultado la profundización de la reflexión profesional docente. En oposición a lo anterior, las diferencias y discordancias entre niveles, pueden causar tensiones, conflictos y problemas.

Los niveles de este modelo se caracterizan porque la reflexión está orientada:

- 1° Al entorno (ambiente)
- 2° El comportamiento
- 3° Las competencias
- 4° Las creencias subyacentes
- 5° La identidad
- 6° La Misión.

De los seis niveles, dos de ellos son los externos (ambiente y comportamiento) y pueden ser observados de manera directa por otros. Estos niveles pueden influir en los interiores y son los más abordados en la formación docente, ya que los problemas están centrados en la clase y en cómo resolver este tipo de dificultades.

El ambiente puede influir en el comportamiento del profesor y la repetición de éste puede desarrollar una determinada competencia la que puede ser transferida a otras situaciones. Lo anterior puede darse también de manera inversa; es decir, un comportamiento puede influenciar en el ambiente y una competencia determina el comportamiento que una persona es capaz de mostrar.

En los tres siguientes niveles, la reflexión se profundiza al incluir sus creencias y la forma que cada persona percibe su identidad, tanto personal como profesional. El último nivel, vinculado a la misión, es fundamental para el desarrollo de la identidad profesional y uno de los factores desencadenantes en el "por qué" la persona decide ser profesor o cuál es su llamado en el mundo. Este nivel es el que da significado a lo que hacemos y vivimos (Korthagen y Vasalos, 2005); sin embargo, es el menos abordado y es el que juega un papel esencial en lo que a desarrollo profesional del educador se refiere.

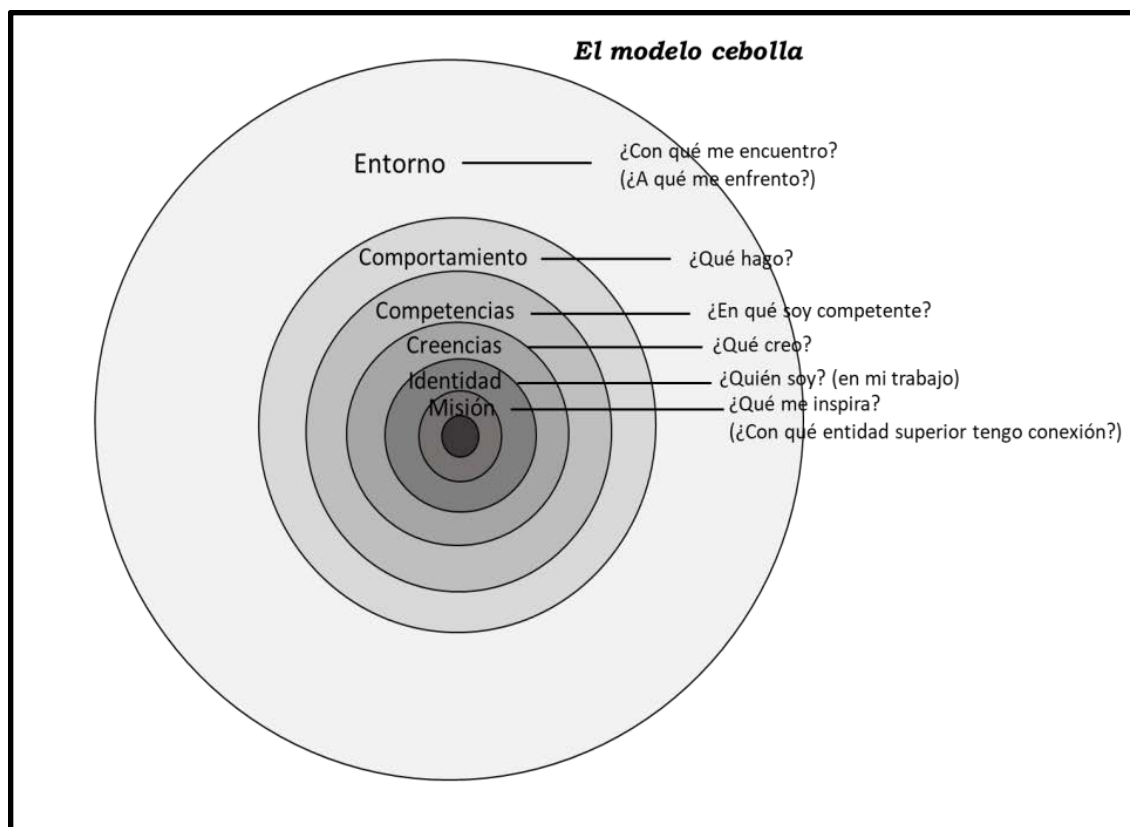


Figura 8: El modelo cebolla (Korthagen, 2010, p.95)

Para Korthagen y Vasalos (2005), los programas de formación inicial tendrían que enfocarse en todos los niveles del modelo, ya que una enseñanza adecuada se debe caracterizar por un balance entre todos sus niveles. La idea básica se sustenta en que todos los niveles juegan un papel en el comportamiento, desarrollo profesional y reflexión docente (Korthagen 2016). Sin embargo, no siempre los maestros identifican en sí mismos todos los niveles, especialmente los referidos a los que requieren un nivel de reflexión más profundo. Lo fundamental en la reflexión es convertir lo inconsciente del proceso educativo en consciente (Korthagen, 2010).

3.5 Profesor principiante: Condiciones y necesidades de apoyo

Los cambios sociales y culturales vivenciados en la actualidad en esta sociedad del conocimiento y la información plantean una serie de responsabilidades, compromisos y exigencias para todo profesional de la educación, especialmente para aquellos que ingresan por primera vez en este campo laboral, donde lo vivido difiere en ocasiones, de los conocimientos teóricos adquiridos en la formación inicial. Éstos deben ser complementados y enriquecidos con la experiencia que va entregando día a día el quehacer pedagógico, motivo por el cual es necesario incorporarse y adaptarse a la realidad educativa, con el fin de poder comprenderla, desarrollando las prácticas educativas según las características de esta realidad, desde un trabajo reflexivo, tanto personal como

en equipo y colaborativo, en beneficio de nuevos y mejores aprendizajes los que contribuirán a la consolidación en la comunidad a la cual se pertenece.

Sin embargo, es necesario considerar que los profesores principiantes no poseen las competencias necesarias para enfrentar el mundo del trabajo, y es a partir de la experiencia, en conjunto con otros, dentro de una comunidad en que estas competencias se irán desarrollando. Visto de esta manera, las instituciones educativas especialmente en los primeros años de ejercicio profesional se transforman en la continuidad de la formación de los educadores principiantes, aportando lo práctico, experiencial y vivencial. En este sentido, hay que tener claridad que las competencias son dinámicas y variables, es decir pasan por diferentes etapas en el transcurso de la profesión, las cuales representan un desarrollo continuo (Tejada y Ruiz, 2013).

La inserción en el campo profesional de la educación comprende los primeros años de ejercicio, siendo un período diferenciado y específico, en los cuales los educadores viven una etapa transicional de estudiantes a docentes, la cual se caracteriza por las tensiones y constantes aprendizajes, determinados de cierta forma por la desconocida realidad educativa de la cual va adquiriendo conocimientos profesionales (Marcelo y Vaillant, 2013). Estos conocimientos se van transformando en significativos en la medida que forman parte de su experiencia directa y práctica en un centro educativo el cual posee características y necesidades propias de ese contexto.

Sin embargo, los autores antes citados señalan que los educadores ingresan al campo laboral trayendo consigo preconceptos, los cuales condicionan lo que van aprendiendo e influyen en su comportamiento y actuación como educador y por tanto en la construcción de su identidad profesional (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018). En esta misma línea, Loughran (2014) señala que esta etapa implica una diversidad de desafíos los cuales están en directa relación con la experiencia vivida e interpretación que hace el profesor principiante de los aprendizajes adquiridos en su formación inicial, reconociendo además que la construcción de su identidad profesional está de cierta manera compuesta por las observaciones que hicieron de sus maestros. Lo anterior, lleva a considerar los conocimientos previos de los educadores principiantes con el fin de abordar estas temáticas con ellos, para que puedan comprender y asumir nuevos conceptos y ampliar su mirada hacia un conocimiento práctico.

El cambio de rol de estudiante a educador debe ser visto como un proceso social, el cual involucra interacciones entre las concepciones construidas en la historia de la persona, en su formación inicial como maestro y las vivenciadas en las instituciones donde realizó sus prácticas de formación y profesional durante sus estudios de pregrado, enmarcado todo esto en contextos sociales determinados (Tejada, 2018).

Ser educador, entonces, implica un proceso largo y permanente, donde las primeras experiencias resultan ser fundamentales, las cuales establecerán las bases con relación a la capacidad del profesional de la educación de comprometerse e involucrarse en este camino de aprendizaje continuo. Es decir, para que la experiencia contribuya al desarrollo profesional del educador, ésta debe ir acompañada la indagación, innovación y análisis crítico y reflexivo de su

quehacer pedagógico, considerando a esta última como una habilidad crítica para aprender sobre su enseñanza (Marcelo, 2009).

La transición de estudiante a profesor se caracteriza por ser significativa e importante para todos los educadores que se inician en el quehacer pedagógico, junto con la interacción que se establece entre perspectivas, creencias prácticas variadas, lo que puede llevar consigo identidades múltiples (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018) y provocar cambios y reformulación de la identidad profesional. Además, cuando los educadores evidencian que su trabajo no cumple ni con sus expectativas ni con las del centro educativo, se insegurizan con relación a su capacidad para resolver los problemas que se le presentan (Flores, 2008), siendo la falta de pensamiento autónomo una de las características que identifica al profesor principiante (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018).

De acuerdo con lo anterior, Flores (2008) señala que, en esta etapa de transición entre estudiante a educador, que se da en los primeros años, los profesionales van obteniendo experiencias de aprendizajes significativas las cuales contribuyen a posicionarse, comprender y asumir el rol que debe desempeñar en este contexto educativo nuevo para él, lo que conlleva reanalizar sus conceptos y creencias. Es por esto, que un sentido de identidad personal y profesional consistentes e intencionados pueden fortalecer a los educadores principiantes en el entendimiento y comprensión del rol y las demandas que tienen como docentes (Chong, 2011).

Las primeras experiencias laborales son determinantes su actuar futuro y para que el docente pueda visualizar la capacidad que posee para identificar que su quehacer pedagógico es un proceso de aprendizaje constante, el cual favorece su desarrollo profesional, sin embargo y en oposición a lo anterior, puede suceder que opte por la comodidad y paralización (Marcelo, 2009).

Del mismo modo, Ávalos y Sevilla (2010) plantean que el inicio en el campo laboral de la educación implica para todo profesional tensiones, conflictos y temores al enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas. Sin embargo, la forma en que enfrenten estas tensiones y conflictos puede estar vinculado al análisis y la reflexión como habilidades cognitivas, donde las oportunidades de mejoras de estas habilidades dependerán de lo desarrollado en la formación inicial y de la ayuda entregada en la inserción profesional. En este sentido, las experiencias que vive en el día a día y reflexiona conducen quehacer pedagógico del educador principiante (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018).

Es decir, los procesos de reflexión y análisis son fundamentales a lo largo de la vida de un educador, especialmente cuando éstos se intencionan en la formación inicial docente, continúan desde los primeros años de ejercicio y se desarrollan durante toda su vida profesional, ya que de esta manera, junto con la experiencia en el día a día, en interacción con otros agentes educativos podrán incorporar y re conceptualizar nuevos aprendizajes, los cuales irán en beneficio de su desarrollo profesional.

Es en este camino de cambio entre estudiante y profesor donde comienzan los conflictos reales de perspectivas y concepción de ciertas ideas o pensamientos,

y es en la práctica cotidiana de la labor pedagógica donde se construye la identidad profesional. En este sentido, se entiende que la interacción del educador principiante con su nueva realidad laboral junto con producir cambios en sus opiniones, conocimientos y formas de entender los procesos educativos contribuye en gran medida a la reflexión y construcción de su identidad profesional (Fuentealba, 2006).

Martínez (2012) señala que el estudiante que finaliza su formación inicial y se incorpora en el campo laboral como educador, estando a cargo de un determinado nivel educativo, se encuentra desprotegido al no tener un real conocimiento de lo que deberá enfrentar y de qué manera puede generar ambientes positivos y favorecer un clima propicio con los diferentes actores de la comunidad educativa, responder a las exigencias y requerimientos tanto del establecimiento como de las políticas públicas las cuales están en constante modificación, incorporar en experiencias pedagógicas a niños con necesidades educativas especiales, realizando las adaptaciones curriculares correspondientes, evaluar los aprendizajes de manera pertinente y manejar situaciones de diferente índole, ya sean planificadas o emergentes.

En muchas ocasiones, los educadores principiantes tienen que responder a las mismas responsabilidades requeridas para todos los docentes, sin distinción de su falta de experiencia y de las tensiones y conflictos que puede generar el desconocimiento de su realidad educativa, lo que provoca en ellos cuestionamientos, temores, frustraciones, generando incertidumbre y estrés al enfrentarse solo a esta multiplicidad de deberes y funciones. Al proceso de inserción laboral docente, en sus primeros años de ejercicio profesional, Marcelo (2009) lo denomina: “aterriza como puedas” (p.1).

En este sentido, y según lo señalado por (Marcelo y Vaillant, 2013), es en los primeros años de ejercicio profesional donde se afianzan hábitos y actitudes, siendo la experiencia que se va adquiriendo un elemento fundamental para que esto suceda. Los educadores van adquiriendo variadas experiencias de aprendizaje en sus primeros trabajos, los cuales están determinadas por un contexto, donde el profesional es parte de la institución a la cual tiene que responder. Todo esto implica un proceso de reanálisis de sus prácticas y creencias, contrastándolo con sus marcos de referencias personales construidos a lo largo de la vida con su realidad actual (Flores, 2008).

Autores como Fernández; Vonk; Veenman (citados por Fuentealba, 2006) señalan que la iniciación pedagógica se establece en los primeros tres años de ejercicio profesional, la cual se caracteriza por una serie de conflictos internos producidos en esta transición y cambio de estudiante a educador, donde la dicotomía entre lo aprendido en su formación inicial (teoría) y las acciones llevadas a cabo en un determinado contexto (práctica), producen contradicciones, conflictos e inseguridades que deberán ir resolviendo a partir del conocimiento y la experiencia que va adquiriendo como profesional en un determinado centro educativo. Para la resolución de estos conflictos y situaciones emergentes, los profesores principiantes requieren ciertas habilidades críticas junto con la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender de

su quehacer pedagógico, lo que irá en directo beneficio de su proceso y desarrollo (Marcelo, 2011).

Como ya se ha expresado, los primeros años en el quehacer pedagógico son cruciales, y la forma cómo se enfrenten determinarán de cierta manera al educador experto en que se convertirá, donde las dimensiones relevantes son la eficiencia y la innovación (Marcelo, 2009). Ambas deben desarrollarse de manera complementaria y no una sobre la otra, ya que, si bien la eficiencia es un elemento fundamental en el trabajo de todo profesor, si va sin la innovación, el docente se transformaría en un experto rutinario, no estando de esta manera considerando que vivimos en una sociedad en constantes cambios y transformaciones. Los nuevos profesionales de la educación le dan gran énfasis a la eficiencia, preocupándose más por 'cómo' hacerlo y dejando de esta manera en segundo plano el 'por qué' y el 'cuando'. Como señala Marcelo (2009), si bien lo procedimental es necesario, debe ir acompañado de la dimensión innovación, de esta manera podrá realizar su quehacer pedagógico de acuerdo con los requerimientos solicitados en su rol de educador, adaptándose a las nuevas situaciones, tiempos y contextos. "Los primeros años de enseñanza deben ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Marcelo, 2011, p.52).

La experiencia adquirida en la práctica educativa forma al educador, incorporando de esta manera aprendizajes significativos y su posterior transferencia, lo anterior va más allá de los conocimientos teóricos alcanzados. "Los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender de la práctica no es un proceso que se dé naturalmente". (Marcelo y Vaillant, 2013, p.110).

En línea con lo anterior, y de acuerdo con lo planteado por los autores antes citados, es importante identificar las diferencias planteadas por Cochran-Smith y Lytle (1999) con relación al conocimiento para la práctica y en la práctica, donde el primero de ellos hace referencia a lo que es necesario saber para organizar y desenvolverse en un escenario educativo, desde un conocimiento formal y teórico factible de aplicar y desarrollar, adecuándolo al contexto. Del mismo modo, el conocimiento en la práctica intenciona en la acción de enseñar, considerando como idea fundamental los procesos reflexivos para mejorar las prácticas educativas, centrándose en todo lo que implica el quehacer pedagógico; toma de decisiones, resolución de emergentes, manejo de situaciones con diferentes actores de la comunidad educativa entre otros aspectos, de esta manera se va construyendo el conocimiento de manera social y colectiva.

De acuerdo con lo planteado, se puede señalar entonces que la educadora de párvulos principiante que se inserta en un centro educativo tiene un conocimiento para la práctica de manera superficial, desde lo teórico e ideal, que debido a la falta de experiencia carece de estrategias para resolver situaciones con profundidad, ya que sus conocimientos son limitados. Es por esto fundamental ir adquiriendo un conocimiento en la práctica, efectuando procesos reflexivos y

críticos de las situaciones acontecidas, de cómo va desarrollando y avanzando en su rol de educadora, para que de esta manera pueda ir mejorando y transformando su actuar pedagógico a partir de la reflexión en la acción, siendo además dinamizadora de las comunidades educativas, construyendo así aprendizajes de manera colectiva, colaborativa y en la interacción con otros.

La etapa de iniciación como profesional constituye un ritual donde se transmite la cultura institucional del centro educativo al educador que se inicia, la que deberá internalizar e integrar para poder adaptarse a los componentes de la cultura institucional de la cual forma parte. En la medida que el contexto se asemeje a las características del profesor principiante esta integración será más fácil y llevadera. Sin embargo, si estas culturas son desconocidas por el principiante, su inserción será compleja (Marcelo, 2011).

Creer como educador implica tomar decisiones y ampliar los conocimientos prácticos, y para que esto se dé se requiere de acompañamiento el cual promueve nuevos aprendizajes, desde la propia experiencia y en una determinada realidad, donde los apoyos que el educador principiante obtenga de la institución educativa de la cual forma parte favorecerán esta etapa de inserción laboral, sintiéndose de esta manera parte de la realidad educativa y participando de las acciones que lleve a cabo la comunidad. Estos contextos resultan ser significativos para los profesores principiantes al verlos como espacios de desafíos para la resolución de problemas, oportunidades de mejoras, desde el apoyo entregado y desde las experiencias vividas, junto con ser fuente de crecimiento tanto personal como profesional.

Al hablar de educadores principiantes y su inserción en el campo laboral se evidencia que los autores citados comparten las ideas centrales de este término, las cuales y para efectos de esta investigación, han sido integradas y complementadas en la siguiente definición:

Se entiende por educador principiante a aquel profesional de la educación que ingresa por primera vez al sistema educativo, donde los primeros años de experiencia lo van formando como educador y son determinantes para su desarrollo profesional, en el cual va adquiriendo hábitos, actitudes y conocimientos, favoreciendo de esta manera su inserción y desempeño laboral. Todo esto enmarcado en el contexto educativo en el cual ejerce, donde lo vivido en esta realidad lo va relacionando con sus conocimientos previos y sus marcos de referencias personales. Por lo tanto, el rol que cumple la institución a la cual pertenece y sus pares es fundamental para su integración, donde la orientación favorece su inserción y adaptación.

Estos primeros años como profesor principiante implica temores, conflictos, tensiones, pero por sobre todo grandes aprendizajes que tienen como escenario una realidad nueva y desconocida para el educador, donde los procesos de reflexión, tanto personal como colectiva se transforman en un elemento clave para comprender y resignificar sus concepciones e ideas y mejorar sus prácticas pedagógicas, contribuyendo además en la construcción de su identidad profesional.

Al ser la inserción laboral una etapa determinante para el futuro desarrollo profesional, el acompañamiento que se realiza al profesor principiante en los primeros años debe ser comprendido como una alternativa de apoyo y considerado como un elemento esencial para mejorar la calidad de los procesos educativos.

Con relación al acompañamiento en la inserción laboral, hoy en día representa una propuesta y alternativa de apoyo a los profesores principiantes en su etapa inicial, donde debe considerarse como un elemento central en el proceso de mejorar la calidad de la educación. Estas alternativas de apoyo resultan ser múltiples y variadas en cuanto a sus contenidos, duración e intensidad. En este sentido, Marcelo, (2009) nos presenta un cuadro con las características principales de los programas de inserción.

Tabla 6: Características principales de los programas de inserción (Marcelo, 2009)

Características de los programas	Inserción limitada	Inducción comprehensiva
Metas	Centrada en la orientación y apoyo al educador.	Promueve aprendizaje en la carrera docente y mejora la calidad de la enseñanza.
Políticas	Participación optativa con tiempo insuficiente, generalmente no es remunerado.	Requiere de participación, otorga además tiempo y remuneración.
Diseño del programa	Baja cantidad de profesionales de apoyo. Lo mismo ocurre con las actividades de inserción.	Planifica un sistema de inserción con diversas actividades y recursos las complementan.
Inserción como fase de transición	Entendida como fase aislada, sin relacionar ni atender los conocimientos previos o el futuro desarrollo del profesor.	Se considera la influencia de la formación inicial y el desarrollo profesional en el diseño del programa.
Condiciones iniciales del educador	Se les resta importancia a las condiciones iniciales del educador	Se presta atención a los cursos, a los estudiantes y a las actividades no docentes de los profesores principiantes.
Nivel de esfuerzo	En general el esfuerzo invertido es escaso o se concentra en unos pocos.	Demanda un esfuerzo significativo.
Recursos	Son insuficientes para cumplir con los objetivos propuestos.	Son adecuados para conseguir los objetivos del programa.
Niveles del sistema educativo que incluye.	Algunos niveles, generalmente aislados.	Implica los niveles importantes del sistema.
Duración del programa	Un año o menos.	Su duración es más de un año.
Recursos de apoyo	Principalmente un mentor.	Múltiples y complementarios.
Condiciones para los principiantes y profesionales que apoyan	Generalmente se atienden a las condiciones de aprendizaje de los principiantes.	Entregan condiciones adecuadas y formación para el profesional de apoyo.
Actividades	Pocas actividades de inserción.	Conjunto variado y conectado de actividades.

Por su parte, Fuentealba (2006) señala que el apoyo a los educadores principiantes entregado por los establecimientos puede ser efectuado de manera implícita formando parte del “currículum oculto”, al no estar incluido en las políticas institucionales del centro educativo.

Para Vaillant (2009), la mayoría de las dificultades que enfrentan los educadores principiantes son similares a los problemas de profesionales con mayor experiencia, entre otros destacan la gestión de la disciplina en el aula, motivación de los estudiantes, organización del trabajo en clases, carencia de material, dificultades para relacionarse con los padres y problemas entre los estudiantes. Sin embargo, la diferencia está en que los principiantes viven estos inconvenientes con mayor tensión, estrés e incertidumbre al tener menos referentes y estrategias para enfrentar las dificultades que se presentan. Es por esto que los procesos de inducción, desde la mirada del desarrollo profesional, deben caracterizarse por ser comprensivos, coherentes y sostenidos, los cuales deben ser organizados por las autoridades educativas, con el propósito que se establezcan en programas intencionados y planificados, donde las actividades efectuadas vayan más allá de aquellas que se realizan desde la informalidad y espontaneidad.

Ávalos (2009) plantea que la primera inserción laboral es importante en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional, junto con ser un momento determinante para la toma de decisiones de permanecer o no en la docencia, donde el apoyo que reciba el educador principiante puede transformarse en el elemento clave para enfrentar su futuro laboral. Es así, que la autora señala que es fundamental disponer de políticas públicas en las que se reconozca lo crucial de esta etapa y lo esencial de contar con un plan de acción destinado a satisfacer las necesidades de apoyo. En este sentido, propone algunas acciones focalizándolas en dos grandes grupos; desde una mirada macro, es decir a partir de las políticas sistémicas, y otro grupo de actividades vinculadas desde un sector más localizado, es decir, desde el centro educativo:

✓ Políticas Sistémicas

- Influir en las formulaciones de políticas para educadores, reconociendo la inserción de la docencia como una etapa en sí misma, crucial en la posterior carrera docente.
- En esta etapa, al menos el primer año, el profesor necesita un trato especial con relación a la asignación de funciones y responsabilidades, junto con algún tipo de apoyo o acompañamiento efectuado por un par cercano en su especialización.
- Avanzar desde recomendaciones de acompañamiento hasta una política explícita de inducción y estrategia de implementación.
- Reuniones periódicas en talleres para educadores de establecimientos educativos de una misma zona, dirigidas por un mentor.
- Inducción como paso previo a la habilitación formal del maestro, donde deberá existir un mecanismo que permita verificar que el nuevo profesor cumple con lo requerido para asumir sus responsabilidades docentes.

✓ Acciones a nivel local y de centro escolar

- La autoridad educativa a nivel nacional o regional debe orientar la acción de los centros educativos con relación a la forma de acompañar a sus nuevos profesores.
- Organizar reuniones periódicas, mensuales o bimensuales, con los educadores principiantes de centros educativos de la misma zona donde se deben preparar a profesores con experiencias como facilitadores de estas reuniones. Previo a esto, los educadores principiantes debieran haber registrado en una bitácora un resumen de las situaciones que les han causado conflicto y cómo las resolvieron, junto con aquellas en las que presentan dudas y requieren consultar.
- La asignación de responsabilidades de enseñanza debiera estar en relación directa con la condición de educador principiante.

Con lo anterior, se podría asegurar que los profesores noveles construyan y reconstruyan su identidad profesional con apoyo y acompañamiento concreto, donde puedan aclarar dudas e insertarse al centro educativo de manera informada y con mayor conocimiento de la realidad educativa a la cual pertenece. Del mismo modo, las instituciones de educación superior con carreras en el área de las pedagogías podrían aportar a través del seguimiento, reuniones y organización de actividades para abordar contenidos didácticos.

Chile ha llevado a cabo, desde el año 2005, diferentes tipos de iniciativas vinculadas al apoyo requerido por los profesores principiantes en los primeros años de ejercicio profesional. Una comisión experta respaldada por el MINEDUC recomendó el desarrollo de estrategias de inducción para docentes que se inician en el ejercicio de la profesión, lo que dio origen el año 2006 a un programa piloto de formación de mentores, desarrollado por el Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) perteneciente al MINEDUC, iniciándose con un Diplomado en Formación de Mentores en la Universidad Católica de Temuco. El año 2008, considerando los buenos resultados de este plan piloto, se incorporan otras regiones a través de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2009 Universidad de Playa Ancha, Universidad de la Serena y Universidad Alberto Hurtado (CPEIP, 2015).

El año 2010, desaparece de las estrategias ministeriales la formación de nuevos mentores, sin embargo, se mantiene el trabajo de mentorías en algunas zonas del país con un porcentaje de participación menor al 1%. Si bien el número de participantes era bajo, se pudo constatar que estas experiencias tenían resultados favorables en los profesores principiantes, y es de esta manera que en el año 2014 el CPEIP desarrolla una línea de trabajo destinada a la implementación de un sistema nacional de inducción para docentes principiantes (CPEIP, 2015).

En el año 2015, se presenta el proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente, lo cual culmina en el año 2016 con la Ley N° 20.903, que lleva el mismo nombre. Dentro de los puntos a destacar y vinculado a la inducción en el primer año, se puede señalar que esta ley:

- ✓ Crea nuevos derechos para los docentes, como el acompañamiento en el primer año de ejercicio y a la formación continua.
- ✓ Beneficia a educadoras de párvulos y profesores de aquellos establecimientos educativos que reciben financiamiento del estado, lo cual se efectuará gradualmente de acuerdo con la dependencia institucional.

Dentro de las claves del sistema de desarrollo profesional docente y vinculado al sistema de inducción para educadores principiantes, se mencionan:

- ✓ Proceso de carácter formativo y voluntario.
- ✓ Pretende facilitar la inserción laboral del profesor principiante en la comunidad educativa a la cual pertenece, junto con su progresión en la carrera docente.
- ✓ La inducción podrá realizarse durante el primer o segundo año de ejercicio con una duración máxima de 10 meses.
- ✓ Principalmente las estrategias metodológicas a utilizar serán las mentorías, las que estarán a cargo de un profesor formado y calificado para ello.
- ✓ El financiamiento de las horas destinadas al proceso de inducción, serán cubiertas por el MINEDUC.
- ✓ Aquellos establecimientos educativos de alto desempeño podrán desarrollar sus propios procesos de inducción.
- ✓ A partir del año 2017 y hasta el 2022 el sistema funcionará gradualmente y con prioridad de postulantes.

Si bien la formación inicial entrega las bases para la construcción de la identidad profesional, es en los primeros años de inserción laboral donde el profesional de la educación tiene la oportunidad asistida de consolidar su autoconcepto como profesor y afianzar su compromiso con la educación y el enseñar. Sin embargo, los apoyos que reciba de la comunidad educativa son cruciales para poder ir dando solución a las situaciones que acontecen tanto en el aula como en el contexto de trabajo, fortaleciendo además la capacidad de reflexión desde las propias experiencias, lo que se traduce en aprendizajes significativos, manteniendo así el compromiso con la educación y su desarrollo profesional (Ávalos y Sevilla, 2010).

Desde investigaciones internacionales referidas a esta temática, Pillen et al. (2013a) estudiaron en Holanda los perfiles vinculados a las tensiones vividas por los educadores principiantes y su transición de estudiante a educador. El objetivo fue conocer si las tensiones experimentadas por los educadores principiantes con relación a su identidad profesional son permanentes o variables. En dicho estudio, las tensiones son vistas como conflictos internos entre aquellos elementos importantes y significativos para el profesional de la educación como persona y como educador, estas tensiones podrían provocar cuestionamientos con relación a lo que sienten, sus creencias, valores y percepciones como profesor.

Los resultados alcanzados identificaron seis tipos de perfiles, éstos se refieren a educadores que: lidian con su mirada y puntos de vista con relación a otros, tensiones vinculadas a la atención, aquellas relacionadas con la responsabilidad, profesores con un grado moderado de inquietudes, educadores sin preocupaciones y el perfil relacionado con maestros que no presentan dificultades. Del mismo modo se evidenció que en la mayoría de los educadores principiantes las tensiones se mantienen.

Bajo este mismo enfoque investigativo, Pillen, Beijaard y Den Brok (2013b) indagaron en las preocupaciones de maestros principiantes en la construcción de su identidad profesional. Desde los hallazgos, se establece que estas tensiones emergen tanto de lo personal como de lo profesional, las que principalmente se relacionan con la dicotomía entre lo que quieren y lo que es factible de realizar, sumando a esto las características de la realidad educativa de la que forman parte. Casi la totalidad de los participantes en este estudio hacían frente a estos conflictos hablando con pares significativos o resolviendo la situación por sí solos. De acuerdo con lo establecido por los investigadores, el saber acerca de las tensiones y la forma que las solucionan los educadores principiantes es fundamental para conocer e identificar el apoyo que necesitan estos profesionales de la educación en sus primeros años de trabajo.

Por su parte, Ávalos (2016) lleva a cabo una investigación de carácter teórico, en la cual presenta un análisis con relación a los estudios llevados a cabo entre los años 2001 y 2015 vinculados al tema profesores principiantes. Las fuentes de información utilizadas fueron la base de datos Scopus y la Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para la autora, los educadores que comienzan su quehacer pedagógico aportan con sus características personales y sus creencias, éstas últimas producto de experiencias vividas en su formación inicial y del propio concepto que manejan de identidad profesional. Del mismo modo, se enfrenta a un contexto específico en el cual, por un lado, los estudiantes a su cargo deben efectuar diferentes acciones y tareas, las que a su vez están determinadas por objetivos y procedimientos curriculares establecidos y, por otro lado, él, como profesor debe participar aportando en las comunidades educativas, estableciendo interacciones comunicativas con los diferentes actores que la conforman.

Si bien el educador que se inicia tiene ciertos conocimientos de lo que debe realizar, debido a las prácticas de formación o profesionales llevadas a cabo en su formación inicial, desconoce las particularidades y condiciones de trabajo de su contexto. En definitiva, la multiplicidad de funciones y los requerimientos laborales implican la identificación de un sistema interrelacionado, donde el reconocimiento de la calidad de los procesos educativos es vista como un producto social el cual surge en colaboración con otros actores de una determinada realidad educativa, donde la reflexión juega un papel trascendental Ávalos (2016).

La siguiente figura da cuenta de los elementos del proceso integrado del aprendizaje y su desarrollo profesional como educador, donde los primeros años presenta características diferenciadas.

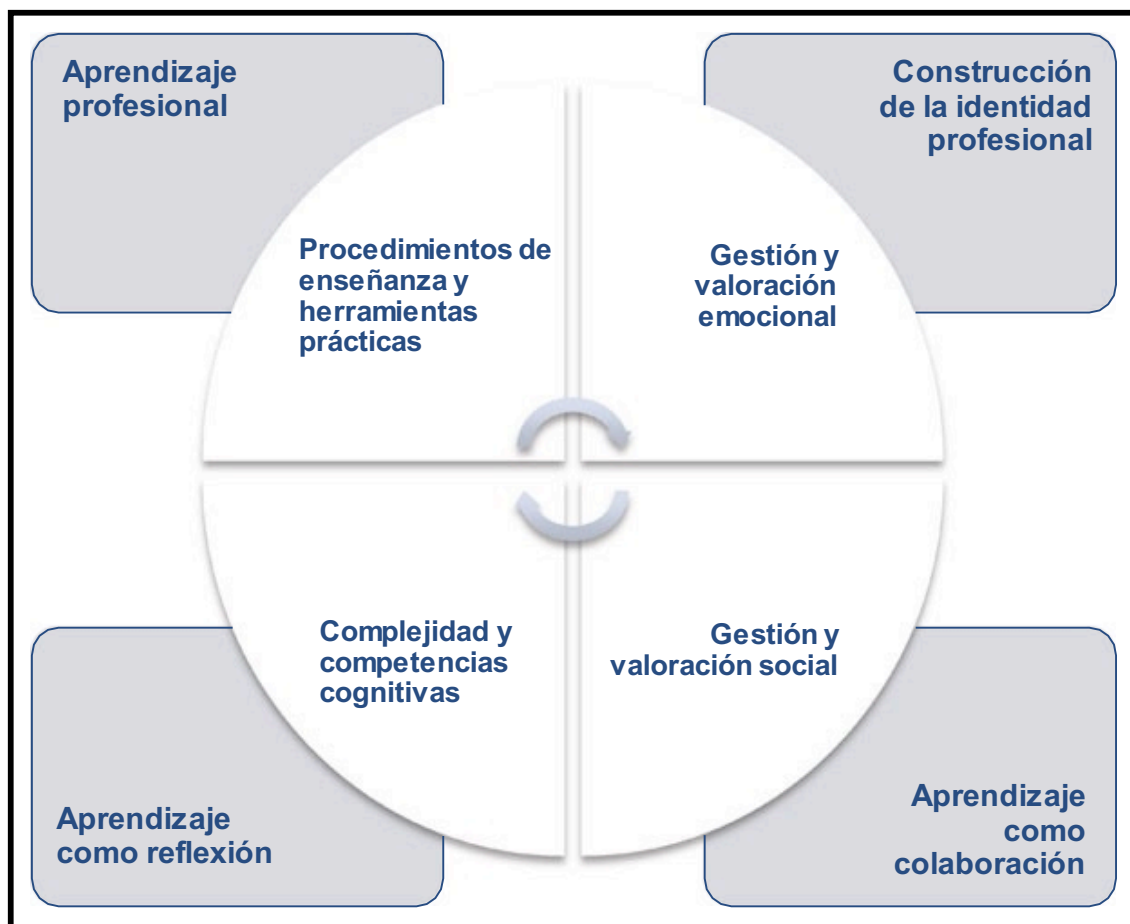


Figura 9: Profesores principiantes, aprendizaje profesional y construcción de identidad (Ávalos, 2016, p.489)

Para la autora, la figura presentada orienta la discusión referida a las investigaciones relacionadas a profesores principiantes, con relación al proceso amplio que implica el desarrollo profesional del educador y a factores más específicos vinculados a la enseñanza, emociones, habilidades sociales y procesos cognitivos. Del mismo modo, favorece la comprensión de procedimientos y competencias que adquieren los educadores en su quehacer pedagógico, las emociones vinculadas al proceso educativo, la calidad de la enseñanza en construcción colaborativa y la reflexión como mecanismo de continuidad en el aprendizaje y desarrollo profesional.

Las principales temáticas analizadas en este estudio son (Ávalos 2016):

- ✓ Comunidades educativas y tensiones sociales y emocionales:

Con relación a los estudios que indagaron en las motivaciones de los educadores en la elección de la carrera, el interés de aportar a la sociedad se considera uno de los aspectos fundamentales, donde las experiencias de carácter social, previas al ingreso de la carrera, como las relacionadas con el trabajo con niños o adolescentes y aquellas acciones que propicien el bienestar de la sociedad, son algunas de las características que influyen en la decisión de estudiar una carrera vinculada al área de las pedagogías. Sin embargo, las actividades e interacciones sociales que

viven los educadores principiantes en el primer año se alejan del ideal que estos maestros tenían cuando eran estudiantes, ya las realidades vividas se caracterizan por ser complejas. De hecho, éste es uno de los elementos claves que determina la decisión de continuar de manera comprometida o no en su quehacer pedagógico como maestro.

Para la autora, otro de los aspectos a considerar, es el establecimiento de comunidades educativas, donde la cooperación y colaboración contribuyen a la mejora de los procesos educativos, por un lado, y por otro, al desarrollo profesional del educador principiante.

✓ Ambiente laboral:

La forma en que los educadores principiantes responden en sus primeros años a las expectativas, políticas públicas y a las de la institución a la cual pertenecen, están determinadas por la cultura organizacional y relaciones establecidas en el contexto educativo. En este sentido, ellos mismos se perciben como actores activos del proceso educativo interpretando la calidad del trabajo realizado.

✓ Reconfiguración de la identidad profesional y la práctica los educadores en la enseñanza en aula:

Para la investigadora, la discusión de los últimos años en cuenta a la comprensión del desarrollo profesional del educador y sus formas de apoyo a partir de contextos educativos diversos se ha centrado principalmente en las concepciones y visión de la enseñanza, la identidad profesional, sus conflictos sociales, políticos y las bases de apoyo para el profesor principiante.

✓ Visión y concepciones referidas a la enseñanza: Construyendo al educador desde las tensiones:

De acuerdo con los hallazgos, el estudio da cuenta de la gran cantidad de similitudes y diferencias que se pueden encontrar entre profesores. Estas últimas van más allá de la especialidad, grado y realidades educativas y apuntan a las concepciones, enfoques y modelos referidos a los estudiantes, a otros educadores, al enseñar determinados contenidos y a la manera de hacer frente a situaciones de conflicto.

Por tanto, la construcción de la identidad profesional está sujeta a constantes tensiones relacionados entre la visión de enseñar con el nivel de conocimiento que se tiene de los contenidos y la capacidad de pertenecer a una cultura y comunidad educativa, los constructos de enseñanza según género o identidades de educadores según especialidad y contexto educativo. De acuerdo con la revisión de las investigaciones de este estudio, la autora señala que la solución a estas tensiones podría estar en una mayor visibilización de los procesos formativos y prácticas educativas, mediante la inducción cooperativa y un clima positivo, donde se respeten las diferencias y se promueva la inclusión.

✓ Aspectos sociales y políticos en las prácticas del profesor principiante:

En los primeros años de ejercicio profesional, si bien el educador principiante no tiene experiencia en aula, trae consigo visiones en lo que se refiere a enseñar, opiniones con relación al currículum y nivel de seguridad de sus capacidades como profesor y para gestionar. Lo anterior, convive y se desarrolla dentro de la cultura organizacional y educativa de la realidad de la cual forma parte.

Es en estos contextos donde tiene que responder tanto a las políticas públicas institucionales y de país que, de acuerdo con lo señalado por la investigadora, en el caso de Chile, Singapur, Inglaterra y Estados Unidos, deben hacer frente a marcos regulatorios caracterizados por la rendición de cuentas y estándares externos, lo que de cierta manera limita la innovación, ya que debe ajustarse entre otras prácticas, a los requerimientos de competitividad establecidos.

✓ Mecanismos de apoyo:

Si bien es de conocimiento la necesidad de apoyo de los educadores principiantes, no siempre se establecen los mecanismos para que se realicen de manera adecuada. Se pueden encontrar apoyos desde la ayuda que entregan sus pares de manera espontánea, hasta sistemas de inducción más formales.

En Chile, Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhaussen (2016) indagaron en la inserción profesional docente de los profesores principiantes de educación básica y media, es decir educadores de primaria y secundaria, titulados de seis universidades del país que se encuentran en los tres primeros años de trabajo. Los especialistas concluyen que hay dimensiones vinculadas con el desempeño del profesional de la educación que son percibidas como fortalezas; sin embargo, existen otras que son vistas como dificultades por los profesores principiantes, éstas se relacionan con:

- ✓ Manejo de recursos de aprendizajes de manera diferenciada; manifiestan que no han logrado las competencias para utilizar los recursos didácticos con sus estudiantes de manera diferente, de acuerdo con las características y necesidades de cada uno de ellos.
- ✓ Interacciones con agentes de la comunidad; donde carecen de estrategias en el manejo de situaciones vinculadas al trabajo con pares, directivos y padres.
- ✓ Inserción a la institución; vinculadas con las debilidades y falta de recursos para incorporarse y sentirse valorados en los establecimientos educativos de los cuales forman parte.
- ✓ Ejecución de tareas de manera simultánea; es decir realizar acciones en el aula que van más allá de la entrega de aprendizajes y de la realización de situaciones pedagógicas, como cautelar un ambiente propicio evitando comportamientos inoportunos por parte de los estudiantes, o completar el libro de clases, entre otras tareas administrativas.
- ✓ Manejo de problemas sociales; donde señalan la incapacidad para mediar en situaciones sociales de contingencia y de alto riesgo.

Resolver las problemáticas antes señaladas resulta al comienzo complejo para estos profesionales; sin embargo, se constituyen en las bases de la experiencia y desarrollo del docente, el cual debe recorrer un largo camino de aprendizajes para llegar a ser un educador experto para la práctica y en la práctica.

A partir de las opiniones de los directivos participantes del estudio, se puede visualizar que el apoyo entregado a los educadores principiantes no se vincula directamente con las necesidades concretas que estos profesores manifiestan, ya que algunos directivos señalaron que haber participado en este estudio les dio la posibilidad de identificar otros ámbitos de apoyo, los cuales no tenían contemplados. Finalmente, se evidencia que en los centros educativos investigados no existen al parecer lineamientos ni sistematización de acciones o actividades vinculadas a apoyar el proceso de inserción del profesor principiante.

Un estudio efectuado por Correa (2015), a maestras de educación infantil, señala que es fundamental ofrecer programas de mentoría que les den la posibilidad a los educadores principiantes desarrollar su capacidad de ser, su autonomía y autoría, donde puedan reflexionar en equipo de cómo podría mejorar su práctica pedagógica, junto con el análisis del significado del traspaso de instrucciones relacionadas con el control, protocolos a seguir, uniformidad de contenidos a enseñar y cómo hacerlo.

De esta manera, el trabajo que realiza el profesor, el cual se caracteriza mayoritariamente por ser en solitario, podría ser articulado y enriquecido a partir del trabajo de reflexión y análisis en equipo, lo que no sólo favorecería a los profesionales de la educación que se incorporan al centro educativo y se encuentran en sus primeros años de ejercicio laboral, sino más bien contribuiría en los ambientes propicios para el aprendizaje, las interacciones comunicativas y además al fortalecimiento en el trabajo de todos los docentes. Es así, como los primeros años se transforman en una etapa de inserción compleja y de grandes desafíos en esta nueva realidad educativa, diferente a otras, con actores de la comunidad, familias, niños, directivos y docentes con características que les son propias del contexto y que él como nuevo integrante de ese grupo irá descubriendo y aprendiendo de ellos y junto a ellos.

3.6 Consideraciones generales del capítulo

Se comienza este capítulo revelando que la sociedad actual caracterizada por los constantes cambios exige en los profesores desarrollar su labor socioeducativa adecuándose a esta realidad y enfrentando las modificaciones, demandas provenientes tanto de la institución educativa en la cual trabaja, como de las políticas públicas gubernamentales, comprometiéndose así con el contexto educativo, requerimientos que muchas veces difieren de los planteamientos de los docentes con relación a lo que al concepto de educación que manejan.

Lo anterior provoca conflictos y temores en los educadores, especialmente en aquellos que se incorporan por primera vez al campo laboral y carecen de experiencia práctica, y es en el quehacer pedagógico diario donde irá

adquiriendo conocimiento significativo y real, ya que lo aprendido en la formación inicial difiere en ocasiones con lo vivido en una determinada realidad educativa. De esta manera, los procesos vividos, las acciones que debe efectuar y las características de su contexto las va compartiendo con sus pares.

El término de identidad profesional se ha conceptualizado en esta investigación según lo planteado por diferentes autores (Beijaar et al., 2004; Bolívar et al., 2005; Bolívar, 2006, 2016, Day, 2006, Ávalos y Sevilla, 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Marcelo y Vaillant, 2013) entre otros, como la definición que hacen los mismos educadores de acuerdo al proceso educativo que experimentan y a las tareas que efectúa, compartiendo esta definición con otros educadores que se enfrentan a procesos parecidos. Esta identidad evoluciona en el tiempo según a las situaciones vivenciadas tanto personales como profesionales y condicionantes contextuales, estableciendo así elementos generales que se comparten con otros y elementos individuales, los que son propios de cada persona. Es decir, la identidad profesional la conforman dos elementos esenciales; grupal o colectivo y personal o individual, la cual se vive en el quehacer pedagógico desde la experiencia social y práctica.

En cuanto a la construcción de la identidad profesional, ésta la determinan la formulación y reformulación del concepto de identidad en la interacción con otras personas de diferentes realidades y contextos, donde la definición de la persona como profesional de la educación se construye en la interacción con otros como un proceso de reconocimiento, siendo así una etapa que comprende toda la vida, la que se caracteriza por ser dinámica. Se habla de su carácter dinámico al ir modificándose de acuerdo con las experiencias vividas en diferentes contextos educativos, donde esta construcción se inicia mayormente en la formación inicial, incluso antes, y continúa durante todo el ejercicio profesional. Un elemento clave en esta construcción identitaria, es la reflexión en profundidad, tanto individual como grupal, ya que posibilita la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional.

En línea con lo anterior, importante es destacar y comprender que la construcción de la identidad profesional, al ser dinámica moviliza el desarrollo del educador, de esta manera se puede señalar que no hay desarrollo sin identidad. Dicho de otra manera, la identidad conduce y orienta al desarrollo profesional.

El término de desarrollo profesional nos invita a entenderlo como la evolución que efectúa el educador con relación a su quehacer docente, adquiriendo durante todo su desempeño aprendizajes que lo ayudan a desenvolverse de mejor forma en un determinado contexto, junto con ir adquiriendo competencias, las cuales favorecen su desempeño educativo.

Con relación a la identidad profesional en maestras de educación infantil, son escasas las investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional; sin embargo, parte de la evidencia encontrada plantea dentro de sus ideas centrales:

- ✓ En Australia, la construcción de la identidad profesional en maestras de educación infantil se ve limitada por las políticas educativas de una

sociedad de mercado, remitiéndose la profesional de la educación al cumplimiento de normas y estándares. Esto acerca la identidad de la educadora a lo empresarial más que a lo pedagógico (Woodrow, 2008).

- ✓ En Irlanda, la educación en la primera infancia está siendo superada por un discurso de escolarización, lo que evidencia que la educación infantil se está alejando de su propósito al no vincularse de manera directa desde las políticas públicas con los otros niveles educativos, lo que puede llevar a la falta de identificación (Moloney, 2010).
- ✓ Las expectativas de las estudiantes en educación infantil en Canadá con relación a su identidad profesional (Chang Kredl y Kingsley 2014), es fundamental que los docentes de formación inicial propicien la indagación acerca de la identidad de los estudiantes y los apoyen para que el futuro educador desarrolle la confianza y resiliencia, junto con conocer las teorías del desarrollo de la infancia.
- ✓ Su característica principal es el proceso de construcción de sí en la interacción constante con otros, donde el concepto de identidad profesional en maestras de educación infantil es una construcción social permanente, la cual se establece en el contexto personal y social, transformándose en el tiempo (Sancho et al., 2014).
- ✓ En educación infantil, la construcción de la identidad profesional debe basarse en relevar aprendizajes oportunos, pertinentes y de calidad, donde sin embargo la representación social actual se caracteriza por la desvalorización de la carrera, generando conflicto en las estudiantes, entre sus expectativas y la realidad (Vergara, 2014).
- ✓ Cantón et al. (2017) plantean que hoy en día se pueden encontrar cuatro tipos de educadores; los desanimados, los satisfechos, los inquebrantables y los adaptados. En relación con esto, la investigación efectuada a estudiantes de educación infantil de una universidad española arroja que las participantes del estudio, si bien evidencian preocupación por la desvalorización de la carrera en cuanto a su reconocimiento social, la mayoría está de acuerdo con su elección, manifestando convencimiento para seguir en el ámbito educativo.

Con relación a la reflexión, temática abordada durante todo este estudio, ya que es transversal y propia de los procesos educativos de todo profesor, se ha querido abordar con mayor profundidad desde el modelo cebolla planteado por Korthagen (2010) donde debe ser visualizada en su totalidad como un proceso significativo que propicia el desarrollo y la construcción identitaria, la cual está compuesta por elementos tanto personales como profesionales que se vinculan. Si bien el autor plantea seis niveles, el proceso reflexivo debe ser visto en su totalidad, no separando a la persona del educador. Estos niveles se interrelacionan y van desde los externos, intencionando la reflexión en el ambiente y comportamiento de los estudiantes, pasando por las competencias, creencias, hasta llegar a los más internos como la identidad y la misión, los cuales según, son los menos abordados y desarrollados, sin embargo, los que requieren mayor grado de profundización.

En lo que respecta a la inserción laboral en los primeros años de desempeño profesional, ésta se caracteriza por una etapa de transición entre la formación inicial y el desempeño docente, en la cual el educador principiante se enfrenta a una realidad nueva y desconocida donde deberá conocer e integrarse a un determinado contexto educativo, careciendo de conocimientos en la práctica y sólo trayendo consigo la teoría aprendida en su formación inicial, la cual deberá integrar y complementar con las experiencias reflexivas de su quehacer pedagógico, transformándolas así en conocimientos y competencias profesionales.

El proceso de acompañamiento y colaboración es fundamental, el cual contribuye a orientar, mejorar sus prácticas y contribuir en la inserción y adaptación laboral en una realidad educativa, acompañada de la reflexión crítica y transformadora lo que va en directo beneficio de la mejora de sus prácticas pedagógicas y en la construcción de su identidad profesional.

La definición que la presente investigación hace del educador principiante de acuerdo a los autores consultados (Ávalos y Sevilla 2010; Flores, 2008; Fuentealba, 2006; Marcelo, 2009; Marcelo, 2011; Martínez, 2012; Vaillant, 2009; Loughran, 2014; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Marcelo y Vaillant, 2013; Tejada, 2018) entre otros, se relaciona con aquel profesional de la educación que ingresa al sistema educativo por primera vez, donde los primeros años son determinantes en su formación como educador y para su desarrollo profesional, en el cual va adquiriendo hábitos, actitudes y conocimientos, favoreciendo de esta manera su inserción y desempeño laboral. Todo esto enmarcado en una determinada realidad educativa.

Con relación al concepto de inserción en el campo laboral, se establece como un proceso que comprende los tres primeros años de ejercicio, considerada una etapa en sí misma al ser de transición y cambio entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Se establece como la acción o acto donde es transmitida la cultura escolar al educador principiante.

El acompañamiento al profesor principiante debe ser considerado como un aspecto fundamental en la mejora de la calidad de los procesos educativos, siendo esta etapa determinante para el futuro desarrollo profesional del educador. Lo clave de la inserción laboral es reconocer al profesional de la educación que se inicia, como el educador que requiere de acompañamiento para enfrentar y dar solución a todas aquellas situaciones que vive en el día a día y que debido a su falta de experiencia en la práctica desconoce.

En Chile bajo el apoyo del MINEDUC, desde el año 2005 se han llevado a cabo iniciativas vinculadas al proceso de acompañamiento e inducción para los profesores que se inician en el quehacer pedagógico, en donde las acciones efectuadas se han orientado principalmente al trabajo de mentorías. Lo que partió siendo una experiencia piloto, con el transcurrir del tiempo, en el año 2016 se convirtió en política pública con la Ley N°20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, donde los aspectos más relevantes vinculados a la inducción es el acompañamiento en el primer año del docente principiante, el cual está destinado a educadoras de párvulos y profesores de aquellos establecimientos que cuentan con financiamiento del estado.

Los estudios realizados al respecto abordan el tema desde diferentes perspectivas, de los cuales se mencionan:

- ✓ En Holanda Pillen et al. (2013a), identificaron seis tipos de perfiles con relación a las tensiones que experimentan los educadores principiantes; aquellos que luchan con su punto de vista con relación al de otros, aquellas vinculadas a la atención, responsabilidad, profesores con ciertas inquietudes, los que no presentan preocupaciones y el relacionado a los educadores que no tienen problemas.
- ✓ En esta misma línea, los autores antes mencionados (2013b), plantean que las tensiones de los profesores en sus primeros años surgen desde lo personal y profesional, las que van en directa relación de lo que desean con lo que realmente pueden efectuar. El darse cuenta de estos conflictos y el mecanismo con que los resuelven es clave para darse cuenta qué tipo de apoyo requieren.
- ✓ Desde el análisis efectuado por Ávalos (2016), que da cuenta de las investigaciones realizadas entre el 2001 y el 2015 sobre los profesores principiantes, las temáticas abordadas en estos años se orientan principalmente a; comunidades educativas y las tensiones socioemocionales, ambiente laboral, replanteamiento de la identidad profesional y la práctica en el aula, visión y concepciones referidas a la enseñanza, aspectos sociopolíticos en las prácticas del educador principiante y mecanismos de apoyo.
- ✓ Las dificultades visualizadas en el estudio de Solís et al. (2016), con relación a la inserción de los educadores de primaria y secundaria en los primeros años de ejercicio profesional en Chile, son principalmente; manejo de recursos de aprendizaje de manera diferenciada, interacciones con la comunidad educativa, incorporación al centro educativo, realización de tareas simultáneas y manejo de problemas sociales.
- ✓ Con relación a educación infantil, Correa (2015), plantea la necesidad de realizar mentorías con las maestras principiantes que les den la oportunidad de desarrollar su autonomía, reflexionar en equipo, analizando además todo lo referido a las reglas vinculadas con el control y protocolos a llevar a cabo de acuerdo con requerimientos institucionales. Así, tanto la reflexión individual como grupal contribuiría de mejorar los procesos educativos, enriqueciendo el trabajo en equipo y colaborativo.

4 Educación Parvularia en Chile y realidad educativa

4.1 Introducción

Este capítulo contextualiza y da a conocer de manera general, la realidad a nivel internacional, y con mayor especificidad desarrolla la temática a nivel nacional con relación a la educación parvularia y el papel que desempeña esta profesional de la educación, con el fin de entregar aprendizajes de calidad que contemplen el desarrollo biopsicosocial del párvulo. Con las temáticas abordadas a continuación, se pretende entregar los antecedentes y la información pertinente que favorezca la comprensión del tema de investigación.

El primer tema por desarrollar se refiere a las características generales de la educación parvularia, en el cual se presenta una conceptualización de lo que se entiende por educación parvularia y los beneficios que esta propicia al párvulo, si es vista desde un sentido pedagógico, planteando además sus finalidades específicas, otorgándole relevancia a este nivel educativo en sí mismo y no como una fase de preparación para la enseñanza básica.

La segunda temática, aborda y describe las políticas públicas que orientan la labor de la educación parvularia en Chile, y los esfuerzos que se han realizado para mejorar principalmente la calidad de los procesos educativos. Del mismo modo, da cuenta de los cambios que se están llevando a cabo en los últimos años como resultado de la reforma en educación, la cual tiene sus inicios el año 2014 y donde uno de sus cambios estructurales ha sido la creación de una nueva institucionalidad.

Desde la realidad educativa y el rol de la educadora de párvulos, penúltimo tema de este capítulo, se plantean algunas aproximaciones y características referidas al término de contexto educativo, para posteriormente definir lo que este concepto representa para esta investigación. Con relación al rol de la educadora infantil en Chile, se presentan definiciones de acuerdo con lo establecido en el marco curricular vigente, junto con presentar algunas apreciaciones de expertos en la temática.

Finalmente, y bajo el nombre de consideraciones generales, se presenta un resumen de las ideas centrales abordadas en este capítulo.

4.2 Características generales de la educación parvularia

Se entiende a la educación parvularia como el período entre los cero y seis años dedicado al cuidado y educación integral de los niños en esta etapa de desarrollo, producido fuera del contexto familiar (Pardo y Alderstein, 2010).

Desde la potenciación de aprendizajes en los centros educativos, Vegas y Santibáñez (2010) plantean que de acuerdo a diversas investigaciones realizadas en el desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica, se evidencia que existe una relación directa entre el desarrollo emocional y la participación de niños en programas de educación parvularia, desarrollando en ellos diferentes

tipos de habilidades cognitivas; sin embargo, estos efectos están condicionados a la calidad de los aprendizajes entregados por los establecimientos educativos.

De acuerdo con lo anterior, se observa que en muchos países se trata de potenciar en el desarrollo integral del párvulo. Los objetivos planteados hacen referencia a cinco finalidades específicas de la educación infantil, éstos son: promoción del desarrollo integral del párvulo; niños como sujetos de derechos; participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil; propiciar la continuidad con la educación básica; y contribuir a la equidad e integración social (UNESCO, 2010).

En países de América Latina y el Caribe, existe disparidad de criterios con relación al sistema educativo en educación parvularia; estas variaciones se evidencian fundamentalmente en la forma de financiamiento, dependencia, cobertura, edades de atención, voluntariedad, entre otras. Sin embargo, a nivel de políticas públicas, es ampliamente conocida y difundida la importancia de desarrollar y entregar una educación de calidad desde la primera infancia, reconociendo a este nivel como tal, el cual se sustenta en lo fundamental de brindar oportunidades educativas, ya que éste será la base para nuevos, futuros y grandes aprendizajes; es por esto por lo que debe ser potenciado, respetando en todo momento las características, necesidades e intereses de estos niños (MINEDUC, 2014a).

Con relación a la obligatoriedad, se puede señalar que la educación parvularia, a nivel de países se caracteriza por ser voluntaria, la cual comprende desde los primeros meses, hasta antes de entrar a la educación básica o primaria, clasificándose en dos grandes grupos; de cero a dos o tres años, donde los niños son atendidos en el hogar, guarderías, salas cuna y centros de juego; y el segundo grupo de dos o tres años hasta los seis o siete años, donde la educación es en jardines infantiles y centros de educación infantil (MINEDUC, 2014a).

En términos de aportes económicos, los únicos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que entregan mayores recursos por niño a este nivel educativo que a las etapas siguientes son Hungría, Nueva Zelanda y Chile (MINEDUC, 2014a). Sin embargo, es necesario aclarar que no basta con la entrega de recursos económicos para mejorar y potenciar la educación parvularia, sino más bien lo fundamental es la calidad de las mediaciones e interacciones educativas.

Esta etapa no debe preparar para la enseñanza básica, sino más bien se sustenta en sí misma, considerando para esto los principios pedagógicos de la educación parvularia: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego (MINEDUC, 2005). Sin embargo, los esfuerzos de los gobiernos por cumplir con metas y estándares en educación tanto nacionales como internacionales, han dejado de lado lo central, produciéndose de esta manera una dicotomía entre el discurso y lo determinado por el estado a partir de las políticas públicas establecidas.

Del mismo modo, la escolarización de este nivel educativo es una realidad cada vez más concreta y vigente, focalizando la mirada en el resultado más que en el proceso de crecimiento y descubrimiento del mundo que los rodea, olvidando

además la importancia del desarrollo de vínculos sociales, emocionales y significativos, pertinentes, alejándose de esta manera el real sentido de la educación parvularia el cual debe apuntar al bienestar del párvulo.

En línea con lo anterior, existe una preocupación nacional como internacional por la hiper- escolarización en educación parvularia, principalmente de cuatro a seis años, lo que aleja del real sentido de educación integral que debe tener este nivel educativo. Con el fin de optimizar los resultados de mediciones, se presiona para la mejora del rendimiento específicamente en las áreas de lenguaje y matemáticas (MINEDUC, 2016a).

No se trata de desconocer la importancia que tiene la iniciación a la lectura, escritura, matemáticas y ciencias en este ciclo; el asunto está en la forma y en el necesario equilibrio que estos aprendizajes deben tener junto con otros como los referidos valores, identidad, autocontrol, relación con otros, pertinencia cultural, arte, creatividad (Peralta, 2012, p.69).

Lo fundamental es el logro de aprendizajes de manera integral, desde un enfoque biopsicosocial, sin embargo, las metas a alcanzar se caracterizan por mejorar resultados a nivel cognitivo dejando de lado lo social y emocional, privilegiando aquellos que puedan medir el impacto de la educación parvularia por sobre procesos, olvidándose de esta manera del párvulo como un ser con potencialidades amplias y diversas, que aprende jugando y desde lo significativo, en relación y contacto con otros.

De acuerdo con lo planteado por Peralta (2012), lo anterior se aparta de lo desarrollado a nivel internacional desde una pedagogía de avanzada, donde el currículum es contextualizado e incorpora a toda la comunidad educativa de manera real, como son en las experiencias de Reggio Emilia en Pistoia, Italia y Rosa Sensat en Barcelona, España.

4.3 Educación parvularia en Chile y políticas públicas

El sistema educativo en Chile comprende cuatro etapas, siendo la educación parvularia la primera de ellas (Alarcón, Moya, Frites y Gajardo, 2015). Esta etapa abarca a niños de 0 a 6 años de edad, es decir, de los 84 días hasta el ingreso a la enseñanza básica, siendo clasificada por niveles educativos: nivel sala cuna, de cero a un año sala cuna menor; de uno a dos años sala cuna mayor, nivel medio; de dos a tres años, medio menor y de tres a cuatro años medio mayor, nivel transición; 1° nivel transición o pre – kínder, de cuatro a cinco años y 2° nivel transición o kínder, de cinco a seis años (MINEDUC, 2016; 2018a). Este último nivel educativo, a partir del año 2013 considera su obligatoriedad y es requisito para el ingreso a la enseñanza básica (Ley N°20.710/2013).

La educación parvularia es definida por el MINEDUC (2014a; 2016a) como la educación de la primera infancia que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso de la etapa escolar donde niños y niñas son entendidos de manera integral, considerando, además, este período como fundamental para la construcción de aprendizajes futuros. Es por este motivo fundamental potenciarlos y entregar los

recursos necesarios en la primera infancia, de esta manera toda educación recibida será más efectiva.

Invertir en la primera infancia incide sobre la salud, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida; es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano. Un ser humano sano y una sociedad sana tienen sus bases en una infancia sana, que se alimenta y nutre adecuadamente, que recibe los cuidados afectivos y emocionales necesarios, en un ambiente estimulante, seguro, confiable y confortable (Zapata y Ceballos, 2010, p.1075).

En suma, la principal finalidad de la educación parvularia es contribuir al desarrollo integral del párvulo (Alarcón et al., 2015; MINEDUC, 2014a; 2016), a partir de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes apoyando a la familia en su rol como primer agente educativo, especialmente a aquellos niños provenientes de familias con alto índice de vulnerabilidad, siendo deber del estado promover y garantizar el acceso, contando para esto con cobertura y calidad (MINEDUC, 2014a; 2016; Pardo y Alderstein, 2015).

En cuanto a las instituciones que entregan educación parvularia, éstas se diferencian en términos administrativos y económicos, en aquellas instituciones que reciben financiamiento público de las que no, lo cual se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 7: Tipología de instituciones de educación parvularia (MINEDUC, 2014a, p.63)

Categoría	Instituciones
Con financiamiento estatal	Establecimientos educacionales municipales
	Establecimientos educacionales particulares subvencionados
	Establecimientos propios de JUNJI
	Establecimientos propios de Fundación Integra
	Establecimientos privados y municipales que reciben financiamiento estatal a través de JUNJI o Fundación Integra
Sin financiamiento estatal	Establecimientos educacionales particulares pagados

En línea con lo establecido en la tabla 7, las instituciones que entregan educación parvularia se caracterizan por (MINEDUC, 2014a; 2016a; Alarcón et al., 2015 y Pardo y Alderstein, 2015):

- ✓ *Establecimientos educacionales municipales*: Se entrega educación para el 1° y 2° nivel de transición, los que forman parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos establecimientos son administrados por la corporación municipal o municipalidad.
- ✓ *Centros educativos particulares subvencionados*: Los niveles donde se imparte educación infantil son el 1° y 2° nivel de transición. Son parte del PEI, donde el financiamiento proviene por un lado de una subvención del estado la cual depende de la asistencia del párvulo y, por otro lado, por

aportes de los padres⁴. Estos centros educativos imparten educación parvularia en los niveles ya señalados, junto con educación básica, y educación media.

- ✓ *Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)*: Vinculado con el MINEDUC, siendo cuerpo autónomo de derecho público, cuyo financiamiento depende del presupuesto anual del estado. Creada en 1970, la cual entrega educación integral y alimentación gratis a párvulos menores hasta los cuatro años principalmente, los cuales pertenecen a los sectores más vulnerables. Cuenta con jardines infantiles administrados de manera directa y otros a los cuales los fondos son transferidos y administrados por otras instituciones sin fines de lucro, ya sean públicas o privadas, conocidos como Vía transferencia de fondos (VTF).
- ✓ *Fundación Integra*: Institución de derecho privado sin fines de lucro, tiene sus inicios en el año 1990 y su financiamiento, desde el año 2004 proviene desde el MINEDUC, específicamente de la subsecretaría de educación. Entrega educación gratuita especialmente a aquellos niños entre cero a cuatro años y 11 meses, que provienen de familias en riesgo social o de aquellas que requieren algún tipo de ayuda. Esta fundación entrega fondos a otras instituciones, Vía transferencia de Fondos (VTF) o vía Convenio de Administración Delegada (CAD).
- ✓ *Jardines infantiles particulares*: Centros privados con fines de lucro que entregan educación a niños entre cero a seis años. El financiamiento proviene en su totalidad de las familias de los párvulos. Entregan atención en lo que a educación se refiere a niños hasta seis años. Hasta antes del año 2015, estos centros educativos podían funcionar sin contar con reconocimiento oficial del MINEDUC, funcionando además sin regulación en lo que a metodología y currículum se refiere, desconociendo además la cantidad de jardines infantiles, coeficiente técnico, etc. (MINEDUC, 2013). Sin embargo, bajo la reforma en educación, específicamente a los cambios estructurales en educación parvularia, se crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (Ley N° 20.832/2015) y con la Ley N°20.835/2015, se establece una nueva institucionalidad bajo la creación, entre otros estamentos, de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, donde esta última establece los criterios técnicos de funcionamiento para los establecimientos tanto públicos como privados.

El MINEDUC es el organismo a cargo de diseñar las políticas públicas, las Bases Curriculares de Educación Parvularia entre otros documentos y entregar los recursos económicos a las instituciones educativas correspondientes.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que corresponden al marco orientador curricular de Chile son obligatorias para los centros educativos que

⁴ En el marco de la ley de Inclusión Escolar N°20.845 del 29 de mayo del año 2015, se establece entre otras normas la eliminación del financiamiento compartido de manera paulatina en los centros educativos particulares subvencionados. Esta ley comenzó a regir el 1 de marzo del 2016 (MINEDUC, 2017).

reciben subvención ya que su aplicación se establece como requisito para obtener el reconocimiento oficial del estado MINEDUC, 2014a). Este documento curricular señala la educación parvularia es el primer nivel educativo que, junto a la familia, contribuirá a desarrollar en el niño aprendizajes oportunos y pertinentes, de acuerdo con la etapa en que se encuentren, considerando características, intereses y necesidades, desarrollando de esta manera sus potencialidades (MINEDUC, 2005; 2018a).

Reconociendo que el párvulo se encuentra en pleno crecimiento, donde va desarrollando su identidad, interactuando con otros, experimentando emociones, sentimientos, conociendo y explorando su entorno, aprendiendo a través del juego y descubriendo todas las posibilidades que le entrega el medio que le rodea. Es por este motivo fundamental que la educación parvularia entregue desde la primera infancia oportunidades significativas y desafiantes de aprendizaje, considerando al niño como una unidad biopsicosocial, que crece y se desarrolla en la relación con el otro y que un ambiente rico en experiencias sentará las bases propicias de su futuro desarrollo.

Teniendo como punto de referencia las Bases Curriculares, se elaboraron programas pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición, los que entregan disposiciones para concretar los objetivos. Están compuestos por aprendizajes y ejemplos de desempeño y son llevados a cabo en escuelas y colegios que poseen estos niveles (MINEDUC, 2016a).

Con relación a la distribución de los dineros se caracteriza por ser desigual, ya que los recursos recibidos por la JUNJI y Fundación Integra no son entregados considerando los mismos criterios, igual situación ocurre con los establecimientos que financian estas instituciones y que son administrados por terceros, los VTF y los CAD (MINEDUC, 2014a).

Las normativas que regulan al personal y al equipo administrativo, técnico pedagógico de los establecimientos educativos que imparten educación parvularia, se encuentra regulado de manera parcial, ya que son diferentes y variadas y dependerán de la legislación a la cual pertenece la institución de la que forman parte, las que van desde el estatuto docente, estatuto administrativo hasta el código del trabajo (Pardo y Alderstein, 2015). Con relación a la cantidad de adultos por niño, ésta variará según el nivel educativo, siendo inversamente proporcional, es decir en los niveles más pequeños, el coeficiente técnico será mayor (MINEDUC, 201a).

En cuanto a la calidad de la educación para la formación de educadoras de párvulos, es necesario contar con la acreditación de las carreras, certificación que garantiza que la institución que entrega formación profesional cumple con los criterios y propósitos establecidos. Esta certificación es entregada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2007) y otras agencias acreditadoras, y en función de sus resultados puede ser otorgada por un período que fluctúa entre uno y siete años (MINEDUC, 2014a).

Junto con lo anterior, y desde el año 2012, se crean y establecen los estándares orientadores para educación parvularia, los cuales describen los ámbitos disciplinarios y pedagógicos requeridos para el desempeño profesional

(MINEDUC, 2016a) y son revisados por la prueba INICIA, al evaluar los conocimientos de los egresados de las carreras de pedagogía.

Esta prueba se caracteriza por ser voluntaria y no habilitante; sin embargo, en los últimos años se ha evidenciado una escasa participación, por lo cual no se puede hablar de resultados concluyentes. Desde la medición que efectúa el MINEDUC a partir de la prueba INICIA, se constata una debilidad en conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares, lo que da cuenta según los investigadores, que los ocho semestres promedio de la formación inicial en carreras de pedagogía, no son suficientes para suplir las falencias que traen desde antes del ingreso a la universidad, tampoco alcanzan a contar con los conocimientos esperados para desempeñarse en el campo educativo laboral (MINEDUC, 2014a).

A partir del año 2017, se comienza a aplicar la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) para todos los estudiantes de las carreras de pedagogía que se encuentran en el penúltimo año, cuyo principal objetivo es encontrar información que permita tomar decisiones tanto al MINEDUC como a las universidades, en beneficio de la formación inicial docente. Esta evaluación es de carácter referencial, formativo y no habilitante, sin embargo, es necesario rendirla para que la universidad entregue el título profesional (CPEIP, 2017).

Por otro lado, las educadoras de párvulos en ejercicio no son conscientes de la falta de conocimientos pedagógicos y disciplinares que poseen, existiendo de esta manera una dicotomía entre el aprendizaje adquirido en su formación inicial y la percepción que ellas manifiestan del mismo, lo que se aleja de la realidad.

Moreno y De la Herrán (2017), en su investigación de corte cuantitativo y a partir de una medición a nivel nacional efectuada, estudiaron si la percepción que poseen las educadoras de párvulos en Chile en cuanto a los conocimientos disciplinares y pedagógicos se relaciona con el conocimiento real que poseen. Estos autores señalan como aspecto a considerar que la desigualdad del sistema educativo da cuenta que existe una relación directa del nivel socioeconómico con sus resultados académicos. Las estudiantes que ingresan a la carrera provienen de establecimientos educativos con bajo nivel socioeconómico, lo que se vincula con insuficientes habilidades académicas lo cual puede ser determinante en lo que a generar aprendizajes significativos y de calidad se refiere.

El año 2014, se inicia en Chile una nueva reforma educacional, la cual pretende modificar en profundidad los tres niveles educativos; educación parvularia, escolar y educación superior y mejorando de esta manera la calidad de la educación pública, eliminando las inequidades, el lucro y favoreciendo la inclusividad (MINEDUC, 2016a).

Los ejes a los que apunta la reforma en educación parvularia son: institucionalidad; la que pretende un ordenamiento de las funciones, cobertura; ampliando la oferta en salas cunas, jardines infantiles y escuelas, y calidad. Esta última tiene como objetivo mejorar las condiciones educativas y las oportunidades de aprendizaje, estableciendo para esto un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación de cero a seis años, elaborar estándares de desempeño, actualización del marco curricular nacional, entre otras funciones (MINEDUC, 2015; 2016a).

✓ Institucionalidad:

Con el fin de reunir, organizar y ordenar lo que hasta el momento se ha dado de manera disgregada en lo que a financiamiento y administración se refiere, el 28 de abril del año 2015, se promulga la ley que crea la Subsecretaría y la Intendencia en educación parvularia, cuyo propósito fundamental es ser un organismo de colaboración del MINEDUC para promover, organizar, desarrollar y coordinar una educación parvularia de calidad, desde el nacimiento hasta los 6 años, que entregue una formación integral a los niños de Chile (Ley N°20.835/2015). La intencionalidad de esta nueva institucionalidad es modernizar y unificar el sistema educativo en lo que a educación parvularia se refiere, dividiendo de esta manera las funciones a través de organismos específicos de diseño de políticas públicas, fiscalización, evaluación y provisión (Pardo y Alderstein, 2015).

Con relación a este eje, el orden establecido hace referencia a los siguientes estamentos (MINEDUC, 2016a):

- Subsecretaría de Educación Parvularia: Su misión es el diseño, coordinación y gestión de las políticas públicas de 0 a 6 años, lo cual asegura la calidad y funcionamiento de la educación infantil.
- Intendencia de Educación Parvularia: A cargo de los criterios técnicos que debe cumplir los establecimientos educativos tanto públicos como privados.
- La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): Focaliza su rol en proveer educación de calidad para los niños y niñas de Chile.

Si bien la institucionalidad que se instaura en Chile el año 2015 es un gran avance, Pardo y Alderstein (2015) plantean que la educación parvularia se caracteriza por su fragmentación. Esto se evidencia, de acuerdo con lo planteado por las investigadoras, en el conjunto de subsistemas que se desarrollan en paralelo y con cierto grado de unidad

La siguiente figura, esquematiza lo antes señalado:

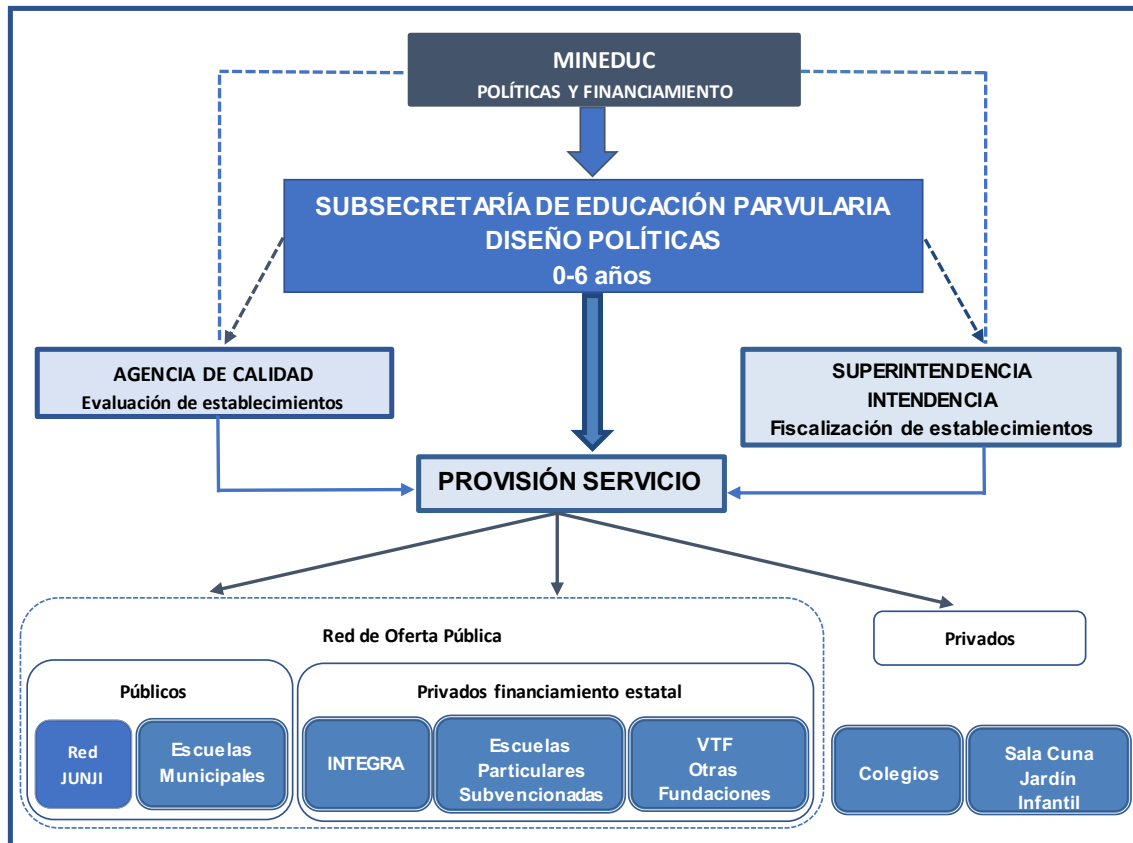


Figura 10: Nueva institucionalidad 0-6 años. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Díaz, 2014, p.6)

✓ Cobertura:

Incorporar vacantes para niños de cero a cuatro años, para lo cual se ha establecido la creación de salas cunas y jardines infantiles que cuenten con estándares de calidad que cuenten con más y mejores espacios educativos, pequeños grupos de niños, reformular el coeficiente técnico por sala y mejorar el equipamiento educativo. Con relación al primer y segundo nivel de transición pretende avanzar extendiendo las jornadas de atención y mejorando los espacios educativos, todo esto para avanzar hacia la universalización de las escuelas.

