

# RCS

Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662  
Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Vol. XXXI, Núm 2  
ABRIL-JUNIO, 2025

# Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato  
digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
ISSN: 1315-9518

# Identidad y valoración de la profesión en educadoras de párvulos en formación inicial en Chile\*

Siso-Pavón, Zenahir\*\*  
Pérez Rodríguez, Francisco\*\*\*

## Resumen

Este estudio tuvo por objetivo comprender la identidad docente de educadoras de párvulos en formación inicial desde la valoración de la profesión. La metodología consistió en una investigación de campo, con diseño cualitativo y alcance descriptivo que indaga las textualidades de 41 estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Educación de Párvulos de una universidad chilena. Se aplicó un formulario con preguntas abiertas y semiestructuradas, y los datos fueron procesados mediante un análisis de contenido temático con apoyo del software New NVivo. Se devela una dimensión afectiva de la identidad docente, junto a una dimensión vocacional profesional. Resulta de interés el contraste entre las categorías relacionadas al vínculo, la afectividad y confianza; junto a otras que apuntan a lo vocacional y trascendencia y/o significado de ser docente. En conclusión, en la identidad profesional de las futuras educadoras investigadas predomina lo afectivo por encima de lo vocacional profesional, lo que indica una transición entre visiones tradicionales que desvalorizan la profesión docente, hacia posturas más profesionales; hecho tensionado entre la posición individual de las futuras educadoras y visiones colectivas -familia, amigos, otros-. Para el resguardo del rigor científico se consideró criterios como credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y conformabilidad.

**Palabras clave:** Identidad profesional docente; formación inicial; maestras de párvulos; valoración profesional; Chile.

---

\* Este trabajo es un producto parcial de investigación del Proyecto de Fondo de Apoyo a la Docencia en Investigación en Docencia en Educación Superior (Elementos de Identidad docente y concepciones sobre la ciencia y su enseñanza: un estudio con Educadores de Párvulos en formación- FAD-B 16-2022) adjudicado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Grupo de investigación inicial "Didáctica para la Educación Inclusiva e Identidad Docente del Profesorado". Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

\*\* Doctora en Educación. Magister en Enseñanza de la Química. Profesora de Química del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail: [zsiso@ucsc.cl](mailto:zsiso@ucsc.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

\*\*\* Doctor(c) en Ciencias Humanas en la Universidad de Talca, Chile. Magister en Educación Superior. Profesor de Química de la Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos Abate "Juan Ignacio Molina" en la Universidad de Talca, Talca, Chile. E-mail: [francisco.perez@utalca.cl](mailto:francisco.perez@utalca.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9644-6848>

# Identity and professional appreciation among early childhood educators in Chile

## Abstract

This study aimed to understand the teaching identity of pre-service preschool teachers from the perspective of the profession. The methodology consisted of a qualitative field study with a descriptive scope that explored the textuality of 41 seventh-semester students of the Early Childhood Education program at a Chilean university. A questionnaire with open-ended and semi-structured questions was administered, and the data were processed through thematic content analysis using New NVivo software. An affective dimension of teacher identity is revealed, along with a professional-vocational dimension. Of interest is the contrast between categories related to connection, affectivity, and trust, along with others that point to the vocational dimension and the transcendence and/or meaning of being a teacher. In conclusion, the affective predominates over the professional-vocational dimension in the professional identity of the pre-service teachers studied, indicating a transition from traditional views that devalue the teaching profession to more professional stances. A tension between the individual position of future educators and collective visions - family, friends, others. To safeguard scientific rigor, criteria such as credibility, transferability, dependability, and conformability were considered.

**Keywords:** Professional teacher identity; initial training; preschool teachers; professional assessment; Chile

## Introducción

Desde el punto de vista profesional y personal, educadores y educadoras han estado sometidos a profundas transformaciones y demandas en las últimas décadas en muchos países. Tales giros se vinculan con las exigencias sociales y estatales que se hacen a la profesión docente que complejizan su labor profesional; esto a razón de las nuevas necesidades sociológicas y psicológicas en los y las estudiantes, así como las actualizaciones de las competencias que se exigen al docente para su desempeño adecuado en contextos educativos cada vez más diversos y complejos (Andreucci-Annuziatta y Morales, 2020; Acevedo-Duque et al., 2020; Villalobos, Martelo y Franco, 2023; Moreira-Choez et al., 2024); en tal sentido que el manejo de herramientas o la tenencia de competencias en lo disciplinar no resultan suficientes para un desempeño adecuado y mucho menos una excelencia pedagógica en el aula (Ávalos, 2014).

Para Argemí (2014), el docente es un sujeto cultural, cuya identidad se alimenta desde dos vertientes: a) Una individual, y

b) otra colectiva. Desde lo individual, esta identidad sitúa al docente como un sujeto cultural condicionado por su hábitus (Bourdieu, 2003); y desde lo colectivo, en función de ser miembro de un grupo laboral que cumple un rol en la sociedad (Day, 2018). La complejidad y diversidad —aspecto que aporta interés como tema de investigación— con la que esto se configura, se debe a que el docente tiene una vida y una dinámica social que trasciende del escenario educativo (Bourdieu, 2002; 2003; Figueroa-Céspedes, Guerra y Madrid, 2022).

