

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58529>

Reconceptualización del rol pedagógico de educadoras chilenas durante la pandemia

Reconceptualizing the Pedagogical Role of Chilean Educators During the Pandemic

Francisca Romo Escudero
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
maria.romo@mail.udp.cl (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0001-5140-9082>

María Constanza Errázuriz
Universidad de los Andes
Santiago, Chile
merrazuriz@uandes.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>

Paulina Pizarro Laborda
Universidad de las Américas
Santiago, Chile
ppizarrol@udla.cl
<https://orcid.org/0000-0002-8360-2845>

Recepción: 16 de abril de 2024
Aceptado: 27 de agosto de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Romo-Escudero, F., Pizarro-Laborda, P. y Constanza-Errázuriz, M. (2025). Reconceptualización del rol pedagógico de educadoras chilenas durante la pandemia. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58529>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La pandemia del COVID-19 transformó las aulas de toda la educación, incluida la educación infantil, lo que obligó que las educadoras pasaran de trabajar en el aula presencial a realizar actividades a través de una pantalla. Para comprender en mayor profundidad la labor pedagógica que realizaron las educadoras en este período, el objetivo de este estudio fue explorar y describir cómo un grupo de educadoras chilenas reconceptualizaron su rol pedagógico durante la pandemia. Para analizar cómo esta experiencia vital en su vida profesional afectó sus identidades docentes debido a una situación de emergencia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a educadoras de kínder y prekínder de escuelas públicas chilenas y, posteriormente, se analizaron a través de la teoría fundamentada. Sus resultados manifiestan que hay tres grandes roles que identifican las educadoras: en función de la relación con las familias, en función de la toma de decisiones y en función de su identidad profesional. Se analizaron dichas funciones en torno al nivel de autoeficacia de las educadoras, que, si bien en un inicio se vio disminuido debido a los abruptos cambios que se vieron enfrentadas, finalmente fue un impulso para empoderarse y no sólo educar a niños y niñas, sino también a sus familias, quienes podían llegar de manera directa a interactuar con el niño o niña en el hogar. Los desafíos enfrentados durante la pandemia se relacionan con aspectos que afectan el trabajo de las educadoras no solo en situaciones de emergencia, como la relación con las familias. De este modo, se discute cómo lo ocurrido durante la pandemia puede tener consecuencias para el trabajo de las educadoras en condiciones de normalidad. Futuros estudios son necesarios para continuar explicando el sentido de profesionalización de las educadoras, que históricamente se ha visto aminorado por la carga de cuidado que conlleva cumplir este rol.

PALABRAS CLAVE: Reconceptualización de la labor pedagógica, Autoeficacia docente, Locus de control, Educación infantil, Identidad profesional de educadoras.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic transformed classrooms across all educational levels, including early childhood education, forcing educators to shift from in-person teaching to conducting activities through screens. To gain a deeper understanding of the pedagogical work performed by educators during this period, this study aimed to explore and describe how a group of Chilean educators reconceptualized their pedagogical roles during the pandemic. Semi-structured interviews were conducted with kindergarten and pre-kindergarten educators from Chilean public schools, and the data were analyzed using grounded theory to examine how this pivotal experience affected their teaching identities in an emergency context. The results reveal that educators identified three major roles: their relationship with families, their decision-making processes, and their professional identity. These

roles were analyzed in relation to the educators' sense of self-efficacy, which, though initially diminished by the abrupt changes they faced, eventually became a source of empowerment. Educators not only taught children but also engaged with families, who were now directly involved in their children's education at home. The challenges faced during the pandemic, particularly in relation to family engagement, highlight issues that impact educators' work not only in emergencies but also in normal circumstances. This study discusses how the experiences of the pandemic may have long-term implications for educators' work in post-pandemic conditions. Future studies are needed to further explore the professionalization of educators, a process that has historically been undervalued due to the caregiving aspect of their role.

KEYWORDS: Re-Conceptualization of Pedagogical Work, Teacher Self-Efficacy, Locus of Control, Early Childhood Education, Educators' Professional Identity.

INTRODUCCIÓN

Las educadoras¹ chilenas el año 2020 se enfrentaron a una crisis sanitaria sin precedentes, que las obligó a modificar drásticamente su práctica pedagógica. Esto conllevó pasar del aula presencial típica de la escuela a un aula virtual; un espacio desconocido e incómodo para realizar su labor docente, especialmente para educadoras que trabajan con población infantil menor de 6 años. Aunque el cambio educacional es un hecho en las vidas profesionales de docentes (Vähäsantanen, 2015), la pandemia mundial puso en jaque la educación tal cual la conocíamos hasta ese minuto, circunscrita a un espacio físico presencial.

Este tipo de cambio es lo que Hodges et al. (2020) acuñan como Enseñanza Remota de Emergencia, es decir, soluciones de enseñanza a distancia que, de no ser por la crisis, se seguirán impartiendo de manera presencial y que volverán al antiguo formato una vez finalizada la crisis. En consecuencia, esta contingencia tuvo efectos perjudiciales en la salud mental tanto del cuerpo docente y de educadores y del estudiantado, debido a la situación de salud, el confinamiento, la exposición excesiva a las pantallas y la falta de interacción (Dos Santos Santiago Ribeiro et al., 2020; Larraguibel et al., 2021).

En el caso de las educadoras, las experiencias al aire libre, el juego y la exploración sensorial, son elementos altamente valorados (Figuroa-Céspedes et al., 2022), los que se alejan de la experiencia en una pantalla. En efecto, Figuroa-Céspedes et al. (2022) observaron las siguientes tensiones en un grupo de educadoras chilenas durante su labor en pandemia: la incertidumbre y diversificación de roles, las limitaciones en el dominio de las tecnologías para el aprendizaje, la demanda de la relación con las familias y la contradicción de la enseñanza virtual en la educación inicial. Esto último se

¹ En este artículo se utilizará el género femenino para incluir a educadores y educadoras de párvulos, porque la mayoría de las personas que trabajan en aula en educación parvularia en Chile corresponden al sexo femenino, con un 99,93% (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022), y, además, las participantes eran en su totalidad mujeres.

contraponen a los principios de presencia del cuerpo y los afectos, la autonomía, el acompañamiento mediado y el bienestar en la educación en la primera infancia.