✓ Calidad:

La finalidad es mejorar las condiciones de trabajo pedagógico y generar más oportunidades de aprendizaje en los párvulos. Para que esto suceda, se pretende mejorar el desempeño pedagógico de directivos, educadores y técnicas, garantizando de esta manera condiciones básicas y objetivas de funcionamiento en los centros educativos que imparten educación parvularia.

Bajo esta mirada y con la intencionalidad de propiciar oportunidades de aprendizajes en directa relación con los conocimientos pedagógicos actualizados, en el año 2018 se promulgan las nuevas Bases Curriculares en Educación Parvularia (MINEDUC, 2018b).

Un estudio realizado, el año 2011 a educadores chilenos de educación básica y enseñanza media (Ávalos y Sotomayor, 2012), evidencia que los profesores sienten que en el ámbito de políticas públicas; reforma curricular, formulación y reformulación de marcos curriculares, no son incorporados, al no solicitarles su opinión ni considerar lo que viven en el aula, es decir las decisiones son tomadas desde fuera, sin incluir la realidad educativa, para que sean aplicadas por los educadores, los cuales no han sido parte de este proceso, exigiéndoles además resultados que mejoren la calidad de la educación. De esta manera, el docente se transforma en un “consumidor de reformas” (Marcelo y Vaillant, 2013, p.43), las que están lejos de ser significativas, por lo cual es difícil apropiarse de algo que no representa el sentido de su labor educativa y en muchas ocasiones no se comparte.

Como una forma de involucrar a todos los actores de la comunidad educativa y con el fin que los cambios sean significativos, respondiendo de esta manera a las demandas de los actores sociales que se desempeñan en el campo educativo, el MINEDUC, desde la reforma educativa, que comienza el año 2014, promueve diversas formas de participación y diálogos con diferentes actores del sistema educativo, invitando a docentes, formadores de formadores y a la comunidad educativa a ser parte de este proceso mediante los diálogos de participación ciudadana utilizando para esto tres formas; diálogos ciudadanos en todo el país, diálogos temáticos y diálogos técnicos (MINEDUC, 2014b).

4.4 Contextos educativos y rol de la educadora de párvulos

Los cambios sociales que hoy en día se producen se relacionan de manera directa con la forma de entregar aprendizajes, lo cual se ve reflejado en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en diferentes realidades educativas (Tenti, 2008).

Es por esto fundamental que el educador conozca el contexto socioeducativo en el cual desempeñará su quehacer pedagógico, siendo flexible y reflexivo para comprender que las situaciones vividas requieren de soluciones adecuadas a la realidad a la cual se pertenece (Zeballos, 2009).

Para Díaz (2011), el hacer referencia a centros educativos es hablar de un contexto sociocultural, el cual incide en el funcionamiento educativo del centro, con características que le son propias las cuales necesitan ser ordenadas y estructuradas con el propósito de desarrollar una labor educativa acorde. “Los contextos de trabajo marcan el modo como las personas se identifican con ellos, como definen sus metas y como manejan sus aspiraciones tanto personales como profesionales” (Ávalos y Sevilla, 2010, p.12).

El educar es un proceso que se compone de muchos aspectos o factores, los cuales se complementan unos con otros. No se trata de transmitir contenidos desde lo teórico o de la misma manera con que fueron aprendidos en la formación profesional y alejados de la realidad de práctica a la cual se forma parte, sino más bien consiste en la interpretación, adecuación y aplicación de esta teoría a un determinado contexto o realidad educativa, éste primeramente

debe ser comprendido por el educador con el fin de que pueda transmitir y entregar aprendizajes pertinentes y coherentes con el escenario vivido (Zeballos, 2008).

Para Coll, Onrubia y Mauri (2008), al reconocer las características de la construcción de aprendizajes que se llevan a cabo en un determinado contexto, se establecen procesos educativos donde la mediación es la clave para que dichos procesos resulten ser pertinentes y significativos a esa realidad educativa.

Sumado a lo anterior y en lo que a educación infantil se refiere, las características de ésta reclaman prácticas educativas transformadoras, centradas en el párvulo como sujeto de derechos, atendiendo de manera oportuna a sus necesidades, potencialidades, inquietudes e intereses, todo esto en conjunto con la familia y la comunidad educativa, favoreciendo de esta manera un trabajo en colaboración e integrado, con el fin de establecer aprendizajes de calidad, significativos y pertinentes en la educación para la primera infancia.

En muchas ocasiones, se entiende a la educación infantil desde un contexto informal, alejado de las instituciones de educación; sin embargo, los aprendizajes que adquieren los párvulos en esta etapa de su vida son trascendentales y claves para la adquisición de otros nuevos. A esta edad junto con aprender desde los diferentes ámbitos y núcleos para el aprendizaje, los niños se desarrollan en la interacción con otros, ampliando su campo de conocimiento (Vila, 2000), desde lo real y significativo, en un contexto llamado escuela o jardín infantil, donde son compartidas características y necesidades. En este sentido, la escuela o jardín infantil, entendido como el contexto educativo, debe responder a estas necesidades, siendo flexible, con el fin de adecuarse a los requerimientos de los párvulos y sus familias.

En este sentido y de acuerdo con lo expresado anteriormente, para efectos de la presente investigación, se entenderá por contexto educativo al conjunto de aspectos que distinguen y caracterizan a un determinado centro educativo, el cual debe adecuar y adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad de su establecimiento, conociendo y valorando a los integrantes de la comunidad educativa (niños, familia y comunidad) como agentes claves para el logro de los aprendizajes propuestos. Estas características están determinadas por la realidad sociocultural, económica y geográfica de las familias que lo constituyen.

Las realidades educativas que se abordarán en este estudio son: jardines infantiles JUNJI y fundación Integra, los cuales reciben financiamiento del estado; establecimientos educativos particulares subvencionados, que cuenten con niveles de educación parvularia, estos establecimientos reciben por una parte subvención del estado, lo cual es complementado con los recursos entregados por las familias, y finalmente jardines infantiles particulares, donde los ingresos son aportados en su totalidad por las familias.

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 en los niños aprendizajes pertinentes, oportunos y de calidad, desde un enfoque integral, considerando

para esto los principios pedagógicos y respetando en todo momento las características y etapa de desarrollo en la cual se encuentran. Al respecto, las Bases Curriculares de Educación Parvularia plantean que el rol de la educadora de párvulos debe ser:

Formadora y modelo de referencia para las niñas y los niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (MINEDUC, 2005, p.14).

La educadora de párvulos es considerada actor clave que orienta el proceso al organizar y mediar situaciones pedagógicas para los niños, sus familias el equipo técnico – pedagógico y toda la comunidad educativa. En este sentido, en su rol recae la responsabilidad de asumir de manera sistemática y con autonomía la toma de decisiones en el diseño, aplicación y evaluación del proceso educativo. Para esto es necesario que cuente con conocimientos profesionales que justifiquen el porqué de las decisiones llevadas a cabo, donde la reflexión tanto individual como grupal es fundamental en la mejora del quehacer pedagógico y su desarrollo profesional (MINEDUC, 2018a).

La educadora de párvulos debe ser una persona comprometida con su labor educativa; cercana, respetuosa, empática y flexible, estableciendo vínculos cálidos y afectivos con toda la comunidad educativa, y potenciando en niños las características que le son propias y las que comparten, valorando sus logros y aportes, adecuando con sentido el currículum a las necesidades e intereses del grupo de párvulos, integrando a la familia y a la comunidad, reconociendo en ellos el gran aporte y significancia del trabajo en equipo para la mejora y enriquecimiento de los procesos educativos. Del mismo modo, la reflexión permanente y constante de su quehacer pedagógico debe estar presente en todo momento, de esta manera podrá mejorar su actuar a partir de la propia experiencia. Lo anterior, favorece además la construcción de su identidad profesional.

Sin embargo, en la práctica este rol no se evidencia en su totalidad. Las tensiones, que surgen desde las políticas públicas se evidencian cuando se pretende focalizar la mirada en la mejora de la calidad de la educación considerando los resultados y no los procesos de aprendizaje, lo que hace perder el real sentido y significado de educar, produciendo una dicotomía entre lo establecido y lo exigido. En este sentido, las prácticas pedagógicas escolarizadas están llevando a la memorización sin sentido, a una mirada funcional y tecnicista de la educadora de párvulos, perdiendo de esta manera la autonomía profesional (Pardo y Woodrow, 2014).

Antes de continuar, es necesario señalar que el rol profesional del educador hace referencia directa al papel que debe desarrollar en un determinado contexto educativo, mientras que la identidad docente consiste en la percepción que tiene el propio maestro y la que representa a otros (Bolívar, 2016).

En la actualidad, las exigencias que debe enfrentar la maestra en educación infantil son múltiples y variadas, las que resultan cada vez más complejas. Sin embargo, el rol que estas educadoras desempeñan no siempre ha sido de carácter profesional y relacionado con la educación formal, ya que en sus comienzos se asoció directamente con el cuidado de niños (Rojas y Falabella, 2009), dándole un enfoque completamente asistencial. En esta línea, Zabalza y Zabalza, (2011) señalan que durante años se pensó que el cuidado de niños era una labor de escasa profesionalidad, pero sí de mucha paciencia, vinculada a las mujeres porque ellas, por su naturaleza, estaban mejor preparadas para ejercer esta tarea compleja desde el punto de vista de la atención que requieren los párvulos, pero que no demandaba mayores exigencias, ya que el principal objetivo era entretener y vigilar al niño.

Con el paso del tiempo, la carrera ha ido adquiriendo un nivel más académico vinculado a la educación formal, prueba de ello es que las propuestas pedagógicas de las instituciones que imparten educación infantil plantean de manera intencionada y sólida el perfil de la educadora de párvulos como profesional de la educación y no como cuidadora de niños pequeños (Rojas y Falabella, 2009). Esto se debe a lo fundamental de una educación temprana para el desarrollo de aprendizajes significativos (Zabalza y Zabalza, 2011).

Zapata y Ceballos, (2010) presentan los resultados de su investigación cualitativa relacionada con la opinión acerca del rol de la educación infantil, la cual se realizó a diez universidades colombianas y chilenas, miembros de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), donde participaron deferentes actores educativos y cuyo propósito fue la caracterización del rol y perfil de la educadora infantil desde un enfoque de competencias a la luz de las políticas públicas que se han generado en Latinoamérica en los últimos tiempos con relación a la atención integral y el desarrollo educativo en la primera infancia. En este sentido, plantean que el rol de la educadora de párvulos ha de ser coherente con las demandas y características de los contextos educativos y con las políticas públicas, centrando la mirada en el niño como sujeto de derechos desde un enfoque integral, es decir educación, salud y protección social, acompañando además al párvulo tanto en lo afectivo como en lo pedagógico, permitiendo de esta manera el desarrollo de habilidades para la vida a través del juego, incorporando a la familia y a la comunidad en general.

En la investigación antes citada, los autores definen el perfil de la educadora como aquella persona profesional de la educación e investigación que ejerce un rol mediador de aprendizajes; es decir, debe conocer en profundidad los saberes pedagógicos a transmitir e ir en coherencia con un proyecto histórico, político y pedagógico. Lo determina el perfil y el rol que debe asumir el docente son los intereses y necesidades demandadas desde las políticas públicas, lo cultural y económico, vinculándolo al concepto que se tenga de educación.

En línea con lo anterior y en relación con los resultados del análisis de los perfiles declarados por las universidades participantes del estudio, los cuales se convierten en un elemento esencial para la reflexión de la formulación del perfil dentro de los equipos académicos de las instituciones educativas, los investigadores de este estudio proponen los siguientes aspectos a considerar:

- ✓ Formulación del perfil desde una lógica de competencias.
- ✓ Considerar las tres áreas de competencias; ser, saber y saber hacer.
- ✓ Es necesario evidenciar las competencias vinculadas con el ser; autonomía, creatividad, ser una persona crítica, propositiva, con asertividad y liderazgo, que tome decisiones y resuelva problemas, más que poseer muchos conocimientos, principalmente si el propósito del perfil profesional es potenciar al desarrollo integral del estudiante.
- ✓ Las competencias vinculadas al afecto y respeto deben ser consideradas en todo momento, atendiendo de esta manera a la infancia desde una perspectiva de derechos.
- ✓ La conceptualización de perfil profesional debe ser coherente con las demandas de hoy en día y las directrices, tanto a nivel latinoamericano como mundial. En este sentido es necesario contar con un marco referencial contextualizado y pertinente.
- ✓ Es importante que el perfil profesional esté encauzado a la adquisición de conocimientos, consolidación de valores y a alcance de prácticas tanto personales como sociales que se vinculen con los saberes adquiridos.

4.5 Consideraciones generales del capítulo

En el último tiempo se ha reconocido a la educación parvularia como una de las etapas claves para el desarrollo de aprendizajes para la vida. En este sentido, los estados están orientando sus políticas en lo referido a primera infancia desde el ámbito educativo, centrando la mirada en el niño como un ser integral.

Si bien existe claridad de la importancia de esta etapa educativa, lo que se ve reflejado en las políticas públicas de los países, existen diferencias en cómo éstas se llevan a cabo para avanzar y de proveer mejoras educativas. Estas diferencias se vinculan con financiamiento, dependencia, cobertura, edades de atención, obligatoriedad.

Si bien se reconoce lo fundamental de esta etapa al sostenerse en lo significativo de los primeros aprendizajes, es necesario no perder el sentido hacia una educación basada en resultados y como preparación para la enseñanza básica, ya que de esta manera se estaría perdiendo el propósito de potenciar en el niño aprendizajes pertinentes desde un enfoque integral y biopsicosocial.

A nivel nacional, la educación parvularia corresponde a la primera de las cuatro etapas del sistema educativo (Alarcón et al., 2015). Esta etapa se divide en tres niveles; sala cuna, menor y mayor, nivel medio, menor y mayor y primer y segundo nivel de transición, que comprenden edades de cero a seis años o previo al ingreso de la enseñanza básica (MINEDUC, 2016a). Esta etapa se caracteriza por ser voluntaria hasta el primer nivel de transición, siendo el segundo nivel obligatorio y requisito para el ingreso a la segunda etapa escolar (Ley N° 20.710/2013).

En lo respecta a las instituciones que entregan educación parvularia, éstas se clasifican en aquellas que reciben financiamiento del estado, ya sea parcial o total, de aquellas privadas o particulares sin financiamiento público.

El MINEDUC es la institución encargada de las políticas públicas, del marco curricular y de la entrega de financiamiento a los centros educativos.

Con relación a la distribución de recursos, éstos se caracterizan por su desigualdad, al no ser entregados a las instituciones del estado considerando los mismos criterios. Algo similar ocurre con las normativas que regulan al personal, ya que las leyes que los regulan son diferentes y dependen de la institución a la cual pertenecen.

Para mejorar la calidad de la educación desde la formación inicial, se han considerado documentos orientadores como lo son los estándares para educación parvularia (MINEDUC, 2016a), los que son actualmente evaluados en el penúltimo año de carrera. Años atrás se denominó prueba INICIA, y actualmente Evaluación Nacional Diagnóstica (END), la que se aplica a todos los estudiantes de las carreras de pedagogía siendo no habilitante, sin embargo, de carácter obligatorio su rendición.

Con la reforma en educación que comienza el año 2014, en educación parvularia se producen cambios estructurales como la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia (Ley N° 20.835/2015), cuya finalidad consiste en modernizar y unificar el sistema educativo en educación infantil (Pardo y Alderstein, 2015).

Desde las diferentes realidades de práctica pedagógica, hablar de centros educativos es referirse a un contexto sociocultural, con características comunes a esa realidad (Díaz, 2011). Sin embargo, en la presente investigación se define contexto educativo como un conjunto de características que hacen que un establecimiento se diferencie de otros, el cual tiene el deber de adecuar los procesos pedagógicos a la realidad educativa vivida.

En todos los procesos pedagógicos en educación parvularia el agente clave es la educadora de párvulos, cuyo rol es dinamizar las comunidades educativas, apoyando a las familias como primer agente educativo en la tarea de educar, donde como profesional de la educación debe poseer conocimientos especializados con el fin de planificar, implementar y evaluar los currículums de acuerdo a las características y etapa de desarrollo del grupo de párvulos a su cargo, manifestando autonomía y tomando decisiones según corresponda. Fundamental es la reflexión tanto grupal como individual que realice del proceso vivido, lo que va en directo beneficio de su identidad y su desarrollo profesional.

MARCO APLICADO

5 Diseño del estudio

5.1 Tipo de estudio

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, donde principalmente lo que se pretende es comprender e interpretar la realidad a partir del significado que le otorgan los participantes de la misma (Creswell, 2014). De esta manera, se reconoce a la realidad educativa como una construcción social, producto de interpretaciones subjetivas que los sujetos que forman parte de ella le entregan, teniendo como principal propósito describir lo acontecido mediante el análisis en profundidad de las percepciones o interpretaciones de los participantes (Sánchez-Santamaría, 2013). Para el autor, este tipo de enfoque se basa en:

- ✓ Universalidades delimitadas y específicas, donde no pretende generalizar, sin embargo, puede aproximar al conocimiento de una determinada realidad.
- ✓ Relación dialógica entre investigador y lo investigado.
- ✓ La dimensión valórica forma parte de este tipo de paradigma, la cual está presente en diferentes etapas del estudio.
- ✓ El estudio se lleva a cabo a partir de los datos e información recogida, sin utilizar el contraste o comprobación de hipótesis.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de investigación que se realizará es de tipo cualitativo, enfoque que explora y comprende el significado individual o grupal, que se le atribuye a un problema humano y social (Creswell, 2014). Donde en este estudio, la descripción de los hechos y acontecimientos desde la mirada de las educadoras de párvulos participantes es el procedimiento clave. Esta descripción se establece desde el ámbito social y de manera natural, en el entorno donde se desarrollan profesionalmente y en interacción con otros, dándole así significado a su realidad.

En este sentido y de acuerdo con lo planteado por Sabariego, Massot y Dorio (2004), la finalidad de este tipo de investigaciones no es establecer generalizaciones, sino que se pretende profundizar en el proceso de construcción de la identidad de las educadoras de párvulos en diferentes realidades educativas, conociendo en profundidad los aspectos que la constituyen.

Del mismo modo y de acuerdo con lo señalado por Sandín (2003, p.123):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Para Creswell (2014), el proceso de investigación cualitativa involucra cuestiones y procedimientos emergentes, información recopilada en el entorno de los sujetos participantes, y análisis e interpretaciones que realiza el investigador del significado de los datos. Si bien los diferentes estudios

cualitativos tienen características que comparten, las cuales los hacen parte de una misma clasificación, cada uno de ellos posee ciertas cualidades o sellos distintivos los cuales son más concretos y específicos.

Según Dorio, Sabariego y Massot (2004) y Sandín (2003), señalan que es importante considerar el rol que cumple el investigador, al comprender, interpretar o transformar una determinada realidad, de acuerdo a lo planteado por los actores de la investigación. En este sentido, el carácter reflexivo del investigador en la recogida y análisis de la información es un elemento clave en investigación cualitativa, donde la búsqueda debe ser intencionada y rigurosa. En este estudio, el investigador debe centrar su mirada e indagar en los elementos del contexto educativo que van contribuyendo en la construcción de la identidad.

Para que esto suceda, es necesario conocer las tres realidades educativas en estudio; es decir, la de establecimientos públicos, de centros educativos particulares subvencionados y de jardines infantiles particulares, realizando este acercamiento con problemas, supuestos y reflexiones, donde la investigación cualitativa ofrece diversos métodos, los cuales permitirán obtener la información por medio de los procedimientos seleccionados por el investigador.

Este término de “cualitativo”, es visto como un concepto amplio, el cual incorpora perspectivas teóricas, métodos y estrategias investigativas, donde su objetivo principal es llegar a comprender un determinado fenómeno educativo (Sandín, 2003). Para el presente estudio, este fenómeno se refiere a la construcción de la identidad profesional, atendiendo además a las necesidades de las personas que forman parte de un determinado contexto.

Las características principales de este tipo de investigación suelen ser las siguientes:

Para Hernández - Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el proceso de indagación en los estudios cualitativos es:

- ✓ Dinámico, entre lo sucedido y la interpretación, y cíclico, donde cada estudio establecerá su propia secuencia. Si bien Hernández - Sampieri et al. (2014) representan gráficamente este proceso, plantean que es sólo una aproximación, ya que las fases pueden ser flexibles, las que deberán responder a un determinado.

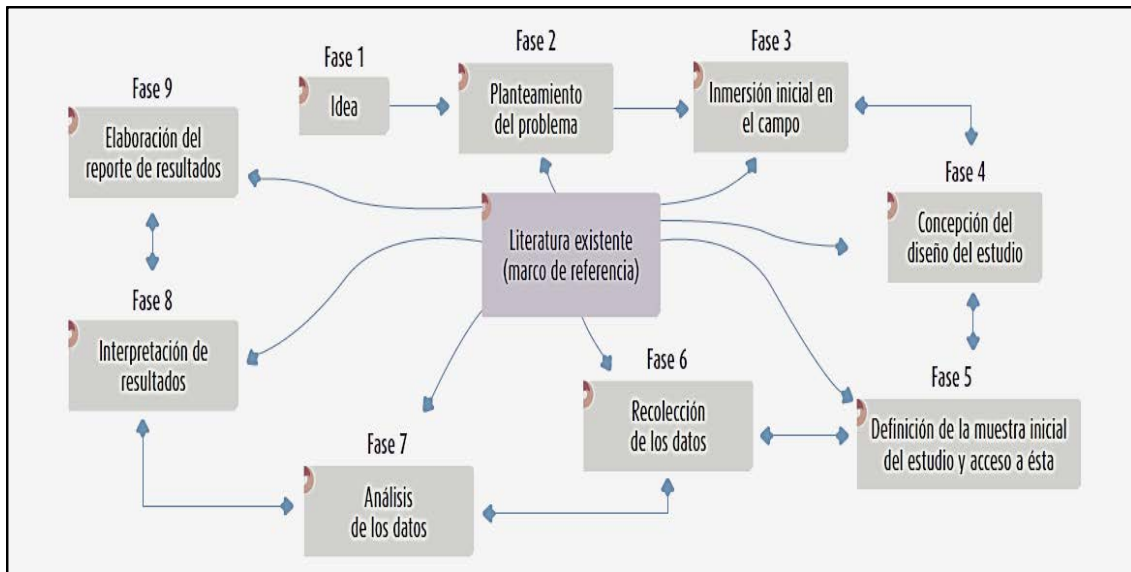


Figura 11: Proceso cualitativo (Hernández - Sampieri et al., 2014, p.7)

- ✓ La revisión de literatura se realiza durante todo el proceso de investigación, y no solamente en la etapa inicial.
- ✓ En algunos casos puede ser recursivo, es decir volver a etapas previas. Es decir, las acciones pueden ser iterativas y recurrentes
- ✓ La muestra, recolección y el análisis se llevan a cabo de manera casi simultánea.
- ✓ El método de recolección de datos no está estandarizado ni predeterminado en su totalidad. Se basa en obtener las percepciones y las miradas de los sujetos participantes, a partir de preguntas abiertas, recogiendo datos a través de lo escrito, lenguaje verbal, no verbal y visual, es decir en la observación estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusiones grupales, reflexión de experiencias personales, registros de historias de vida, interacción a partir de la integración a grupos y comunidades.
- ✓ Es holístico, ya que considera el todo, donde su objetivo es reconstruir la realidad tal como es observada por los participantes de ésta.
- ✓ No hay manipulación de la realidad, es decir, se encarga del desarrollo natural de los sucesos.
- ✓ Su perspectiva es interpretativa al estar centrada en la comprender el significado de las acciones de las personas.
- ✓ El investigador va construyendo el conocimiento a partir de las experiencias de los participantes, donde las realidades están determinadas por las interpretaciones de éstos.

Del mismo modo, Sandín (2003) resume las características generales de la investigación cualitativa, de acuerdo con lo planteado por algunos autores, en la siguiente tabla:

Tabla 8: Características de la investigación cualitativa (Sandín, 2003)

Características de la Investigación Cualitativa		
<i>Taylor y Bogdan</i>	<i>Eisner</i>	<i>Rossmann y Rallis</i>
Inductiva.	Es un arte.	Es fidedigna por su coherencia, percepción y utilidad instrumental.
Holística.	Interpretativa.	Se da en contextos naturales.
Humanista.	Focalizada.	Utiliza diferentes tipos de estrategias de interacción y humanistas.
Es sensible a los efectos que pueden ser influidos por el investigador.	El investigador visto como un instrumento.	Se enfoca de manera holística en los contextos.
Se puede llegar a la comprensión de la persona desde su propio marco de referencia.	De lenguaje expresivo.	El investigador desarrolla sensibilidad y mayor reflexividad en lo que a su historia de vida se refiere.
Aparta sus juicios y creencias.	Se centra en lo concreto.	De naturaleza emergente.
Son admitidas todas las perspectivas.		Proceso de razonamiento complejo, amplio e interactivo.
Importancia en la validez.		De carácter interpretativo.
Pueden ser sujeto de estudio todas las personas y contextos.		

La intención de este estudio es querer llegar a los resultados, pero siempre observando, interpretando y analizando para la toma de decisiones, considerando en todo momento el significado que le otorgan las educadoras de párvulos a su propia experiencia. Al ser la investigación cualitativa de carácter descriptivo, permitirá que la información recabada en los relatos de vida, entrevistas y grupo focal sea analizada con el fin de conocer, identificar y determinar todos aquellos aspectos que conduzcan a responder a los objetivos del presente estudio.

5.2 Metodología de investigación

El método utilizado es un estudio de caso, el cual consiste en una investigación descriptiva y en profundidad que busca descubrir los factores que influyen en una determinada situación, alcanzando de esta manera mayor comprensión del fenómeno en estudio (Tójar, 2006), al presentar un diseño de investigación que consiste en un trabajo de campo con técnicas y procedimientos de recolección de información específicos, para posteriormente analizar el caso. Sin embargo, y de acuerdo con lo planteado por Stake (2013), si bien consiste en un análisis exhaustivo de cómo se hacen las cosas, el referente esencial de este tipo de estudios, es el caso propiamente tal y no los métodos que utiliza.

Es decir, los investigadores comienzan recopilando información detallada de los participantes, para posteriormente incorporar esta información dentro de temas o categorías (Creswell, 2014). Este tipo de método puede estar destinado a una persona, institución, programa social, comunidad educativa o determinada cultura, es decir todo grupo que comparta algunas características que le sean propias (Tójar, 2006).

Como todo estudio cualitativo y de acuerdo con lo ya señalado, lo esencial de este método no es la generalización, sino más bien la profundización del mismo, donde el investigador debe descubrir e identificar las características principales que contribuirán a la comprensión del caso, junto con decidir estratégicamente la duración y exhaustividad en que se estudiará. Para esto, la estrategia utilizada es aprender lo suficiente con el propósito de determinar sus significados. El objetivo de un estudio de casos no es representar el mundo, sino representar el caso. Sin embargo, nunca se podrá llegar a conocer éste en su totalidad, es por esto que la toma de decisiones es fundamental, donde el investigador debe tener la claridad de hasta dónde quiere llegar (Stake, 2013).

Del mismo modo, Sabariego, Massot y Dorio (2004), plantean que es un método relevante en las ciencias sociales, que implica un proceso de indagación ya sea de entidades sociales, educativas o un fenómeno, los cuales se desarrollan de manera profunda y sistemática. Es así, que los investigadores buscan en lo habitual y en lo concreto del caso, dándole más relevancia a este último, lo que se sustenta en (Stake, 2013):

- ✓ La naturaleza del caso, específicamente en su acción y funcionamiento.
- ✓ Características históricas.
- ✓ Entorno físico.
- ✓ Contextos diversos.
- ✓ Otros casos, los cuales se pueden relacionar con el caso en estudio.
- ✓ Informantes, los cuales contribuyen a conocimiento del caso.

En el presente estudio, el caso consiste el descubrimiento e indagación de la construcción identitaria de tituladas de la carrera de educación parvularia de una universidad de la región de Valparaíso, Chile, en los primeros años de ejercicio de la profesión, considerando para esto su trabajo en diferentes realidades y establecimientos educativos, tales como centros de atención a la primera infancia con financiamiento total del Estado, establecimientos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares. Es así, que siguiendo las características planteadas por (Stake, 2013), este estudio de casos:

- ✓ Se establece dentro de un contexto natural.
- ✓ El investigador es un agente clave, al participar de la investigación como entrevistador y en el análisis e interpretación de los datos.
- ✓ Se han utilizado diversas fuentes de recogida de información, relatos de vida, entrevista en profundidad y *focus group*.
- ✓ El análisis de datos es inductivo y deductivo.

- ✓ La importancia recae en el significado que le entregan las participantes a la identidad profesional y su construcción en diferentes contextos.
- ✓ La reflexión es utilizada en la organización de las interpretaciones.
- ✓ De mirada holística.

Utilizando este tipo de método se pretende contribuir a la reflexión y al desarrollo profesional, al conocer desde la propia educadora de párvulos y utilizando diferentes instrumentos de recogida de información cómo ha sido este proceso, cuáles han sido los factores determinantes, sus necesidades de apoyo, entre otros aspectos a considerar.

Con relación a la clasificación de los estudios de caso, Coller (2005), plantea que se pueden clasificar de acuerdo a su tipo:

- ✓ Según el objeto de estudio (proceso o un objeto con fronteras más o menos claras).
- ✓ Según el alcance del caso (caso específico o genérico).
- ✓ Según su naturaleza (ejemplar, extremo o polar, típico o único).
- ✓ Según el tipo de acontecimiento (casos históricos, contemporáneos, combinación de ambos).
- ✓ Según el uso del caso (exploratorios o analíticos).
- ✓ Según el número de casos (único o múltiple).

En este sentido, Stake (2013) los clasifica en tres tipos. Éstos son:

- ✓ *Estudio de caso intrínseco*: Es cuando se pretende comprender el caso por su particularidad y no porque el caso define otros, o porque representa un problema determinado, sino más bien porque el caso representa un interés en sí mismo.
- ✓ *Estudio de caso instrumental*: Se investiga un caso en específico con el fin de lograr entender un problema más amplio o para generalizar otros similares. En este sentido, el caso tiene una función de apoyo y por lo tanto, resulta ser secundario.
- ✓ *Estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo*: Se relaciona con un estudio instrumental aplicado a más de un caso, cuyo interés está centrado en la indagación de un fenómeno, los cuales tienen alguna característica en común que los une, tanto por semejanza o discrepancia. Su elección se sustenta en el criterio de que llegar a comprenderlos constituye la formulación de teorías sustentadas en un conjunto de casos aún mayor.

Para esta investigación se aplicará el estudio de caso múltiple (Coller, 2005; Stake, 2013), el cual consiste en varios casos únicos, con el fin de conocer el fenómeno o la realidad a investigar ya sea por similitud o diferencia. De esta manera, se estudiará el caso interpretando las singularidades de cada contexto (Tójar, 2006), donde éstos favorecen a que las relaciones que se establezcan sean comprensibles (Stake, 2013).

Del mismo modo, Tójar (2006), plantea que los estudios de casos pueden ser clasificados en niveles, los cuales se relacionan directamente con el propósito que se persigue lograr o área de interés a desarrollar. Éstos son:

- ✓ *Descriptivo o factual:* Se refiere al informe detallado a partir de registros del fenómeno a investigar, el cual no requiere teoría previa, obteniendo de esta manera resultados, los cuales pueden contribuir a la entrega de información básica en ciertas áreas educativas, como las relacionadas con programas y de innovación en las prácticas.
- ✓ *Interpretativo:* Las descripciones realizadas se caracterizan por ser en profundidad, utilizando la información obtenida para la formulación de categorías conceptuales o bien para contrastar con la teoría previamente consultada y desarrollada, efectuando ciertas acciones para la obtención de resultados.
- ✓ *Evaluativo:* Las acciones que efectúa el investigador a partir de los resultados obtenidos ponderan la información para emitir juicios.

Este estudio es de carácter interpretativo, ya que busca indagar y profundizar en el proceso identitario de nueve educadoras de párvulos, las cuales llevan menos de tres años ejerciendo su profesión en diferentes centros educativos, teniendo como sustento la teoría de base relacionada con el tema de estudio, para posteriormente categorizar y poder conocer de qué manera se va construyendo la identidad profesional y cuáles son los elementos que la conforman.

Como se plantea en párrafos anteriores, el método a utilizar es un estudio de caso múltiple; sin embargo, dadas las características del fenómeno a investigar, este estudio incorpora los relatos de vida del método biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sayago, Chacón, Rojas y Reyes 2013; Kelchtermans, 2014; Chase 2015) como técnica de obtención de información. Es a partir de la reflexión y reconstrucción de vida como un relato que el sujeto va construyendo su identidad profesional (Bolívar et al., 2001), en donde la persona narra en el presente lo acontecido en el pasado, dándole de esta manera significado a lo sucedido (Kelchtermans, 2014). Lo anterior favorecerá la profundidad y exhaustividad de los análisis a realizar.

Este tipo de procedimiento se centra en los relatos de vida singulares, por tanto, en la subjetividad como un modo de conocimiento, permitiendo de esta manera obtener los significados desde las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos que tienen para los participantes de la investigación (Sabariego et al., 2004), donde lo central es la pertinencia y la coherencia con el argumento presentado.

5.3 Participantes del estudio y criterios de selección muestral

Se entiende como participantes de una investigación a aquellas personas que forman parte del estudio, las cuales ayudan al investigador a comprender el problema y a responder las preguntas de investigación planteadas (Creswell, 2014). En este sentido, y para el presente estudio, las participantes corresponden a educadoras de párvulos tituladas de la misma casa de estudios, que participarán y contribuirán en la investigación mediante la utilización de diferentes procedimientos de obtención de información, considerando para esto sus experiencias y vivencias significativas y relevantes en sus primeros tres años de trabajo, indagando de esta manera en la construcción de la identidad profesional.

Según Hernández – Sampieri et al. (2014), el tamaño de la muestra para los estudios de caso va de seis a diez. Del mismo modo, los autores señalan que son tres los principales factores que determinan el número de casos a investigar:

- ✓ Capacidad operacional de recolección y análisis, es decir el número de casos que se pueden desarrollar de manera realista y considerando los recursos existentes.
- ✓ Comprensión del fenómeno, con el número de casos que propicien responder a las preguntas de investigación.
- ✓ Naturaleza del fenómeno a analizar, si los casos son frecuentes, accesibles y el tiempo que lleva la recolección de información.

Para este estudio se ha establecido como características y criterios de selección una muestra de carácter intencionada a nueve tituladas de la carrera de educación parvularia, de una universidad de la región de Valparaíso, Chile, que se encuentren en los tres primeros años del ejercicio de la profesión, pertenecientes a educadoras tituladas entre los años 2014 – 2015 – 2016, tres por año y una de cada promoción, trabajando en establecimientos financiados por el estado, en centros educativos particulares subvencionados y en jardines infantiles particulares. Es decir, tres por promoción, desempeñándose en su labor pedagógica con niños del 1° y 2° ciclo de educación parvularia⁵. Los casos son oportunidades para estudiar un determinado fenómeno; sin embargo, generalmente el número de participantes es reducido, por lo tanto, la muestra es de carácter intencionada, ya que ésta nos entrega oportunidades de realizar un estudio exhaustivo (Stake, 2013).

En este sentido, y de acuerdo con lo planteado por Bustingorry, Sánchez y Tapia (2006), en esta investigación se han seleccionado diferentes casos con el fin de poder compararlos y contrastarlos, y han sido seleccionados por su relevancia y pertinencia en lo que a construcción de la identidad profesional se refiere.

El criterio para seleccionar a las participantes de una misma universidad se basa en lo planteado por Bolívar et al. (2005) y Fernández (2006), al señalar que el proceso de adquisición de la construcción de la identidad profesional está

⁵ Los tiempos indicados han sido establecidos al 30 de junio de 2017. Fecha previa al trabajo de campo.

determinado por diferentes aspectos, dentro de los que destacan la enseñanza recibida en la formación inicial – profesional.

Con relación a la selección de educadoras principiantes, se han considerado los tres primeros años de ejercicio profesional como entrada a la carrera, socialización y conocimiento de la realidad educativa (Huberman, 1989).

Tabla 9: Caracterización de casos

Institución ejercicio profesional	Educadora	Año egreso	Experiencia profesional	Antigüedad	Nivel educativo a cargo	Experiencias profesionales anteriores
Centros públicos de educación infantil	1	2014	2 años, 6 meses	1 año, 3 meses	Medio Mayor (2° ciclo)	Educadora de párvulos estable y de reemplazo en centros públicos de educación infantil
	2	2015	1 año, 7 meses	1 año, 4 meses	1° nivel transición (2° ciclo)	Educadora de párvulos de reemplazo en centros públicos de educación infantil, 3 meses.
	3	2016	7 meses	3 meses	Nivel medio menor (1° ciclo)	Educadora de párvulos de reemplazo en centros públicos de educación infantil, 4 meses.
Centros educativos particulares subvencionados	4	2014	2 años, 9 meses	1 año, 7 meses	2° nivel transición (2° ciclo)	Educadora de párvulos en jardines infantiles particulares, 1 año, 2 meses.
	5	2015	1 año, 10 meses	5 meses	1° nivel transición (2° ciclo)	Educadora de párvulos en jardín infantil particular y en centro educativo particular subvencionado, 1 año, 5 meses.
	6	2016	9 meses	5 meses	2° nivel de transición (2° ciclo)	Educadora de párvulos de reemplazo en centros públicos de educación infantil, 4 meses.
Jardines infantiles particulares	7	2014	7 meses	5 meses	Nivel medio menor (1° ciclo)	Asistente ⁶ y educadora de párvulos de reemplazo, directora subrogante en centro público de educación infantil, 2 meses.
	8	2015	1 año, 10 meses	1 año, 5 meses	Heterogéneo (1° y 2° ciclo)	Educadora de párvulos en jardín infantil particular, 5 meses.
	9	2016	10 meses	5 meses	Nivel medio menor (1° ciclo)	Educadora de párvulos de reemplazo centros públicos de educación infantil, 5 meses.

⁶ En Chile se habla de “asistente/s de párvulos” o “técnica/s en educación parvularia” para hacer referencia a todas aquellas personas con estudios técnicos contribuyen a la labor que se lleva a cabo en educación parvularia, realizando un trabajo en aula junto con la educadora de párvulos.

5.4 Procedimientos de obtención y producción de información

Estos procedimientos buscan obtener datos relevantes, los cuales posteriormente se transformarán en información proveniente de personas o comunidades, situaciones o procesos.

Los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández – Sampieri et al., 2014, pp.396-397).

Para Tójar (2006), son los instrumentos con los que cuenta el investigador para acceder a la información del contexto en estudio, refiriéndose a ellos como los mecanismos iniciales que permitirán interactuar con los participantes de la investigación. Del mismo modo, éstos favorecen la producción de datos obtenidos mediante el trabajo del investigador con el contexto estudiado. De esta manera, la persona que investiga se convierte en el principal instrumento en la investigación cualitativa, en el cual deben crear mecanismos que incluyan las visiones diversas de los participantes del estudio. (Hernández – Sampieri et al., 2014).

En esta investigación, los procedimientos de obtención y producción de información corresponderán a:

- ✓ Relatos de vida
- ✓ Entrevistas semiestructuradas
- ✓ Grupos focales a tituladas de la carrera de educación parvularia de una universidad de la región de Valparaíso, Chile, que estén en los tres primeros años en ejercicio de la profesión.

Estos procedimientos de recogida de información serán llevados a cabo en el orden que a continuación se describen con el fin de poder organizar, profundizar y potenciar las temáticas abordadas, dándoles de esta manera orden, secuencia y coherencia.

En este sentido, primero se desarrollarán los relatos de vida; con el fin de contextualizar y tener mayores antecedentes para la entrevista, luego en ésta se podrá comentar el proceso de análisis y reflexión efectuados en los relatos de vida, y finalmente se llevará a cabo el grupo focal, destinado a las educadoras de párvulos participantes del estudio, el cual tiene como propósito conocer y abordar algunas ideas de fuerza surgidas en los instrumentos anteriormente desarrollados.

5.4.1 Relatos de vida

Dentro de la investigación biográfica-narrativa se encuentran los relatos de vida o narraciones autobiográficas que representan la identidad de una persona (Chase, 2015), las cuales se consideran para el presente estudio como instrumentos de obtención de datos relevantes, al enfocarse en la narración retrospectiva que efectúan los participantes de determinados aspectos de su vida (Huchim y Reyes, 2013; Chase, 2015). Este procedimiento de recogida de información conducirá a responder a los propósitos de esta investigación.

Para Tójar (2006), los relatos de vida corresponden a la historia de una persona tal cual ella la cuenta, donde el interés se centra en la subjetividad de las situaciones vividas, las cuales son obtenidas a partir de la narración, pretendiendo de esta manera dar a conocer el testimonio de una persona con relación a los acontecimientos, situaciones y de qué manera esta valora lo vivido. Del mismo modo, Bolívar et al. (2001) plantean el biograma y los incidentes críticos como instrumentos para la obtención de información, los que surgen de los relatos de vida de las participantes (Bolívar, 2006). Éstos hacen relación a situaciones relevantes en la vida de las personas que han significado cambios importantes en su trayectoria profesional o personal, donde en el primero de ellos se organiza la información cronológicamente.

- ✓ *Biograma*: Consiste en un mapa de la trayectoria profesional de la persona, lo que contribuye a ordenar la información de manera cronológica con relación a situaciones administrativas, compromisos institucionales y actividades formativas realizadas entre otros sucesos relevantes, los cuales son representados en un cuadro (Bolívar et al., 2001; Huchim, 2013). Del mismo modo, Sayago et al. (2008) señalan que un biograma consiste en una estructura cronológica y significativa del recorrido formativo de la persona donde se canalizan sucesos de su existencia como de su carrera, definida como un esquema descriptivo y representativo que registra situaciones específicas que el sujeto participante quiere señalar como acontecimientos relevantes en su vida.

Para efectos de la presente investigación, se les solicita a las participantes del estudio realizar un biograma focalizando en aquellos aspectos significativos, tanto personales como de formación educativa acontecidos en diferentes etapas de su vida; escolar, universitaria y profesional, posteriormente, los incidentes críticos emergen del biograma. Para cada etapa de vida se solicita un mínimo de dos acontecimientos y un máximo de cuatro, lo cual fue determinado luego del pilotaje. Es en este sentido, la estructura a desarrollar en el biograma se orienta en lo planteado por Bolívar et al. (2001).

- ✓ Incidentes críticos: Llamados también epifanías (Bolívar et al., 2001), entendido este término como una manifestación de una transformación, los cuales están referidos a aspectos específicos que han marcado la vida de la persona, ya sea desde lo personal o profesional, determinando e incidiendo en la trayectoria de su propia vida. El carácter de 'crítico' es propio y personal de cada sujeto de acuerdo a las situaciones

significativas para él, experimentadas a lo largo de su vida profesional y personal (Bolívar et al., 2001).

Para Kelchtermans (2014), este tipo de relatos de vida contribuyen a determinar cómo un acontecimiento personal y significativo sucedido en el pasado muestra su relación con el presente. Este tipo de historias incorporan el contexto donde se llevó a cabo el incidente y dan cuenta además del pensamiento que tiene el narrador en el presente.

Estos incidentes pueden ser negativos (traumáticos) o positivos, siendo los ejes de los relatos, donde se ha centrado la mirada en las funciones que plantea Bolívar (2006) al:

- ✓ Identificar las fases críticas luego que ya han sucedido, evocando estos momentos de cambio y entregándoles de esta manera el sentido de significativo debido al impacto que causó en su vida.
- ✓ Estar asociados a personas que han influido y provocado un impacto en su vida personal.
- ✓ Explicar los cambios sucedidos, considerando aspectos contextuales.

Dentro de las principales características de acuerdo con lo señalado por Hernández (2013), se encuentran:

- ✓ La narrativa del incidente como una forma de análisis se considera esencial para desarrollar la reflexión en los educadores.
- ✓ Facilitan la identificación de conflictos que influyen en sus vidas.
- ✓ Son el comienzo de análisis más profundos, de sucesos que pueden haber causado estilos de vida diferentes como resultado de experiencias vividas.
- ✓ Principalmente su utilidad se ha orientado hacia el estudio de casos.
- ✓ Identifica los principales hitos de los sujetos participantes.

En los incidentes críticos a realizar, la educadora principiante deberá registrar por escrito aquellos aspectos específicos de su vida que han sido relevantes, ya sea en lo personal o en lo profesional y han aportado en la construcción de su identidad profesional. Estos aspectos pueden ser positivos o negativos y estar relacionados con una etapa específica de su vida, una persona o un determinado contexto, relevando la emoción que le originó el suceso.

De acuerdo a lo arrojado en el pilotaje, se ha establecido que las participantes de la investigación del trabajo de campo, podrán efectuar un mínimo de dos registros y un máximo de cinco, ya sean positivos o negativos. Estos registros deben llevar un título que represente lo descrito y deberán emerger del biograma realizado por la educadora de párvulos principiante, seleccionando para esto los acontecimientos más relevantes para su vida, los cuales han contribuido a la construcción de su identidad profesional.

5.4.2 Entrevistas

La entrevista es uno de los principales procedimientos que utilizan los investigadores cualitativos para descubrir diversas visiones del caso, por lo tanto, se convierte en uno de los instrumentos fundamentales para investigar realidades múltiples (Stake, 2013). Permiten recoger información verbal relevante de lo que las participantes dicen, considerando para esto una pauta de preguntas, la cual irá orientando la conversación establecida entre investigador e investigado (Vallés, 2014).

Para Olaz (2012) se entiende la entrevista como un asunto comunicacional que se basa en la interacción con otros, cuyo objetivo principal es intentar descubrir la realidad, donde el investigador busca por un lado conocer el comportamiento o características específicas de los sujetos, y por otro intenta acceder al conocimiento de los fenómenos sociales. En este sentido, consiste en una conversación con una estructura y un objetivo, donde se busca comprender la realidad desde la perspectiva del entrevistado, analizando los significados desde sus experiencias (Álvarez – Gayou, 2012; Vallés, 2014).

De acuerdo con lo anterior, y en las entrevistas de este estudio, esta conversación se ha entendido más allá del intercambio neutral de preguntas y respuestas en la búsqueda de recoger información relevante, sino más bien son vistas como un proceso que implica a dos personas, en donde se produce una interacción activa y colaborativa. En la actualidad, se considera a los entrevistadores participantes activos de las entrevistas y a éstas como logros negociados entre ambas partes, de entrevistador – entrevistado/s, determinados de acuerdo con el contexto de estudio (Fontana y Frey, 2015).

Es importante clarificar que las entrevistas buscan profundizar información relevante y fundamental para la investigación, considerando para esto las respuestas de las participantes y haciéndoles saber que sus respuestas son esenciales en la investigación que se realiza, dándole a conocer además su confidencialidad. Por este motivo el papel del entrevistador es clave para que el entrevistado pueda expresar sus ideas u opiniones con seguridad, en un ambiente cómodo y grato (Tójar, 2006).

En esta investigación se realizará una entrevista en profundidad por cada sujeto participante, en la cual el entrevistador dispone de un guión de preguntas sobre las que quiere ahondar (Olaz, 2012). Este guión se ha establecido a partir de una sucesión de temas con preguntas sugeridas, las que son flexibles con relación a la secuencia y forma de preguntar y están determinadas a la situación que se da con el entrevistado (Álvarez - Gayou, 2012).

El objetivo de la entrevista para la presente investigación es: identificar las características, elementos, competencias profesionales y necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes los primeros años de trabajo en diferentes realidades de práctica.

Con relación al proceso de construcción de las preguntas, éstas se han orientado de acuerdo con lo planteado Olaz (2012), donde señala que sus principales propósitos son:

- ✓ Determinar un proceso comunicativo que propicie la interacción entrevistador – entrevistado.
- ✓ Conocer la opinión del entrevistado con relación a la investigación de la cual él es parte.
- ✓ Generar empatía que favorezca el compromiso con el tema investigado.

Del mismo modo y para que la entrevista se efectúe de buena forma, se han considerado las características que debe tener el entrevistador, según lo planteado por (Álvarez – Gayou, 2012), estas son:

- ✓ Conocimiento del tema que aborda.
- ✓ Capacidad de organizar y orientar la entrevista, redondeando temas en el cierre.
- ✓ Claridad para realizar las preguntas, evitando lenguaje profesional.
- ✓ Aceptación a las expresiones personales por parte del entrevistado, tolerancia a las pausas y a su ritmo de expresión verbal, amabilidad.
- ✓ Sensibilidad y empatía con lo que dice y no dice el entrevistado.
- ✓ Apertura a los temas de interés para el entrevistado.
- ✓ Capacidad para indagar e interrogar en los temas relevantes para la investigación.
- ✓ Capacidad de retener información relevante, con el fin de retomar temas de interés ya mencionados para así ampliar y profundizar en ellos.
- ✓ Capacidad para interpretar lo dicho por el entrevistado.

De acuerdo con lo anterior y considerando la preparación que debe tener el entrevistador en cuanto a su habilidad conversacional y capacidad para analizar, las entrevistas en profundidad realizadas, no se han establecido como una conversación cotidiana, sino más bien, se han llevado a cabo como conversaciones profesionales, efectuadas con un determinado propósito. (Vallés, 2014).

5.4.3 Grupos focales

Se plantean como entrevistas grupales organizadas alrededor de una temática común, y cuyo objetivo principal es indagar de qué manera las participantes de la investigación elaboran su realidad. Para esta investigación se busca identificar a partir de esta técnica las características, elementos y competencias profesionales que forman parte de la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos los primeros años de trabajo en diferentes realidades de práctica.

Según lo planteado por Álvarez - Gayou (2012), es una de las técnicas de recogida de información más utilizadas e interesantes en investigación cualitativa debido a la gran cantidad de información relevante que se alcanza, donde ésta

se obtiene a través del lenguaje verbal cuyo fin es la interacción comunicativa en torno al tema de investigación, la cual se lleva a cabo en un tiempo determinado.

Se considera un grupo artificial, ya que se ha formado solamente para efectos de la investigación y nace cuando se inicia el diálogo, donde el tema de conversación es el punto en común que tiene el grupo y que para el investigador se transforma en su equipo de trabajo, ya que a partir de él obtendrá información clave para el estudio, siendo el objetivo del estudio el que guía y da sentido al grupo focal. Este tipo de técnica favorece el compartir conocimientos, los que cobran relevancia y se vuelven importantes cuando se evidencian aspectos grupales en común (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

Este autor plantea cinco criterios de formulación de las preguntas grupales, las cuales se han aplicado al momento de realizar esta técnica, éstos son:

- ✓ Evitar el planteamiento de preguntas cerradas, ya que las respuestas pueden estar condicionadas a las alternativas dadas.
- ✓ Evitar preguntas dicotómicas o monosilábicas (sí, no, todo, nada, etc.).
- ✓ Al plantear preguntas, evitar los ¿por qué?, lo que limita a que las respuestas sean breves, las cuales pueden que no expresen su experiencia.
- ✓ Las preguntas emergentes y relacionadas con el tema contribuyen y complementan la investigación, por lo tanto, es fundamental que el investigador esté atento y las pueda utilizar en beneficio de la propia investigación.
- ✓ No es necesario realizar en el mismo orden ni de la misma forma las preguntas a los diferentes grupos de discusión, ya que esto variará según los intereses manifestados por los participantes. Sin embargo, hay que tener presente si la guía de conversación requiere de cierto orden, en este caso se deberá cautelar el orden.

Del mismo modo, Massot, Dorio y Sabariego (2004) se refieren a una técnica de tipo cualitativo, donde se realiza una entrevista grupal con el fin de poder obtener información relevante sobre el tema a investigar, su característica principal es el contraste que se produce entre la singularidad que otorga la entrevista en profundidad con el carácter colectivo que posee el grupo focal. En los grupos focales se producen datos que rara vez se dan en las entrevistas, los que dan como resultado interpretaciones significativas (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

Para el presente estudio y como contraste a la entrevista, se ha establecido la realización de un grupo focal, para las nueve participantes, con una duración aproximada de una hora y 30 minutos, destinado a las educadoras de párvulos principiantes, participantes de esta investigación, que trabajan en diferentes realidades educativas, las cuales realizaron sus estudios de pregrado en la misma universidad y se titularon los años 2014 – 2015 y 2016.

5.5 Construcción de los instrumentos de recogida de información

Para la ejecución de esta etapa, fue necesario efectuar una serie de pasos los cuales se desarrollaron desde lo general a lo específico, hasta llegar finalmente a los instrumentos de recogida de información definitivos que serán aplicados a las participantes del estudio. El proceso de construcción y evaluación se realizó en el siguiente orden:

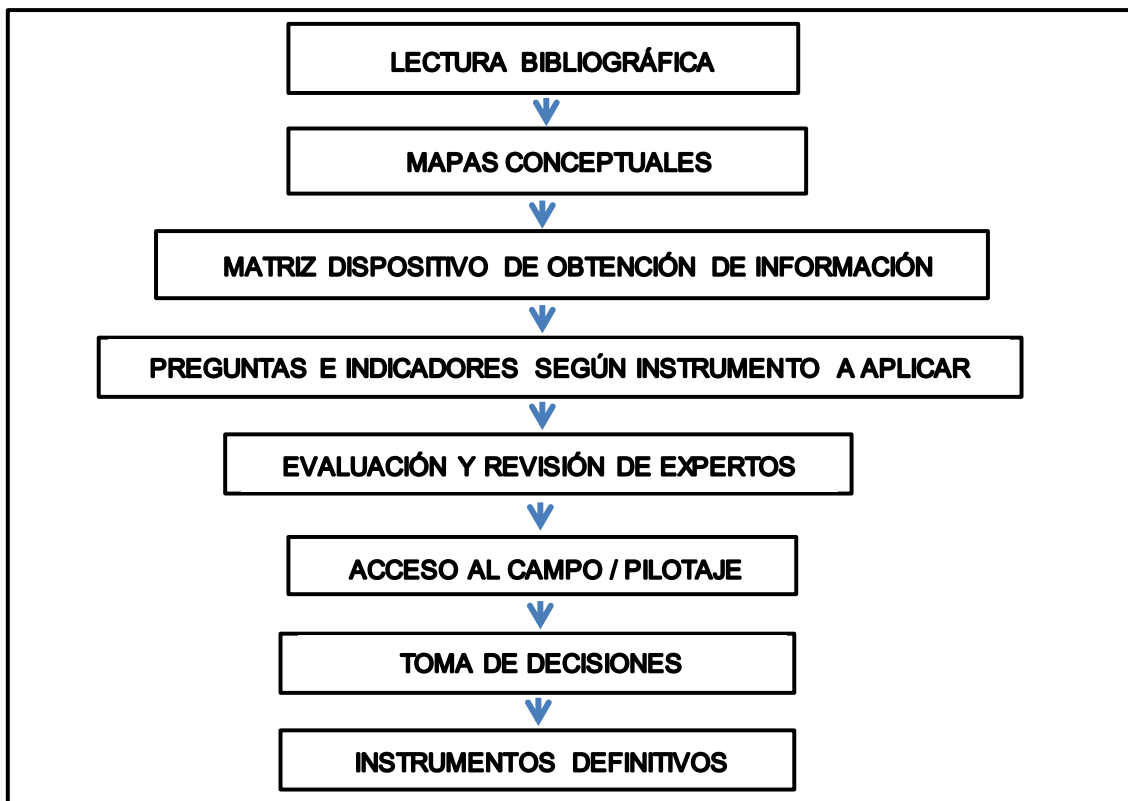


Figura 12: Etapas en la construcción de los instrumentos de recogida de información

5.5.1 Lectura bibliográfica

Teniendo como punto de partida los objetivos específicos del estudio, se fueron abordando temáticas vinculadas a la investigación, las cuales han sido la base para la construcción del marco contextual y teórico de referencia. Los autores estudiados inicialmente según temáticas abordadas fueron:

Tabla 10: Lectura bibliográfica inicial

Temática	Autor/es
1. Competencias profesionales: Desde la formación inicial en educación infantil al ejercicio de la profesión:	
Formación inicial	García Huidobro (2006) Domínguez, González, Medina y Medina (2015) Marcelo y Vaillant (2013) MINEDUC (2005, 2008, 2012) Reveco (2012)
Desarrollo de competencias profesionales en educación parvularia	Domingo y Gómez (2014) Domínguez, González, Medina y Medina (2015) Espinosa, Goldrine, Rojas y Marinkovich (2012) Perrenoud (2004) Rojas, Gorichón, Falabella y Lee (2008) Zapata (2012), Tejada (2015)
2.	Ávalos y Sevilla (2010) Ávalos y Sotomayor (2012) Bolívar, Fernández y Molina (2005) Bolívar (2006) Day, Stobat, Sammons, Kingston, Gu y Smess. (2007), Fuentealba (2006) Marcelo y Vaillant (2013) Pinzón (2013) Huberman (1989) Villegas – Reimers (2003)
Identidad profesional de la educadora de párvulos y su construcción en los primeros años de desempeño profesional:	Ávalos y Sevilla, (2010) Flores, (2008), Fuentealba, (2006) Marcelo (2009, 2011, 2012) Marcelo y Vaillant (2013). Martínez, (2012)
3. Identidad y desarrollo profesional en educación parvularia	Ávalos y Sotomayor (2012) Ley N° 20.710 del año 2013, de la reforma constitucional que establece obligatoriedad del 2° nivel de transición.
Políticas públicas y características de la educación parvularia en Chile	Ley N°20.835 del año 2015, que crea la superintendencia de educación parvularia. Marcelo y Vaillant, (2013) MINEDUC (2005, 2014a, 2014b, 2015) Peralta (2012), UNESCO, (2010) Vegas y Santibáñez (2010)

5.5.2 Realización de mapas conceptuales

A partir de la lectura bibliográfica realizada y con el propósito de reunir y organizar la información relevante, se efectuaron siete mapas conceptuales, los que se corresponden con los objetivos de la investigación y con las temáticas iniciales abordadas en el marco contextual y teórico de referencia.

5.5.3 Elaboración de matriz dispositivos de obtención de información

De los mapas conceptuales se extrajeron las ideas claves, las que se transformaron posteriormente en ámbitos, cada una de éstos se organizó de acuerdo con los objetivos del estudio y fueron subdivididas en categorías, los cuales nos entregaron orientaciones para la organización de los procedimientos de recogida de información a utilizar.

La matriz de dispositivos de obtención de información incorpora: objetivos específicos, ámbitos, categorías y técnica de recogida de información, especificando además los instrumentos utilizados de acuerdo con los ámbitos y categorías involucradas y en directa relación con los objetivos de la investigación. Lo anterior, se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 11: Componentes del dispositivo de obtención de información

Dispositivos de obtención de información					
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Técnica de recogida de información		
			Relatos de vida	Entrevista	Grupo focal
Describir los elementos iniciales que forman parte en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante.	Identidad profesional y su construcción	Experiencias de vida	x	x	
		Trabajo en equipo y colaborativo		x	
		Concepción de ideas y conflictos de perspectivas	x	x	x
		Concepción propia del rol de educadora de párvulos	x	x	x
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Formación inicial	Formación de pregrado educadora de párvulos	x	x	
		Significancia formación de una cultura indagativa		x	
		Importancia de la ética profesional		x	
		Valor del capital cultural		x	
	Desarrollo de competencias profesionales	Saberes relevantes en la formación inicial		x	x
		Mejoras en la formación inicial		x	
Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiantes en diferentes centros educativos.	Inserción en el campo laboral	Aprendizajes significativos	x		
		Condiciones laborales			x
		Apoyo a la educadora principiante			x
Comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en los centros educativos en estudio.	Significado de los contextos educativos	Contexto socioeducativo		x	x
		Trabajo pedagógico		x	

De este modo los objetivos que el presente estudio pretende responder se desarrollarán con diferentes procedimientos de recogida de información, pudiendo indagar, por ejemplo, los cuatro objetivos en la misma entrevista.

5.5.4 Elaboración de preguntas e indicadores según instrumentos

Teniendo como estructura base la matriz general de los dispositivos de recogida de información, se formularon las preguntas o indicadores según instrumento de obtención de información seleccionado de acuerdo con las características de la investigación. Los aspectos por considerar en los relatos de vida, los cuales como se describió con anterioridad, incorporan biograma e incidentes críticos son: objetivos específicos, dimensión, categorías, instrumento a desarrollar / aspectos a considerar. En el caso de las entrevistas y grupo focal, los elementos incorporados fueron; objetivos específicos, ámbitos, categorías y preguntas.

5.5.5 Evaluación y revisión de expertos

El juicio de expertos en investigación es una práctica cada vez más común, la que busca una opinión informada de personas con trayectoria y conocedoras de la temática investigada, las cuales entregan su opinión y valoración. Pretende interpretar y aplicar sus resultados de manera correcta con rigurosidad metodológica y estadística (Escobar–Pérez y Cuervo– Martínez; 2008). De acuerdo con las características cualitativas de esta investigación, se ha utilizado este procedimiento como un mecanismo de retroalimentación y mejora de las entrevistas en profundidad y grupo focal, para posteriormente, realizar la primera aproximación al trabajo de campo a través del pilotaje. Es por lo anterior que más que hablar de validación del instrumento por interjueces (Cremades, 2017), se ha utilizado el término de revisión y evaluación, porque más que estimar la validez de contenido de una prueba (Escobar–Pérez y Cuervo–Martínez; 2008), se pretende clarificar y enriquecer la pauta de preguntas de ambos procedimientos a utilizar y en ningún caso estandarizar ya que la riqueza de los instrumentos a utilizar se basa en las respuestas abiertas de los participantes del estudio.

Como fue señalado con anterioridad, esta etapa se llevó a cabo para las entrevistas y grupo focal, utilizando una matriz de evaluación para cada uno de los instrumentos mencionados, que comprendían los criterios de:

- ✓ *Univocidad*: Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.
- ✓ *Pertinencia*: Relacionado con la adecuación, idoneidad y relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.
- ✓ *Importancia*: Vinculado al peso específico del ítem, al conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente.

A los criterios antes mencionados se añadió para cada pregunta una columna de observaciones, con el fin que las especialistas pudieran incorporar comentarios en directa relación con la mejora de los instrumentos.

Estas matrices fueron sometidas a la revisión de nueve expertas del área de educación, considerando para esto el criterio de solvencia profesional planteado por Cremades (2017). Es decir, la totalidad de expertas están vinculadas al área de la educación; cinco de ellas vinculadas a la docencia universitaria e investigación en educación infantil y a la temática de identidad profesional y cuatro expertas vinculadas con el trabajo directo con párvulos en aula o en la dirección de centros educativos. En este sentido y de acuerdo con lo planteado por (Escobar–Pérez y Cuervo–Martínez; 2008), el número de especialistas para la evaluación dependerá del nivel de experticia y de conocimiento.

Lo anterior, se describe en la siguiente tabla:

Tabla 12: Tabla trayectoria profesional expertas evaluadoras

Evaluación y revisión de instrumentos de recogida de información por parte de expertas	
Evaluadora	Trayectoria profesional
N°	
1	<p>Trabaja hace ocho años como educadora de párvulos, seis de los cuales los ha desempeñado en JUNJI. Previo a ello cuenta con experiencia en jardines infantiles de la corporación de educación de Quilpué, jardines infantiles particulares y reemplazos en colegios particulares de la quinta región.</p> <p>En la actualidad se encuentra participando junto con CONYCIT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica), PUC (Pontificia Universidad Católica de Chile) y JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) en la investigación del Modelo de mejoramiento del ambiente Físico para el aprendizaje (MAFA) como una de las 5 salas a nivel regional. A partir del año 2017, asume como directora de uno de los jardines de la institución.</p>
2	<p>Doctora en Educación, mención Filosofía e Historia, premio Nacional (Chile) de Ciencias de la Educación(2013).</p> <p>Comenzó su carrera como profesora de aula de Historia e Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, fue docente del University College Cardiff, Universidad de Wales, profesora de la Universidad de Papua New Guinea y profesional del MINEDUC, Chile.</p> <p>Desde el 2008 a la fecha, se incorpora como académica en el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, de la Universidad de Chile.</p>
3	<p>Doctora en Psicología de la Educación licenciada en Psicología Clínica, coordinadora del grado en educación infantil profesora del departamento de psicología básica, evolutiva y de la educación; docencia en la facultad de ciencias de la educación del grado de educación infantil.</p> <p>Codirectora del equipo ERIFE (Equipo de Investigación sobre Infancia, Familia y Educación).</p> <p>Miembro de SINTE (Seminario Interuniversitario de Investigación sobre estrategias de Enseñanza y Aprendizaje).</p> <p>Miembro del BES (Barcelona Espacio Supervisión). Orientadora familiar; acompañamiento en la crianza de los hijos; supervisión de profesionales (individualmente o en grupo).</p> <p>Formadora de formadores del equipo PEIF (Programa Educativo sobre Infancia y Familia) del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UAB.</p>

-
- 4** Educadora de Párvulos, Magíster en Educación con mención en Currículum y Administración, doctoranda del programa de doctorado, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente directora de la carrera de Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule. Las principales acciones desarrolladas son:
- Asesora en procesos de innovación curricular en la carrera de Educación Parvularia perteneciente a la Universidad Católica Silva Henríquez.
- Coordinadora programa de nivelación académica UCM para estudiantes de primer ingreso
- Coordinadora del Proyecto “Competencias pedagógicas de los docentes de la Universidad Católica del Maule”, desarrollado por la Fundación Chile.
- Coordinadora del proyecto piloto en evaluación curricular para cinco carreras UCM.
- Docente de asignaturas pregrado, diplomado y post grado (Magíster), Universidad Autónoma, Universidad Católica del Maule.
-
- 5** Trabaja hace siete años como educadora de párvulos, teniendo experiencia en diferentes realidades educativas; jardín Infantil particular, sistema de protección de a la infancia Chile Crece Contigo en un centro de salud familiar (CESFAM) de la ciudad de Valparaíso, atendiendo a niños con riesgo y rezago en su desarrollo psicomotor junto con realizar conserjerías familiares, visitas domiciliarias y apoyo a diferentes jardines infantiles de la ciudad. En la actualidad trabaja en la Fundación. A partir del año 2017, asume como directora de uno de los jardines infantiles de la institución.
-
- 6** Diplomada de Magisterio en Primaria (especialidad de Matemáticas y Ciencias Naturales). Licenciada en Filosofía y Letras (sección Ciencias de la Educación). Doctora en Pedagogía. Con un Postgrado en Educación Física y otro Postgrado en Psicomotricidad.
- Ha sido maestra especialista de Educación Física en escuelas de Catalunya durante 15 años y desde el año 2005 ha sido profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coordina el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz, la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento del Máster Universitario de Recerca en Educación, y el Postgrado en Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años.
-
- 7** Antropóloga Social; M.A. Educational Psychology, Early Childhood. Cargo actual: Investigadora Asociada Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, con más de 10 años de experiencia en investigación, principalmente en la línea de Identidad Profesional de Educadoras de Párvulos y Políticas Educativas para Educación Parvularia.
- Entre los años 2004 y 2005 fue Coordinadora del componente de Necesidades Educativas Especiales para Head Start, en Boston, Estados Unidos. Entre 2006 y 2007 fue Coordinadora del Programa de Ampliación de Cobertura del Primer Nivel de Transición del MINEDUC, Chile.
-
- 8** Se desempeña hace más de 10 años como educadora de párvulos en un colegio particular subvencionado, que en el año de ingreso a la institución era particular, el cual en el año 2008 cambió de dependencia. Antes de esto realizó reemplazos en colegios. Hasta la fecha se ha desempeñado como educadora de párvulos de segundo ciclo, en el primer y segundo nivel de transición.
-
- 9** Con más de años de experiencia en educación infantil, 10 de los cuales ha dedicado a la docencia universitaria y relatorías en capacitaciones, ocupando cargos de docente, supervisora de prácticas y coordinadora de prácticas. Sus principales funciones con niños y niñas han sido como Educadora de Párvulos en Jardín Infantil Particular y Directora de Jardín Vía Transferencia de Fondos (VTF) JUNJI – Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Viña Alemana, Chile.
-

Una vez realizada la revisión por parte de expertas en educación, se analizaron todas las respuestas de las nueve validadoras bajo los criterios de univocidad, pertinencia e importancia en una planilla Excel, los parámetros utilizados fueron:

- ✓ Para *univocidad*, siendo el Sí igual a un punto y el NO a cero. Si al menos seis de los nueve evaluadores respondieron Sí, lo que equivale al 2/3 del total de respuestas, el resultado es Sí. En el caso que las respuestas afirmativas estén por debajo de 2/3, el resultado es NO.
- ✓ Para *pertinencia*, siendo el Sí igual a un punto y el NO a cero. Si al menos seis de las nueve evaluadoras respondieron Sí, lo que equivale al 2/3 del total de respuestas, el resultado es Sí. En el caso que las respuestas Sí sean menores a 2/3 del total de respuestas, el resultado es NO.
- ✓ En el criterio de *importancia*, la evaluación por cada pregunta va de uno a cinco, donde el promedio por pregunta es el resultado de la suma de todas las respuestas en base a la máxima de nueve validadoras, cuyo valor es 45. Junto al promedio se obtiene la desviación estándar. El resultado de la importancia es Sí cuando la suma del promedio y la desviación estándar es igual o superior a 3,5, bajo este valor, la respuesta es NO.

La toma de decisiones se estableció considerando los conceptos de: mantener, mejorar eliminar según la siguiente tabla [Decisión= Pertinencia (Univocidad + Importancia)]:

Tabla 13: Tabla criterios de univocidad, pertinencia e importancia

Tabla lógica			
Criterios de univocidad, pertinencia e importancia			
Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
SÍ	SÍ	SÍ	Mantener
SÍ	SÍ	NO	Mejorar
SÍ	NO	SÍ	Eliminar
SÍ	NO	NO	Eliminar
NO	SÍ	SÍ	Mejorar
NO	SÍ	NO	Mejorar
NO	NO	SÍ	Eliminar
NO	NO	NO	Eliminar

En cuanto a las observaciones realizadas por las expertas, éstas serán incorporadas principalmente cuando la decisión según lo arrojado por la tabla sea mejorar, o en el caso que el investigador considere relevante incluirla, al aportar a una mayor comprensión de una determinada pregunta.

5.5.6 Acceso al campo y pilotaje

Junto con la revisión y evaluación por parte de expertos de los instrumentos de obtención de información, otra forma de revisión es el estudio piloto. Este pilotaje es el paso previo a la investigación propiamente tal y consiste en el acercamiento al trabajo de campo a partir de un estudio a menor escala. El propósito de esto es contribuir a desarrollar las habilidades del investigador en la entrevista, verificar si las preguntas y lo solicitado es entendido por los participantes, permitir que expresen sus sentimientos y percepciones y dilucidar aspectos no abordados del todo en el instrumento elaborado. (Vivar, McQuenn, Whyte y Canga; 2013).

Del mismo modo, Gallego–García, Pedr az-Marcos y Graell–Berna (2018), señalan que este tipo de estudio consiste en una prueba llevada a cabo con el prop osito de confirmar la viabilidad del método a utilizar en un estudio mayor, en el cual se pueden efectuar algunos cambios antes de acceder al trabajo de campo. Lo anterior favorece la familiarización con la metodología y con los instrumentos de recogida de información a aplicar, en el cual se pueden efectuar modificaciones en mejoras de los datos a alcanzar en el estudio principal (Vivar et al., 2013).

La presente investigación, una vez incorporadas las sugerencias realizadas por las expertas a las entrevistas y grupo focal, se ha realizado el pilotaje de los relatos de vida y la entrevista a educadoras de párvulos. Este estudio piloto se efectuó a tres educadoras, una por cada realidad educativa a investigar, es decir; perteneciente a establecimiento financiado por el estado, centro educativo particular subvencionado y jardín infantil particular, considerando para su selección las mismas características que poseen las participantes de la investigación en sí; encontrarse en los tres primeros años de ejercicio profesional, desempe andose en el 1  y 2  ciclo de educación parvularia; (de cero a tres y de tres a seis años) y tituladas de la misma universidad, de la región de Valparaíso, Chile.

Este pilotaje tuvo una doble intencionalidad; por un lado, evaluar y revisar en el mismo campo de estudio los instrumentos construidos y determinar ciertos aspectos específicos de su aplicación, duración aproximada de la entrevista, claridad de lo solicitado en los relatos de vida, entre otros, junto con obtener de este acercamiento al campo resultados generales, a partir de los cuales se pueden llegar a establecer los primeros análisis.

Tabla 14: Caracterización de casos pilotaje

Caracterización de casos pilotaje: Educadoras de párvulos tituladas de la misma Universidad. Región de Valparaíso, Chile						
N°	Año egreso	Experiencia profesional	Institución ejercicio profesional	Antigüedad	Nivel educativo a cargo	Experiencias profesionales previas
1 (Ed. 1P)	2015	1 año, 8 meses	Centro público de educación infantil	1 año, 8 meses	Medio Mayor (2ª ciclo)	NO
2 (Ed. 2P)	2015	1 año, 8 meses	Centro educativo particular subvencionado	1 año, 8 meses	2º Nivel transición (2º ciclo)	NO
3 (Ed. 3P)	2015	1 año, 10 meses	Jardín infantil particular	6 meses	Nivel Heterogéneo (1º y 2º ciclo)	SÍ, Colegio particular, 6 meses. Establecimiento particular subvencionado, 7 meses. Jardín infantil particular, 3 meses.

Ed. = Educadora

P. = Pilotaje

El procedimiento efectuado fue el siguiente:

1. Se contactó a tres educadoras de párvulos, una de cada contexto en estudio, para la participación del pilotaje, dándoles a conocer el propósito de la investigación y su participación. Las características de las participantes del estudio son:
2. Firma de consentimiento informado.
3. Envío a través correo electrónico instrumento relatos de vida, en el cual debían desarrollar, en primer lugar, el biograma y posteriormente los incidentes críticos.
4. Realización de entrevista mediante video conferencia (previa entrega de relatos de vida desarrollados por las educadoras de párvulos).

Las indicaciones se adjuntaron en la siguiente tabla:

Tabla 15. Matriz relatos de vida

Matriz relatos de vida			
Incidentes críticos - Biograma			
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Instrumento / Aspectos a considerar
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Formación Inicial	Formación de pregrado como educadora de párvulos	<i>Biograma</i> / Siendo uno de los elementos claves la construcción de la identidad profesional en educadoras principiantes, se les solicita a las participantes realizar un biograma focalizando en aquellos aspectos significativos y sucesos relevantes, personales y formativos, acontecidos en diferentes etapas de su vida; escolar, universitaria y profesional. Para cada etapa de vida cada educadora determinará el número de acontecimientos a registrar. Se entrega matriz del instrumento.
Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante en diferentes centros educativos	Inserción en el campo laboral	Aprendizajes significativos	<i>Incidentes críticos</i> / La educadora principiante deberá registrar por escrito todos aquellos aspectos significativos ya sea en lo personal o en lo profesional y han aportado en la construcción de su identidad profesional. Estos aspectos pueden ser positivos o negativos y estar relacionados con una etapa específica de su vida, una persona o un determinado contexto, relevando la emoción que le originó el suceso.
Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante	Identidad profesional y su construcción Desarrollo profesional	Experiencias de vida Concepción propia del rol de educadora de párvulos	La educadora principiante determinará el número de incidentes a realizar, los cuales deben llevar un título que represente lo descrito. Los incidentes críticos deberán emerger del biograma realizado por la educadora de párvulos principiante, seleccionando para esto los acontecimientos más relevantes para su vida. Se entrega matriz del instrumento.

5.5.7 Toma de decisiones

Una vez obtenida y analizada toda la información, tanto de la evaluación por parte de expertas de la entrevista y grupo focal, como de la aplicación de relatos de vida y entrevista en el pilotaje, se procedió a la toma de decisiones. Éstas fueron:

✓ **Relatos de Vida:**

El biograma fue realizado en el pilotaje, de acuerdo con lo solicitado a las educadoras de párvulos, sin manifestar inconvenientes, por lo tanto, se aplicará

el mismo instrumento sin modificaciones, siendo el mínimo dos situaciones a registrar por etapa de vida, y el máximo cuatro, lo anterior se basa en lo registrado por las participantes. Con relación a los incidentes críticos, éstos se llevaron a cabo sin dificultad, sin embargo, de acuerdo con lo desarrollado por las educadoras de párvulos participantes en el pilotaje, se establecerá un mínimo de dos y máximo de cinco registros a desarrollar.

✓ **Entrevista:**

Desde la evaluación de expertas y de acuerdo con los criterios establecidos, los resultados para la entrevista señalan mantener sin mejorar 13 de las 14 preguntas, y eliminar la pregunta N°12. Del mismo modo, las observaciones efectuadas se han incorporado cuando el investigador las ha considerado relevantes, ya que contribuyen a enriquecer la pauta de preguntas, mejorando así su comprensión.

A partir del pilotaje, se ha estimado un tiempo de 45 a 60 minutos para su aplicación. Con relación a la formulación de las preguntas, se ha decidido eliminar de la entrevista a educadoras de párvulos principiantes, las subpreguntas de la N° 7 (7.1, 7.2, 7.3, 7.4), ya que se pudo evidenciar a partir de las respuestas entregadas por las participantes del pilotaje, que más que profundizar en la temática de estudio pueden inducir a alejarse de los objetivos que orientan esta investigación. Del mismo modo, para la misma entrevista, se ha eliminado la pregunta N°8, por considerarla similar a la pregunta N°7.

De acuerdo con el carácter semiestructurado de la entrevista, es importante considerar que las preguntas son sólo orientativas, las cuales se podrán ir modificando o reformulando según el desarrollo de ésta, teniendo presente en todo momento el propósito que se persigue con este instrumento.

✓ **Grupo focal:**

De acuerdo con la evaluación realizada por expertas y según lo arrojado en la tabla lógica, todas las preguntas se mantienen. Sin embargo, de acuerdo con las observaciones efectuadas por las expertas, con el propósito de lograr un mayor entendimiento e intencionalidad y al criterio del investigador de reducir el número de preguntas con el fin de abordar en esta instancia aquellas fundamentales para la investigación, se han modificado a partir de la unificación de algunas de ellas y la eliminación de otras.