En este sentido, educadoras y educadores son miembros de la sociedad sensibles a esquemas culturales específicos instalados y/o heredados (Day, 2018); Por ejemplo, actualmente se habla de manera deliberada acerca de la necesidad de formar profesionales de la educación motivados, conscientes de sí mismos y de su proceso formativo, que sean innovadores y creativos en los procesos de enseñanza, flexibles ante la diversidad, cuestionadores, con sentido crítico, entre otras cualidades (Cejas et al., 2019; Delgado, Gutiérrez y Ochoa, 2020; Rabanal et al., 2020; Ramos et al., 2021).

Estos son planteamientos -y narrativas- que se demandan a este colectivo, pero que son reconocidos como indicios de un proceso de formación que resulta deficitario; debido a que la formación disciplinar y pedagógica, en general no está atendiendo a las complejas necesidades de la realidad (Andreucci, 2016; Andreucci-Annuziatta y Morales, 2020). En Chile, tal situación ha sido descrita en investigaciones que han abordado la educación de párvulos, precisamente desde el campo de la identidad docente (Pardo y Woodrow, 2014; Pardo y Opazo, 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2022).

En consecuencia, hay un hiato entre el educador y la educadora que se quiere formar —en consideración a las demandas de la sociedad— y el profesional que está egresando de las universidades; razón por la cual es importante ahondar en los procesos de Formación Inicial Docente (FID en adelante), no solo en el campo académico e intelectual, sino también en otras instancias immanentes al ser, que no dejan de estar vinculadas a lo educativo; por ejemplo, la responsabilidad social y moral, la tolerancia, el pensamiento crítico, entre otras.

Es por ello que resulta de interés que se aborden estos procesos formativos desde la Identidad Docente (ID en adelante), así como los elementos de diversas naturalezas que alimentan esta construcción individual y colectiva. Tal necesidad es aún más trascendente e interesante cuando se trata de profesionales de la educación con particularidades profesionales y personales como las futuras educadoras de párvulos, sobre las cuales recaen representaciones sociales tradicionales que describen a tal labor como poco profesional (Pardo y Woodrow, 2014; Espinoza, Ley y Guamán, 2019; Rodríguez-Ponce y Fleet, 2020).

Bajo esta idea, la ID —como construcción individual y colectiva, donde tiene cabida tanto lo profesional como lo personal— sea una temática que en la última década se haya convertido en un tema de interés en la FID en diversos niveles y modalidades (Jarauta y Pérez, 2017); su complejidad y

múltiples factores influyentes han hecho de este concepto un aspecto valioso de estimar en los procesos de formación de los docentes.

Razón por la cual surge como pregunta: ¿Qué elementos tributan a la ID desde la valoración de la profesión docente de futuras educadoras de párvulos en Chile? En atención a ello, se propone como objetivo de este texto comprender la identidad docente en futuras educadoras de párvulos desde la valoración de la profesión docente; esto, a partir de los discursos y temas sostenidos en las narrativas de educadoras en formación del programa de Educación de Párvulos de una universidad chilena. Ahondar en este campo traerá como novedad el levantamiento de datos valiosos para los programas de formación docente desde una perspectiva inductiva y rica en detalles.

## **1. Fundamentación teórica**

La ID corresponde a un tipo de identidad profesional que se configura a través de un proceso de construcción constante, en contexto espacio-temporal cambiante, en lugar de un estadio invariante. Su naturaleza es relacional, y por tanto, se ve influenciada por el contexto, la política, la economía, entre otros componentes de la realidad; adicionalmente, es alimentada por las experiencias familiares —muchos docentes- son hijos de profesionales de la educación-, escolares, de su percepción de la docencia, la formación inicial docente universitaria recibida y del ejercicio profesional (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

En este sentido, otros autores señalan que uno de los momentos que influye en gran medida en la ID son los vinculados a la formación inicial de la práctica profesional, pues es allí donde se desarrollan las primeras interacciones entre los docentes en formación y la real práctica profesional (Bolívar et al., 2005; Jarauta y Pérez, 2017; González et al., 2019; Olave, 2020), razón por la cual, la formación práctica pedagógica es fundamental en la FID.

En consecuencia, la ID como objeto de estudio tiene una naturaleza de suma complejidad debido a su configuración y relación con diversos componentes, lo que deviene en la necesidad de asociarlo a un proceso longitudinal y continuo que en la FID tiene especial interés pues, según **Argemí** (2014), el docente como sujeto cultural sustenta su ID como profesional a través de una vertiente de carácter individual y otra de carácter colectiva; En este sentido, se percibe al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interactúa; y como miembro de una colectividad profesional/laboral; en consecuencia, los docentes como miembros sociales se orientan por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida (Bolívar et al., 2005; **Argemí**, 2014).

Ahora, a razón de que la FID es un proceso individual y a la vez colectivo y que la construcción de la ID también resulta serlo, esta se genera discursivamente y se revalida por medio de la otredad (Pardo y Woodrow, 2014); en atención a ello, es que Gohier et al. (2002) aseveran que esta se da en dos procesos conjuntos: 1- Identización, caracterizada por ser más social, normativa y colectiva; y, 2- identificación, signada por ser personalísima e intrínseca y más próxima al ser; de tal forma que en el proceso de la FID, la ID no es una posición impuesta, esta es transada por medio de la experiencia.

Lo anterior implica que el docente en formación cambia entre una visión ideal y una existente; razón por la cual pueden generarse tensiones y movilizaciones que reformulan la ID de los futuros profesores (Gohier et al., 2002; Pardo y Woodrow, 2014). En tal sentido, acercarse a la ID no solo permitirá ahondar en visiones colectivas e individuales de las labores de las futuras educadoras, sino también dar cabida a valorar -desde las cualidades y particularidades- la FID en educación de párvulos.