En Chile se han realizado grandes esfuerzos por mejorar la cobertura en educación parvularia (Grau et al., 2018), por ende, los niveles preescolares tienen un 92% de cobertura, frente a un 17% del nivel de sala cuna, (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022). Sin embargo, no hay obligatoriedad para la educación infantil chilena, aunque el Estado sí se compromete a promoverla en todos sus niveles y de forma gratuita. Así, en marzo del año 2020 Chile inicia una cuarentena por COVID-19 que inicialmente duraría un par de semanas, pero se extendió indefinidamente por ese año. Esto implicó que los establecimientos educacionales realizaran educación a distancia sin previa planificación, incluidos los niveles preescolares de establecimientos públicos. En este contexto, el objetivo general de este estudio fue explorar y describir cómo un grupo de educadoras chilenas reconceptualizó su rol pedagógico durante la pandemia, con el fin de analizar cómo estas conceptualizaciones se movilizaron y modificaron en relación con sus identidades docentes, debido a una situación de emergencia.

A continuación, se presenta el marco teórico-conceptual en el que se basa el presente trabajo, seguido de la metodología, que incluye la descripción de las participantes, los instrumentos de recolección de información y estrategias de análisis. Luego, se presentan los resultados organizados en tres grandes categorías: 1) El rol de la educadora en función de la relación con la familia; 2) El rol de la educadora en función de la toma de decisiones; y 3) El rol de las educadoras en función de su identidad profesional. Finalmente, se presentan conclusiones, en las que se discuten los hallazgos en función del marco teórico-conceptual, limitaciones del estudio, y próximos pasos para la investigación.

Marco Teórico - conceptual

Identidad profesional docente: definición, fuentes e implicancias

El autoentendimiento de la labor educativa es un factor que influye en su sentido de propósito, autoeficacia, motivación y compromiso (Day, 2004). En este sentido, cómo las educadoras dotan de significado a su labor profesional influye en la forma en cómo realizan dicha labor (Darby, 2008). De hecho, la identidad se va configurando en las relaciones sociales que las personas construyen en diversos entornos (Gajardo-Asbún, 2019), por lo cual Smilgienė (2016) señala que las identidades de las educadoras pueden ser modeladas por distintas circunstancias y contextos sociales, culturales, institucionales y por las características personales (Monereo y Pozo, 2011). A partir de lo anterior, es de suma importancia entender cómo este repentino cambio en las condiciones en que las educadoras realizaron su labor, debido a la pandemia, afectó la forma de entender su propio quehacer pedagógico.

En primer lugar, la naturaleza de la identidad profesional docente (IPD) no es necesariamente estable. Su arquitectura, en palabras de Day (2004), puede ser discontinua y fragmentada. Para algunos, incluso, la IPD debe ser conceptualizada como siempre en proceso (Ardnt, 2018) o una conjunción de identidades ocasionales, en respuesta a contextos cambiantes (Stronach et al., 2002). Entonces, se

entiende que la identidad profesional docente es dinámica y móvil (Akkerman y Meijer, 2011), por lo que podría movilizarse por efectos de acontecimientos como la reciente pandemia.

En segundo lugar, las fuentes para la construcción de la IDP son de naturaleza personal, emocional, social y cognitiva (Day y Gu, 2012). En este sentido, se señala que no son solo aspectos técnicos del proceso de enseñanza los que influyen, sino que también elementos emocionales de la enseñanza. En este trabajo, nos centraremos en la naturaleza emocional y social de la IPD.

En relación con las emociones docentes, la literatura ha mostrado cómo están relacionadas con su salud mental (Oberle y Schonert-Reichl, 2016), sus historias de vida (Albadán, 2020), las relaciones que establecen con sus estudiantes (Day y Gu, 2012) y sus prácticas pedagógicas (Frenzel et al., 2016). Así, es comprensible que la experiencia emocional en el centro escolar influya en cómo las educadoras entienden y dan sentido a su labor educativa. Por ejemplo, las experiencias de estrés que generan emociones poco placenteras se relacionan con el síndrome de quemarse en el trabajo. Sin ir más lejos, las condiciones de trabajo en contextos educativos durante la pandemia generaron situaciones de estrés en las educadoras que derivaron en problemas de salud psicológica (Bellei et al., 2021; Dos Santos Santiago Ribeiro et al., 2020), lo que podría afectar la calidad de sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes de sus estudiantes. Por tanto, es imperativo indagar en estos efectos y si se mantienen en el actual contexto de educación presencial.

Finalmente, la influencia social es un factor relevante en el ambiente cultural e institucional en el cual funcionan las educadoras. De este modo, las percepciones sobre su formación y ejercicio profesional, o bien, la cultura escolar, juegan un rol en su entendimiento sobre enseñar, facilitar el aprendizaje y también en la construcción de su identidad (Day y Gu, 2012). Los cambios sociales a nivel macro, como la pandemia, también influirían en la reconceptualización de la IPD; sin embargo, las demandas sociales por sí mismas no son suficientes para cambiar dichas identidades. En suma, es importante considerar la interacción entre su propia agencia, el ambiente y la comunidad escolar, así como también la experiencia personal de las educadoras que evalúan el cambio al que se están enfrentando.

Autoeficacia docente y locus de control

La autoeficacia se refiere al juicio del profesorado sobre si es o no capaz de promover el involucramiento y el aprendizaje del estudiantado (Armor et al., 1976). Esta creencia tiene un papel relevante en la motivación para actuar y está relacionado con el esfuerzo que el cuerpo docente dedica a la enseñanza y su persistencia ante las dificultades (Bandura, 2014). En efecto, para Esteban-Guitart y Moll (2014), la autopercepción y la autoeficacia de sí mismo de un individuo configuran las múltiples identidades que construye, por ende, estudiar la autoeficacia de las educadoras es crucial para abordar sus identidades.

De acuerdo con Bandura (2014), la autoeficacia del profesorado se conforma a partir de diversas fuentes como las vivencias que generan sensación de competencia, la persuasión social y las expe-

riencias vicarias. Para el caso de este artículo, las dos primeras son de especial importancia. Con respecto a las experiencias que generan sensación de competencia, estas involucran el logro de objetivos a partir de la acción directa del docente, es decir, si el responsable por dicho logro es este mismo; pues un logro atribuido a otras personas o a algo distinto a la propia capacidad puede hacer poco para cambiar la autoeficacia del individuo (Morris et al., 2017).

Lo anterior se relaciona con la noción de locus de control de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), la que señala que existen diferencias entre los individuos en la percepción de la responsabilidad en sus propias acciones y su capacidad para controlar diversas situaciones. El locus de control se establece en un continuo de internalidad – externalidad; cuando las personas tienen un locus de control interno, asumen las responsabilidades de sus experiencias. Al contrario, cuando la responsabilidad es principalmente atribuida a otros o a circunstancias, el locus de control es externo. La literatura también ha mostrado que, en general, los/as profesionales que tienen un locus de control más interno tienen una mayor satisfacción por su trabajo que aquellos con un locus de control externo (Hans, 2000). El cuerpo docente no está exento de ello, además de relacionarse con la autoeficacia, como ya fue mencionado, y también al bienestar de estos/as (Bardach et al., 2022; Grenville-Cleave y Boniwell, 2012).