5.5.8 Instrumentos definitivos

A partir de la revisión y evaluación efectuadas por expertas en educación, junto con decisiones tomadas por la investigadora de acuerdo con lo sugerido, y las modificaciones efectuadas luego del pilotaje, se han reformulado las matrices de dispositivos y los instrumentos de obtención de información iniciales, los cuales han quedado establecidos de la siguiente forma:

Tabla 16: Componentes del dispositivo de obtención de información definitivo

Dispositivos de obtención de información					
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Técnica de recogida de información		
			Relatos de vida	Entrevista	Grupo focal
Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante.	Identidad profesional y su construcción	Experiencias de vida	x	x	
		Trabajo en equipo y colaborativo		x	
		Ideas personales y conflictos de perspectivas	x	x	
		Concepción propia del rol educadora de párvulos	x	x	
		Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico			
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Formación inicial	Formación de pregrado como educadora de párvulos	x	x	
	Desarrollo de competencias	Saberes relevantes en la formación inicial		x	x
		Mejoras en la formación inicial			x
Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante.	Inserción en el campo laboral	Aprendizajes significativos	x		x
		Condiciones laborales			x
		Apoyo a la educadora principiante			x
Comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en los centros educativos en estudio.	Significado de los contextos educativos	Contexto socioeducativo		x	x
		Trabajo pedagógico		x	

Tabla 17: Matriz relatos de vida definitiva

Matriz Relatos de Vida			
Incidentes críticos - Biograma			
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Instrumento / Aspectos a considerar
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Formación Inicial	Formación de pregrado como educadora de párvulos	<i>Biograma /</i> Para efectos de la presente investigación, siendo uno de los elementos claves la construcción de la identidad profesional en educadoras principiantes, se les solicita a las participantes de la investigación realizar un biograma focalizando en aquellos aspectos significativos y sucesos relevantes, tanto personales como de formación educativa, acontecidos en diferentes etapas de su vida; escolar (antes del ingreso a la universidad), universitaria y profesional, posteriormente, los incidentes críticos emergerán del biograma.
Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante en diferentes centros educativos	Inserción en el campo laboral	Aprendizajes significativos	Para cada etapa de vida, cada educadora deberá realizar un número de dos y un máximo de cuatro acontecimientos a registrar. Se entrega matriz del instrumento. <i>Incidentes críticos /</i> La educadora principiante deberá desarrollar un mínimo de dos y un máximo de cinco incidentes, los cuales deben llevar un título que represente lo descrito. Los registros incidentales deberán emerger del biograma realizado por la educadora de párvulos principiante, seleccionando para esto los acontecimientos más relevantes para su vida, los cuales han contribuido a la construcción de su identidad profesional. Se entrega matriz del instrumento.
Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante	Identidad profesional y su construcción	Experiencias de vida <hr/> Concepción propia del rol de educadora de párvulos <hr/> Ideas personales y conflictos de perspectivas	

Tabla 18: Matriz entrevista definitiva

Matriz Entrevista			
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Preguntas
Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes contextos educativos.	Identidad profesional y su construcción	Ideas personales y conflictos de perspectivas	1. ¿Cuáles crees que son los elementos o aspectos que han contribuido en la construcción de tu identidad profesional?
		Experiencias de vida	2. ¿Qué experiencias de vida, tanto personal como profesional han aportado en la construcción de la identidad profesional?
		Trabajo en equipo y colaborativo	3. ¿Qué importancia tiene para tí el trabajo en equipo y colaborativo?
		Concepción propia del rol de educadora de párvulos	4. ¿Cuál consideras que es el rol que debe desarrollar la educadora de párvulos? 5. ¿Qué significa para ti ser educadora de párvulos? 6. ¿Qué tipo de educadora de párvulos consideras que eres?
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Formación inicial	Formación de pregrado como educadora de párvulos	7. ¿Qué importancia ha tenido para ti la formación inicial de “educadora de párvulos” como profesional de la educación?
	Desarrollo de competencias	Mejoras en la formación inicial	8. A partir de tu experiencia como educadora de párvulos ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorar en las carreras de educación infantil?
			9. ¿Qué competencias profesionales desarrolladas durante tu formación inicial, te han parecido determinantes para desarrollarte en el ejercicio de la profesión? 10. ¿Qué competencias profesionales debes desarrollar para mejorar en tu desempeño profesional?
Comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de	Significado de los contextos educativos	Contexto socioeducativo	11. ¿Cómo definirías o describirías la realidad educativa - laboral en la cual te desempeñas? ¿Qué nivel de conocimiento posees del contexto educativo en el que te desempeñas?

las educadoras de párvulos principiantes que se desempeñan en centros públicos de educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.

12. ¿Cuál es la relación que estableces con los agentes de la comunidad educativa? (Familia, equipo técnico pedagógico del centro educativo y comunidad circundante)
 - 12.1 ¿Cómo se evidencia un ambiente propicio para el aprendizaje en las interacciones que se establecen con el equipo técnico pedagógico del centro educativo en el cual trabajas?
 13. ¿Qué nivel de conocimiento posees del contexto educativo en el que te desempeñas?
 - 13.1 ¿Cómo evidencias o identificas el conocimiento que posees de tu realidad educativa - laboral?
-

Tabla 19: Matriz grupo focal definitiva

Matriz Grupos Focales Educadoras de Párvulos			
Objetivos específicos	Ámbitos	Categorías	Preguntas
Describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de una educadora de párvulos principiante.	Identidad profesional y su construcción	Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico	1. ¿Qué significado le atribuyes a la reflexión en el quehacer pedagógico? 1.1 ¿De qué manera llevas a cabo la reflexión pedagógica?
Identificar las competencias entregadas en la formación inicial que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenece.	Desarrollo de competencias	Saberes relevantes en la formación inicial	2. ¿De qué manera los saberes adquiridos en tu formación inicial han contribuido en tus primeros años de ejercicio profesional?
Identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en diferentes centros educativos.	Inserción en el campo laboral	Aprendizajes significativos	3. ¿Qué momentos específicos en el ejercicio de la profesión han sido claves para la construcción de aprendizajes significativos como educadora de párvulos?
		Condiciones laborales	4. ¿Qué situaciones vividas en tu realidad educativa – laboral te han generado conflicto con relación al concepto de ‘ser educadora’? 4.1 ¿De qué manera los requerimientos establecidos desde las políticas públicas de educación parvularia influyen en tu desempeño profesional?
		Apoyo a la educadora principiante	5. Desde el contexto educativo en el cual te desempeñas, ¿Cuáles son las necesidades de apoyo requeridas en tu labor profesional? 5.1 ¿Cómo has resuelto situaciones nuevas o de conflicto para ti?
Comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la	Significado de los contextos educativos	Contexto socioeducativo	6. ¿Qué elementos de tu realidad educativa – laboral consideras que han contribuido en la construcción de tu identidad

identidad profesional de educadoras de párvulos principiantes que se desempeñan en centro públicos de educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.	como educadora de párvulos?
	7. ¿Qué elementos de la realidad educativa - laboral han dificultado la construcción de tu identidad como educadora de párvulos?

5.5.9 Consentimiento informado

Para el desarrollo de la presente investigación, donde las educadoras de párvulos principiantes se constituyen en los agentes claves de este estudio, es necesario clarificar su participación a partir del consentimiento informado. Si bien este documento no es un procedimiento de obtención de información en sí, permite transparentar ante las participantes qué es lo que se realizará y cuál será el proceso a seguir en la investigación.

Éste consiste, de acuerdo con lo planteado por Sandín (2003), en un código ético, el cual se empieza a aplicar en el campo de la investigación biomédica, con el fin de informar a los pacientes ante un posible tratamiento, previniendo de esta manera prácticas experimentales que violaran los derechos de las personas. En el campo de la investigación social, se aplica con el fin de informar a los participantes de la naturaleza de la investigación, sus objetivos y posteriormente dar a conocer los resultados de ésta, los cuales deben aceptar de manera voluntaria su participación. Como el investigador conoce previamente los propósitos y aspectos fundamentales que busca, tiene la posibilidad de anticiparse a ciertas acciones que pudiesen ocurrir, las cuales deben ser informadas a los participantes de la investigación.

5.6 Estrategias de análisis de la información

5.6.1 Proceso de análisis de la información

Es una de las fases claves dentro del proceso de investigación, donde el investigador debe encontrar significado a los hallazgos que surgen a partir de categorías, las que a su vez se han establecido por semejanza – diferencia (Bustingorry et al., 2006), es decir desde su recurrencia y desde su relevancia, de acuerdo con lo expresado por los participantes del estudio y al significado que se le otorga en la investigación al sistema de categorías deductivo – inductivo.

Para las autoras antes mencionadas, la categorización contribuye a la clasificación conceptual de las temáticas que comparten significados y pueden estar relacionadas con situaciones, contextos, actividades, acontecimientos,

relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, miradas sobre un determinado problema, estrategias y procesos (Bustingorry et al., 2006).

Tójar (2006) plantea que el análisis cualitativo en un principio se guía por las preguntas iniciales y en el transcurso de la investigación se desarrolla a partir de las reflexiones las cuales se enriquecen con las interpretaciones. Esto requiere organizar la información con la que se cuenta, orientar la búsqueda, elaborar categorías de análisis para luego interpretar, asignar significados describir y comprender lo encontrado.

Dentro de las características de análisis de la información en investigación cualitativa, Hernández - Sampieri et al. (2014), señalan que:

- ✓ El análisis de la información es sistemático y se establece desde diferentes puntos de vista, unificando diferentes perspectivas.
- ✓ Las percepciones y experiencia del investigador se constituyen en un elemento clave del análisis.
- ✓ Cada investigador establece su propia perspectiva de interpretación de los datos.
- ✓ Se estudia cada dato obtenido, a partir de los instrumentos de recogida de información, en sí mismo y en relación con los otros instrumentos. Es así que el investigador analiza los datos obtenidos, estableciendo relaciones entre ellos.
- ✓ Los datos, se analizan, interpretan y se les entrega significado, hasta construirlo para la totalidad de los datos. No es un proceso lineal.
- ✓ El análisis de datos se comienza a delinear considerando ciertas características generales, sin embargo, no está predeterminado, ya que se va reformulando según los resultados obtenidos, considerando los aportes de los participantes y los hallazgos que hace de estos aportes el investigador.
- ✓ Los datos son ordenados bajo un sistema de categorías.

Con relación a la saturación de los datos, se produce cuando ya no se encuentra información nueva (Hernández - Sampieri et al., 2014; Creswell, 2014), y es en este punto cuando el análisis finaliza. Si, por el contrario, se evidencia falta de claridad en los datos obtenidos, es necesario volver al campo de estudio, con el propósito de recoger más información. Este proceso de análisis pretende orientar a la comprensión del fenómeno estudiado, llevando explicaciones y comparando datos, el cual se convierte en un proceso ordenado, cuidadoso y flexible (Álvarez - Gayou, 2012).

En esta investigación, la información se ha analizado de manera sistemática y siguiendo el planteamiento de Miles y Huberman, (1994 a y b) y Miles, Huberman y Saldaña, (2014) quienes señalan que se establecen tres subprocesos vinculados, cíclicos e interactivos, los cuales se llevan a cabo antes, durante y después de la recogida de datos, de la siguiente forma:

- ✓ *Reducción de datos*: Forma de organizar y disponer de la información de manera ordenada, mediante un proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción y/o transformación de la información obtenida en el trabajo de campo, que en este estudio se ha establecido a partir de la transcripción de entrevistas, grupo focal y desarrollo de relatos de vida. La reducción de información incluso se desarrolla de manera anticipada, cuando el investigador está decidiendo cuál será el marco de referencia, los casos, las preguntas de investigación y el enfoque a elegir, continuando después del trabajo de campo, durante todo el trabajo investigativo hasta la finalización del informe de investigación, siendo esta fase parte del análisis. La información se delimita de acuerdo con el criterio que el investigador decida aplicar en el análisis, selección del marco de referencia, preguntas de investigación, casos del estudio, instrumentos de recogida información códigos y categorías a utilizar. A partir de la reducción de datos y de todo el proceso que implica, las conclusiones pueden ser verificadas.

Para el presente estudio y referido a la reducción de los datos, se han establecido dos tipos de sistemas de categorías (Miles y Huberman, 1994 b): deductivas o “a priori”, construidas desde el marco referencial. A partir de éste se elaboró un mapa conceptual de acuerdo con los autores consultados, para luego establecer una matriz de categorías desde donde se fueron diseñando las preguntas de investigación, las que se sometieron a la revisión de expertos como medio de verificación, para en un paso siguiente efectuar un pilotaje a un grupo reducido, con las mismas características de los sujetos en estudio. Esto se realizó principalmente, por un lado, para obtener los primeros resultados con el fin de orientar este proceso, junto con revisar en el campo los instrumentos de recogida de información elaborados para posteriormente aplicarlos.

Los datos recogidos mediante los procedimientos de recolección de información utilizados orientan la búsqueda de nuevas evidencias, las cuales se incorporan a un esquema emergente de significados, de donde surgen las categorías inductivas o “a posteriori”, Ambos sistemas de categoriales contribuirán a la profundidad de los análisis y a una mayor comprensión del fenómeno en estudio.

- ✓ *Disposición de los datos*: corresponde a una segunda parte del análisis, la cual consiste en un conjunto de información organizada y resumida, lo que permite sacar ciertas conclusiones, o efectuar acciones, realizar un mayor análisis o tomar decisiones basadas en ese conocimiento. Generalmente los investigadores requieren ver un conjunto de datos sintetizados para pensar en su significado, lo que puede incluir resúmenes, estructuras o símbolos.

En esta investigación y con la ayuda del programa para el análisis de datos cualitativos ATLAS ti, se ha organizado y resumido la información mediante la codificación y organización de lo contenido en los relatos de vida; biogramas e incidentes críticos, entrevistas semi estructuradas y grupo focal; la versión siete, fue utilizada principalmente para el pilotaje, y la ocho en el trabajo de campo propiamente tal. De esta manera, y a través

del establecimiento y definición que han realizado las participantes de las categorías, y por otro lado la creación de redes semánticas, se establecen conclusiones iniciales de este estudio de casos. Es importante considerar que esta etapa de disposición y visualización implica además reducción de datos.

- ✓ *Conclusión, interpretación y verificación*: esta tercera fase y final se realiza desde los hallazgos y sus categorías, involucra a los investigadores en la interpretación, al observar patrones, explicaciones, causas y proposiciones esquematizando de esta manera el resultado de los datos obtenidos. Si bien las conclusiones aparecerán una vez terminadas la recolección y análisis de datos, el investigador ha tenido desde un comienzo ciertas ideas preconcebidas, incluso cuando señala haber realizado un procedimiento inductivo, las cuales va verificando en el proceso. Esto se produce principalmente en la etapa de disposición de los datos, donde se delimita el trabajo, estableciendo ciertos lineamientos a partir de los objetivos, preguntas de investigación, marco de referencia entre otros.

La verificación puede ser tan breve como un segundo pensamiento en la mente del analista durante la escritura, con un rápido recorrido a las notas de campo, o puede ser exhaustiva y elaborada, con largas argumentaciones y revisiones entre colegas para generar consenso, o con esfuerzos extensos para replicar un hallazgo en otro conjunto de datos.

Las etapas descritas, y de acuerdo con lo descrito por Miles y Huberman (1994), se pueden representar como un proceso interactivo, cíclico e iterativo donde la reducción de datos orienta a ideas nuevas con relación a la disposición de los datos, la cual se lleva a cabo visualizando conclusiones iniciales las que contribuyen a la toma de decisiones.

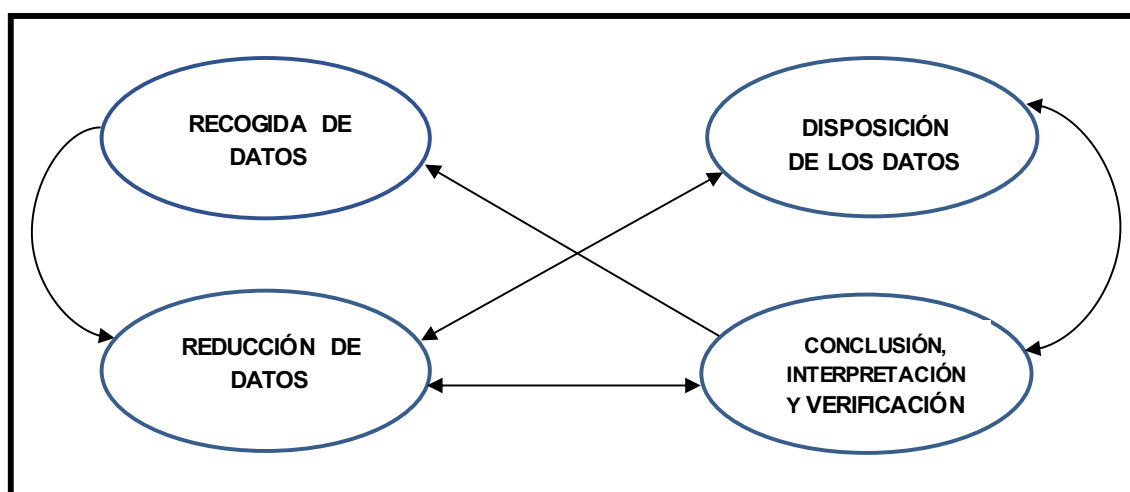


Figura 13: Componentes de análisis de datos: Modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994b, 429)

Los significados que emergen en este proceso deben ser probados por su integridad y consistencia, es decir, su validez. En este sentido, y como se detalla más adelante, la validez se ha establecido desde la verificación de los participantes y la triangulación de datos (Creswell, 2014).

Para facilitar el trabajo de análisis de la información recopilada y como se mencionó con anterioridad, se utilizará como apoyo la herramienta tecnológica Atlas ti. Este programa, empleado principalmente para el análisis de grandes volúmenes de datos textuales, segmenta datos en unidades de significado, es decir codifica datos y favorece la construcción de teorías al relacionar conceptos con categorías y temas, donde el investigador debe agregar los documentos primarios y con la ayuda del programa se codifican (Hernández - Sampieri et al., 2014).

Esta herramienta favorece la elaboración de un trabajo ordenado con el fin de poder ingresar a todos los documentos posibles de analizar, por lo tanto, se pueden utilizar para la decodificación de información y para la estructuración de datos (Massot et al., 2004).

En cuanto a las unidades de análisis, Lofland, Snow, Anderson y Lofland, L. (citados por Hernández - Sampieri et al., 2014) señalan que existen una diversidad de ellas, las cuales las han clasificado desde lo individual a lo social, éstas son:

- ✓ Significados: Son conceptos que utilizan los participantes para hacer referencia a definiciones, ideologías o estereotipos. Se pueden describir e interpretar y van más allá de lo teórico.
- ✓ Prácticas: Se relaciona con una actividad la cual es definida por las personas de una determinada comunidad como rutinaria.
- ✓ Episodios: hacen referencia a acontecimientos negativos o dramáticos. Pueden llegar a involucrar a una pareja, familia, comunidad o a un gran grupo de personas.
- ✓ Encuentros: Se establece de manera presencial e intencionada entre dos o más personas, con el propósito e intercambiar opiniones o acciones.
- ✓ Roles: Su fin es que las personas se organicen para darle significado a sus prácticas.
- ✓ Díadas: Se estudia su origen, intensidad y procesos de parejas que se relacionan con un propósito, formando un vínculo.
- ✓ Grupos: Conjunto de personas que se relacionan entre sí por un propósito y un largo periodo de tiempo.
- ✓ Organizaciones: Se establecen con fines colectivos, donde el análisis efectuado se basa en el origen, control, las jerarquías y la cultura.
- ✓ Comunidades: Consiste en el establecimiento de personas en un determinado territorio, el cual está socialmente definido.
- ✓ Subculturas: Contienen a una gran población, donde las nuevas tecnologías y los medios de comunicación propician la aparición de estas unidades sociales, donde sus límites no están definidos con claridad.
- ✓ Estilos de vida: Adaptación que efectúa una cantidad indeterminada de personas, las cuales comparten situaciones similares.
- ✓ Procesos: Acciones que se llevan a cabo de manera continuada con un determinado propósito.

En esta investigación y de acuerdo con lo ya señalado, las unidades de análisis se han establecido en dos; la primera de ellas hace referencia a las educadoras de párvulos en los tres primeros años de ejercicio profesional, relacionándose con la unidad de análisis de significado. Como segunda unidad, se han determinado las realidades de práctica, es decir las organizaciones, las cuales difieren entre sí en cuanto a sus características y dependencia institucional y son los espacios donde las educadoras van realizando su quehacer pedagógico. De esta manera, se entiende a la unidad de análisis como el aspecto específico a estudiar en una investigación cualitativa.

Con relación a la confiabilidad y validez en investigación cualitativa, Creswell (2014), señala para la primera de ellas, que el enfoque del investigador sea consistente. Es así que en la presente estudio se ha documentado y evidenciado cada paso realizado, entre los que destacan: planteamiento de un marco referencial pertinente, explicitación de diseño metodológico utilizado, creación de mapa conceptual para la creación posterior de una matriz de dispositivos de obtención de información, matriz de obtención de información con categorías apriorísticas, pautas de instrumentos de obtención de información (entrevistas, relatos de vida y grupo focal), revisión de los instrumentos de recogida de información por expertos, realización del pilotaje y sus evidencias en transcripciones, trabajo de campo y evidencia en transcripciones, resultados con las dimensiones, categorías y subcategorías, consentimiento informado, entre otros.

Junto con lo anterior, se revisaron las transcripciones con el fin de que no existieran errores considerables efectuados al momento de llevarlas a cabo. Finalmente, y durante el proceso de codificación, se revisaron en profundidad la definición de códigos y sus significados, evitando de esta manera desaciertos metodológicos.

En lo que respecta a la validez, el autor manifiesta que el investigador debe comprobar la precisión de los hallazgos mediante el uso de ciertos procedimientos. En este estudio se han utilizado dos de ellos; el primero hace referencia a la triangulación, es decir la utilización de diferentes fuentes de datos que examinan la evidencia y su uso, para construir una justificación coherente para los temas.

El segundo procedimiento utilizado fue la verificación por parte de las participantes. Ésta se llevó a cabo en dos etapas:

- 1° Momento: Luego de la realización de los relatos de vida y las entrevistas y grupo focal, se presentó a las participantes una matriz general con las categorías de los resultados obtenidos en el pilotaje, con el fin de ratificar los hallazgos. Lo anterior fue confirmado por las educadoras de párvulos.
- 2° Momento: Una vez analizados en profundidad todos los datos obtenidos en el trabajo de campo, a partir de los instrumentos de recolección de información seleccionados, se envía a las educadoras un informe de resultados final, en el cual se incluyeron las tablas del sistema categorial según instrumento y las conclusiones. La ratificación de los hallazgos se

evidenció a través de un documento respuesta, donde expresan a partir una pregunta planteada, su opinión.

5.6.2 Triangulación

Dentro del análisis de la información, un último procedimiento es la triangulación, la cual consiste en un medio para realizar un contraste y validación entre los ejes que se articulan entre sí. De acuerdo por lo planteado por Dorio et al. (2004), se considera como una estrategia para el análisis de la información, contrastando los datos obtenidos desde diferentes perspectivas y puntos de vista; la del investigador, la de los sujetos participantes, la proveniente de diferentes fuentes de información o una combinación entre ellas.

Para minimizar la posibilidad de que la interpretación no sea la adecuada, se utiliza la triangulación, la cual ha sido considerada como un proceso de utilización de percepciones múltiples para clarificar el significado, cuya principal ventaja es comprobar que, en la obtención de los datos emanados de diferentes fuentes de obtención y producción de información, se obtengan resultados similares. (Stake, 2013). En este estudio, el análisis de la información se efectuará a partir de la triangulación de datos, los cuales serán obtenidos de los procedimientos de recolección de información aplicados, éstos son los relatos de vida, compuestos por biogramas e incidentes críticos, las entrevistas semi estructuradas y el grupo focal.

Es decir, el propósito de la triangulación es construir una justificación coherente de los hallazgos, los cuales emergen de diferentes fuentes de recogida de información, a partir de las cuales los participantes han manifestado sus percepciones y perspectivas en relación con la temática en estudio (Creswell, 2014), en este caso en la construcción de la identidad profesional de educadoras de párvulos principiantes, ejerciendo en diferentes contextos educativos. Lo anteriormente descrito le entrega validez a la investigación.

6 Resultados

6.1 Introducción

En este capítulo se dan a conocer los hallazgos obtenidos durante el pilotaje y en el trabajo de campo. En este estudio participaron doce educadoras que se encuentran en los tres primeros años de ejercicio profesional, quienes cursaron sus estudios de formación inicial en la misma universidad y se encuentran trabajando en tres contextos diferentes de educación infantil: centros públicos, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.

El *pilotaje* contribuyó a la revisión de los instrumentos de recogida de información y a la obtención de resultados iniciales que fueron orientando el posterior análisis de datos. Para analizar los datos se utilizó el programa ATLAS ti versión siete. El pilotaje contó con la participación de tres educadoras principiantes, una de cada contexto. Del mismo modo, nueve fueron las participantes en el trabajo de campo, tres por cada contexto y una por año.

La obtención de información en el *trabajo de campo* se logró a partir de tres instrumentos: relatos de vida; (específicamente biogramas e incidentes críticos), entrevistas en profundidad y un grupo focal. Con la ayuda del programa para el análisis de datos ATLAS ti versión ocho, se procedió a codificar y a categorizar las evidencias, correspondientes a citas y a información obtenida de las sujetos participantes. Una vez clasificadas e identificadas las categorías tanto apriorísticas como emergentes por dimensiones, se definieron los significados que le entregan las educadoras a cada una de ellas, desde su recurrencia y relevancia.

6.2 Resultados iniciales del pilotaje

Estos hallazgos corresponden al análisis realizado a partir del pilotaje, los que nos aproximan a la realidad en estudio. Las categorías que se presentan se han seleccionado a partir del significado que tienen para las sujetos participantes, desde su recurrencia y relevancia.

Durante el proceso del plan piloto, surgieron cuatro categorías, las cuales se han consignado, en las redes semánticas y en la tabla de categorías pilotaje, con mayúscula para diferenciarlas de aquellas previamente establecidas para su búsqueda. En cada casillero, junto a la categoría, se evidencian dos números separados por un guion; el primero de ellos da cuenta de la fundamentación; es decir, el número de citas asociadas al código, mientras que el segundo número se refiere a la densidad, que corresponde al número de códigos asociados al código seleccionado.

La red que se presenta a continuación corresponde a todas las categorías que emergen, tanto deductivas como inductivas. Se aprecia que en la mayoría de ellas surgen diferentes relaciones y conexiones; por lo tanto, se establece un proceso interrelacionado y dinámico.

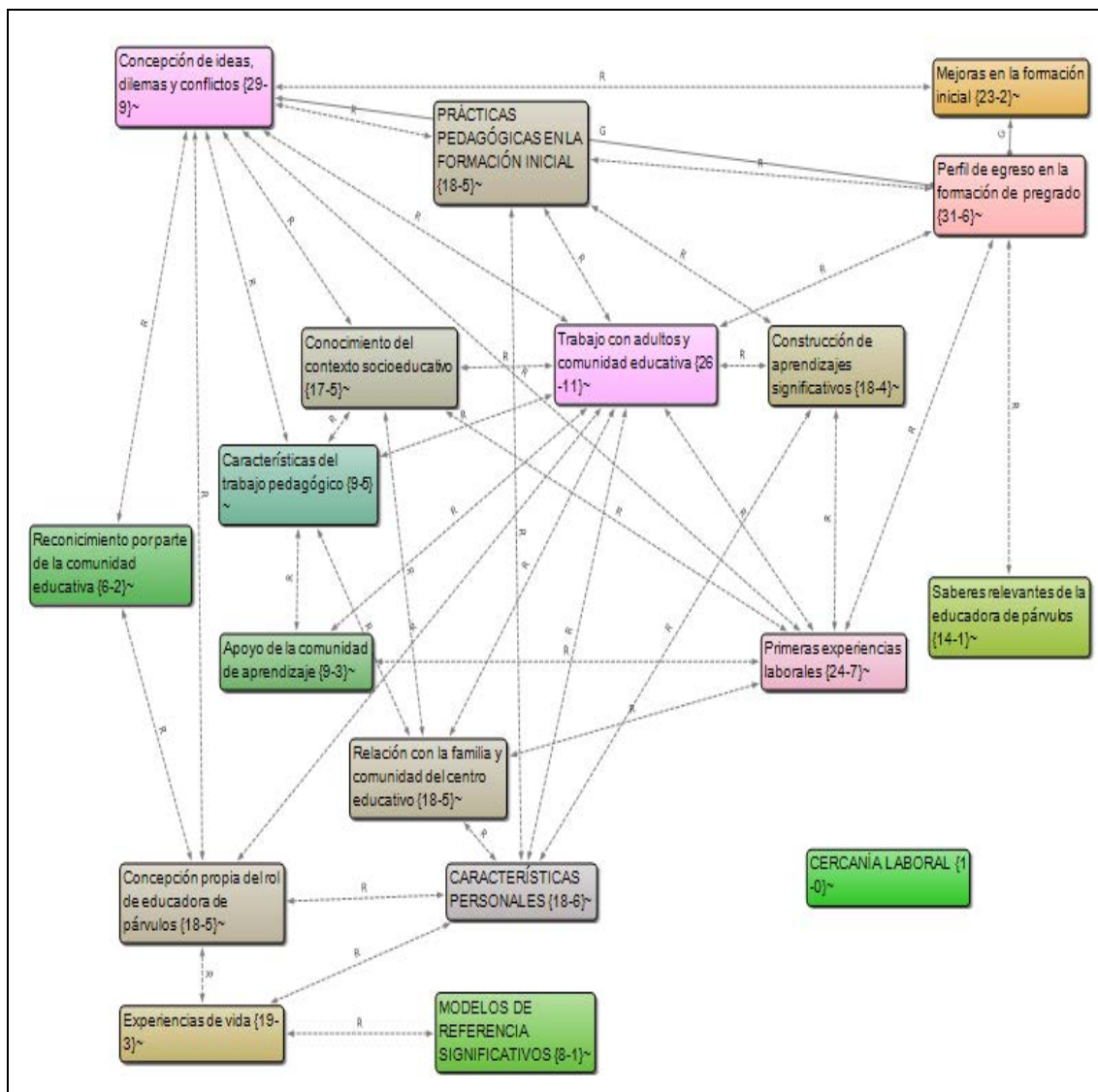


Figura 14: Red semántica pilotaje

A continuación, se presentan las categorías clasificadas en dimensiones, en las cuales se da a conocer el significado que tienen para las educadoras participantes de la investigación, donde se incluyen además evidencias de las citas que dan cuenta de esto. Cabe señalar que una de las categorías emergentes, cercanía laboral, no fue incorporada en el posterior análisis al tener una baja recurrencia y al no presentar relaciones con otras categorías, por lo cual se consideró poco relevante.

La primera tabla, organiza las categorías y su recurrencia establecidas en tres grandes dimensiones de manera referencial. Del mismo modo, las redes semánticas siguientes, se vinculan a la clasificación de las categorías por dimensiones, relacionándose éstas entre sí de forma transversal en las tres etapas vividas por las educadoras principiantes; desde lo biográfico, formación inicial y contexto educativo - profesional.

Tabla 20. Categorías pilotaje

Dimensiones	Categorías
Biográfica	CARACTERÍSTICAS PERSONALES (18)
	Concepción propia del rol de educadora de párvulos (18)
	Experiencias de vida (19)
Formación inicial	MODELOS DE REFERENCIA SIGNIFICATIVOS (8)
	Concepción de ideas, dilemas y conflictos (29)
	Mejoras en la formación inicial (23)
	Perfil de egreso en la formación de pregrado (31)
	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL (18)
Contexto educativo - profesional	Saberes relevantes de la educadora de párvulos (14)
	Trabajo con adultos y comunidad educativa (26)
	Apoyo de la comunidad de aprendizaje (9)
	Características del trabajo pedagógico (9)
	Conocimiento del contexto socioeducativo (17)
	Construcción de aprendizajes significativos (19)
	Primeras experiencias laborales (24)
	Reconocimiento por parte de la comunidad educativa (6)
	Relación con las familias y comunidad del centro educativo(18)

6.2.1 Dimensión: Biográfica

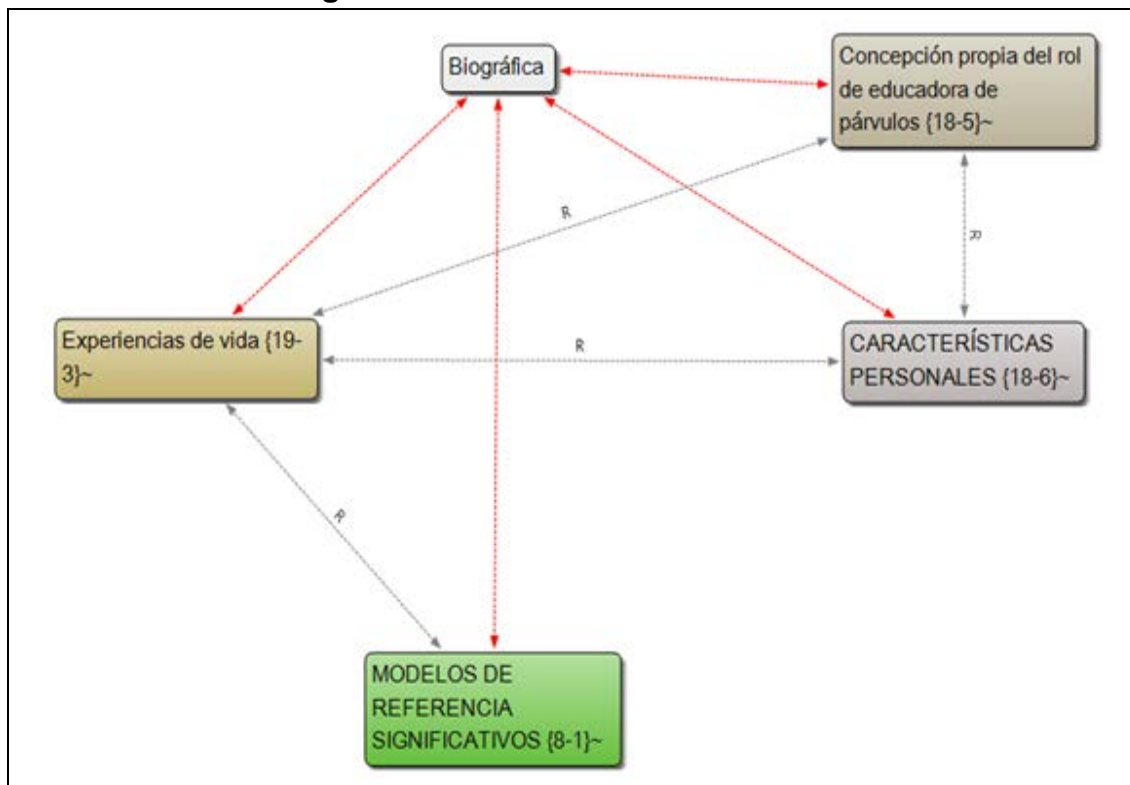


Figura 15: Red semántica pilotaje: Dimensión Biográfica

6.2.1.1 Características personales

Vinculadas a las preferencias, formas de actuar y de pensar frente a determinadas situaciones vividas, las cuales van aportando en la construcción de la identidad profesional. Se destacan: ser autocrítica, autoexigente, responsable, estar en constante perfeccionamiento, interés por la investigación, carisma, respeto, cariño, interés por los niños, estar en constante movimiento e interés por el baile, comprensiva con el equipo de trabajo, empática, risueña, interés por el área humanista y la psicología, capacidades y habilidades para interactuar con niños los párvulos, seguridad, ansiedad y nerviosismo.

“[...] además ahí creo que es súper relevante también desde mi personalidad como yo me comporto como educadora, el ser súper autocrítica, autoexigente conmigo misma, hace que pueda ser responsable, que quiera siempre estar perfeccionándome constantemente, también recuerdo que le comentaba que me gustaba investigar también hartito, desde los referentes teóricos, estar siempre ahí actualizada, eso, eso desde mi personalidad yo creo que han contribuido a mi identidad como profesional”. Ed.(educadora)1; entrevista, centro público en educación infantil.

“[...] porque a mí siempre me gustaron los niños, me entretenía, a mí por ejemplo me carga estar sentada todo el rato en una oficina, me gusta moverme, bailar, y todo lo que quiero hacer lo puedo hacer con ellos, es como ese proceso, el cambio de cómo llegan a cómo se van, ese proceso me gusta a mí”. Ed. 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.2 Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Definición que realiza la educadora principiante del quehacer pedagógico y de las funciones que debe desarrollar una educadora de párvulos. Este concepto se comienza a formular desde las experiencias de vida, desde lo biográfico y en la formación inicial, desarrollándose a partir de las experiencias de prácticas de formación y laborales en determinados contextos educativos, destacan entre sus características el liderazgo, capacidad de gestionar, trabajo en equipo y colaborativo, respeto por el equipo y las familias, empatía, responsabilidad, ser un agente de cambio social, modelo de referencia, dinamizadora y mediadora de aprendizajes, ser una educadora constructivista, crítica y abierta a distintos cambios, innovadora, con capacidad para resolver problemas, promover cambios en el aprendizaje y en el desarrollo, mantener cercanía con las familias, alegre y comprensiva.

“Para mí ser educadora de párvulos es como ser un ejemplo, siento que todo lo que hago yo en el aula, todo lo que digo, todo lo que hago, como me siento como me paro, como corro todo es un ejemplo para los niños, con cosas tan simples de una frase de algo que yo puedo decir, para ellos es ley, para la mamá también es ley cuando te tienen un aprecio y saben que lo que haces es por el bienestar de su hijo, como que ellos te valoran bastante. Para mí también ser educadora de párvulos es entregar mucho amor, ser empática con los niños, que eso igual cuesta mucho”. Ed. 2; biograma, centro educativo particular subvencionado.

“[...] De liderazgo, dinamizadora, que dinamice distintos aspectos de las comunidades, bueno también intencionadora de aprendizajes y con los párvulos

que también pueda llevar a cabo y sea partícipe, de un tipo colaborativo, de trabajo en equipo, que sea crítica, que sea abierta a distintos cambios, que pueda ir resolviendo problemas, que sea innovadora. Ed. 3; entrevista, jardín infantil particular).

6.2.1.3 Experiencias de vida

Hace referencia a situaciones vividas por la educadora de párvulos principiante previas al ingreso a la carrera de educación parvularia, donde algunas de ellas fueron de cierta manera determinando su decisión de optar por una carrera universitaria vinculada al área de la educación.

“[...] o sea, un motivo por el cual yo decidí estudiar educación parvularia, fue porque un poco no fracasé, pero desistí de estudiar la otra carrera que fue auditoría y eso tiene que ver con que estuve súper enferma, entonces gracias a eso pude tomar esta decisión”. Ed. 1; entrevista, centro público en educación infantil.

“Pase por una depresión leve y mucho estrés por la sobrecarga académica. Cursaba tercero medio y tuve muchos problemas con las notas en los ramos científicos y matemáticos incluso con los promedios”. Para mí fue difícil llevar este año. Ed.3; biograma, jardín infantil particular.

6.2.1.4 Modelos de referencia significativos

Se refiere a personas cercanas, familiares o profesionales de la educación que han sido un apoyo o un referente que seguir, especialmente al momento de tomar decisiones vinculadas al desarrollo profesional.

“[...] Siento también que el a lo mejor el haberme criado con mi abuelita, también puede ser súper significativo, porque como le conté en algún momento ella cuidó a muchos niños, y la forma que tiene ella de relacionarse, con los niños, con las personas, ella es un ángel, entonces yo creo que a lo mejor tengo un poco de eso, de ese carisma para relacionarme con los niños, ese respeto, el cariño, la preocupación, entonces a lo mejor inconscientemente estoy replicando eso, puede ser también”. Ed. 1; entrevista, centro público en educación infantil.

“[...] ya que mi gran inspiración fue mi hermana al ser profesora y quería seguir sus pasos”. Ed. 2; biograma, centro educativo particular subvencionado.

6.2.2 Dimensión: Formación inicial

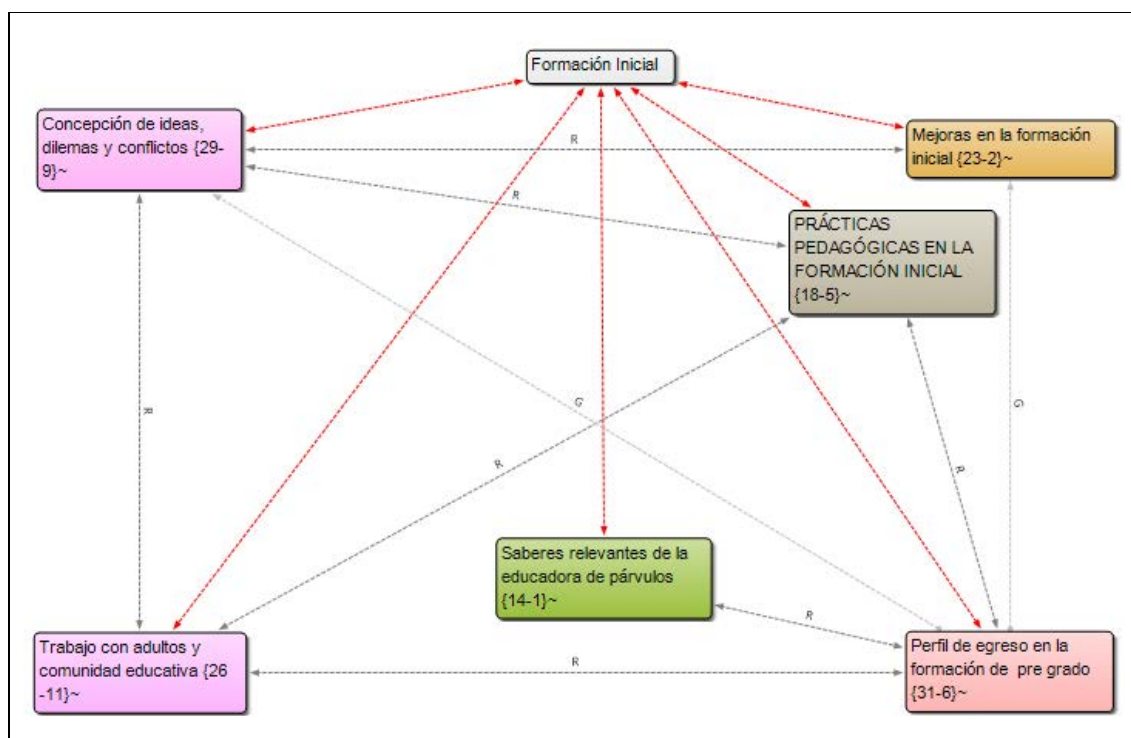


Figura 16: Red semántica pilotaje: Dimensión Formación Inicial

6.2.1.5 Concepción de ideas, dilemas y conflictos

Implican por un lado percepciones y concepciones del quehacer pedagógico del ser educadora, los cuales en ocasiones no se relacionan con los requerimientos o situaciones vividas en los contextos educativos, tanto de sus prácticas pedagógicas de formación inicial como de su experiencia laboral, y por otro, son experiencias de la formación inicial o profesional donde deben enfrentar situaciones y aprender a resolver. Lo anterior provoca contradicciones y estrés, lo que lleva a la reflexión y posterior toma de decisiones.

“[...] Cuando estaba en la práctica profesional, primero igual pasé un proceso súper fuerte porque cuando hice la práctica profesional, con la educadora teníamos un carácter súper distinto, entonces como que ahí yo me cuestioné muchas veces de si yo realmente debía ser educadora, porque sentía que todo lo que estaba haciendo estaba como mal, [...] entonces estuve harto tiempo, no me daban ganas de ir, y después como que yo obviamente uno mentalmente se va haciendo el ánimo y no iba a desperdiciar casi cuatro años de mi vida en no seguir, y aparte que me gustaba [...]”. Ed. 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado.

“En primera instancia no fue fácil el desarrollo del documento en sí, ya que en mi práctica profesional me pidieron realizar informes de todos los párvulos incluyendo una gran cantidad de materiales. El hecho de coordinar mis tiempos y energías fue dificultoso, me vi más de una ocasión estresada, frustrada muy nerviosa y con ganas de tirar todo por la borda”. Ed. 3; incidentes críticos, jardín infantil particular.

6.2.1.6 Mejoras en la formación inicial

Se relaciona con los elementos y competencias que las educadoras principiantes consideran necesarios que se desarrollen en las carreras de educación parvularia, con el fin de conocerlos y manejarlos desde la formación inicial y desarrollarlos en el campo laboral. Dentro de estos elementos a mejorar destacan planificación, evaluación, didáctica, articulación entre teoría y práctica, trabajo en equipo, trabajo en redes, lenguajes artísticos, políticas públicas, criterios en común a nivel nacional para todas las carreras de educación infantil, temáticas relacionadas con la documentación técnica y lo administrativo.

“[...] No, yo creo que más desde las experiencias de los profesores, por ejemplo. Lo que quiero decir es como no me den un método único para yo actuar, pero sí que a lo mejor que me hubiese gustado que me dijeran desde la experiencia, no sé, desde la experiencia de los mismos profes [...] porque me costó mucho traer la teoría a la práctica, como imaginármela, y lo que se me hizo muy difícil empezar a trabajar sin tener una idea real de lo que es estar todo el día en una sala por ejemplo”. Ed. 1; entrevista, centro público en educación infantil.

“Yo creo potenciar más el tema de lo administrativo, de todo lo que es documentación técnica que hay mucho en las escuelas y jardines institucionales, hay mucho [...] yo creo que, por ahí poder potenciar un poco más, por el tema de la documentación técnica, también hay cosas en lo laboral que uno tiene que tener en consideración, que son como también cosas súper así generales que uno debería saber”. Ed. 3; entrevista, jardín infantil particular.

6.2.1.7 Perfil de egreso en la formación de pregrado

Se vincula con la universidad donde la educadora estudió la carrera de educación parvularia: la malla curricular, el aporte entregado por las menciones, el cruce entre salud y educación, el enfoque constructivista, las competencias desarrolladas, los trabajos en terreno y la importancia de la labor docente en las diferentes asignaturas cursadas. Se le da gran relevancia a la formación inicial, la cual influyó en ellas de manera significativa, entregándoles un perfil profesional determinado que las distingue de otras educadoras de párvulos.

“Pero yo creo, respondiendo a la pregunta que sin duda que la universidad fue gestora de lo que soy hoy en día [...]. Si 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, tengo mucho que aprender de inclusión, de planificación, de evaluación, sí puede ser, pero crecimiento, en los valores, esos me los dio la U, eso que decía antes, yo soy así como súper constructivista, contra el conductismo, todo eso lo agradezco bastante, agradezco haber llegado ahí y haberlo aprendido de ahí”. Ed.1; entrevista, centro público de educación infantil.

“Fundamental, creo que todo lo que he aprendido, o sea aquí he aprendido en el colegio, pero la base todo como de forma de ser, los contenidos, que no se me olvide que a pesar de que hay un sistema formal todavía, aun así, tengo recursos, ocupo los mismos recursos que me han enseñado del constructivismo, creo que todo lo que sé y lo tengo y la formación mi forma de hablar, mi forma de pensar, todo es gracias a lo que aprendí en la universidad [...]”. Ed.3, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.8 Prácticas pedagógicas en la formación inicial

Relevancia entregada a las prácticas de formación y profesional efectuadas en pregrado, en las cuales tuvieron que enfrentar y vivir diferentes situaciones, tanto positivas como negativas, donde, a partir de la reflexión, se generaron aprendizajes. En estas prácticas pedagógicas pudieron conocer de manera general el trabajo que se realiza en los diferentes niveles y contextos educativos.

“[...] de la que más me acuerdo de que aprendí bastante en un colegio, con la educadora, ella era muy buena, ella era la educadora que, la educadora constructivista que siempre hablamos”. Ed. 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado.

“[...] porque siento que en lo personal yo ya me sentía mucho más en confianza, segura, siento que fueron como establecimientos donde yo me sentí muy cómoda, donde se me dio la oportunidad de hacer mucho, donde también yo me sentía muy motivada [...], entonces eso a mí me aportó bastante”. Ed. 3; entrevista, jardín infantil particular.

6.2.1.9 Saberes relevantes de la educadora de párvulos

Se refiere a los conocimientos y competencias adquiridas durante su formación inicial, de tipo actitudinal, procedimental y conceptual. Se le otorga relevancia a la investigación, tanto de trabajo de tesis como en general, los saberes adquiridos desde las teorías del aprendizaje, inclusión, necesidades educativas especiales, evaluación, planificación de situaciones pedagógicas, las didácticas cursadas y los aprendidos en asignaturas vinculadas al área de la salud, trabajo con adultos, comunidades educativas, prácticas de formación y profesionales.

“[...] hay cosas que yo sé y que no puedo hablar en el mismo idioma con mis compañeras, no sé desde las asignaturas que tienen que ver con la salud, no todas tienen eso, no todas tienen los mismos conocimientos y eso”. Ed. 1; entrevista, centro público en educación infantil.

“[...] las competencias, por ejemplo, saber dirigirme hacia las personas, saber trabajar en equipo, el lenguaje, la planificación en sí como la didáctica [...]”. Ed. 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.10 Trabajo con adultos y comunidad educativa

Hace referencia desde la formación inicial y en el contexto educativo profesional, a la importancia de mantener un buen clima de colaboración, apoyo, confianza y respeto con el equipo de trabajo, pares y familias siendo la base de un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que impacta directamente en el aprendizaje de los niños. Dentro de las características destaca el buen humor, la asertividad, el ser propositiva, el aprender de otros y con otros basado en un ambiente de confianza, de esta manera la comunicación resulta ser más fluida y la resolución de problemas más efectiva. Por otro lado, da cuenta de la formación de pregrado, vinculada a las interacciones y trabajo con otros profesionales, comunidades

educativas y retroalimentación entregada en clases o por parte de sus tutoras con relación al proceso de práctica de formación inicial vivido.

“Pero es el pensar, es el tener ese pensamiento de nosotros, por ejemplo, el que nos hicieran ver tantas realidades por ejemplo distintas, yo me he metí en una comunidad y conocí otras realidades de cómo pensaban esos papás, de cómo ellos tenían a sus hijos [...]”. Ed. 2; entrevista, centro educativo particular subvencionado.

“[...] de que uno pueda expresar lo que siente, lo que desea sin sentir culpa o miedo, yo creo que eso se traduce en un buen ambiente, un ambiente de confianza, y el que uno se pueda sentir cómoda y eso también se expresa a los niños, los niños al final absorben todo, todo y es más exitoso así cuando uno se siente bien, hay más éxito”. Ed. 3; entrevista, jardín infantil particular.

6.2.3 Dimensión: Contexto educativo – profesional

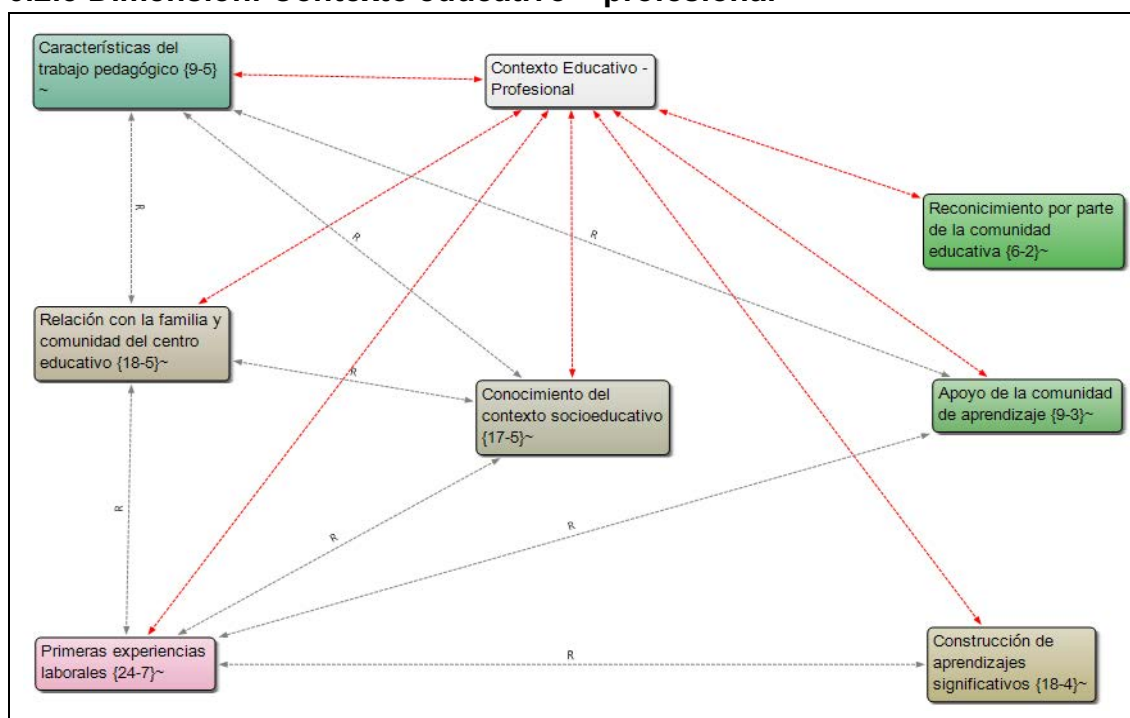


Figura 17: Red semántica pilotaje: Dimensión Contexto Educativo - Profesional

6.2.1.11 Apoyo de la comunidad de aprendizaje

Relacionado con la retroalimentación y las orientaciones técnico pedagógicas entregadas por sus pares, junto a la labor que se realiza en conjunto con el equipo de aula, lo cual, si hay una buena comunicación y apoyo en el quehacer pedagógico, favorece el trabajo en equipo y colaborativo, lo que va en directo beneficio del aprendizaje de los niños.

“[...] es como ir aprendiendo cada día más de otras educadoras, es como la retroalimentación que tengo constante, o lo que he ido aprendiendo todos los días, porque yo salí con un perfil y con una base ya de la universidad y cuando llegué a

trabajar también aprendí muchas cosas [...]”. Ed. 2, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

“Pienso que es importante porque se puede trabajar en base a un objetivo común, al cual se llevó a acuerdo previamente por trabajo en equipo, lo cual es más fácil por un tema de que la comunicación es más fluida, la resolución de problemas puede ser más eficiente también, más expedita, para la resolución de problemas el trabajo en equipo es súper importante y fundamental, también por el tema colaborativo siento que es súper necesario que dentro de una comunidad eso se dé fuerte porque así el proceso de enseñanza con los niños puede tener mejores frutos, también con el tema de los apoderados y eso”. Ed. 3, entrevista, jardín infantil particular.

6.2.1.12 Características del trabajo pedagógico

Se relaciona directamente con el contexto o realidad educativa en la cual la educadora principiante debe realizar su quehacer pedagógico de acuerdo con los requerimientos o criterios técnicos educativos solicitados por la institución a la cual pertenece. Destaca que en el establecimiento particular subvencionado el trabajo pedagógico es similar al realizado en enseñanza básica.

“Yo todavía no me siento así como profesora, no, o como que enseñe matemáticas y lenguaje y materias, yo me siento como no sé algo más humano, más social puede ser, y también eso tiene que ver con el contexto en el que estoy, porque se le da prioridad a eso, al bienestar, a la felicidad, al juego, a todo eso”. Ed. 1, entrevista, centro público de educación infantil.

“[...] ahora lamentablemente me tuve que acomodar porque si no hay evidencia para el colegio ni para los apoderados, como que no se trabaja, o por ejemplo si yo no mando tareas [...]”. Ed. 2, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.13 Conocimiento del contexto socioeducativo

Hace referencia a los saberes que posee la educadora de párvulos principiante del contexto en el cual se desenvuelve, lo que se evidencia en el conocimiento que tiene del funcionamiento del centro educativo y de la institución a la cual pertenece, las características de las familias y de la realidad educativa en general, actuando a partir de ese conocimiento.

“Yo creo que lo conozco, a lo mejor no tanto, cada vez lo voy conociendo más [...] he conocido ya a varias familias y a ver ¿cómo se puede evidenciar? En el trabajo que hago que es pertinente al contexto en el que estoy [...] desde sus objetivos yo sé dónde estoy, yo sé qué estoy haciendo aquí y para qué estoy y qué tengo que hacer. Ed. 1, entrevista, centro público de educación infantil.

“Sí, porque por ejemplo ahora como sigo estudiando y estoy haciendo el magíster, como que quizás ahora para mí no es tan lejano como si hubiese estado trabajando en un jardín, por ejemplo, entonces sé lo que se trata, convivencia escolar, los cambios que hay, en consejo se habla, entonces no me siento tan alejada del tema”. Ed. 2, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.14 Construcción de aprendizajes significativos

Se relaciona con las experiencias vividas tanto en la formación inicial como en lo laboral, las cuales movilizan la mirada de la educadora, transformando o reconceptualizando determinadas concepciones. Elemento fundamental de este cambio es la reflexión de lo acontecido.

“Este trabajo permitió empoderarme de mi rol de educadora, tener mayor confianza con mis conocimientos, dar a conocer mis competencias a la institución y así comenzar a trabajar como educadora de aula con mayor facilidad”. Ed. 1, biograma, centro público en educación infantil.

“Todo lo que viví significó fortaleza para mí, hoy puedo decir que estoy preparada para superar todas las adversidades, que estoy empoderada de mi rol de educadora y que todo el esfuerzo, el compromiso y la dedicación hoy se traducen en vocación y convicción”. Ed. 3, incidentes críticos, jardín infantil particular.

6.2.1.15 Primeras experiencias laborales

Da cuenta de vivencias significativas, ya sean positivas o negativas, las cuales han influido en su desarrollo profesional, relevando el significado del trabajo en equipo y el aporte que entregan sus pares en el trabajo pedagógico. Estas experiencias han favorecido el conocimiento de la realidad educativa donde han sido o son parte, y el sobreponerse a dificultades y situaciones de estrés ha contribuido en su desarrollo profesional y en el empoderamiento de su rol como educadora de párvulos. La forma con que la educadora se enfrenta al mundo laboral se relaciona con la importancia de la formación de pregrado y a los saberes entregados en esta etapa formativa.

“Al terminar de estudiar comencé de inmediato a realizar reemplazos [...] luego de dos meses fui contratada para trabajar durante el verano como directora y después continuar como educadora de nivel en el jardín donde estoy actualmente. Al llegar al jardín infantil conocí a mi equipo y al grupo de niños y niñas del nivel medio menor, a diario comenzaron a ocurrir situaciones difíciles de resolver, más aún cuando yo estaba comenzando a trabajar. La situación era compleja en varios aspectos [...]”. Ed. 1, incidentes críticos, centro público en educación infantil.

“En el año 2016 obtuve por primera vez mi curso un año completo, pero esta vez un NT2°B jornada de la tarde. Eran 42 párvulos, 23 varones y 19 mujeres, un gran desafío en el aula. Sin embargo, una de las mayores experiencias fue aprender a manejar situaciones de estrés con los padres, porque es muy difícil complacer y hacer felices a 42 familias. Tuve que aprender a lidiar situaciones que nunca pensé que existían tanto con los niños/as como con los padres”. Ed. 2, biograma, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.16 Reconocimiento por parte de la comunidad educativa

Se vincula a la valoración que espera la educadora de párvulos en sus pares, en el equipo de trabajo o familias. Cuando esta valoración es negativa se produce en ellas desmotivación, si es positiva favorece la confianza y seguridad en su actuar.

“Tengo una conversación con la asesora técnica, quien reconoce mi aporte a la comunidad educativa, mi dedicación con los niños y niñas, mi gran labor realizada durante el año anterior a pesar de la adversidad y me agradece por estar en el jardín infantil. Esto disminuye mi exceso de autocrítica, me genera confianza y seguridad”. Ed. 1, biograma, centro educativo particular subvencionado.

[...] eran muchas críticas, como que dije no, esto quizás no es lo mío, pero cómo tanto, me cuestionaba tanto si todas las profes me habían ido a ver a los centros de práctica, en todos salí bien evaluada, entonces yo decía cómo tanto, como que llegaba súper triste, no sabía [...]”. Ed. 2, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

6.2.1.17 Relación con la familia y comunidad del centro educativo

Vínculo basado en el respeto y flexibilidad, tanto con el equipo como con las familias. Se releva además los cambios acontecidos en las familias actuales, donde en el contexto de colegio subvencionado particular se manifiesta un escaso trabajo en conjunto, dejando la formación de hábitos y valores a la educadora. Con la comunidad circundante, el trabajo, en general, es escaso y se basa en actividades específicas.

“Ya, las familias [...] ¿cómo es? Es la que te deja todo el trabajo a tí, esa es la familia, ahora ya no es solamente enseñanza aprendizaje, ahora es formación, hábitos, valores, todo, todo tiene que hacer la profesora [...] aparte que como la mujer trabaja ahora, porque el hombre también obviamente, pero ahora la mujer como que ahora ya no tiene tanto tiempo para sus hijos”. Ed. 2, entrevista, centro educativo particular subvencionado.

“Bien, súper buena, yo nunca he tenido problemas para establecer relaciones, de hecho, yo a todos los lugares en los que he ido, con los apoderados he tenido siempre súper buenas relaciones, incluyendo la sala cuna pasada, tenía muy buena relación con todos, los apoderados, cuando yo estuve en la cuarta región, también me encariñé bastante con algunos, sí súper buena”. Ed. 3, entrevista, jardín infantil particular.

6.3 Trabajo de campo

En este apartado se dan a conocer los resultados, correspondientes al trabajo de campo realizado en Chile, durante los meses de julio, agosto y septiembre del año 2017, con las nueve participantes del estudio, tres educadoras egresadas en cada uno de estos años 2014, 2015 y 2016. Todas ellas pertenecen a la misma universidad y que se encuentran desarrollando su labor, tres por año, en las realidades educativas investigadas: centros públicos de educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares pagados.

A continuación, se presentan las redes semánticas con sus dimensiones, categorías y subcategorías. La información contenida en las redes se especifica en tablas, las cuales incluyen la fundamentación según la cantidad de citas asociadas a un código, de acuerdo con la evidencia encontrada en la aplicación de los instrumentos de recogida de información utilizados, correspondientes a relatos de vida, entrevistas en profundidad y grupo focal.

Se dan a conocer, además, las categorías tanto apriorísticas como emergentes, escritas estas últimas con mayúscula, en las redes semánticas y en las tablas categoriales, siendo divididas en tres grandes dimensiones. Éstas son: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional.

En línea con lo anterior, cabe señalar que en la presente investigación las dimensiones en las que se han clasificado los hallazgos corresponden a la agrupación más amplia o macrocategorías, en las cuales se establecen las categorías y subcategorías vinculadas a una etapa específica de la vida de las educadoras de párvulos principiantes. Del mismo modo, tanto las dimensiones del pilotaje como las del trabajo de campo se sustentan en lo planteado por Ávalos (2016), al expresar que los elementos claves en la construcción de la identidad profesional del educador se basan en la biografía, la formación inicial y el ejercicio de la profesión de acuerdo con la realidad educativa de la cual forma parte la educadora.

La primera tabla resume las categorías encontradas y su fundamentación, las cuales han sido organizadas en dimensiones, considerando los tres instrumentos de recogida de información utilizados en el trabajo de campo. Posteriormente, en las redes semánticas se establecen vínculos referidos a la interrelación y transversalidad en el proceso de construcción de la identidad profesional. Con relación a las categorías emergentes, éstas han sido consignadas en las redes semánticas y en las tablas de sistema categorial, según instrumento de recogida de información con mayúsculas, en la lógica de una mayor diferenciación y comprensión de los hallazgos.

Como ya fue señalado, los hallazgos han sido divididos en tres dimensiones, cada una de éstas presentan categorías, de las cuales emergen subcategorías. Las categorías que a continuación se presentan con su correspondiente evidencia, dan cuenta del significado que tienen para las participantes de la investigación las temáticas abordadas.

Tabla 21: Resumen categorías y su fundamentación según dimensiones

Dimensión	Categoría	Instrumento/técnica					
		Relatos de Vida		Entrevistas en profundidad		Grupo focal	
		F	TC	F	TC	F	TC
Biográfica	Características personales			12	E		
	Experiencias de vida	60	A	25	A		
	Ideas personales y conflictos de perspectivas	43	E	23	A		
Formación inicial	Experiencias personales	25	E	9	E		
	Formación de pregrado como educadora de párvulos	47	E	88	A	4	E
	Mejoras en la formación inicial			33	A		
	Prácticas pedagógicas en pregrado	56	E	39	E		
	Saberes relevantes en la formación inicial			24	A	13	A
Ejercicio Profesional	Apoyo a la educadora principiante			10	E	37	A
	Aprendizajes significativos	80	A	49	I	29	A
	Concepción propia del rol de educadora de párvulos	13	A	86	A	9	E
	Condiciones laborales	22	E	28	E	24	A
	Contexto socioeducativo	11	E	183	A	41	A
	Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico					35	A
	Situaciones laborales complejas	28	E			15	E
	Tipo de educadora			33	E		
	Trabajo en equipo y colaborativo	11	E	94	A	27	E
	Trabajo pedagógico	11	E	94	A	16	E
Valoración del trabajo realizado por la educadora	9	E	23	E	10	E	

F= Frecuencia

TC= Tipo de categoría

E= Emergente

A= Apriorística

6.3.1 Relatos de vida

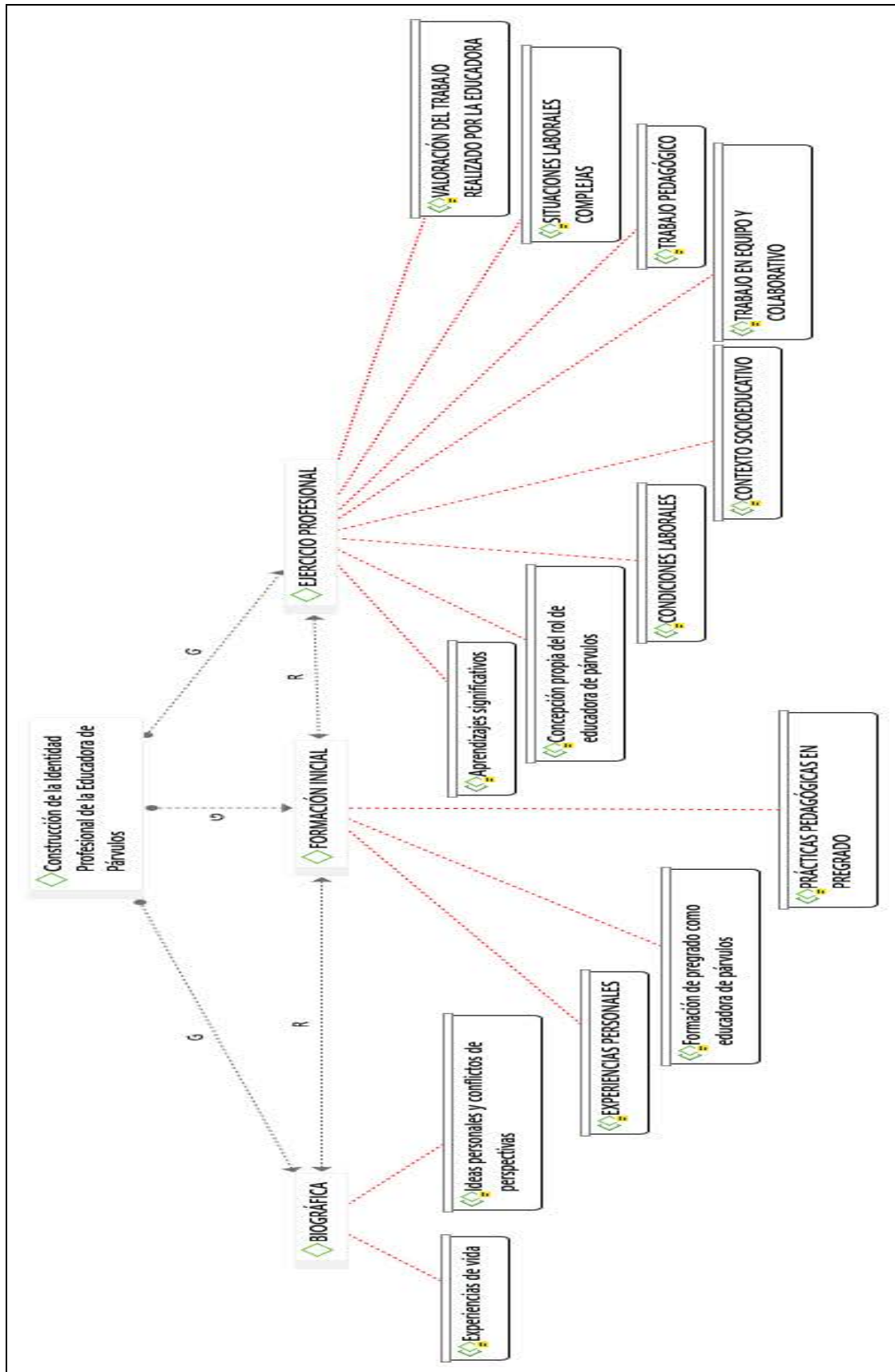


Figura 18: Red semántica dimensiones y categorías relatos de vida. Trabajo de campo

Tabla 22. Sistema categorial trabajo de campo. Relatos de vida

Dimensiones	Categorías	Subcategorías		
Biográfica	Experiencias de vida (60)	Emocionalidad desde lo personal (6)		
		Personas significativas (5)		
		Reflexión como crecimiento personal (12)		
		Ser madre (9)		
		Significancia desde lo personal (5)		
		Situaciones familiares de conflicto (9)		
		Término de una etapa (1)		
		Tipo de experiencia personal (7)		
		Trabajo con grupos de niños (6)		
		Ideas personales y conflictos de perspectivas (43)	Conflicto personal-profesional (11)	
Influencia familiar en la elección de la carrera (6)				
Interés personal-profesional (15)				
Toma de decisiones personales (11)				
Formación inicial	EXPERIENCIAS PERSONALES (25)	Amistades de la universidad (4)		
		Convertirse en madre (4)		
		Emocionalidad desde la formación inicial (3)		
		Ingreso a una religión (1)		
		Reflexión desde la formación inicial (4)		
		Relación de pareja (1)		
		Significancia de lo vivido en pregrado (3)		
		Término de relaciones (4)		
		Trabajo paralelo a los estudios (1)		
		Formación inicial	Formación de pregrado como educadora de párvulos (47)	Contenidos entregados (7)
Etapas relevantes en la formación inicial (6)				
Grado de dificultad (1)				
Ingreso a la carrera (3)				
Referentes en la formación de pregrado (8)				
Tipo de experiencia de formación inicial (10)				
Toma de decisiones en pregrado (11)				
Valoración de la carrera por docentes de otras áreas (1)				
Formación inicial	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN PREGRADO (56)			Aproximación al campo laboral (5)
				Disposición hacia las prácticas (4)
		Emocionalidad desde las prácticas de pregrado (7)		
		Experiencias desmotivadoras (7)		
		Experiencias relevantes y significativas (24)		
		Reflexión desde las prácticas de pregrado (9)		
		Ejercicio profesional	Aprendizajes significativos (80)	Capacitaciones y formación continua (8)
				Emocionalidad desde lo profesional (9)
				Primeras experiencias laborales (25)
				Reflexión como educadora de párvulos (19)
Significancia desde lo profesional (10)				

	Tipo de experiencia como educadora de párvulos (9)
Concepción propia del rol de educadora de párvulos (13)	Compromiso con las familias (3)
	Crecimiento personal – profesional (2)
	Educadora en constante mejora y aprendizaje (2)
	Empoderarse de lo profesional (3)
	Velar por el bienestar del párvulo (3)
CONDICIONES LABORALES (22)	Características contractuales (10)
	Clima laboral (4)
	Discriminación (3)
	Remuneraciones (5)
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO (11)	Características de la institución donde trabaja (6)
	Grado de satisfacción profesional (5)
SITUACIONES LABORALES COMPLEJAS (28)	Comportamiento de los párvulos (9)
	Desavenencia con el personal (4)
	Desilusión laboral (7)
	Diferencias de opinión con las familias (5)
	Toma de decisiones profesionales (3)
TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORATIVO (11)	Comunicación como recurso (2)
	Dificultades del trabajo en equipo (3)
	Ventajas del trabajo en equipo (6)
TRABAJO PEDAGÓGICO (11)	Trabajo con familias (11)
VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR LA EDUCADORA (8)	Equipo técnico pedagógico (6)
	Familia de los párvulos (3)

6.3.1.1 Dimensión: Biográfica

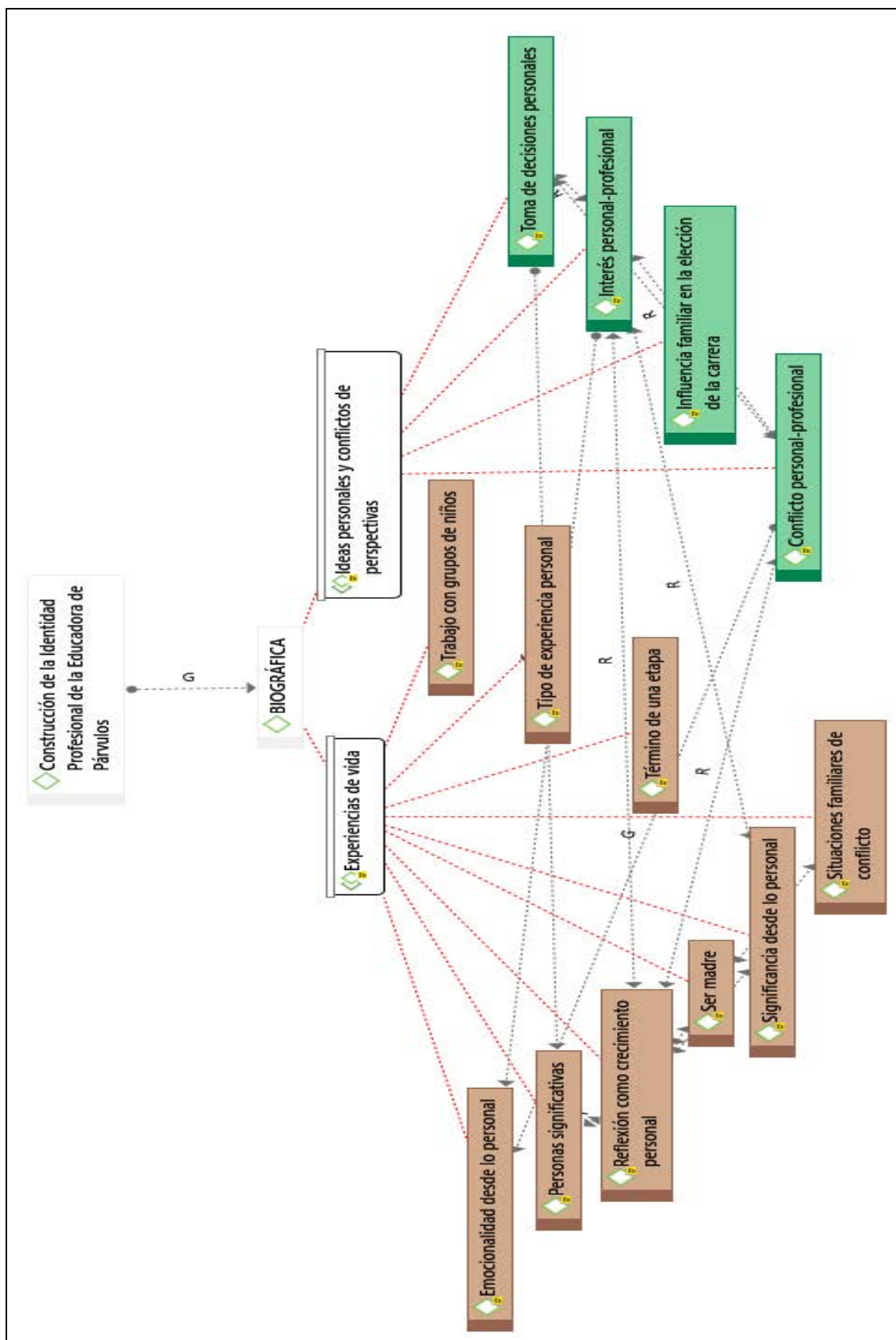


Figura 19: Red semántica relatos de vida: De dimensión biográfica

6.3.1.1.1 Experiencias de vida

Está referida a todas aquellas situaciones vividas por las participantes de la investigación antes del ingreso a la carrera, las cuales cambiaron la mirada y la visión que tenían de algunos aspectos de la vida, principalmente de su futuro personal-profesional. En un principio, estas experiencias se vinculan mayoritariamente con emociones negativas como tristeza, rabia, dolor, enojo, frustración, vergüenza, temor. En un solo caso se vincula con felicidad y en dos se plantea que en un comienzo fueron negativos y luego se transformaron en positivos.

Como subcategorías se evidencian: emocionalidad desde lo personal, personas significativas, reflexión como crecimiento personal, ser madre, significancia desde lo personal, situaciones familiares de conflicto, término de una etapa, tipo de experiencia personal, trabajo con grupos de niños.

En este sentido, el significado que le otorgan a la experiencia, acompañada de la reflexión, juegan un papel fundamental, ya que a partir de estas subcategorías pudieron visualizar cómo construir su futuro, tomando para esto decisiones vinculadas a qué estudiar en la formación inicial.

En algunos casos estas experiencias están marcadas por personas significativas en esta etapa de su vida y en un caso marcan el término de la etapa escolar. Las que presentan mayor recurrencia son: ser madre, situaciones familiares de conflicto y trabajo con grupo de niños.

Las emociones que experimenté no sólo fueron de felicidad, también experimenté, temor, tenía miedo de no hacer lo mejor de mí, o no responder como madre a esa pequeña criatura que de la nada estaba en mis brazos. Educadora 9. Jardín infantil particular.

6.3.1.1.2 Ideas personales y conflictos de perspectivas

Esta categoría se vincula principalmente con la transición de la etapa escolar hacia el campo laboral o de estudios de pregrado, sus preferencias e intereses, los que en ocasiones son diferentes a los de sus padres. Esto puede influir o no en la toma de decisiones.

Un aspecto clave en lo que a esta categoría se refiere es la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y los resultados obtenidos, lo que conduce al replanteamiento de lo que quieren para su futuro profesional, por un lado, y por otro a confirmar que la carrera de educación parvularia es de su real interés. Del mismo modo, situaciones de vida como el nacimiento de un hijo la llevan a cuestionarse su futuro profesional, lo cual hace que elijan la carrera de educación parvularia.

Subcategorías: conflicto personal-profesional, influencia familiar en la elección de la carrera, interés personal-profesional, toma de decisiones personales.

Práctica técnico nivel medio, un trauma. Nunca me había aburrido tanto en mi vida. La verdad, nunca me interesó estudiar contabilidad en el liceo, pero me insistieron tanto...

“es lo que te podemos dar”, “será buena herramienta a futuro”, la odié. El estar sentada en la oficina fue una verdadera mala experiencia. Desde ese día supe que lo mío no iba por la ropa formal y el trabajo de escritorio. Educadora 3. Centro público de educación infantil.