Desde esta óptica, la ID deriva de un proceso donde se internaliza y socializa posturas que alimentan una narrativa que se construye en un ejercicio dialógico de intercambio e interacción con otros en espacios

de formación profesional -en este caso, la universidad-, donde, mediante un conjunto de mecanismos, se construye, deconstruye y reconstruye la identidad profesional (Robinson, Tejada y Blanch, 2018). Lo anterior responde a que la ID conjuga las visiones del docente en formación, del docente responsable de la formación profesional y otros sujetos sociales, por lo que tiene sentido considerar la existencia de dos dimensiones que alimentan a la ID: La dimensión personal y la profesional.

Al respecto, Maalouf (2006) considera que la primera está constituida de pertinencias y contextos, los cuales no se desarrollan de forma similar en dos personas, por lo cual debe asumirse que esta es caracterizada por ser una dimensión personal, compleja y llena de singularidades. Bajo esta perspectiva, la naturaleza de la ID es cambiante e inestable, sensible a lo vivido, a las tendencias sociales, culturales, políticas e históricas que la enmarcan en la realidad (Gohier et al., 2002). Por otra parte, la dimensión profesional se configura como una idea común o compartida entre el individuo y su entorno personal, social e institucional (Vergara, 2014).

En consecuencia, se estima que una forma de aproximarse a la ID podría ser a partir de la valoración que se tiene sobre la profesión docente, entendiendo que, tanto a escala local como global, la imagen y valor del profesional de la educación ha ido deteriorándose, generando, incluso, una baja matriculación en las carreras de profesorado (Ávalos, 2014; Pardo y Opazo, 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2022).

Es de interés, entonces, la valoración que tiene del profesional de la docencia, en especial de quienes se encuentran en pleno proceso de formación inicial docente, y más particularmente de quienes educarán a la primera infancia, ahondar en esta construcción desde una perspectiva dialógica y subjetiva, puede permitir —además de dar una mirada a la ID— una aproximación a la reflexión de los sujetos que forman parte de estos procesos formativos, así como a la calidad y pertinencia de la formación recibida por las futuras educadoras de párvulos.

## 2. Metodología

### 2.1. Enfoque

El paradigma cualitativo es el marco epistemológico para el desarrollo de esta investigación, la cual se planteó tener un alcance descriptivo e interpretativo de la realidad (Sandín, 2003; Catalán, 2021). El método aplicado es el de un estudio de caso basado en las narrativas, como forma de aproximarse a la experiencia vivida por los sujetos, para que el investigador revele significados, subjetividades y memorias (Landín y Sánchez, 2019). En atención a la naturaleza narrativa de los datos, en este trabajo no se buscan establecer relaciones de contrastación entre los pensamientos y sentimientos de los sujetos actuantes o entre lo actual y lo ideal (Moriña, 2017; Landín y Sánchez, 2019).

En este trabajo se apuntó a la identificación y análisis de los elementos que permiten comprender la ID desde la valoración de la profesión docente, partiendo de sujetos que forman parte de la FID, esto a fin de dar una aproximación a los pensamientos y sentimientos de las futuras educadoras sobre el tema. En esta investigación se reconoce la interacción intersubjetiva entre el objeto de estudio y los y las investigadoras, considerando que lo recabado se aproxima al pensar, sentir y actuar de los y las informantes, que en este caso se expresa mediante las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de los datos (Moriña, 2017).

### 2.2. Unidades de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por el discurso de las futuras educadoras de párvulos, estudiantes de la carrera de Pedagogía de Párvulos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. Por formar parte de un proyecto mayor, en el cual también se analizan las concepciones de ciencias y su enseñanza, se trata de una muestra intencionada dado que las participantes se encontraban matriculadas como estudiantes

regulares del curso “Exploración del entorno y desarrollo del pensamiento científico”, un curso del área de didáctica de las ciencias naturales ubicado en el 7° semestre de dicha carrera.

Así, y de acuerdo con el criterio de voluntariedad manifiesta, 41 estudiantes aceptaron participar como informantes clave a través de la firma de un consentimiento informado, presentado con anticipación a la producción de información. Para ello se empleó la narrativa de las educadoras en formación que fue recopilada entre los meses de abril y junio del año 2022, periodo en el cual se realizó la producción de la información.

### 2.3. Técnicas de recolección

Para la recolección de los datos se aplicó un instrumento contenido de 4 preguntas abiertas que consultan sobre el significado de ser educador, lo que los identifica como educadores de párvulos desde el sentido y la práctica. Este cuestionario fue aplicado a 41 estudiantes de la carrera de Pedagogía de Párvulos de una universidad de Chile desde la plataforma de formularios de *Google*. Véase que en la aplicación de este instrumento no existe la manipulación de variables, pues sus características apuntan a la descripción (Catalán, 2021); así mismo, se desarrolló una recolección de información desde la aplicación de grupos focales para tener una visión más colectiva sobre el tema, técnica que en su aplicación fue documentada y, posteriormente, transcrita y analizada.