Así también, Morris et al. (2017) señalan que, en relación con las experiencias que generan sensación de competencia, el logro de ciertos objetivos de aprendizaje por parte del cuerpo de educadoras puede estar asociado a un aumento en la autoeficacia. Esto es relevante para el caso del presente trabajo, dado que la pandemia lo desafió a trasladar el espacio del aula física al espacio del aula virtual. Esto fue particularmente desafiante en el contexto chileno, debido a que, según las evidencias, el 78% de las educadoras presentaba un nivel inicial de competencias digitales antes de la pandemia (Claro et al., 2018).

Con respecto a la persuasión social, Bandura (2014) señala que esta se expresa en la forma de retroalimentación evaluativa por parte de otros, la cual podría cambiar el sentimiento de autoeficacia, usualmente mediada por la percepción de credibilidad de la persona de la que proviene la retroalimentación.

Finalmente, la evidencia científica sobre la autoeficacia y su relación con la pandemia es escasa. Ahora bien, el estudio longitudinal de Sokal et al. (2020) sobre las creencias de autoeficacia de un grupo de profesores canadienses durante la pandemia señala que, en los primeros tres meses, estos mostraron mayor agotamiento y cinismo. Sin embargo, el colectivo también incrementó su creencia de autoeficacia para el manejo de la conducta y su sentido de logro. Estos resultados pueden sugerir que, si bien los desafíos a los cuales se enfrentó el profesorado durante la pandemia influyeron en el agotamiento emocional, también pudieron servir como experiencias que generan sentido de competencia.

Identidad profesional de educadoras en Chile

Con respecto a la identidad profesional del cuerpo de educadoras en Chile, Pardo y Opazo (2019) señalan que una de sus características principales es la resistencia a la escolarización de la educación

inicial, la cual es promovida por diversos actores, con lo que este grupo se sentiría con capacidades limitadas para enfrentar esta amenaza. Efectivamente, una de las características más importantes de la educación inicial, en Chile y el mundo, es que el juego es parte esencial para que los/as niños/as se desarrollen y aprendan (Whitebread et al., 2017). Asimismo, hay evidencia sobre los contextos más eficaces para incrementar el aprendizaje de la población infantil se caracterizan por un equilibrio en la cantidad de actividades dirigidas por las educadoras y experiencias autogestionadas por los niños (Pascal et al., 2019). Así, el juego, como pedagogía privilegiada para niños/as, en oposición a la excesiva escolarización, es una fuente importante de la construcción identitaria de las educadoras.

Otro aspecto que tensiona la identidad del cuerpo de educadoras es la demanda histórica de la profesionalización de la carrera, la que se expresa en la dicotomía de cuidadora versus educadora. En general, esto ha generado una desvalorización de su quehacer profesional (Figuroa-Céspedes et al., 2022), cuyo origen también es producto de las condiciones laborales en Chile; ya que se trata del cargo docente con menor salario, pese a requerir un grado profesional. Además, el personal de educadoras tiende a presentar altos niveles de estrés (Ortiz et al., 2012), relacionado con su experiencia de labor docente. Según Figuroa-Céspedes et al. (2022), lo anterior genera “una identidad disminuida que perpetúa la creencia social de que no es necesario ser profesional para preocuparse por los niños” (p. 49).

Asimismo, las huellas biográficas que constituyen mayormente la identidad de las educadoras se vinculan con las experiencias del ejercicio práctico, las personales y las de formación inicial (Figuroa-Céspedes y Guerra-Zamora, 2023). En este sentido, surge la importancia del cuidado en su vocación y la construcción de su identidad, pero también la tensión entre este rol materno estereotipado y poco valorado y la necesidad de su bienestar y su profesionalización. Esta vocación maternal atribuida a la labor del personal de educadores probablemente no se condice con sus principales propósitos y motivaciones profesionales, de hecho, en un estudio acerca de las motivaciones de estudiantes chilenos que ingresan a carreras de pedagogía, Álvarez-Durán et al. (2024) constataron que varias de sus motivaciones fundamentales se relacionan con el ejercicio de la profesión y no en primer lugar con el deseo de ayudar o el gusto por trabajar con población infantil.

En cuanto al estudio de la autoeficacia en el cuerpo de educadoras en Chile, existe muy poca evidencia (Apablaza y Lira, 2013). En efecto, el estudio realizado por Del Río et al. (2011) es el único que reporta acerca de educadoras en formación, mostrando que existen niveles de autoeficacia más altos al finalizar los procesos de práctica profesional. No obstante, estudios sobre autoeficacia del profesorado de primaria y secundaria son más abundantes. Respecto de la relación entre identidad docente y autoeficacia, destaca el estudio de Ávalos y Sotomayor (2012) que señala que el personal docente se siente satisfecho con su capacidad para involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje, ser creativo y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Además, muestran que aquellos que dominan

los contenidos disciplinares y la gestión del aula se sienten más eficaces, lo que devendría en un menor agotamiento y una mayor satisfacción por lo que hacen, lo que influencia positivamente en la construcción de una identidad profesional.

METODOLOGÍA

En esta investigación de enfoque interpretativo y de corte cualitativo y no experimental, se realizó un estudio de casos múltiples (Stake, 1999), teniendo como objeto de estudio a educadoras de prekínder y kínder y coordinadoras de ciclos correspondientes a establecimientos educativos públicos de la Región Metropolitana, Chile. Por ello, esta investigación no pretende generalizar ni estandarizar, sino profundizar (Flyvbjerg, 2006) en el fenómeno del rol de la educadora durante la pandemia.

Participantes

Se entrevistó a 4 educadoras de prekínder, 3 educadoras de kínder y 2 coordinadoras de ciclo de educación inicial, pertenecientes a 2 centros públicos de educación inicial. Todas ellas son mujeres que trabajan en establecimientos educativos públicos de la Región Metropolitana de Chile. La selección de establecimientos no fue aleatoria, sino intencionada, debido a su accesibilidad, y fueron seleccionados porque dos de las autoras tenían contacto directo con ellos, por ser públicos y tener de niveles de kínder y prekínder. De este modo, cada persona que fue entrevistada accedió voluntariamente a participar y firmó un consentimiento informado, por tanto, para resguardar la identidad de las educadoras, se establecieron siglas para distinguir sus relatos.