6.3.1.2 Dimensión: Formación inicial

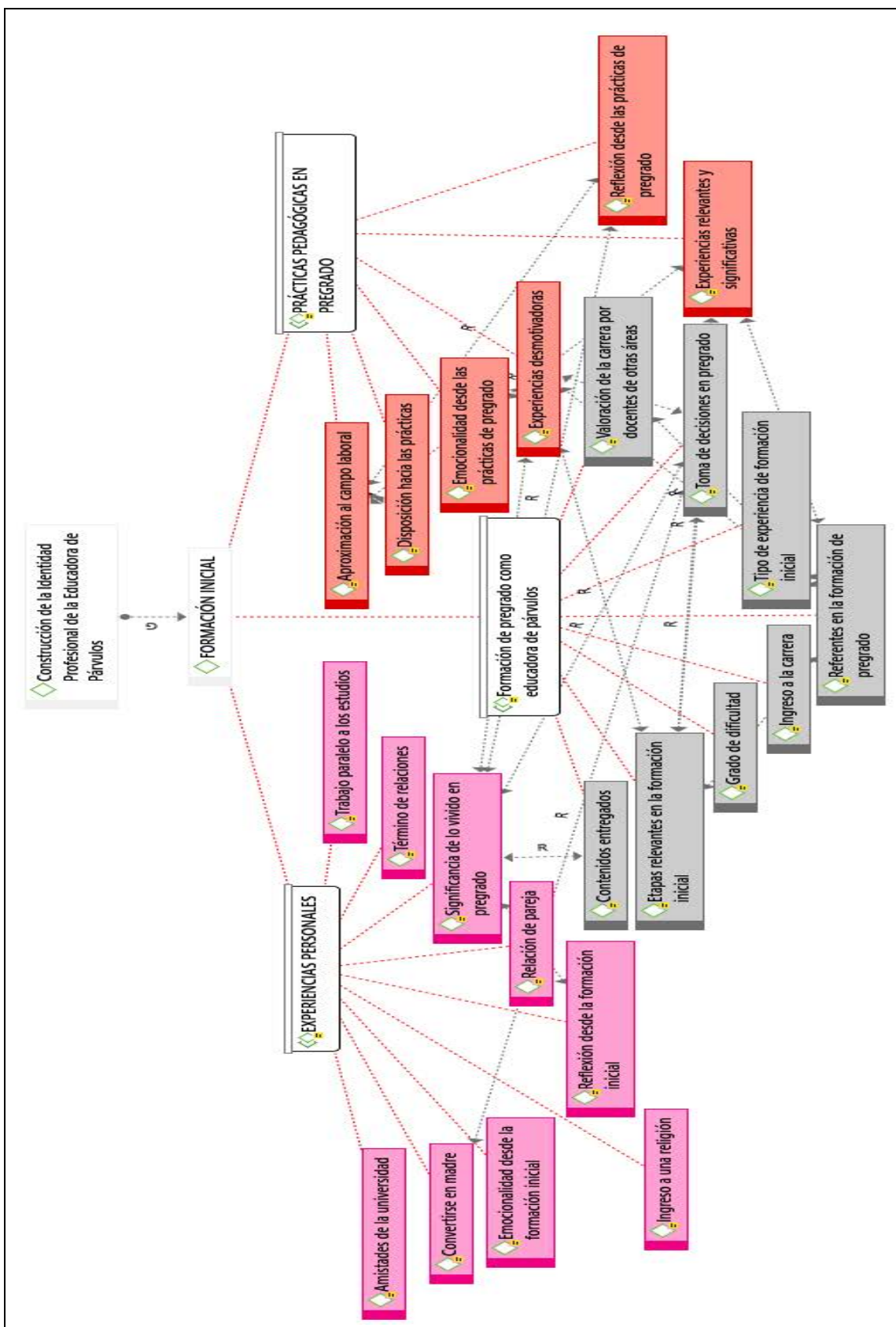


Figura 20: Red semántica relatos de vida: De dimensión formación inicial

6.3.1.2.1 Experiencias personales

Son todas aquellas situaciones vividas, tanto positivas como negativas, desde lo personal siendo estudiantes de pregrado, que durante el período de estudios influyen de cierta manera en su proceso de formación inicial y en algunos casos en su futuro profesional. Algunas de estas experiencias provienen de un conflicto o de vivencias que le han causado tristeza y dolor, sin embargo, con el pasar del tiempo y en la búsqueda de sentido encuentran tranquilidad y consuelo. En esta categoría la reflexión juega un papel clave, ya que a través de ella pueden tomar decisiones conducentes a mejorar los procesos vividos desde lo personal y como estudiantes de formación inicial.

Subcategorías: amistades de la universidad, convertirse en madre, emocionalidad desde la formación inicial, ingreso a una religión, reflexión desde la formación inicial, relación de pareja, significancia de lo vivido en pregrado, término de relaciones, trabajo paralelo a los estudios.

Afortunadamente para mí, encontré un nuevo grupo con quien trabajar. No era un grupo cualquiera, esas niñas alguna vez fueron mis amigas, y la verdad estaba muy feliz de reencontrarme con ellas. A pesar de que me pusieron un montón de condiciones para realizar la tesis con ellas (en ese tiempo mi carácter era complicado), supimos sacar adelante el trabajo, además de reconstruir nuestra amistad. Tengo que reconocer que fue un primer paso hacia la maduración respecto a mi carácter. Educadora 3. Centro público de educación infantil.

6.3.1.2.2 Formación de pregrado como educadora de párvulos

Hace referencia al periodo como estudiante de educación parvularia, donde se vive una nueva etapa. Es aquí donde se dan cuenta de la realidad, tanto del espacio físico como de las características de sus compañeras y aspectos relevantes de la carrera.

Esta etapa está marcada principalmente por el significado de lo vivido, donde destacan: La elección de la mención, defensa de tesis de pregrado, práctica profesional, defensa de la práctica profesional y titulación de la carrera.

En este mismo sentido, el haber podido conocer e interactuar con profesores de la carrera y con educadoras de párvulos de aula donde realizaron sus prácticas de formación y profesional, ha sido significativo, motivador, de interés y modelo de referencia para la construcción de su perfil profesional como educadora de párvulos de una determinada universidad. Es importante destacar la valoración que hacen algunos docentes de la carrera que son profesionales de otras áreas acerca del rol de la educadora de párvulos.

Si bien hay casos de experiencias negativas vividas en la formación de pregrado, predominan aquellas de carácter positivo, las cuales marcan el proceso de crecimiento y realización en pregrado.

Como aspecto relevante se destaca que en un caso considera que el grado de dificultad era bajo. Lo anterior se asocia al nivel de conocimientos previos que tenían sus compañeras, relacionando de cierta manera la calidad de la

educación impartida en la enseñanza media con el tipo de establecimiento del cual provenían.

El entrar a estudiar la carrera de educación parvularia es visto como el inicio de una nueva etapa en la cual las estudiantes forman parte de un mismo grupo socialmente diferente, con diversas características. En este sentido, llama la atención en una de las participantes del estudio la competitividad de algunas de sus compañeras.

Por otro lado, la experiencia que van adquiriendo dentro del proceso de formación inicial como estudiantes a través de las diferentes asignaturas cursadas y en las prácticas de formación y profesional, propicia la toma de decisiones significativas las cuales orientan su futuro profesional.

Las subcategorías son: contenidos entregados, etapas relevantes en la formación inicial, grado de dificultad, ingreso a la carrera, referentes en la formación de pregrado, tipo de experiencia de formación inicial, toma de decisiones en pregrado, valoración de la carrera por docentes de otras áreas.

Cercanía con las docentes de la carrera. A medida que avanzaba la carrera no sólo me relacionaba con las docentes en clases, sino que debido a su confianza y cercanía se generaba un vínculo más estrecho lo que me permitió aprender aún más de ellas, de nuestro rol, la importancia de éste y la necesidad de siempre estar en acción, investigando aprendiendo, etc. Educadora 8. Jardín infantil particular.

6.3.1.2.3 Prácticas pedagógicas en pregrado

Esta categoría se relaciona con todas aquellas experiencias vividas y reflexiones provenientes de las prácticas tanto de formación como profesional durante sus estudios de pregrado. Estas prácticas las introducen en su futuro laboral al conocer diferentes personas y realidades educativas. Cuando estas experiencias son positivas, especialmente en los primeros años y se evidencia en aula la importancia del trabajo en equipo, desarrollan mayor confianza, reafirmando su interés por la carrera. En este sentido, las primeras y gratificantes experiencias de práctica se transforman en un ejemplo de una buena educación parvularia, confirmando de esta manera su interés por convertirse en educadora de párvulos y de su vocación.

Del mismo modo, el interés por el trabajo de aula, la posibilidad de tener este acercamiento al campo laboral y mantener una actitud positiva en todo momento, reafirman su futuro profesional. Desde los sentimientos y emociones positivas vividas, tanto desde el trabajo en equipo como en el quehacer pedagógico con niños, destacan la felicidad, satisfacción, orgullo y gratitud hacia los referentes educativos que brindaron su apoyo.

El conocer diferentes realidades de práctica hacen que la futura profesional pueda decidir de manera anticipada en qué contextos desea ejercer su labor pedagógica, identificando además que la educación parvularia, especialmente en los sectores más vulnerables, es un apoyo para las familias.

Por otro lado, la práctica profesional y su defensa, es vista como término del proceso de formación inicial, la cual contribuye a mejorar el quehacer pedagógico, cuando existe un buen modelo de referencia. Lo anterior contribuye a la construcción del perfil profesional.

Sin embargo, y desde lo negativo, las malas experiencias provocan tristeza, frustración, desmotivación, desinterés por asistir a las prácticas y emoción al conocer situaciones complejas y de vulnerabilidad vividas por los párvulos y sus familias. Sólo en un caso se observa que, a pesar de no haber tenido buenas experiencias y modelos a seguir, su motivación no decae y aumenta el interés por querer ser educadora de párvulos.

Con relación a aquellas prácticas que provocan desmotivación, éstas se caracterizan principalmente por la mala relación entre la estudiante, falta de empatía y de trabajo en conjunto que se produce con el equipo técnico-pedagógico de aula.

Subcategorías: aproximación al campo laboral, disposición hacia las prácticas, emocionalidad desde las prácticas de pregrado, experiencias desmotivadoras, experiencias relevantes y significativas, reflexión desde las prácticas de pregrado.

El asunto significó que me cuestionara lo que pensaba de mi carrera, no sólo estamos para educar, sino que también para proteger, cuidar y amar a nuestros párvulos. Nos podremos encontrar con familias donde estas cualidades no existan (por variadas razones) y somos nosotras las que podemos brindarlas. Conocer a esta familia me permitió cambiar la mirada, cambiar mi manera de actuar ante los apoderados, investigar, conocer todas las versiones antes de opinar y sobre todo siempre entregar amor y protección a mis párvulos. Educadora 8. Jardín infantil particular.

6.3.1.3 Dimensión: Ejercicio profesional

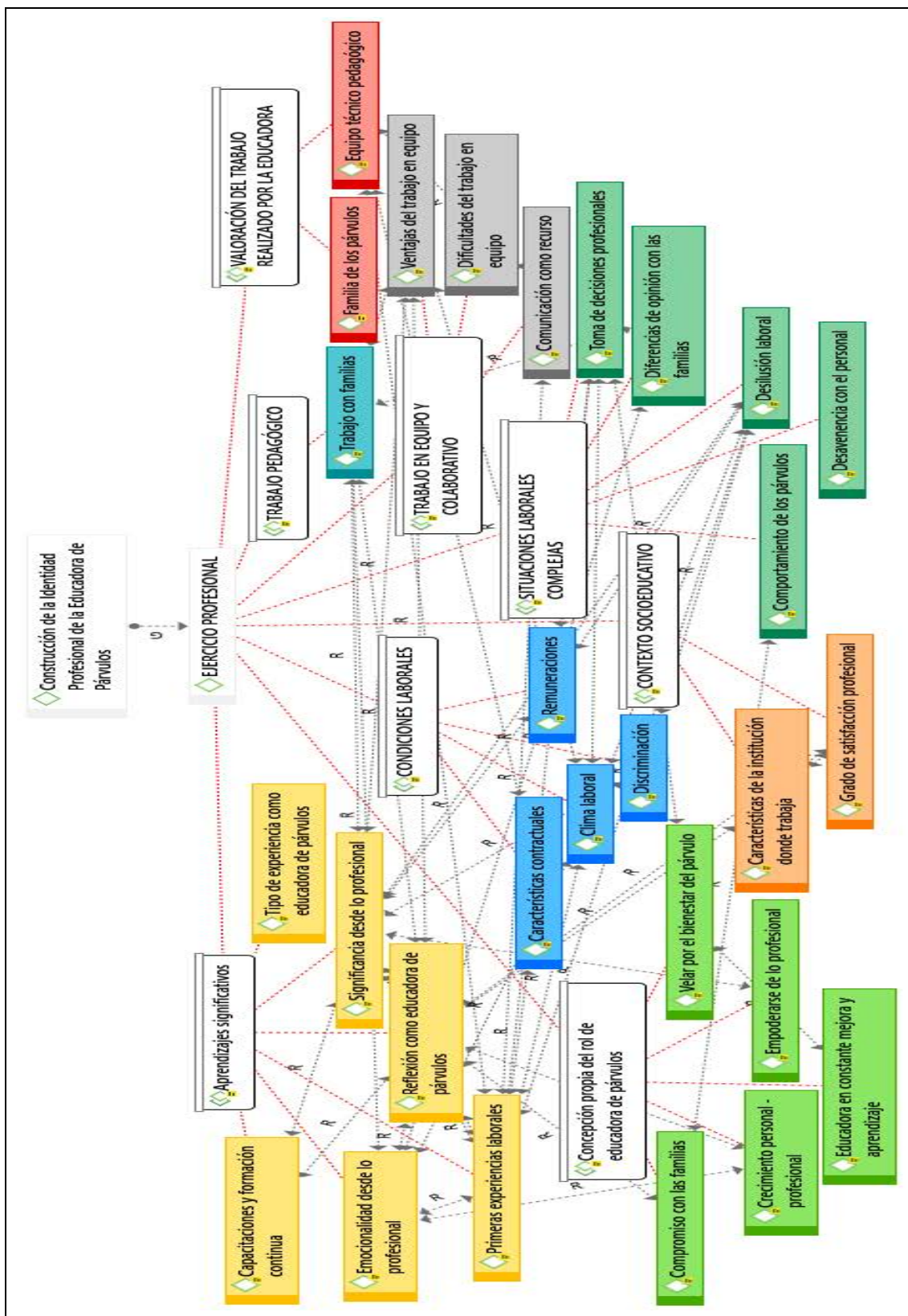


Figura 21: Red semántica relatos de vida. De dimensión ejercicio profesional

6.3.1.3.1 Aprendizajes significativos

Se relaciona con todas aquellas situaciones nuevas, experiencias y vivencias que llevan a la educadora de párvulos principiante al cuestionamiento y replanteamiento de algunas de sus ideas, a ampliar sus conocimientos con relación a una determinada temática y a construir aprendizajes en diferentes realidades educativas desde la interacción con otros, lo que propicia su desarrollo tanto personal como profesional.

En este sentido la reflexión y el significado que le entrega la educadora de párvulos principiante a lo vivido juega un papel clave, ya que pone en evidencia situaciones posibles de mejorar, favorece sus prácticas pedagógicas, propicia la transformación o reconceptualización de determinadas ideas y contribuye a la construcción de su identidad profesional.

Estas situaciones han movilizadas en la educadora de párvulos principiante sentimientos de alivio, tranquilidad, confianza, seguridad, felicidad, emoción, enojo, decepción, desilusión, tristeza, confusión, frustración y angustia. Estas emociones van en directa relación con el tipo de experiencias vividas, las cuales en su mayoría se caracterizan por ser positivas, existiendo algunas negativas.

Subcategorías: capacitaciones y formación continua, emocionalidad desde lo profesional, primeras experiencias laborales, reflexión como educadora de párvulos, significancia desde lo profesional y tipo de experiencia como educadora de párvulos.

El objetivo de la Capacitación “Educando en la diversidad sexual”, era generar un lenguaje y una práctica común que garantice los derechos de los niños y las niñas referidos a su identidad de género, a fin de posibilitar una sociedad más inclusiva y menos discriminatoria que reconozca a los párvulos como sujetos de derechos, con diversas potencialidades y protagonistas de su propia vida. El relator fue un hombre trans el cual expuso su vida personal y profesional, mencionando que la sociedad sólo reconoce dos tipos de cuerpos, y que en realidad existen cuatro. Educadora 1. Centro público en educación infantil.

6.3.1.3.2 Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Se relaciona con el trabajo pedagógico realizado en diferentes contextos educativos, donde en el quehacer como educadora de párvulos se evidencia la importancia de labor que ejercen para los niños como para las familias, especialmente en centros públicos de educación infantil. Desde lo aprendido en su formación inicial y las experiencias en la práctica van creando su propia definición de su rol profesional.

En este sentido, su profesionalismo se manifiesta en:

- ✓ El compromiso, responsabilidad, estar en constante aprendizaje para empoderarse de su rol.
- ✓ Búsqueda de estrategias para la solución de problemas en beneficio del bienestar de los párvulos.

- ✓ Insertarse en un equipo de trabajo.
- ✓ Crear y preparar ambientes educativos.
- ✓ Ser mediadora de aprendizajes, integrándose además a diferentes realidades educativas.

Por otro lado, la interacción con el equipo técnico pedagógico y el reconocimiento que ellos hacen de las habilidades de la educadora de párvulos principiante favorece su desarrollo tanto personal como profesional.

Subcategorías: compromiso con las familias, crecimiento personal-profesional, educadora en constante mejora y aprendizaje, empoderarse de lo profesional, velar por el bienestar del párvulo.

Trabajar aquí me ha demostrado lo importante que podemos llegar a ser en la formación de los niños y niñas, pero también el gran apoyo que somos para las familias. Educadora 2. centro público de educación infantil.

6.3.1.3.3 Condiciones laborales

Se vincula con aquellos aspectos y factores del contexto educativo relacionados con el trabajo pedagógico y que inciden, en algunos casos, en su continuidad laboral. En este sentido, se observa que las primeras experiencias laborales en los centros públicos de educación infantil se caracterizan por ser de reemplazos.

En los centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares se evidencian contratos indefinidos o a plazo fijo.

Con relación al ambiente laboral en los centros públicos de educación infantil, resulta ser positivo y significativo para las educadoras de párvulos desde su crecimiento profesional. Por el contrario, la primera experiencia laboral de una de las educadoras de párvulos principiante en un jardín infantil particular se caracterizó por un ambiente negativo y hostil, donde existía maltrato por parte del equipo directivo hacia el equipo técnico pedagógico. Además, en esta realidad educativa los bajos sueldos y la gran cantidad de horas ejercidas diariamente llevan a que la educadora principiante busque trabajos mejor remunerados.

En este contexto de jardín infantil particular, una de las educadoras fue discriminada por ser madre, donde se le cuestionó su compromiso, asistencia permanente a su puesto de trabajo y responsabilidad como profesional, dando como resultado la no firma de contrato el cual había sido acordado de palabra previamente.

Subcategorías: características contractuales, clima laboral, discriminación, remuneraciones.

Primero fue una gran decepción con la carrera, ya que pagan demasiado mal, por otro lado, fue bien penoso saber que entre mujeres nos discriminamos por ser madres. Educadora 7. Jardín infantil particular.

6.3.1.3.4 Contexto socioeducativo

Esta categoría se refiere a las tres realidades educativas en estudio: centros públicos de educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, donde las educadoras de párvulos han llevado a cabo sus primeras experiencias laborales. Destacan entre las características: la dificultad de incorporarse a equipos pedagógicos, el perfil específico que esperan de las profesionales de la educación que se desempeñan en una de las instituciones públicas, contar con el apoyo de un psicólogo y la realización de entrevistas a los padres para abordar situaciones específicas del párvulo en uno de los centros educativos particulares subvencionados y la modalidad de puertas abiertas en uno de los jardines particulares.

Con relación a la modalidad de "puertas abiertas", las familias pueden entrar y participar de la jornada pedagógica, sin embargo, de acuerdo a lo planteado por una de las educadoras, si bien esta modalidad resulta ser interesante, la forma en la que se trabaja en la institución particular de la cual ella forma parte conduce a que las familias vean a la educadora de párvulos desde un rol asistencial y no pedagógico. En este sentido falta mayor organización con el fin de coordinar y controlar ciertas acciones.

En cuanto a sentirse grato en el lugar de trabajo, se puede señalar que las experiencias laborales en centros públicos de educación infantil han resultado ser significativas para las educadoras de párvulos desde su crecimiento profesional, al haber aprendido del equipo técnico pedagógico, sintiéndose además valoradas y respetadas. Por estos motivos, el cambio de lugar de trabajo fue para una de las educadoras una decisión difícil de tomar.

Sin embargo, desde el contexto educativo señalado para una de las participantes del estudio ha resultado difícil su inserción, especialmente en lo referido a la formación y conformación de equipos de aula, y el llevar a cabo el trabajo pedagógico.

Desde la realidad de jardín infantil particular, una de las educadoras de párvulos señala como grata su segunda experiencia laboral, relevando el haber conocido grandes personas con las que pudo establecer amistad y hacer un trabajo pedagógico en un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, el contar con algunas compañeras de trabajo que no tenían como objetivo principal el desarrollo integral de los párvulos y el trabajar todo el día por un bajo sueldo, la llevó a cambiar de trabajo y realidad educativa.

Dentro de este contexto, otra de las participantes manifiesta no estar conforme con su primer trabajo, al existir negligencia con los niños por parte de la dueña del establecimiento educativo, ante lo cual decide renunciar.

Subcategorías: característica de la institución donde trabaja, grado de satisfacción profesional.

Una decisión difícil de tomar, ya que el jardín infantil que dejaba había sido muy significativo en mi crecimiento profesional. Educadora 1. Centro público de educación infantil.

6.3.1.3.5 Situaciones laborales complejas

Esta categoría se vincula con todas aquellas experiencias vividas en el ejercicio profesional, incluyendo la búsqueda y cambio de trabajo, que han generado en la educadora conflictos, cuestionamientos y la posterior toma de decisiones. Estas experiencias están principalmente relacionadas con la interacciones comunicativas y relación con otros agentes de la comunidad educativa tales como equipo técnico pedagógico y directivo, educadoras de párvulos, familias y personal de aseo. Del mismo modo, estas situaciones complejas responden a las características del nivel educativo y de los párvulos a su cargo, tanto a nivel grupal como individual.

La mayoría de las situaciones vividas causan en las profesionales diferentes sentimientos, tales como desconcierto, inseguridad, angustia, desilusión y temor al plantear sus argumentos. En algunos casos resulta ser una experiencia significativa al poder dar a conocer sus ideas con claridad, pese a la dificultad del comienzo, lo que ha producido desde ese momento seguridad al expresar su sentir y pensar.

Del mismo modo, la búsqueda de trabajo produce en una de las profesionales desilusión, por un lado, debido a los bajos salarios ofrecidos en jardines infantiles particulares y a la discriminación proveniente de otras educadoras de párvulos y directoras de jardines infantiles particulares, y por otro, al no cumplir el establecimiento educativo con la contratación de acuerdo a lo establecido previamente. La desilusión también se produce cuando el equipo directivo del jardín infantil particular tiene un mal trato con la educadora de párvulos principiante, generando en ella desmotivación y crisis de angustia.

Subcategorías: comportamiento de los párvulos, desavenencia con el personal, desilusión laboral, diferencias de opinión con las familias, toma de decisiones profesionales.

Entré a trabajar a un jardín particular, donde el ambiente era hostil, poco grato, la directora y subdirectora me trataban muy mal, hasta de tonta, todos los días me retaban por distintas cosas, el personal pasaba estresado por lo mismo, la directora me llamaba fines de semana o en la noche para hablarme del trabajo, fue muy desgastante y me tuve que ir de allá porque empecé a sentir crisis de angustia. Educadora 5. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.3.6 Trabajo en equipo y colaborativo

Hace referencia a la importancia y significado que le entregan las participantes del estudio a las acciones realizadas en conjunto con el equipo técnico pedagógico, tanto de aula como de la institución. Si estas acciones se desarrollan en un ambiente positivo, de comunicación y propicio para el aprendizaje donde los objetivos perseguidos por cada participante del equipo conducen a la misma dirección, los resultados obtenidos serán favorables. Lo anterior, va en directo beneficio de los párvulos.

Subcategorías: comunicación como recurso, dificultades del trabajo en equipo, ventajas del trabajo en equipo.

Me he dado cuenta de lo importante que es también el apoyo que se obtiene por parte de la técnica y en general de las compañeras y de todas las personas con las que uno trabaja. El trabajo se facilita mucho al tener un buen apoyo en sala, pero cuando no se tiene, ¡cuesta! Educadora 4. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.3.7 Trabajo pedagógico

Se vincula a la labor pedagógica que se realiza con diferentes agentes educativos en beneficio de contribuir a un trabajo integrado que promueva y propicie el desarrollo del párvulo. Principalmente la evidencia constata del trabajo pedagógico llevado a cabo con las familias. En este sentido, en uno de los centros públicos de educación infantil se incluye a las familias en actividades pedagógicas que contribuyan a nuevos aprendizajes, lo que va en beneficio del desarrollo del párvulo.

Desde la opinión de una de las participantes que trabaja en un centro educativo particular subvencionado, señala la importancia y lo positivo de conocer a las familias, ya que éstas manifiestan diferentes puntos de vista y opiniones frente a una determinada situación.

Desde este mismo contexto, otra de las educadoras señala el reconocimiento de la familia como el principal agente educativo. Donde es necesario trabajar en conjunto para lograr avances en el párvulo y propiciar su bienestar.

Subcategorías: trabajo con familias.

Tengo un grupo de párvulos con los que he necesitado gestionar un trabajo y apoyo más prolijo desde el ámbito familiar y con algunos especialistas. Lo comentado ha sido significativo, ya que he tenido que trabajar con las familias y mi asistente directamente, teniendo resultados positivos (según lo evaluado y reflexionado durante el proceso y término de semestre). Educadora 6. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.3.8 Valoración del trabajo realizado por la educadora

Se vincula, por un lado, con el reconocimiento, respeto y apoyo que efectúa el equipo técnico y las familias por el trabajo pedagógico efectuado por la educadora de párvulos principiante. Lo anterior va en directo beneficio de su desarrollo profesional, al sentir mayor confianza y seguridad en la labor que realizan. Esto se evidencia principalmente en centros públicos de educación infantil y establecimientos particulares subvencionados.

Por otro lado, y desde la realidad de un jardín infantil particular, una de las educadoras percibe la falta de valoración por parte de las familias, al sentirse que es tratada como una cuidadora. Estas situaciones provocan en ella desmotivación y desgano.

Subcategorías: equipo técnico pedagógico, familia de los párvulos.

Finalmente encontré trabajo para el año, sé que nada es perfecto, pero siento que no es valorada la carrera, pienso que los apoderados tienen más peso que incluso la directora, la modalidad de puertas abiertas la encuentro interesante, pero existe un abuso de parte de los apoderados, hay algunos que llegan media hora antes de que sus hijos salgan y suben al comedor del jardín a tomar café y hacen la hora hasta que salen e incluso algunos llegan atrasados estando allí desde hace rato. Educadora 7. Jardín infantil particular.

6.3.2 Entrevistas en profundidad

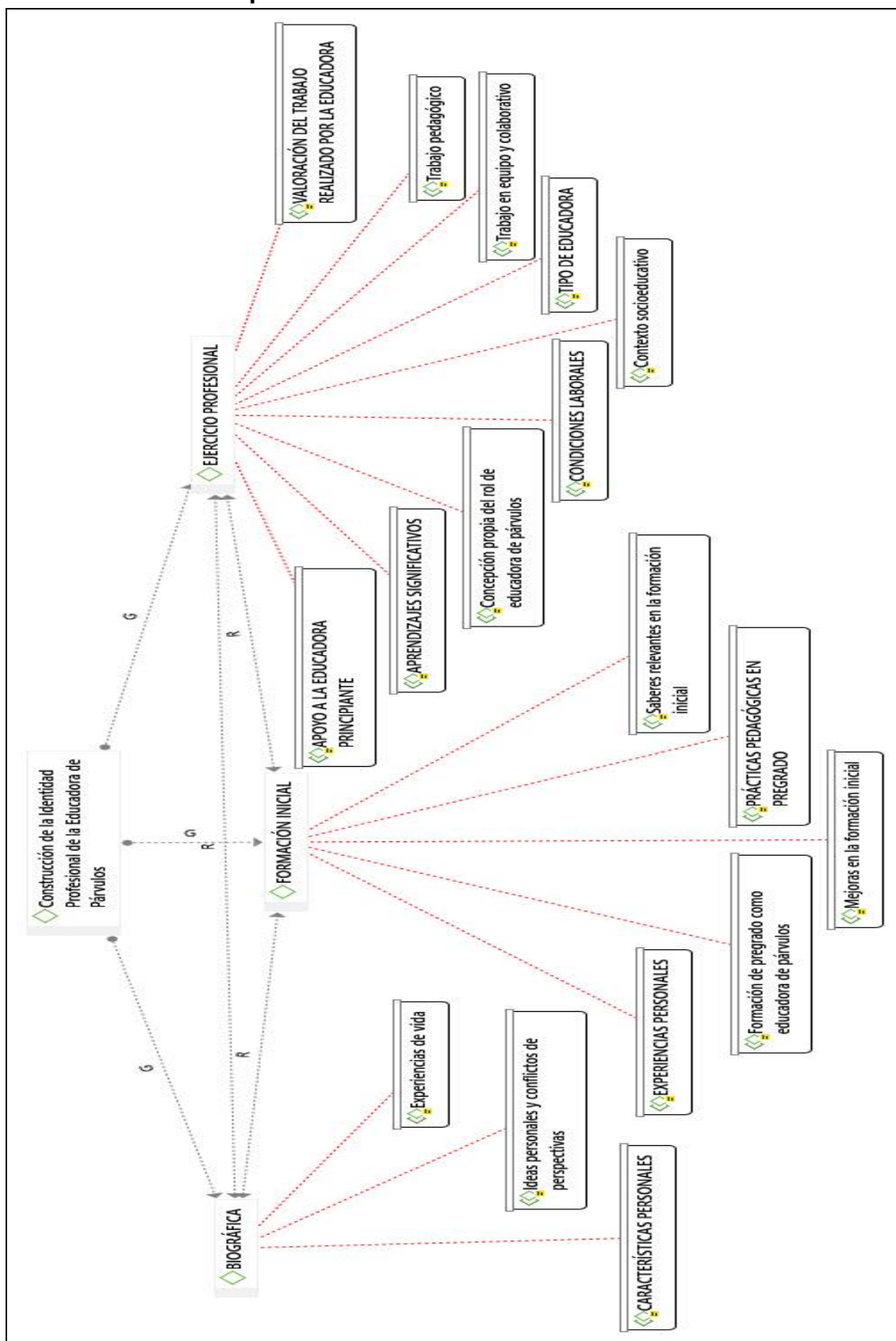


Figura 22: Red semántica dimensiones y categorías entrevistas. Trabajo de campo

Tabla 23: Sistema categorial trabajo de campo. Entrevistas en profundidad

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Biográfica	CARACTERÍSTICAS PERSONALES (12)	Autocrítica (2)
		Estructurada (2)
		Nerviosa (1)
	Experiencias de vida (25)	Reservada (1)
		Respetuosa (1)
		Temperamental (2)
		Tímida (3)
		Personas significativas (5)
		Ser madre (8)
Ideas personales y conflictos de perspectivas (23)	Situaciones significativas (4)	
	Toma de decisiones (4)	
	Trabajo con grupos de niños (4)	
	Conflicto personal-profesional (4)	
Formación inicial	EXPERIENCIAS PERSONALES (9)	Influencia familiar en la elección de la carrera (16)
		Interés personal-profesional (3)
		Convertirse en madre (3)
	Formación de pregrado como educadora de párvulos (88)	Reflexión desde la formación inicial (4)
		Cuidar de un sobrino (2)
		Contenidos entregados (29)
		Grado de dificultad (11)
		Importancia de la universidad y carrera (13)
		Ingreso a la carrera (9)
	Mejoras en la formación inicial (33)	Referentes en la formación de pregrado (22)
		Valoración de la carrera por docentes de otras áreas (4)
		Aproximación al trabajo en equipo en el campo laboral (3)
Conocer experiencias prácticas de educadoras principiantes (1)		
Contenidos teóricos prácticos (11)		
Mayor exigencia (5)		
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN PREGRADO (39)	Metodologías aplicables al aula (9)	
	Potenciar trabajo con familias (2)	
	Seguimiento a las educadoras principiantes (2)	
	Aproximación al campo laboral (8)	
	Experiencias relevantes y significativas (31)	
Saberes relevantes en la formación inicial (24)	Empatía (2)	
	Investigar (6)	
	Liderazgo (4)	
	Reflexión crítica (9)	
		Trabajo en equipo (3)

Ejercicio profesional	APOYO A LA EDUCADORA PRINCIPIANTE (10)	Ayuda desde la institución (6) Requerimientos de la educadora (4)
	APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS (49)	Capacitaciones y formación continua (7) Primeras experiencias laborales (30) Reflexión como educadora de párvulos (12)
	Concepción propia del rol de educadora de párvulos (86)	Compromiso con las familias (2) Crecimiento personal-profesional (7) Desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida (8) Educadora crítica y reflexiva (3) Educadora en constante mejora y aprendizaje (18) Empoderarse de lo profesional (10) Investigadora en acción (2) Involucrar a las familias (3) Liderazgo apreciativo-organizativo (3) Mediadora de aprendizajes (5) Modelo de referencia (2) Proactiva (2) Ser buenas personas (3) Ser responsables de la educación de los párvulos (6) Trabajar en equipo (3) Velar por el bienestar del párvulo (9)
	CONDICIONES LABORALES (28)	Características contractuales (8) Clima laboral (17) Remuneraciones (3)
	Contexto socioeducativo (183)	Características de la institución donde trabaja (94) Características de las familias (15) Grado de satisfacción profesional (35) Nivel de conocimiento del contexto (39)
	TIPO DE EDUCADORA (33)	Activa (2) Cercana (9) Comprensiva (2) En proceso de aprendizaje (5) Inclusiva (3) Lúdica (5) Que impone el respeto (2) Relevancia al trabajo en equipo (2) Relevancia al bienestar del párvulo (3)
	Trabajo en equipo y colaborativo (94)	Ambiente propicio para el aprendizaje (17) Comunicación como recurso (22) Dificultades del trabajo en equipo (5) Funciones y responsabilidades (10)

	Jerarquización como barrera al trabajo en equipo (15)
	Reflexión en el quehacer pedagógico (15)
	Ventajas al trabajo en equipo (20)
Trabajo pedagógico (94)	Relación desempeño profesional con formación inicial (18)
	Trabajo con familias (39)
	Trabajo con los niños (28)
	Trabajo en redes con la comunidad (9)
VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR LA EDUCADORA (27)	Equipo técnico pedagógico (6)
	Familia de los párvulos (9)
	Reconocimiento social (8)
	Valoración de la carrera por docentes de otras áreas (4)

6.3.1.4 Dimensión: Biográfica

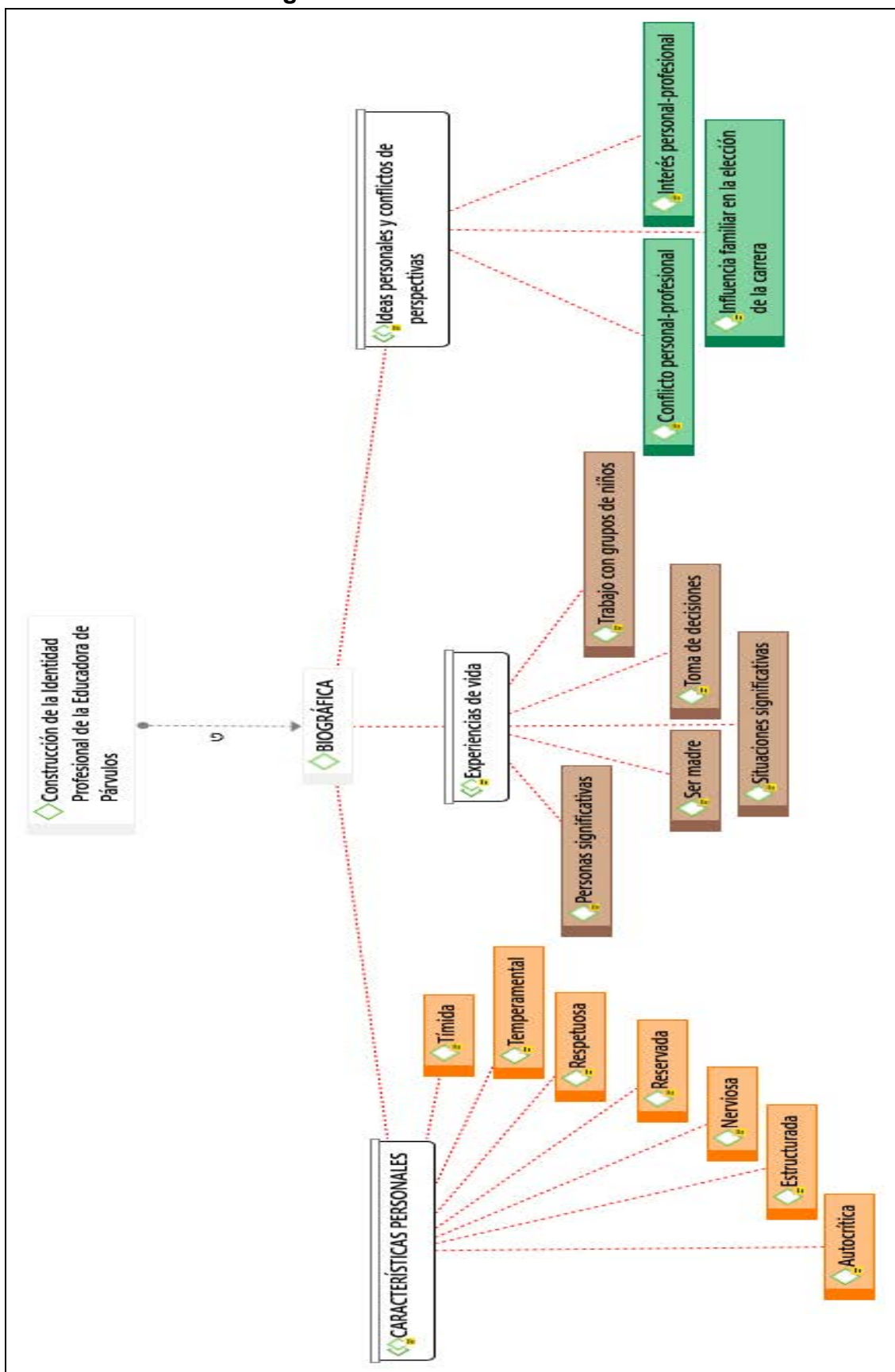


Figura 23: Red semántica entrevistas: De dimensión biográfica

6.3.1.4.1 Características personales

Hace referencia a los rasgos de la personalidad que influyen en la construcción de su identidad y en su ejercicio profesional. Las subcategorías son: autocrítica, estructurada, nerviosa, reservada, respetuosa, temperamental, tímida.

Yo no suelo ser muy insegura en mí actuar, pero sí muchas veces prefiero quedarme callada antes de hablar, eso es en general en mi vida personal, en todo ámbito de mi vida. Educadora 2. Centro público en educación infantil.

6.3.1.4.2 Experiencias de vida

Se vinculan con todas las situaciones y vivencias personales, antes del ingreso a la carrera, que han sido para la educadora principiante acontecimientos relevantes en su vida, tanto positivos como negativos. Estos sucesos de su vida personal han significado en algunos casos el replanteamiento de su futuro personal-profesional, mayor compromiso y responsabilidad, por un lado, y por otro, el visualizar como una opción a considerar estudiar una carrera vinculada con el ámbito educativo.

Las subcategorías son: Personas significativas; en las cuales destacan los profesores de enseñanza básica, la madre y su familia, ser madre; la que presenta una de las mayores recurrencias, donde el ser empático cobra relevancia y la labor de ser educadora de párvulos se reconceptualiza cobrando mayor importancia, situaciones significativas; donde en su mayoría se caracterizan por la emocionalidad negativa y tristeza provocadas en un comienzo, sin embargo y a partir de la reflexión de lo acontecido se produce un cambio, visualizando su futuro de manera diferente, toma de decisiones; las que favorecen la construcción de su perfil tanto personal como profesional; y trabajo con grupo de niños; lo que realizaban con agrado e interés.

Yo creo que en mi ámbito personal creo que es un poquito el trabajo que yo llevo en la iglesia y en la fundación en que trabajo. Siempre he trabajado con los niños en la educación cristiana con ellos, lo hago desde los once años, entonces creo que esa experiencia igual, o sea no es lo mismo que el trabajo, pero sí va marcando un poquito, va guiando lo que uno quiere hacer y eso un poquito lo que me llevó a que yo quería estudiar educación parvularia. Hubo un tiempo que me salí del camino, pero después volví que esto era lo que yo quería y lo que me gustaba. Educadora. 8 Jardín infantil particular.

6.3.1.4.3 Ideas personales y conflictos de perspectivas

Pensamientos, cuestionamientos, percepciones o conceptos propios que tienen las participantes de la investigación frente a una situación específica, las cuales pueden ser modificadas o reformuladas de acuerdo con las situaciones que van viviendo y que le resultan ser significativas.

Estas ideas están influenciadas por diferentes aspectos de su vida, previo al ingreso a la carrera, entre los cuales destacan: enseñanza recibida en el colegio,

intereses y conflictos personales, contextos en los que se desenvuelve, experiencias y situaciones familiares.

Como subcategorías se evidencian: conflicto personal - profesional, influencia familiar en la elección de la carrera, interés personal-profesional.

Yo tuve una crisis vocacional, mis papás me dijeron “estudia en la universidad, ¿Qué vas a estudiar?”, porque mi hermano es ingeniero civil mecánico, le va súper bien, o sea yo sabía que estudiando uno va a llegar a algún lado, que va a costar sin título, pero yo tuve una crisis vocacional súper grande, no sabía qué hacer nada me identificaba. Educadora 9. Jardín infantil particular.

6.3.1.5 Dimensión: Formación inicial

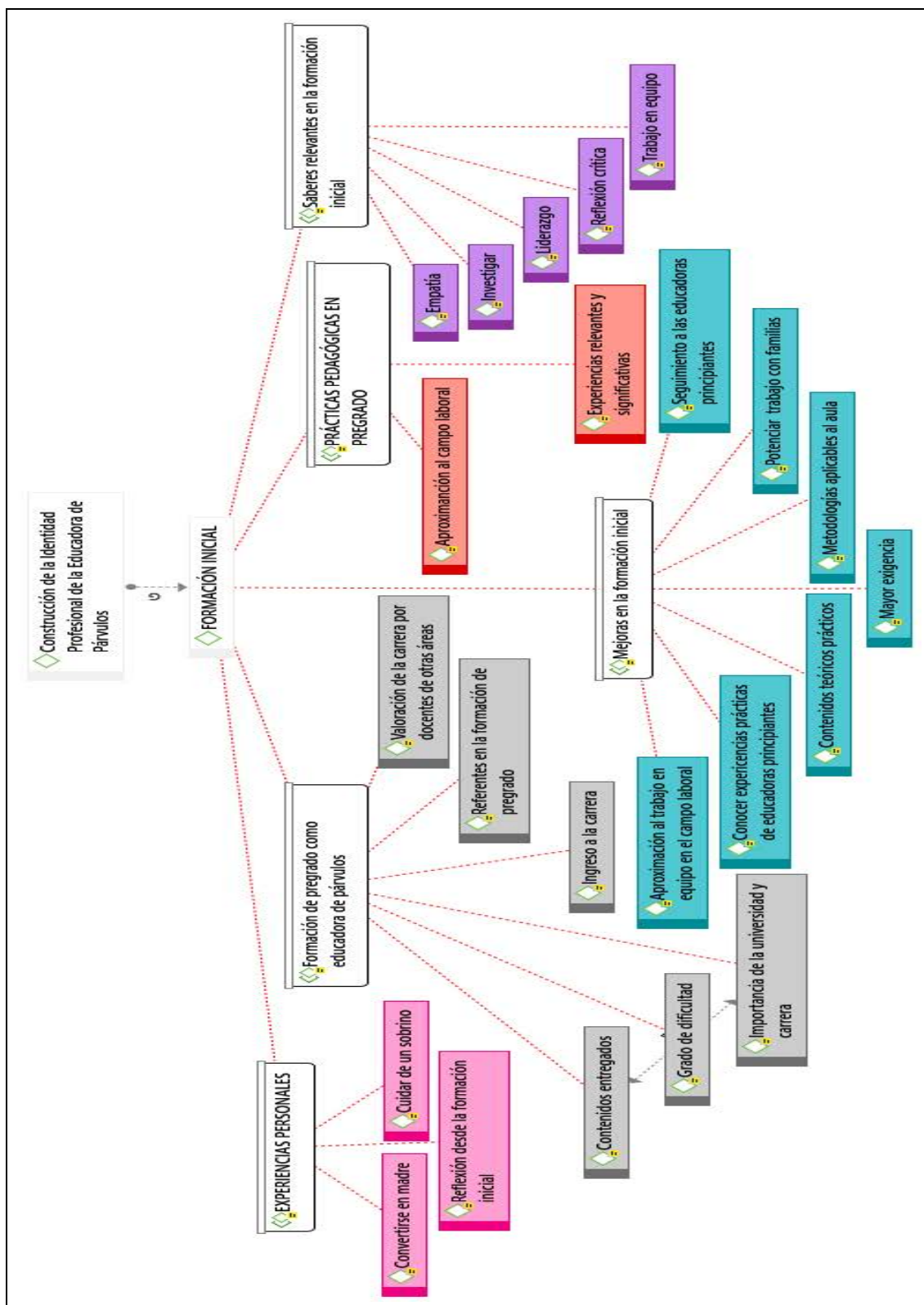


Figura 24: Red semántica entrevistas: De dimensión formación inicial

6.3.1.5.1 Experiencias personales

Se relaciona principalmente con todas aquellas situaciones vividas, tanto positivas como negativas, que han sido significativas desde lo personal. Sin embargo, han influido en su proceso de formación inicial y posterior desarrollo profesional, donde la empatía y lo aprendido en diferentes asignaturas han contribuido en su crecimiento personal y en su proceso formativo como estudiante de educación parvularia.

Estas experiencias, en algunos casos, han causado conflictos e interrogantes con relación a su futuro profesional. Sin embargo, lo que en un momento fue visto como algo negativo o de conflicto, posteriormente fue canalizado, generando de esta manera cambios positivos desde lo personal, los que contribuirán además en su futuro desarrollo profesional.

Las subcategorías son: convertirse en madre; lo que le ha permitido ponerse en el lugar de las familias y comprenderlas de mejor forma, cuestionamiento desde la formación inicial; lo que ha favorecido su crecimiento personal-profesional y cuidar de un sobrino, le permitió poner en práctica los aprendizajes que iba adquiriendo en su formación inicial.

El haber sido mamá, es una de las experiencias que más me ha marcado, porque he podido evidenciar cómo las madres y las familias viven tener un hijo, uno se vuelve más empática con la familia, se vuelve más empática en todo sentido, cuando el niño se enferma, cuando no hay otras redes de apoyo que lo puedan ver, cuando, por ejemplo, la responsabilidad de cumplir con ciertas tareas, con ir a experiencias dentro de aula, eso yo creo que es muy gratificante. Educadora 1. Centro público de educación infantil.

6.3.1.5.2 Formación de pregrado como educadora de párvulos

Hace referencia a las características, elementos y aportes entregados por la casa de estudios donde cursaron la carrera. En este sentido y a partir de las asignaturas estudiadas y a medida que el aprendizaje aumentaba, se pudo identificar que la carrera de educación parvularia contempla mayor conocimiento y profundidad que lo pensado en un comienzo. En la carrera se abordan temáticas tales como: educación de la salud, inclusión, psicología, desarrollo del niño, planificación de situaciones pedagógicas, proyecto educativo institucional y su elaboración, liderazgo y organización, creatividad, pensamiento crítico, buen trato, mediación, entre otras.

Todas estas temáticas están relacionadas con las características y el rol de la educadora de párvulos, estando estos contenidos en directa relación con lo que debían realizar en su futuro profesional, lo cual les hace sentir mayor seguridad como educadoras de párvulos.

Las subcategorías obtenidas son: contenidos entregados, grado de dificultad, importancia de la universidad y carrera, ingreso a la carrera, referentes en la formación de pregrado y valoración de la carrera por docentes de otras áreas.

Si bien en el primer año algunas estudiantes sentían que las asignaturas cursadas no estaban en directa relación con ser educadora de párvulos, con el transcurrir de la carrera pudieron identificar que aquellos contenidos fueron la base para futuros aprendizajes.

Por otro lado, una de las educadoras comenta que al entrar al campo laboral se da cuenta que hay ciertos temas que desconoce, atribuyendo esto a que en su formación inicial no fueron tratados. Sin embargo, reconoce que no realizó mayor esfuerzo por estudiar e indagar en contenidos de su interés, ya que haciendo lo mínimo sus calificaciones le permitían seguir avanzando.

Sin embargo, para otras educadoras, el nivel de dificultad fue en aumento, siendo algunas asignaturas más complejas que otras. En otros casos, consideran que la universidad y la carrera es muy exigente, lo que propicia el ser organizada, responsable y estar perfeccionándose constantemente.

En general, se le atribuye gran relevancia a la universidad donde cursaron su formación inicial, destacando entre otras cosas que el interés por seguir perfeccionándose se los entregó la carrera, la cual se preocupó para que las estudiantes contaran con las herramientas necesarias para tener un buen futuro profesional, donde los contenidos aprendidos han sido la base en su desarrollo como educadora de párvulos. En este sentido, el sello de la universidad y la carrera marcan la diferencia con relación a las educadoras de otras universidades, contribuyendo además en la construcción de su identidad profesional.

Es importante destacar que para una de las educadoras la universidad y la carrera la han formado como profesional y también como madre, ya que hay cosas que desconocía al tener un hijo cuando era muy joven y antes de entrar a la universidad.

Para una de las participantes entrar a la carrera era una decisión que tenía clara, a pesar de no contar con el apoyo de su padre. Otra de las educadoras, postuló e ingresó la segunda vez que rindió la PSU, ya que el primer año no tenía claridad de lo que quería estudiar.

Un caso que destacar es el de una de las participantes de la investigación que había postulado como primera opción a ingeniería y en segunda opción educación parvularia. Sin embargo, al quedar en ingeniería comercial se dio cuenta que no era lo que quería para su futuro profesional. Ante esto, realizó las gestiones para ingresar y matricularse en la carrera de educación parvularia.

Con relación a las personas significativas en su formación inicial, destacan los profesores de la universidad, desde su cercanía, confianza entregada, compromiso con la carrera como con las estudiantes y modelos de referencia para seguir estudiando.

Una de las educadoras destaca como referente en su formación inicial a la asistente de párvulos del jardín infantil donde realizó su práctica profesional como modelo de referencia de pensamiento crítico al trabajar con niños, buen trato y mediación. De ella pudo obtener grandes y significativos aprendizajes.

Para otra de participantes, el haber tenido profesores de otras profesiones (psicología, fonoaudiología) fue de gran relevancia al ver que le entregaban gran valor y reconocimiento a la carrera de educación parvularia.

[...] todo lo que me enseñaron en la universidad esto del pensamiento crítico, hacer pensar a los niños, del buen trato, la mediación, todo era lo que a mí me enseñaron en la universidad, entonces ahí yo lo puse en práctica. Educadora 9. Jardín infantil particular.

6.3.1.5.3 Mejoras en la formación inicial

Se relaciona con los elementos saberes o competencias que las educadoras principiantes consideran necesarios que se desarrollen en las carreras de educación parvularia, con el fin de comprenderlos desde la formación inicial y desarrollarlos en el campo laboral. El motivo de considerar estos aspectos necesarios de conocer y manejar se basa principalmente en su experiencia práctica en diferentes realidades educativas.

Las subcategorías que emergen son: aproximación al trabajo en equipo en el campo laboral; desde el hacer con otros designado por un tercero. Esto con el fin de aprender a trabajar con todo tipo de personas, conocer experiencias prácticas de educadoras principiantes; que cuentan con la misma formación inicial favorece la cercanía con estudiantes al pertenecer a grupos etarios similares, contenidos teóricos prácticos; que contribuyan a una mayor cercanía y relación entre la formación inicial y la realidad de los contextos educativos, mayor exigencia en la formación inicial, metodologías aplicables al aula; al llevar a cabo estrategias y desarrollar más trabajos prácticos que contemplen temáticas como: lenguajes artísticos, juego e inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), potenciar trabajo con familias y seguimiento a las educadoras en sus primeros años de desempeño profesional.

También considero súper importante, el hecho de decir los grupos son mixtos y son mixtos y punto se acabó aunque reclamen, porque uno después lo entiende, si uno al final cuando sale de la "U" no trabaja con las amigas, no trabaja con gente que conoce, trabaja con gente muy diversa con otras características que hay que aprender a conocer, entonces me parece súper importante que nos obliguen entre comillas a compartir con otras personas nos guste o no, pero yo encuentro hay que hacerlo. Ed 3. Centro público de educación infantil.

6.3.1.5.4 Prácticas pedagógicas en pregrado

Hace referencia a todas aquellas experiencias positivas o negativas vividas en las prácticas efectuadas durante su formación inicial, las cuales propiciaron el acercamiento a diferentes equipos de trabajo y realidades educativas. Estas experiencias han sido determinantes para: enfrentar en un futuro con mayor seguridad su rol como educadora de párvulos, reflexionar y tomar decisiones en su ejercicio profesional, conocer de manera directa el trabajo que deberán desarrollar en su quehacer pedagógico y desenvolverse como futuras

profesionales de educación parvularia, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante su proceso educativo.

Sin embargo, y de acuerdo con lo planteado por una de las participantes de la investigación, es importante tener en cuenta que este acercamiento al quehacer pedagógico sólo contribuye al conocimiento general de su rol, ya que como estudiantes no tienen la responsabilidad de estar al cuidado de un grupo de párvulos. Esta situación la evidenciaba principalmente cuando llegaba la supervisora del centro educativo en el cual realizaba su práctica, donde las reuniones y orientaciones eran entregadas a la encargada del jardín infantil y no a ella como estudiante en práctica profesional.

Como subcategorías emergen: aproximación al campo laboral y experiencias relevantes.

Primero yo creo que la experiencia en práctica, que uno va conociendo la realidad, también es una forma de conocer que es lo que a uno le gusta y así dando la idea de qué es lo que quiere más adelante. Educadora 7. Jardín infantil particular.

6.3.1.5.5 Saberes relevantes en la formación inicial

Se refieren a los conocimientos actitudinales, conceptuales y procedimentales adquiridos en su formación inicial como educadora de párvulos y que han sido fundamentales en su desempeño profesional.

Las subcategorías que emergen son: empatía; al haber estado en distintas realidades de práctica y aprender a trabajar en equipo con diferentes tipos de personas. Es decir, comprender las características personales del otro y su forma de llevar a cabo su quehacer pedagógico, investigar; lo que le permite indagar en temas específicos para posteriormente abordarlos con los párvulos y entregar información fundamentada, liderazgo; visto como una competencia fundamental entregada por la universidad, reflexión crítica; ya sea de algún documento o de situaciones vividas.

En este sentido, se le entrega importancia al ser una educadora de párvulos reflexiva, atribuyendo esto a la carrera y universidad donde cursaron sus estudios. Del mismo modo, el trabajar en equipo destaca como aprendizaje intencionado, relevante y fundamental para ejercer su rol de educadora de párvulos.

Soy tímida como en relación a cómo yo me expreso, pero en cuanto a liderar siento que esa herramienta y competencia me la entregó en la universidad. Educadora 1. Centro público de educación infantil.

6.3.1.6 Dimensión: Ejercicio profesional

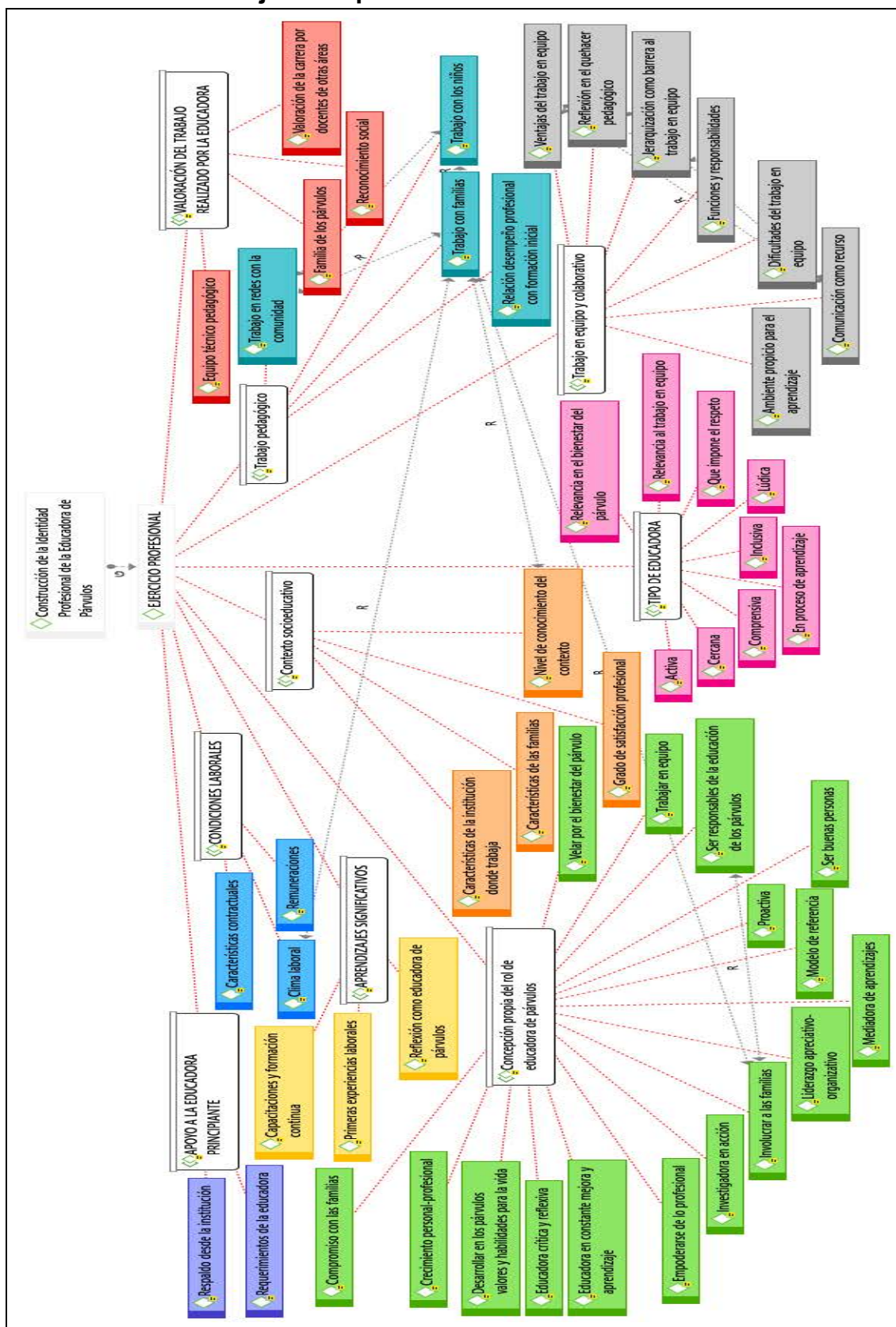


Figura 25: Red semántica entrevistas: De dimensión ejercicio profesional

6.3.1.6.1 Apoyo a la educadora principiante

Hace referencia a la necesidad de orientaciones y acompañamiento que requiere la educadora de párvulos en sus primeras experiencias laborales. Este apoyo es fundamental en el proceso de inserción laboral, ya que de esta manera la profesional podrá adquirir confianza y seguridad en su actuar y mayor conocimiento y vínculo con el contexto educativo al cual pertenece.

Sin embargo, desde las evidencias entregadas por las educadoras de párvulos señalan que en dos de los tres jardines infantiles particulares no hay apoyo desde lo técnico pedagógico. En uno de los casos no hay un formato de evaluación ni orientaciones para su realización, lo cual queda a decisión de la educadora del nivel, quien a su vez manifiesta inquietudes e inseguridades al no tener experiencia al respecto. En este sentido, dos de las educadoras que trabajan en este contexto señalan que la ayuda y el apoyo recibido lo han encontrado en compañeras y amigas de la universidad.

Desde las necesidades manifestadas, una de las educadoras de jardín infantil particular, señala lo importante que sería contar con una profesional con mayor experiencia que pueda acompañarla y orientarla, especialmente en lo referido al diagnóstico y evaluación de aprendizajes.

Desde uno de los centros públicos de educación infantil, una de las educadoras plantea que una vez tituladas de la universidad egresan con muchas dudas. En este sentido, señala que sería importante contar con una orientación y acompañamiento por parte de la institución educativa en la que se desempeña y desde la universidad donde cursó sus estudios.

Las subcategorías son: ayuda desde la institución y requerimientos de la educadora.

Igual yo he tratado de tener harto contacto con algunas compañeras que con las que me llevaba bien y ahí nos hemos apoyado, pero es un trabajo mío [...] porque ella (la directora) es bien exigente cuando hay que entregar informes y todas esas cosas, por lo menos lo vi con las otras educadoras, conmigo ha sido como bien [...] por lo menos nunca he tenido problemas, yo le muestro todo lo que hago y todo lo revisa y bien, pero yo he visto como ha sido con las otras y es bien exigente y no pasa el formato ella, ¿cómo quiere que lo hagamos? [...] uno está como en la nada.
E.7. Jardín infantil particular.

6.3.1.6.2 Aprendizajes significativos

Se relacionan con aquellas situaciones y vivencias en el quehacer pedagógico que han contribuido en su desarrollo profesional y personal, donde la reflexión efectuada de lo vivido es fundamental en el proceso de construcción identitaria. Las subcategorías son: capacitaciones y formación continua; desde la importancia entregada al conocimiento y a los nuevos aprendizajes, primeras experiencias laborales; como crecimiento personal y etapa relevante en su desarrollo profesional al enfrentarse a situaciones nuevas y tener que resolverlas, conocer, respetar y comprender los diferentes tipos de familias,

conformar equipos de trabajo colaborativo, reflexión como educadora de párvulos a partir de las capacitaciones realizadas, cuestionamientos desde experiencias negativas vividas en su quehacer pedagógico, comprensión que lo personal influye en lo profesional e identificación y mejoramiento de debilidades personales. Todo esto ha propiciado tener una mirada más amplia y profunda de lo que significa ser educadora de párvulos.

Sí me ha ido bien, después me di cuenta igual en mi primer trabajo que los papás recurrían mucho a mí como para pedirme consejos de qué hacer, que tengo este problema en la casa de qué podemos hacer y ellos como que me reconocían lo que yo les decía, los consejos que sí les funcionaban bien y todo, entonces ahí como que ya empecé a sacarme todo lo malo que había tenido y empecé a darme cuenta que sí podía. Educadora 4. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.6.3 Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Se relaciona con la definición o concepto que va construyendo desde sus vivencias y experiencias como educadora de párvulos en diferentes contextos educativos. Esta concepción tiene sus inicios en la formación de pregrado y se desarrolla en su vida profesional.

Para las participantes de la investigación, los aspectos que forman parte del rol hacen referencia a:

- ✓ Relación y vínculo de confianza con las familias involucrándolas en el aprendizaje de sus hijos.
- ✓ Lograr en los párvulos aprendizajes significativos para su futuro y velar por su bienestar.
- ✓ Ser una educadora que critique, reflexione y analice las situaciones vinculadas a su función y a la primera infancia.
- ✓ Visualizar la reflexión como medio para mejorar las prácticas pedagógicas.
- ✓ Ser una profesional de la educación en constante proceso de aprendizaje.
- ✓ Manifiestar seguridad de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y defender con argumentos su opinión frente a una determinada situación.
- ✓ Determinar la mejor estrategia para el aprendizaje de los párvulos a su cargo.
- ✓ Ser investigadora de los trabajos y temas a abordar.
- ✓ Ser un líder en el sentido de organizar y no imponer, tanto con el equipo como con los padres, acompañándolos en el proceso educativo.
- ✓ Preparar un ambiente propicio para que se dé el aprendizaje en los niños, los adultos y la comunidad.
- ✓ Ser modelo de referencia para los párvulos.
- ✓ Manifiestar iniciativa en todo momento.

- ✓ Ser buenas personas y responsables de la educación de los párvulos, propiciando además el trabajo en equipo. En este sentido, el rol que ejerce la educadora de párvulos en diferentes realidades educativas implica un crecimiento personal.

Como subcategorías se evidencian: compromiso con las familias, crecimiento personal-profesional, desarrollar en los párvulos valores y habilidades para la vida, educadora crítica y reflexiva, educadora en constante mejora y aprendizaje, empoderarse de lo profesional, investigadora en acción, involucrar a las familias, liderazgo apreciativo-organizativo, mediadora de aprendizajes, modelo de referencia, proactiva, ser buenas personas, ser responsable de la educación de los párvulos, trabajar en equipo y velar por el bienestar del párvulos.

¡Es tanto!, pero yo creo que el principal rol es educar a los niños, a las familias y al equipo y ser totalmente como una cadena como que una, que una todo porque al fin y al cabo el trabajo separado no sirve, entonces la educadora de párvulos en el fondo es como una unión, es como una unión entre el niño, los aspectos que su familia debería trabajar y también cómo el equipo debería trabajar con los niños. Educadora 6. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.6.4 Condiciones laborales

Hace referencia, por un lado, al tipo de contrato que se establece en las primeras experiencias laborales, las que se caracterizan en los centros públicos de educación infantil por reemplazos, en los establecimientos particulares subvencionados el contrato es fijo a uno o dos años y luego de este tiempo se firma el indefinido.

Por otro lado, el ambiente de trabajo vivido dentro de la institución educativa de la cual forma parte influye de manera directa en su quehacer pedagógico; si es positivo, se produce un clima propicio para el aprendizaje y las interacciones comunicativas son favorables, lo que va en directa relación con el grado de satisfacción laboral-profesional de la educadora. Por el contrario, si no se evidencia el trabajo en equipo y no existe una comunicación fluida el clima no es el más adecuado para generar un buen ambiente de trabajo. En esta línea, en uno establecimientos particulares subvencionados no hay mayor comunicación entre la educadora y la asistente de párvulos. Del mismo modo, una de las educadoras recuerda que, en su trabajo anterior en este tipo de contextos educativos, y de acuerdo con lo establecido por la institución, no se podía establecer un diálogo ni conversación con la asistente.

Con relación a las remuneraciones, aspecto que forma parte de las condiciones laborales, se menciona que la profesión de educación parvularia es reconocida por sus bajos sueldos, especialmente esto se evidencia en los jardines infantiles particulares.

Las subcategorías son: características contractuales, clima laboral, remuneraciones.

Claro, como que ellos se dan cuenta que entre ella (técnica en educación parvularia) y yo no pasa nada, entonces ellos de repente me dicen "¿Y la tía que pega las

tareas?"; porque se mandan tareas todos los viernes en el cuaderno. Entonces ellos la ven como eso, la tía que pega las tareas, a veces me dicen "no me acuerdo cómo se llama la que te ayuda", me dicen así los niños. Educadora 4. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.6.5 Contexto socioeducativo

Se relaciona con la realidad educativa de la cual la educadora forma parte, donde se establecen elementos que la hacen diferenciarse de otras instituciones educativas, en el cual el tipo o nivel de conocimiento que la educadora tiene del contexto es fundamental para conocer y desarrollar acciones con las familias. En este sentido, la satisfacción laboral o no que le genere, junto con el comprender y compartir los requerimientos solicitados por la institución educativa, son la base para un buen desarrollo profesional.

Las subcategorías son: características de la institución donde trabaja, características de las familias, grado de satisfacción profesional, nivel de conocimiento del contexto.

Con relación a los tres contextos en estudio, se puede señalar:

- ✓ Centros públicos de educación infantil:

Se basan en el bienestar del párvulo y en la calidad de la educación entregada, lo que se refleja en la formación constante que recibe el equipo técnico pedagógico, de esta manera se está atendiendo a la integridad tanto de los niños como del personal. Este tipo de instituciones no sólo trabaja con familias en vulnerabilidad social, sino también está orientada a la universalización, abordando de esta manera la inclusión. Este cambio institucional se produce a partir de las metas presidenciales y modificaciones en las políticas públicas. Desde la institución se avala y rescata el tema de la diversidad.

Con relación a la realidad educativa, ésta se caracteriza por ser diversa con relación a los niños, sus familias y los profesionales que allí se desempeñan. Estos últimos principalmente trabajan en equipo y de manera sistemática. Las situaciones pedagógicas se efectúan utilizando diferentes espacios del aula, de manera grupal e individual.

En uno de los centros educativos la planificación considera criterios de mediación y la evaluación se desarrolla con escala de apreciación, donde la educadora utiliza como complemento una bitácora. Sin embargo, el formato institucional es estandarizado, lo cual le produce conflictos a la educadora, ya que se habla de inclusión y se utiliza un instrumento que estandariza a los párvulos.

En cuanto a las familias, una de las participantes plantea que en un mismo nivel educativo se cuenta con realidades diferentes; niños que viven en contextos muy vulnerables y otras familias organizadas tradicionalmente. Señala, además, que desde la institución se avala y se trata de rescatar la diversidad. Otra de las participantes plantea que el ambiente no es conflictivo, donde las familias son

comprometidas, cooperadoras y están pendientes de las necesidades de sus hijos.

Con relación al agrado que le produce su trabajo, se vincula a disfrutar de lo que realizan día a día, lo que para una de las educadoras le trae felicidad, valorando lo aprendido en las capacitaciones que ha participado y en la realidad a la cual pertenece. Con respecto a esto último, señala que le gusta formar parte del contexto en el cual se desenvuelve, dando a conocer que desde primer año de formación inicial tenía claro en qué tipo de instituciones trabajaría.

El trabajo con los párvulos les produce satisfacción, el cual, junto con disfrutarlo, las ha llevado a nuevos aprendizajes desde lo profesional y lo personal.

La tercera educadora de este contexto plantea que se siente cómoda con su trabajo, que llega con ánimo al centro educativo y disfruta de lo que hace. Si bien hay días que llega sin ganas, lo atribuye a que siente que tiene mucho que aprender y en ocasiones se siente criticada. Del mismo modo, señala que le ha costado conformar, liderar y consolidar el equipo de aula como le gustaría, siente temor de poner límites, o lo que diga sea mal interpretado.

En lo referido al nivel de conocimiento, una de las educadoras señala conocer la realidad en la que trabaja, ya que se ha involucrado en ella al estudiar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ha conocido a las familias, preocupándose de estar en constante entrevista con ellas. Por otro lado, el tener un buen clima laboral en el lugar de trabajo facilita el ir conociendo a las personas que allí se desempeñan.

Otra de las participantes plantea que el conocimiento lo ha ido adquiriendo en los dos últimos años a partir de visitas domiciliarias y de vivir distintas experiencias con niños en aula.

La tercera educadora señala que el conocimiento que posee de las familias, comunidad y trabajo pedagógico es inicial. Es importante señalar que esta profesional se encuentra en la institución haciendo un reemplazo de seis meses.

✓ Centro educativo particular subvencionado:

El proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en resultados más que en el proceso. En dos de los establecimientos, a los niños se les realizan pruebas como una forma de verificar los conocimientos adquiridos durante el año, y como mecanismo de comprobación del trabajo realizado por la educadora de aula. En este sentido, en uno de los centros educativos, el contrato laboral los primeros dos años es fijo, el cual se renueva anualmente. Si el nivel no cumple con los objetivos planteados, la educadora es despedida.

En el otro establecimiento educativo, el trabajo de la educadora es evaluado de forma cualitativa el primer semestre, en la cual participan la directora, subdirectora y coordinadora. Del mismo modo, durante el año evalúan la labor pedagógica de la educadora a partir de observaciones en el aula. Esto sucede en dos de los tres establecimientos educativos.

En cuanto a la planificación, en uno de los centros se planifica semanalmente, donde el nivel de educación parvularia cuenta con un plan anual dado por el

centro educativo. Sin embargo, a la finalización del primer semestre, aún no había sido entregado a las educadoras de párvulos.

Especialmente en uno de los centros educativos, las evaluaciones generan en los párvulos tensión y angustia, al sentirse presionados por sus familias para realizar una prueba que les permita pasar a primer año de enseñanza básica.

Este tipo de situaciones junto al trabajo conductista efectuado, el cual se basa en completar guías de trabajo y realizar ejercicios en hojas donde se evidencia lo aprendido, genera en las educadoras conflictos, al no estar en directa relación con lo aprendido en su formación inicial, donde el aprendizaje estaba centrado en que el párvulo fuera el constructor de su aprendizaje.

La repitencia no es obligatoria, sin embargo, puede ser sugerida a los padres por la educadora. Una de ellas señala que si bien esto se hace en el establecimiento donde ella trabaja, no comparte este criterio, ya que en muchas ocasiones pasa por un tema de inmadurez que en unos meses se supera, ya que los párvulos se encuentran en etapa de pleno desarrollo infantil.

Se da a conocer por otra de las participantes que en este tipo de contextos se debe enviar a los párvulos bien preparados para leer y escribir en primero básico. Ante esto, señala que lo fundamental que desea lograr en los niños es que vayan felices a aprender, planteando que tiene la libertad de no hacer tan escolarizado el nivel educativo a su cargo; sin embargo, al momento de ser contratada le señalaron la importancia que el niño fuera con una buena base a primero básico. En este sentido debe cumplir ciertos logros, pero la metodología a desarrollar es libre.

Desde las funciones del equipo directivo, y visto de manera generalizada, en estos contextos se cuenta con la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) encargada de lo académico, inspectores, que ven todo lo referido al comportamiento del niño principalmente, y el director. En uno de los centros se cuenta con una coordinadora del ciclo de educación infantil.

En este tipo de contextos, dos de las educadoras señalan su participación en los consejos de profesores, donde son realizados con profesores de enseñanza básica, y media en uno de los casos. Sin embargo, una de las educadoras comenta que es primer año que se efectúan este tipo de reuniones en conjunto, lo cual ha sido favorable para generar una buena articulación del segundo nivel de transición a primer año básico.

Se da a conocer además que, si bien el centro educativo en el cual trabaja una de las educadoras tiene un discurso inclusivo, faltan aún más acciones desde lo concreto. Otras de las participantes del estudio comparan el trabajo pedagógico con lo efectuado en jardines infantiles particulares, donde se observan diferencias, especialmente al efectuar actividades con los padres, donde existía un trato más cercano, pero de respeto.

Otras de las diferencias que comenta, es que en su trabajo actual sólo se dedica a la enseñanza de los párvulos y no a los cuidados personales como peinarlos y

enviarlos ordenados a casa, como ocurría en el jardín infantil particular que había trabajado anteriormente.

Del mismo modo, plantea que se evidencian diferencias entre las profesionales (maestras de enseñanza básica y educadoras de párvulos) con las asistentes de educación, al no trabajar en equipo, donde esta última no participa del trabajo pedagógico ni de actividades extracurriculares, producto de la importancia que le otorgan a la jerarquización. Este centro educativo mantiene la información de los párvulos y sus familias desde la confidencialidad, la que en ocasiones específicas es compartida con la educadora de aula.

Desde lo vivido, se plantea que lo positivo es el compromiso con la educación manifestado por las profesionales del establecimiento donde ella trabaja, donde se está intentando trabajar desde la educación inclusiva.

En lo referido a las familias, una de las participantes plantea la gran diversidad de éstas; algunos son profesores, mientras una familia tiene antecedentes delictuales. Otra de las educadoras, señala que se ha hecho difícil trabajar con algunos padres, ya que las sugerencias que ella entrega en beneficio del desarrollo del párvulo las ven como críticas, manifestándose poco tolerantes. A veces piensan que porque están pagando la educadora tiene toda la responsabilidad sobre la educación de su hijo, no asumiendo de esta manera su rol como primer agente educativo.

Una de las educadoras da a conocer que en el establecimiento particular subvencionado que trabaja actualmente se marca mucho la diferencia y distancia con las familias, donde no existe un trabajo en conjunto con ellas, el contacto es cuando van a dejar a sus hijos, dos o tres reuniones de apoderados en el año y una entrevista anual. Algo similar plantea otra educadora que se desempeña en este tipo de realidades, donde la falencia es el trabajo con las familias. Si bien existe una buena comunicación, falta mayor participación de ellas en el aula, reconociéndolas como el primer agente educativo.

Con relación al agrado y satisfacción que le produce trabajar en este tipo de contextos, manifiesta que durante su primer año laboral se sentía presionada y evaluada constantemente, sin embargo, le gusta el trabajo en este tipo de instituciones (colegios), por lo que este segundo año ya se siente más acostumbrada al sistema. Si bien reconoce que le causa cierto conflicto que en colegio se trabaje de manera más conductista, principalmente por los conocimientos obtenidos en su formación inicial, intenta dentro de lo posible hacer situaciones diferentes a lo solicitado, sin embargo, hay cosas que tiene que cumplir, aunque no sean de su agrado, ya que es requerimiento y exigencia de la institución de la cual forma parte. Señala, además, que, si en la universidad no le hubiesen dado a conocer que el conductismo no es la mejor forma de entregar aprendizajes significativos en los párvulos, ella se sentiría más cómoda en la institución.

Por otro lado, plantea que le genera preocupación ver a los niños tan angustiados ante la posibilidad de no pasar a primer año de enseñanza básica, donde las pruebas que deben realizar les generan tensión. Sin embargo, cree que a pesar de los conflictos que le pueden causar ciertas situaciones o formas de trabajo,

se ha ido acostumbrando al sistema. Del mismo modo, encuentra injusto que permanezcan en la institución educadoras que no hacen bien su trabajo.

Otra de las participantes de esta realidad da a conocer el goce que le produce ver a los niños riendo y felices, lo que reafirma el gusto e interés por la profesión elegida.

La tercera educadora perteneciente a este tipo de contextos manifiesta sentirse cómoda con la realidad en que trabaja. Si bien pensó y de acuerdo a lo observado en las prácticas de pregrado, que iba a tener más presión por parte de la jefa de UTP, esto en la realidad no lo ha sentido así.

En cuanto al nivel de conocimiento de la realidad educativa, una de las participantes comenta que no la conoce en profundidad, sólo ciertos aspectos o situaciones puntuales vinculadas con algunos de los párvulos a su cargo, los cuales han sido dados a conocer por la directora. En este sentido, siente que todo se mantiene en secreto por parte del equipo directivo. Sin embargo, la educadora intenta conocer algo más a sus párvulos y sus familias a través de las entrevistas que lleva a cabo.

Otra de las participantes de la investigación plantea que desconoce cómo se elabora y quién realiza la lista de libros de apoyo y útiles que se solicitan a las familias de los párvulos a comienzos de año. Por otro lado, señala que pasado un semestre aún desconoce el plan anual que debe ser entregado por el establecimiento educativo, lo que dificulta la planificación semanal a realizar al no conocer los contenidos y temáticas requeridas. Del mismo modo, no tiene conocimiento de la misión y visión institucional al estar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) en proceso de reformulación.