### 2.4. Procesamiento y análisis

Para procesar las respuestas de los informantes se analizaron las narrativas con las herramientas de codificación que presta el *software NVivo12*. En este caso, el análisis de narrativas permitió ahondar en los elementos profesionales y personales que permiten comprender la valoración que

tienen las futuras educadoras profesionales sobre la profesión de docentes de párvulos, a partir de cuatro grandes categorías de análisis que surgen de la comparación constante de los datos: Lo afectivo y valorativo; Lo que moviliza (el telos); Significado de ser docente; y, Valor de la profesión. Razón por la cual es una forma de aproximación y reconstrucción de las realidades intersubjetivas sobre el tema (Muñoz y Arvayo, 2015); proceso que, desde la investigación cualitativa, se apoya en el análisis de contenido de corte temático.

Este es un tipo de análisis que considera la presencia de términos, conceptos y planteamientos con cierta independencia de las relaciones surgidas entre ellos, es decir, en este tipo de análisis la recurrencia no es lo trascendente, sino lo descrito en su totalidad (Díaz, 2018). Para este caso se aplicó una identificación y clasificación temática como estrategia para abordar el análisis de contenido temático de manera inductiva, siguiendo las siguientes instancias: 1- Lectura inicial de documentos (familiarización de los datos); 2- extracción *in vivo* de códigos de manera inductiva (generación de códigos iniciales); 3- comparación de códigos y agrupamiento de códigos (empleo de datos documentales para organizar los datos); y, 4- análisis temático y formulación de categorías (Andréu, 2002; Díaz, 2018).

## **2.5. Criterios de calidad de la investigación**

En respuesta a la posición epistémica y a la naturaleza de la investigación, los criterios de calidad considerados fueron credibilidad y confirmabilidad (Catalán, 2021). Respecto de la credibilidad, o la versión cualitativa de la validez interna, se resguardó al hacer lo más verosímiles los procedimientos y los hallazgos; es decir, que estos sean fiables

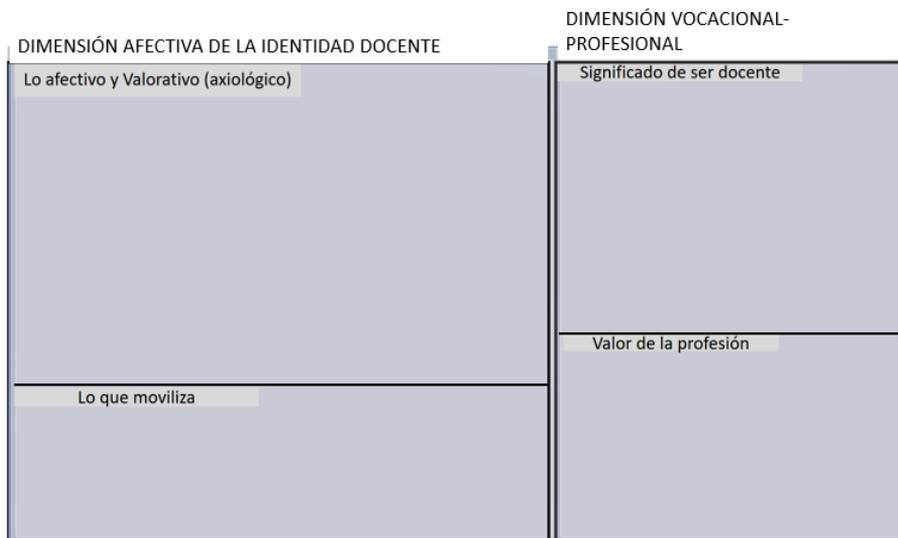
(Denzin y Lincoln, 2008). El resguardo de este criterio estuvo dado por la rigurosidad en la transcripción textual de las narrativas para su análisis, reconociendo a la unicidad del escenario y a la unidad de análisis abordada (Flick, 2014).

Respecto a la confirmabilidad en la investigación, se basa en la claridad y coherencia en el proceso para garantizar la reproducción de los hallazgos; tal criterio se cumplió al identificar y describir con detalle la unidad de análisis y el contexto, junto a las técnicas de recolección de información.

## **3. Resultados y discusión**

Los datos analizados ponen de manifiesto lo que Pinzón (2016) expone como una identidad condicionada por el género que la ejerce. El género femenino parece ser el condicionado —históricamente— para ejercer tal función, no solo porque suple en el escenario escolar la figura de madre, sino también porque está dotada de la carga sensible y afectiva para desarrollarla. Las informantes indican que su labor se identifica por demandar empatía y comprensión.

También es válido comentar que estos datos están muy próximos a los planteados por otras investigaciones en contextos similares en Chile, donde se aborda a docentes en ejercicio y docentes en formación inicial (Figueroa-Céspedes et al., 2022); en este caso, se exponen nuevamente planteamientos como ser guía, fungir como figura de acompañamiento, ser una figura de protección para el infante, mostrar empatía y amor, que forman parte de lo que identifica como docente y que da valor a su profesión (ver Figura I). En consecuencia, parecen quedar rastros de una visión tradicional heredada de mujer cuidadora de infantes, en conjunto con lo profesional (Pardo y Opazo, 2019).



**Fuente:** Elaboración propia, 2024 desde mapeo jerárquico de códigos y categorías extraído de la herramienta NVIVO12.

**Figura 1:** Mapa jerárquico de las categorías

### 3.1. Sobre la Dimensión afectiva de la Identidad Docente

Tal como se hizo mención anteriormente, esta investigación apunta a la comprensión de la valoración de la profesión docente -como forma para aproximarse a la identidad docente-.