Instrumento

La entrevista en profundidad fue diseñada por las autoras de este artículo, la cual fue validada por una investigadora externa. Se diseñó una entrevista semiestructurada, las que fueron realizadas a través de una plataforma virtual (Zoom). Su duración fue de 45 a 60 minutos cada una, fueron grabadas en audio y, luego, transcritas para su posterior análisis. Algunas de las preguntas que orientaron la entrevista fueron: ¿Cómo han vivido esta experiencia?; ¿cómo fue el proceso?; ¿ha ido cambiando desde comienzos del año pasado cuando recién partió la pandemia? ¿De qué manera?; ¿Cómo se diferenciaba el trabajo que hacían de las cápsulas con las reuniones en Zoom?

Procedimientos

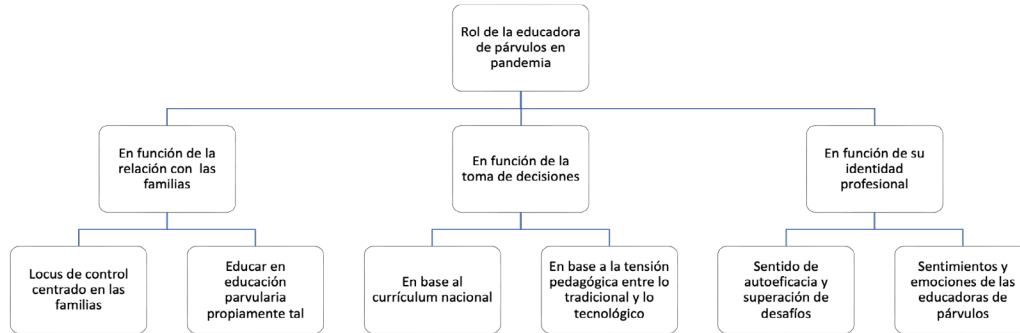
El proceso de análisis cualitativo fue realizado mediante la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016). En primer lugar, efectuamos, como equipo, una codificación abierta que fue determinando las categorías emergentes, según fueron surgiendo del mismo relato de las participantes, y la saturación de los datos. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de segunda codificación central o en segundo plano, para pasar a un análisis más profundo, a la determinación de los códigos definitivos y a la interpretación de los datos.

RESULTADOS

Según las entrevistas en profundidad, se observaron diversos roles con los que las educadoras se identificaron durante la pandemia (Figura 1), los que se explicarán a continuación.

Figura 1.

Rol de la educadora de párvulos en pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Rol de la educadora en función de la relación con la familia

Pérdida del locus de control: de las educadoras a las familias

La mayoría de las educadoras señalaron que durante la pandemia se redefinió la relación familias – escuela, específicamente el vínculo educadora – cuidador/a principal. Ellas mencionaron que dado el formato de educación a distancia y las características de edad de desarrollo de sus niños/as (por ejemplo, autorregulación), los/as cuidadores/as principales tuvieron un rol aún más relevante en la interacción pedagógica necesaria para lograr aprendizajes a través de la pantalla. De esta manera, las educadoras mencionan que debido a que los y las cuidadores/as estuvieron presentes durante las clases sincrónicas muchos de ellos les entregaban explícitamente las respuestas a los/as niños/as, lo que para ellas interfería en el proceso de aprendizaje, como se evidencia en el siguiente fragmento.

Al debe, por el tema social y deber ser de la educadora, siento quedamos al debe con la emoción (...) con ese vínculo que nos caracteriza como educadoras de párvulos (...) o sea yo de repente me siento frustrada (. ...) Papás son los que tienen que hacer las actividades finalmente: Y en este trabajo a distancia, tengo que tener mucho acercamiento con los papás, porque son ellos los que les hacen las actividades (Educadora 1, 13 de noviembre de 2020).

En las clases asincrónicas, algunas educadoras señalaron que los/as cuidadores/as debían enviar las evidencias del trabajo realizado por los/as niños/as las cuales en reiteradas ocasiones eran, en sus palabras, perfectos. Esto daría cuenta de que los cuidadores estarían ayudando en exceso a los/as infantes. En parte, esto lo atribuyen a que los adultos estarían preocupados de que a estos les vaya

bien y tengan las respuestas correctas. En este sentido, estos/as apoderados tendrían una visión más orientada al logro y a la calificación que al proceso de aprendizaje, como se constata a continuación:

Porque era como que casi estaba todo perfecto, o en las mediaciones que hacían ellos, porque los reportes eran tantas fotografías o a veces videos, entonces en los videos nosotros nos dábamos cuenta de que los papás, les hacían las preguntas y responden por ellos (Educadora 2, 19 de noviembre de 2020).

Lo anterior fue complejo de abordar para las educadoras, dado que sintieron que perdieron el locus de control sobre el aprendizaje de sus estudiantes, pues no lograron realizar un monitoreo de las experiencias que realizan con el alumnado, a través de registros de observación, modo que usualmente usan las educadoras en sus aulas: “Y en este trabajo a distancia, tengo que tener mucho acercamiento con los papás, porque son ellos los que les hacen las actividades” (Educadora 4, 12 de noviembre de 2020).

Educación en educación infantil propiamente tal

Para algunas educadoras, una de las mayores complejidades durante la pandemia fue comprender que no sólo debieron ocuparse del aprendizaje del estudiantado, sino también cumplieron la función de educar a las familias en aspectos claves de la educación infantil, como las dimensiones disciplinares y pedagógicas. De este modo, las educadoras constataron que a quienes primero tenían que enseñar era a las familias, porque eran ellos quienes ejecutaban las interacciones inmediatas para promover el aprendizaje, lo que se observa en la siguiente citas:

Partimos como reforzando un poco... yo en mi caso planifico matemática... entonces fue como (...) que no pierdan los números... que es la base de todo en las matemáticas, como (...) y a distancia (...) entonces decíamos (...) ¿cómo le enseñamos a los papás, de un rato para otro, ¿qué hacer con los chiquillos? (Educadora 2, 19 de noviembre de 2020).

Esto significó un incremento en su carga de trabajo, dado que también tuvieron que cumplir con una función pedagógica hacia los/as cuidadores/as. Por ejemplo, las educadoras, además de aprender a efectuar cápsulas explicativas sobre el contenido y actividad a realizar por los niños/as, también debieron generar cápsulas para los/as apoderados/as, explicándoles cómo mediar el trabajo con los/as niños/as.

Pero es eso (...) tomamos la decisión de decirle lo que queremos (. . .) Una cápsula para los niños y otra para los papás también (. . .) Entonces ahí uno iba donde el papá, o los apoderados en general, para explicarle qué es lo que queremos en esa cápsula (Educadora 4, 12 de noviembre de 2020).