La tercera educadora comenta que el conocimiento que tenía de este tipo de instituciones educativas era de manera general, y sólo desde lo que había vivido en las prácticas de formación de pregrado. Sin embargo, ahora que trabaja en este tipo de contextos educativos, ha podido ampliar este conocimiento, lo que se ve reflejado en cómo se desenvuelve y visualiza otras realidades. Conoce además a su grupo de párvulos y el funcionamiento del centro educativo.

✓ Jardín infantil particular:

La educadora de párvulos de uno de los jardines particulares señala que no existe un formato establecido de evaluación, el cual depende de la educadora de cada nivel, lo que provoca dudas en la profesional principiante al no tener la seguridad ni claridad de lo que ella conoce y sabe de evaluación es lo correcto. La ayuda que recibe para esto no proviene del jardín infantil, sino más bien de compañeras de universidad. La directora sólo revisa las evaluaciones y sus formatos, no hay orientación previa, ni apoyo pedagógico por parte del establecimiento.

Del mismo modo, toda situación emergente o accidente de algún niño, si la directora no está, lo debe resolver cada educadora a partir de un protocolo establecido. En algunos casos se le comunica a la directora, la que llama a los padres.

La educadora señala que la realidad educativa en la cual se desempeña tiene aspectos positivos y negativos. Destaca que el jardín infantil tiene muchas potencialidades que podrían ser desarrolladas, como, por ejemplo, las familias, que siempre están dispuestas a aportar, tanto con su tiempo como económicamente, donde hay muchos profesionales que podrían entregar sus conocimientos siendo parte directa y significativa del proceso de aprendizaje de los párvulos. Señala, además, lo interesante de la dinámica de puertas abiertas, donde es más familiar. Sin embargo, plantea que es necesario, por parte de la dirección, establecer algunas normas y mayor coordinación, tanto con el equipo técnico pedagógico como con las familias con el fin de no caer en el abuso. La relación que se establece con la directora es buena, pese a que considera que faltan instancias formales donde se realicen acciones más organizadas y se aclaren ciertos aspectos. Si bien existe un PEI (Proyecto Educativo Institucional), la educadora señala que no se lleva a cabo.

En otro de los jardines particulares, la educadora comenta que el ambiente se caracteriza por ser familiar. El trabajo pedagógico se realiza fundamentalmente a partir de un libro de actividades. Sin embargo, al ser un grupo heterogéneo (diferentes edades), resulta difícil para los de mayor edad que están efectuando ejercicios en el libro, mantener la concentración y atención en la tarea asignada, al ver que los más pequeños están en actividades libres relacionadas con el juego. En esta realidad de jardín infantil particular no todos los padres son profesionales, ya que al no ser una mensualidad alta es más accesible para otras familias.

Por el motivo de ser un jardín infantil particular, la educadora señala que las matrículas son fundamentales, y por parte de dirección se cuida mucho que los niños no sean retirados. Sin embargo, esto produce en la educadora principiante conflictos, ya que tiene la presión de mantener matrículas, por tanto, no siente la libertad de expresar a los padres algunas situaciones vividas por el párvulo, características o necesidades específicas que ha observado en algunos de ellos. Todo esto por temor a que las familias no lo tomen de buena manera y retiren a sus hijos del establecimiento. Si bien no se evidencia un trabajo sistemático con familias, existe la modalidad de puertas abiertas, donde los padres pueden ingresar y participar cuando ellos lo estimen conveniente.

Otra de las participantes de este tipo de contextos plantea que no se realiza trabajo con las familias, principalmente por indicaciones de los dueños y la directora, lo que ocasiona que la educadora tenga muy poco contacto con los padres, ya que muchos de ellos trabajan todo el día. Este jardín infantil, además, cuenta con un sistema de cámaras de video, donde los padres pueden ir viendo a sus hijos en diferentes momentos de la jornada. El acercamiento con los padres se realiza sólo a partir de una entrevista anual para conocer la realidad de cada niño.

Define este tipo de realidad como lucrativa, al no ver en los dueños o en la directora una real importancia por el aprendizaje del párvulo. Sin embargo, esta mirada del equipo directivo no le incomoda, ella sabe en el contexto en que trabaja y lo acepta.

Comenta, además, que en su jardín infantil existen ciertas normas, como por ejemplo la prohibición del uso del celular en horario de trabajo, ante lo cual ella está de acuerdo. Existe además un protocolo en caso de abuso sexual y maltrato infantil, el cual fue realizado por la directora y conversado en reunión técnica. Una vez al mes se efectúan este tipo de reuniones donde participa todo el equipo.

En lo referido a las familias, una de las educadoras señala que éstas tienen los medios para realizar, por un lado, aportes económicos, y, por otro, de tipo profesional, donde a partir de los trabajos que los padres desempeñan diariamente se podrían potenciar aprendizajes en los párvulos.

Sin embargo, en otro jardín infantil particular se caracterizan por ser algunos apoderados profesionales y otros cuentan con una muy baja educación. En general, las familias son tranquilas y no se han producido problemas con ellas, la mayoría se manifiestan cercanas y colaboradoras.

En otro de los jardines de este contexto, la educadora comenta que no se desarrolla trabajo con las familias, ya que prácticamente no ve a los padres de los niños debido a que trabajan todo el día. El acercamiento se realiza a partir de una entrevista anual para conocer la realidad de cada niño. Si bien las familias se caracterizan por tener un buen nivel económico se ha podido observar en algunos casos que los niños llegan descuidados en lo que a su presentación personal se refiere.

Con relación a la satisfacción producida por la labor realizada, una de las participantes comenta pasarlo bien cuando los niños disfrutan. Sin embargo, le causa cierta molestia que algunos padres no respeten el trabajo que ella efectúa, especialmente cuando se trata de la modalidad de puertas abiertas. En algunos momentos se ha sentido incómoda al ver que los padres sólo observan lo que ella realiza, sin éstos involucrarse, participar o colaborar en la actividad.

Otra de las educadoras plantea que no se imagina haciendo otra cosa que no sea el trabajo con niños, que su profesión es de gran significado para ella. Sin embargo, cuando se siente obligada a realizar situaciones pedagógicas o actividades que no están de acuerdo con la formación inicial recibida, se produce en ella un sentimiento de frustración. Como es un jardín infantil particular y de acuerdo con lo que da a conocer la directora del establecimiento, se deben cuidar las matrículas; por lo tanto, no se siente con la libertad de plantear a las familias ciertas situaciones observadas en los párvulos, ya que manifiesta temor de que no lo tomen de la mejor forma y retiren al niño.

Plantea, además, la dificultad que se le ha producido entre la enseñanza entregada en su formación inicial, en cuanto a no caer en el sistema de tipo conductista y sin significado, con lo vivido en la realidad laboral, ya que no cuenta con apoyo para realizar situaciones pedagógicas de tipo constructivistas para los párvulos. Esto es principalmente debido a la presión y exigencia que siente por parte de la directora para realizar actividades de apresto o preparación para la lectura y escritura en enseñanza básica.

La tercera participante del estudio que se desempeña en este tipo de realidades señala que la primera vez que la presentaron ante un nivel educativo como educadora de párvulos sintió orgullo al no ser estudiante y tener la responsabilidad de hacerse cargo de un nivel educativo. Plantea, además, que lo pasa muy bien en su trabajo, y que el día se le pasa muy rápido, porque disfruta de lo que hace.

Con relación al conocimiento que poseen del contexto, una de las participantes señala que sí conoce la realidad, considerando además que la buena asistencia de los párvulos permite saber más de ellos. Sin embargo, en ocasiones hay información que la directora la da a conocer primero a los padres y luego se enteran las educadoras, por las familias, de las decisiones tomadas.

Otra de las educadoras plantea conocer las realidades de los párvulos, y el convivir y relacionarse en algunas actividades o momentos del día con las familias ha favorecido este conocimiento.

La tercera de las educadoras de este contexto comenta que es muy poco lo que se puede conocer de la realidad de los párvulos con sólo una entrevista a sus padres al año. Sin embargo, puede indagar más a partir de lo que cuentan los mismos niños.

[...] pero creo que desde la institución se avala y se trata de rescatar mucho el tema de la diversidad, o sea si bien en un momento estaba destinado a sectores de familias vulnerables, ahora con el tema de la inclusión ese no es el enfoque principal de la institución, es un tema de calidad educativa simplemente, no sólo para niños que vienen de contextos vulnerables, sino que para todo tipo de niños. Educadora 2. Centro público de educación infantil.

6.3.1.6.6 Tipo de educadora

Desde el quehacer pedagógico, hace referencia a la forma y características que tiene la educadora de párvulos principiante para ejercer como profesional de la educación en un determinado contexto educativo. Sus subcategorías son: activa, cercana, comprensiva, en proceso de aprendizaje, inclusiva, lúdica, que impone el respeto, relevancia al trabajo en equipo, relevancia al bienestar del párvulo.

El ser cercana es una de las subcategorías con mayor recurrencia, donde a partir del compromiso adquirido con la primera infancia, la educadora manifiesta preocupación, protección, cariño y cuidados hacia los párvulos con la finalidad de que se sientan queridos, acogidos, felices y seguros. Lo anterior ha generado en el párvulo mayor confianza para contar ciertas cosas.

Creo que soy la educadora que está constantemente aprendiendo, porque por lo mismo estoy como súper sorprendida de todo, como que llego a un lugar nuevo de trabajo y se hacen las cosas de otra forma, con otros formatos, con otras personas y no todos los lugares funcionan igual y todavía soy la educadora que está en constante formación [...]. Educadora 3. Centro público en educación infantil.

6.3.1.6.7 Trabajo en equipo y colaborativo

Hace referencia, 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 y positivo, lo que impacta directamente en el aprendizaje de niños y niñas.

Entre los aspectos favorables del trabajo en equipo se destacan: apoyo en la realización de diferentes experiencias y situaciones de aula por parte del equipo técnico pedagógico del jardín infantil, valoración y reconocimiento a las compañeras de trabajo a partir de los aportes entregados, diversidad del equipo técnico pedagógico como enriquecimiento al trabajo realizado, propicia el cumplimiento de metas y propósitos en común, genera aprendizajes al aprender del otro, al ser un equipo favorece la coherencia del trabajo a realizar, se trabaja con más energía y con propósitos en común, el trabajo colaborativo real se evidencia en las experiencias de aprendizaje y en actividades cotidianas, se genera mayor confianza movilizándolo al aula y favoreciendo un buen clima laboral, y permite trabajar por un propósito en común.

Un buen ambiente de trabajo se evidencia en el trato con los párvulos; es decir, si hay respeto entre los adultos que trabajan en el aula también lo habrá con y entre los párvulos. En este sentido, el respeto y la confianza se transforman en elementos claves para los ambientes positivos, ya sea con los niños, sus familias o el equipo técnico pedagógico.

La comunicación es relevante, ya que se considera como una herramienta primordial para el trabajo en equipo, la cual propicia el conocimiento de otros agentes educativos; su mirada frente a una determinada situación y la forma de resolver conflictos o emergentes. Lo anterior, favorece el intercambio de ideas y la retroalimentación, contribuyendo de esta manera a la reflexión pedagógica en equipo.

Este tipo de reflexión se evidencia de manera sistemática en dos de los tres centros públicos de educación infantil. Por un lado, se realiza diariamente a partir de la práctica pedagógica y se retroalimenta a la compañera de trabajo a partir de comentarios y críticas constructivas, cuyo propósito es ir mejorando en el quehacer pedagógico y, por otro lado, en las jornadas de planificación surgen este tipo de reflexiones con relación a las experiencias pedagógicas llevadas a cabo con los párvulos.

En uno de los centros educativos particulares subvencionados, la educadora señala que ciertas acciones y decisiones tomadas son cuestionadas y reflexionadas en equipo de educadoras, con relación a si fue lo correcto o se podría hacer de una mejor forma.

En cuanto a la jerarquización, una de las educadoras de un centro público de educación infantil plantea que es muy distinto ingresar a un establecimiento siendo jerárquica, lo cual distancia. Sin embargo, al llegar con una actitud más cercana se contribuye de esta manera a las buenas relaciones entre todas las del equipo. Del mismo modo, señala que en muchos lugares todavía se enseña y se representa el liderazgo como una jerarquía, lo cual para ella no revela el

concepto de equipo, ya que, al momento de estar en aula, tanto asistentes como educadoras, son un aporte en la atención y trabajo pedagógico con los párvulos.

En uno de los establecimientos particulares subvencionados se trabaja a la par con la asistente de párvulos. Sin embargo, en otro de los centros de este tipo de realidad educativa se establece un rol diferenciado entre la educadora de párvulos y la asistente, donde ésta última se encarga principalmente de marcar los cuadernos de tareas de los párvulos y cumplir funciones de tipo asistencial, no hay mayor comunicación ni trabajo en equipo. Si bien la educadora señala que intenta incluirla en diferentes situaciones de aula, la institución educativa es jerárquica y plantean que la asistente no tiene ni voz ni voto para opinar desde el quehacer pedagógico.

Algo similar sucede en otro de los establecimientos de este contexto, donde la educadora es la jefa y la asistente no aporta nada, solamente cuida a los niños. Esta mirada propuesta por la institución le genera conflicto con sus superiores y una barrera comunicacional, lo que dificulta un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.

Con relación a los elementos que obstaculizan el trabajo en equipo y colaborativo se pueden señalar: el exceso de confianza puede impedir que el trabajo se realice de manera adecuada, la falta de cohesión del equipo debido a un sinnúmero de cambios de personal dentro del aula en un corto período de tiempo y falta de comunicación.

Con relación al trabajo que se realiza colaborativamente y en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa, una de las educadoras, que se desempeña en un centro público de educación infantil, señala que se le está dando énfasis a que la familia participe dentro del aula. Del mismo modo, y como otra responsabilidad, la educadora tiene la función de coordinar uno de los programas que se trabajan dentro del jardín infantil.

Desde otro centro público de educación infantil, la educadora señala que dos veces al mes se efectúan experiencias con relación al lenguaje y acercamiento a la lectoescritura para todo el jardín infantil, donde todos los meses hay un nivel educativo encargado de organizar y llevar a cabo estas situaciones pedagógicas en las que se intenta incorporar a las familias.

En una de las instituciones de este tipo de contextos, el auxiliar de servicio es considerado en algunas ocasiones como un apoyo importante en el aula. Si se requiere ayuda en sala no se hacen diferencias por jerarquías o funciones; es decir, que tanto manipuladoras de alimentos, auxiliares de servicio, directoras, educadoras y técnicas en educación parvularia pueden compartir funciones de colaborar en el cuidado de los párvulos dentro del aula en el caso que sea necesario.

Desde su función de educadora de párvulos de un jardín infantil particular y subdirectora de reemplazo, plantea que es importante que las responsabilidades de cada una del equipo estén claras, cautelando para que las cosas se hagan bien, en orden y de manera organizada. Considera, además, que debe haber

alguien que dé instrucciones. En este caso debe ser la educadora, donde la asistente debe apoyar este trabajo sin debatir las decisiones de la educadora.

Las subcategorías son: ambiente propicio para el aprendizaje, comunicación como recurso, dificultades del trabajo en equipo, funciones y responsabilidades, jerarquización como barrera al trabajo en equipo, reflexión en el quehacer pedagógico, ventajas del trabajo en equipo.

Yo creo que el buen clima hace grato el trabajo y lo hace grato a los niños también, y no solamente entre educadoras de párvulos y la asistente, porque en mi caso también estoy trabajando con una educadora diferencial, entonces el buen ambiente, el buen equipo hace que igual los niños lo noten y se sientan cómodos [...]. Educadora 5. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.6.8 Trabajo pedagógico

Se relaciona con todas aquellas acciones del quehacer pedagógico, tanto dentro como fuera del aula, que van en directo beneficio del párvulo como de sus familias y propician redes de apoyo con instituciones de la comunidad circundante, en beneficio de la generación de nuevos aprendizajes. Del mismo modo, y a partir de los hallazgos, se vincula el trabajo realizado con la formación recibida en pregrado.

Como subcategorías se encuentran: relación desempeño profesional con formación inicial, trabajo con familias, trabajo con los niños y trabajo en redes con la comunidad.

En esta categoría, el contexto educativo determina el grado de importancia y la forma de los aprendizajes a desarrollar, los cuales se relacionan con los saberes adquiridos en su formación inicial, ya sea por oposición o similitud. En este sentido, mientras más difiere la realidad educativa en la cual se desempeña, con la enseñanza recibida en pregrado, mayores son los conflictos e interrogantes a los que se debe enfrentar la educadora de párvulos principiante.

Desde los centros públicos de educación infantil, una de las educadoras principiantes señala que al cursar la carrera pensó que la inserción en el campo laboral sería difícil, ya que visualizaba al niño y a las familias de una forma más compleja.

Otra de las participantes de este contexto da a conocer que existen diferencias entre lo aprendido en su formación inicial y lo vivido en el campo laboral. En este sentido, siente que algunos contenidos abordados, especialmente lo referido al juego, fueron vistos en la universidad de manera general; sin embargo, plantea que faltó desarrollar la metodología para conocer específicamente tipos de juegos. Esto hace que, al enfrentarse al campo laboral, en una determinada realidad educativa se encuentre en desventaja, ya que desde el contexto en que trabaja, el juego es parte del perfil de educadora que busca la institución.

Desde su experiencia en las prácticas pedagógicas en la formación inicial, señala que criticaba a las educadoras cuando no estaban en sala. Ahora como

profesional de la educación se da cuenta que no se puede criticar, porque el trabajo a realizar como educadora es mucho y los tiempos son limitados.

Del mismo modo, otra de las educadoras plantea que desde lo aprendido en su formación inicial y lo vivido en el mundo laboral se producen cuestionamientos en lo vinculado a la evaluación, ya que los instrumentos a realizar los considera estandarizados, y, sin embargo, la institución habla de inclusión.

Desde el vínculo y labor pedagógica que se establece con las familias, una de las educadoras señala el agrado que le produce y comenta las situaciones en las cuales se trabaja en conjunto, tales como visitas que lleva a cabo el nivel educativo a los diferentes hogares de los párvulos, experiencias de aprendizaje efectuadas por las familias, planificación y evaluación de las mismas. Los resultados obtenidos han sido positivos y permiten involucrarlas dentro del proceso de aprendizaje de los párvulos, ya que la institución educativa en la cual trabaja le está dando énfasis al trabajo con familias. Plantea, además, que se preocupa de estar constantemente en entrevista con ellas, con el fin de conocer más el sector y el ambiente donde se desenvuelven los niños.

Otra educadora comenta que la relación que se establece con las familias es de cercanía, donde ha logrado generar lazos de confianza, ya que considera que ésta es la base para el trabajo a realizar con los párvulos. Observa además el compromiso de éstas en cuanto a la potenciación de aprendizaje de los niños. Del mismo modo, el trabajo con las familias también se relaciona con orientaciones con relación al manejo de situaciones con sus hijos, donde la educadora entrega consejos, tranquilidad y confianza.

Otra de las participantes de la investigación plantea que la relación con las familias se caracteriza por ser buena. Señala además que se siente valorada por ellas.

En cuanto a la labor pedagógica efectuada con los párvulos, una de las educadoras de este contexto da a conocer que, una vez finalizada la jornada, los niños evalúan lo que hicieron durante el día, y una vez a la semana se planifica con ellos de lo que quieren conocer para la semana siguiente.

Otra de las participantes, señala que mucho del trabajo pedagógico que se realiza con los párvulos se hace en el suelo y en grupos pequeños, lo cual favorece los ambientes propicios para el aprendizaje. Comenta además que el equipo técnico pedagógico ha realizado material de grafomotricidad para los tiempos de espera (transición entre una actividad y otra), en el momento que han terminado la experiencia pueden sacar este material, el que se encuentra plastificado para ser utilizado las veces que se estime conveniente. Lo anterior, ha resultado favorable para el aprendizaje de los párvulos, ya que les genera interés y lo ven como un juego.

Con respecto al trabajo en redes, una de las educadoras comenta que trabaja con el consultorio, también se cuenta con el apoyo de carabineros, bomberos y de una empresa minera. Éstas dos últimas se han establecido a través de los padres de los párvulos que trabajan en los lugares antes mencionados.

Del mismo modo, otras de las participantes, señala que trabaja en redes con el consultorio, carabineros y otros centros externos. Una vez al mes asisten a una reunión de redes en el consultorio, donde se habla de diferentes temas, y en el caso que el equipo técnico pedagógico decida que especialistas del área de la salud vayan al jardín infantil para realizar una charla específica, se puede solicitar, siendo hasta el momento la respuesta del consultorio siempre positiva.

Desde el contexto de centro educativo particular subvencionado, y con relación al desempeño profesional y formación inicial, una de las participantes comenta que en la carrera siempre le hablaron sobre lo poco significativo que puede resultar el conductismo. De no haber sido así a ella no se le generaría conflicto entre lo aprendido en la formación inicial con lo vivido en la institución donde trabaja. Señala que tiene otra mirada, esto debido a los conocimientos adquiridos en sus años de estudio en pregrado.

En una de las instituciones en las que trabajó una de las educadoras, le decían que reclamaba en ciertas ocasiones cuando se le pedía efectuar algunas de las acciones, especialmente lo vinculado a la evaluación. Sin embargo, ella lo relaciona con el sello y la identidad profesional entregados en su formación inicial, al poder entregar su opinión, argumentando el por qué no está de acuerdo con lo solicitado. Fundamenta que su rol como educadora de párvulos no es aceptar y hacer lo que le piden, por el contrario, su función es criticar, reflexionar y analizar lo solicitado. Algunas de las acciones que realiza en su trabajo le producen cuestionamientos; sin embargo, las asume, considerando que se desempeña en establecimientos particulares subvencionados.

En lo referido a las familias y el trabajo realizado, una de las participantes comenta que hay que marcar mucho la distancia, no hay actividades para padres, solamente dos o tres reuniones al año. Desde la institución sólo se solicita una entrevista al año, sin embargo, la educadora constantemente está citando a los padres para darles a conocer el avance de sus hijos y en qué pueden apoyar. En el mes de marzo realiza una primera entrevista a todos los padres, principalmente para conocerlos como familia, saber sus rutinas, qué les gusta hacer, etc. Los padres señalan que les gustaría tener más participación, hacer más actividades en el colegio y con los párvulos. Sin embargo, la directora plantea que años anteriores se han dado las instancias y la asistencia ha sido mínima.

Otra de las participantes del estudio da a conocer que, si bien existe cercanía con las familias, donde ellas pueden hacer preguntas o aclarar algunas inquietudes, no hay un trabajo sistemático e intencionado. Realiza una entrevista, en la cual intenta conocerlas y saber cuáles son las expectativas que tienen con relación al aprendizaje de sus hijos. Del mismo modo, intenciona y da a conocer las habilidades de sus hijos a sus padres, incentivándolos para que puedan potenciar y desarrollar en ellos esas habilidades. Por otro lado, intenta que los padres se sientan escuchados, considerando además las sugerencias que ellos proponen.

Una de las educadoras, plantea que debe buscar diferentes estrategias para el contacto con los padres, tales como: envío de comunicaciones informando de alguna situación emergente, conversaciones sostenidas con los padres al

momento de la salida de los párvulos, entre otras. Señala, además, que hay familias que las sugerencias que ella realiza para el trabajo con el niño en el hogar las toman como críticas, manifestando de esta manera su poca tolerancia. Más que verlo como una búsqueda de solución, ellos lo consideran un ataque, piensan en ocasiones que, porque están pagando, la responsabilidad de la educación de su hijo es de la educadora de párvulos y no de ellos como familia.

En reuniones de padres se realizan talleres, planteando que el trabajo se efectúa en conjunto entre la familia y la educadora de párvulos. Todo esto lo debe dar a conocer de manera sutil con la finalidad de que no se sientan atacados. Del mismo modo, los padres manifiestan responsabilidad al cumplir con deberes o lo solicitado por la educadora. La relación que se establece con las familias es de confianza y cercanía, donde en las entrevistas realizadas los padres manifiestan su agradecimiento al ver que su hijo asiste feliz al centro educativo.

Con respecto al quehacer pedagógico efectuado con los párvulos, una de las educadoras comenta que se caracteriza por ser estructurado, donde lamentablemente los niños se terminan acostumbrando a esto. Sin embargo, a pesar de lo requerido por el centro educativo, ella intenta incorporar diferentes temas que le permitan a los párvulos conocer de manera más amplia el entorno, donde además puedan opinar. Lo realizado se caracteriza por la evidencia gráfica, es decir, gran cantidad de actividades en hojas de trabajo.

Hasta el año pasado la educadora era la encargada de hacer educación física, actualmente lo hace una profesora especialista en esta área. Lo mismo sucede con inglés. Lo anterior es similar a lo que se realiza en la enseñanza básica, viendo estos contenidos como asignaturas, donde a fin de año todos los párvulos tienen que rendir una prueba.

Otra de las participantes del estudio señala que el primer semestre se trabajó con material concreto y actividades de los libros de lenguaje y matemáticas. En este sentido, comenta que se trabaja mucho en concreto y que los libros se utilizan de manera esporádica. Se envían tareas al hogar que no siempre son del libro, en ocasiones son tareas de crear en familia a partir de un tema determinado.

Al final del año pasado, los niños rindieron una prueba con el fin de evaluar los conocimientos adquiridos. Esta decisión fue tomada en conjunto por el equipo de educación infantil del establecimiento educativo, la cual trajo cuestionamientos con relación a si era o no adecuado realizarla. La evaluación a partir de una prueba final es vista como una evidencia y respaldo para los padres.

Otra de las educadoras de este tipo de contextos comenta que una vez a la semana planifica junto a la educadora del primer nivel de transición, con el fin de abordar temáticas similares, sin embargo, el grado de dificultad varía de acuerdo al nivel educativo. En ocasiones la educadora de un nivel va a realizar alguna experiencia pedagógica al otro nivel educativo.

En cuanto al trabajo en redes, una de las participantes da a conocer que se hacen actividades específicas. Sin embargo, resulta difícil su organización, ya

que ésta se hace de manera semanal, y para gestionar por ejemplo una salida a bomberos, se requiere al menos dos o tres semanas de anticipación.

Desde la realidad educativa de jardines infantiles particulares, y en relación con el desempeño profesional y formación inicial, esta última, de acuerdo a lo comentado por una de las educadoras, le entregó información vinculada a no meterse en el sistema, sin embargo, señala que es muy difícil no hacerlo.

En las situaciones pedagógicas que realiza con los párvulos ella evita el apresto, pero la directora le pide que lo trabaje para preparar a los niños para ir al colegio. Si bien trata de combinar esto con situaciones más lúdicas, plantea que no ha tenido el momento para entregarle su opinión a la directora.

Este tipo de situaciones generan en la educadora principiante conflicto y frustración, ya que no es lo que quiere hacer, no es su ideal de trabajo. Por otro lado, señala que a la "jefa" refiriéndose a la directora del jardín infantil, no se le puede estar diciendo que no a todo. Lo principal para la directora es mostrarles a las familias evidencia del trabajo realizado por sus hijos.

En cuanto a las familias, una de las participantes señala que se establece una relación de cercanía y que los padres manifiestan gran disposición para participar de lo propuesto, donde en algunos casos la educadora intenta incluir las profesiones de algunos de ellos con el trabajo pedagógico, transformando esto en experiencias significativas de aprendizaje. En reunión de padres se da a conocer el trabajo que se efectúa en aula con los párvulos.

Otra de las educadoras plantea que se establece una relación cercana con las familias, las que siempre están dispuestas a colaborar. Si los padres quieren entrar al aula lo pueden hacer; sin embargo, en algunos casos su participación dentro del aula se limita a entregar ayuda a lo que hace su hijo solamente. Cuando esto sucede, la educadora lo plantea sólo a algunos padres, específicamente con los que sabe que lo sugerido tendrá una buena acogida y no se molestarán.

Señala, además, que existe un escaso trabajo con las familias. Considera que uno de los motivos son los padres que trabajan todo el día, y que su participación en alguna actividad específica significa solicitar permiso en sus trabajos. Cada semana se entrevista con dos padres para dar a conocer diferentes situaciones.

Otra de las participantes plantea que no existe trabajo con las familias, ya que al ser un jardín infantil privado esto no es solicitado. Por otro lado, como los padres trabajan jornada completa no existe la oportunidad o instancia para reunirse de manera más sistemática e intencionada en búsqueda de un propósito en común. La relación que se establece es de respeto y confianza, caracterizada por un ambiente familiar. Se realiza una entrevista al año con el propósito de conocer el contexto en el que vive el párvulo.

Con respecto al párvulo y al trabajo pedagógico efectuado, una de las educadoras plantea que se caracteriza por ser en base al juego, donde los niños puedan disfrutar y aprender a la vez. Dependiendo de la temática pedagógica en

desarrollo y de la profesión de los padres, éstos son invitados a participar en situaciones pedagógicas de aula.

Una de las participantes de la investigación da a conocer que la labor pedagógica se basa principalmente en un libro de apresto por el cual los niños manifiestan interés. Sin embargo, al estar a cargo de un grupo heterogéneo, le resulta difícil trabajar con el libro para los niveles más grandes mientras los más pequeños se encuentran jugando. Esto produce en los párvulos que realizan ejercicios desmotivación y desinterés. Un día a la semana se trabajan temas vinculados a la religión católica, lo llaman pastoral, donde se entrega una enseñanza en general, desde los principios como el amor, respeto, etc.

La rutina efectuada consiste: saludo de la mañana, colación, una actividad pedagógica para todos los párvulos del nivel heterogéneo (lo que varía es el grado de dificultad), juegos libres, almuerzo para los de jornada completa. Los niños de la jornada de la mañana disponen de diferentes recursos materiales a utilizar, como cuentos, rompecabezas, títeres entre otros. Los de jornada completa duermen siesta, mientras los de la mañana se preparan para irse. Para los de la jornada de la tarde se repite la rutina y la actividad pedagógica.

Otra de las participantes de este tipo de contextos señala que en su sala el ambiente es positivo, los niños deciden en qué trabajar, si no les gusta la experiencia pedagógica que realiza la educadora pueden hacer otra cosa. Lo fundamental es el respeto por lo que está haciendo el otro.

En lo referido a la comunidad, una de las educadoras señala que no se realiza ningún tipo de trabajo.

Otra de las participantes comenta que si bien en un momento hubo interés por parte de la dueña del hostel que se encuentra al lado del jardín infantil para plantar en el patio, esta actividad nunca se concretó. El consultorio está cerca del jardín infantil, y en ocasiones han ido a vacunar, sin embargo, esto no es gestionado por el jardín infantil.

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 4. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.6.9 Valoración del trabajo realizado por la educadora

Se vincula con la apreciación que reciben las educadoras de párvulos de su quehacer pedagógico por parte de personas que forman parte de su entorno laboral y sociedad en general.

Con relación al entorno laboral, éste se vincula, por un lado, con compañeros de trabajo, profesionales del área de la educación quienes reconocen su labor de manera positiva, lo cual se evidencia en las conversaciones sostenidas y en el apoyo que le entregan al tener que asumir ciertas responsabilidades. Y, por otro lado, a la familia de los párvulos, los que al ver a sus hijos felices y ver el trabajo

pedagógico que efectúan con ellos, confían y reconocen su desempeño, le piden consejos y agradecen la labor realizada por la educadora. Esto produce en la profesional mayor confianza y seguridad en su actuar, lo cual favorece el interés de seguir desarrollando su labor educativa de buena forma.

Sin embargo, una de las educadoras plantea que, en algunos casos, con ciertas actitudes, dejan entrever como que la educación parvularia no fuera algo tan importante.

En cuanto a la apreciación de la sociedad, en general, una de las participantes del estudio plantea que le genera agrado y satisfacción ser reconocida desde su vida personal con lo profesional, lo cual va construyendo su identidad como educadora. Otra de las participantes señala el orgullo y alegría de ser educadora de párvulos; sin embargo, comenta que en algunos momentos se ha sentido minimizada.

Por otro lado, se da a conocer que sería importante que a las educadoras de párvulos se les dé la oportunidad de participar más dentro de la sociedad y que se les reconozca realmente desde su labor pedagógica, principalmente con los sueldos, para que éstos estén en directa relación con el trabajo que realizan.

En esta misma línea, se plantea que hoy en día la sociedad valora muy poco la profesión de educadora de párvulos y que cuando se encuentra con profesionales de otras áreas que sí la reconocen, incluso más que algunos colegas del área de la educación, se considera muy valorable y significativo. Del mismo modo, se comenta que nadie le da la importancia hasta que conocen a una educadora de párvulos y ven lo apasionada que es con su profesión.

Las subcategorías son: equipo técnico pedagógico, familia de los párvulos y reconocimiento social, valoración de la carrera por docentes de otras áreas.

[...] 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 como que uno va viendo que igual uno hace bien la pega, o sea como que el objetivo de uno igual se está reflejando. Educadora 6. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.3 Grupo focal

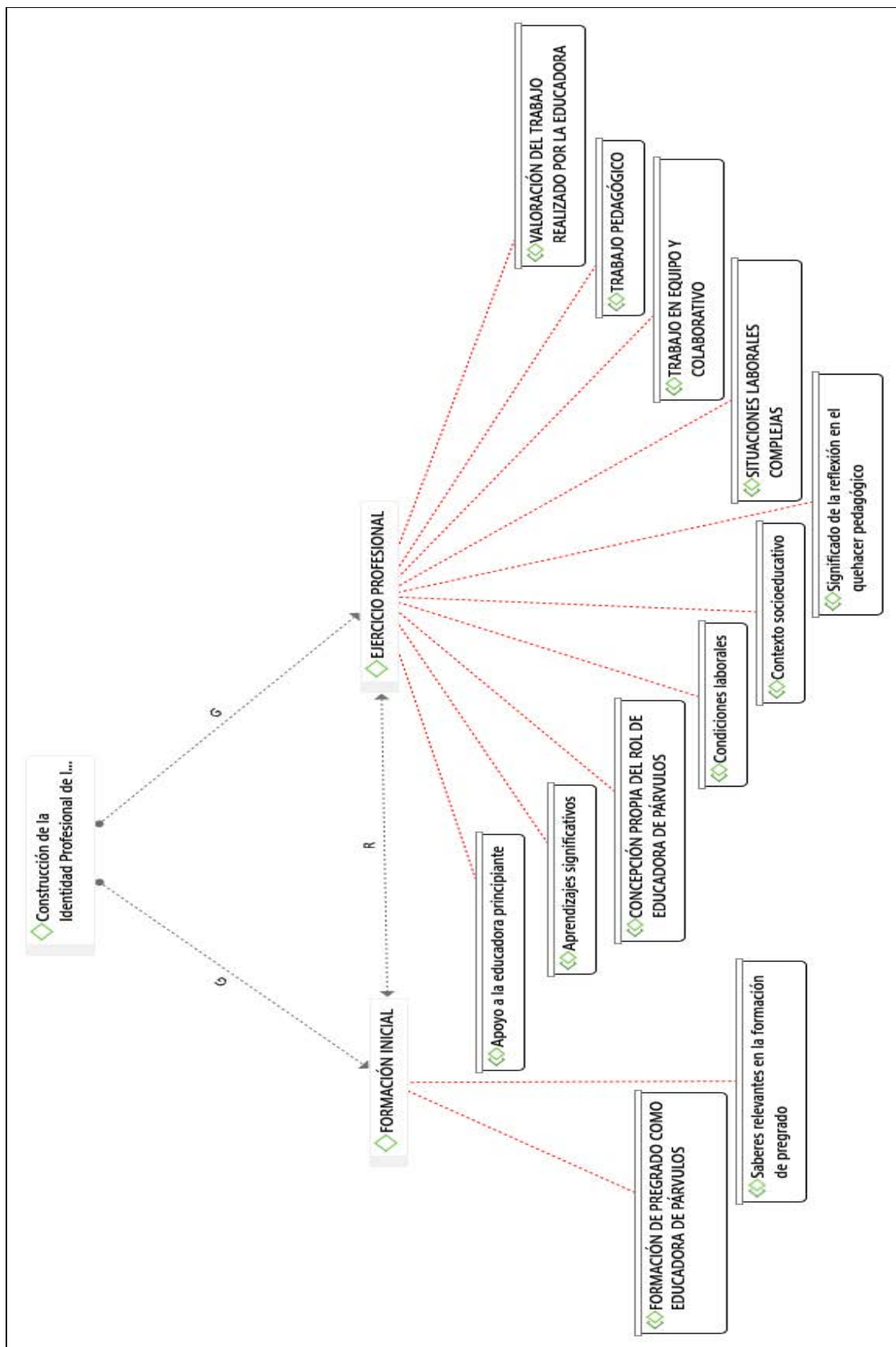


Figura 26: Red semántica dimensiones y categorías grupo focal. Trabajo de campo

Tabla 24: Sistema categorial trabajo de campo. Grupo focal

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Formación inicial	FORMACIÓN DE PREGRADO COMO EDUCADORA DE PÁRVULOS (4)	Experiencias relevantes y significativas (1)
		Referentes en la formación de pregrado (3)
	Saberes relevantes en la formación inicial (13)	Evaluación como oportunidad de mejora (3)
		Liderazgo (2)
		Ser proactiva (1)
		Reflexión crítica (2)
Ser sistemática (4)		
Trabajar en equipo (1)		
Ejercicio profesional	Apoyo a la educadora principiante (37)	Requerimientos de la educadora (22)
		Respaldo desde la institución (15)
	Aprendizajes significativos (29)	Desde el quehacer pedagógico diario (13)
		Primeras experiencias laborales (7)
		Reflexión como educadora de párvulos (9)
	CONCEPCIÓN PROPIA DEL ROL DE EDUCADORA DE PÁRVULOS (9)	Educadora en constante mejora y aprendizaje (3)
		Empoderarse de lo profesional (2)
		Velar por el bienestar del párvulo (4)
	Condiciones laborales (24)	Características contractuales (4)
		Clima laboral (2)
		Cuestionamiento del trabajo realizado (8)
		Relación con el equipo directivo (8)
		Remuneraciones (2)
	Contexto socioeducativo (41)	Aportes en la construcción de la identidad profesional (8)
		Características de la institución donde trabaja (27)
Dificultades en la construcción de la identidad profesional (6)		
Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico (35)	Aspectos favorecedores (3)	
	Aspectos obstaculizadores (4)	
	Reflexión como práctica grupal (12)	
	Reflexión como práctica individual (11)	
	Relevancia entregada a la reflexión (5)	
SITUACIONES LABORALES COMPLEJAS (15)	Comportamiento de los párvulos (5)	
	Desavenencia con el personal (2)	
	Diferencias de opinión con las familias (5)	
	Toma de decisiones profesionales (3)	
TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORATIVO (27)	Comunicación como recurso (4)	
	Dificultades del trabajo en equipo (12)	
	Jerarquización como barrera al trabajo en equipo (5)	
	Ventajas del trabajo en equipo (6)	

TRABAJO PEDAGÓGICO (16)	Trabajo con familias (7)
	Trabajo con los niños (9)
VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR LA EDUCADORA (10)	Equipo técnico pedagógico (8)
	Familia de los párvulos (2)

6.3.1.7 Dimensión: Formación inicial

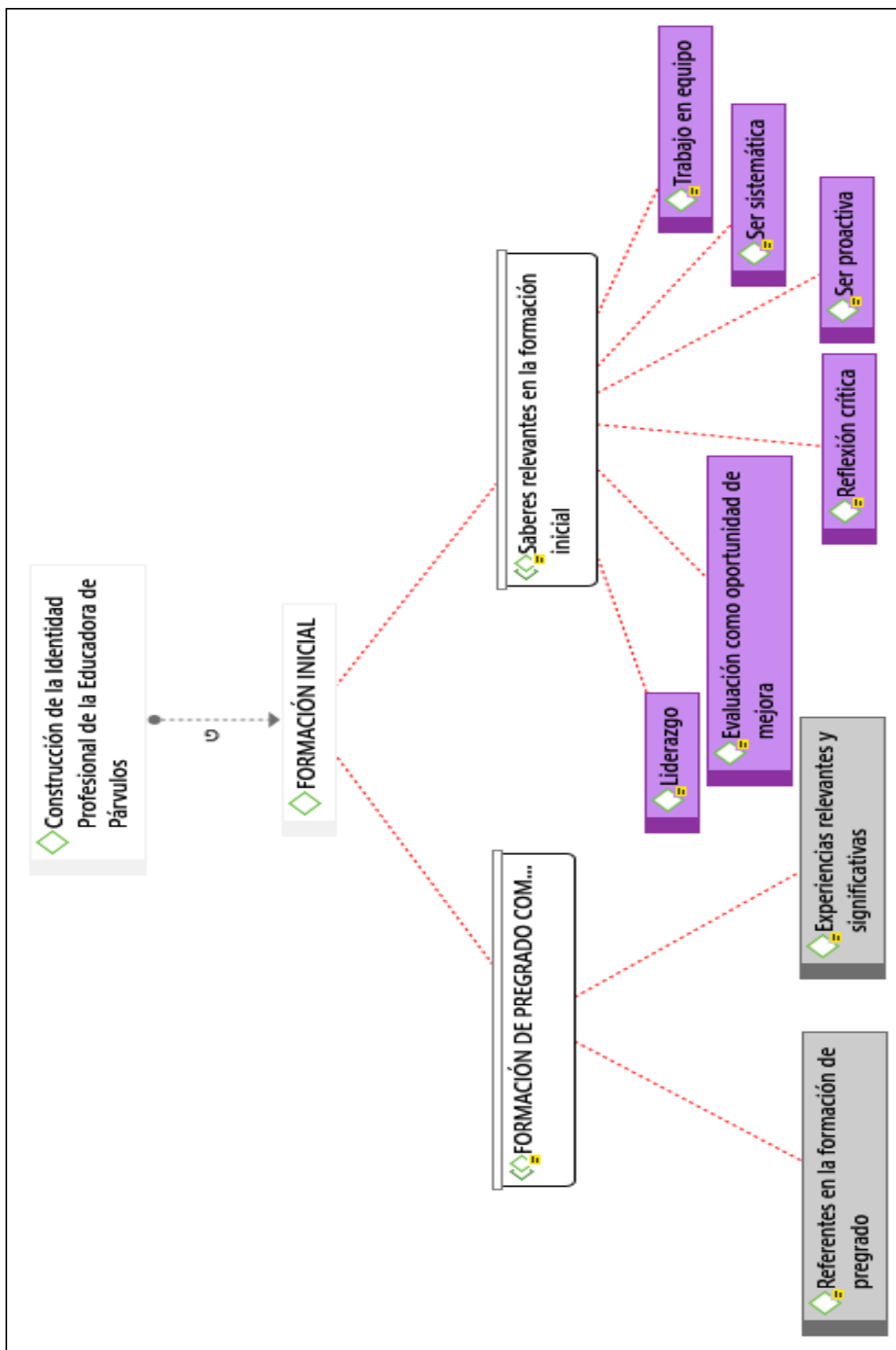


Figura 27: Red semántica grupo focal: De dimensión formación inicial

6.3.1.7.1 Formación de pregrado como educadora de párvulos

Se vincula de manera directa con todos aquellos aspectos que fueron relevantes en su formación inicial, los cuales han marcado y orientado su desarrollo como educadoras de párvulos, contribuyendo de esta manera a la construcción de su identidad profesional. En este sentido, y de acuerdo a las subcategorías, se relevan las prácticas de formación como experiencias relevantes, y a las docentes y educadoras guías que acompañaron su proceso de prácticas, como referentes de su formación de pregrado quienes mediante sus consejos, apoyo y sugerencias de mejora han influido en lo que son hoy en día como profesionales de la educación.

Yo creo que las profes igual nos dejaron marcadas, así como marcadas en algún cierto sentido. Yo también tuve una profe que también me marcó, me marcó mucho en las reflexiones “¿ya, pero por qué vas a hacer esta actividad?, pero con qué fin, pero si el indicador es observable. Y aunque uno ya lleve años trabajando, siempre se acuerda de eso y va tratando de una forma u otra mostrándolo en los trabajos, dándolo a conocer, es la base. Educadora 5. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.7.2 Saberes relevantes en la formación inicial

Se relaciona con todos aquellos conocimientos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, desarrollados en su formación inicial y aplicados en el quehacer pedagógico de la realidad educativa en la cual se desempeña.

Estos saberes se vinculan de manera directa con el rol de educadora de párvulos que las profesionales van desarrollando en su ejercicio profesional. Para las participantes del estudio el haber conocido, comprendido y aplicado estos conocimientos en su formación inicial a través de diferentes asignaturas y prácticas de formación ha contribuido a la comprensión de los procesos vividos en sus primeras experiencias laborales.

Lo anterior se evidencia en las subcategorías referidas a: la evaluación; como una instancia necesaria para mejorar como profesional, donde la retroalimentación juega un papel clave, el liderazgo; visto como transformacional, donde tanto las familias y el equipo de aula sean partícipes del proceso educativo de los párvulos, el ser proactiva; en el sentido de buscar solución a situaciones emergentes, aprendiendo de manera autónoma, la capacidad para reflexionar de manera crítica; como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas, el ser sistemática; donde haber tenido experiencias previas en diferentes asignaturas hace que lo solicitado en sus realidades de práctica sea más fácil y llevadero, y el trabajo en equipo; como una competencia clave en el ejercicio de la profesión.

Esa es una formación que te da la universidad que es ser reflexiva. Yo en primer año me acuerdo que me costaba mucho hacer algún registro de reflexión, pero cuando ya vas en la práctica profesional nace del alma, tienes a tus profesoras acá metidas en la cabeza, entonces te costaba mucho menos, y eso es una competencia que te da la universidad, porque te encuentras con colegas que son de otra universidad y no está. Educadora 9. Jardín infantil particular.

6.3.1.8 Dimensión: Ejercicio profesional

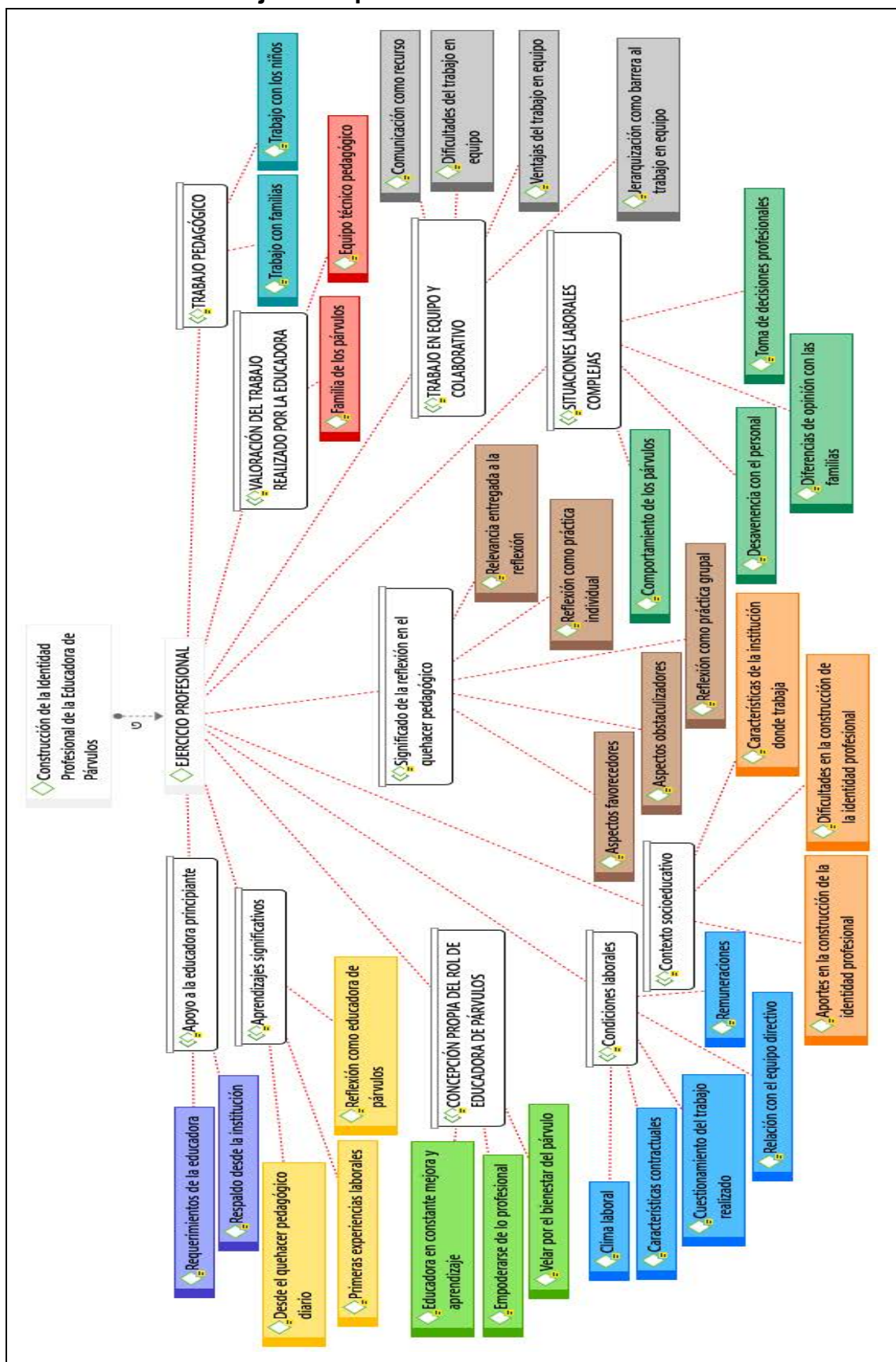


Figura 28: Red semántica grupo focal: De dimensión formación inicial

6.3.1.8.1 Apoyo a la educadora principiante

Hace referencia a la necesidad que tienen las educadoras de párvulos de dar solución a situaciones vividas en el quehacer pedagógico, y que, debido a su falta de experiencia, por un lado, no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo, y por otro, no poseen las competencias para resolverlas, ya que algunas vivencias se escapan a su ámbito de desarrollo profesional. En este sentido, básicamente ellas plantean que los requerimientos se relacionan con el apoyo que puedan entregar sus pares del equipo, o un profesional del área de la educación o la salud, dependiendo de la situación. De esta manera, se podría trabajar de forma interdisciplinaria donde el centro educativo cuente con este tipo de especialistas.

Con relación a los requerimientos, éstos se relacionan con la necesidad de contar con apoyo emocional y mayor empatía por parte del equipo técnico pedagógico, principalmente en las primeras experiencias laborales, trabajar en aula con una técnica en educación parvularia y establecer un trabajo coordinado con redes de apoyo, ya que hay aspectos que no pueden ser solucionados en aula. Si bien en los centros públicos de educación infantil se realiza un trabajo en redes, señalan que éste debería ser más efectivo e inmediato, con el fin de dar respuesta a los requerimientos de manera oportuna, velando así por el bienestar del párvulo.

Por otro lado, para las profesionales de la educación es fundamental contar con el respaldo de los centros educativos de los cuales ellas forman parte. En algunos casos esta situación se da especialmente en los centros públicos de educación infantil, al entregar libros relacionados con temáticas vinculadas al trabajo pedagógico, participación en cursos de inclusión, apoyo de la educadora diferencial y trabajo con redes de apoyo. Sin embargo, no todos los jardines infantiles de este tipo de contextos tienen la posibilidad de contar con redes de apoyo. Es por este motivo que se considera importante ampliar la cobertura, ya que en todos los centros educativos hay niños con necesidades educativas especiales y es necesario que a todos se les dé la misma oportunidad de desarrollo y apoyo pedagógico.

El respaldo, en algunos casos, se vincula con el apoyo que no es entregado. Es de relevancia para las educadoras, saber que cuentan con un equipo directivo y técnico pedagógico que confíe en su trabajo, apoye las decisiones tomadas especialmente frente a las familias y entiendan que son sus primeras experiencias, por lo cual necesitan contar con ellas, lo que emocionalmente le traería mayor confianza y seguridad en su actuar.

En uno de los centros particulares subvencionados fue negado el apoyo y evaluación de la educadora diferencial, señalando que el párvulo no contaba con la edad suficiente para ser evaluado.

Tanto en los centros educativos particulares subvencionados, como en los jardines infantiles particulares, las capacitaciones y cursos son de tipo personal; es decir desde el interés y los recursos económicos de las educadoras. Se plantea además que, si bien pueden dar la información relacionada, no entregan la oportunidad concreta para su realización.

De acuerdo a lo anterior, una de las educadoras de un jardín infantil particular, plantea que la institución a la cual pertenece no entrega este tipo de apoyo, por lo tanto, sus compañeras que se encuentran en centros públicos de educación infantil se están capacitando y están aprendiendo mucho más que ella. Éste es uno de los motivos porque no se proyecta en un jardín infantil particular, ya que siente que no hay un crecimiento profesional.

Subcategorías: requerimientos de la educadora, respaldo desde la institución.

Yo la necesidad de apoyo principal que tenía en mi trabajo era la empatía, yo sentía que mis colegas, mis compañeras de trabajo eran muy poco empáticas, y como que todos me culpaban a mí porque no me resultaba el trabajo con mis agentes educativas en sala. Educadora 3. Centro público de educación infantil.

6.3.1.8.2 Aprendizajes significativos

En primer lugar, es identificado como un proceso, en el cual desde el quehacer pedagógico diario van construyendo su identidad profesional, donde si bien se obtienen grandes aprendizajes, empoderándose de su rol como educadoras de párvulos, pueden además llegar a identificar los errores cometidos. Del mismo modo, van aprendiendo de cada momento en la interacción con diferentes actores de la comunidad educativa, como lo son:

- ✓ Los párvulos, donde destacan:
 - El reconocer que algunos niños presentan grandes carencias afectivas.
 - El trabajo con niños con necesidades educativas especiales, a partir de la observación diaria.

Las familias, entendiendo que es un trabajo complejo, donde para propiciar el bienestar del párvulo se debe trabajar en conjunto. Si los padres no reconocen que su hijo requiere apoyo todo lo que pueda efectuar la educadora no tendrá buenos resultados. Por otro lado, saber por los padres que en el proceso educativo los párvulos manifiestan interés por aprender y participan con agrado de lo propuesto, produce satisfacción y confianza en las educadoras.

- ✓ Equipo técnico pedagógico, vivenciando la importancia de llegar a acuerdos y trabajar en equipo.

En segundo lugar, las primeras experiencias laborales han contribuido a lo que son en la actualidad como educadoras de párvulos. Estas experiencias se caracterizan principalmente por ser negativas, al recibir constantemente críticas al trabajo realizado o invalidar su opinión, lo que provoca en las educadoras inseguridades, cuestionamientos de su rol como profesional de la educación y temores. Reconocen que desde la inexperiencia se cometen errores, es por este motivo que el apoyo y confianza que les entregue el equipo directivo y técnico pedagógico es fundamental, apoyo que en algunos casos no existió.

Sin embargo, la capacidad de autoevaluar y reflexionar el proceso vivido permite que puedan identificar las dificultades a las que se enfrentan, los errores

cometidos, contribuir a la toma de decisiones y mejorar como profesionales de la educación a partir de los aprendizajes que van adquiriendo en el proceso de construcción de la identidad profesional. En este sentido, la reflexión de situaciones no exitosas permite mejorar lo ya efectuado, por un lado, y por otro, contribuye al desarrollo profesional del ser educadora de párvulos.

Subcategorías: desde el quehacer pedagógico diario, primeras experiencias laborales, reflexión como educadora de párvulos.

[...] entonces por ejemplo yo siempre lo comentaba mucho en el trabajo con mis agentes educativas que de repente yo no aprendo más con el papel ahí, yo voy aprendiendo más en el quehacer diario, a medida de cómo voy viendo, claro, como decían las niñas, las respuestas de los niños, respuestas de las familias, repuestas del mismo equipo para conmigo. Educadora 2. Centro público de educación infantil.

6.3.1.8.3 Concepción propia del rol de educadora de párvulos

Hace referencia a la definición que han ido creando de su rol como educadoras de párvulos, donde la formación inicial influye de manera directa en la formulación y comprensión de su labor como profesionales de la educación. Las participantes de la investigación señalan tres elementos fundamentales del ser educadora, éstos son:

- ✓ Búsqueda de información que oriente la realización de acciones pertinentes frente a una situación emergente o de conflicto, siendo de esta manera proactiva y manifestando en todo momento interés por mejorar y seguir aprendiendo. Esto último se vincula con estudios de post grado, capacitaciones y cursos efectuados, los cuales les han entregado conocimiento específico en una determinada área.
- ✓ Sentir confianza y seguridad desde su rol de educadora de párvulos, haciendo valer su opinión frente a padres, equipo directivo y técnico pedagógico, manifestando en todo momento liderazgo.
- ✓ Velar por el bienestar del niño, desde el cariño, el respeto, el afecto y la confianza, realizando gestiones necesarias para propiciar en todo momento el buen trato.

Subcategorías: educadora en constante mejora y aprendizaje, empoderarse de lo profesional, velar por el bienestar del párvulo.

Cuando algo no resulta uno ahí tiene más tiempo también de reflexionar y de aprender y decir “ya a ver no me resultó” y ya y uno es como bien proactiva también en ese sentido de aprender sola, yo creo que es una cosa a lo mejor que uno en la universidad la va adquiriendo, de no siempre que me tengan que estar diciendo lo que tengo que hacer, sino que uno sola va buscando lo que tiene que hacer “ya esto no me resultó por qué no me resulta”. Educadora 2. Centro público de educación infantil.

6.3.1.8.4 Condiciones laborales

Se vincula con todos aquellos elementos relacionados directamente con el trabajo efectuado en el contexto en el cual desarrolla su labor pedagógica. Estos elementos van formando parte de sus primeras experiencias en el campo laboral y determinan, en algunos casos, la toma de decisiones.

Con relación a los primeros contratos, en los centros públicos de educación infantil se caracterizan por reemplazos de semanas o meses, según sea el caso. Desde los jardines infantiles particulares, una de las educadoras da a conocer la multiplicidad de funciones que debe realizar por el mismo sueldo. Plantea, además, que en su primer trabajo y bajo esta realidad educativa, la remuneración recibida era mucho menos que la mensualidad de un niño.

En este mismo contexto, una de las participantes relata su primera experiencia laboral, donde el ambiente era negativo al estar constantemente recibiendo críticas, y no contar con el apoyo del equipo directivo ni técnico pedagógico. Por el contrario, y desde lo vivido en su primer trabajo en un centro público en educación infantil, la educadora comenta que, a pesar de haber cometido errores como principiante, siempre tuvo el apoyo de la directora y del equipo técnico pedagógico, lo que propiciaba un buen clima de trabajo.

Frente a las primeras experiencias laborales se producen inseguridades y cuestionamientos vinculados al ser o no una buena educadora y estar ejerciendo de manera correcta su labor pedagógica, principalmente cuando son situaciones nuevas y desconocidas que implican la toma de decisiones. En algunos casos, la educadora no recibe el apoyo ni la confianza de sus pares. En este sentido, una de las participantes señala el hecho de que no le digan cosas buenas, se marca por lo malo, lo cual genera desconfianza en su propio quehacer pedagógico. Sumado a esto, una de las participantes de un jardín infantil particular comenta que el tener que efectuar el trabajo de acuerdo a lo solicitado en el centro educativo, que en muchas ocasiones difiere de su pensamiento como educadora y de su formación inicial, le provoca conflictos profesionales.

Subcategorías: características contractuales, clima laboral, cuestionamiento del trabajo realizado, relación con el equipo directivo, remuneraciones.

*Cuando entré a mi primer trabajo, fue un clima tan malo, tan malo, que yo decía, no era de que si me gustaba o no ser educadora, eso nunca lo dudé, sino que si era buena o no, porque me hacían saber que era mala, entonces nadie confiaba en mí, nadie daba un peso por mí en ese trabajo, entonces para mí fue lo más terrible [...] y como era el primer trabajo, estaba incómoda porque era un nivel que nunca en mi vida me tocó hacer práctica, entonces venía con todas las inseguridades de ser primeriza, de un nivel más encima primerizo, donde habían también estas técnicas que se creían superiores a ti, que te decían “es que siempre se hacía así”, entonces tú vas con todas estas inseguridades y dices “chuta”, ¿Realmente seré buena?
Educadora 5. Centro educativo particular subvencionado.*

6.3.1.8.5 Contexto socioeducativo

Hace referencia a aspectos de la realidad educativa a la que pertenece y han aportado, a partir de las experiencias diarias en el quehacer pedagógico, a su desarrollo profesional y a la construcción de su identidad como educadora. Sin embargo, en sus primeras aproximaciones al campo laboral, se enfrentan solas a situaciones desconocidas y nuevas, asumiendo como educadoras de párvulos, donde el empoderamiento de su rol resulta complejo, al llegar a equipos de trabajo ya constituidos y al tener que interactuar con el personal del centro educativo y los padres, los cuales en ocasiones manifiestan una actitud de conflicto y desafiante. En este sentido, el trabajo con adultos resulta ser uno de los aspectos más complejos dentro del quehacer pedagógico.

Con relación a los elementos que han contribuido en su quehacer pedagógico, las educadoras de los centros públicos señalan como significativas: las capacitaciones referidas a temáticas actuales y de interés en lo que a educación infantil se refiere, y la posibilidad de haber efectuado reemplazos en este tipo de contextos, ha permitido adquirir mayor experiencia, manifestando además preferencia por lograr un trabajo con contrato indefinido en este tipo de instituciones. En este mismo sentido, es reconocido por una educadora de un centro público, una de un centro educativo particular subvencionado y dos de jardines infantiles particulares, que la libertad y autonomía entregada por las directoras para que puedan tomar decisiones con relación al trabajo a realizar con los párvulos, familia y equipo técnico pedagógico a su cargo, ha sido fundamental en su proceso de construcción como educadora de párvulos.

Subcategorías: aportes a la construcción de la identidad profesional, características de la institución donde trabaja, dificultades en la construcción de la identidad profesional.

En lo referido a las características según contexto se establece que:

- ✓ Centro público en educación infantil:

Se le está dando gran relevancia a la reflexión, donde en las comunidades de aprendizaje son desarrolladas determinadas temáticas, las que deben ser trabajadas en equipo, donde se entregan los tiempos para llevarlas a cabo. Una de las educadoras plantea además que desde la institución se están haciendo las cosas bien; sin embargo, está en uno como profesional de la educación si lo lleva a la práctica. Con relación a las sistematizaciones de las reflexiones individuales llevadas a cabo, otra de las participantes señala que pueden ser solicitadas en cualquier momento, es por eso que deben ser realizadas diariamente.

Con relación a las técnicas en educación parvularia, plantean que llevan mucho tiempo en la institución, lo que en algunas ocasiones resulta complejo para las educadoras que se inician, ya que no poseen la experiencia ni conocen el contexto en profundidad.

La modalidad de este tipo de instituciones es de puertas abiertas en el sentido que los párvulos pueden ingresar durante toda la mañana. Sin embargo, dos de las tres participantes señalan que en algunos casos se produce abuso por parte

de las familias al llevar a sus hijos constantemente en diferentes horarios, sin motivos justificados. Si bien, en otro de los jardines de este tipo de realidades tienen la misma modalidad, han optado por implementar algunas normas, poniendo ciertos horarios de entrada. Esto básicamente para propiciar mayor responsabilidad y compromiso en la educación de sus hijos por parte de las familias.

✓ Centros educativos particulares subvencionados:

La reflexión no se realiza con el equipo de aula. En uno de los centros educativos de este contexto, una vez a la semana se reúnen todas las profesoras del establecimiento, donde se plantean situaciones acontecidas y se hace una reflexión de manera general.

En cuanto a la flexibilidad en el quehacer pedagógico, señala una de las educadoras que resulta difícil, ya que hay un control de las planificaciones que se realizan diariamente, las que han sido enviadas previamente para su revisión. Junto con esto, cada actividad ya planificada debe ser registrada en el libro de clases. La flexibilidad se puede ver cuando luego de efectuar lo planificado para el día queda tiempo para la realización de otras situaciones pedagógicas, aquí los párvulos tienen la posibilidad de elegir entre las alternativas dadas por la educadora.

Otra de las participantes plantea que la realidad en la que trabaja es muy distinta a la de un jardín infantil, ya que siente que en este tipo de contextos se le está quitando de manera adelantada la infancia a los niños. Sin embargo, señala que ha tenido la fortuna de trabajar en un colegio no estructurado, en el cual tiene la libertad para llevar a cabo la metodología que ella estime conveniente. Señala, además, que, si bien existen evaluaciones a su trabajo y momentos de reflexión junto a la jefa de UTP y la asistente de párvulos del nivel educativo, el trabajo que efectúa se caracteriza por ser autónomo y libre, donde no tiene que seguir cierto patrón o estructura. Al comienzo, manifestaba temor por este tipo de realidades, ahora con el pasar de los meses se ha dado cuenta que es una realidad diferente a lo conocido, pero no tediosa.

Con relación a formar equipo de trabajo con asistente en educación parvularia, señala que es fundamental, ya que ambas están trabajando con los mismos párvulos y por lo tanto debe haber un complemento y existir coordinación dentro del aula. En este sentido el centro educativo donde trabaja le entrega autonomía, sin ejercer presión al respecto.

Desde este mismo contexto, otra de las educadoras señala que el entrar a trabajar en este tipo de realidades educativas, luego de haber estado en dos jardines infantiles particulares en un año, fue muy diferente, especialmente en lo referido al trabajo pedagógico, el cual, en sus experiencias anteriores se realizaba en conjunto con la asistente de párvulos, en cambio en este tipo de realidades no se da de esa manera. Actualmente la asistente debe tratarla de usted y no tiene la oportunidad de hablar con los padres o de enterarse de algunas situaciones puntuales relacionadas con el proceso educativo de los párvulos, es decir no hay un trabajo en equipo ni colaborativo.

El colegio donde se desempeña mantiene reglas estrictas con relación a la comunicación con las familias, no dejando recibir llamadas telefónicas de los padres ante una situación puntual, la única forma de reunirse es en los horarios de atención de la educadora. Sin embargo, hay padres que trabajan y no pueden asistir. Frente a estas situaciones no existe flexibilidad por parte del colegio, solamente queda la opción de que la educadora le escriba una comunicación.

Otra de las participantes señala que en el colegio que se encuentra actualmente, el trabajo se realiza a la par con la asistente, formando de esta manera un equipo de trabajo. Esto lo atribuye a que la coordinadora de ciclo tiene una metodología de trabajo similar a la de ella, es decir, la mirada es de trabajo colaborativo.

Con respecto a las evaluaciones, es común que la educadora sea evaluada en su trabajo en aula con los párvulos una o dos veces al año. Una de ellas da a conocer que incluso en la entrevista de trabajo preguntan si está de acuerdo con ese tipo de acciones.

✓ Jardines infantiles particulares:

No cuentan con tiempo para la reflexionar de manera sistemática, sólo con conversaciones informales con asistente de párvulos cuando se da la posibilidad.

Con relación a la flexibilidad del trabajo pedagógico realizado, una de las educadoras plantea que ella tiene total libertad de realizar lo que estime conveniente y de cambiar lo ya planificado frente a alguna situación emergente o de interés para los párvulos. No hay revisión por parte de la directora, quedando todo a criterio de la educadora, siendo lo fundamental que lo efectuado no afecte la imagen del jardín infantil. Para la directora es más importante lo que puedan decir los padres que el aprendizaje de los párvulos.

Una de las participantes plantea que en el contexto en el cual trabaja, los padres pagan mucho dinero por la mensualidad de sus hijos. Del mismo modo, otra de las educadoras señala en este tipo de centros educativos lo que importa son las matrículas, ya que sin matrícula no hay dinero.

Del mismo modo, otra de las participantes comenta no proyectarse en este tipo de realidades, ya que los horarios de trabajo son largos, no hay posibilidades concretas de participar en capacitaciones, y por lo tanto siente que no está creciendo profesionalmente.

En cuanto a las dificultades en la construcción de la identidad profesional, una de las educadoras de párvulos de un centro público de educación infantil, plantea como principal problema el temor que existe al enfrentarse al mundo laboral y a empoderarse de su rol como educadora de párvulos. Algo similar señala una de las participantes de uno de los centros educativos particular subvencionado, al decir que la dificultad es asumir por primera vez como profesional de la educación, en una realidad desconocida. En ocasiones, señala, los padres manifiestan una actitud de conflicto y desafiante, donde la educadora principiante, especialmente en el primer año de trabajo, no sabe cómo responder y enfrentar situaciones complejas. Sin embargo, la práctica y el quehacer pedagógico diario le van dando mayor experiencia en la resolución de situaciones problemáticas.

De acuerdo a lo anterior, y en este mismo tipo de realidades, una de las participantes plantea que lo más complejo es el trabajo con adultos, tanto con el equipo técnico pedagógico como con los padres.

Con relación al personal de servicio, una de las educadoras perteneciente a un centro público en educación infantil, da a conocer que, a pesar de mantener relaciones de respeto y cordiales, siente que manifiestan una actitud negativa, lo que dificulta manejar ciertas situaciones.

Eso a veces como que igual es complicado porque como por ejemplo a mí me revisan no sé, a las diez de la mañana que haya pasado la asistencia y que tenga en el libro anotado lo que sale en la planificación que yo iba a hacer ese día, que yo la tengo que mandar no sé, los veinte, las planificaciones del mes siguiente, entonces igual es complicado porque yo trato de hacer una rutina, que los niños sepan no sé, que los lunes toca matemáticas e inglés. Entonces como que ellos ya saben llegan con esa energía, entonces es como “¿Por qué cambiaste, si aquí decía no sé, que ibas a hacer el número quince, ¿por qué hiciste la letra “M”?” Entonces es como difícil, después hay que poner en el libro que se cambió por tal y tal motivo, entonces es como complicado tener esa flexibilidad en mi caso, en el colegio, porque me revisan que si vienen del ministerio tiene que estar así [...] entonces es un poco complicado. Educadora 4. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.8.6 Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico

Hace referencia a la capacidad de analizar el quehacer pedagógico de manera personal, desde su rol como educadora de párvulos, y de manera grupal, con el equipo técnico pedagógico. Principalmente el aporte que entrega la reflexión es contribuir a mejorar las prácticas educativas en beneficio del aprendizaje de los párvulos y de toda la comunidad.

Con relación a las fortalezas de la reflexión, las participantes plantean que ésta es primordial para: sistematizar el quehacer pedagógico y saber si el trabajo realizado con los párvulos es el adecuado, reconocer si lo llevado a cabo tiene buenos resultados y así poder analizar y buscar estrategias de mejoras en beneficio del logro de aprendizajes en los párvulos, y en las reflexiones efectuadas con el equipo identificar las oportunidades de mejora.

Si bien la reflexión es reconocida por las educadoras de los tres contextos en estudio como una práctica necesaria de efectuar diariamente, hay condicionantes que impiden que esto se lleve a cabo. Principalmente los aspectos que influyen son: coordinar con el equipo de aula y encontrar los tiempos indicados. En este sentido, al no poder establecerse un horario para realizar esta práctica con el equipo, o al no existir un trabajo en conjunto, la educadora sólo realiza reflexiones de tipo personal, o se conversan de manera grupal ciertas situaciones de manera informal y a modo de comentarios.

En cuanto a la reflexión como práctica grupal, dos educadoras de un centro público de educación infantil consideran fundamental que esta práctica se efectúe diariamente, con el fin mejorar el quehacer pedagógico. Desde este mismo contexto, otra de las participantes plantea que es fundamental poder

lograr y guiar la reflexión con el equipo técnico pedagógico de aula, con el fin de llegar a consensos.

Una de las educadoras de un centro educativo particular subvencionado da a conocer que la reflexión grupal se da entre la educadora diferencial y educadora de párvulos, no incluyendo a la asistente. Desde esta realidad, otra de las participantes señala que en su hora administrativa, pero no diariamente, reflexiona junto a la asistente con relación al avance de los párvulos y si las metodologías aplicadas están dando buenos resultados. Comenta además que constantemente se está reflexionando de manera inconsciente, dentro de las conversaciones sostenidas, del trabajo llevado a cabo con los párvulos y con los padres. Otra de las participantes de esta realidad, comenta que no existe reflexión entre pares y tampoco con asistente de párvulos de aula. Sólo se conversan situaciones puntuales acontecidas en el día o se le solicita realizar algún material.

En los jardines infantiles particulares no se efectúan reflexiones, básicamente por falta de tiempo.

Desde la reflexión como práctica individual, se establece una diferencia entre los centros públicos de educación infantil y las otras dos realidades en estudio (centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares). En este sentido, en la primera de ellas una de las educadoras señala que tiene que realizar reflexiones diarias individuales, quedando todo registrado en una bitácora. En este mismo tipo realidades, otra de las participantes está constantemente preguntándose cómo lo está haciendo, reflexionando desde los contextos para el aprendizaje y desde su propia práctica como educadora, donde una de las preguntas centrales que se realiza es "¿Estoy cumpliendo con el perfil de educadora de párvulos de la universidad donde estudié?".

Desde la realidad de centro educativo particular subvencionado, una de las educadoras comenta que realiza una reflexión al finalizar la jornada, a modo de autocrítica al trabajo diario efectuado, planteándose preguntas con relación a cómo mejorar su quehacer pedagógico, tanto desde lo llevado a cabo en las situaciones de aprendizaje como desde su profesionalismo frente a la resolución de conflictos. Señala que esto no es solicitado por el centro educativo, por lo tanto, no existe evidencia escrita. Esto último es compartido por otra de las educadoras de este tipo de contextos.

Otra de las participantes de este tipo de realidades basa su reflexión en qué tan inclusiva es en el aula. Al trabajar en un colegio con un programa de integración sus cuestionamientos están orientados en el trabajo para la diversidad.

En lo que respecta a los jardines infantiles particulares, una de las educadoras da a conocer que no tiene tiempo para reflexionar dentro de su jornada de trabajo, por lo tanto, lo hace fuera de horario, de manera asistemática y sin registros reflexivos. Sus cuestionamientos son principalmente si lo llevado a cabo salió bien y qué podría hacer para mejorarlo. Sin embargo, agrega que la respuesta a su trabajo pedagógico la busca también en los párvulos, es decir en cómo ellos van mejorando su trato entre pares y adultos y verlos felices, ya que

considera que esas actitudes son la forma de saber si lo está haciendo bien. En este mismo contexto, y bajo esta misma línea, otra de las participantes plantea que reflexiona de manera inconsciente, desde lo que resultó o no en el día, buscando alternativas de mejora.

Por otro lado, las educadoras de los centros públicos de educación infantil comparten la idea de que, si bien la reflexión es fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos y el desarrollo profesional, no se le da la importancia que debiese tener, ya que no se realiza de manera diaria, donde no tiene sentido reflexionar una vez a la semana con el equipo sobre las experiencias acontecidas siete días atrás, si no es consistente o no es permanente no sirve. Lo importante, añaden, sería que pudieran reflexionar desde el cómo lograr que su equipo reflexione con ellas e ir guiando esta práctica para llegar a un consenso. Para una de las participantes de este contexto, la reflexión no sólo consiste en cuestionarse si la experiencia fue exitosa o no, sino más bien en cómo los párvulos van respondiendo a la propuesto, si el material era el adecuado o el trabajo en grupos dio resultados, de esta manera se pueden ir tomando decisiones para las futuras acciones a realizar. Es de acuerdo a lo anterior, que considera que la reflexión en equipo debería ser diariamente; sin embargo, es difícil.

Categorías: aspectos favorecedores, aspectos obstaculizadores, reflexión como práctica grupal, reflexión como práctica individual, relevancia entregada a la reflexión.

Bueno para mí la reflexión es primordial para poder ir sistematizando también lo que estamos haciendo, como darle una mirada si el trabajo que estamos haciendo con los niños es el indicado, es el adecuado y así como cuando vamos haciendo una reflexión crítica podemos ir mejorando los procesos educativos de los niños y de las niñas, y una reflexión dentro de cómo estamos trabajando también con las familias, de si estamos integrando a las redes de apoyo, de si el trabajo por ejemplo en equipo del personal en general del jardín se está solucionando de la mejor manera. Entonces por eso para mí la reflexión crítica es un gran aporte para ir mejorando día a día. Educadora 1. Centro público de educación infantil.

6.3.1.8.7 Situaciones laborales complejas

Se relaciona con todos aquellos momentos difíciles que la educadora ha tenido que enfrentar y que causan conflictos en su quehacer pedagógico, ya que producto de su inexperiencia no cuentan con los recursos necesarios para poder dar solución de manera oportuna, o llegar a acuerdos con las partes involucradas. Estas situaciones han sido vividas con diferentes actores de la comunidad educativa:

- ✓ Párvulos: Al presentar necesidades educativas especiales y no saber cómo calmarlo cuando se producen situaciones disruptivas para él, dificultad del niño para crear lazos con adultos producto de haber sido víctima de burlas y maltrato psicológico dentro del centro educativo anterior, niña con retrasos en el desarrollo psicomotor. Esto se evidencia en la realidad de

centro público de educación infantil y centro educativo particular subvencionado.

- ✓ Familias: Donde no se llega a acuerdo frente a una determinada situación que vincula directamente a su hijo, ya que según lo planteado por una de las participantes de un centro educativo particular subvencionado, si los padres no asumen la necesidad de apoyo que requiere el párvulo, a pesar de las fundamentaciones entregadas por la educadora y otros especialistas del centro educativo, no se producirá el cambio.
- ✓ Equipo técnico pedagógico: Al tener malas relaciones con el equipo técnico pedagógico, donde no respetaban su opinión e invalidaban sus comentarios (centro público de educación infantil). Por otro lado, en uno de los centros educativos particulares subvencionados, se produce distancia y falta de trabajo en equipo con la asistente del nivel, lo que dificulta un clima propicio para el aprendizaje de los párvulos. A pesar de haber hablado en reiteradas ocasiones solicitando mayor apoyo en lo realizado, no se han producido cambios, lo que ha provocado en la educadora estrés y agotamiento al sentir que debe realizar la mayor parte del trabajo sola.

En uno de los casos, y debido a las desavenencias con el equipo técnico pedagógico de aula, principalmente por la falta de cohesión y apoyo del equipo técnico pedagógico del aula, la educadora de un centro público de educación infantil toma la decisión de renunciar. Señala que en el proceso uno va conociendo sus límites y que no tiene sentido continuar cuando la situación es compleja y poco grata, por lo tanto, considera que la decisión de no continuar sí fue profesional.

Subcategorías: comportamiento de los párvulos, desavenencia con el personal, diferencias de opinión con las familias, toma de decisiones profesionales.

A mí me pasó con un niño que tiene trastornos del espectro autista que fue el año pasado, que de un momento a otro, que hubo un momento que fue disruptivo para él en una experiencia, y se desbordó, o sea yo no sabía cómo calmarlo, cómo acogerlo, y desde ahí yo me hice una reflexión de “qué hago, cómo lo puedo hacer, cómo me acerco más a él, tengo que estudiar, tengo que buscar más”, si bien la institución te manda libros, te manda cursos sobre inclusión, también tenemos una educadora diferencial que te está hablando sobre los chicos con autismo, pero yo digo “cómo yo busco más”, cómo me puedo auto perfeccionar” y desde ahí yo aprendí mucho. Educadora 1. Centro público en educación infantil.