Razón por la cual resultó inescindible los datos que apuntan a lo afectivo, considerando que la identidad docente tiene un componente de esta naturaleza, junto a lo profesional. A continuación, se detallan datos que soportan las categorías: 1- Lo afectivo y valorativo (ver Cuadro 1); y, 2- lo que moviliza (ver Cuadro 2).

**Cuadro 1**  
**Sobre lo afectivo y valorativo**

Dimensión: Dimensión Afectiva de la Identidad Docente	Citas
Categoría: Lo afectivo y valorativo (axiológico)	
Contacto físico, abrazos	“Lo mismo que mi compañera. Ser un guía y ser un apoyo para los niños también, tanto para las dudas y también el apoyo emocional que se ve mucho que necesitan eso en los jardines. A veces, un abrazo para ellos es fundamental y también la ayuda y la protección que les brinda uno. (...) Porque a veces uno va viendo cosas que están pasando en su casa, cosas que están pasando como familia, y ahora uno puede darse cuenta de muchas cosas. Pero lamentablemente nosotras ahora llegamos hasta ahí no más” (P4 Focus Group FAD).

### Cont... Cuadro 1

	<p>“El amor para trabajar con niños y niñas, aceptar desafíos y saber que no todos los niños son iguales, me identifico con el rol de un educador/a de párvulos” (ar, FID).</p> <p>“Soy una futura educadora amorosa” (fc, FID).</p>
<b>Amor y Empatía</b>	<p>“Soy una educadora que está para ellos cuando me necesiten, ayudándolos a comprender lo que sienten, soy quien considera sus intereses y necesidades en todo momento” (mp, FID).</p> <p>“Significa ser un trabajador activo, creativo, cálido y cercano que se vincula con sus pares, sus niños y niñas y la comunidad que lo rodea siempre promoviendo los buenos tratos y la educación respetuosa y amorosa” (cp, FID).</p>
<b>Paciencia, comprensión</b>	<p>“Guiarlos de forma respetuosa, amable, comprensible, con mucho amor y paciencia” (ar, FID).</p> <p>A mí me gusta que los niños no me vean como, por ejemplo, que yo entro a la sala y digan “¡ay! Ahí viene la tía, hay que sentarse”, no. A mí me gusta que me vean como una amiga, alguien a quien le pueden contar sus cosas, que si necesita cariño, que me abrace, que sientan esa confianza con uno. Y que se sientan cómodos, eso es lo importante para mí, que ellos se sientan cómodos yendo a clases, y que les guste ir a clases, no que en la mañana estén como “no quiero ir” (P5 Focus Group).</p>
<b>Vínculo, afectividad, confianza</b>	<p>“Soy una persona cálida, que escucha a los párvulos, respeta sus opiniones, que busca las formas de poder enseñar y que al niño o niña le parezca atractivo” (cr, FID).</p>

**Fuente:** Elaboración propia, 2024 a partir de los datos extraídos de los cuestionarios y de los grupos focales.

### Cuadro 2 Sobre lo que moviliza

Dimensión: Dimensión Afectiva de la Identidad Docente	Citas
<b>Categoría: Lo que moviliza (el telos)</b>	
<b>Amiga, persona cercana</b>	<p>“Las personas que están en el entorno más cercano (FAMILIA) de los niños por ejemplo los padres y o la persona a cargo del niño y niña. y después viene siendo el establecimiento, en este caso la educadora de párvulos que pasa la mayor parte del tiempo” (ye, FID).</p> <p>A mí me gusta que los niños no me vean como, por ejemplo, que yo entro a la sala y digan “¡ay! Ahí viene la tía, hay que sentarse”, no. A mí me gusta que me vean como una amiga, alguien a quien le pueden contar sus cosas, que si necesita cariño, que me abrace, que sientan esa confianza con uno. Y que se sientan cómodos, eso es lo importante para mí, que ellos se sientan cómodos yendo a clases, y que les guste ir a clases, no que en la mañana estén como “no quiero ir” (P5 Focus Group FAD)</p>
<b>Compromiso, entrega</b>	<p>“Ser un guía con la cual ellos y ellas puedan contar conmigo en todo ámbito, enseñarle con respeto e integridad teniendo un compromiso de dar lo mejor de mí para que ellos tengan una enseñanza completa” (cc, FID).</p>
<b>Acompañamiento</b>	<p>“Significa ser parte del proceso de construcción de visión de mundo de los niños y niñas, nos entregan a un niño o niña en sus primeros años donde no conocen más de lo que ven en su metro cuadrado y tenemos la labor de ayudarlo a construir su mundo, a conocer cómo funciona su cuerpo, como funciona su entorno, como se inserta en la sociedad; es un honor poder ayudarlos, acompañarlos y guiarlos en su proceso, porque hablamos de una vida que se está construyendo” (lf, FID).</p>
<b>Ayuda, apoyo, contención emocional</b>	<p>“Tengo que ser guía de enseñanzas y aprendizajes generando interacciones cálidas y cercanas con mis párvulos, velando por su integridad física y emocional siempre” (cp, FID).</p> <p>“Ser educadora significa ser una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas que están a tu alrededor, ser un apoyo y contención cuando lo necesita” (P5 Focus Group FAD).</p>

**Fuente:** Elaboración propia, 2024 a partir de los datos extraídos de los cuestionarios y de los grupos focales.

Ser una figura muy próxima, atender y acompañar al infante, fungir como apoyo y ayuda, son los planteamientos más comunes declarados por los informantes. Esta categoría aproxima lo afectivo a lo profesional. De hecho, es en esta categoría donde se pone de manifiesto, lo que algunos indican como transición de una visión tradicional y poco profesional a una posición donde se reconoce la importancia de competencias profesionales en lo pedagógico (Figueroa-Céspedes et al., 2022).