Otro foco que emergió fue la necesidad de enseñar sobre la importancia de la educación en la primera infancia y argumentar a los cuidadores sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, especialmente en kínder, pues es la fase previa al ingreso al sistema educativo obligatorio chileno. Así, según algunas educadoras, los/as apoderados/as no creen que sea tan importante que los/as infantes asistan a clases, ya que para ellos/as la utilidad de la educación parvularia es de guardería, mientras los/as cuidadores/

as trabajan. Esto deja entrever una visión empobrecida de la educadora infantil que no es considerada como un espacio de aprendizaje, tal como lo muestra la declaración a continuación.

Yo les decía a ellos, que aquí los primeros agentes educativos, son ustedes la familia. Y aquí se ha notado, digamos, que efectivamente, la educación parvularia de repente, lo ven súper asistencial más que algo pedagógico (...) ‘total el próximo año va a seguir con la tía, así que aprende allá (...)’ han sido respuestas de los papás (...) entonces, ahí te das cuenta de que el nivel de educación parvularia, no está mirado ni tomado con la altura de mira que uno realiza pedagógicamente. (Educatra 3, 17 de noviembre de 2020).

En síntesis, la relación con las familias se transformó durante la pandemia, pasando de un locus de control interno de las educadoras a un locus de control externo, que se transfiere a las familias, que depende menos de la mediación de la educadora y más de la acción mediadora de los/as apoderados/as. De esta manera, la educadora adquiere una doble función pedagógica, porque ya no sólo siente la responsabilidad de enseñar a los/as niños/as, sino también de educar a las familias para que puedan guiar durante las experiencias de aprendizaje. Por consiguiente, sus identidades también se vieron modificadas, dado que adquirieron una nueva función de enseñar a mediar los aprendizajes y de crear conciencia en las familias sobre la importancia de la educación infantil.

Rol de la educadora en función de la toma de decisiones

Toma de decisiones en base al currículum de educación infantil

En Chile, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (en adelante B CEP) entregan los principales lineamientos curriculares a nivel nacional para trabajar con niños y niñas entre los 0 y los 6 años de edad. En la pandemia entre 2020-2021, el Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno realizó un plan nacional para hacer una priorización curricular (Ministerio de Educación, 2020), la cual consistía en una selección de objetivos puntuales para darle prioridad a trabajar a distancia durante la pandemia, sobre lo cual las educadoras se refieren así:

Después vino el Ministerio con la priorización curricular, bueno a raíz de eso nosotros trabajando y adaptando también los objetivos que nos dio la priorización, que fue una guía también para ir orientándonos en cuanto a los aprendizajes de los niños. (Educatra 5, 27 de noviembre de 2020).

Así, las educadoras manifestaron su preocupación e interés en abordar todos los ámbitos de las B CEP e ir mucho más allá de la priorización curricular que planteó el MINEDUC. Según los relatos, ellas habían realizado un plan anual previo a la pandemia, pero que luego reestructuraron y cuando el MINEDUC planteó la priorización curricular, la mayoría de las educadoras ya la habían hecho. Esto esboza una crítica hacia esta política nacional, que fue tardía y escueta para desarrollar los aprendizajes mínimos para cada nivel. Asimismo, ellas muestran tener una alta autoeficacia y autonomía en este sentido y una identidad profesional altamente asentada (Figuerola-Céspedes et al., 2022; Este-

ban-Guitart y Moll, 2014), dado que fueron capaces de adelantarse a los lineamientos del Ministerio de Educación y profundizar más allá, como se observa en la siguiente declaración:

Y el tema de las planificaciones no se nos hizo complejo en verdad, porque bueno (...) tuvimos que hacer una priorización curricular. ¿ya? Igual del Ministerio de Educación nos enviaron una priorización, pero nosotras como comunidad educativa, la encontrábamos muy mínima digamos, para poder desarrollar un trabajo a distancia con los niños. Entendiendo que esta priorización eran 2020-2021. Por lo tanto, las planificaciones no se nos han hecho complicadas, para nada. (Educatrice 3, 17 de noviembre de 2020).

Toma de decisiones en el uso de tecnología: tensión pedagógica entre lo tradicional y lo tecnológico

Diversos estudios indican que los juegos al aire libre, las interacciones y la movilidad corporal se relacionan con un mejor desarrollo infantil, por lo que el uso de pantallas debe restringirse en edades tempranas (García y Dias de Carvalho, 2022). Por esto, el uso de las tecnologías no es una prioridad para las educadoras, lo que generó una tensión evidente entre no rendirse o ceder a la tecnología. A lo anterior se añade la falta de recursos tecnológicos para realizar clases a distancia, porque no contaban con el equipamiento idóneo. Este problema constituyó uno de los desafíos protagónicos durante la pandemia, como se aprecia a continuación.

Hemos podido descubrir otra instancia de educación que a lo mejor no nos atrevíamos a explorar, que son las TICs, de cómo hacerlas favorables a uno, no como un enemigo (...) hemos tenido un aprendizaje bastante amplio y que nos queda mucho por descubrir, porque creo que, a través de Internet, vamos a poder llegar quizás a espacios o a anticiparnos a aprendizajes que los niños puedan traer previos a una clase presencial. (Educatrice 1, 13 de noviembre de 2020).

Por lo tanto, las educadoras se vieron desafiadas a tomar decisiones pedagógicas en relación con el uso de la tecnología, así como aprender sobre ellas y decidir enviar recursos más interactivos al hogar. Si bien, al comienzo las participantes tenían un nivel más bajo de autoeficacia en su manejo de las tecnologías y, además, no las consideraban relevantes para su labor; también es posible constatar que algunas de ellas movilizaron sus concepciones sobre el uso de tecnologías y reconocieron algunos de estos recursos como útiles y positivos para sus estudiantes. De este modo, su percepción y autoeficacia sobre el uso de las tecnologías se elevó. En ese sentido, se avizora una movilización de sus identidades como educadoras que pasan de oponerse al uso de las tecnologías a comprender que existen ciertos recursos que, en determinadas situaciones, pueden utilizarse exitosamente.

Rol de las educadoras en función de su identidad profesional

Sentido de autoeficacia y superación de desafíos

Todas las educadoras entrevistadas manifestaron que el nuevo contexto de educación en línea fue un desafío. Al momento de reflexionar sobre el comienzo de la pandemia, todas se refieren a este

momento como agobiante y frustrante. Enfrentarse a una situación nueva e incierta generó en ellas emociones más bien negativas con las que tuvieron que lidiar, así lo explica una de ellas.

Hubo momentos donde me frustré, porque yo decía ‘yo tampoco tengo la experiencia de esto’ no es algo que diga ‘ay si esto yo lo manejo’ por supuesto que no, porque nosotros estábamos acostumbrados a estar en una sala de clases con los niños, y tú planificabas para eso (Educadora 6, 1 de diciembre de 2020).