6.3.1.8.8 Trabajo en equipo y colaborativo

Se vincula con el trabajo pedagógico diario que se realiza con el equipo técnico del centro educativo. En este sentido, se reconoce que el realizar acciones en conjunto como la reflexión contribuye a que se establezcan de manera consensuada oportunidades de mejora, involucra además a todos los adultos dentro del aula en la mediación del aprendizaje y en el proceso educativo de los párvulos, donde el trabajo en equipo se convierte en un apoyo, favoreciendo de esta manera los procesos pedagógicos y un clima propicio para el aprendizaje.

Del mismo modo, la comunicación se transforma en un elemento clave, ya que a partir de las interacciones efectivas establecidas surgen los acuerdos en beneficio de mejorar en el quehacer pedagógico y en la entrega de aprendizajes significativos para los párvulos, modificando y coordinando las acciones a realizar, y buscando además nuevas experiencias pedagógicas a partir de las reflexiones efectuadas de las situaciones de aprendizajes ya realizadas. Cuando se trabaja en equipo debe haber comunicación, ya que cualquier dificultad que se pudiera presentar se puede conversar y llegar a una solución. Todo lo anterior, es expresado por profesionales de centros públicos de educación infantil y centros educativos particulares subvencionados.

Si bien se reconoce la importancia del trabajo en equipo, se asume como una tarea compleja de realizar, ya que, de acuerdo a lo planteado por educadoras de centros públicos de educación infantil, es más fácil desarrollar acciones con los niños que con los adultos. Bajo esta realidad educativa, se plantea que en este tipo de instituciones las técnicas llevan mucho tiempo y les puede resultar difícil de entender o asimilar cuando llega una educadora nueva y sin mayor experiencia laboral a transformar lo ya establecido. Por otro lado, muchas responsabilidades que antes tenían ellas, actualmente han sido traspasadas a las educadoras y esto hace que las técnicas no se involucren en el trabajo pedagógico. En ocasiones no se encuentra el apoyo para realizar un trabajo coordinado, donde la actitud de algunas es negativa, presentando reclamos hacia las educadoras de párvulos.

Por otro lado, una de las participantes de un centro educativo particular subvencionado, comenta que el último año laboral le ha resultado complejo al no tener apoyo ni poder realizar un trabajo en equipo con la asistente del nivel educativo, causando esta situación en la educadora agotamiento y estrés al tener que realizar más trabajo del que le corresponde.

Visto como algo difícil de asumir en un comienzo, en algunos de los centros educativos particulares subvencionados se producen claras diferencias de funciones y de cargos entre la educadora y la asistente de párvulos, lo que dificulta formar un equipo. De acuerdo a lo descrito por una de las participantes, las asistentes deben tratar de usted a la educadora, no pueden tener contacto con las familias ni conocer ciertos problemas vinculados con los párvulos y no se les invita a actividades extraescolares. La labor que desarrollan es muy aislada. Desde este mismo contexto, otra de las educadoras señala que en este tipo de realidades se mantiene esa distancia, desde la jerarquía y el cargo de la educadora por sobre la asistente, marcando el rol de cada una. Sin embargo, ella intenta que tanto las familias como la comunidad educativa, identifiquen el trabajo en equipo que efectúan ambas, educadora y técnica, ya que esta última es otro adulto dentro del aula, la cual puede aportar en las situaciones pedagógicas y en el aprendizaje de los párvulos. Ante esto y en algunas ocasiones la jefa de UTP le señalaba que asistente interfiere mucho en la mediación.

Otra de las participantes señala que se da mucho este tipo de situaciones en este contexto. Sin embargo, esto depende del equipo directivo, ya que comenta que en su trabajo anterior existía mucha jerarquización. Esto llevó a que en la

evaluación que le efectuaron a su labor pedagógica le señalaran que había funciones que estaba haciendo que eran de tipo asistencial y no le correspondían, a lo que ella respondió que el trabajo era en equipo, por tanto, ella intentaba que hicieran todo por igual.

Subcategorías: comunicación como recurso, dificultades en el trabajo en equipo, jerarquización como barrera al trabajo en equipo, ventajas al trabajo en equipo.

[...] cuando uno está con una técnica es una dupla, es imposible que uno diga "no, tú solamente dedícate a pegar papeles, hacerme el material y yo medio sola", es imposible si uno jamás va a poder abarcar a los 26 niños sola. Entonces yo le explicaba lo mismo [...] a lo mejor de repente se puede hiperventilar un poco", porque también como que se empiezan a ser muy parte, pero es solamente cosa de hablarlo, pero en el fondo el apoyo uno lo va a necesitar igual, como que no las puede tampoco omitir. Educadora 6. Centro educativo particular subvencionado.

6.3.1.8.9 Trabajo pedagógico

Se relaciona con todas las acciones llevadas a cabo desde el quehacer educativo, tanto pedagógicas o asistenciales y emergentes realizadas por la educadora según los requerimientos de la realidad educativa a la cual pertenece. Estas acciones se vinculan con lo desarrollado tanto con los padres como con los párvulos. En este sentido, y desde lo efectuado en el día a día, se establece una conexión entre lo que hacen como profesionales en un determinado contexto con la formación inicial recibida.

Con relación a lo efectuado con las familias, se establece en los centros públicos de educación infantil la modalidad de puertas abiertas, en la cual los niños pueden llegar en diferentes horarios. Sin embargo, en las reuniones de padres se hace hincapié en la importancia que los niños lleguen temprano, porque desde el primer momento de la jornada se efectúan experiencias de aprendizaje. Esto ha sido comprendido y valorado por los padres, ante lo cual una de las educadoras ha visto un cambio y preocupación por cumplir con los horarios establecidos. En este mismo contexto, en uno de los jardines infantiles se establecen horarios de ingreso dentro de la modalidad de puertas abiertas, esto básicamente ante la necesidad de que las familias comprendieran que todos los periodos son importantes y que el ingreso a media mañana no contribuye al desarrollo integral del párvulo, ya que hasta los momentos de alimentación y hábitos de higiene tienen gran importancia, al ir adquiriendo ciertas regulaciones y normas que después lo acompañarán para toda la vida.

Bajo esta misma realidad, una de las participantes comenta que ha logrado una buena relación con las familias. Si bien algunas de ellas se caracterizan por ser complicadas, ha podido establecer interacciones de afecto, respeto y valoración, intentando integrarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos con acciones como: difusión e información con relación a los aprendizajes a desarrollar en la semana, las habilidades a trabajar, cómo apoyarlos desde el hogar y los materiales a necesitar.

En los centros educativos particulares subvencionados, una de las educadoras plantea que el trabajo con familia es complejo cuando no comprenden que las

sugerencias dadas son en beneficio del bienestar del párvulo. Del mismo modo cuando se evidencia alguna necesidad educativa especial, se entrevista con los padres y otro especialista, para dar a conocer que su hijo necesita de apoyo específico.

Desde el contexto de jardín infantil particular, y ante la falta de apoyo del establecimiento y la presión ejercida para no alarmar a los padres por temor a que los niños fueran retirados cuando presentaban algún tipo de necesidad educativa, la educadora busca ayuda en una amiga especialista, para luego plantear a la familia la dificultad del niño y la forma de resolverlo, intentando mantener siempre una comunicación asertiva y propositiva.

Respecto al trabajo efectuado con los párvulos, la educadora de un centro público de educación infantil comenta que el trabajo es fácil, ya que se da de manera natural. Es decir, los niños van mostrando lo que ellos necesitan y es ahí donde la profesional de la educación intenta cubrir esas necesidades, trabajando en aula con subgrupos e involucrando además a las técnicas en todo el proceso de mediación. Del mismo modo, comenta que los niños participan en la toma de decisiones con relación a actividades a realizar, es decir, su labor educativa se basa principalmente en orientar y guiar a los párvulos, integrando a las familias en el proceso pedagógico de sus hijos. Sin embargo, desde esta realidad educativa, una de las participantes señala que el trabajo con los niños se le hizo difícil en un comienzo, ya que la metodología de la institución era nueva para ella.

Desde este mismo contexto, otra de las participantes plantea que, si bien se desarrolla un currículum integral, también se llevan a cabo otras metodologías donde el párvulo va guiando su proceso. Comenta que se trabaja desde Reggio Emilia hasta Waldorf o Montessori, dependiendo de la sala y de qué escogieron, donde el niño es el protagonista de su aprendizaje, él es el que va escogiendo el sector donde quiere trabajar, ellos van haciendo la experiencia y la educadora observa. Se establece, además, un encuentro grupal o una actividad dirigida por el adulto.

Con relación a los centros particulares subvencionados, una de las educadoras comenta que diariamente tiene una rutina estructurada con relación al horario y al quehacer pedagógico. En el primer momento de la jornada se realiza el saludo, luego ven la fecha y posteriormente les lee un cuento.

Subcategorías: relación desempeño profesional con formación inicial, trabajo con familias, trabajo con los niños.

[...] entonces yo en ese sentido trabajo mucho con el tema de que los niños decidan en el fondo lo que quieren hacer, o sea qué vamos a hacer, yo voy como guiando un poco a lo mejor, dirigiendo ciertas situaciones y también integrando a las familias en esto, o sea por ejemplo yo semanalmente envío y coloco en el panel familiar los aprendizajes de la semana, las habilidades que estamos trabajando, cómo poder apoyarlo en casa, qué material necesito, no materiales que tengan que comprar, cosas que estén en su casa [...]. Educadora 2. Centro público en educación infantil.

6.3.1.8.10 Valoración del trabajo realizado por la educadora

Hace referencia, por un lado, al reconocimiento efectuado al quehacer pedagógico de la educadora de párvulos que hacen otros actores de la comunidad educativa, específicamente equipo técnico pedagógico y familia de los párvulos, y por otro, a la consideración y apoyo que debería entregarle el equipo del jardín infantil especialmente en sus primeras experiencias laborales. Este reconocimiento resulta ser importante para las profesionales de la educación, ya que genera en ellas seguridad en su actuar, motivándolas a seguir adelante.

Con respecto a la valoración que hacen sus compañeras de trabajo, una de las educadoras de un centro público de educación infantil, plantea que el apoyo debería ser en el sentido de valorar el trabajo realizado por las educadoras y que ellas, por su parte, reconozcan también lo efectuado por las técnicas, existiendo de esta manera una reciprocidad. En este sentido, da a conocer que para ella es muy importante el tema de la valoración, que le reconozcan lo que hace, pero si algo no lo hace de manera adecuada, es fundamental para ella que se lo hagan saber.

Una de las educadoras de un centro particular subvencionado, señala que, ante una mala primera experiencia laboral vivida en un jardín infantil particular, le hubiera gustado haber sentido el apoyo del equipo, independiente que si se hubiera equivocado o no ante una determinada situación. Sin embargo, lo único que recibía era recriminación y comentarios negativos de su labor pedagógica. Desde este mismo contexto, otra de las participantes comenta que al igual que los párvulos necesitan el reconocimiento positivo, las educadoras principiantes también, ya que les aporta confianza e invita a seguir adelante.

Desde la realidad de jardín infantil particular, una de las educadoras comenta que no siente el reconocimiento ni valoración de su trabajo, ya que no cuenta con una asistente de párvulos y desarrolla su labor pedagógica sola para 30 niños. Da a conocer, además, que si bien debería haber una valoración de palabra, también este reconocimiento se tendría que evidenciar en las remuneraciones y contratando a personal técnico.

En cuanto al reconocimiento realizado por los padres a su labor y desde un centro público de educación infantil, una de las participantes plantea que siempre sintió el cariño de las familias. Sin embargo, considera que algunas de ellas no valoraban el trabajo que realizaba, ya que en ocasiones iban a dejar a sus hijos tarde y llegaban al momento en que se estaba realizando la experiencia central, sin importarles si interrumpían o no. Eso causaba en la educadora desconcentración y estrés, especialmente cuando los niños quedaban llorando, ya que por un lado debía contenerlos, y por otro, tenía que intentar mantener la atención de los demás.

Subcategorías: equipo técnico pedagógico, familia de los párvulos.

[...] o sea no es porque yo soy la "Súper", pero yo lo estoy haciendo bien, estoy cumpliendo con mi trabajo, entonces una valoración de trabajo ya es como de palabra, pero también tiene que haber valoración desde otro punto, o sea, le dije "sabe que yo no puedo seguir trabajando haciendo esto, haciendo trabajo de

*educadora, haciendo trabajo de asistente, de directora por el mismo sueldo”
Educadora 8. Jardín infantil particular.*

7 Triangulación y discusión

En esta última fase del análisis de datos, se presenta la triangulación por instrumentos (relatos de vida, entrevistas en profundidad y grupo focal), donde se lleva a cabo el análisis de categorías, relacionando entre ellos los hallazgos de los instrumentos de recogida de información, vinculándolos además con la teoría desde su semejanza y discrepancia y considerando la voz de la propia investigadora.

Cuando la categoría es compartida en dos o en los tres instrumentos aplicados es analizada, sustentada y discutida bajo la voz de diferentes autores especialistas en la temática, los cuales forman parte de este estudio, y por otro, desde la mirada de la propia investigadora.

Es necesario señalar, además, que se han establecido categorías apriorísticas; sin embargo, desde los hallazgos surgen categorías emergentes, en las cuales se efectúan los análisis principalmente desde la recurrencia, y en algunos casos, desde su relevancia.

7.1 Dimensión: Biográfica

7.1.1 Experiencias de vida previas a su formación inicial como parte de la identidad profesional

Categoría apriorística tanto para relatos de vida como para entrevistas en profundidad, donde se hace referencia a sucesos vividos desde lo personal, tanto positivos como negativos antes del ingreso a la carrera.

La evidencia indica que se establece mayor recurrencia en los relatos de vida, principalmente en las subcategorías de:

- ✓ Reflexión como crecimiento personal: Al transformarse en un elemento clave y al ser un medio para visualizar qué aspectos podrían mejorar y resignificar aquellas situaciones vividas, las que, en algunos casos, las condujeron a la toma de decisiones de tipo personal que las acompañarán en su vida profesional.
- ✓ Ser madre: Visto como un proceso de crecimiento y de mayor responsabilidad.
- ✓ Situaciones familiares de conflicto: Las que se relacionan con el hecho de convertirse en madre por primera vez, muerte de un familiar cercano y separación de los padres.

En las entrevistas, si bien la reflexión en esta dimensión no se presenta como subcategoría, se relaciona con todas de manera transversal, propiciando el replanteamiento de acciones efectuadas, proyección y toma de decisiones personales vinculadas con estudios de formación inicial y posterior inserción en el campo laboral. Todo lo anterior, de acuerdo a los hallazgos, ha implicado un cambio significativo en sus vidas.

Con relación a las subcategorías que son compartidas por ambos instrumentos, se aprecia que:

- ✓ El ser madres: Acontecimiento para cuatro de las nueve educadoras, como un proceso de crecimiento continuo y de mayor responsabilidad, donde si bien para tres de ellas se produce antes del ingreso a la universidad, se relaciona de manera directa con las dimensiones de formación inicial y ejercicio profesional. En este sentido, el estudiar la carrera de educación parvularia luego de tener a su hijo les ha permitido, por un lado, comprender mejor la labor maternal y conocer el desarrollo infantil desde las asignaturas cursadas como psicología, motricidad y otras vinculadas al área de la salud.

Por otro lado, desde su quehacer pedagógico, han podido desarrollar la empatía al conocer de manera directa cómo las madres viven tener un hijo, valorando, además, la importancia del rol de educadora de párvulos y poniendo, de esta manera, en práctica los saberes adquiridos.

- ✓ Trabajo con grupos de niños: Se caracteriza principalmente por la participación en actividades de verano como monitores, asistiendo a un hogar de niños y desarrollando programas infantiles en grupos de iglesia. Para cinco de las nueve participantes del estudio estas experiencias previas al ingreso de la carrera les producían interés y satisfacción.

En este sentido, los hallazgos de la presente investigación se relacionan de manera directa con lo planteado por Ávalos (2016), al señalar que las experiencias vinculadas al trabajo con niños o adolescentes antes del ingreso a la formación inicial o aquellas situaciones vivenciadas que se relacionan con el bienestar social son algunas de las características que orientan a los estudiantes a tomar la decisión de formarse para educador.

Para las educadoras principiantes el haber participado antes del ingreso a la formación inicial en grupos o comunidades, realizando diferentes tipos de actividades con niños, cuyo propósito central era promover su bienestar, ha sido uno de los aspectos influyentes en la toma de decisiones con relación a su futuro profesional.

Del mismo modo y desde la mirada de diferentes autores, se reconocen las experiencias previas como significativas y determinantes en la identidad de todo profesional de la educación (Ivanova y Skara - Mincāne, 2016), siendo éstas parte de las características propias y diferenciadas que aportan desde lo personal a su construcción identitaria (Zabalza y Zabalza, 2018). En otras palabras, uno de los aspectos que influyen en la identidad profesional de todo educador, es su historia de vida y el ambiente social en el cual interactúa y se desarrolla (Arvaja, 2016).

Por su parte, Bolívar (2006) clasifica la trayectoria de vida dentro de una dimensión más dinámica, la cual es resultado de la socialización y la considera propia de cada persona, lo que la convierte en subjetiva. En este sentido, se refiere a la forma en que los educadores repasan los acontecimientos significativos en su vida, tanto personales, escolares, de formación inicial y ejercicio profesional.

Si bien se comparten las ideas planteadas por Bolívar, se establece la categoría de experiencias de vida dentro de la primera dimensión de esta investigación, referida a lo biográfica, la cual es vivenciada antes del ingreso a la carrera. Estas experiencias se transforman en el eje articulador desconocido en un principio por las participantes, que impulsa a tomar la decisión de estudiar educación parvularia. Este elemento se hace visible cuando la reflexión permite comprender e identificar los procesos vividos.

7.1.2 Ideas personales y conflictos de perspectivas desde la proyección personal-profesional

Concepciones, cuestionamientos, preferencias e intereses que poseen las participantes del estudio antes del ingreso a la formación inicial en educación parvularia, donde estas concepciones pueden ser reformuladas según sus experiencias y vivencias, tomando de esta manera decisiones con relación a su futuro personal-profesional.

Esta categoría se establece como apriorística para el análisis de las entrevistas y relatos de vida. Los resultados muestran como en los relatos de vida hay mayor cantidad de evidencia fuertemente marcada por aquellos cuestionamientos y conflictos personales producto del término de la etapa escolar que las conducen a pensar en su futuro. En todos los casos analizados, cada uno con sus particularidades, el proyectarse profesionalmente las llevó a optar por realizar estudios de pregrado vinculados al área de educación infantil como plan de vida personal-profesional.

Por otro lado, en las entrevistas se destaca que los conflictos personales están determinados por diferentes experiencias y momentos vividos previos a la formación inicial en educación parvularia, como, por ejemplo: la educación escolar recibida, cuestionamientos personales, y el apoyo o no brindado por la familia.

Con relación a las subcategorías, en los relatos de vida emergen cuatro y en las entrevistas tres, siendo éstas últimas compartidas por ambos instrumentos. Éstas son:

- ✓ Conflicto personal-profesional: Donde la inquietud e incertidumbre del no saber cómo continuar su vida luego del término de la etapa escolar se transforman en un obstáculo para la toma de decisiones. Las que principalmente apuntan a cuestionamientos como: ser capaz de estudiar con dos hijos, influencia del colegio al enfatizar en las carreras con mayores ingresos económicos, no sentirse identificada con ninguna carrera, resultados negativos en la PSU para sus proyecciones y postulación a la carrera de educación parvularia sin mayor convicción.
- ✓ Influencia familiar en la elección de la carrera: Lo que, por un lado, ha sido una situación difícil de llevar, al no poder contar desde un principio con la aprobación de sus padres, fundamentando éstos que las carreras de educación no son rentables, ante lo cual es mejor estudiar una carrera vinculada al área de la salud o comercial.

Por otro lado, el apoyo recibido de las familias, permitiendo que sus hijas tengan la última palabra y argumentando que esta decisión la va a acompañar durante toda su vida. Por lo tanto, es de tipo personal, donde a pesar de las inseguridades y temores que conlleva esta importante decisión, los padres se han mantenido al margen, respetando en todo momento la elección de sus hijas.

Es importante destacar que, si bien el instrumento que aporta con más evidencia a esta categoría son los relatos de vida, desde lo más específico, la subcategoría influencia familiar en la elección de la carrera es la que cuenta con mayor recurrencia desde las entrevistas en profundidad.

- ✓ Interés personal-profesional: En esta tercera subcategoría, compartida por ambos instrumentos, destacan: el interés que las llevó a estudiar la carrera fue la vocación, vista como una energía que mueve, la motivación de ser educadora de párvulos manifestada desde pequeña, afinidad con los niños, los malos resultados en la PSU permiten el replanteamiento de su futuro profesional e identificar su interés por la educación parvularia, y el tener en otras áreas experiencias laborales insatisfactorias previas, permiten mirar a la educación infantil como futuro profesional.

Lo anterior se vincula con lo planteado por Sancho et al. (2014), donde se comparte la idea que, si bien muchas educadoras ingresan a la formación inicial por vocación e interés de educar, otras estudiantes lo irán descubriendo a partir de diversas vivencias y experiencias en su proceso formativo de pregrado.

De acuerdo con los hallazgos, el paso desde la enseñanza obligatoria a la formación inicial puede ser considerado un hito o etapa clave, ya que en este período se concentran una multiplicidad de aspectos descritos en las subcategorías, los que llevan al cuestionamiento e incertidumbre y el poder clarificarlos oportunamente han sido determinantes en su formación inicial y posterior desarrollo profesional.

De manera implícita y transversal, las expectativas que las futuras profesionales tienen del ser educadora conducen a la toma de decisiones y a proyectarse desde este rol profesional, expectativas marcadas por experiencias o conocimientos previos de la carrera. Bajo esta misma línea, Bolívar (2006) plantea que estas percepciones y proyecciones forman parte de las expectativas personales-profesionales anheladas por los educadores, que junto a la motivación manifestada propician el compromiso con lo efectuado con el fin de poder cumplir sus propósitos y metas. Para el autor, las expectativas de futuro de la profesión las clasifica dentro de los componentes de la identidad profesional, caracterizados éstos por incluir aspectos más constantes y específicos, al ser significados que realiza la propia persona.

En la presente investigación este elemento surge en la primera dimensión establecida, relacionada con lo biográfico - personal; es decir, previo al ingreso en la formación inicial, donde las ideas personales y conflictos de perspectivas poseen como núcleo sus proyecciones y percepciones de futuro, las cuales orientan a la persona a la realización de sus estudios de formación inicial desde el área de la educación infantil.

7.2 Dimensión: Formación inicial

7.2.1 Experiencias personales y su vinculación con el desarrollo profesional

Categoría emergente para relatos de vida y entrevistas en profundidad, donde se comparte la idea que son todas aquellas situaciones de tipo personales vividas durante la formación inicial que influyen en el proceso formativo como futura educadora de párvulos y, posteriormente, en su desarrollo profesional.

En ambos instrumentos donde surge esta categoría, estas experiencias provienen de situaciones nuevas, vistas como positivas en algunos casos y, en otros, como negativas y difíciles de enfrentar en un principio. En éstas últimas, sin embargo, y a partir de la reflexión y cuestionamiento de lo vivido, son vistas como una oportunidad de aprendizaje, mejora y crecimiento tanto personal como profesional. Es decir, las experiencias de tipo personal vividas desde el pregrado han permitido replantear su mirada con relación a lo vivido, transformándolo de esta manera en aceptación energía y fuerza para seguir adelante, propiciando así cambios y crecimiento como persona, estudiante y futura profesional de educación infantil.

La mayor frecuencia de esta categoría se haya en los relatos de vida, sin embargo, no existe una subcategoría que predomine sobre otra, pero sí se observa mayor cantidad de ellas en relación con las aportadas por las entrevistas. En cuanto a las subcategorías que son compartidas por ambos instrumentos, se pueden señalar dos:

- ✓ Convertirse en madre paralelamente al estar cursando sus estudios: Lo cual ha significado entre otras cosas un mayor esfuerzo y agotamiento para poder ejercer ambos roles de buena forma, una gran responsabilidad con su hijo y mayor empatía hacia las familias de los párvulos.
- ✓ La reflexión desde la formación inicial: Como una oportunidad de aprendizaje, madurez y conocimiento de sus capacidades para enfrentar situaciones adversas y desconocidas, desde su ámbito personal y para su futuro profesional.

Esta categoría hace referencia a todo aquello que viven las estudiantes en el día a día universitario que no necesariamente forma parte de los programas de estudios y contenidos curriculares, pero sí desde la interacción con otros y situaciones significativas vividas, especialmente cuando éstas generan algún tipo de conflicto, las que a partir del cuestionamiento y reflexión puede significar una reformulación de lo experimentado, en un principio como incomprensible o difícil de resolver.

De esta manera, y al igual que en la categoría experiencias de vida de la dimensión biográfica, la reflexión aparece nuevamente, pero esta vez desde la dimensión de formación inicial como una herramienta indispensable de todo proceso extracurricular vivido en el ámbito educativo de la formación inicial. Es decir, desde el contacto, establecimiento de relaciones interpersonales y conocimiento del otro.

La importancia de la reflexión desde las prácticas pedagógicas en la formación inicial y posteriormente en el quehacer como educador, es reconocida y ampliamente discutida como elemento clave para la mejora de los procesos educativos y la construcción de la identidad profesional (Ávalos y Sevilla, 2010; Day, 2006; Fernández, 2006; Gairín, 2011; López, Benedito y León, 2016), compartiendo esta visión. Sin embargo, es fundamental ampliar la mirada reflexiva y no sólo vincularla con las situaciones pedagógicas y el quehacer docente, ya que se estaría dejando de lado al profesional como persona, desde su individualidad y características personales.

En este sentido, el ser persona y el ser profesional resultan indivisibles en la construcción identitaria del educador, ya que éste trae consigo sus vivencias y marco de referencia personal, el cual forma parte de su historia de vida y de los contextos socioculturales en interacción con diferentes actores sociales, comunitarios y educativos, los que contribuyen entre otras cosas al conocimiento del otro y al autoconocimiento. En línea con lo anterior, Korthagen (2010), señala que la reflexión puede ser considerada como un aporte en la medida que se desarrolle desde las experiencias en las prácticas educativas, sus preocupaciones y problemas personales, favoreciendo de esta manera la conexión de lo profesional con lo personal.

7.2.2 Formación de pregrado como sello universitario

Categoría emergente para grupo focal y apriorística para relatos de vida y entrevistas. Hace referencia a las características, aportes entregados y todos aquellos aspectos relevantes vividos en su formación inicial como estudiantes que han guiado su desarrollo como educadoras de párvulos en el ejercicio de la profesión.

El instrumento que aporta con mayor evidencia son las entrevistas en profundidad, especialmente con las subcategorías de:

- ✓ **Contenidos entregados:** Al identificar que las temáticas abordadas eran más profundas de lo esperado, abarcando temas vinculados con: el área de la salud, lo psicológico, desarrollo del párvulo, inclusión, liderazgo, pensamiento crítico. Del mismo modo se destacan aquellos contenidos referidos a las características que debía tener una educadora de párvulos para llevar a cabo su labor pedagógica, las que incluyen entre otras funciones: conocimiento y elaboración de proyecto educativo institucional, creatividad, organizar, planificar, ejecutar, ser protectora, mediadora, propiciar aprendizajes significativos en el párvulo a partir de la mediación, trabajar en equipo, ser investigadora en acción y propiciar el buen trato.

Los contenidos desarrollados en su formación inicial estaban en directa relación con lo que deberían realizar posteriormente, lo que en la actualidad se han convertido en herramientas necesarias para poder enfrentar la realidad educativa, sintiendo de esta manera mayor seguridad en su actuar como educadora de párvulos. Sin embargo, una de las participantes da a conocer que

al estar en la realidad laboral identifica que hay contenidos que no conoció en su formación inicial.

Esta subcategoría va en directa relación con lo planteado por Bolívar (2006), desde las dimensiones que forman parte de la construcción de la identidad profesional de los educadores, al clasificar dentro de los aspectos más dinámicos, la formación recibida, ya sea ésta inicial o continua, al estar constantemente variando a partir de las experiencias personales y profesionales condicionadas por la universidad donde la educadora realizó sus estudios de pregrado.

Desde la dimensión de formación inicial de esta investigación se comparte lo planteado por el autor, al considerar que lo aprendido en una determinada universidad incide en las concepciones que la educadora tenga del proceso de enseñanza y aprendizaje y por tanto, en la forma con que lleva a cabo su quehacer pedagógico y todo lo que implica, al contar con un perfil de egreso específico lo cual se traduce en un sello profesional que entrega la carrera que la hace diferenciarse de otras instituciones de educación superior.

- ✓ Referentes en la formación de pregrado: Se relaciona específicamente con profesoras y educadoras guías como modelos a seguir en cuanto a la continuidad en los estudios y perfeccionarse como profesionales de la educación parvularia. Se destaca la cercanía con las estudiantes, el compromiso y la confianza manifestada, entregándoles aprendizajes significativos tales como la reflexión de los procesos vividos y el compartir sus experiencias en beneficio de su futuro profesional. Se releva además las relaciones humanas con los profesores, predominando esto por sobre la teoría.

En este sentido, se plantea que para las educadoras fue relevante en su formación inicial contar con el apoyo docente más allá de los saberes conceptuales y procedimentales, ya que el mantener un contacto cercano, de respeto y de confianza con las profesionales, donde las relaciones e interacciones comunicativas se caracterizaban por ser cálidas, produjo que las futuras educadoras valoraran y admiraran el rol de sus profesoras.

Bajo la mirada de Zabalza y Zabalza (2018), las estudiantes de formación inicial destacan como significativo las características personales del profesor. Del mismo modo, para Korthagen (2010), el pensar en un buen docente es asociado por los estudiantes a cualidades como el sentido del humor, la confianza, sensibilidad, flexibilidad y franqueza, por sobre sus competencias profesionales. Estas “cualidades esenciales”, denominadas así por el autor (Korthagen, 2010, p.94) podrían ser desarrolladas e intencionadas si el educador las hace presentes y conscientes, lo que traería mayor comprensión de los procesos educativos vivenciados, especialmente los vinculados con las prácticas de formación y profesional, compromiso y capacidad reflexiva por parte de las futuras profesionales en educación infantil.

Se reconoce, además, la importancia de haber tenido como profesores a especialistas del área de la psicología y fonoaudiología, los cuales le entregaban gran valor y reconocimiento a la carrera de educación infantil. Del mismo modo,

destaca una de las agentes educativas de los jardines infantiles de práctica profesional como modelo de referencia de aprendizajes significativos referidos entre otros al pensamiento crítico, buen trato y mediación.

Si bien esta subcategoría presenta mayor frecuencia en las entrevistas en profundidad, es compartida por los tres instrumentos de recogida de información, existiendo coincidencia en la importancia de la interacción y cercanía establecida con los docentes, donde estos profesionales se convierten en modelos de referencia, lo que genera un mayor interés y gusto por la carrera.

Se describe además desde los relatos de vida y grupo focal que este vínculo de confianza, mayor relación y contacto se establece principalmente con las educadoras guías, quienes acompañaron a las estudiantes en los procesos de práctica de formación y profesional e influyeron en su proceso educativo mediante sus consejos, apoyo y sugerencias de mejoras. Esto dio como resultado un aprendizaje significativo en lo que al rol de la educadora de párvulos se refiere.

Lo mismo sucede con las educadoras de párvulos o agentes educativas que fueron parte de sus prácticas, las que, a través de su trabajo, manifestando buenos valores e interés por guiar el proceso de aprendizaje, contribuyeron en la construcción de su perfil profesional. Esto se observa en los relatos de vida y entrevistas en profundidad.

En línea con lo anterior, en la investigación efectuada por Sancho et al. (2014), se presenta como uno de los principales resultados la importancia de la mentoría o colaboración, entendida ésta, desde la formación inicial y en los primeros años de ejercicio de la maestra infantil, como un acompañamiento con el fin de que puedan contar con los apoyos necesarios en su proceso de construcción de la identidad profesional.

En los tres instrumentos aplicados y en lo relacionado a la subcategoría referentes de formación de pregrado, llama la atención en las estudiantes el interés y admiración que profesionales de otras áreas tienen por la carrera de educación infantil, lo que las motiva a seguir avanzando y a valorar esta profesión desde la opinión de otros.

Con relación a las subcategorías en común que emergen tanto para los relatos de vida como para las entrevistas en profundidad son:

- ✓ Contenidos entregados: Los cuales han trascendido y aportado en su desarrollo profesional al poder contar con las herramientas para enfrentar la realidad educativa, lo que le hace sentir mayor seguridad y confianza en su quehacer pedagógico.
- ✓ Grado de dificultad: Al identificar, por un lado, que algunas asignaturas eran más complejas que otras y que a medida que iban avanzando en años de estudio su nivel de exigencia aumentaba, siendo esto positivo porque propicia el ser organizado, responsable y estar perfeccionándose constantemente. Por otro lado, en el caso de una de las participantes, considera que el nivel de dificultad era bajo al no sentirse exigida, lo cual lo interpreta en el sentido que era la única estudiante de su curso que

provenía de un colegio particular. Esto significaba para ella tener un mayor conocimiento y preparación para enfrentar la vida universitaria.

- ✓ Ingreso a la carrera: Visualizada en los relatos de vida como una etapa nueva con estudiantes con diferentes características, pertenecientes a diferentes realidades sociales y económicas. Del mismo modo, en las entrevistas en profundidad se vincula a la postulación de la carrera. En algunos casos presentó ciertas dificultades, como: no contar con el apoyo de su padre, cambio de decisión en el último minuto optando por su vocación, y al no tener claridad de qué estudiar la primera vez, realiza la PSU por segunda vez y postula a la carrera de educación parvularia.

Para Ivanova et al. (2016), la formación de pregrado es fundamental en la construcción inicial de la identidad profesional de todo profesional de la educación, donde la experiencia adquirida en sus años de formación adquiere significado cuando se llevan a cabo procesos reflexivos, lo que favorece tanto el desarrollo personal como profesional del estudiante.

Esta formación inicial, de acuerdo a los hallazgos que arroja la presente investigación, especialmente se transforma en significativa en la medida que se establece un contacto cercano entre estudiantes con agentes educativas de los centros de prácticas o las educadoras guías, donde se valora el apoyo, compromiso y confianza entregada, especialmente en el acompañamiento que realizan las educadoras guías en el proceso de prácticas, lo que está por sobre los contenidos propios de la carrera de educación parvularia. Lo anterior ha significado la adquisición de aprendizajes relevantes que acompañarán a la futura educadora en todo su desarrollo profesional, donde la reflexión de lo vivido contribuye de manera directa en la construcción de su identidad profesional.

7.2.3 Prácticas pedagógicas en pregrado y desarrollo de competencias en el quehacer educativo

Categoría emergente, tanto para las entrevistas en profundidad como para los relatos de vida, y se vincula con todas aquellas situaciones vividas en su formación inicial que la acercaron a su futuro rol como de educadora de párvulos, al conocer y relacionarse con actores de la comunidad educativa en diferentes realidades de práctica. Estas experiencias, ya sea desde lo positivo o lo negativo, se caracterizan por ser significativas al propiciar la reflexión, dando además la oportunidad para construir nuevos aprendizajes.

Desde los procedimientos de recogida de información se constata mayor evidencia de esta categoría en los relatos de vida. Sin embargo, desde lo específico de cada subcategoría, se observa en las entrevistas mayor recurrencia para:

- ✓ Experiencias relevantes y significativas, la cual se establece en ambos instrumentos, y se caracteriza principalmente por:
 - Favorecer en las estudiantes poder aproximarse a la realidad de prácticas, desenvolverse como futura profesional de la educación

parvularia y confirmar su interés por convertirse en educadora, donde aquellas experiencias negativas son vistas como una oportunidad de madurez y aprendizaje, desde lo personal y profesional.

- Poder conocer diferentes realidades de prácticas y agentes comunitarios, considerando que todo lo vivido, ya sea positivo o negativo resulta fundamental en el proceso de formación como profesional.
- El conocimiento de diferentes contextos educativos y educadoras de párvulos favorece el empatizar con el otro y su forma de trabajo, ya que de esta manera se aprende a trabajar con todo tipo de personas.
- Conocer niños en situación de vulnerabilidad, permite el replanteamiento del rol de educadora relevando su; importancia, por un lado, y por otro, reafirma la decisión de seguir estudiando.
- El poder establecer relaciones de confianza con el equipo técnico pedagógico favorecen el trabajo en equipo y el apoyo para que la estudiante en práctica realice experiencias de aprendizaje para los párvulos por iniciativa propia en sus primeras prácticas de formación.
- Observar buenas prácticas como ejemplo de una verdadera educación parvularia. Por el contrario, el presenciar malas prácticas educativas, produce mayor motivación por querer ser educadora de párvulos.
- El haber realizado una buena práctica profesional permite que las futuras educadoras puedan aplicar y llevar a cabo todos los conocimientos adquiridos durante su proceso educativo. Del mismo modo, este proceso es visto como una etapa crucial para su vida profesional, reconociendo y aplicando competencias aprendidas durante su formación inicial.
- Término de la práctica profesional, donde el trabajo efectuado junto a la encargada del jardín infantil contribuyó a mejorar su quehacer pedagógico, junto con tener un referente y modelo de aprendizaje que influyó en la construcción de su perfil profesional.
- Defensa de su práctica profesional como término del proceso de formación inicial.

Con relación al desarrollo de competencias, con referencia a la investigación realizada por Santos - González y Sarceda - Gorgoso (2016), señalan que éstas permiten el protagonismo de los estudiantes en su proceso formativo, en la medida que se promueva el trabajo con otros y la ejecución de acciones que propicien la resolución de conflictos buscando de esta manera un equilibrio entre lo intelectual y práctico.

En línea con lo anterior, Tejada y Ruiz (2013) señalan que el desarrollo de competencias, a través de las prácticas formativas en pregrado, serán relevantes y significativas para los futuros educadores en la medida que el acercamiento sea concreto, donde se establezcan situaciones de aprendizaje significativas con el propósito que el estudiante sea protagonista en el quehacer pedagógico. A partir de estas vivencias, irá adquiriendo experiencias que constituirán los conocimientos previos para ingresar, en un futuro, a ser parte de una determinada comunidad educativa.

Es por esto que se considera que las prácticas educativas en la formación inicial constituyen el eje articulador entre los contenidos y la aplicación de éstos. Es fundamental que los centros de prácticas vean a las futuras profesionales como una integrante más del equipo técnico pedagógico y en la medida que exista una verdadera inclusión, desde la confianza y el apoyo, el aprendizaje será doblemente significativo; para la estudiante, como un acercamiento real y concreto al campo laboral, y para el equipo técnico pedagógico, como una oportunidad de ampliar y mejorar las prácticas educativas del día a día, reconociendo y valorando los aportes de la futura educadora frente a los actuales requerimientos.

Otras de las subcategorías compartidas por ambos instrumentos es:

- ✓ Aproximación al campo laboral, entendiendo que:
 - El acercamiento a la práctica y el conocer diferentes realidades educativas llevan a proyectarse en su futuro profesional y decidir de manera anticipada en qué tipo de instituciones ejercerá su profesión.
 - Las experiencias positivas caracterizadas principalmente por un buen trabajo en equipo hacen que reafirme su interés por la carrera. Esto permite tener mayor acercamiento a su profesión, realizando situaciones pedagógicas con el apoyo del personal técnico pedagógico de aula, donde las buenas prácticas se transforman en un ejemplo de una buena educación parvularia.
 - Las experiencias desde las prácticas de formación permiten conocer la realidad, algunos recursos metodológicos y conocer sus preferencias. Así se puede tener mayor claridad de qué es lo que quiere en su futuro profesional.
 - En las prácticas de formación se aprende desde las experiencias buenas y malas, lo que propicia el enfrentar diferentes realidades.
 - El acercamiento de las prácticas al campo laboral favorece que la futura educadora se vaya empoderando de su rol, entregándoles mayor seguridad. Si bien las prácticas acercan al trabajo pedagógico, para las participantes de la investigación ambas experiencias son muy diferentes, ya que en la primera de ellas uno es estudiante y no tiene la responsabilidad de estar al cuidado de un grupo de párvulos, y de alguna manera esta situación hace que se sienta excluida.

En este sentido, la realización de prácticas de formación y profesional en diferentes contextos educativos permite incorporar la teoría aprendida y contribuye a la construcción de su identidad profesional (García Huidobro, 2006).

De esta manera, se establece una directa relación y mayor cercanía entre estos dos escenarios, los cuales deben trabajar en conjunto, con sentido y propósitos en común, en beneficio de mejorar los procesos educativos y propiciar una adecuada inserción al campo laboral.

Si bien la reflexión como subcategoría se vincula solamente con los relatos de vida, emerge desde la categoría de prácticas pedagógicas en pregrado. A partir de ella han podido visualizar lo vivido como una oportunidad de mejora y

aprendizaje significativo en su proceso formativo, identificando a partir de ella: la dificultad de trabajar en equipo, importancia de conocer la realidad del párvulo antes de cuestionar ciertas situaciones, las malas experiencias como medio para valorar el apoyo que se requiere en el trabajo en aula, la valoración de la responsabilidad, el compromiso, la vocación y la importancia de fomentar ambientes bien tratantes como futura educadora de párvulos con el propósito de propiciar el bienestar del párvulo y reconocer en la práctica profesional las competencias desarrolladas, comprendiendo de esta manera la utilidad de las asignaturas en la formación inicial.

Es por esto y de acuerdo con lo planteado por Domínguez et al. (2015), las prácticas de pregrado deben estar cargadas de sentido desde el trabajo en equipo, siendo la reflexión, tanto personal como grupal, la base para la transformación y mejora del quehacer pedagógico, donde la experiencia adquirida contribuya a que la estudiante pueda aplicar, adecuar y transferir lo aprendido en su futuro como educadora de párvulos.

7.2.4 Saberes relevantes en la formación inicial en el desarrollo de competencias para su futuro profesional como educadora de párvulos

Categoría apriorística tanto para las entrevistas como para el grupo focal, presentando mayor recurrencia en las entrevistas. Esta categoría se relaciona con las competencias desarrolladas en pregrado a partir de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales han podido aplicar en el campo laboral educativo en el cual ejercen su labor pedagógica. Si bien, en ambos casos los hallazgos no entregan un número significativo de evidencia, se ha establecido como una categoría significativa y relevante de abordar, principalmente por formar parte de los objetivos del presente estudio.

La finalidad del currículum formativo en las carreras de formación inicial sustentado en competencias se basa principalmente en lograr que los estudiantes desarrollen capacidades desde las propias vivencias y experiencias que abarquen de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber convivir en diferentes realidades educativas. Lo anterior va en directo beneficio de una futura inserción en el campo profesional (Espinosa et al., 2012).

De acuerdo con lo planteado por Tejada y Ruiz (2013), es fundamental que el desarrollo de competencias involucre las capacidades del docente junto con evidenciar los saberes necesarios para aplicarlos posteriormente en la práctica pedagógica, ya que de esta manera se verifica lo aprendido.

La forma de constatar la adquisición de competencias es a través de la acción, bajo problemas concretos que surgen de la práctica diaria, estableciéndose de esta manera la triada experiencia - contexto y acción para la formación de competencias profesionales (Tejada, 2015).

En este sentido y compartiendo lo planteado por los autores antes citados, se considera que la aplicación y desarrollo de competencias en el día a día en una

determinada comunidad educativa es el medio para confirmar los aprendizajes adquiridos, ya que la experiencia y la acción se unifican, constituyéndose de esta manera en el eje articulador y significativo entre teoría y práctica. Es así como lo vivido produce el anclaje de los conocimientos previos, transformándolos en significativos y entregándoles de esta manera las bases para su futuro desarrollo profesional como educadora de párvulos.

Para Domínguez et al. (2015), en la formación de pregrado resulta de gran relevancia el desarrollo de competencias, ya que, a partir de éstas, desde lo real y concreto que da la experiencia y acción en la práctica, conduce a la toma de decisiones con el propósito de potenciar aprendizajes significativos en los párvulos.

Con relación a las competencias fundamentales de la formación inicial de las educadoras de párvulos en Chile, Rojas et al. (2008) plantean dentro de las genéricas la autocrítica y capacidad de reflexión, trabajo en equipo y liderazgo. Estas competencias han sido destacadas por las participantes de este estudio como fundamentales en su inserción laboral y desarrollo profesional, señalando que fueron abordadas de manera significativa en sus estudios de pregrado a partir de diferentes asignaturas y desde las prácticas de formación y profesional que pudieron realizar cada semestre.

Desde las dimensiones de la identidad del profesor, Bolívar (2006) señala que las competencias profesionales son consideradas dentro de los elementos más estables y permanentes en el tiempo, relacionándolas con un conjunto de saberes cuyo propósito es la toma de decisiones laborales. En este sentido, plantea que este término puede ser visto de dos formas diferentes; la primera de ellas desde una estructura cognitiva que propicia ciertas conductas, y, por otro lado, postura que es compartida en la presente investigación, desde lo operacional y concreto en una determinada realidad educativa donde las competencias abarcan conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico, lo cual favorece el poder desenvolverse en situaciones de conflicto.

Con relación a las subcategorías en común, tres de ellas se presentan en ambos instrumentos, éstas son:

- ✓ Liderazgo: Entendido como transformacional, donde tanto las comunidades, las familias y el equipo de sala sean partícipes del proceso educativo de los niños. Es visto, además, como un saber primordial que toda educadora de párvulos debe desarrollar y como competencia entregada por la carrera y universidad donde cursó sus estudios de pregrado.

Si bien desde los hallazgos se establece el liderazgo como una de las competencias que comienza su desarrollo en la formación inicial, la cual se resignifica en el ejercicio de la profesión de toda educadora de párvulos y en la interacción con diferentes agentes y actores de la comunidad educativa, Woodrow (2008) por otro lado, visualiza esta competencia como aspecto constituyente de la identidad profesional, la que se va modificando de acuerdo a las demandas y requerimientos de hoy en día. Señala, además, desde

investigaciones llevadas a cabo, que existe un distanciamiento y falta de reconocimiento de este término en educación infantil.

Las participantes de la presente investigación consideran el liderazgo como una competencia fundamental en el quehacer pedagógico para construir en conjunto con las familias y los equipos de trabajo, guiando y orientando aprendizajes y reconociendo a todos los integrantes de una determinada comunidad como actores del proceso educativo. Destacan y valoran el desarrollo de esta competencia en su formación de pregrado, la que ha favorecido entre otras cosas al empoderamiento de su rol profesional.

En este sentido, Zapata y Ceballos (2010) plantean que, si la finalidad del perfil profesional es potenciar el desarrollo integral del futuro educador, es necesario vivenciar entre otras competencias, aquellas vinculadas con el liderazgo donde sea capaz de tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas.

- ✓ Reflexión crítica: Segunda subcategoría compartida, donde las participantes del presente estudio señalan que la formación inicial recibida favorece la reflexión crítica y constructiva, teniendo como resultado poder entregar su opinión con mayor seguridad y fundamento. Del mismo modo, el haber efectuado prácticas de formación, donde eran evaluadas por las educadoras guías, las cuales le daban a conocer las mejoras que podían realizar, fue fundamental para convertirse en una profesional reflexiva y con mayor autocrítica.

En este sentido, a partir de preguntas mediadoras que realizaban sus tutoras, pudieron identificar lo importante de la reflexión en la mejora de su quehacer pedagógico, lo cual es un elemento transformador en sus prácticas pedagógicas atribuido a un saber que entrega la carrera. Desde la primera práctica de formación, hasta las prácticas profesionales tuvieron que desarrollar registros reflexivos. Si bien en un comienzo era difícil, luego con el tiempo se hizo habitual y forma parte en la actualidad, del ser educadora de párvulos de la universidad donde cursaron sus estudios. Cabe señalar que esta subcategoría presenta mayor recurrencia, en lo que a evidencia se refiere, en las entrevistas en profundidad.

Para Alsina (2013), el desarrollar las competencias profesionales debe estar en directa relación entre los saberes obtenidos y las características personales de cada educador, considerando además su realidad educativa. De esta manera, se podrá establecer un vínculo entre la reflexión y los valores, habilidades y conocimientos.

Si bien la reflexión ha sido vista en esta investigación como un saber transversal y elemento constituyente de la identidad profesional de todo educador, es necesario recordar que esta competencia debe ser intencionada y reconocida como aspecto movilizador de los procesos educativos que favorece la construcción y mejora de aprendizajes significativos, tanto personales como grupales, en la medida que se efectúe.

Al respecto, Korthagen (2010) señala que la reflexión es positiva en la medida que: se vincule con las experiencias diarias de práctica o problemas personales

del educador, se reconozca e incorpore en el origen del comportamiento, el cual se caracteriza por ser irracional, sea sistemática y organizada, siguiendo una estructura clara favorezca los procesos de meta-reflexión y propicie la reflexión y aprendizaje entre educadores y agentes educativos.

Otro de los aspectos a considerar, con relación a la incorporación de las competencias de formación inicial como un instrumento para el desarrollo profesional, y de acuerdo a lo planteado por Gairín (2011), es el desarrollo de la reflexión a partir de las experiencias en la práctica, ya que contribuye a establecer una relación y poder mejorar lo enseñado, lo que se pretende enseñar y lo evaluado. Del mismo modo, permite reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, los cuales son los protagonistas en su proceso de aprendizaje.

- ✓ Trabajo en equipo: Correspondiente a la tercera subcategoría en ambos instrumentos de recogida de información, reconocido como un aprendizaje y saber importante e intencionado recibido en su formación inicial, el cual ha sido relevante y fundamental para ejercer su rol de educadora de párvulos.

Bajo esta mirada, Blanch y Corcelles (2014) entienden el trabajo en equipo como una metodología facilitadora del aprendizaje activo, la cual se convierte en significativa al favorecer los conocimientos de los estudiantes en la práctica y la potenciación de habilidades y actitudes necesarias en su futuro profesional.

En este sentido y según lo expresado en los hallazgos, el trabajo con pares, visto como una competencia desarrollada desde pregrado, propicia la empatía, la confianza en el otro y el establecimiento de interacciones positivas que promueven la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, reconociendo de esta manera que todos los participantes tienen una función dentro de un equipo o comunidad educativa. Por lo tanto, su labor es importante y forma parte de los propósitos establecidos en común.

Con relación a esto, se comparte lo planteado por Blanch y Tejada (2017) al señalar que el trabajo colaborativo, entre otras cosas: entrega a los estudiantes la posibilidad de interactuar con sus compañeros; lo que conlleva a que los futuros educadores trabajen en conjunto hacia los mismos objetivos invita al diálogo y a la retroalimentación a partir del intercambio de experiencias, es considerado una estrategia de aprendizaje en la educación inclusiva, y visualizado como un facilitador en el logro de competencias, ya sean genéricas o específicas.

En línea con lo anterior, y de acuerdo con lo ya señalado en esta categoría, las competencias antes descritas, no pueden ni deben ser vistas de manera teórica, ya que en primer lugar no podrían llamarse competencias al considerar éstas desde los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y, en segundo lugar, para que realmente sean significativas y trasciendan en el quehacer docente, deben ser consideradas y aplicadas desde pregrado, con sentido y significado.

7.3 Dimensión: Ejercicio profesional

7.3.1 Apoyo a la educadora principiante en la construcción de la identidad profesional

Categoría emergente para entrevistas en profundidad y apriorística para grupo focal, donde en este último instrumento se constata mayor recurrencia en lo que a evidencias se refiere. Se vincula principalmente con la necesidad de resolver situaciones nuevas y emergentes, las cuales, debido a su inexperiencia y la falta de conocimientos específicos, son complejas de solucionar, principalmente si no cuenta con las orientaciones o acompañamiento de sus pares con mayor experiencia o de otros profesionales especialistas.

En este sentido, se comparten las ideas planteadas por Ávalos (2009) con relación a lo significativo de las primeras experiencias de trabajo en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional. De acuerdo a lo expresado por la autora, es necesario contar con políticas públicas claras, donde se establezca un acompañamiento intencionado que tome en cuenta las necesidades reales de apoyo de los profesionales de la educación, siendo conscientes que estas necesidades variarán según contexto y reconociendo además que los primeros años de trabajo son determinantes en la toma de decisiones con relación a la continuidad laboral, la construcción de la identidad y el desarrollo profesional.

Ambos instrumentos comparten la totalidad de las subcategorías, las cuales se relacionan con:

- ✓ Requerimientos de la educadora: Mencionados por las participantes de la investigación como aquellos aspectos necesarios de considerar, que necesita la profesional de la educación en sus primeros años de inserción laboral en un contexto educativo determinado, los cuales contribuirían a que su trabajo se desarrolle de manera más integral. Estos requerimientos son:
 - Como base de todo requerimiento, manifiestan la importancia de contar con un equipo donde exista la empatía. En este sentido, consideran que el apoyo emocional es fundamental en sus primeras experiencias laborales, independiente de los errores que puedan cometer producto de su inexperiencia.
 - Que las instituciones educativas, especialmente los centros particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, puedan contar con especialistas para el diagnóstico de algún niño con una posible necesidad educativa especial. En algunos casos, estas necesidades de apoyo las han resuelto consultando con amigas profesionales del área de la salud, como fonoaudiólogas o con ex compañeras de universidad dependiendo sea el caso.
 - Contar con redes de apoyos, ya que hay aspectos que no se pueden solucionar en aula, además, que hay otros niños que requieren de otro tipo de especialistas y no sólo de la educadora de párvulos. En este sentido, una de las educadoras de un centro educativo particular

subvencionado plantea que se debería entregar apoyo desde un equipo interdisciplinario conformado por educadora diferencial y fonoaudióloga y no que la familia busque la detección y apoyo de manera externa a necesidades educativas que pueda presentar su hijo.

- De acuerdo con lo anterior, si bien en los centros públicos de educación infantil se realiza un trabajo en redes, éste debería ser más efectivo e inmediato, ya que actualmente lo que sucede en cuanto a los requerimientos de la educadora, especialmente a lo referido a vulneración de derechos y al bienestar del párvulo, tarda una semana o más. Para una de las participantes esto es considerado como una situación difícil de manejar y sostener en el tiempo.
 - Una de las educadoras de un jardín infantil particular, plantea la necesidad de realizar su trabajo con una técnica en educación parvularia, ya que el grupo de párvulos a su cargo es numeroso y está conformado por niños de diferentes edades, los cuales poseen características y necesidades diferentes. El no contar con el apoyo de una técnica en educación infantil es interpretado por la educadora como una falta de valoración por parte de la directora al trabajo que realiza.
 - Desde esta misma realidad, otra de las participantes da a conocer la necesidad de contar con alguien del centro educativo con mayor experiencia que pueda acompañarla en su inserción laboral, especialmente en lo referido al diagnóstico y evaluación de aprendizajes.
 - De acuerdo con lo comentado por una de las educadoras de un centro público de educación infantil, luego de egresar de la formación inicial y en sus primeras experiencias laborales se enfrentan a muchos cuestionamientos. Es por esto que considera fundamental que se lleve a cabo un acompañamiento a las educadoras de párvulos principiantes desde el pregrado y desde la institución educativa en la que trabaja.
- ✓ Respaldo desde la institución: Esta subcategoría es descrita por las participantes de la investigación bajo dos miradas:
- Por un lado, desde todas aquellas acciones efectuadas por la institución, principalmente en los centros públicos en educación infantil, con el fin de que la educadora pueda contar con los recursos necesarios para enfrentar el contexto educativo del cual forma parte.

Es así como en uno de los jardines infantiles de este tipo de realidades educativas el apoyo a la labor de la educadora se ha visto reflejado en: la entrega de libros vinculados a temáticas como el trabajo pedagógico a llevar a cabo con los párvulos, la participación en capacitaciones de inclusión, y el apoyo de una educadora diferencial que desarrolla temas relacionados con el autismo en los párvulos.

Del mismo modo, la institución cuenta con redes de apoyo, donde una de ellas es el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADI). Esta red trabaja con dos especialistas, que junto con la educadora diferencial de la institución desarrollan una vez a la semana situaciones educativas dentro del aula y desde la inclusión, lo que propicia el trabajo con niños con necesidades educativas especiales. Sin

embargo, no todos los jardines infantiles de este tipo de centros educativos cuentan con este apoyo.

Es por esta razón que se considera importante ampliar la cobertura, ya que en todos los centros educativos hay niños con necesidades educativas especiales, por lo tanto, es necesario que a todos se les de la misma oportunidad de desarrollo y apoyo pedagógico.

Otra de las educadoras pertenecientes a este tipo de contextos, señala que, si bien se valora el trabajo en redes y apoyo recibido por especialistas de la institución, se reconoce la necesidad que éste sea más efectivo, con el propósito de favorecer el bienestar del párvulo y actuar de manera oportuna ante la vulneración de derechos de los niños.

- Desde otro punto de vista, las participantes de la investigación describen esta subcategoría como el apoyo que no es entregado por el centro educativo, lo cual afecta en su inserción laboral. En este sentido, resulta ser de gran relevancia para las educadoras el saber que cuentan con un equipo técnico pedagógico que confía en su labor y comprende que son sus primeras experiencias de trabajo. Lo anterior le traería mayor confianza y seguridad en su actuar personal-profesional.

Bajo la experiencia vivida por una de las educadoras de un centro público de educación infantil, señala que ante una situación que tuvo que vivir con el equipo de aula no tuvo el apoyo de sus otras compañeras ni del equipo directivo, especialmente desde la empatía.

Otra de las participantes de centros públicos considera fundamental que la institución, principalmente el equipo directivo, valore y confíe en el trabajo que ella realiza, el cual se debería ver reflejado en el respaldo de los comentarios frente a las decisiones tomadas por la educadora, especialmente frente a las familias.

Desde el contexto de centro educativo particular subvencionado, una de las educadoras comenta que solicitó a la educadora diferencial del establecimiento una evaluación para uno de sus niños que manifestaba dificultad en el aprendizaje, sin embargo, éste fue negado, fundamentando que no tenía edad suficiente para recibir este tipo de apoyo. En línea con lo anterior, otra de las educadoras de este tipo de contextos señala que todo centro educativo en educación infantil debería contar con los profesionales necesarios para apoyar la labor de la educadora de párvulos.

Una de las participantes de un jardín infantil particular, plantea que desde su contexto se encuentra en desventaja al no contar con la oportunidad de capacitarse y aprender como las educadoras de centros públicos en educación infantil. Señala, además, que desde esta realidad no existe la posibilidad de crecimiento profesional, ante lo cual no se visualiza en un futuro trabajando allí.

Tanto en los centros educativos particulares subvencionados, como en los jardines infantiles particulares, las capacitaciones y cursos son responsabilidad de la propia educadora de párvulos, los cuales debe hacer de acuerdo a su interés personal fuera de la jornada laboral y con recursos propios.

En línea con la categoría analizada y de acuerdo con lo planteado por Ávalos y Sevilla (2010), todo educador refirma su autoconcepto a partir de sus primeras experiencias laborales en una determinada comunidad educativa, lo cual contribuirá además a la construcción de su identidad profesional. Por lo tanto, el apoyo que reciba del contexto al que pertenece es determinante para la resolución de conflictos ante situaciones que se van presentando en el quehacer pedagógico diario.

En este sentido y de acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, las educadoras que se inician manifiestan temores e inseguridades principalmente por carecer de experiencia y desconocer el contexto. Es por esto que requieren en primer lugar de un apoyo y acompañamiento por parte del equipo técnico pedagógico basado en la comprensión, empatía y confianza que le entreguen frente a una determinada tarea asignada o situación vivida. Desde la construcción de su identidad profesional, necesitan ser valoradas y validadas en su rol como educadoras de párvulos a partir del reconocimiento que hacen sus pares con mayor experiencia pedagógica y contextual.

Es así como la construcción de la identidad de todo profesional de la educación está condicionada por un lado a conceptos de externos, es decir cómo otras personas lo definen como educador, y por otro, a lo percibido por el propio profesional de su quehacer pedagógico, siendo esta percepción vinculada además con sus características personales y experiencias vividas (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Si bien Chang Kredl y Kingsley (2014) dan a conocer que en la formación inicial en educación infantil se les entrega gran importancia a los aspectos emocionales vinculados a la enseñanza, el presente estudio constata que lo emocional no sólo es relevante en esta etapa como estudiante de pregrado, sino también en los primeros años de ejercicio profesional. De esta manera, las educadoras que se inician destacan lo fundamental que es contar con el apoyo emocional de sus pares en sus primeras experiencias de trabajo, lo que va en directo beneficio de la resolución de situaciones emergentes, por un lado, y por otro, de la conformación de un trabajo en equipo con propósitos en común, donde se establezca un clima propicio de aprendizaje en beneficio de toda la comunidad educativa y del crecimiento personal y profesional.

7.3.2 Aprendizajes significativos como procesos formativos

Categoría apriorística para relatos de vida y grupo focal, y emergente para entrevista. Si bien de manera general el instrumento que aporta con mayor evidencia a esta categoría son los relatos de vida, desde lo específico la subcategoría que cuenta con mayor frecuencia son las primeras experiencias laborales desde las entrevistas en profundidad.

Las ideas compartidas con relación a la definición que hacen las participantes del estudio de esta categoría, desde diferentes medios de recogida de información hacen referencia principalmente a todas aquellas situaciones vividas con sentido, ya sean positivas o negativas, que han aportado a la construcción

de su identidad profesional, donde la reflexión juega un papel determinante para su futuro desarrollo como educadora de párvulos, ya que los procesos reflexivos contribuyen a que a partir de la experiencia vivida se puedan identificar oportunidades para dar paso a nuevos aprendizajes y mejorar de esta manera como profesional de la educación.

Las subcategorías en común para relatos de vida, entrevistas y grupo focal son dos:

- ✓ Primeras experiencias laborales: Entendidas éstas como una etapa difícil, cargada de temores e inseguridades, por un lado, y por otro, relevante desde su desarrollo profesional. En este sentido, los trabajos de los tres primeros años de ejercicio laboral en diferentes realidades educativas han sido un medio para adquirir experiencia, lo que les ha permitido crecer como personas, aprendiendo de otros agentes educativos y de las situaciones que deben enfrentar, identificando además la responsabilidad que tienen como profesionales, al estar a cargo de un nivel educativo, lo que pone a prueba su profesionalismo al tener que llevar a cabo diferentes funciones, integrar y liderar un equipo de trabajo.

Debido a la inexperiencia laboral se cometen errores, y su inserción se hace compleja, especialmente cuando no se cuenta con el apoyo del equipo técnico pedagógico. Sin embargo, los primeros años son reconocidos como una bonita etapa, en la cual la reflexión favorece nuevos aprendizajes, los cuales han contribuido a lo que son en la actualidad como educadoras de párvulos.

En este sentido, ingresar al campo laboral y poder tener sus primeras experiencias como profesionales de la educación, es reconocido por Marcelo y Vaillant (2013) como un período significativo, diferenciado y de transición de estudiantes a educadores, donde las tensiones y los aprendizajes en el día a día caracterizan esta etapa de inserción a un contexto educativo desconocido, y es a partir de esta realidad que el educador principiante va adquiriendo el saber profesional necesario. En esta misma línea, Tejada (2018) visualiza esta etapa de transición de estudiante a educador como un proceso social, al producirse una interacción entre los conocimientos previos que trae el profesor principiante, los cuales fueron construidos a partir de la historia personal, su formación de pregrado y las prácticas formativas vividas en determinados contextos socioeducativos.

Por su parte Loughran (2014), plantea que esta etapa implica para el educador principiante una multiplicidad de desafíos que se relacionan de manera directa con lo vivido, comprendido e interpretado en su formación inicial, donde la construcción de la identidad profesional se ve influenciada, de cierta manera, por lo observado en sus docentes.

Las primeras experiencias laborales provocan cuestionamientos, temores, tensiones e inseguridades en la educadora de párvulos principiante, ya que, si bien los conocimientos previos obtenidos y las prácticas pedagógicas realizadas en su formación inicial contribuyen al acercamiento de su profesión, tener que llevar a cabo su rol sin contar con conocimientos previos desde el quehacer pedagógico real, se transforma en una tarea difícil de resolver. Por tanto, el

apoyo que reciba de sus pares de la comunidad educativa de la que forma parte es fundamental para que pueda desarrollarse como profesional, sentirse parte de ese contexto socioeducativo y construir su identidad como educadora de párvulos. Del mismo modo, la reflexión que realice en esta etapa contribuye a mejorar sus prácticas pedagógicas, ver los aspectos negativos vivenciados como una oportunidad de mejora, obteniendo de esta manera nuevos aprendizajes.

En línea con lo anterior, Ávalos (2009) señala que el ingreso al campo laboral propicia la construcción y reconstrucción de la identidad profesional y se constituye en un momento clave en la toma de decisiones de seguir o dejar la profesión de educar. Es así como el apoyo que reciba de la comunidad educativa es clave en la resolución de situaciones emergentes que suceden en el quehacer diario del contexto educativo en el cual el educador principiante forma parte. De esta manera se fortalece la capacidad reflexiva a partir de la experiencia propia, convirtiéndose así en aprendizajes significativos (Ávalos y Sevilla, 2010).

- ✓ Reflexión como educadora de párvulos: Que van realizando tanto del proceso vivido como profesional de la educación, como de situaciones emergentes, lo que les permite identificar las dificultades a las que se enfrentan, los errores cometidos, contribuir a la toma de decisiones y mejorar como educadoras de párvulos a partir de los aprendizajes que van adquiriendo en el proceso de construcción de la identidad profesional. Se reconoce además la reflexión como parte del crecimiento personal, al favorecer la comprensión de cómo las situaciones de la vida personal influyen en la vida profesional, permitiendo de esta manera darse cuenta de ciertas debilidades o aspectos a mejorar.

Del mismo modo, la reflexión se vincula específicamente a:

- Capacitaciones y formación continua.
- Conocimiento de prácticas educativas inclusivas como elemento clave para el desarrollo integral del niño.
- Dificultad de trabajar en equipo.
- Evaluación semestral del buen trabajo realizado con las familias.
- Desvalorización de la carrera por parte de los padres al ser visto su trabajo desde lo asistencial y no desde lo pedagógico.
- Importancia de los aportes que puede realizar como profesional desde sus conocimientos universitarios.
- Relevancia al apoyo del equipo de aula y técnico pedagógico como facilitador del trabajo.
- Reconocimiento de todas las personas que han influido en su quehacer pedagógico.
- Malas experiencias laborales como oportunidades de aprendizaje para ganar experiencia y optar a un mejor trabajo.
- Enfrentar situaciones de conflicto manifestando y argumentando su opinión visto como un hito, el cual determina su desarrollo profesional al sentir luego de lo vivido mayor seguridad y confianza en su actuar.

- Trabajar en centros públicos de educación infantil hace que las educadoras de párvulos puedan identificar lo importante de su rol en la formación de niños y en el apoyo que se puede brindar a las familias.

Como ya se ha mencionado, el paso de estudiante a educador es una etapa compleja, llena de cambios y cuestionamientos condicionados por la realidad educativa en la cual se desarrolla profesionalmente, donde la reflexión de lo vivido permite la reformulación de aprendizajes, mejorando así como educador. Lo anterior propicia su desarrollo profesional (Ávalos y Sevilla, 2010). Con relación a la construcción de la identidad profesional en educadores principiantes, las autoras plantean que se caracteriza por ser un proceso complejo con elementos comunes y otros diferenciados, según la persona y el contexto educativo. Es aquí donde la reflexión juega un papel fundamental en la resolución de problemas y posterior toma de decisiones.

Para Vergara (2014) el desarrollo profesional de toda educadora de párvulos es efecto de la reflexión constante y continua, la cual conduce a la maestra en educación infantil a convertir el saber pedagógico en significativo. En este sentido y durante toda la vida, el educador está aprendiendo y resignificando su quehacer a partir de la reflexión de lo vivido como profesional, lo que le permite mejorar sus prácticas pedagógicas y tomar decisiones en beneficio de los procesos pedagógicos de los niños y las familias de la realidad de la cual ella forma parte.

Del mismo modo, para Korthagen (2010) la reflexión es la base de la enseñanza, siendo un elemento clave en la formación de educadores y posterior desarrollo de la profesión, propiciando de esta manera la integración de lo personal con lo profesional. En este sentido y de acuerdo con lo establecido en el 'modelo cebolla' u *'onion model'* (Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen 2004; 2010; 2016), la reflexión es clasificada en seis niveles directamente relacionados entre sí, los que van desde uno más externo y general hasta llegar a un nivel de mayor profundidad y complejidad.

Los niveles que orientan la reflexión son: el entorno o ambiente (nivel uno), el comportamiento (nivel dos). Ambos niveles son los más desarrollados en la formación docente, ya que se centran en los problemas de la clase y en cómo dar solución a las situaciones que se presentan, las que pueden ser observadas por otros.

El ambiente a su vez puede incidir en la actuación del profesor y desarrollar esta acción en reiteradas ocasiones puede dar paso a una determinada competencia, (nivel tres), la cual puede ser transferida a otras situaciones (nivel cuatro). Al incorporar las creencias de los educadores (nivel cinco) la reflexión se hace más profunda. Finalmente, la misión (nivel seis), es uno de los aspectos que provoca el cuestionamiento del "por qué" se decide ser educador.

Desde los hallazgos, si bien la reflexión y la importancia en el desarrollo profesional de todo educador aparece de manera recurrente, es necesario darle mayor intencionalidad, siendo conscientes de la profundidad y sistematicidad que ésta requiere en la mejora del ser educador, visualizando y comprendiendo de esta manera los procesos reflexivos vividos, especialmente, de acuerdo a lo

planteado por Korthagen, (2010), desde los niveles de mayor profundidad como las creencias, *¿Qué creo?*, la identidad, *¿Quién soy en mi trabajo?*, y la misión, *¿Qué me inspira?*, *¿Con qué entidad superior tengo conexión?* De esta manera la educadora de párvulos podrá ir construyendo y reconstruyendo con sentido y significado su identidad como profesional de la educación, visualizando y evidenciando sus avances, cambios, logros y mejoras que la conducirán a ser una mejor educadora, mejorar sus prácticas educativas y contribuir al aprendizaje de los párvulos en conjunto con las familias, el equipo técnico pedagógico y toda la comunidad del contexto socioeducativo al cual pertenece.

Si bien la subcategoría capacitaciones y formación continua no se observa en la totalidad de los instrumentos, se releva como aprendizaje significativo en los relatos de vida y entrevistas en profundidad, al considerar fundamental la adquisición de nuevos conocimientos, especialmente los referidos a una capacitación relacionada a la diversidad sexual en la cual participó una de las educadoras, cuyo propósito fue generar un lenguaje y una práctica común con el fin de garantizar los derechos de los niños. Con relación a los estudios de postítulo de educación diferencial inclusiva, se plantea que éstos enriquecen los aprendizajes y amplían la experiencia de una de las participantes, lo cual le generó mayor confianza para enfrentarse a diferentes situaciones vinculadas a la temática.

En este sentido, y bajo la mirada de Bolívar (2016), la formación tanto de pregrado como continua forma parte de la construcción de la identidad de los educadores, donde los saberes adquiridos en los procesos formativos tienen directa relación cómo el profesor lleva a cabo su trabajo, desde los métodos aplicados, interacciones comunicativas y estrategias de resolución de conflictos. De esta manera los saberes especializados y las competencias profesionales que desarrollan favorecen la identidad del educador.

Del mismo modo y desde la evidencia aportada por las participantes de esta investigación, las capacitaciones recibidas y la formación continua se transforma en significativa cuando se transfiere con sentido lo aprendido a las prácticas pedagógicas. Lo anterior permite, entre otras cosas, el replanteamiento de sus marcos de referencias personales, nuevos aprendizajes y mejoras en su quehacer pedagógico, favoreciendo de esta manera la construcción de su identidad profesional.

7.3.3 Concepción propia del rol de educadora de párvulos desde el quehacer pedagógico

Categoría apriorística para relatos de vida y entrevistas en profundidad, y emergente para el grupo focal. En los tres instrumentos de recogida de información aplicados, relatos de vida, entrevistas en profundidad y grupo focal, hace referencia a la definición que van construyendo partir del trabajo pedagógico que efectúan como educadoras de párvulos con los niños, las familias y comunidad educativa de un determinado contexto. Se plantea además que este concepto se manifiesta en su formación inicial, y es en el quehacer pedagógico en una determinada realidad a partir de las experiencias vividas, que se va reformulando.

La etapa de educación infantil ha ido alcanzando progresivamente mayor valoración desde lo socioeducativo, como fundamental en los primeros años de vida (Falabella, 2018), ya que constituye la base para futuros aprendizajes, y no sólo desde lo cognitivo, sino más bien desde lo integral. Bajo esta mirada, se reconoce que el niño es un ser indivisible; por tanto, el aprendizaje debe ser desarrollado de manera integral, desde lo biopsicosocial y en interacción con otros. Es por esta razón que la mirada del rol de la educadora ha ido cambiando en el tiempo, la cual se asume actualmente como una labor compleja de llevar a cabo (Pardo, 2012).

Es así como las participantes de la investigación si bien poseen ciertos conocimientos de su labor pedagógica desde la formación de pregrado, ésta se hace presente y real cuando lo viven en el quehacer diario como profesional de la educación, en diferentes contextos educativos que poseen características propias. Lo anterior unido a su inexperiencia conlleva a enfrentar situaciones nuevas y cambiantes, por tanto, difíciles de resolver, donde deben responder a lo solicitado por la institución, atendiendo así a las características de los niños y sus familias, ya sea de manera grupal o individual y a la comunidad educativa.

La educadora de párvulos es uno de los agentes claves en el proceso educativo con niños, familias, equipo técnico pedagógico y comunidad. Es por esto fundamental el ser empáticas, asertivas, creativas y flexibles, manteniendo interacciones comunicativas efectivas, y resolviendo conflictos de manera oportuna (MINEDUC, 2018a).

En esta categoría se establece mayor evidencia en las entrevistas en profundidad, donde la subcategoría con mayor frecuencia es educadora en constante mejora y aprendizaje. En cuanto a las subcategorías en común, éstas son: educadora en constante mejora y aprendizaje, empoderarse de lo profesional y velar por el bienestar del párvulo, lo que constituye para el grupo focal la totalidad de los hallazgos.

- ✓ Educadora en constante mejora y aprendizaje, se vincula principalmente con:
 - La disposición de las educadoras a aprender ante dificultades o situaciones nuevas vividas con los párvulos.

- Interés por encontrar una solución indagando en la temática, buscando estrategias y apoyo de especialistas.
- Aprender de las situaciones cotidianas vividas en el aula.
- Sistematizar el trabajo realizado.
- Intentar perfeccionarse mediante la participación en capacitaciones.
- Mejorar lo referido a la evaluación en educación parvularia.
- Reflexionar con el equipo de manera sistemática.
- La realización de un postítulo ha contribuido a conocer estrategias para trabajar con niños con necesidades educativas especiales.
- Mejorar desde las características personales para lograr ser mejor educadora.
- Desarrollar un mayor trabajo con las familias.
- Investigar constantemente.
- Intentar diariamente mejorar en las situaciones pedagógicas desarrolladas y en el trabajo con familias
- Búsqueda de información o realización de acciones que le permitan resolver algún tipo de problema por iniciativa propia, siendo proactiva y manifestando interés por mejorar y seguir aprendiendo.

Ser educadora de párvulos, hoy en día, se traduce en estar inmersas en permanentes cambios, donde el conocimiento se caracteriza por ser temporal, siendo los saberes transdisciplinarios esenciales en la resolución de problemas. En este sentido, las profesionales de la educación tienen que responder a una multiplicidad de exigencias y responsabilidades vinculadas a lo profesional, sin embargo, estos requerimientos van más allá de lo que pueden hacer (Sancho et al., 2014), independiente de la voluntad o el interés que presenten en resolver las demandas socioeducativas actuales.

- ✓ Empoderarse de lo profesional, segunda categoría compartida, vinculada con:
 - Sentir seguridad y confianza desde su rol de educadora de párvulos, haciendo valer su opinión frente a padres, equipo directivo y técnico pedagógico.
 - Sentirse bien en su rol, tratando de demostrar sus conocimientos a partir de la mediación y no de la imposición.
 - Manifestar seguridad de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y defender con argumentos su opinión frente a una determinada situación.
 - Determinar y decidir cuál es la mejor estrategia de aprendizaje para el grupo de párvulos a su cargo, manifestando seguridad en su actuar.
 - Sentir la responsabilidad y compromiso de hacer las cosas bien como educadora de párvulos.

- Educadora que manifiesta seguridad en su actuar y que pueda conformar un equipo relacionándose con éste y las familias de los párvulos.
- El haber realizado un postítulo y estar en constante mejora y aprendizaje hace que una de las educadoras se empodere de su rol al poseer mayor conocimiento, lo que le hace sentir más seguridad y confianza en su actuar.
- Tener a cargo un grupo de niños donde se deben potenciar aprendizajes significativos, formando vínculos tanto con ellos como con sus familias.

Lo anterior, se relaciona con lo planteado en las bases curriculares en educación parvularia (MINEDUC, 2018a), al señalar que ejercer como educadora de párvulos es valorar lo importante de su rol, asumiendo de forma autónoma y responsable la toma de decisiones pedagógicas en beneficio de un proceso educativo sistemático. Es necesario, además, que este empoderamiento se evidencie con un saber profesional especializado que sirva de sustento para justificar las decisiones ejecutadas, incluyendo en este saber la reflexión tanto grupal como individual de las prácticas pedagógicas. De esta manera irá construyendo su conocimiento pedagógico mejorando así su labor profesional.

- ✓ Velar por el bienestar del párvulo, tercera subcategoría compartida por los tres instrumentos, establece que:
 - Ante la necesidad educativa especial de uno de los párvulos, una de las participantes señala haber sido fiel a su perfil de educadora al buscar estrategias y apoyo en especialistas.
 - El trabajar en un centro público de educación infantil le ha demostrado a una de las educadoras de párvulos principiante la importancia de su rol en la formación de niños junto con ser un gran apoyo para las familias, desde su rol protector y cuidador, velando siempre porque estén bien y contentos.
 - Que se sientan felices disfrutando de su infancia, desde el cariño, el afecto y la confianza entregada al párvulo, respetándolo y cuidándolo en todo momento.
 - Promover constantemente el buen trato con los párvulos, realizando las gestiones necesarias desde su rol como educadora de párvulos, respetándolos y escuchándolos en todo momento.
 - El párvulo debe sentirse bien tratado, acogido y querido más allá de los aprendizajes, ya que este bienestar le dará herramientas para un aprendizaje significativo.