Estas aseveraciones que tributan desde una persona amiga; el compromiso y la entrega; el acompañamiento y la ayuda; apoyo y contención emocional, coinciden con lo descrito en la investigación de Vergara (2014), donde a partir del análisis de narrativas se consideró que las educadoras reproducen sus prácticas básicas desde afecto, la crianza de los infantes y los cuidados asistenciales. Esto es un dato importante, considerando que esta investigación aborda a sujetos en plena formación inicial.

### 3.2. Sobre la Dimensión Vocacional-Profesional

En este apartado se mencionarán

los datos relacionados a valoración de la profesión según los informantes y que tienen contribución a los vocacionales y profesional. De la codificación se desarrolló una categorización donde los temas emergentes se agruparon en función a: 1- Significado de ser docente; y, 2- la valoración de la profesión docente. La importancia de esta dimensión estriba en que, en este caso los informantes narran sobre la identidad desde lo vocacional y profesional. Sin embargo, los datos dan cuenta de lo inescindible de lo afectivo y emocional.

En los datos analizados se pone de manifiesto un contraste que resulta de sumo interés. Las informantes definitivamente se identifican como profesionales de la docencia, y afirman que desarrollan un rol importante, pero también distinguen que esta narrativa va en contraposición a lo que socialmente se dice sobre ellas (ver Cuadro 3). Hay un falso “reconocimiento” o bien un “reconocimiento de tipo ambivalente” (Olave, 2020), de tal forma que hay una narrativa diferente a la que ellas sostienen, que las sitúa en un estadio inferior a los docentes y en especial a los de párvulos. Vale acotar que, estos datos coinciden con otras investigaciones que han abordado la ID en la educación de párvulos (Robinson et al., 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2022).

**Cuadro 3**  
**Sobre el significado de ser docente**

Dimensión: Dimensión Vocacional- Profesional	Citas
<b>Categoría: Significado de ser docente</b>	
<b>Educadora que aporte a la sociedad</b>	“Una educadora curiosa, que le gusta investigar y saber nuevas cosas, aportar a la sociedad conocimientos nuevos y de calidad” (in, FID).
<b>Guía</b>	“Además, ser un mediador y guía en el transcurso de los aprendizajes, velando por el desarrollo integral del niño/a tanto dentro como fuera del establecimiento, entregando estrategias pedagógicas a las familias y colaborando con ellas y la comunidad, haciéndoles partícipes de los aprendizajes” (nb, FID).
<b>Trabajo con niños</b>	“Primero que nada un logro personal y es algo que me pone muy feliz hasta ahora, el poder trabajar con niños de la forma más óptima posible” (ar, FID).

### Cont... Cuadro 3

“Yo creo que las habilidades que tiene uno como persona. Porque cuando uno dice “estudio Educación de Párvulos” (...) O no te alcanzó para otra cosa, o tienes mucha vocación. Porque son como las únicas dos razones. Dicen “ah, es que para eso te alcanzó”; otras personas dicen “ah, tiene vocación para estudiar eso” (P1 *Focus Group*).

#### Vocación y trascendencia

“En mi caso, veo lo que mi mamá piensa de lo que yo estoy estudiando. Siempre dice que ella ve que tengo mucha vocación, porque se da cuenta también que a mí me gusta mucho la carrera que estoy estudiando y que como que trato de dar todo de mí para que funcione todo lo que hago desde el rol de educadora. Entonces, es como el tema de la vocación” (P6 *Focus Group*).

**Fuente:** Elaboración propia, 2024 a partir de los datos extraídos de los cuestionarios y de los grupos focales.

Los datos recabados ponen de manifiesto que la valoración de la profesión docente es de naturaleza interpersonal, pues a pesar de que en esta investigación se consulta a las futuras docentes de párvulos, sus argumentos están

alimentados por las visiones o percepciones de terceras personas (las familias, compañeros, amigos, los directivos y las autoridades educativas), tal como se aprecia en el Cuadro 4.