Lo anterior, sumado a la necesidad de adaptarse rápidamente, significó una gran cantidad de trabajo, pero también implicó una serie de nuevos aprendizajes. Cuando reflexionan retrospectivamente, las participantes señalan que efectivamente no fue fácil tener que aprender nuevas habilidades y formas de hacer las cosas con los/as apoderados/as e infantes. Sin embargo, al mirar hacia atrás, manifiestan una cierta satisfacción y orgullo por el trabajo realizado, tal como lo señala una de ellas.

Sabíamos que teníamos que hacer algo más dinámico, algo más entretenido, pero en esta búsqueda, este aprender, había esta ansiedad de no estar haciéndolo bien, la preocupación más que nada. Pero en algún momento nos hizo clic a las dos, y punto, y empezamos a disfrutar y fluyó, fluyó toda esta cosa, la cosa pedagógica, todo lo que había que aplicar y fue lindo. (Educadora 7, 8 de abril de 2021).

Todas las educadoras, aunque reconocen ciertas falencias en el proceso y los resultados, coinciden en que se lograron ciertos objetivos, sobre todo, de aprendizaje de los/as niñas, que en un principio no pensaron que alcanzarían. Estos resultados positivos de aprendizaje se refieren tanto al desarrollo académico, así como también al involucramiento en el aprendizaje y su desarrollo emocional: “es como super complejo todo, pero yo considero que, a pesar de todas las adversidades, todas las barreras que tuvimos, que fueron muchas, llegamos a super buen puerto”(Educadora 6, 1 de diciembre de 2020).

Asimismo, aunque las experiencias con los/as apoderados/as en los distintos establecimientos fueron diversas, en general, las educadoras perciben que ellos finalmente agradecieron el trabajo realizado con sus niños/as: “Pero los papás están agradecidos, les han gustado los tipos de trabajo, el tipo de estrategia hemos ocupado” (Educadora 4, 12 de noviembre de 2020).

Todo lo anterior generó en las educadoras una sensación de competencia, pese a las dificultades iniciales. Así, ellas observan que lo que no creían posible en un comienzo como, por ejemplo, manejar una tecnología más sofisticada, finalmente lo lograron. De este modo, en el ejercicio reflexivo, son capaces de identificar un proceso de crecimiento profesional a lo largo de la pandemia. En efecto, les sorprende también su capacidad de adaptación y redefinición de su labor docente. Si bien esto no está exento de incomodidad en sus relatos, al momento de evaluar el proceso completo, la mayoría se siente fortalecida y más eficaz que al comienzo de la pandemia, lo que incide en la construcción de una identidad docente fortalecida y altamente profesional

Finalmente, las educadoras recibieron retroalimentación externa (de apoderados y apoderadas, infantes o equipos directivos), que, en su conjunto, evalúan positivamente su labor. Esto las impulsó a reflexionar más profundamente sobre sus prácticas y a prepararse para enfrentar la futura continuidad de la pandemia: “Estamos siempre en constante reflexión, siempre nos cuestionamos que podríamos hacer, cómo lo podríamos hacer, nos funcionaría o no nos funcionaría (...) entonces ahora estamos viendo todo eso” (Educadora 3, 17 de noviembre de 2020).

Emociones de la educadora de párvulos

Sumado a la incertidumbre propia de una pandemia, esta situación de responsabilizarse por la función pedagógica de las familias produjo en las educadoras una serie de emociones que las llevaron a su desgaste emocional. Por ejemplo, depender de si los/as cuidadores podían conectar a los/as niños/as a las sesiones resultó complejo y agotador: “Mira, al principio como todos, fue terrible (...) para todos. Esto de las nuevas tecnologías, de las maneras de volver a comunicarnos de una manera totalmente distinta a la que estábamos acostumbrados” (Educadora 6, 1 de diciembre de 2020).

Pese a todas estas emociones, las educadoras lograron superar las frustraciones y complejidades que hubo al inicio de la pandemia e, incluso, lograron anticiparse a los aspectos claves del trabajo docente, lo que demuestra su alto sentido de autorregulación:

Y claro, para mí también fue un desafío, porque obviamente yo tampoco tenía muchas herramientas de la tecnología (...) los niños ya nacieron con estas tecnologías, son alternativas digitales, en cambio a uno le cuesta un poco, entonces yo digo que eso fue un desafío para mí (Educadora 6, 1 de diciembre de 2020).

Estas educadoras movilizaron sus identidades, dado que flexibilizaron sus funciones pedagógicas y estuvieron abiertas a enfrentar un nuevo escenario que les exigió innovar y verse fortalecidas en sus aprendizajes, pese al estrés y emociones negativas iniciales. Por tanto, también modificaron sus concepciones sobre la labor de la educadora, pues entendieron que había recursos y modos de ejercer su profesión que podían incorporarse beneficiosamente en una situación de crisis. Finalmente, mostraron un alto nivel de autoeficacia, lo que generó satisfacción, debido al aprendizaje de nuevas competencias y el logro de sus objetivos en circunstancias adversas.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue explorar y describir cómo un grupo de educadoras chilenas reconceptualizaron su rol pedagógico durante la pandemia, con el fin de analizar cómo estas conceptualizaciones se movilizaron y modificaron en relación con sus identidades docentes. Los principales temas presentes en sus discursos, con respecto al rol pedagógico que desarrollaron en este período, se ordenan en función de tres grandes ejes: la relación con las familias, la toma de decisiones pedagógicas y

la propia identidad profesional docente. A continuación se discuten algunos aspectos claves para su aporte a la educación en el contexto actual.

Un primer rol identificado en las educadoras participantes fue en función de las familias, específicamente en relación con los límites que se instalaron a propósito de la modalidad a distancia. Dichos límites se volvieron confusos, porque en un principio estuvieron dados por el formato mismo del sistema escolar formal. Sin embargo, en el contexto de la educación a distancia, el aula física se trasladó al hogar, por cierto a un hogar virtual, por lo que se estableció una interacción no sólo entre la educadora y los/as párvulos/as, sino que también con los/as mismos/as cuidadores principales. En este sentido, el aula virtual se transformó en ese espacio entre lo que proponen las educadoras a través de la pantalla, lo que interpretan los/as cuidadores, lo que interpretan los/as infantes al otro lado de la pantalla y lo que efectivamente realizan los/as párvulos/as como experiencia misma de aprendizaje.