Según los hallazgos antes descritos y de acuerdo a lo planteado por Zapata y Ceballos (2010), en este estudio se comparte la idea que el rol de toda educadora de párvulos debe estar en directa relación con las demandas actuales y las características de la realidad educativa de la que se es parte, reconociendo al niño como sujeto de derechos desde un enfoque integral y biopsicosocial. Es fundamental, además, acompañar al párvulo desde lo afectivo y no sólo en lo

pedagógico, lo que favorecerá el desarrollo de habilidades para la vida, haciendo partícipes a las familias y a la comunidad educativa.

Si bien la subcategoría compromiso con las familias se evidencia en dos de los tres instrumentos; relatos de vida y entrevistas, se destaca desde lo importante de establecer un vínculo cercano y de respeto con ellas, considerando que son el primer agente educativo.

Es por esto que las participantes de la investigación plantean la necesidad de gestionar un trabajo y apoyo más intencionado desde el ámbito familiar, donde puedan confiar en el trabajo que como profesionales en educación infantil llevan a cabo, ya que están dejando bajo la responsabilidad de otros lo más preciado que tienen, sus hijos, por lo que se plantea como fundamental hablar siempre con la verdad y el respeto. Por otro lado, el trabajar en un centro público de educación infantil ha demostrado a una de las educadoras lo importante de su labor pedagógica en la formación de los párvulos y el apoyo que resulta ser para las familias.

Dentro de los propósitos de la educación infantil en Chile, las bases curriculares en educación parvularia (MINEDUC, 2018a) señalan que para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños es fundamental propiciar la participación permanente de las familias, con el fin de efectuar un trabajo en conjunto y coherente con objetivos en común. Bajo esta mirada, y de acuerdo a lo planteado por Comellas (2013), se les reconoce como actores claves en el proceso educativo de sus hijos, ya que a partir de este proceso se comparten y transmiten valores, costumbres y la forma de resolver conflictos o actuar frente a determinadas situaciones, donde la manera de transmitir estos aprendizajes no se limita a lo verbal sino más bien esto se va realizando de manera transversal e implícita, a través de los sentimientos y actitudes.

Por lo tanto, es fundamental la construcción de aprendizajes en conjunto, donde las familias se sientan acogidas y con la confianza de poder compartir sus inquietudes e ideas. Todo esto en beneficio de la creación de ambientes positivos y propicios para el aprendizaje y el establecimiento de comunidades educativas sólidas, donde el equipo técnico pedagógico y las familias trabajen en conjunto con el fin propiciar el desarrollo integral del párvulo.

Se destaca finalmente la subcategoría de crecimiento personal-profesional, la que emerge para los relatos de vida y entrevistas en profundidad, caracterizada por la importancia dada al poder compartir con los niños desde la sinceridad y el amor que ellos entregan, visto como algo fundamental en la vida de las educadoras de párvulos, donde se relaciona el rol con el sentido que le dan a las cosas que hacen.

De acuerdo a lo anterior, Vergara (2014) plantea que el deber ser de la educadora de párvulos se funda en lo personal y lo social desde la vocación, la idoneidad y afectividad, donde se llevan a cabo prácticas reconocidas como básicas vinculadas con el afecto, la crianza y el asistencialismo.

Si bien, al hablar de asistencialismo se le resta significado, importancia y sentido a la labor de la educadora, cabe recordar que el principal propósito de la

educación infantil es el desarrollo integral del párvulo, desde lo asistencial y pedagógico. Más allá de los aprendizajes cognitivos, lo que se pretende es desarrollar en los niños habilidades para la vida, donde el afecto es imprescindible para propiciar buenos ambientes y lograr que el proceso pedagógico se transforme en significativo. De esta manera se produce reciprocidad, donde el afecto entregado por el párvulo se transforma para la educadora en motor y energía para seguir desarrollándose profesionalmente, por un lado, y por otro, para continuar potenciando en el niño su desarrollo biopsicosocial, siendo el bienestar del párvulo el eje orientador en el que se debe sustentar el quehacer pedagógico.

Para la presente investigación, esta subcategoría es reconocida por las educadoras participantes como un elemento constituyente del rol de educadora de párvulos, en el cual se destaca la importancia de la interacción con los párvulos desde el afecto que ellos entregan, favoreciendo así el crecimiento como persona y como profesional de la educación.

7.3.4 Condiciones laborales como experiencias significativas en la construcción de la identidad profesional

Categoría apriorística para grupo focal y emergente para entrevistas en profundidad y relatos de vida, donde los hallazgos dan cuenta que existe igual cantidad de evidencia en los dos primeros instrumentos de recogida de información mencionados, teniendo el tercero una frecuencia levemente inferior. Con relación a las subcategorías, se constata mayor información en la referida al clima laboral del instrumento aplicado en las entrevistas.

Esta categoría hace referencia a los elementos o aspectos que se vinculan con sus primeras experiencias laborales en una determinada realidad educativa y que influyen en el trabajo pedagógico que efectúan de manera directa o indirecta y en la continuidad laboral de la educadora de párvulos principiante. En lo que respecta a las subcategorías compartidas, éstas corresponden a tres: características contractuales, clima laboral y remuneraciones.

De acuerdo a lo planteado por Ávalos (2016), el profesor principiante, gracias a las prácticas efectuadas en pregrado, posee conocimientos generales de lo que debe realizar en su trabajo, sin embargo, no conoce en profundidad las características específicas y condiciones laborales en el contexto educativo en la cual se integra. En este sentido y de acuerdo a los hallazgos del presente estudio, las diferentes acciones realizadas, junto a los requerimientos y demandas de su trabajo, determinan las condiciones laborales y conducen a la identificación o no de la educadora de párvulos que se inicia, con su realidad laboral.

- ✓ Características contractuales: Se relacionan principalmente con el tipo de contrato que se le realiza a la educadora principiante en sus primeras experiencias laborales, lo que está condicionado a la institución educativa de la cual forma parte.

Es así como en los centros públicos de educación infantil su inserción al trabajo se caracteriza por contratos de reemplazos, con períodos cortos y definidos de permanencia. Por el contrario, en los centros educativos particulares subvencionados la evidencia señala que las primeras experiencias son a contrato fijo de uno o dos años y luego pasa a ser indefinido, señalándoles al momento de firmar el contrato que el párvulo tiene que ir con una buena base a primero básico. Del mismo modo, para una de las educadoras de un jardín infantil particular, su primer contrato indefinido es visto como un signo de estabilidad laboral.

A partir de los estudios realizados por Sancho et al. (2014), dentro de las preocupaciones y desafíos a asumir por la maestra infantil que se inicia en la profesión, destacan entre otras las condiciones laborales inestables. En la presente investigación y de acuerdo a los hallazgos, estas condiciones en el trabajo han sido entendidas específicamente como el tiempo de permanencia en un mismo centro educativo ejerciendo como educadora de párvulos, de acuerdo a las características del contrato de trabajo.

Bajo esta mirada, no se observa en las participantes mayor cuestionamiento al respecto, ni tampoco es visto como una preocupación o problema. Por el contrario, lo que se constata dentro del discurso es que esta situación la visualizan como parte de las características ofrecidas por los contextos laborales, donde ellas poseen los conocimientos previos generales de las condiciones contractuales institucionales, las cuales están dispuestas a asumir, especialmente en los centros públicos de educación infantil y centros educativos particulares subvencionados.

- ✓ Clima laboral, segunda subcategoría, la cual se puede clasificar en dos aspectos:
 - El primero de ellos relacionado con el ambiente de trabajo positivo en el aula, en el que se respeta la opinión del otro y se manifiesta empatía entre las compañeras, lo que posibilita el poder conocerlas, donde la comunicación y el respeto por la labor del otro son fundamentales para el establecimiento de un clima positivo en directo beneficio de los párvulos. Esto es comentado por una de las educadoras de un centro público de educación infantil, al plantear que mantiene buena relación con el equipo la cual está basada en el respeto y la cordialidad, donde se va a trabajar con agrado y sin mayores inconvenientes.
 - Del mismo modo y bajo esta misma realidad, una de las primeras experiencias laborales resulta ser para una de las educadoras de párvulos principiante significativa para su crecimiento profesional, donde pudo generar importantes lazos afectivos con las integrantes del equipo. Para otra de las participantes, el haber tenido en sus primeras experiencias el apoyo de la directora y del equipo técnico pedagógico a pesar de los errores cometidos, contribuyó al establecimiento de un buen clima de trabajo. Se destaca en este tipo de contextos actividades grupales efectuadas con relación al reconocimiento de habilidades de sus compañeras.

- Por otro lado, cuando falta comunicación en el trabajo en equipo se genera un clima poco propicio para el aprendizaje, donde los párvulos lo pueden percibir ya que el ambiente se vuelve tenso y frío. Esto lo plantean dos educadoras que se desempeñan en centros educativos particulares subvencionados, señalando que se entrega importancia a la jerarquización, al no estar permitido que la educadora converse con la asistente de párvulos, o le pida su opinión. Es por lo anterior que no hay mayor comunicación ni trabajo en equipo. Una de las participantes da a conocer que al momento de tomar la decisión entre dos centros educativos de este contexto optó por el que evidenciaba un mejor ambiente de trabajo y porque se desarrollaba además la temática de la inclusión.
- Desde los jardines particulares, una de las educadoras señala que el clima es fundamental, ya que se ve reflejado en lo que los niños aprenden y en un ambiente de trabajo como sinónimo de armonía. Sin embargo, desde su primera experiencia laboral, una de las participantes comenta el mal trato que vivió por parte del equipo directivo, donde no contaba con ningún tipo de apoyo, todo lo que recibía eran críticas a su trabajo, lo que produjo en ella un desgaste y crisis de angustia.

De acuerdo con lo planteado por Bolívar (2006), en cuanto a las relaciones sociales en el centro educativo, componente más estable y específico de la identidad profesional, se establece que las interacciones positivas en la realidad de trabajo, el clima laboral basado en la cooperación y el trabajo con otros es un indicador favorable para contribuir a la mejora en los centros educativos, propiciando además a la confirmación de su identidad profesional. En este sentido, se comparte la idea planteada por el autor, ya que, a partir de las experiencias iniciales, las participantes identifican lo significativo que es el trabajo y apoyo de otros, lo que es indispensable en la construcción de su identidad como educadora de párvulos.

En línea con lo anterior, el cómo los educadores dan respuesta en sus primeras experiencias laborales a lo que se espera de ellos, a los requerimientos institucionales y a las políticas públicas en general, están condicionadas entre otras cosas, por las relaciones establecidas en la realidad educativa en la que trabaja (Ávalos, 2016).

Los primeros años de inserción laboral son reconocidos como una etapa compleja de cambio y transición entre estudiante y educador (Flores, 2008), cargada de cuestionamientos y temores e incertidumbre, donde el profesional se enfrenta solo a una realidad educativa (Marcelo, 2009). Es por esto fundamental que cuente con acompañamiento y apoyo por parte del equipo técnico pedagógico del contexto educativo, donde los aspectos fundamentales a destacar que deben manifestar sus pares son la empatía, comprensión y respeto hacia el trabajo realizado por esta educadora que se enfrenta a sus primeras experiencias, asumiendo de esta manera que trabajando en conjunto se establecen metas en común, contribuyendo además a la creación de climas positivos y adecuados para el aprendizaje de todos los actores de la comunidad educativa.

- ✓ Remuneraciones, tercera subcategoría compartida: En los jardines infantiles particulares se caracterizan por extensas horas de trabajo y bajos sueldos. Del mismo modo, una de las participantes da a conocer la multiplicidad de funciones que debe llevar a cabo sin existir un aumento en su salario. Bajo este mismo contexto educativo y en la búsqueda de su primer trabajo, se produce en una de las educadoras una decepción al darse cuenta que los bajos sueldos no coincidían con los años de estudios y esfuerzo efectuado en la formación inicial. Sin embargo, por otro lado, plantean que la profesión de educación parvularia es reconocida por sus bajas remuneraciones.

Si bien, para gran parte de los educadores la motivación principal que los llevó a elegir esta profesión ha sido el compromiso, interés y el vínculo afectivo por trabajar con estudiantes, influyendo de esta manera en el desarrollo de sus aprendizajes y en la adquisición de competencias para el futuro, se establecen además los reconocimientos incentivos y aumentos salariales como otra fuente de motivación (Marcelo y Vaillant, 2013). Esto se constata en la evidencia que emerge desde la voz de las educadoras de párvulos pertenecientes a jardines infantiles particulares, donde el trabajo realizado no es valorado en su totalidad, lo que se ve reflejado en los bajos sueldos y un sinnúmero de funciones que realizar, donde mucho de lo solicitado no pertenece de manera directa a su rol pedagógico, lo que produce desmotivación, y en algunos casos las lleva a tomar la decisión de cambiar de trabajo.

En la actualidad y desde las políticas públicas, se reconoce fuertemente la importancia del rol de la educadora en el desarrollo de aprendizajes de los párvulos en sus primeros años de vida, siendo los niveles de exigencia a los que se ven sometidas cada vez más altos. Sin embargo, esta valoración no se ve reflejada en las remuneraciones y en las condiciones laborales en general, se les pide mucho y lamentablemente no siempre su trabajo es reconocido y apreciado.

La cantidad de funciones que debe llevar a cabo la maestra infantil en diferentes contextos educativos, la multiplicidad de conocimientos que le son solicitados y el carácter integral de su labor pedagógica que conduce al trabajo en conjunto con las familias, en beneficio de nuevos y mejores aprendizajes para los párvulos, hacen que su labor se caracterice por ser relevante, pero a la vez difícil (Horm et al., 2013).

Es por esto necesario establecer una congruencia y coherencia con estas demandas, comenzando con mejorar los sueldos, especialmente en los centros particulares de educación infantil chilenos, de lo contrario el esfuerzo y la valoración que se tiene de esta profesión, seguirá siendo asociada por muchos a aspectos más asistenciales que pedagógicos.

7.3.5 Contexto socioeducativo en la construcción y desarrollo de la identidad profesional

Categoría emergente para relatos de vida y apriorística para grupo focal y entrevistas en profundidad. En este último instrumento destaca la gran cantidad de evidencia que se encuentra de acuerdo a lo expuesto por educadoras principiantes, siendo además la categoría con mayor recurrencia de toda la investigación.

Esta categoría se vincula principalmente con las tres realidades educativas en estudio y con aquellos aspectos o elementos que diferencian a una de otras. A partir de las primeras experiencias laborales y los requerimientos institucionales, la educadora va conociendo el contexto del cual forma parte, desarrollándose profesionalmente y construyendo su identidad profesional.

En este sentido, Bolívar (2006, 2016) plantea que la identidad de los educadores se relaciona al espacio de representación y a las prácticas pedagógicas, la cual se transforma en lo vivido como experiencia social construida y reconstruida en diferentes contextos educativos. De esta manera, la imagen que tiene el propio educador como profesional se desarrolla en la interacción con otros, visto como un proceso de reconocimiento.

La subcategoría que se presenta en común para los tres instrumentos corresponde a características de la institución donde trabaja, donde se observa que la mayor cantidad de evidencia se encuentra en las entrevistas en profundidad, siendo la más alta de todas las subcategorías en estudio. Ésta se relaciona con las formas de funcionamiento de la realidad educativa a la cual pertenece la educadora principiante, las cuales hacen referencia según contexto a:

- ✓ Centros públicos de educación infantil:

Centrados en el bienestar del párvulo y en la calidad educativa, donde no sólo se atiende a familias con vulnerabilidad social, sino también a la universalización, abordando de esta manera la inclusión. Si bien se prioriza a los que más lo necesitan, pueden ingresar niños que no tienen los más bajos recursos. Se avala y rescata el tema de la diversidad, ya no se exige ficha social, contrato de trabajo entre otras cosas. Este cambio institucional se produce desde las metas presidenciales y desde las modificaciones en las políticas públicas.

Se plantea la modalidad de puertas abiertas para el ingreso de los párvulos durante toda la mañana sin establecer un horario determinado. En este sentido, dos de las tres educadoras dan a conocer que en ocasiones se produce un abuso por parte de algunos padres, al hacer de esto un hábito y llevar a sus hijos en diferentes horarios sin motivos justificados. Para evitar esto y promover la responsabilidad y compromiso de las familias con la educación de los párvulos, en uno de los jardines se han implementado horarios de entrada.

Una de las participantes da a conocer que el trato con las familias es cercano y de respeto, donde en la mayoría de ellas se constata el compromiso, cooperación y disposición en beneficio del desarrollo de los párvulos.

Con relación al equipo técnico pedagógico, se trabaja mucho en conjunto, donde la diversidad de los adultos en aula para una de las participantes de la investigación es vista como algo positivo que enriquece el trabajo pedagógico que llevan a cabo. Sin embargo, para otra de las educadoras incorporarse a equipos de trabajo ya constituidos genera en un principio temor e inseguridad.

Se realizan capacitaciones para el equipo con el propósito de ampliar sus conocimientos en beneficio de mejoras en las prácticas pedagógicas y velar tanto por la integridad de los niños como del personal. En dos de los centros cuentan con asesores pedagógicos que van orientando y supervisando su trabajo.

En cuanto al trabajo pedagógico efectuado con los párvulos, una de las educadoras señala que se realiza utilizando diferentes espacios del aula, donde se lleva a cabo tanto de manera de manera grupal como individual.

La planificación en uno de los centros se desarrolla considerando criterios de mediación. Del mismo modo, la evaluación se trabaja con escala de apreciación donde como complemento la educadora se apoya en registros abiertos. Señala además que el formato de la institución es estandarizado, lo cual es contradictorio, ya que se habla de inclusión y se utiliza un instrumento en que lo único que se hace es estandarizar a los párvulos.

Con relación al trabajo administrativo, una de las educadoras señala que lo puede realizar fuera del aula y dentro de la jornada laboral.

En lo referido a la reflexión, se entrega gran importancia a estos procesos, siendo fundamental realizarlo en equipo con el fin de propiciar mejoras en el trabajo pedagógico. Es así como en uno de los centros educativos se dan los tiempos e instancias para su realización. Otra de las participantes señala que la reflexión individual debe ser sistematizada y realizada a diario, éstas pueden ser solicitadas en cualquier momento.

✓ Centros educativos particulares subvencionados:

Centrados en el resultado más que en el proceso, donde los párvulos deben efectuar exámenes o pruebas como mecanismo de comprobación de lo aprendido. En uno de los establecimientos se utiliza, además, como medio de evaluación a la educadora, donde en los dos primeros años, de los resultados que obtengan los párvulos dependerá su continuidad laboral.

En los otros dos centros educativos, las educadoras son evaluadas una o dos veces al año de manera cualitativa, a partir de la observación de su quehacer educativo. Esto es llevado a cabo por la coordinadora o encargada pedagógica del establecimiento.

En este tipo de realidades, las cuales forman parte de un sistema educativo más amplio, que comprende desde los primeros niveles educativos hasta el último año de enseñanza básica, en algunos casos, y en otros hasta el último curso de enseñanza media, poseen una estructura de funcionamiento diferente a la de los centros de educación infantil. Es así como la directora es encargada del buen funcionamiento de todo el establecimiento y decide los temas fundamentales, la jefe de UTP se encarga de lo académico y los inspectores se preocupan del

comportamiento del niño. En uno de los establecimientos existe una coordinadora del nivel de educación parvularia.

En lo referido a la relación que se establece con las familias, si bien las participantes reconocen su importancia como primer agente educativo, son conscientes que desde el contexto donde llevan a cabo su labor pedagógica no hay participación de ellas en el aula, donde las instancias formales se dan en reuniones de apoderados y entrevistas.

En cuanto a la relación educadora y técnica en educación parvularia, se constata que las funciones de cada una de las partes están determinadas por la institución educativa, estableciéndose que la técnica se encarga de lo asistencial y preparar el material solicitado, y la educadora de todo lo pedagógico y de generar el contacto y comunicación con las familias. Sin embargo, dos de las tres educadoras intentan hacer partícipes a las asistentes en educación parvularia de las situaciones de aprendizaje y de todo lo concerniente al párvulo, argumentando a la coordinadora de ciclo o jefa de UTP lo fundamental del trabajo en equipo con un propósito en común, en beneficio de los ambientes positivos y del desarrollo del párvulo.

Para una de las participantes, el fundamentar su postura frente a esta situación, hizo que el centro educativo le entregara autonomía y libertad en lo que a trabajo en equipo se refiere. Para otra de las educadoras, el trabajo realizado actualmente lo ha podido llevar a cabo en equipo junto a la técnica en educación parvularia. Lo anterior, considera que es producto de las concepciones que tiene la coordinadora de ciclo con relación a lo significativo y enriquecedor que es el trabajo con otros.

Del mismo modo, una de participantes comenta que, de acuerdo a lo solicitado por la institución, debe establecer distancia con la asistente de párvulos, la cual no está autorizada para hablar con los padres o conocer algunas características específicas de los párvulos y sus familias. En este sentido no se trabaja de manera colaborativa.

En uno de los establecimientos se cuenta con el apoyo de un psicólogo, con el fin de atender a las necesidades educativas especiales de los párvulos y de poder trabajarlo en conjunto con la familia. Si bien se establece un discurso inclusivo, es necesario contar con un equipo interdisciplinario más amplio como fonoaudiólogo, y terapeuta ocupacional.

En cuanto a realización de situaciones pedagógicas, éstas se caracterizan por ser conductistas, centradas principalmente en desarrollar guías de trabajo y ejercicios grafomotrices. Lo anterior se contradice con los conocimientos aprendidos por las educadoras en su formación inicial.

En este tipo de contextos se debe enviar a los párvulos bien preparados para leer y escribir en primer año de enseñanza básica. Una de las educadoras señala que desde el centro le dan la libertad de no hacer tan escolarizado el nivel educativo a su cargo. Sin embargo, cuando fue contratada le señalaron la importancia de que el párvulo fuera con una buena base a primero básico. En

este sentido, debe cumplir ciertos logros, pero la metodología a desarrollar queda bajo su criterio.

En uno de los establecimientos se planifica de manera semanal, contando además con un plan anual establecido por el centro educativo. Sin embargo, a mitad de año pedagógico, aún no había sido recibido por la educadora.

Las evaluaciones efectuadas a los párvulos, de acuerdo a lo planteado por una de las participantes, generan en ellos preocupación, al sentirse exigidos por sus padres para hacer un buen examen, con el fin de ser promovido a primer año básico. Si bien la repitencia no es obligatoria, ésta dependerá de lo sugerido por la educadora a los padres.

Con relación a la reflexión, ésta no se realiza de manera sistemática, ni tampoco con el equipo técnico pedagógico, ya que no son solicitadas desde la institución. Básicamente las participantes de este tipo de realidades relacionan este proceso reflexivo desde lo informal y como un comentario - evaluación general que hacen de la jornada pedagógica. Si bien señalan lo fundamental de la reflexión en la mejora de las prácticas pedagógicas, construcción e identidad profesional, dan a conocer que no tienen tiempo para hacerlo diariamente.

En lo que respecta a la flexibilidad de lo realizado en el día a día, una de las participantes plantea que debido a que se le solicita cumplir con lo planificado, lo cual es enviado con anterioridad a la jefa de la unidad técnico pedagógica, le resulta complejo cambiar, independiente de los intereses de los párvulos o de alguna situación específica acontecida. Otra de las educadoras, comenta que es consciente que en este tipo de realidades se limita la infancia de los párvulos; sin embargo, valora el poder trabajar en un centro educativo que le entrega la oportunidad de desarrollar las situaciones de aprendizaje con el método que ella considere el adecuado, lo cual le entrega mayor autonomía y libertad a su trabajo.

✓ Jardines infantiles particulares:

Una de las educadoras plantea que la realidad a la cual pertenece posee fortalezas y debilidades. Dentro de las fortalezas, se da a conocer la disposición que presentan las familias por aportar de diferentes formas, donde muchos padres son profesionales los cuales, a partir de sus conocimientos podrían ser parte directa de las situaciones de aprendizaje. Del mismo modo, considera que el sistema de puertas abiertas, donde las familias pueden participar de las actividades de la jornada, resulta ser interesante. Sin embargo, de la forma en que se lleva a cabo existe poca valoración por parte de algunos padres al no considerar o respetar el trabajo que ella realiza en el aula. Por otro lado, la hora de entrada para los párvulos es libre y sin restricciones.

Del mismo modo y en otro de los jardines particulares, se lleva a cabo esta misma modalidad de puertas abiertas, donde las familias pueden ser parte de lo propuesto cuando así lo consideren, siendo esta instancia la única forma de participación.

Otra de las participantes, da a conocer que no se realiza trabajo con familias porque los dueños y la directora no lo consideran necesario, lo que lleva como

resultado a que la educadora tenga muy poco contacto con los padres, sin embargo, mediante un sistema de cámaras de video las familias pueden ver a sus hijos durante la jornada.

Con relación al funcionamiento del jardín infantil, una de las participantes plantea que es necesario establecer mayor comunicación entre la directora y el equipo técnico pedagógico, ya que, si bien la relación es buena, es necesario efectuar acciones en beneficio de un trabajo más coordinado y organizado. Con relación al PEI, se da a conocer de su existencia, pero no así de su aplicación.

Otra de las educadoras participantes del estudio, plantea que, al ser un jardín infantil particular, la única forma de financiamiento son las matrículas y la mensualidad, es por eso que por parte de dirección se cautela que los párvulos no sean retirados. Esto produce en la educadora cierta presión y conflicto con su rol profesional, ya que siente temor de comunicar a las familias algunas situaciones vividas en el aula u observadas en el niño en el día a día.

De acuerdo a lo anterior y desde la experiencia de otra educadora, se define este tipo de contexto como una realidad lucrativa al no evidenciar en el equipo directivo un interés por el desarrollo integral y aprendizaje del párvulo. En este jardín infantil los padres aportan grandes sumas de dinero mensualmente.

En cuanto al trabajo pedagógico realizado en otro jardín infantil particular, donde el nivel es heterogéneo, la educadora señala que se trabaja a partir de un libro de actividades de tipo cognitivas y grafomotrices, sin embargo, al ser un grupo con diferentes edades, el quehacer pedagógico resulta complejo, ya que los niveles de atención y concentración varían. En este jardín infantil la mensualidad se caracteriza por no ser muy alta, por lo tanto, pueden acceder diferentes tipos de familias y no sólo hijos de padres que cuenten con mayores recursos económicos.

Con relación a la evaluación, una de participantes señala que no existe un instrumento o formato específico para ello, por lo que queda a la decisión de la educadora de cada nivel educativo el tipo de evaluación a aplicar. No hay orientación previa o apoyo por parte de la directora del establecimiento educativo.

En lo referido a la reflexión, señalan que no tienen tiempo para hacerlo, por lo tanto, la llevan a cabo como conversaciones informales y no sistemáticas solamente cuando existe la posibilidad de hacerlo, o frente a una situación específica.

Desde la flexibilidad, una de las participantes comenta que tiene autonomía y libertad para llevar a cabo y modificar las acciones y metodologías que así considere pertinentes, no existiendo revisión de planificaciones ni evaluación de su labor pedagógica. En dos de los tres jardines infantiles se privilegia la imagen por sobre el aprendizaje del párvulo.

En sus primeras experiencias laborales, las educadoras manifiestan temores, cuestionamientos y conflictos frente al desconocimiento de la realidad educativa en la cual debe asumir responsabilidades y cumplir con los requerimientos

institucionales. Sin embargo, en la medida que se vaya involucrando en el contexto, identificando las dinámicas de trabajo, conociendo los requerimientos solicitados y participando en el quehacer diario en interacción con otros actores de la comunidad educativa, irá progresivamente sintiéndose parte de la institución.

Por otro lado, es común que estos contextos no cumplan en su totalidad con las expectativas que se tienen. Es decir, la educadora que se inicia en una determinada realidad comparte parcialmente los propósitos o metodología de trabajo del centro educativo, esto debido a sus concepciones personales de la educación, su formación inicial y experiencias en sus prácticas de pregrado.

En este sentido, Marcelo (2011) da a conocer que es en la etapa de iniciación como educador, donde se transmite la cultura institucional del centro, la que deberá ser internalizada por el profesional principiante, adecuándose y comprendiendo su nueva realidad educativa. Si estas características del contexto son compartidas por el educador, integrarse a esta realidad será posible sin mayores inconvenientes, de lo contrario, su inserción no estará exenta de conflictos. Por otro lado, el cómo los profesionales de la educación responden en sus primeros años de trabajo a las políticas públicas, expectativas y a la institución de la que son parte, se relacionan de manera directa con la cultura organizacional y las relaciones sociales que se llevan a cabo en el contexto.

Con relación a la subcategoría grado de satisfacción personal, ésta se presenta para los relatos de vida y entrevistas en profundidad, la cual se refiere principalmente a:

- ✓ Primeras experiencias gratificantes:

Donde las participantes de centros públicos en educación infantil señalan disfrutar de lo que hacen, aprendiendo además del trabajo con sus pares y de las capacitaciones organizadas por la institución. Una de las educadoras señala que al comienzo sentía temor al no tener experiencia laboral, sin embargo, al conocer el funcionamiento y forma de trabajo en estos centros educativos, se sintió cómoda y con la libertad de elegir y tomar decisiones en beneficio del grupo de niños a su cargo.

Dos de las educadoras comentan que pudieron aprender y conocer a diferentes agentes educativas de centros públicos en educación infantil, lo que ha resultado ser significativo para su crecimiento profesional, al aprender de sus pares y sentir que su trabajo era valorado por el equipo. Por estos motivos, para una de las educadoras fue difícil tomar la decisión de cambio de trabajo.

Desde los jardines infantiles particulares, las educadoras manifiestan interés por lo que hacen, disfrutando de su labor pedagógica, especialmente cuando ven a los párvulos felices e interesados de lo propuesto. Sin embargo, en ocasiones siente que algunos padres no valoran ni respetan el trabajo que realiza.

Para una de las participantes, la segunda experiencia laboral realizada en este tipo de contextos resultó ser de su agrado, al trabajar con un grupo reducido de párvulos que presentaban necesidades educativas especiales. En este trabajo

tuvo la posibilidad de construir una amistad con algunas de sus compañeras, junto con poder llevar a cabo un buen trabajo pedagógico.

✓ Inserción laboral compleja:

Una de las educadoras comenta, que, en una de sus primeras experiencias en un centro público en educación infantil, tuvo dificultad para conformar un equipo de trabajo y para desarrollar su labor pedagógica con los párvulos. Por este motivo tomó la decisión de renunciar.

Con relación al contexto de centro educativo particular subvencionado, una de las participantes manifiesta que en el primer año de trabajo se sentía presionada y evaluada en todo momento. Sin embargo, en su segundo año se siente más acostumbrada a las demandas institucionales, señalando, además, que, aunque en ocasiones tiene que cumplir con algunos requerimientos que no son de su agrado, le gusta el trabajo en colegio. Reconoce, además, que, debido a la formación inicial recibida, se ha cuestionado la forma conductista de trabajo en los colegios. Si en la universidad no le hubieran dado a conocer que este método no es el más apropiado para el desarrollo de aprendizajes significativos en los párvulos, ella se sentiría más cómoda en su contexto.

Del mismo modo, da a conocer la inquietud que le provoca ver a los párvulos nerviosos y estresados al rendir exámenes y ante la eventualidad de repetir curso o no pasar a primero básico.

Desde la realidad de jardín infantil particular, una de las educadoras da a conocer que el haber presenciado en su primera experiencia laboral negligencia con los niños por parte de la dueña del centro educativo, la llevó a renunciar y buscar otro lugar de trabajo.

Otra de las participantes, comenta que, si bien en su segunda experiencia laboral disfrutó del trabajo con los párvulos y pudo conocer a muy buenas personas, no todo el equipo técnico pedagógico perseguía el mismo objetivo de lograr el desarrollo integral del párvulo. Del mismo modo, trabajar gran cantidad de horas diarias por un bajo sueldo, hicieron que tomara la decisión de cambiar de trabajo y realidad educativa.

Desde este contexto, una de las educadoras manifiesta disfrutar de su trabajo en la interacción con los párvulos, sin embargo, se produce en ella un sentimiento de frustración cuando debe llevar a cabo actividades que no se encuentran en línea con la formación inicial recibida.

Si bien la subcategoría nivel de conocimiento del contexto sólo se encuentra en las entrevistas en profundidad, cuenta con un número significativo de evidencias, por lo que se considera importante de analizar desde su relevancia, al relacionarse, por un lado, con:

✓ Todas aquellas acciones que efectúa la educadora principiante que le han permitido comprender y tener una visión de la realidad en la cual se desempeña:

En este sentido, se observa que dos de las tres educadoras de los centros públicos en educación infantil, quienes se han desempeñado por más de un año

en el mismo centro educativo, señalan conocer el contexto. Una de ellas lo ha hecho al involucrarse en su realidad desde el haber estudiado el PEI, estar en constante entrevistas con las familias para saber más de ellas, comprendiendo de esta manera las diversas realidades familiares. Del mismo modo comenta, que tener un buen clima de trabajo propicia el conocimiento e interacción con sus compañeras. La segunda educadora da a conocer que se ha podido involucrar desde las visitas domiciliarias que ha efectuado a las familias y en las vivencias diarias con los párvulos. Lo anterior la ha obligado a salir del centro educativo y acudir a redes de apoyo para requerir mayor información del entorno.

En esta misma realidad, la tercera participante del estudio señala tener un conocimiento general en cuanto a las familias, la comunidad educativa y el trabajo pedagógico. Cabe señalar que ésta es una de sus primeras experiencias laborales, lleva más de tres meses en la institución y se encuentra trabajando con un contrato de reemplazo.

- ✓ El desconocimiento atribuido a que la institución no entrega las instancias ni la información necesaria para tener una visión más amplia de la realidad educativa:

Esto se observa en dos de las tres participantes de centros educativos particulares subvencionados, las cuales una lleva más de un año siete meses y la otra más de cinco meses, teniendo ambas experiencias previas. Estas educadoras manifiestan no conocer la realidad educativa. Dentro de los motivos entregados por una de ellas, señala no poder acceder a información importante en cuanto a la conformación de las familias y sus características, debido a que el equipo directivo mantiene exclusiva confidencialidad, sólo en casos específicos se le entrega información. La forma de comunicación directa y formal con las familias se establece mediante entrevistas a los padres.

La segunda educadora comenta desconocer el funcionamiento del centro educativo, donde transcurrido el primer semestre aún no ha recibido el plan anual, el cual es necesario para la realización de las planificaciones semanales en línea con lo solicitado. En este sentido, el desconocer los requerimientos educativos del centro no permite un trabajo coordinado, dificultando además la labor de la educadora. Con relación al PEI, señala que está en proceso de reformulación, por lo tanto, no maneja información con relación a la misión y visión institucional.

- ✓ El conocimiento obtenido del contexto a partir de la interacción con los párvulos en el día a día y del contacto casual o no intencionado con las familias:

Una de las participantes pertenecientes a un centro educativo particular subvencionado, manifiesta que antes de trabajar en este tipo de realidades su conocimiento se basaba en las experiencias de prácticas vividas durante su formación inicial, donde pudo ver de qué manera la educadora llevaba a cabo su labor. Sin embargo, el ser parte de esta realidad le ha permitido ampliar este conocimiento, lo que se evidencia en la forma cómo se desenvuelve, visualiza otras realidades, conoce al grupo de niños a su cargo y a sus familias antes del funcionamiento del establecimiento. En este sentido, comenta que para poder

apropiarse en sí tiene que pasar al menos un año, y a la fecha sólo ha transcurrido un semestre.

Desde los jardines infantiles particulares, dos de las educadoras plantean conocer la realidad en la que ejercen. La primera lo atribuye a la buena asistencia de los párvulos, lo que posibilita un mayor conocimiento desde sus singularidades. Por otro lado, comenta que si bien conoce el contexto en el que se desenvuelve, en ciertos momentos desconoce algún tipo información, ya que la directora lo da a conocer primero a los padres, y luego al equipo.

Del mismo modo, la segunda educadora lo vincula con la posibilidad de relacionarse con las familias en algunas actividades o momentos del día. La tercera educadora señala que, con sólo una entrevista de padres al año, el conocimiento que se puede tener de la realidad de los párvulos es escaso. En este sentido, a partir de lo que comentan los propios párvulos, puede conocer un poco más el contexto.

En las realidades educativas de trabajo es donde el educador va intercambiando experiencias y puntos de vistas en la interacción con el otro, lo que resulta ser fundamental en la construcción de la identidad compartida, al ir viviendo procesos educativos similares e ir adquiriendo conocimientos y experiencias con significado. De esta manera, el educador se va desarrollando como profesional, construyendo de esta manera su identidad, la cual está sustentada en experiencias previas tanto personales como profesionales (Ivanova y Skara-Mincâne, 2016).

Todo contexto educativo posee características diferenciadas, al estar conformado por diferentes agentes pedagógicos y comunitarios, con propósitos, lineamientos y requerimientos que le son propios, algunos pertenecientes a centros educativos institucionales y otros llevan a cabo la labor educativa desde sus individualidades. Es por esto que, es de gran importancia para la educadora poder comprender su realidad de trabajo, reconociéndola y llevando a cabo su labor considerando las fortalezas, debilidades y características propias del contexto, de este modo podrá responder de manera oportuna y pertinente a los requerimientos y demanda de su comunidad educativa.

Para Zeballos (2009) el educador debe reconocer su contexto desde lo social, manifestando flexibilidad y capacidad reflexiva para identificar que una determinada situación vivida necesita soluciones coherentes y adecuadas a la realidad educativa de la que forma parte.

7.3.6 Significado de la reflexión en el quehacer pedagógico desde la comprensión intencionada de su concepto

Si bien esta categoría sólo se establece en el grupo focal de manera apriorística, se considera importante de analizar y contrastar con la teoría, ya que es transversal a la investigación, al encontrar en los tres instrumentos de recogida de información subcategorías que emergen desde las tres dimensiones desarrolladas; biográfica, formación inicial y ejercicio profesional.

Se refiere principalmente al nivel de importancia y sentido de analizar grupal e individualmente diferentes situaciones vividas desde el quehacer pedagógico tales como: experiencias de aprendizaje aplicadas, situaciones emergentes con los párvulos, las familias y el equipo técnico de aula, entre otras. Entendiendo de esta manera a la reflexión como un elemento fundamental para la mejora de las prácticas pedagógicas, la que contribuye además en la construcción de la identidad profesional.

Las subcategorías que presentan mayor recurrencia son reflexión como práctica grupal y reflexión como práctica individual, las que se refieren principalmente a:

- ✓ Reflexión como práctica grupal: Donde es visto por una de las educadoras de centros públicos en educación infantil como una oportunidad de mejora. Por lo tanto y de acuerdo a lo planteado por participantes de este tipo de contexto, es necesario realizar esta práctica diariamente, coordinando y guiando como educadoras responsables de un equipo de aula estos procesos reflexivos, con el fin de llegar a consensos, realizando de esta manera un trabajo orientado a un propósito en común. Si bien se considera como fundamental la reflexión diaria con el equipo, una de las educadoras señala la dificultad para poder hacerlo todos los días.

De acuerdo a lo expuesto por una de las educadoras, se está relevando la reflexión en las comunidades de aprendizaje, abordando diferentes temas los cuales deben ser desarrollados en equipo, entregando además los tiempos necesarios para llevar a cabo este tipo de actividades.

En la realidad de centros particulares subvencionados, una de las participantes plantea la reflexión desde lo desarrollado en las situaciones pedagógicas, metodologías aplicadas, avances de los párvulos o trabajo con padres, la cual se realiza de manera asistemática a modo de conversación entre la asistente y la educadora de párvulos. Señala, además, que constantemente se está reflexionando de manera inconsciente.

Otra de las educadoras de esta realidad, señala no tener las instancias para hacer reflexiones con la asistente de párvulos, sólo se conversan situaciones puntuales acontecidas en el día o se les solicita llevar a cabo algún material de trabajo. En este mismo contexto, otra de las participantes comenta realizar reflexiones sólo con la educadora diferencial, sin incluir a la asistente. Si bien es consciente de esta situación, comenta que no se han realizado acciones para incluirla en este tipo de actividades.

En el contexto de jardín infantil particular, señalan no realizar reflexiones grupales, básicamente por no contar con el tiempo para su realización.

- ✓ Reflexión como práctica individual: Desde los centros públicos, se establece en uno de los jardines infantiles la reflexión como práctica diaria, la cual debe ser registrada y sistematizada en una bitácora. Otra de las educadoras comenta que realiza reflexiones desde los contextos para el aprendizaje y desde su propio rol como profesional. Esto último con relación al cumplimiento del perfil profesional entregado en su formación inicial.

Una de las educadoras de un centro particular subvencionado vincula la reflexión con la autocrítica del trabajo que realiza al finalizar la jornada, centrada en buscar mejoras ante las situaciones pedagógicas llevadas a cabo, tono de voz utilizado, nivel de profesionalismo para enfrentar situaciones emergentes, entre otras. En este mismo contexto, otra participante señala que la reflexión la basa en qué tan inclusiva es en el aula. Es necesario señalar que en este tipo de instituciones las reflexiones no son solicitadas, por lo tanto, no hay evidencia escrita ni sistematización.

En lo que respecta a los jardines infantiles particulares la reflexión no es una práctica solicitada, por lo tanto, son realizadas fuera de horario, de manera inconsciente o asistemática y sin contar con registros reflexivos, donde los cuestionamientos se vinculan mayormente con una evaluación de lo efectuado durante la jornada con relación a la correcta realización de situaciones pedagógicas y qué hacer para mejorar lo ya realizado. En esta realidad, una de las participantes señala que la respuesta ante la pregunta de si está haciendo bien su trabajo, la encuentra en los párvulos a partir de cómo se van relacionando con sus pares y adultos referentes y verlos felices.

Las educadoras de párvulos que se inician manifiestan que la reflexión es uno de los aspectos fundamentales que debe tener todo profesional de la educación infantil, en beneficio de la resolución de problemas y de mejorar tanto en lo profesional como en lo personal. Lo anterior va de acuerdo a lo planteado por diferentes autores (Alsina, 2013; Ávalos y Sevilla, 2010; Correa, 2015; Day, 2006; Domingo et al., 2015; Fernández, 2006; Fuentealba, 2006; Korthagen, 2010; Marcelo y Vaillant, 2013; Vergara, 2014; Villegas-Reimers, 2003) al referirse a la reflexión como:

- ✓ Un Medio para la resolución de problemas, desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre pares y comunidad educativa.
- ✓ Transformadora de las prácticas pedagógicas.
- ✓ Forma de mejorar el quehacer pedagógico.

Sin embargo, llama la atención que este concepto lo vinculen con términos como “reflexionar de manera inconsciente”, “autocrítica al trabajo diario realizado” o simplemente no lo realizan por “no tener tiempo”. Ante estas frases cabe preguntarse ¿Qué tan responsables y conscientes son de lo esencial de la reflexión, como eje transformador de las prácticas pedagógicas y de su desarrollo personal y profesional?, ¿Cuál es el nivel de reflexión que ellas practican?, o incluso, ¿Realmente están reflexionando o sólo realizan una evaluación de la jornada?

Bajo el planteamiento del ‘onion model’ o ‘modelo cebolla’ (Korthagen y Vasalos, 2005; Korthagen 2004; 2010; 2016), clasifican los niveles de reflexión en seis, siendo los dos primeros, el entorno (ambiente) y el comportamiento, los más externos. Lo descrito se puede vincular con los hallazgos del presente estudio, al constatar que, si bien se reconoce la reflexión como un elemento clave, ésta, cuando se lleva a cabo, alcanza los primeros niveles sin entrar en mayor profundidad. Se reflexiona principalmente desde las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo y cómo mejorarlas o desde los contextos de aprendizaje

(MINEDUC, 2005) tales como: planificación, conformación y funcionamiento de comunidades educativas, organización del espacio educativo, organización del tiempo, evaluación. No obstante, en algunos casos se observa que se puede alcanzar el tercer nivel, referido a las competencias, lo que se constata cuando mencionan entre otras cosas, la reflexión desde su profesionalismo, inclusividad, rol pedagógico en relación con el perfil profesional entregado en pregrado.

Por otro lado, desde las bases curriculares en educación parvularia (MINEDUC, 2018a), se reconoce a la educadora de párvulos como actor clave del proceso pedagógico el cual involucra a niños, sus familias, equipo técnico y toda la comunidad educativa, donde la reflexión es esencial en la mejora del quehacer pedagógico y desarrollo profesional.

Si es así reconocido por el marco curricular nacional, es fundamental entonces, que todas las realidades de práctica le den el real significado que esto conlleva para toda la comunidad educativa, considerándolo como una de las funciones principales a llevar a cabo por la educadora, donde además puedan identificar y conocer que la reflexión va más allá del ambiente, comportamiento y desarrollo de competencias, sino más bien que lo que pretende alcanzar es el conocimiento real y profundo que la profesional en educación haga de ella misma, construyendo y reconstruyendo de esta manera su identidad profesional. En el presente estudio, se constata que sólo se llevan a cabo prácticas reflexivas, de manera más o menos intencionada en los centros públicos de educación infantil.

7.3.7 Situaciones laborales complejas como reconocimiento en la práctica del quehacer pedagógico diario

Categoría emergente tanto para grupo focal y relatos de vida, teniendo mayor recurrencia en este último instrumento de recogida de información. Se relaciona principalmente con todas aquellas experiencias vividas en su quehacer pedagógico con diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales le causan dificultad, cuestionamientos, tensiones y conflictos al no poder resolverlos de manera adecuada desde un principio, o no establecer acuerdos entre las partes.

Con relación a las tensiones de los educadores principiantes, Pillen et al. (2013) plantean que son visualizadas como conflictos internos de los aspectos que para ellos son importantes, tanto en lo personal como en lo profesional, los cuales podrían inducir a planteamientos e interrogantes con relación a sus sentimientos, creencias, valores y percepciones como profesional de la educación.

Los hallazgos de la presente investigación en cuanto a la categoría de situaciones laborales complejas se pueden relacionar con los estudios de Solís et al. (2016) efectuados en Chile en profesores principiantes de educación básica y media, al señalar que dentro de las dificultades con las que deben lidiar los profesores principiantes se encuentran las interacciones con los actores de la comunidad educativa. Principalmente esto sucede porque no cuentan con estrategias en el manejo de situaciones vinculadas al trabajo con otros profesionales del área, equipo directivo y familia de los estudiantes.

Las subcategorías compartidas por ambos instrumentos son:

- ✓ Comportamiento de los párvulos, las que hacen referencia a:
 - Dificultad al estar a cargo del nivel educativo medio menor (niños de dos a tres años) en un centro público en educación infantil, manifestando que es el nivel más complejo por encontrarse los niños de esta edad en la etapa del egocentrismo.
 - Las características del grupo de párvulos, hace que la educadora de un centro educativo particular subvencionado lleve a cabo un trabajo más específico desde lo familiar y con la ayuda de especialistas. Del mismo modo, uno de los párvulos presentaba conductas violentas que alteran el clima dentro del aula.
 - Niño con trastorno del espectro autista, donde frente a una experiencia de aprendizaje se produce un momento disruptivo para el párvulo. Ante esto, la educadora no sabe cómo calmarlo y acogerlo.
 - Párvulo con necesidades educativas especiales, el cual requería de apoyo específico.
 - Niño introvertido que manifiesta dificultades para crear lazos con los adultos, producto de haber sido víctima de violencia en el jardín infantil del año anterior.
 - Niña que a los cinco años no controla esfínter.
- ✓ Desavenencia con el personal, vinculadas principalmente con:
 - Conflictos vividos dentro de la institución educativa con algún miembro del personal o equipo técnico pedagógico, lo que causa desconcierto e inseguridad. En este sentido, una de las educadoras comenta que lo vivido en un centro público en educación infantil con una de las trabajadoras la ha marcado hasta el día de hoy, en cuanto a la inseguridad que presenta en las interacciones comunicativas.
 - Una de las educadoras de un centro público de educación infantil, comenta la mala relación que tenía con el equipo técnico pedagógico de aula, lo que se evidenciaba en que no respetaban su opinión y sugerencias.
 - Desde un centro particular subvencionado, la educadora da a conocer la falta de trabajo en equipo con asistente, lo que se evidencia en el ambiente del aula. Sin bien ha tratado de resolver esta situación mediante conversaciones con la persona involucrada, solicitando mayor trabajo colaborativo, sus esfuerzos no han tenido buenos resultados.
- ✓ Diferencias de opinión con las familias, donde lo vivido se relaciona con:
 - Una de las participantes pertenecientes a un centro educativo particular subvencionado, da a conocer que le comunica a una de las madres del cambio del comportamiento de su hijo, lo que fue considerado una crítica, ante lo cual fue retirado.
 - No llegar a consenso frente a una situación específica que involucra al párvulo. Al no reconocer que su hijo necesitaba apoyo específico,

deciden retirarlo del establecimiento. Esta experiencia le ha enseñado a la educadora principiante de un centro educativo particular subvencionado, que por mucho que como profesional manifieste interés e intención por velar por el bienestar del párvulo, si no hay voluntad y comprensión por parte de la familia al reconocer que su hijo presenta una necesidad educativa especial, nada se puede hacer, ya que no se puede interferir en las decisiones de las familias.

Los problemas que deben resolver los profesores en sus primeros años de ejercicio profesional, para Vaillant (2009) son los mismos que enfrentan los educadores con más experiencia. Sin embargo, al contar con escasas estrategias debido a su inexperiencia laboral vivencian estas situaciones complejas con mayor tensión e incertidumbre.

Es por esto necesario que las instituciones educativas sean conscientes que los profesores principiantes se encuentran en una etapa de transición de estudiante a educador, que, si bien pueden manifestar gran interés por ser parte de una determinada comunidad educativa y querer ejercer su labor de educadores de la mejor forma posible, esto no será suficiente si no cuentan con los apoyos necesarios. Al carecer de experiencia en un determinado contexto requieren de comprensión y acompañamiento por parte de la institución educativa de la que forman parte.

7.3.8 Trabajo en equipo y colaborativo como parte del desarrollo profesional

Categoría emergente para relatos de vida y grupo focal, y apriorística para entrevistas en profundidad, donde en este último instrumento se observa mayor frecuencia en cuanto a la evidencia encontrada en los hallazgos. Se relaciona principalmente al significado que le entregan las participantes del estudio a labor pedagógica desarrollada en conjunto con otros actores de la comunidad educativa, cuyo fin es propiciar oportunidades de mejora para todos en un ambiente propicio para el aprendizaje.

Para Villegas-Reimers (2003) el trabajo en equipo es visto como una de las características del desarrollo profesional, la cual contribuye al crecimiento y cohesión de la comunidad educativa y al desarrollo del propio profesional de la educación desde el contexto educativo del cual forma parte. Es por esto que, trabajar con otros contribuye a la consolidación de comunidades educativas, validando y valorando a cada uno de los integrantes desde sus aportes, características y habilidades, favoreciendo de esta manera la construcción de aprendizajes significativos y en conjunto.

Del mismo modo y en lo que a desarrollo profesional se refiere, Fernández (2006) plantea que las experiencias que va viviendo el educador se convierten en aprendizajes significativos, donde uno de los elementos claves que forman parte del desarrollo como educador es el trabajo colaborativo.

Dentro de las subcategorías compartidas por los tres instrumentos de recogida de información se pueden señalar: comunicación como recurso, dificultades del trabajo en equipo y ventajas del trabajo en equipo, las cuales se describen a continuación:

- ✓ Comunicación como recurso: En las entrevistas, esta subcategoría es la que aporta con mayor frecuencia. Sin embargo, considerando los relatos de vida, grupo focal y entrevistas en profundidad se establece:
 - El reconocimiento, por parte del equipo técnico pedagógico de habilidades en la educadora de párvulos, las cuales la propia profesional desconocía hasta ese momento.
 - La importancia de la reflexión de la práctica pedagógica en el trabajo en equipo. De esta manera se realiza una retroalimentación con el propósito de mejorar el quehacer pedagógico.
 - A partir de la buena comunicación se puede contar con el apoyo de sus pares y equipo, conociendo también otros puntos de vista, los aportes e ideas de otros, ampliando de esta manera su propia mirada. Si esta comunicación no se da, el clima no será propicio para el aprendizaje. Lo fundamental es trabajar sintiéndose en colaboración con otros.
 - En las primeras experiencias laborales, es importante conocer de los agentes educativos con más experiencia la forma de trabajo del contexto. De esta manera la educadora que se inicia recibe apoyo, donde a través de conversaciones y preguntas realizadas va conociendo y adecuándose a la realidad educativa de la cual forma parte.
 - Solicitar ayuda o plantear inquietudes, propicia el conocimiento del equipo y del trabajo pedagógico.
 - Para que se dé una buena comunicación, es fundamental el respeto hacia el otro.
 - Cómo educadora principiante que llega a formar parte de equipos consolidados, en ocasiones puede resultar difícil la comunicación, principalmente por no saber cómo decir las cosas por temor a herir al otro.
 - A partir de las interacciones comunicativas que se dan en las reflexiones de equipo, nacen las oportunidades de mejora.
 - Poder dar a conocer, en uno de los centros educativos particulares subvencionados, las características del nivel a las profesoras de enseñanza básica, facilita la articulación. En este mismo contexto, los consejos de profesores propician que la educadora pueda plantear su opinión, siendo de esta manera un aporte al trabajo en equipo y colaborativo.
- ✓ Dificultades del trabajo en equipo: Segunda subcategoría compartida por los tres instrumentos de recogida de información, la cual de vincula con:
 - Falta de comunicación.
 - Lo complejo de incorporarse a un equipo de trabajo cuando no hay apoyo ni trabajo coordinado. En este sentido, una de las educadoras

pertenecientes a un centro público de educación infantil, señala que es más difícil el trabajo con los adultos que con los párvulos, ya que con los niños el proceso se va dando de manera natural, sin embargo, con el equipo uno tiene que estar constantemente preguntando para saber qué sucede.

- En este tipo de contexto antes señalado, dos de las educadoras dan a conocer que las técnicas que trabajan allí llevan mucho tiempo en la institución, y les puede resultar difícil de entender o asimilar cuando llega una educadora nueva a transformar lo ya establecido.
- Una de las participantes señala que antes este tipo de instituciones eran mucho más estructuradas. Sin embargo, hoy en día hay más flexibilidad en los procesos educativos, y esto es uno de los motivos de por qué las técnicas tienen cierto rechazo a la educadora, lo que provoca una especie de barrera. Por otro lado, muchas de las responsabilidades que antes tenían ellas han sido traspasadas a las educadoras.

Lo anterior lleva como resultado a que las técnicas no se involucren en el trabajo pedagógico, descansando de esta manera en la labor de la educadora, dejando el rol pedagógico en sus manos y ellas solamente atendiendo a su rol asistencial.

- Con relación a los centros educativos particulares subvencionados, una de las educadoras comenta que en un comienzo le resultaba difícil esa distancia y diferencia que existía entre ella y la asistente de párvulos. Actualmente se ha ido acostumbrando, sin embargo, comenta que el último año le ha resultado complejo su quehacer pedagógico al no tener apoyo ni poder realizar un trabajo en equipo, causando esta situación en la educadora agotamiento y estrés al tener que realizar más trabajo del que le corresponde.
- En este mismo tipo de realidad educativa, se da a conocer que el establecer mucha confianza o cercanía con la asistente, puede impedir que el trabajo se realice de manera adecuada.
- ✓ Ventajas del trabajo en equipo, tercera subcategoría en común, en la cual se destaca:
 - Apoyo obtenido de la técnica en educación parvularia y de todo el equipo técnico pedagógico. De esta manera se facilita el trabajo en aula.
 - Trabajar con otros permite conocer diferentes puntos de vista ante un determinado tema o situación referida al quehacer pedagógico.
 - Contar con el apoyo del equipo para realizar diferentes actividades y situaciones pedagógicas.
 - Trabajo colaborativo vinculado al liderazgo apreciativo. En el sentido de valorar y reconocer que sus compañeras de trabajo tienen mucho que aportar.
 - La diversidad dentro del equipo técnico pedagógico en cuanto a características personales y formas de ser, enriquece el trabajo realizado.

- Propicia el logro de propósitos y objetivos en común, contribuyendo de esta manera a la coherencia de la labor a efectuar. Lo que da como resultado trabajar con más energía.
- Un buen trabajo en equipo se ve reflejado en el aprendizaje de los párvulos y en los ambientes positivos.
- Se genera mayor confianza.
- A partir de la reflexión en equipo nacen las oportunidades de mejora.
- Satisfacción y sentimiento de alegría para una de las educadoras de un centro público en educación infantil, al reconocer el buen trabajo realizado con el equipo técnico pedagógico, con las que pudo establecer una amistad.
- Actividades de reconocimiento de habilidades, donde se premia a cada compañera de trabajo, reconociendo sus fortalezas, en un centro público en educación infantil.
- El trabajo con la técnica en educación parvularia y las familias, en beneficio de los párvulos, ha tenido para una de las educadoras de un centro educativo particular subvencionado resultados positivos.

Con relación a las subcategorías en común para dos de los tres instrumentos de recogida de información, se observa una, la cual hace referencia a:

- ✓ Jerarquización como barrera al trabajo en equipo, donde:

Desde la realidad de centro educativo particular subvencionado, plantean la dificultad de adaptarse a la forma de trabajar con la asistente de párvulos, ya que se establecen claras diferencias de funciones y cargos de la educadora por sobre la técnica. Lo anterior, dificulta formar un equipo, ya que el ser jerárquica aleja y distancia, por lo tanto, impide trabajar en un ambiente de confianza, compartiendo ideas y propuestas, no reconociendo por tanto en el otro los aportes que puede entregar y la importancia de su labor.

Señalan las tres educadoras que desempeñan su labor en este tipo de realidades, que es común que se den este tipo de situaciones de jerarquía. Sin embargo, una de ellas comenta que esta jerarquización va a depender del equipo directivo.

En este sentido, en la presente investigación y de acuerdo a los hallazgos, se considera como elemento base trabajar desde el reconocimiento y valoración de los aportes que pueden entregar todos los agentes educativos, dejando de lado las jerarquías, al constituirse éstas en aspectos obstaculizadores del trabajo en equipo y colaborativo que no aportan en la conformación de comunidades educativas ni al trabajo con real sentido y significado en torno a objetivos en común.

Desde los componentes señalados por Bolívar (2006), dentro de las dimensiones de la identidad profesional de los educadores, se encuentran las relaciones sociales en el centro educativo donde ejerce su labor pedagógica. Es así como el trabajo en equipo favorece lo efectuado en un determinado contexto, constituyéndose además en un medio para confirmar su identidad como

educador, siendo el apoyo y las relaciones establecidas entre pares y actores educativos un indicador del clima positivo vivido en una determinada realidad educativa. Para que lo descrito se lleve a cabo, es fundamental que la competencia de trabajo en equipo haya sido desarrollada desde la formación inicial de todo educador.

7.3.9 Trabajo pedagógico centrado en dos actores claves del proceso educativo

Categoría emergente para relatos de vida y grupo focal, y apriorística para las entrevistas en profundidad, siendo en este último instrumento donde se encuentra mayor recurrencia en lo que a evidencias se refiere. Se vincula con la labor y todas aquellas acciones que lleva a cabo la educadora de párvulos con diferentes actores de la comunidad educativa en el contexto donde se desarrolla profesionalmente.

Desde los primeros años de vida los niños van construyendo aprendizajes en una determinada familia, la cual forma parte de un contexto sociocultural específico, el que a su vez se encuentra inserto en una sociedad en constante cambio y transformación como consecuencia entre otros factores, de la globalización, los avances tecnológicos, el cambio climático, el fenómeno migratorio en Chile y la diversidad de familias con relación a su estructura. Todo lo anterior, influyen en las expectativas que tienen de sus hijos y en las dinámicas familiares (MINEDUC, 2018a). En este sentido, el trabajo que se realiza en educación parvularia debe ir en directa relación con estos cambios y transformaciones sociales, atendiendo tanto a las características infantiles y familiares del contexto, como a sus individualidades.

Del mismo modo, la complejidad y relevancia de la labor de la educadora de párvulos, se constata en la diversidad de las tareas y funciones que debe llevar a cabo según la realidad educativa a la cual pertenece, la variedad de contenidos que debe conocer y aplicar y la integralidad de su trabajo el cual debe intencionar en los niños y sus familias (Horm, Hyson y Winston, 2013).

La subcategoría que se establece en común para los tres instrumentos es trabajo con familias, teniendo mayor frecuencia en las entrevistas. En cuanto a esta subcategoría, la evidencia da cuenta que:

- ✓ Trabajo con familias, donde se destaca:
 - Realizar acciones con las familias en directa relación con el bienestar del párvulo, lo que ha llevado a obtener resultados positivos. En este sentido se les reconoce como el principal agente educativo.
 - En un centro público de educación infantil, una de las participantes de la investigación comenta su agrado al trabajar con las familias, dando a conocer además que está trabajando un proyecto donde todo el nivel educativo va a visitar las casas de los párvulos, de esa manera se va conociendo la realidad de cada uno, donde ellos identifican que su hogar es otro espacio educativo. Comenta además que se invita a las familias

a realizar experiencias de aula con los párvulos, obteniendo en ambas instancias de participación buenos resultados.

De acuerdo a lo anterior, señala que se trabaja con un formato de planificación donde las familias planifican y evalúan lo que llevan a cabo mediante preguntas mediadoras, incorporando evidencias fotográficas. Realiza, además, como otra forma de acercamiento y vinculación, entrevistas a las familias con el propósito de mantener una comunicación constante y conocer así las características de cada una de ellas.

- Bajo este mismo contexto, otra de las educadoras comenta que establece relaciones cercanas y de respeto con las familias, lo cual ha favorecido la confianza y la comunicación entre ambos agentes educativos, donde ha podido establecer un trabajo con ellas desde las orientaciones con relación al manejo de situaciones con sus hijos. Plantea además que lo realizado por los padres está en directa relación con lo efectuado en aula, de esta manera se lleva a cabo un trabajo en conjunto, intencionando aprendizajes en los párvulos. Esto ha podido llevarse a cabo al integrarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos, mediante acciones como: darles a conocer los aprendizajes y habilidades a desarrollar durante la semana y la forma de apoyarlos desde el hogar.
- Desde un centro educativo particular subvencionado, una de las educadoras plantea que el trabajo interdisciplinario que realiza junto con el psicólogo tiene como propósito apoyar a las familias en la búsqueda de estrategias en el manejo de situaciones con su hijo. En reuniones se realizan talleres para padres, con el fin de favorecer un trabajo en cuanto al logro de aprendizajes se refiere, en conjunto entre educadora y familias. Sin embargo, comenta que el trabajo con familias se dificulta cuando ellas no comprenden que lo sugerido por la educadora, con relación al apoyo especializado en la identificación de alguna necesidad educativa especial en su hijo, es en beneficio del bienestar del párvulo.
- Desde esta realidad, una de las participantes da a conocer que no se realiza trabajo con las familias, sólo reuniones para padres las que no son más de tres al año. Con relación a las entrevistas, la institución solicita una al año por familia, sin embargo, la educadora intenta efectuar más, con el fin de informar acerca de los avances de los párvulos y de qué manera se puede trabajar en conjunto en la potenciación de aprendizajes. En cuanto a las estrategias de comunicación con los padres, señala que utiliza para esto envío de comunicaciones y conversaciones a la hora de salida, cuando van a retirar a sus hijos.
- Otra de las educadoras de este contexto, plantea que, si bien se establece cercanía con las familias, no hay un trabajo intencionado y en el tiempo. Se realiza una entrevista al año para conocer sus características generales, sus intereses y proyecciones en cuanto al desarrollo de su hijo, dando a conocer los logros y aprendizajes del párvulo desarrollados en el centro educativo.

- Desde el contexto de jardín infantil particular, una de las educadoras comenta que la relación es cercana con las familias, donde en la medida de lo posible, invita a algunos padres a determinadas situaciones pedagógicas, con el propósito de que den a conocer sus profesiones a los párvulos, constituyéndose de esta manera en un aprendizaje significativo. En reuniones de padres se da a conocer la forma de trabajo y situaciones pedagógicas llevadas a cabo.
- Otra de las participantes comenta que los padres tienen la libertad de entrar al aula en el momento que así lo estimen, participando de lo propuesto, lo que en muchos casos esta participación y colaboración sólo se enfoca en su hijo. Señala, además, que el trabajo intencionado con las familias es escaso, principalmente porque los padres trabajan todo el día. Como forma de establecer un contacto más directo, utiliza las entrevistas, en las cuales da a conocer las diferentes situaciones vividas en el aula, sus aprendizajes y forma de potenciarlo.
- En esta misma realidad, la educadora comenta que al trabajar los padres todo el día, no existen instancias intencionadas de participación, solamente se establece una entrevista al año.

En lo que a esta categoría se refiere, la familia, independiente de su estructura, es el primer agente educativo, cuya misión se centra en entregar bienestar y oportunidades de aprendizaje al párvulo, constituyéndose además en el centro donde el niño le da sentido y significado a lo vivido (MINEDUC, 2018a). Tanto la familia como la educación parvularia tienen la misión de potenciar aprendizajes, relevantes, pertinentes y significativos que favorezcan el desarrollo integral del párvulo (MINEDUC, 2016a).

Es así como la educación parvularia comparte con las familias esta tarea de educar, potenciando y favoreciendo el desarrollo biopsicosocial del párvulo a través de situaciones de aprendizaje, donde la clave es trabajar bajo un mismo propósito con el fin de ampliar el campo de conocimiento del párvulo, considerando para esto experiencias significativas enriquecedoras. Si no se comprende que la clave es el trabajo en conjunto, valorando cada una de las partes, la importancia de labor educativa del otro, el objetivo principal de lograr el desarrollo integral del párvulo será difícil de alcanzar.

Con relación a la subcategoría compartida por dos de los tres instrumentos de recogida de información, se establece el trabajo con los niños, presentando mayor recurrencia desde las entrevistas en profundidad por sobre el grupo focal.

Trabajo con niños los niños, desde los diferentes contextos en estudio se establece:

- En uno de los centros públicos en educación infantil, una de las participantes da a conocer que se trabaja en subgrupos, donde el equipo técnico pedagógico de aula va mediando en el proceso de construcción de aprendizaje del párvulo. Para los periodos de transición entre una actividad y otra, se cuenta con material didáctico de matemáticas y lenguaje a libre disposición de los párvulos, lo que es visto como un juego que les produce gran interés.

Los párvulos son participantes activos en la toma de decisiones pedagógicas, con relación a lo que a situaciones de aprendizaje se refiere. En este sentido, la educadora se transforma en orientadora del proceso vivido por los párvulos. Del mismo modo, los períodos de ingesta de alimento y saludo grupal son vistos como instancias esenciales en las cuales se desarrollan regulaciones y normas para la vida.

- Desde este contexto, otra de las educadoras manifiesta que se lleva a cabo un currículum integral. No obstante, se incorporan otras estrategias metodológicas que contribuyen en el proceso educativo del párvulo, considerándolos constructores de su aprendizaje. Al finalizar el día los niños evalúan la jornada, y una vez a la semana se planifica en conjunto con relación a las temáticas que les interesaría abordar y conocer.
- Una de las participantes del estudio perteneciente a un centro educativo particular subvencionado, da a conocer que el trabajo pedagógico diario se basa en una rutina estructurada, requerida por el centro educativo, en la que el niño se termina acostumbrando. No obstante, y dentro de las posibilidades de la educadora, intenta incorporar otras dinámicas que generen el interés del párvulo, donde puedan dar su opinión y ampliar sus conocimientos. Los contenidos a desarrollar son vistos como asignaturas, similar a lo que se efectúa en enseñanza básica, donde al finalizar el año los niños deben rendir un examen.
- Desde esta realidad, otra de las educadoras da a conocer que se trabaja con material en concreto y con libros de apoyo de lenguaje y matemáticas, donde además se envían tareas a casa. Se realiza una evaluación final. La cual se considera una evidencia para los padres del trabajo realizado durante todo el año.
- Con relación a los jardines infantiles particulares, una de las educadoras da a conocer que desarrolla las situaciones pedagógicas en base al juego.
- En otro de los jardines infantiles, el trabajo pedagógico se basa en un libro de apresto, donde un día a la semana se desarrolla una temática orientada a los valores. La rutina diaria se caracteriza por ser estructurada.
- Otra de las participantes da a conocer que los párvulos deciden qué realizar en el caso que la experiencia pedagógica que se esté llevando a cabo no sea de su agrado.

Con relación a esta subcategoría referida al trabajo con los párvulos, es necesario señalar que de acuerdo a lo planteado por el MINEDUC (2018a), los principios pedagógicos en educación parvularia, son entendidos como la forma de organizar la práctica pedagógica vinculada a una visión compartida sobre el cómo y el para qué del aprendizaje de los párvulos; es decir, la forma de promover los procesos de aprendizaje. Es así como el trabajo pedagógico debe estar enfocado en los principios de: bienestar, unidad, singularidad, actividad, relación, significado, potenciación y juego.

De acuerdo a la evidencia, dos de las educadoras plantean el juego como elemento clave en el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas. En este sentido, Edo, Blanch y Anton (2016) señalan que el juego está en la base del aprendizaje a partir del descubrimiento, la experimentación, la relación y las emociones, siendo además promotor del desarrollo al propiciar la investigación, la superación personal, la confianza, la atención, la sensibilidad y la perseverancia. En la presente investigación se comparten las ideas planteadas por las autoras, reconociendo en el juego un sinnúmero de habilidades y aspectos a ser potenciados en la primera infancia, donde la atención y el interés que éste le provoca al párvulo lo conduce al logro de aprendizajes reales, consistentes y significativos.

7.3.10 Valoración del trabajo realizado por la educadora como reconocimiento social

Categoría emergente en los tres instrumentos de recogida de información, donde la mayor recurrencia emerge en las entrevistas en profundidad. Hace referencia principalmente al reconocimiento, apreciación, respeto, apoyo y confianza manifestada por actores de la comunidad educativa hacia la labor pedagógica que lleva a cabo la educadora de párvulos principiante.

Con relación a las subcategorías, dos de ellas son compartidas por los relatos de vida, entrevistas y grupo focal, éstas son:

✓ Equipo técnico pedagógico, donde:

- Una de las participantes de un centro público en educación infantil, señala que se siente valorada por el equipo. Desde este mismo contexto, otra de las educadoras comenta que al escuchar que las técnicas de aula destacaban su compromiso con la labor pedagógica, la hizo sentir que estaba generando un buen trabajo con el equipo.

Bajo esta mirada, se considera fundamental que se dé una valoración recíproca entre la técnica y la educadora con relación al trabajo pedagógico que ambas partes llevan a cabo. Señala además como aspecto esencial, ser reconocida por otros y que se lo hagan saber, desde sus aciertos y desaciertos.

- En su primera y mala experiencia laboral, una de las educadoras de un centro particular subvencionado, comenta la necesidad de haber sido apoyada, lo cual no existió por parte del equipo. En este sentido, se manifiesta que, así como los niños requieren ser valorados, las educadoras principiantes también lo necesitan, ya que de esta manera se sienten motivadas a desarrollar su labor de educadora con mayor confianza y seguridad en su actuar.

La misma educadora plantea que se siente valorada por su par, principalmente esta valoración se vincula con su formación inicial y con el trabajo pedagógico que desarrolla en aula.

- Otra de las participantes manifiesta que su labor pedagógica es respetada por otros profesionales de la educación del colegio donde ella trabaja. Considera que es así porque ella manifiesta seguridad y presenta una propuesta de trabajo, lo cual impone respeto y hace que la valoren como educadora.
 - Desde este contexto, para una de las educadoras resulta reconfortante que el equipo directivo del centro educativo le manifieste satisfacción y alegría por el trabajo realizado. Lo anterior, ha contribuido en su desarrollo profesional.
 - Para una de las participantes de un jardín infantil particular, el reconocimiento y valoración no pasa solamente por la palabra de apoyo o por la felicitación frente a una determinada tarea, sino más bien, se debería hacer presente en un aumento de sueldo y en contratar a una técnica en educación parvularia.
 - En esta realidad educativa, otra educadora comenta que la firma de su primer contrato indefinido representa orgullo para ella, al transmitir confianza y seriedad profesional, ya que en pocos meses pudo ganarse el respeto de la directora y la subdirectora.
- ✓ Familia de los párvulos, donde la valoración del trabajo realizado es descrita por las participantes como:
- En entrevistas, las familias de uno de los centros educativos particulares subvencionados reconocen y agradecen a la educadora por la labor pedagógica que lleva a cabo, los logros y avances que observan en sus hijos. Sin embargo, una de las participantes señala que, en algunos casos, con ciertas actitudes dejan entrever que la educación parvularia no fuera algo tan importante.
 - Desde este contexto, los padres valoran y reconocen su labor, al pedirles consejos con relación al desarrollo del párvulo, lo que produce en una de las participantes recuperar la confianza y seguridad en su actuar. En esta misma línea, otra de las educadoras comenta que cuando los padres la ven por primera vez se genera un prejuicio, al verla tan joven, dándoles a conocer que no será capaz de estar a cargo de un grupo de párvulos. Con el transcurrir del tiempo las familias evidencian el trabajo que realiza, lo serio y exigente que puede llegar a ser, le piden consejos y confían en ella. Este cambio de actitud de las familias es valorado por la educadora.
 - Una de las educadoras de un jardín infantil particular percibe la falta de valoración de la carrera por parte de algunos padres. Sin embargo, el compromiso de la educadora con los niños en otro de los jardines infantiles de este contexto es reconocido por las familias.
 - Del mismo modo, dos de las participantes de un centro público en educación infantil señalan sentirse valoradas por las familias. No obstante, en ocasiones ha sentido que su trabajo no es reconocido en su totalidad.

De acuerdo a lo descrito por las participantes de la investigación, la valoración que hace tanto el equipo técnico pedagógico como la familia de los párvulos resulta ser de gran importancia para ellas, principalmente al ver que su labor es considerada y reconocida por otros como un aporte a la potenciación de aprendizajes en el párvulo y a construir un trabajo con otros, con propósitos compartidos. Lo anterior produce mayor confianza y seguridad en su actuar, motivándolas a seguir desarrollándose profesionalmente.

Es así como Bolívar (2006) plantea dentro de los componentes de la identidad profesional la autoimagen y el reconocimiento social como elementos más estables que conforman la base de la identidad profesional y que se relacionan de manera directa con la valoración que hacen otros de la labor de la educadora de párvulos.

En lo que a la autoimagen se refiere, de acuerdo a lo planteado por el autor antes citado, se relaciona con la definición que hace el profesional de la educación de su propio actuar pedagógico con relación a lo que es percibido por otros. En otras palabras, la autoimagen es construida por el propio educador a partir de la percepción que tiene la sociedad de la labor que éste lleva a cabo. El problema recae cuando los educadores no están de acuerdo con la imagen que la sociedad tiene de ellos, principalmente porque la profesión de educador está desvalorizada, lo que les produce conflicto y cuestionamientos.

Por otro lado, el reconocimiento social para Bolívar (2006) está asociado a la satisfacción que el educador siente al identificar logros y avances en sus estudiantes. Sin embargo, se genera un sentimiento de vulnerabilidad en ellos cuando la sociedad critica el sistema educativo, lo que es percibido por ellos como un cuestionamiento a su labor pedagógica.

Desde los hallazgos en lo que a esta categoría se refiere, se puede señalar que existe una directa relación con lo planteado por el autor, al visualizar las educadoras, por un lado, que su autoimagen se sustenta en el reconocimiento que hacen los agentes educativos de la labor pedagógica que lleva a cabo con los párvulos. Por otro lado, los avances que ellas observan en sus párvulos y que son valorados por las familias, contribuyen a la consolidación de su reconocimiento social.

En educación parvularia, la representación que hace la sociedad de esta carrera se relaciona con la desvalorización, lo cual genera conflicto en las estudiantes de educación infantil entre sus expectativas y la realidad profesional (Vergara, 2014).

En línea con lo anterior y desde la investigación llevada a cabo por Cantón et al. (2017), se plantea que las estudiantes de formación inicial en educación infantil manifiestan satisfacción y convicción por la profesión elegida, sin embargo, su cuestionamiento se basa en el esfuerzo que implica la profesión, la multiplicidad de funciones los bajos sueldos y el bajo reconocimiento social que tiene la carrera.

Si bien se ha avanzado desde el reconocimiento y valoración social que tiene la educación parvularia en el desarrollo integral del niño en sus primeros años de

vida, aún queda mucho camino por recorrer, y son las educadoras de párvulos, especialmente las nuevas generaciones, las que deben seguir construyendo ese camino, especialmente desde el empoderamiento de su rol pedagógico, manifestando seguridad y confianza en su actuar, trabajando en equipos interdisciplinarios y dinamizando comunidades educativas.

MARCO CONCLUSIVO

8 Conclusiones

Las conclusiones que se presentan en este apartado parten del análisis de los resultados de la investigación realizada. Los hallazgos presentados tienen el propósito fundamental de comprender y ampliar el conocimiento sobre el proceso de construcción de la identidad de la educadora de párvulos principiante en diferentes realidades educativas chilenas.

Con relación al objetivo de **describir los elementos que forman parte en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes de los contextos en estudio**, se establecen los principales elementos constitutivos de la identidad que se presentan a continuación y que están representados en la figura siguiente:

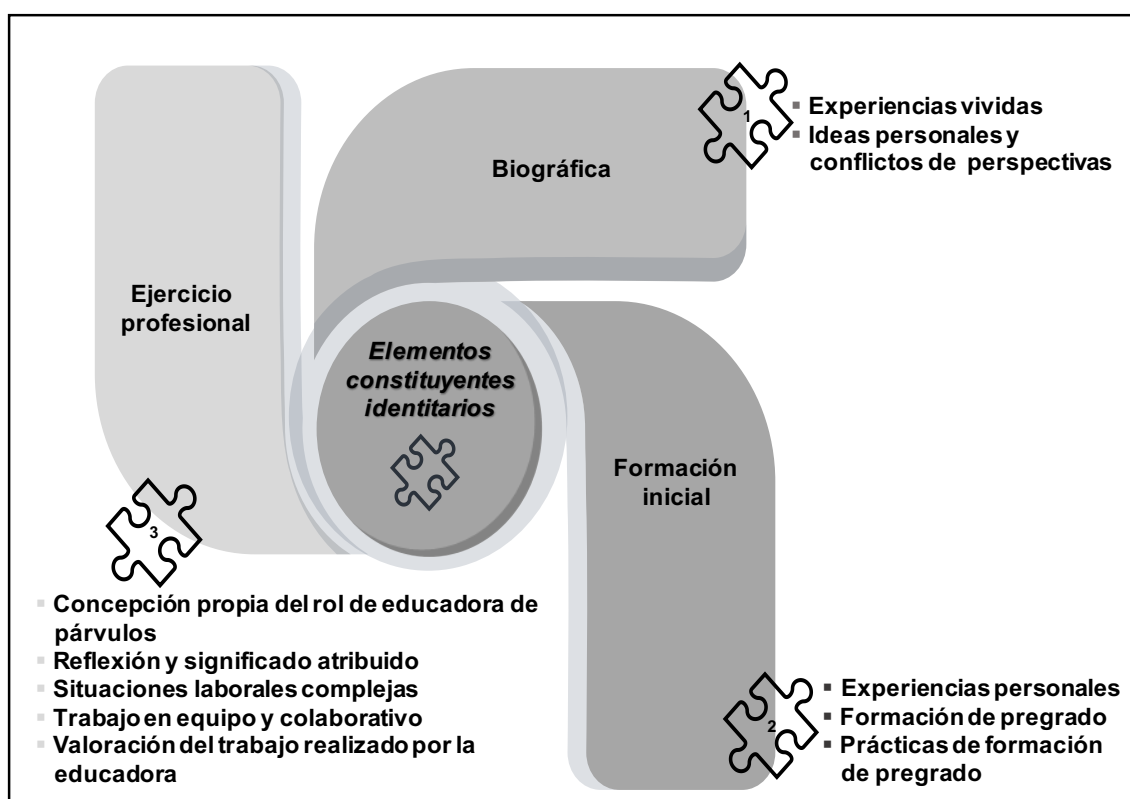


Figura 29: Elementos constitutivos de la identidad profesional en la educadora de párvulos principiante

Estos hallazgos se han clasificado a partir de las tres dimensiones que se explicitan a continuación:

- ✓ **Biográfica:** Vinculada a sus vivencias y cuestionamientos antes de realizar los estudios de pregrado en educación infantil.
- ✓ **Formación inicial:** A partir de las experiencias de formación, tanto a nivel personal como profesional, durante esta etapa.
- ✓ **Ejercicio profesional:** Desarrollada a partir de las situaciones experimentadas durante el ejercicio de la profesión, que a su vez, incide en la mirada que posee la educadora de la educación según contexto en el cual se desempeña.