### Cuadro 4 Valor de la profesión

Dimensión: Dimensión Vocacional-Profesional	Citas
<b>Categoría: Valor de la profesión</b>	
	<p>“Esto va a ser algo negativo (risas). Lo primero que se les viene a la mente es que somos cuidadoras, somos las tías, es como que una va a estar ahí un ratito con los niños, a preocuparse de que a los niños no les pase nada. Uno juega, los divierte un rato y se va para la casa. Eso es lo que me ha tocado, de hecho, escuchar mucho. Y que la gente todavía no se percate de que somos Educadoras de Párvulos y no parvularias” (P3 <i>Focus Group</i>).</p>
<b>Poca valoración de la sociedad</b>	<p>“A mí una vez me dijeron “Ah, vas a limpiar mocos”. Y yo le dije que yo no tenía problema en limpiar mocos porque son niños y necesitan de mí, y que el pensamiento que ella tenía era (...) prehistórico” (P2 <i>Focus Group</i>).</p> <p>“Yo creo que las habilidades que tiene uno como persona. Porque cuando uno dice “estudio Educación de Párvulos” ... O no te alcanzó para otra cosa, o tienes mucha vocación. Porque son como las únicas dos razones. Dicen “ah, es que para eso te alcanzó”; otras personas dicen “ah, tiene vocación para estudiar eso”. (P1 <i>Focus Group</i>).</p> <p>“Me acordé de que cuando empecé a estudiar, una persona me preguntó ¿y qué vas a estudiar? ¿en dónde quedaste? Y yo le dije “No, voy a estudiar Educación de Párvulos que fue lo que siempre quise”. Y me dijo “Ah ya, ¿y en qué universidad”, “en la católica” “Ah, ya, pero la universidad es súper buena esa”. Me dijo, así como “ah, pero Educación de Párvulos (...) No, pero la universidad es buena”. Y eso. (risas) (P4. <i>Focus Group</i>).</p>
<b>Valor del trabajo del docente</b>	<p>“Mi hermana mayor es profesora de Educación Diferencial. Y, cuando yo empecé a estudiar, siempre me decía “ay, la parvularia, y no sé qué”. Y resulta que ella ahora está a cargo de un nivel medio mayor en donde está trabajando, y el papel que está haciendo es de una educadora de párvulos (...) Y yo le decía “ahora estás viendo lo que yo hago”, porque me decía “¿cómo planificas tú?” y yo le decía, y me decía “no era tan sencillo como pensaba”. Porque ella, al principio, no se burlaba de mí, pero no lo veía como lo ve ahora” (P5 <i>Focus Group</i>).</p>
<b>Importancia y valoración positiva</b>	<p>“Sí, personalmente, en mi familia era como el típico pensamiento igual, de la parvularia, que iba a cuidar niños (...) Y cuando empezaron a ver lo que de verdad uno hace en el aula con los niños, y fuera del aula, ahí se dieron cuenta como del peso que tiene la carrera en la infancia y en la vida de una persona” (P3 <i>Focus Group</i>).</p>

**Fuente:** Elaboración propia, 2024 a partir de los datos extraídos de los cuestionarios y de los grupos focales.

Naturalmente, esto tensiona la visión profesional que se tiene sobre la profesión. También se denota lo que otros autores han denominado feminización de la figura del docente de párvulos, adjunto a una visión al margen de una labor profesional de cuidadora (Moloney, 2010; Figueroa-Céspedes et al., 2022), lo cual representa una visión heredada y bastante retrógrada que está enquistada en la cultura general, que deriva de que en otrora el ejercicio profesional en la educación de párvulos lo desarrollan mujeres que no necesitan mayores competencias pedagógicas, sino habilidades para cuidar párvulos; sin embargo, hoy día, dado a demandas socioculturales y al desarrollo de políticas públicas educativas, el profesorado que atiende a este nivel educativo demanda competencias o estándares de formación y desempeño profesional (Ley 20.835 de 2015).

Ahora, esta representación que manifiestan las futuras educadoras de párvulos da cuenta de un discurso que definitivamente desvaloriza el rol profesional de las mujeres, así como también niega el sentido pedagógico que tiene el cuidado amoroso y la educación de la primera infancia. Definitivamente, esto demanda ser considerado para reconceptualizar la identidad y el valor de la profesión docente, a fin de que este se encuentre cónsono con el *ethos* de la educación parvularia (Pinzón, 2016), puesto que esta visión pone en desventaja a estas futuras educadoras de párvulos frente a las demandas contemporáneas que se ciernen sobre ellas.

Estas posturas son sin duda importantes de reportar, puesto que, a pesar de haber un reconocimiento importante al profesorado y su labor, esto de fondo coloca de manifiesto un falso reconocimiento a la labor docente (Figueroa-Céspedes et al., 2022), lo cual, según los datos analizados, es percibido por el profesorado en formación.

Lo develado en este análisis de contenido temático coincide con lo descrito por autores como Pardo y Opazo (2019); Andreucci-Annuziatta y Morales (2020); y, Figueroa-Céspedes et al. (2022), sobre la ID en aspectos como: 1- La insoluble relación que

hay entre lo profesional y lo afectivo; 2- cómo la identidad docente es una construcción que es personal, pero a la vez colectiva, puesto que la primera, se alimenta de las contribuciones de otros; y, 3- cómo las posturas se serpentean entre la identización e identificación.

A nivel general, estos son elementos muy recurrentes en los datos analizados. Sin embargo, en una instancia de análisis más profunda queda en evidencia que la valoración de la profesión docente en FID en educación de párvulos está alimentada por elementos valorativos y profesionales, ambas descritas como dimensiones que son construidas por las categorías:

**a. Sobre lo afectivo y valorativo:** Es el componente que prima en la identidad docente, y este definitivamente está influenciado por concepciones heredadas. Según los informantes, una educadora de párvulos tiene que ser un sujeto afectivo, cariñoso y cercano al infante; es una especie de requisito previo si este sujeto desea laborar en ese campo. Es un planteamiento del común denominador que la educadora de párvulos deba cumplir con ese perfil. Esto coloca de manifiesto que, en este nivel educativo, el profesorado, más que competencias pedagógicas profesionales, ha de tener competencias socioafectivas, lo cual ha sido descrito y reconocido en el campo por diversos investigadores.

**b. Sobre lo que moviliza o bien el telos:** Aquí lo que predomina es el infante y la necesidad de que este sea orientado, guiado y ayudado por el docente.