Lo anterior implicó que las educadoras comprendieran que ya no sólo ellas tenían el control de la experiencia de aprendizaje, sino que ahora este era compartido con los/as principales cuidadores que acompañaron al niño/a en el momento de la experiencia de aprendizaje que realizaban en el hogar. Esto implicó que, en un comienzo, las educadoras vieran disminuido su sentido de autoeficacia, ya que su locus de control pasó de ser interno, donde sólo ellas dirigían la actividad pedagógica, a uno externo (Rotter, 1966), donde quien acompañó al niño/a a realizar dicha actividad tuvo un rol crucial para que ésta funcionara. Por lo tanto, pareciera que al inicio se generó un sentido de incompetencia que afectó su rol y práctica pedagógica, especialmente, porque fueron los cuidadores quienes mediaban la acción y recursos didácticos para cumplir con la actividad planificada por la educadora, sin enfocarse en desarrollar los aprendizajes de sus pupilos/as. Sin embargo, las educadoras para volver a ganar su sentido de locus de control interno, decidieron asumir una función pedagógica con los/as apoderados/as de manera de influir el aprendizaje del alumnado. De acuerdo con la literatura, el sentimiento de control sobre el trabajo y de poder influir en los resultados de este (Bardach et al., 2022), es fundamental para la satisfacción laboral. En ese sentido, aunque en principio esto significara mayor trabajo para las educadoras, les permitió recobrar un sentido de eficacia, la tranquilidad, y apaciguar algunas emociones negativas relacionadas con esta. Esto da cuenta del profesionalismo de las educadoras del estudio y de la importancia de aspectos psicosociales del profesorado para la efectividad en el aula (Zee y Koomen, 2016).

Para asumir esta función pedagógica, las educadoras debieron renegociar consigo mismas y con el contexto su propio rol, lo que movilizó y transformó sus identidades docentes. De este modo, ellas estuvieron dispuestas a asumir otros roles, como por ejemplo, aprender sobre el uso de recursos tecnológicos e incorporarlos en su práctica, y ceder el control a los/as cuidadores, e incorporarlos activamente a la actividad que realizaba el/la niño/a. Esto coincide con los hallazgos de Figueroa-Céspedes

et al. (2022), quienes también constataron que un grupo de educadoras chilenas debieron diversificar sus roles durante la pandemia. Por tanto, es probable que estas educadoras y otras con experiencias similares también se atrevan a explorar y aplicar recursos tecnológicos en el actual contexto de educación presencial, lo que diversifica sus prácticas y, eventualmente, puede elevar su nivel de calidad. De hecho, esto se podría ver facilitado, debido a que las educadoras chilenas en particular, tienen una percepción positiva del uso de tecnologías en la educación infantil (Espinoza y Rosas, 2016).

Asimismo, las educadoras se dieron cuenta de que las familias apreciaron positivamente su rol docente, pues varias de ellas mencionaron que los apoderados reconocieron que no es llegar y hacer su trabajo. Si bien esto significó más trabajo para ellas, también significó una revalorización y profesionalización de su labor, históricamente marcada por el sentimiento de desvalorización (Figueroa-Céspedes et al., 2022). En consecuencia, estas experiencias pueden haber fortalecido los niveles de autoeficacia e identidad docente de las educadoras en su labor de retorno a la presencialidad, dado que las participantes mostraron grandes niveles de profesionalismo, autonomía y agencia en una situación compleja, al realizar una priorización curricular, decidir educar a los cuidadores o atreverse a usar algunas tecnologías. En efecto, esta notable capacidad de autodeterminación ha demostrado incrementar los niveles de automotivación, bienestar y salud mental de las personas en entornos educativos (Ryan y Deci, 2000), por lo que sería esperable observar aún estos efectos positivos en las participantes. Alternativamente, es posible que, la vuelta a la presencialidad y sus nuevas y antiguas demandas, aminoren el sentido de autoeficacia y autonomía experimentado durante la pandemia. Esto es aún más probable en los niveles de prekínder y kínder, que son niveles de la educación inicial que han enfrentado fuertemente las demandas de preparar a los/as niños/as para la educación primaria (Pardo y Opazo, 2019).

En contraposición a lo anterior, las educadoras también se enfrentaron a familias que reafirmaron este sentimiento de desvalorización, al no comprometerse con la educación de su hijo/a, explicitando que no lo hacen porque el próximo año sí aprenderían. La reflexión que esto generó sobre su rol y valoración como educadoras se ve tensionado entre estas dos tendencias: apoderados que valoran su trabajo como nunca y aquellos que no. Su trabajo durante la pandemia constituye un factor importante para la reconceptualización de su rol como educadoras y, eventualmente, de su identidad docente, dado que la IPD es dinámica y fragmentaria y está sujeta a cambios, ya que depende de las interacciones de la persona con los demás y los contextos socioculturales e institucionales en relación con sus características personales y sus percepciones (Day, 2004; Gajardo-Asbún, 2019).

Por lo tanto, es crucial entender cómo este repentino cambio en las condiciones de trabajo de las educadoras dialoga también con el currículum, dada la tensión entre elegir el uso de la tecnología (o no), debido, en parte, a que la educación infantil se reconoce desde el juego y el aprendizaje activo (Ministerio de Educación, 2018). De hecho, la identidad de las educadoras ha estado ligada a la resis-

tencia a la escolarización y el uso del juego como escenario para el aprendizaje (Pardo y Adlerstein, 2016). Si bien el aprendizaje y el uso de tecnologías para este grupo de educadoras fue desafiante en un comienzo, adquirir el conocimiento para utilizar estas herramientas les permitió incrementar su sentido de autoeficacia, pues, a pesar de los obstáculos, finalmente, les permitió sentir un logro y reconocer que había recursos útiles que podrían seguir usando (Figueroa-Céspedes et al., 2022).

La pandemia dejó al descubierto más que nunca que la identidad docente se relaciona también con cómo se siente ser educadora. Ellas mencionaron principalmente emociones poco placenteras frente a la emergencia, debido a la reorganización, presión y relación con las familias. Emociones como la ansiedad y la frustración, por ejemplo, fueron las más nombradas, las cuales también son las más reportadas habitualmente (Frenzel et al., 2016). De hecho, las circunstancias y las condiciones de trabajo durante la pandemia generaron numerosos problemas de salud mental en los/as docentes, (Bellei et al., 2021; Dos Santos Santiago Ribeiro et al., 2020). Es muy importante considerar que esto no es exclusivo de la situación de pandemia, dado que el profesorado generalmente reporta mayor agotamiento emocional que otras profesiones (Tabares-Díaz et al., 2020) y las educadoras, específicamente, presentan mayores síntomas de depresión (Ortiz et al., 2012). Este es un aspecto que no debe ser olvidado posteriormente a la emergencia, para así considerar medidas con el fin de mejorar su salud mental. Entre algunas medidas relevantes para la disminución del estrés de las educadoras están mejorar sus condiciones y su carga de trabajo, valorar y profesionalizar su quehacer frente a la sociedad, así como instaurar políticas de prevención y autocuidado (Figueroa-Céspedes et al., 2022).