Desde la primera dimensión, se constata que las experiencias vinculadas al cuidado y trabajo con niños, las situaciones de pérdida de un ser querido y el enfrentarse a nuevas responsabilidades, como el hecho de ser madre, han sido las tres situaciones que las educadoras expresan que, en algunos casos, les han influido en propiciar una reflexión profunda y la posterior toma de decisiones.

En esta misma línea, la finalización de la etapa escolar se vive como un momento que conlleva cuestionamientos, ideas y conflictos personales. Es cuando deben elegir en relación a su futuro, si entran directamente al mundo laboral o si estudian una carrera profesional. En este sentido, hay tres aspectos que las maestras destacan: el interés desde lo personal vinculado a un futuro profesional; la influencia familiar en relación a la carrera a estudiar, ya sea por rechazo o aceptación; y la resolución de los conflictos desde lo personal. Estos inciden en sus decisiones y conducen a las participantes de la investigación a optar por estudiar educación parvularia, como proyecto de vida que involucra tanto lo personal como lo profesional.

Es así que, de acuerdo a los análisis de los hallazgos, se ha podido establecer que la dimensión biográfica aporta principalmente con dos elementos identitarios: a) las experiencias vividas desde lo personal y b) la mirada de futuro profesional. Por otro lado, estos elementos dan cuenta que lo vivido desde lo personal, previo al ingreso a estudiar educación parvularia, orientan y entregan las primeras aproximaciones para su desarrollo profesional posterior.

Del mismo modo, las experiencias personales relacionadas con la interacción con otros, forman parte de los elementos identitarios desde la dimensión de formación inicial. Si bien estas experiencias no se relacionan de manera directa con los contenidos entregados a partir del perfil de egreso de la carrera, vienen a constituir parte de un todo más amplio e interrelacionado que conecta, por un lado, a las estudiantes de educación parvularia de una determinada universidad con diferentes realidades sociales, personas y miradas de mundo. Y, por otro, la estudiante debe hacer frente a los problemas personales frente a una determinada situación, respondiendo además a los requerimientos educativos y exigencias curriculares. En este sentido, la reflexión, especialmente de aquellas experiencias negativas vividas, es vista como una oportunidad de mejora y madurez como persona, lo que propicia y conduce a su vez, a un crecimiento profesional, puesto que en las carreras de educación lo personal está fuertemente ligado con lo profesional.

En relación con el segundo elemento, la formación inicial de pregrado se transforma en un sello identitario cuando las futuras educadoras de párvulos realizan sus estudios de pregrado en la misma universidad. En este sentido, el perfil de egreso, los contenidos entregados, el nivel de dificultad de las asignaturas, la cercanía con docentes y educadoras guías que las acompañaron durante el proceso formativo y los referentes educativos que tuvieron en sus prácticas de formación, contribuyen a que las participantes de la investigación se sientan identificadas y satisfechas con la formación recibida. Al finalizar los estudios se percatan que cuentan con los recursos necesarios para enfrentar el campo laboral. Cabe señalar que, si bien reconocen y agradecen la formación

inicial recibida, son conscientes que tienen mucho que aprender desde las experiencias prácticas en la realidad educativa a la que pertenecen.

Como tercer y último elemento identitario de esta dimensión, se establecen las prácticas de formación de pregrado como acercamiento al campo laboral, las cuales fueron llevadas a cabo en diferentes realidades educativas durante todos los semestres de su formación inicial. Estas prácticas son vistas como experiencias relevantes y enriquecedoras que les permitieron conocer, por un lado, diferentes actores, contextos educativos y metodologías, aplicando posteriormente las buenas prácticas observadas y, por otro lado, reafirmar la decisión de convertirse en educadora de párvulos.

Desde la dimensión del ejercicio profesional, la concepción que tiene la propia educadora de párvulos de su rol es otro de los elementos identitarios. Éste se relaciona de manera directa con la definición que hace de sí misma como profesional a partir de la formación inicial recibida y con el concepto construido a partir de la relación que establece con sus pares, agentes educativos y comunitarios de la realidad educativa de la cual forma parte. Dentro de las características principales de su concepción de educadora, destacan el ser una profesional en constante mejora y aprendizaje, empoderada de su labor pedagógica, donde uno de sus principales propósitos es velar por el bienestar del párvulo y todo lo que ello implica.

La reflexión, y el significado entregado a ésta, es uno de los elementos claves en la construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos, ya que permite resignificar lo vivido y mejorar las prácticas pedagógicas en beneficio del aprendizaje de los párvulos, de toda la comunidad educativa y del desarrollo de la propia educadora de párvulos. En este sentido, se distingue que para que el proceso sea significativo, lo fundamental es poder realizar esta práctica de manera constante y sistemática de manera tanto individual, como grupal.

Si bien las educadoras principiantes destacan la importancia de la reflexión como oportunidad de mejora, ésta no se lleva a cabo con la intencionalidad requerida, sólo se observa que se desarrollan como prácticas establecidas dentro de los centros públicos en educación infantil. Del mismo modo, cuando cuentan con los tiempos necesarios, llevan a cabo la reflexión considerando principalmente las situaciones de aprendizaje aplicadas, o como una forma de evaluación general de la jornada, dejando de lado la reflexión consciente e intencionada con relación a niveles más profundos vinculados a las creencias, identidad y misión (Korthagen, 2010).

Otro de los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad de la educadora en el ejercicio de la profesión son las situaciones laborales complejas vividas en sus primeras experiencias laborales. Estas situaciones se relacionan principalmente con el comportamiento de los párvulos, dificultades con el personal y diferencias de opinión con las familias. El no contar con experiencia desde las prácticas pedagógicas en una determinada comunidad educativa impide la resolución de problemas de manera oportuna y adecuada.

Por otro lado, las tensiones y conflictos que provocan estas situaciones al ser enfrentadas desde la inexperiencia pueden ser vistas bajo dos perspectivas:

como un problema, o como un desafío a enfrentar que lleva a buscar soluciones y superarlas cuando sucedan situaciones similares. Lo esencial es la forma cómo la educadora percibe lo vivido, donde la capacidad que manifieste para la resolución de situaciones nuevas y emergentes debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje en la búsqueda de soluciones, crecimiento y desarrollo profesional.

El trabajo en equipo y colaborativo en una determinada comunidad educativa es el cuarto elemento que emerge desde los hallazgos en la construcción de la identidad profesional en los primeros años, desde la dimensión de ejercicio profesional. Aquí se valora y considera el trabajo con otros como una oportunidad de aprendizaje caracterizada por los ambientes positivos y un clima propicio, donde tanto familias, equipo técnico y párvulos se sientan parte importante de la comunidad al trabajar con un propósito en común, aceptando y apreciando las opiniones de todos sus integrantes. En línea con lo planteado con Bolívar (2006), de esta manera se está contribuyendo a la mejora de los procesos educativos que se llevan a cabo en su realidad educativa, convirtiéndose además en una forma de confirmar su identidad profesional.

El aspecto fundamental para desarrollar en el trabajo en equipo hace referencia a la comunicación como recurso, la cual permite reconocer, en el otro, habilidades, reflexionar en conjunto, contar con el apoyo de sus pares, especialmente de aquellos que poseen mayor experiencia en la institución.

Si bien, todas las educadoras consideran fundamental el trabajo en equipo y colaborativo para el logro de aprendizajes significativos, esto se evidencia de manera intencionada en los centros públicos en educación infantil. En los otros dos contextos en estudio se establecen jerarquías y una marcada diferenciación de las funciones entre la técnica en educación parvularia vinculadas a lo asistencial y la educadora de párvulos relacionadas con lo pedagógico. Esto se observa en mayor medida en los centros educativos particulares subvencionados, lo cual dificulta un trabajo en conjunto y unificado en beneficio de toda la comunidad educativa.

Finalmente, la valoración que hacen otros del trabajo realizado por la educadora, es el último elemento constituyente identitario en lo que a la dimensión de ejercicio profesional se refiere, donde la apreciación que hace el equipo técnico y la familia de los párvulos de la labor pedagógica que realiza la profesional en educación infantil representa para ella un reconocimiento social.

Este reconocimiento, el cual se manifiesta principalmente cuando el equipo valora su trabajo y las familias agradecen los avances de sus hijos y les piden consejos con relación al desarrollo del niño, reafirma en la educadora su rol profesional, permitiéndoles además mayor confianza y seguridad en su actuar al sentir que su labor es vista como importante para el desarrollo integral del párvulo. Cuando el trabajo no es valorado, se produce en ellas desmotivación y desgano.

En cuanto al objetivo de ***comparar los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de educadoras de párvulos principiantes que se desempeñan en centros públicos en educación***

infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, en primer lugar, es posible establecer una relación directa entre el contexto donde se desempeña en la interacción con otros actores comunitarios y la construcción de su identidad, al compartir conceptos, ideas y mirada de la infancia similares. De acuerdo con lo expuesto por Ávalos y Sevilla (2010), estos contextos laborales determinan la forma en cómo los educadores se reconocen, se sienten identificados, definen sus metas y conducen sus objetivos o propósitos, ya sean estos personales o profesionales.

La identidad de la educadora de párvulos es compartida por sus pares, donde converge y se reconoce en su identidad personal, desde la concepción que la propia profesional posee, la que se ha ido formando desde sus experiencias personales y formación de pregrado.

Sin embargo, cuando lo que se lleva a cabo en el centro educativo no es compartido en su totalidad por la identidad personal de la educadora, se produce en ellas conflictos y cuestionamientos que las llevan a tomar decisiones. Por un lado, a cambiarse de centro o contexto educativo, y, por otro, acostumbrarse y aceptar las características y requerimientos institucionales, intentando incorporar en algunas situaciones de aprendizaje experiencias más significativas donde el párvulo puede elegir y decidir. A esto último se le ha denominado en el presente estudio *identidad profesional adaptativa*. Esta identidad adaptativa pudo ser evidenciada principalmente en los centros particulares subvencionados y jardines infantiles particulares.

Con relación a las características de la institución donde trabajan las maestras, se pueden señalar diferencias y similitudes que están recogidas en la figura 30:

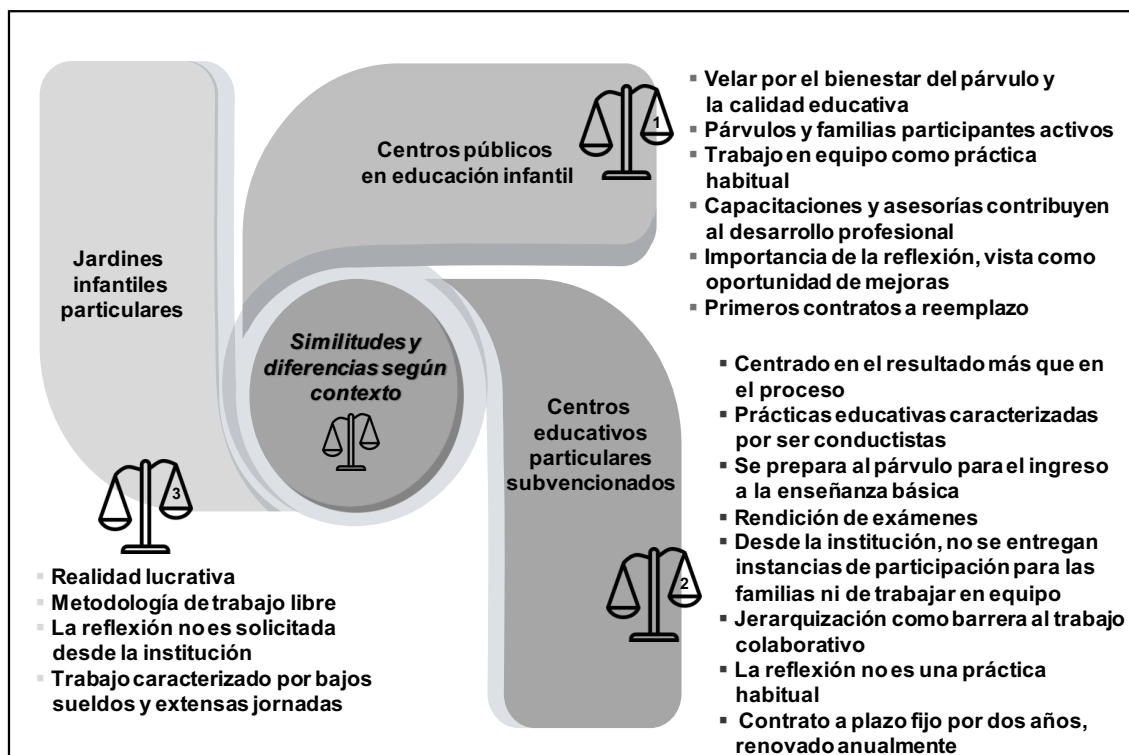


Figura 30: Semejanzas y diferencias en la construcción identitaria según contexto

En los centros públicos en educación infantil los propósitos fundamentales son velar por el bienestar del párvulo y propiciar la calidad educativa, atendiendo a todos los niños y las familias que así lo requieran, desde la universalización, inclusión y diversidad.

La relación con las familias es cercana y de respeto, identificando y destacando en ellas su rol como primer agente educativo de sus hijos (MINEDUC, 2018a) y, por lo tanto, haciéndolas parte de las situaciones pedagógicas. En uno de los centros se hace partícipes a los padres desde la planificación, su aplicación y posterior evaluación y, en otro, entregándoles semanalmente la información correspondiente al aprendizaje a intencionar y potenciar en los párvulos y la forma de cómo ellos pueden potenciarlo desde el hogar dando, además, cuando es solicitado, orientaciones referidas al manejo de situaciones con sus hijos.

Las entrevistas con las familias es otra forma de acercamiento, trabajo y vinculación para favorecer así la comunicación constante y el conocimiento mutuo. En la mayoría de ellas se observa compromiso y disposición a trabajar de manera colaborativa, en directo beneficio del aprendizaje de los párvulos y de la conformación de comunidades educativas con propósitos en común.

En este tipo de contextos, el trabajo en equipo es una práctica habitual, constante y sistemática que enriquece el quehacer diario, al contar con diferentes voces que aportan y se involucran en la tarea de educar. Sin embargo, el incorporarse a equipos ya constituidos con profesionales y técnicas con mayor experiencia y antigüedad en la institución, en un comienzo genera en las educadoras principiantes temor e inseguridad.

Se efectúan, además, constantemente capacitaciones que pretenden mejorar las prácticas pedagógicas y cautelar la integridad, tanto de los párvulos como del personal técnico. En este mismo sentido, cuentan con asesores pedagógicos que van orientando el trabajo de las educadoras de párvulos de toda la institución educativa.

El trabajo educativo se lleva a cabo considerando los intereses de los párvulos, siendo ellos participantes activos en la toma de decisiones pedagógicas, utilizando además diferentes espacios como educativos, trabajando de forma grupal e individual con elementos concretos. De este modo, el rol de la educadora es de orientar y mediar el proceso vivenciado por los párvulos, siendo éstos los constructores de sus aprendizajes. La planificación se ejecuta considerando criterios de mediación y la evaluación se lleva a cabo con escala de apreciación y registro abierto.

En relación con los periodos de alimentación y saludo inicial, éstos son visualizados como instancias enriquecedoras y fundamentales donde se desarrollan regulaciones y normas de convivencia para la vida.

Por otra parte, se entrega importancia a la reflexión, ya sea grupal e individual, especialmente de las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo durante la jornada. Los procesos reflexivos y sistematizados que desarrollan les permiten mejorar las prácticas educativas, unificando además criterios de organización y trabajo en conjunto.

Desde las experiencias gratificantes vividas que les generan satisfacción en la realidad educativa en la cual se desempeñan como profesionales, hay consenso en que disfrutan de lo hacen y obtienen aprendizajes significativos del trabajo realizado con pares y de las capacitaciones institucionales. En cuanto a la inserción laboral, en algunos casos fue complejo incorporarse a un equipo de trabajo ya conformado y realizar el quehacer pedagógico correspondiente.

Con relación al conocimiento del contexto de centros públicos en educación infantil, las educadoras que llevan al menos un año en la institución, señalan que lo conocen a través de cuatro aspectos diferenciados: haber estudiado el Proyecto Educativo Institucional (PEI); estar en permanente contacto y comunicación con las familias mediante entrevistas y otras acciones; mantener un buen clima laboral al identificar las características del equipo técnico pedagógico, conociendo sus fortalezas y debilidades, y, por último, el hecho de permitir interacciones comunicativas positivas y comprender a sus pares. Del mismo modo, las visitas domiciliarias realizadas a las familias y las vivencias del día a día con los párvulos facilitan este conocimiento. Por otro lado, la educadora que lleva menos de un año en la institución y se encuentra en calidad de reemplazo, señala conocer de manera general lo referido al trabajo pedagógico, las familias y comunidad educativa.

Con relación a las condiciones laborales, este tipo de instituciones se caracterizan por realizar los primeros contratos para reemplazos de corto, mediano, o largo plazo. El clima que se establece por lo general se caracteriza por ser respetuoso y cordial.

Por otro lado, y en contraposición a lo antes señalado, los centros educativos particulares subvencionados se centran en el resultado más que en el proceso de aprendizaje, donde los párvulos realizan exámenes como mecanismo de comprobación de lo aprendido. En uno de los centros educativos del resultado obtenido por los párvulos dependerá la continuidad de la educadora.

Este tipo de realidades forman parte de los colegios, los que abarcan un sistema educativo más amplio, que va desde los niveles de transición en educación parvularia, hasta octavo año de enseñanza básica o cuarto año de enseñanza media. En este sentido, su estructura organizacional y funcionamiento es diferente a lo llevado a cabo en los centros en educación infantil, donde el equipo directivo lo constituyen el director del colegio, inspectores y jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Este equipo se encarga de elaborar el plan anual, revisar las planificaciones y evaluar el trabajo que lleva a cabo la educadora de párvulos frente al nivel educativo que tiene a su cargo.

En cuanto a la relación y trabajo que se establece con las familias, si bien se reconoce su importancia, dan a conocer que no se han generado las instancias para que puedan participar, en este sentido, el contacto más formal se da en reuniones de padres y entrevistas, las cuales se llevan a cabo dos o tres veces al año.

El trabajo en equipo no se establece como algo primordial para la institución, si bien las educadoras cuentan con una técnica en educación parvularia, las funciones y responsabilidades de cada una de ellas están fuertemente

determinadas, desde lo pedagógico para la educadora, y lo asistencial para la técnica, lo que impide en algunos casos el poder trabajar de manera colaborativa con propósitos compartidos. Si bien esto es algo propio de este tipo de instituciones desde sus requerimientos y funcionamientos, dos de las tres educadoras hacen parte de las experiencias pedagógicas y de situaciones que involucran a los párvulos a las técnicas en educación parvularia, al fundamentar que el trabajo en equipo promueve los ambientes positivos y un clima propicio para el aprendizaje. En uno de los centros educativos se puede encontrar apoyo del psicólogo para atender a situaciones de necesidades educativas especiales que presente algún párvulo, y de esta manera poder trabajar de manera interdisciplinaria en conjunto con la familia.

Es importante señalar, de acuerdo a lo establecido en los hallazgos de la presente investigación, que el trabajo en equipo es uno de los saberes relevantes entregados en su formación inicial y que las educadoras lo destacan y defienden.

Las situaciones pedagógicas se caracterizan en su mayoría por ser prácticas de base conductistas, en desarrollar guías de trabajo, en la realización de actividades en el libro y ejercicios grafomotrices, y en algunos casos se utilizan materiales concretos. Se envían tareas al hogar y se lleva a cabo una evaluación final, la que es considerada una evidencia para las familias con relación al trabajo que se lleva a cabo durante el año. Los contenidos a desarrollar son vistos como asignaturas, lo cual no se relaciona con el aprendizaje entregado en la formación inicial. Inicialmente, esta diferencia provoca conflicto a las educadoras principiantes, pero con el tiempo se terminan acostumbrando.

De acuerdo a lo señalado por las educadoras, los requerimientos institucionales focalizan su atención en enviar bien preparados a los párvulos a primer año básico. Si bien en uno de los casos se le entrega libertad a la educadora para llevar a cabo la metodología que ella estime conveniente, se les solicita que los párvulos vayan a la enseñanza básica con una buena base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si bien la reflexión se reconoce como importante en la mejora de prácticas pedagógicas y en su desarrollo profesional, ésta no es solicitada por la institución, por tanto, no se lleva a cabo de manera sistemática ni en profundidad. Este tipo de prácticas se relacionan con palabras como reflexión inconsciente llevada a cabo de manera informal o evaluación general de la jornada. Esto se debe fundamentalmente a no contar con los tiempos necesarios para realizarla de manera más intencionada.

En lo que a esta realidad se refiere, las educadoras dan a conocer que en un comienzo fue difícil acostumbrarse a las demandas institucionales, donde a pesar de tener que efectuar algunas acciones que no van en directa relación con sus ideas, pensamientos y creencias personales – profesionales, señalan su agrado por trabajar en este tipo de instituciones educativas. Si a las participantes de la investigación no le hubieran dado a conocer en la formación de pregrado que el conductismo limita el aprendizaje significativo de los párvulos, no existirían cuestionamientos ni conflictos con relación a este tipo de metodologías, lo que daría como resultado que su inserción laboral fuera más fácil y llevadera.

Por otro lado, las educadoras plantean el desconocimiento del funcionamiento del centro educativo, lo que se atribuye a que la institución no entrega las instancias ni la información pertinente que les permita tener una visión más amplia y en profundidad de la realidad educativa a la cual pertenecen. El conocimiento que ellas poseen es vinculado a partir de la interacción con los párvulos en el quehacer diario, y en el contacto no formal e intencionado con las familias. En cuanto a las características referidas al contrato de trabajo, éste es a plazo fijo de uno a dos años, posteriormente pasa a ser indefinido.

Con relación al clima laboral, la falta de comunicación con la asistente de párvulos no favorece el trabajo en equipo, lo que no promueve ambientes positivos ni los climas propicios para el aprendizaje. La jerarquización establecida en este tipo de instituciones dificulta un trabajo colaborativo. Sin embargo, las educadoras señalan hacer los esfuerzos necesarios para incluir a la asistente en el trabajo pedagógico, ya que consideran que tienen mucho que aportar, y no sólo desde lo asistencial, lo que en algunos casos ha tenido resultados favorables.

Desde los jardines infantiles particulares, se define a este tipo de contextos como una realidad lucrativa, predominando la imagen del jardín infantil por sobre el proceso de aprendizaje del párvulo. La forma de financiamiento es el pago mensual que hacen las familias de los niños, por este motivo, lo fundamental es cautelar que tanto padres como niños se sientan gratos dentro de la institución, con el principal propósito de mantener las matrículas.

Esto produce conflicto desde el rol profesional de la educadora, al no poder actuar con libertad y explicar a las familias algunas situaciones vividas en el aula con sus hijos o ante la detección de alguna necesidad educativa especial, por temor a que no sea comprendido y decidan retirar a sus hijos.

Con relación al trabajo con las familias, en dos de los tres jardines infantiles, las educadoras señalan que cuentan con un sistema de puertas abiertas, donde los padres pueden ingresar al aula y participar de las actividades pedagógicas. La mayoría de las familias manifiesta interés y disposición por colaborar y aportar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En uno de los tres jardines infantiles no se realiza trabajo con familias, ya que desde la dirección del centro educativo no se considera necesario, lo que hace que el contacto de la educadora con los padres de los párvulos sea mínimo. Sin embargo, se cuenta con un sistema de cámaras donde las familias pueden ver a sus hijos durante la jornada.

La metodología de trabajo es más bien libre, no estableciéndose un mismo criterio para todos, en uno de ellos se trabaja con un libro y se realizan actividades de tipo cognitivas y grafomotrices. En otro, el niño puede elegir si participa o no de la actividad central. Una de las educadoras señala que el trabajo que se lleva a cabo es a través del juego, buscando de esta manera aprendizajes significativos.

Con relación a la reflexión, y al igual que en los centros educativos particulares subvencionados, señalan no tener tiempo para su realización, estableciéndose conversaciones informales y no sistemáticas con la asistente de párvulos sólo cuando se da la posibilidad.

Las participantes de la investigación pertenecientes a este tipo de realidades educativas, plantean que cuentan con la autonomía y libertad para modificar las situaciones pedagógicas planificadas para la jornada o llevar a cabo la metodología que consideren adecuada. Sin embargo, en algunos casos les genera inseguridad no contar con un acompañamiento que oriente el trabajo que llevan a cabo, especialmente en lo referido a las planificaciones y su revisión.

Las educadoras que forman parte de este tipo de realidades señalan interés por la labor que realizan, disfrutando de ella, especialmente cuando ven a los párvulos interesados, felices y disfrutando de las experiencias de aprendizajes propuestas. En oposición a esto, en ocasiones sienten que algunas familias no valoran ni respetan su trabajo al visualizarlo desde lo asistencial por encima de lo pedagógico, lo que provoca en ellas desmotivación.

Del mismo modo, si bien las educadoras manifiestan agrado por el trabajo que llevan a cabo con párvulos, en algunos casos les genera frustración realizar algunas acciones que no van en directa relación con la formación que recibieron en pregrado.

En cuanto al conocimiento del contexto, las educadoras señalan conocerlo, atribuyendo a esto a la buena asistencia de los párvulos, lo que posibilita identificar sus características, necesidades y singularidades, y por otro lado se relaciona con la posibilidad de relacionarse con las familias en algunas actividades o acciones cotidianas.

En lo que se refiere al clima de trabajo, se plantea como fundamental ya que es el reflejo de lo que los niños aprenden, siendo un buen clima sinónimo de armonía en el quehacer pedagógico. Sin embargo, el maltrato vivido por unas de las educadoras en su primera experiencia laboral por parte del equipo directivo, produjo en ella un desgaste emocional, conflictos e inseguridades.

Por otro lado, este tipo de realidades educativas se caracterizan por extensas horas de trabajo; en algunos casos la realización de multiplicidad de funciones, bajos sueldos, donde no hay apoyo pedagógico o capacitaciones que contribuyan en su desarrollo profesional. Esto, produce en las educadoras cuestionamientos, al darse cuenta de que todo el trabajo y esfuerzo efectuado en su formación inicial no es valorado ni reconocido.

De acuerdo a lo anterior, las maestras principiantes no se proyectan en este tipo de instituciones, las cuales son vistas como un medio para adquirir experiencia en la búsqueda de mejores oportunidades laborales.

Para el objetivo de **identificar las competencias profesionales entregadas en la formación inicial**, que las educadoras de párvulos principiantes establecen como fundamentales a desarrollar en la realidad educativa a la cual pertenecen, se establecen principalmente tres: liderazgo, reflexión crítica y trabajo en equipo:

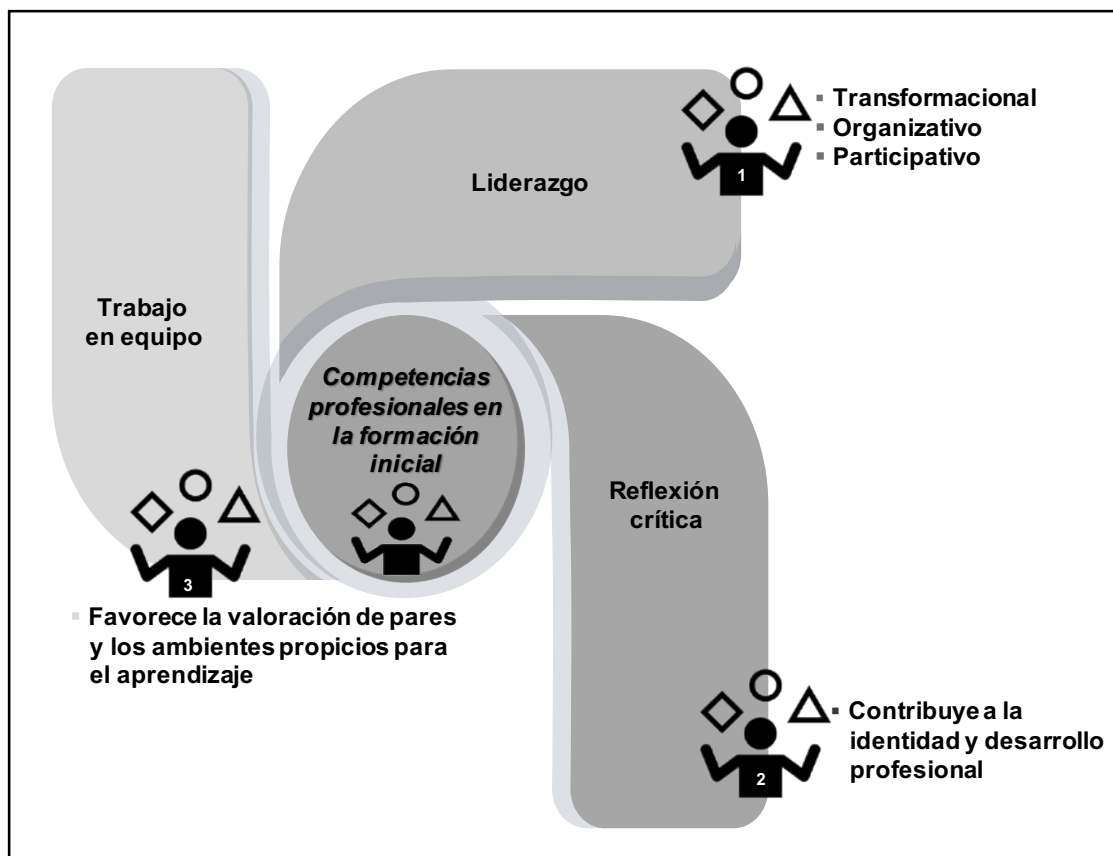


Figura 31: Competencias profesionales en la formación inicial

Con relación al liderazgo, éste es entendido como transformacional, organizativo y participativo, en el sentido que la educadora pueda conducir y orientar hacia la mejora de la calidad de los procesos educativos.

De este modo, puede generar situaciones que movilicen a la comunidad en beneficio de todos sus participantes, donde tanto los niños, las familias y el equipo técnico pedagógico se sientan y sean parte activa de esta comunidad, valorando sus aportes y considerando a cada uno de ellos actores claves. Lo anterior, constituye una base sólida para la generación de aprendizajes significativos para el párvulo y toda la comunidad educativa y para el empoderamiento del rol de la educadora de párvulos.

Si bien, es reconocido como uno de los saberes relevantes entregados en pregrado, sólo ha podido ser llevado a cabo con mayor intencionalidad por las educadoras pertenecientes a centros públicos en educación infantil. En los centros educativos particulares subvencionados, y de acuerdo a los requerimientos institucionales, se evidencia un liderazgo de tipo jerárquico, donde la educadora, de acuerdo a lo que es solicitado por la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica o un superior, es quien organiza y toma decisiones que, tanto las familias como el equipo técnico deben aceptar. En los jardines infantiles particulares se reconoce el liderazgo como competencia desarrollada en la formación inicial, sin embargo, no es evidenciado desde lo transformacional y significativo.

Las participantes del estudio, tanto de los centros particulares subvencionados como de los jardines infantiles particulares, son conscientes que esta competencia podría ser desarrollada con mayor intencionalidad, de esta manera ellas cumplirían así, de forma más significativa uno de los roles fundamentales de la educadora de párvulos, como lo es el actuar de forma transformadora y dinamizadora de las comunidades educativas. Sin embargo, se produce en ellas cierto acostumbramiento a lo solicitado en el contexto educativo al no evidenciarse acciones que puedan provocar un cambio de mirada institucional. Si bien asumen un liderazgo, éste es llevado a cabo de manera parcelada, lo que difiere de la competencia adquirida en la formación inicial.

Por otro lado, se reconoce en la formación inicial el desarrollo de la competencia vinculada a la reflexión crítica y constructiva, la cual ha favorecido su identidad y desarrollo profesional, donde entre los resultados destaca el poder entregar una opinión fundamentada ante una determinada situación.

Junto con lo anterior, la adquisición de esta competencia estuvo fuertemente marcada en la formación de pregrado por el acompañamiento y evaluación que hacían las educadoras guías al proceso de prácticas vivido, donde junto con la realización de los registros reflexivos con relación a su quehacer en aula, les daban a conocer las mejoras a efectuar. De esta manera, a través de preguntas podían identificar los aspectos a optimizar, convirtiéndose así este saber en significativo, el cual les ha permitido desarrollarse como una profesional autocrítica y reflexiva.

Sin embargo, ocurre algo similar a lo evidenciado en la competencia de liderazgo, ya que, si bien se reconoce la importancia de tener esta competencia, se produce una dicotomía o contradicción cuando no es aplicada de manera sistemática y continuada.

Esto les sucede principalmente a las maestras de centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, ya que dentro de estas instituciones no es requerimiento la realización de este tipo de prácticas, quedando esto a libertad de cada profesional. Las educadoras, al no contar con el tiempo necesario no las llevan a cabo de la forma como esta competencia fue adquirida en su formación inicial. Por este motivo, en algunos casos se relaciona la reflexión con la realización de algo inconsciente, una evaluación de la jornada o autocrítica al trabajo diario, perdiendo de esta manera el real sentido y profundidad que esta competencia implica.

La tercera competencia adquirida en la formación de pregrado y considerada esencial para llevar a cabo en la realidad educativa, es el trabajo en equipo y colaborativo como eje orientador de las acciones a realizar para determinados propósitos, los cuales son compartidos por todos. En consonancia con Zabalza y Zabalza (2011) se muestra que el trabajo en equipo es reconocido como uno de los elementos fundamentales a desarrollar en las carreras de formación inicial, considerándolo además como un criterio clave para el quehacer pedagógico con párvulos.

Realizar acciones en conjunto promueve la valoración del otro al reconocer sus aportes e ideas; desarrolla la empatía; crea mayor confianza entre pares, equipo

técnico pedagógico y comunidad educativa en general; favorece los ambientes positivos, y, por tanto, un clima propicio para el aprendizaje.

Si bien, se reconoce la dificultad de las interacciones comunicativas en los equipos de trabajo, es fundamental que la educadora, desarrollando la competencia de liderazgo, genere instancias de apoyo, comunicación y buena convivencia.

Esta competencia de trabajo en equipo se desarrolla de manera intencionada en los centros educativos públicos en educación infantil, al ser una práctica habitual el realizar acciones en conjunto. Desde los centros particulares subvencionados y de acuerdo a los requerimientos institucionales y a la concepción de trabajo que se establece, más que una labor educativa en equipo, ésta se lleva a cabo de manera jerarquizada, donde la educadora se encarga, por un lado, del desarrollo de aprendizajes en los párvulos, atendiendo específicamente lo pedagógico, y por otro lado, del trabajo e interacción con las familias. Mientras que la técnica en educación parvularia realiza todo lo referido a lo asistencial, sin vincularse mayormente desde lo pedagógico en el aprendizaje de los párvulos.

Sin embargo, las educadoras que realizan su labor en este tipo de instituciones, reconociendo desde lo adquirido en su formación inicial lo relevante de esta competencia, intentan incorporar a la asistente en las situaciones pedagógicas y la toma de decisiones, dando a conocer al equipo directivo de qué manera ellas conciben el trabajo colaborativo con otros y la importancia que tiene en el logro de aprendizajes en los párvulos. En uno de los casos, pese a los esfuerzos realizados, esto no ha sido posible.

En las educadoras pertenecientes a jardines infantiles particulares, al igual que en las instituciones particulares subvencionadas, esta competencia no es desarrollada. En directa relación con el liderazgo, en este tipo de establecimientos educativos se observa una jerarquización y clara separación de funciones, donde la educadora se centra en lo pedagógico y la técnica en lo asistencial.

Finalmente, en cuanto a las competencias desarrolladas en la formación de pregrado que resultan ser significativas en las realidades educativas en estudio, cabe señalar que los saberes mencionados por las educadoras principiantes van en directa relación con aquellas competencias genéricas, vinculadas a las relaciones sociales e interacciones con otros actores o agentes comunitarios. Por tanto, se van desarrollando a partir de la experiencia, en situaciones y problemas que surgen del quehacer pedagógico diario, donde lo vivido, según el contexto educativo del cual forma parte la educadora, determinará la forma de responder (Tejada, 2015).

Este tipo de competencias deberían ser compartidas por todos los profesionales de la educación, ya que constituyen la base en la formación de educadores, al ser una profesión social y al servicio de las personas.

En lo que respecta a ***identificar las necesidades de apoyo en la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en***

diferentes centros educativos, se destacan tres necesidades que se pueden observar en la figura 32:

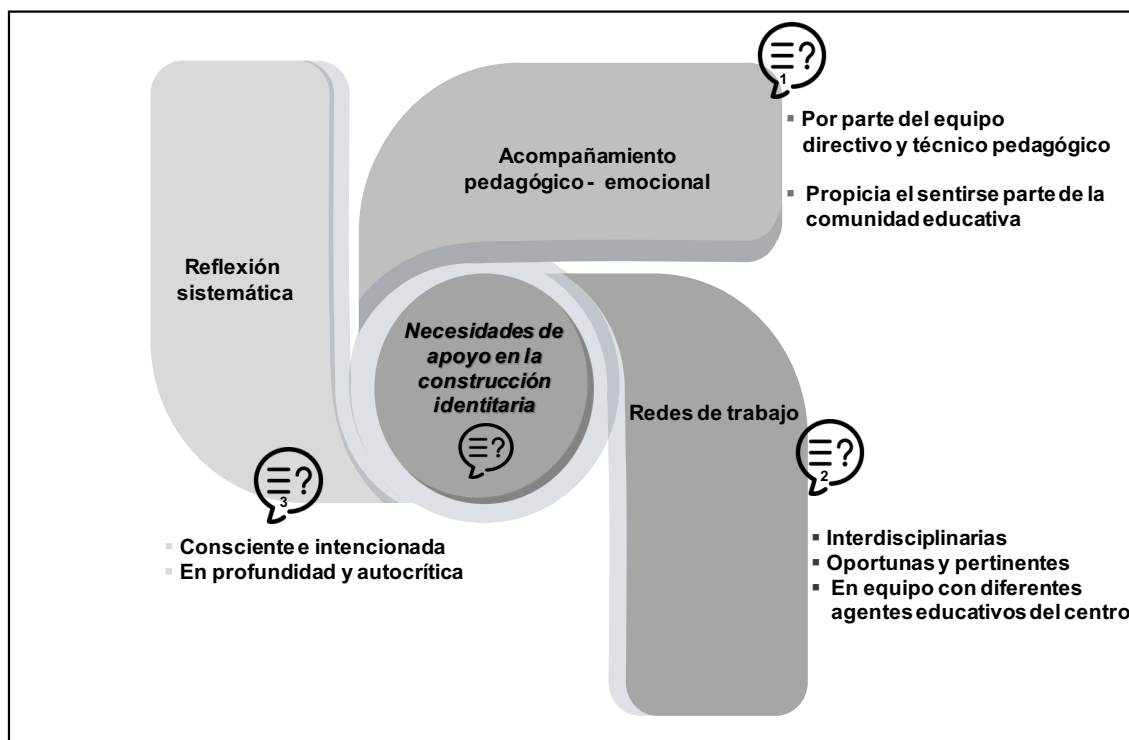


Figura 32: Necesidades de apoyo en la construcción identitaria

Cabe señalar que de acuerdo a lo que ellas plantean, en sus primeras experiencias laborales lo fundamental es contar con un equipo de trabajo que confíe en su labor pedagógica y les entreguen apoyo emocional, especialmente aquellas personas que llevan más tiempo en la institución, donde la capacidad de ponerse en el lugar del otro se desarrolle como una práctica habitual dentro del contexto educativo al cual pertenece. Es así como el apoyo que reciba la educadora en sus primeros años de trabajo, será determinante para enfrentar su futuro laboral y su desarrollo profesional (Ávalos, 2009).

De esta manera, podrá ser comprendido de mejor forma por la maestra principiante y toda la comunidad, el proceso de transición de estudiante de formación inicial a educadora de párvulos a cargo de un nivel educativo. En este sentido, si bien posee competencias, éstas deben ser desarrolladas desde el quehacer pedagógico diario que, a partir de las experiencias vividas en aula y en la interacción con diferentes actores educativos, le permitirá ir adquiriendo mayor confianza en su actuar. Por esta razón es fundamental el apoyo que reciba de la comunidad educativa para propiciar el sentirse parte del contexto y a su vez, contribuirá a la construcción de su identidad profesional como educadora de párvulos.

Por otro lado, si la educadora que ingresa por primera vez a un determinado centro educativo no ve en el equipo técnico pedagógico comprensión por los errores cometidos y entendimiento del desconocimiento que le resulta esta nueva realidad, sus inseguridades permanecerán, su trabajo se hará más

solitario y sentirse parte de esa realidad será complejo desde el reconocimiento identitario.

Las participantes de la investigación que pertenecen a centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares señalan la importancia de contar con especialistas para el diagnóstico de necesidades educativas especiales, estableciendo de esta manera una red de apoyo y trabajo interdisciplinario. Si bien ellas poseen los conocimientos generales al respecto, plantean la necesidad de trabajar con profesionales específicos, como fonoaudiólogos y educadores diferenciales, con los propósitos de atender a las individualidades de cada niño desde la inclusión, propiciando en todo momento su bienestar y favoreciendo su desarrollo integral. A su vez, también se contribuye a la construcción de la identidad profesional, a partir de la interacción y el trabajo que se realiza con otros profesionales en una determinada realidad educativa.

Si bien en los centros públicos de educación infantil existen redes de apoyo, se plantea la necesidad de que sean activadas de manera oportuna, especialmente cuando se trata de algún caso de vulneración de derechos, donde el bienestar del párvulo está en juego. Esto es visto como algo difícil de manejar, al tener que seguir ciertos protocolos institucionales y esperar respuesta para la resolución de la situación. Esta espera les causa conflictos y contradicciones desde la definición que hacen de su propio rol como educadora de párvulos, con relación a aquellas situaciones que no dependen de ella en su totalidad.

En jardines infantiles particulares, una de las necesidades relevantes se centra en poder realizar la labor pedagógica con la colaboración de una técnica en educación parvularia, estableciendo de esta manera un trabajo en conjunto, formando equipo con propósitos en común, donde se realicen acciones en de manera colaborativa en torno a un contexto determinado. Se releva el significado del trabajo compartido con diferentes agentes educativos al poder aprender de otros, valorando de esta manera sus aportes, lo que se traduce en un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje de todos.

Del mismo modo, y bajo esta misma realidad educativa, el apoyo requerido se basa en el acompañamiento a su labor pedagógica por parte de una profesional de la misma institución que cuente con mayor experiencia en el contexto, especialmente en lo relacionado al diagnóstico y evaluación de aprendizajes a desarrollar en los párvulos.

Desde este contexto, se plantea estar en desventaja con relación a las educadoras principiantes de centros públicos de educación infantil, ya que no son capacitadas por la institución. Esta situación que viven las educadoras de jardines particulares se traduce en un estancamiento en lo a crecimiento y desarrollo profesional se refiere. Es por este motivo que las proyecciones laborales no se sostienen en las instituciones privadas, y sólo son vistas desde la adquisición de experiencia laboral.

La posibilidad que tienen las educadoras de los centros públicos de ser capacitadas en diferentes temáticas relacionadas especialmente con el bienestar y los derechos de los niños, ha permitido a una de las participantes visualizar la

necesidad de comprender que la identidad de género y diversidad sexual son temáticas fundamentales que toda profesional de la educación infantil debe conocer. En este sentido, uno de los objetivos fundamentales de la educación parvularia es propiciar en el párvulo su desarrollo integral desde lo biopsicosocial y para que esto suceda, la educadora debe conocer a cada uno de sus párvulos, considerando el principio de singularidad y respetando sus características e individualidades. Es en la primera infancia donde se constituyen las bases para los futuros aprendizajes, por lo tanto, es fundamental entregar una educación basada en el respeto, la aceptación y valoración del otro.

Se establece además que en este período de transición y cambio de estudiante a educadora se enfrentan a muchos cuestionamientos e inquietudes que solas les resulta difícil de resolver. Es de acuerdo a lo anterior que plantean que el acompañamiento debería establecerse desde la formación inicial y el contexto educativo del que forman parte, ya que así se podrían unir y articular ambas experiencias, haciendo de esta manera el período de transición más llevadero.

Otra de las necesidades que presentan las educadoras principiantes es la capacidad de reflexionar con mayor profundidad y autocrítica de su proceso de construcción de identidad profesional, el cual día a día se va formando a partir del quehacer diario y experiencias vividas en un determinado contexto. Esta reflexión debería establecerse de manera sistemática considerando los diferentes niveles de profundidad que ésta implica (Korthagen, 2010): desde los más visibles, como el comportamiento y el ambiente; pasando por las competencias que desarrollan, hasta llegar a sus creencias, identidad y misión. De esta manera la construcción identitaria se podrá desarrollar de manera más consciente y consistente, lo que le permitirá el crecimiento tanto personal como profesional, al favorecer la reflexión de aprendizajes para la vida, siempre y cuando ésta resulte ser significativa.

A modo de conclusión final, se puede señalar que, en relación al objetivo general de **analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos principiantes en diferentes centros de educación infantil**, este proceso resulta ser complejo, relacional, contextual y variable, como se puede ver en la figura 33:

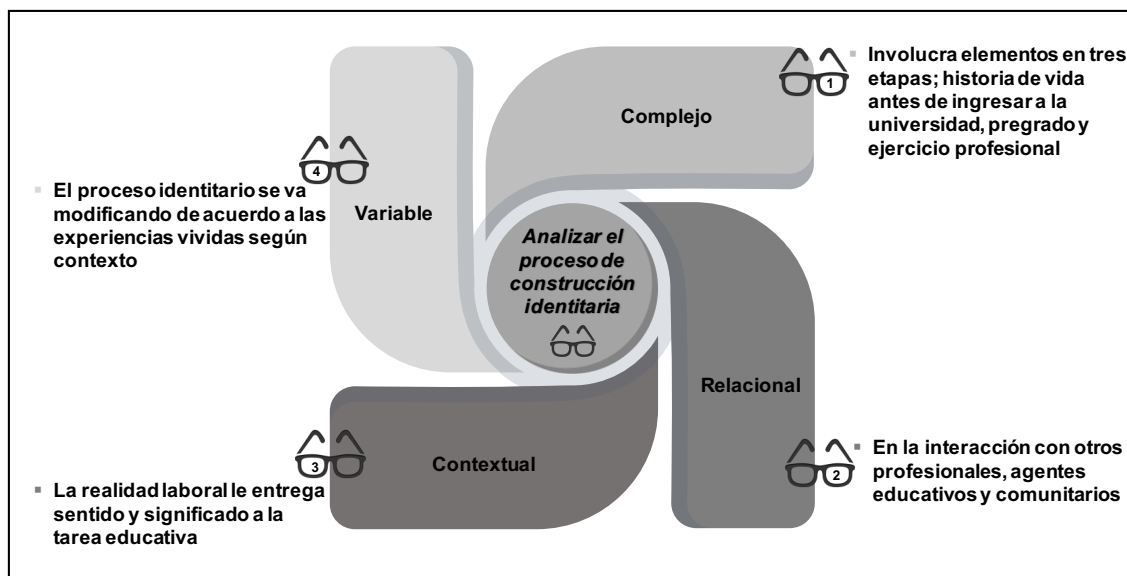


Figura 33: Análisis del proceso de construcción identitaria

Así, la construcción identitaria es un proceso complejo ya que involucra elementos que la constituyen pertenecientes a tres etapas que se relacionan entre sí:

- ✓ Desde su historia de vida y lo vinculado antes del ingreso a estudiar la carrera, donde se identifican como relevantes las experiencias de vida y los cuestionamientos y conflictos vividos en esta etapa.
- ✓ La formación de pregrado y los aprendizajes adquiridos, ya sea desde la preparación como profesional de la educación o aquellas situaciones que dentro de esta etapa favorecieron su crecimiento personal.
- ✓ El ejercicio profesional, desde la concepción del rol de educadora de párvulos en las situaciones laborales complejas vividas en sus primeras experiencias laborales, donde la transición de estudiante a educadora trae consigo cuestionamientos, temores e inseguridades, que a partir del desconocimiento y la inexperiencia deben resolver situaciones nuevas y desconocidas. Del mismo modo, la reflexión y el significado atribuido a ésta es visualizado como una oportunidad de mejora, aprendizaje y desarrollo profesional.

Por otro lado, es un proceso relacional, ya que esta construcción es posible en la interacción con otras profesionales de la educación y agentes educativos, los cuales van compartiendo ideas y concepciones de lo que es educar en la primera infancia. En esta misma línea, la confianza y el apoyo entregado por sus pares con mayor experiencia en la institución, el trabajo en equipo y colaborativo favorece la construcción de nuevos aprendizajes y la búsqueda de propósitos en común.

A su vez, es importante señalar que el reconocimiento social, referido a la valoración positiva que hacen otros actores comunitarios como el equipo técnico pedagógico y las familias de los párvulos, les entrega mayor confianza y

seguridad para seguir desarrollando su labor pedagógica, permitiéndoles además un mayor empoderamiento de su rol como educadora de párvulos.

La construcción a nivel contextual y en conexión con lo relacional, la realidad educativa a la cual pertenecen le entrega sentido y significado a la labor de educar. Cada contexto posee unas características específicas que lo hace diferente al otro, y cuando los aspectos fundamentales son compartidos por la educadora, se produce en ellas una mayor satisfacción laboral y profesional, al sentirse parte de esa comunidad educativa. Esta satisfacción se observa con mayor claridad en las educadoras principiantes que forman parte de centros públicos en educación infantil.

Por otro lado, cuando las educadoras pertenecen a centros educativos cuyo propósito fundamental se aleja en parte de la concepción de educación parvularia, su identidad personal, la cual se forma de sus experiencias personales y formación de pregrado, se ve afectada, provocando en ellas conflictos y cuestionamientos lo que hace que su inserción laboral sea más difícil.

Si bien al comienzo les resulta complejo de asumir, intentan vincular y establecer una relación entre los requerimientos solicitados por la institución educativa y en la medida de lo posible, contribuir y aportar desde los conocimientos adquiridos en pregrado con una educación infantil constructivista, donde el párvulo sea feliz y manifieste interés por aprender. A esta adecuación se le ha denominado en la presente investigación *identidad profesional adaptativa*. Lo anterior es identificado en los jardines infantiles particulares y con mayor fuerza en los centros educativos particulares subvencionados.

Del mismo modo, el proceso de construcción identitario resulta ser variable, ya que se modifica y reformula de acuerdo a las experiencias vividas en un determinado contexto educativo, donde la reflexión intencionada y el nivel de profundidad que se alcance frente a una determinada situación, contribuirán a un mayor conocimiento y desarrollo tanto personal como profesional. Si la educadora cambia de realidad educativa, la identidad social, la cual es construida en conjunto con otros, tendrá sus variaciones y modificaciones.

Finalmente, es importante señalar que la construcción de la identidad profesional es producto de una multiplicidad de elementos, donde la relación y el vínculo de lo personal con lo profesional son indivisibles. Del mismo modo, la labor de la educadora de párvulos se lleva a cabo en contextos sociales y culturales en constante interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa, lo que propicia el conocimiento de la realidad educativa de la cual forma parte, de los integrantes que la conforman y el autoconocimiento.

Un buen profesional no sólo es competente en el quehacer pedagógico, sino que es imprescindible desarrollar competencias para ser personas comprensivas, cercanas, respetuosas y empáticas. Por lo tanto, lo que las educadoras aprendan de la realidad educativa en la que llevan a cabo su quehacer pedagógico, podrá ser un referente a seguir, en la medida que sus creencias personales y su visión de mundo se compartan y conecten con la realidad educativa a la cual pertenece.

Si se espera que las educadoras principiantes se incorporen a una determinada institución educativa y puedan contribuir aportando desde sus saberes y competencias profesionales, es necesario ser conscientes de la etapa de transición en que se encuentran. Por este motivo, es fundamental que tanto las instituciones formadoras de educadoras de párvulos como los centros educativos en los cuales comienzan a desarrollarse profesionalmente, realicen acciones con el fin de entregar apoyo y orientaciones de acuerdo a los requerimientos y características del contexto. Es necesario apoyarlas emocionalmente, confiando y valorando sus capacidades, reconociendo además que los primeros años de trabajo marcarán su vida y futuro profesional.

9 Propuestas de intervención

De acuerdo a los hallazgos de la presente investigación y con el propósito de realizar mejoras en la construcción de los procesos identitarios en los primeros años de ejercicio, favoreciendo además una inserción laboral articulada y complementaria, se presentan a continuación algunas propuestas que vinculan diferentes estamentos relacionados con el aprendizaje y el perfeccionamiento de las educadoras de párvulos y de la calidad en educación infantil.

Si se trabaja de manera intencionada, atendiendo a los elementos de la identidad según el contexto y las necesidades requeridas por estas profesionales, su inserción será más articulada e intencionada, lo que va en directo beneficio tanto de su desarrollo profesional, como el de la potenciación de aprendizajes en los párvulos.

✓ Desde la formación inicial:

La reflexión es reconocida como un aspecto clave en la construcción de la identidad profesional e identificada como uno de los saberes desarrollados en su formación de pregrado. Es por este motivo que ésta debe ser abordada con mayor intencionalidad y profundidad, donde desde los programas formativos se puedan abordar los seis niveles del modelo cebolla planteado por Korthagen (2004; 2010; 2016).

Sin embargo, resulta fundamental para el conocimiento, reconocimiento y construcción identitaria, no quedarse en los primeros niveles referidos al comportamiento, el ambiente y las competencias, ya que, si bien son importantes, éstos focalizan la mirada en situaciones externas, especialmente los dos primeros. La estudiante debe ser consciente y tener la claridad sobre qué nivel está reflexionando, abordando aquellos vinculados a sus concepciones y creencias, misión e identidad.

Lo anterior permite el autoconocimiento del ser educadora, una mayor conexión con la realidad educativa a la cual pertenece y un desarrollo profesional en directa relación a sus ideas y proyecciones de educadora de párvulos.

Otro de los aspectos destacados por las participantes de la investigación ha sido la competencia de trabajo en equipo desarrollada en la formación inicial, la cual ha contribuido en la comprensión e inserción de formar parte de un grupo de trabajo y de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante seguir intencionando esta competencia, donde las estudiantes en educación parvularia puedan llevar a cabo actividades y situaciones de aprendizaje formando parte de diferentes grupos; compañeras de carrera, especialmente con aquellas que no hay mayor vínculo, afinidad o cercanía, y desde las prácticas de formación, donde puedan participar de actividades o proyectos con las familias, equipo técnico pedagógico y comunidad educativa en general.

De esta manera, su inserción laboral no sería tan compleja y alejada de la realidad. Participar de diferentes grupos para llevar a cabo determinadas tareas favorece la empatía, la comprensión, la valoración y reconocimiento del otro,

trabajando así por un objetivo en común, contribuyendo de esta manera al logro de la tarea propuesta.

✓ Desde la institución educativa:

En continuidad al trabajo realizado en la carrera donde la estudiante estudió educación parvularia, la realidad laboral debe favorecer desde el primer día el crecimiento y desarrollo profesional de la educadora principiante asignando para esto una mentora, la cual debe tener como principal característica ser educadora de párvulos y llevar más de tres años en la institución.

Este trabajo de apoyo debe ser organizado, otorgando el tiempo y el espacio al menos una vez a la semana para reunirse, aclarar dudas y recibir retroalimentación del trabajo efectuado, siendo los niveles entorno – ambiente, comportamiento, competencias, creencias subyacentes, la identidad y la misión los elementos claves para establecer preguntas orientadoras que faciliten la construcción consciente y responsable de su identidad profesional. El periodo estimado es de una hora semanal como requisito mínimo, pudiendo durar este acompañamiento de seis meses a un año, según sea el caso.

Además, es necesario que los centros educativos particulares subvencionados intencionen el proceso educativo como tal, atendiendo más al aprendizaje desde lo significativo, a las características, intereses y necesidades del párvulo por sobre los resultados y el propósito de prepararlos para primer año de enseñanza básica. Si bien esto favorece de manera directa al párvulo, lo que se pretende es establecer una mayor relación y coherencia entre los requerimientos en educación parvularia, el marco curricular nacional, los avances en neurociencias en cuanto al aprendizaje y los saberes adquiridos por la educadora de párvulos en su formación de pregrado. De esta manera, disminuirán los cuestionamientos y conflictos vividos por estas profesionales en lo que a este contexto se refiere, dejando de lado la identidad profesional adaptativa, construyéndola así desde sus creencias, experiencias y sentido de educar en interacción con otros.

De este modo y en línea con lo anterior, es importante que la educadora desarrolle un trabajo en equipo y colaborativo con la técnica en educación parvularia y pueda reflexionar sobre las concepciones y prácticas pedagógicas con otras educadoras de párvulos de la institución a la cual pertenece. En la medida que se efectúen acciones con un propósito en común, centradas en el aprendizaje y el bienestar del párvulo, lo realizado adquirirá mayor sentido y significado para todos los actores del proceso educativo, favoreciendo, los ambientes positivos en aula, la interacción con sus pares y contribuyendo a la construcción identitaria de la educadora de párvulos.

Por otro lado, si el objetivo principal de la educación parvularia es contribuir al desarrollo integral del niño, es fundamental incorporar a la familia en el proceso de aprendizaje del párvulo, reconociéndolos de esta manera como el primer agente educativo de sus hijos y valorando su labor. En este sentido, es necesario que en los centros educativos particulares subvencionados se realicen acciones con los padres, donde se intencione y se le entregue real significado al trabajo

en conjunto, propiciando la participación de las familias en situaciones pedagógicas de aula y proyectos educativos. Estas acciones a desarrollar no deben ser vistas como actividades aisladas, sino por el contrario, deben ser llevadas a cabo como una práctica habitual e intencionada en directa relación con el plan anual del nivel educativo, siendo el principal objetivo lograr aprendizajes significativos en los párvulos, valorando en las familias sus aportes y fortalezas.

✓ Desde el Ministerio de Educación:

Establecer una red de trabajo en conjunto con la Subsecretaría de Educación Parvularia y el contexto educativo, con el fin de articular la formación de pregrado con la inserción laboral, donde se pueda realizar una inducción y orientaciones, que además de entregar los conocimientos con relación a los requerimientos institucionales, genere una red de apoyo, donde la educadora pueda compartir sus primeras experiencias, cuestionamientos y conflictos producidos debido al cambio de estudiante a educadora de párvulos. Esta red de apoyo no debe ser pensada solamente desde lo curricular o las competencias profesionales que requiere desarrollar la educadora en una determinada realidad educativa, sino más bien, y como punto de partida, lo esencial es el apoyo emocional manifestado en la empatía por el trabajo que realiza, reconociendo además esta primera etapa laboral como compleja, donde un acompañamiento coherente a sus necesidades propiciará su construcción identitaria desde la identificación con la realidad educativa en que trabaja.

Es importante que se creen instancias de participación y discusión entre estos dos estamentos educativos, ya que así se producirá una mayor coherencia y apropiación del contexto por parte de la educadora que se inicia, y podrá favorecer a que el período de transición de estudiante a educador sea menos complejo y más llevadero. Si se realiza un trabajo en conjunto entre ambos estamentos con el objetivo de propiciar una inserción laboral contextualizada, respetando sus experiencias previas, las diferencias se acortarán.

Si bien a lo largo de toda la investigación se ha destacado lo fundamental de la reflexión y en línea con lo antes señalado, para que esta sea efectiva y favorezca el crecimiento de la educadora, debe ser reconocida por todas las instituciones educativas. Sin embargo, su reconocimiento no es suficiente si éste no trae consigo cambios o acciones concretas, las cuales deben ser establecidas para todas las instituciones educativas por igual, independiente de la dependencia económica.

Es decir, se propone que, desde el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría en Educación Parvularia, se establezca como requisito obligatorio para centros públicos en educación infantil, centros educativos particulares subvencionados y jardines infantiles particulares, un periodo semanal para la reflexión tanto grupal como individual, la cual pueda ser sistematizada y se vincule de manera directa con el trabajo a realizar en las mentorías. Este periodo para la reflexión debe ser establecido de manera permanente, sin una fecha de

término para todas las educadoras y equipo técnico pedagógico de los establecimientos ya mencionados, y no sólo para las educadoras principiantes.

Es necesario establecer para todas las instituciones, como requerimiento de funcionamiento técnico pedagógico, criterios de trabajo en redes, contando además con un equipo interdisciplinario conformado al menos por un psicólogo, educador diferencial y la educadora de párvulos del nivel educativo, donde se lleve a cabo un trabajo sistematizado, intencionado, coherente con la necesidad educativa que presente el párvulo y en conjunto, entregando orientaciones a la educadora de párvulos y a las familias, lo que va en directo beneficio del bienestar y desarrollo integral del niño.

Dentro de lo solicitado por la Subsecretaría e Intendencia de Educación parvularia a las instituciones educativas, es fundamental establecer como obligatorio un mínimo de capacitaciones al año, las cuales deben ser fundamentadas, justificadas, atendiendo principalmente a las necesidades de la educadora de acuerdo a un determinado contexto. Esto no sólo debe ser exigido para los primeros años de inserción laboral, sino más bien debe involucrar a todo el equipo técnico pedagógico, en beneficio del desarrollo profesional.

Es necesario fijar un mínimo de remuneraciones para todas las educadoras de párvulos, que vaya en directa relación con los estudios de formación inicial y continua, saberes y multiplicidad de funciones que deben realizar, especialmente en los jardines infantiles particulares. Si se pretende que la sociedad reconozca lo fundamental y clave de su labor pedagógica, es esencial comenzar mejorando los sueldos, valorando su trabajo de la misma manera que se hace con otros profesionales, dejando de esta manera de lado la mirada asistencialista como propósito fundamental, que ha acompañado a la educación parvularia por años.

10 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Con relación a las limitaciones de la investigación, se pueden señalar principalmente dos: la primera de ellas se vincula con la bibliografía referida a la construcción de la identidad profesional en los tres primeros años de ejercicio profesional en maestras en educación infantil. Desde lo realizado en Sudamérica y específicamente en la realidad chilena, es limitada debido a los escasos estudios realizados al respecto. Esto condujo a ampliar la mirada buscando información o referencias en lo que a identidad profesional se refiere en maestros de secundaria y primaria e incorporando el contexto español. Al no contar con suficiente información de base en educación infantil, se construyó teoría desde los niveles ya mencionados, complementándola con investigaciones de la temática en estudio realizadas en educación infantil, principalmente a nivel europeo.

Otra limitación del estudio tiene que ver con la muestra. Si bien se intentó abordar la investigación de manera más amplia realizando entrevistas a las directoras o encargadas de los centros educativos, no fue posible contar con la mirada de estas profesionales. Incluirlas tenía como propósito establecer una visión desde la percepción del otro y no sólo de la educadora de párvulos principiante como protagonista de este proceso de construcción, enriqueciendo de esta manera la triangulación del estudio. En este sentido, es necesario señalar que esto fue planificado y organizado para llevarlo a cabo en el trabajo de campo, por lo que el instrumento de recogida de información se sometió a revisión de expertos. Sin embargo, no hubo respuesta favorable de las directoras o encargadas de los establecimientos educativos.

En relación con las futuras líneas de investigación, el haber investigado con relación a la construcción de la identidad profesional en los primeros años de ejercicio de las educadoras de párvulos, me ha dado la posibilidad de indagar y conocer lo complejo, amplio y diverso de esta temática, donde se interrelacionan una multiplicidad de aspectos los cuales aportan a la construcción identitaria.

De acuerdo a lo ya expresado, estos aspectos se pueden clasificar en tres dimensiones; antes del ingreso a la universidad, formación inicial y ejercicio profesional. Sin embargo, es en la formación de pregrado y en el campo laboral donde se producen mayores conflictos y cuestionamientos con relación a lo que a identidad profesional se refiere y es en estos periodos donde se podría establecer una mayor profundización del conocimiento.

Así, las futuras líneas investigativas posibles se podrían vincular con distintos momentos para resolver preguntas como las que se plantean a continuación:

- ✓ La formación inicial como elemento identitario; ¿Cuáles son los elementos constituyentes de la identidad profesional que son aportados por diferentes carreras en educación parvularia en Chile?, ¿Hacia qué realidades educativas están orientados?
- ✓ La formación de pregrado y vínculo con el campo laboral; ¿Cómo la formación inicial influye en la inserción de la educadora de párvulos en lo que a construcción de la identidad profesional se refiere?

- ✓ Los conflictos identitarios en el contexto educativo; ¿De qué manera influyen las diferencias entre la identidad personal de la educadora de párvulos y la identidad social vinculada al contexto educativo en el desarrollo profesional de la educadora de párvulos?
- ✓ La transición de estudiante a educadora; ¿De qué manera influye el contexto educativo de sus primeras experiencias laborales en la construcción identitaria?
- ✓ Identidad profesional de la educadora de párvulos y el niño; ¿Cuál es la relación que se establece entre el niño y el proceso de construcción identitaria de la profesional de la educación?
- ✓ Construcción y reconstrucción del proceso identitario; ¿Cómo la identidad profesional de la educadora de párvulos se ha ido construyendo a partir de su experiencia profesional?
- ✓ La identidad profesional en la interacción con diferentes actores y protagonistas del proceso educativo; ¿De qué manera se vincula el proceso identitario vivido por la educadora de párvulos con la concepción del ser educadora que tienen las familias, el equipo técnico pedagógico, el equipo directivo y los párvulos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos XLI*(2), 287-303.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37.
- 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. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of teacher education* (pp. 487-522). Singapur: Springer.
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). *Cómo ven su identidad los docentes chilenos. Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. Doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74
- Bara, F., & Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón*, 68(2), 185-198.
- Barnett, W. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. Doi: 10.1126/science.1204534
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Blanch, S. (2018). *Redissenyem la reunió d'inici de curs amb les famílies. Ens inspiren amb solucions d'altres centres?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Blanch, S., Comes, P., Edo, M., Estrada, J., Gimeno, X., Moron, M., París, G., & Peire, T. (2017). *Rúbrica de autoevaluación de competencias y habilidades personales y prosociales*. Bellaterra: Dipòsit digital de documents de la UAB.
- Blanch, S., & Tejada, J. (2017). El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de inclusión educativa en el grado de educación infantil. En M. Pérez Ferra & J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas*

- prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 109-130). Barcelona: Octaedro.
- Blanch, S. & Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En C. Monereo (Ed.) *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 156-187). Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.
- Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? ¿Qué funciona en educación? *Evidencias para la mejora educativa*. Fundación Jaume Bofill & ivàlua: Institut Català d’Avaluació de Polítiques Públiques.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle, & J. Manso (Dir.) *La ‘cuestión docente’ nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- 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), Art. 12.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencias para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1(94), 8-14.
- Bustingorry, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(1), 119 – 133.
- Cabezas, V., & Irrázaval, I. (2015). Nueva política nacional docente: Propuestas para aprovechar una oportunidad. Análisis del proyecto de ley que crea el Sistema de desarrollo profesional docente. *Apuntes Legislativos. Centro UC Políticas Públicas*, 29.
- Cantó, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción: Revista de ciencias humanas y sociales*, 31(5), 189-199.
- Cantó, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción: Revista de ciencias humanas y sociales*, 31(5), 189-199.
- Cantón, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En M.Tardif, & I.Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 33-44). Madrid: Narcea.
- Cantón, I., García-Martín, S. & Cañón, R. (2017). Construcción de la identidad profesional en los futuros maestros de infantil. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 612-617.

- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107.
- Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción del conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 1-18.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación (2015). *Sistema nacional de inducción para docentes principiantes*. Santiago de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación (2017). *Evaluación Diagnóstica para estudiantes de pedagogía de penúltimo año*.
- Cochran-Smith, M., & Litle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In A.I.-N. a. P.D. Pearson (Ed.) *Review of Research in Education*, 249-305. Washington: American Educational Research Association.
- Colén, M^a. T., Jarauta, B., & Borrasca, C. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 179-198.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346.
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigación Sociológicos.
- Comellas, M.J. (2013) *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Nacional de Acreditación de Carreras de Pregrado (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Santiago: Comité técnico de educación.
- Correa, J. (2015). La construcción de la identidad de las maestras de educación infantil. En J. Correa, E. Aberasturi, & L. Gutierrez (Coord.), *Maestras de Educación Infantil: Identidad y cambio educativo* (pp. 19-42). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Cortés, P., Leite, A. & Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Ley N°20.903, (2016).
- Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia, Ley N°20.832, (2015).
- Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales, Ley N°20.835, (2015).

- Cremades, R. (2017). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante el acuerdo de interjueces. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 127-149.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre- service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.58-112). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- 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.
- Creswell, J. (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*. España: Editorial Narcea.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., & Smees, R. (2007). *Variations on Teacher's Work, Lives and Effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743.
- Díaz, A. (2011). El contexto sociocultural del alumno y sus consecuencias tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1(38), 1-8.
- Díaz, M. I. (2014). Documento Apoyo de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Domingo, A., M., & Gómez. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Editorial Narcea: España.
- 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.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275 - 292). Madrid: La Muralla.
- Edo, M., Blanch, S., & Anton (Coords.). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Escobar – Pérez, J., & Cuervo – Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Espinosa, B., Goldrine, T., Rojas, C., & Marinkovich, V. (2012). Perfil de egreso del educador/a de párvulos basado en competencias: una mirada integradora de la identidad profesional, el conocimiento pedagógico y

- didáctico de la educación parvularia. En Goldrine, T. (Ed.), *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos* (pp. 157-189). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Educativa*, XXVII(2), 309-340.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59 – 98). Barcelona: Octaedro.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 140 – 202). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 1(10), 65-106.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63(1), 93-108.
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En M. Tardif & I. Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.95-111). Madrid: Narcea.
- Gallego–Jiménez, M., Pedraz–Marcos, A., & Graell–Berna, M. (2018). Valor del estudio piloto en investigación cualitativa: El caso de una investigación sobre autolesiones no suicidas. *Enferm Clin*.
- García, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *Expansiva, en foco* 80.
- Hernández - Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6° ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90-106.
- Horm, D., Hyson, M., & Winston, P. (2013). Research on early childhood teacher education: Evidence from three domains and recommendations for moving forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 95-112.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Ivanova, I., & Skara-Mincâne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *ELSEVIER. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.073
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación* (pp.494 - 532). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative – biographical pedagogies in teacher education. In C. Craig & L. Orland – Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, (pp.273-291). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica y la persona en la formación del profesorado. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of teacher education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- López, V., Benedito, V., & León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. Doi:10.4067/S0718-50062016000400003
- Loughran, J. (2014). Pedagogies of developing teacher. In C. Craig & L. Orland – Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, (pp.257-272). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 67-79.
- 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.
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). ISSN: 0718-6002

- Marcelo, C. (2012). Prólogo: *Alzando el vuelo*. En Martínez, N. (Coord.), (pp.11-12). Universidad de Monterrey. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Marcelo, C., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En M. Tardif & I. Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.45-56).
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 1(9), 123-146.
- Martínez, N. (2012). ¿Por qué estudiar la situación del docente novel? En Martínez, N. (Coord.), *Alzando el Vuelo: Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 15-36). Universidad de Monterrey. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-366). Madrid: La Muralla.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-683.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: SAGE.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994b). Data management and analysis methods. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Editors), *Handbook of Qualitative Research*, (pp.428-444). London: SAGE Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994a). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2a ed). London: SAGE.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: Maval Ltda.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación (2014a). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Santiago de Chile: Centros de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2014b). *Lanzamiento del plan nacional de participación ciudadana para la reforma educacional*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2015). *Educación Parvularia. Subsecretaría Educación Parvularia*. Documento pdf. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2016a). *La Reforma educacional está en marcha. Cuenta pública 2015*. Subsecretaría de educación. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Ministerio de Educación (2016b). *Hoja de ruta: Definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Subsecretaría de educación parvularia. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Biblioteca del Congreso Nacional Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2018a). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2018b). *Aprueba bases curriculares de la Educación Parvularia*. Diario Oficial de la República de Chile, núm. 41980 del 10 de febrero.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 166–187. Doi: 10.1080/03323311003779068
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*. 36(3), 323-340.
- Moreno, F., & De la Herrán, A. (2017). Conocimientos disciplinares y pedagógicos de las educadoras de párvulos en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 21(1), 233-251.
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad. Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Asturias: Septem Ediciones.
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad. Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Asturias: Septem Ediciones.
- Pardo, M. & Alderstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Pardo, M. & Alderstein, C. (2016). *Estrategia regional de sobre docentes: 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: OREALC-UNESCO.
- Pardo, M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los estándares. *Revista Docencia*, 48, 90-97.
- 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
- Pelletier, F., & Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad de la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En Tardif, M., & Cantón, I. (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 57-73).

- Peralta, M. Victoria. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? *Revista Docencia*, 48, 59-71.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2013b). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feeling and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Pillen, M., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2013a). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Pinzón, H. (2013). Sobre la cuestión de la investigación biográfica narrativa en la identidad profesional docente. En E. León, E. Ortiz, H. Pinzón, O. Silva, & C. Torres (Coords.), *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica. Problemas Contemporáneos* (pp. 75-88). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, Ley N° 20.710, (2013).
- Reveco, O. (2012). Desafío para la formación de los docentes de la educación infantil. En T. Goldrine (Ed.), *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos* (pp. 19-60). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rojas, M. T., Gorichón, S., Falabella, A., & Lee, M. (2008). *Propuestas de mejoramiento para la formación de profesionales de educación parvularia*. Informe final. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M.T., & Falabella, A. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: Un estudio de casos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 89-112.
- Romero, M. (2012). *Proyecto docente e investigador: Formación y desarrollo profesional*: Universidad de Granada, España.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 57-87. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA. Revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sancho, J. M., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutierrez, L., Martínez, A., Fernández, L. & 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.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GRAW Hill.
- Santos – González, C., & Sarceda – Gorgoso, C. (2016). Desarrollo de competencias docentes en educación infantil. Una experiencia interdisciplinar en la formación inicial de profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50.
- Sarceda - Gorgoso, C., & Rodicio – García, M. (2016). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42, 551-561.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez N., & Ritterhaussen Klaunning, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos XLII*(2), 331 – 342.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 428-444). Barcelona: Gedisa.
- Tardif, M., & Le Vasseur (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En M. Tardif & I. Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.19-32). Madrid: Narcea.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia del conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada, J. (2015). *Formación para la vida del trabajo: retos e implicaciones en educación superior*. Conferencia: II Seminario Internacional de Formación Técnico Profesional: Oportunidad para el desarrollo de las personas.
- Tejada, J. (2018). Apuntes de asignatura Metodología de la investigación II. Estrategias e instrumentos. *Máster de investigación en educación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En M. Tardif, & I. Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-93). Madrid: Narcea.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Tójar, C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Toledo, B., & Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de educación infantil. *Estudios pedagógicos, XLII*(2), 343-363.
- UNESCO (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe regional: América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNICEF Comité Español (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Rex media SL.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(1), 27-41.
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2° ed.). Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vegas, E. & Santibañez, L. (2010). *La promesa de desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial.
- Vergara, M. (2014). La construcción de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes, 41*, 111-120.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Ibero Americana de Educación, 1*(22), 41-60.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., & Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: Desarrollo de una propuesta de investigación. *Revista Digital INDEX de Enfermería, 22*(4), 222-227.
- Woodrow, C. (2008). Discourse of professional identity in early childhood: movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal 16*(2), 269-280. doi: 10.1080 / 135029302930802141675.
- Zabalza, M.A., & Zabalza, (2011). La formación del profesorado en educación infantil. *Participación Educativa, 16*(2) 103-113.
- Zabalza, M.A., & Zabalza, M^a. A. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Tardif, M., & Cantón, I. (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.141-157). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A., & Zabalza, M^a. A. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Tardif, M., & Cantón, I. (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.141-157). Madrid: Narcea.
- Zapata, B. (2012). Metodología para el diseño curricular que promueve el desarrollo de competencias en la formación del educador/a de párvulos. En Goldrine, T. (Ed.), *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos* (pp. 131-156). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8(2), 1069 -1082.
- Zeballos, M. (2009). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la provincia de Buenos Aires, República Argentina. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 211-239). Barcelona: Octaedro.

ÍNDICE DE ANEXOS DIGITALES

1. Marco aplicado: Construcción de los instrumentos de recogida de información

- 1.1. Mapas conceptuales referentes teóricos*
- 1.2. Matriz instrumento de obtención de información*
- 1.3. Matriz revisión entrevistas y grupo focal*
- 1.5. Análisis de resultados revisión de expertas*
- 1.6. Observaciones de expertas entrevistas y grupo focal*
- 1.7 Matriz definitiva*

2. Marco aplicado: Resultados

- 2.1. Consentimiento informado: Pilotaje*
- 2.2 Relatos de vida: Pilotaje*
- 2.3 Transcripción de entrevistas: Pilotaje*
- 2.4 Evidencias de citas, categorías y subcategorías contexto: Pilotaje*
- 2.5 Consentimiento informado: Trabajo de campo*
- 2.6 Relatos de vida: Trabajo de campo*
- 2.7 Evidencias de citas y categorías relatos de vida: Trabajo de campo*
- 2.8 Transcripción de entrevistas: Trabajo de campo*
- 2.9 Evidencias de citas y categorías entrevistas: Trabajo de campo*
- 2.10 Transcripción grupo focal: Trabajo de campo*
- 2.11 Evidencias de citas y categorías grupo focal: Trabajo de campo*
- 2.12 Informe de resultados investigación*
- 2.13 Respuestas al informe de resultados*