**c. Sobre el significado de ser docente:** De mucha importancia para esta investigación es la narrativa recurrente por parte de los informantes, pues se insiste en el significado de la docencia de párvulos como una tarea que no termina de ser profesional, donde están adjuntos planteamientos personalísimos cargados de elementos afectivos; de hecho, que la docencia en párvulos signifique ser guía y servir de apoyo coloca de manifiesto que están presentes posturas, donde el ser docente de párvulos está entendido como una visión anclada a concepciones tradicionales que no le asignan el verdadero y sustancial valor

que hoy se declara a nivel normativo de estos profesionales.

#### **d. Sobre el valor de la profesión:**

Este análisis de contenido temático da cuenta de que la valoración de la profesión como elemento distinguible en la identidad docente está alimentada por las posturas e ideas de otros; en consecuencia, es una construcción social tanto individual como colectiva.

### **Conclusiones**

A nivel general, se identifica en la ID de las futuras educadoras de párvulos –a pesar de los esfuerzos institucionales y estatales– un sesgo importante entre lo que se aspira de estas profesionales y lo que se está generando en la FID. En sus narrativas predomina la idea de ser guías, de orientar y de fungir como una figura de acompañamiento al infante en sus primeras interacciones en el espacio escolar; sin embargo, lo anterior convive con posturas profesionales soportadas por narrativas donde se identifica lo importante de las competencias pedagógicas en las futuras educadoras de párvulos.

Esta tendencia, donde coexisten lo afectivo junto a lo profesional, pero donde hay una primacía de una dimensión afectiva por encima de lo vocacional profesional, permite concluir que en la ID de las futuras educadoras se denota una transición hacia una visión más profesional, hecho que identifica el avance hacia una ID donde se valora a la profesión de la educadora de párvulos desde su profesionalidad y de las competencias que esto amerita.

No obstante, el análisis de contenido temático coloca en evidencia que existen aún visiones tradicionales y retrógradas con las que las futuras educadoras luchan no sólo en lo individual y/o personal, sino también desde lo colectivo, pues en la construcción de la ID desde la valoración de la profesión existe una injerencia de otros sujetos –familia, amigos, profesores, sociedad en general-. Esta interacción que es reconocida por las futuras educadoras, puede inferirse como tensiones

entre posturas individuales y colectivas, pues ellas reconocen lo fundamental de su trabajo o labor profesional, pero también identifican como importante generar un reconocimiento positivo por parte de otros.

Como limitante de esta investigación, se reconoce que no estuvieron considerados otros sujetos importantes en el proceso de la FID de las futuras educadoras de párvulos (docentes, académicos, directores de programa, gestores de políticas educativas); esto a razón de que lo develado en la investigación señala que el problema de la ID demanda de respuestas articuladas entre políticas públicas a nivel educativo e iniciativas particulares en el marco de la FID, donde se reconozcan las singularidades de los programas de formación inicial, más allá de las generalidades.

Finalmente, se recomienda a los programas de formación inicial docente investigar y a la vez reflexionar respecto a formas de fortalecer la ID y desde ahí dar respuesta a las necesidades contemporáneas que se ciernen sobre las educadoras de párvulos, especialmente en pos de generar una identidad profesional cónsona con el valor de la labor del docente de párvulos.

### **Referencias bibliográficas**

- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A. J., Pineda, B. G., y Turcios, P. W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 206-224. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34123>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: Una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Perspectiva*

- Educacional*, 55(2), 3-20. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463>
- Andreucci-Annuziatta, P., y Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio Internacional* (pp. 295-303), Universitat de Barcelona.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(E), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(1), 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Editorial Montessoro.
- Bourdieu, P. (2003). *Oficio del Científico. Ciencia de la reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa. Aprendiendo a usar y generar conocimiento*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 94-101. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27298>
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, emotions, and resilience. In P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 61-70). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6)
- Delgado, G., Gutiérrez, R. A., y Ochoa, C. A. (2020). Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Estudiantes de postgrados a distancia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 314-327. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34130>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative reasearch*. Sage Publications.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Espinoza, E., Ley, N., y Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3), 230-241. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27369>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>

- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y Chevrier, J. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- González, E., Muñoz, M., Cruz, A., y Olivares, M. D. L. Á. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(3), 30-41. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/rcs/article/view/27354>
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>
- Landín, M. D. R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Ley 20.835 de 2015. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. 28 de abril de 2015.
- Maalouf, A. (2006). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat*. Ediciones la Campana.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/03323311003779068>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus, T. M., Cedeño, L. A., y Bueno, M. M. (2024). Competencias digitales en docentes de educación superior: Un análisis integral basado en una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(3), 317-331. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42672>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa* Narcea Ediciones.
- Muñoz, F. O., y Arvayo, K. L. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? *European Scientific Journal, ESJ*, 11(32), 97-110. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6568>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.001>
- Pardo, M., y Opazo, M.-J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Pardo, M., y Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: Tensions between public policy and teacher discourses over the schoolarisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 46(1), 101-115. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0102-0>
- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: Una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, (31), 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>

- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Ramos, E. V., Otero, C. A., Heredia, F. D., y Sotomayor, G. D. S. (2021). Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 451-466. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35933>
- Robinson, M. S., Tejada, J., y Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 104-130. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.766>
- Rodríguez-Ponce, E., y Fleet, N. (2020). Relevancia del profesorado universitario en la formación pedagógica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 419-432. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34671>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil: Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>
- Villalobos, R. M., Martelo, R. J., y Franco, D. A. (2023). Competencias docentes para el uso de tecnologías de información y comunicación en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-8), 63-76. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40938>