Es necesario tomar con cautela estos resultados dado que solo representan a un grupo de educadoras y sus realidades particulares. Es imperante continuar indagando en las identidades de educadoras en otros contextos. Por ende, posibles siguientes pasos en el estudio de las identidades docentes es su estudio longitudinal, utilizando técnicas de investigación autobiográfica, como lo sugieren Román et al. (2023), dado que los factores biográficos y contextuales son cruciales para comprender y construir las identidades docentes (Galaz, 2018). Así también, este estudio consideró solo una perspectiva individual sobre el rol pedagógico de la educadora durante la pandemia y cómo esto movilizó aspectos de su IPD. Sin embargo, sería importante explorar también el sentido de eficacia colectiva, dada su importancia, sobre todo en culturas que son más colectivistas (Spector et al., 2001).

Por otro lado, surgen algunas interrogantes sobre el modo en que continuará la relación con las familias. Probablemente sería relevante que las educadoras transmitan a los/as apoderados/as su rol pedagógico en la educación inicial, explicitando que trasciende a una labor de cuidado y contención, a la vez de involucrarles activamente en la acción pedagógica. Si bien, el rol protagónico de las familias fue relevado por la pandemia, la relación familia-escuela siempre ha sido crítica para el aprendizaje y la convivencia, sobre todo en educación inicial, dada la mayor interacción que existe entre las fami-

lias y las educadoras. En este sentido, es posible aprender de este trabajo realizado durante la pandemia y darle continuidad, aunque sea de manera menos intensiva. Por ejemplo, sería importante que las educadoras dieran continuidad a esta valoración, y podrían entregar, por ejemplo, valiosa información a las familias sobre las características específicas que tienen los/as niños/as en cuanto a su desarrollo evolutivo (Pizarro et al., 2013).

En consecuencia, las políticas públicas y la formación inicial y continua de educadoras también deberían tomar en cuenta este aspecto, y fortalecer el apoyo y formación en la relación familia-escuela, dado que actualmente ésta es una de las principales fuentes de estrés para las educadoras (Cumming, 2017) Finalmente, sería recomendable crear más espacios de reflexión para que las educadoras compartan sus identidades, a través de la socialización de sus experiencias, desafíos y logros, con el fin de reconstruirlas con otros en comunidad y, así, contribuir a mejorar su salud mental y al mejoramiento educativo chileno.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity [Un enfoque dialógico para conceptualizar la identidad docente]. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Albadán, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.04>
- Álvarez-Durán, E., Tapia-Henríquez, M. y Riveros-Diegues, N. (2024). Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de una universidad del norte de Chile. *Revista Educación*, 48(1), 1-17. <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>
- Apablaza, C. y Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Ardnt, S. (2018). Early childhood teacher cultural Otherness and belonging [Profesora de Educación Infantil Alteridad y pertenencia cultural]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 392-403. <https://doi.org/10.1177/1463949118783382>
- Armor, D. J., Conry, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E. y Zellman, G. L. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools [Análisis del programa de lectura preferido por la escuela en escuelas selectas de minorías de Los Ángeles]*. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Bandura, A. (2014). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism [Ejercicio de la agencia personal a través del mecanismo de autoeficacia]. En R. Schwarzer, *Self-efficacy* (pp. 3-38). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315800820>

- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review [Características psicológicas de los docentes: ¿Importan para la eficacia docente, el bienestar docente, la retención y las relaciones interpersonales? Una revisión integradora]. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bellei, C. Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. y Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in- pandemic in Chile [La fragilidad de la escuela en pandemia en Chile]. En F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 79-104). Springer.
- Claro, M., Salinas, Á., Cabello, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S. y Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills [Enseñanza en un Entorno Digital (TIDE): Definir y medir la capacidad de los docentes para desarrollar las habilidades digitales de información y comunicación de los estudiantes]. *Computers & Education*, 121, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature [El bienestar de los educadores de la primera infancia: una revisión actualizada de la literatura]. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583-593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding [Las emociones de los docentes en la reconstrucción de la autocomprensión profesional]. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching [Pasión por enseñar]*. Routledge.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (Vol. 121). Narcea Ediciones.
- Del Río, M. F., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index De Enfermería*, 29(3), 137-141. <https://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2016). Creencias de educadoras y equipos directivos de educación parvularia respecto al uso de recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 95-112. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es

- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach [Fondos de identidad: Un nuevo concepto basado en el enfoque de los fondos de conocimiento]. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Figueroa-Céspedes, I. y Guerra-Zamora, P. (2023). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(87), 1-24. <http://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra-Zamora, P. y Madrid-Zan, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), 1-14. <http://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research [Cinco malentendidos sobre la investigación de estudios de casos]. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <http://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. y Klasen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES) [Medir el disfrute, el enojo y la ansiedad de los docentes: Las escalas de emociones de los docentes (TES)]. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 95-111). Narcea Ediciones.
- García, S. V. y Dias de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5), 340-345. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2022.340>
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue-Roa, D., López, V. y Whitebread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Proyecto FONIDE FX11615. MINEDUC. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2028/rol-juego-educacion-parvularia-creencias-practicas-educadoras-nivel-trasicion>
- Grenville-Cleave, B. y Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? [¿Sobrevivir o prosperar? ¿Los docentes presentan un menor control percibido y bienestar que otras profesiones?]. *Management in Education*, 26(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Hans, T. A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control [Un metaanálisis de los efectos de la programación de aventuras en el locus de control]. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60. <https://doi.org/10.1023/A:1003649031834>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea]*. *EDUCAUSE Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Larraguibel, M., Rojas, R., Halpern, M. y Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-21. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1377551>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2020, 15 de mayo). *Priorización Curricular Covid-19 Educación Parvularia: Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14464>
- Morris, D. B., Usher, E. L. y Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature [Reconceptualizar las fuentes de la autoeficacia docente: Una revisión crítica de la literatura emergente]. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites*. Narcea Ediciones.
- Oberle, E. y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students [¿Contagio de estrés en el aula? El vínculo entre el agotamiento de los docentes en el aula y el cortisol matinal en estudiantes de primaria]. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Ortiz, M. S., Castelvi, M., Espinoza, L., Guerrero, R., Lienqueo, P., Parra, R. y Villagra, E. (2012). Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile. *Universitas Psychologica*, 11(1), 229-239. <http://hdl.handle.net/10554/33577>
- Pardo, M. y 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*. OREALC-UNESCO. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Docentes-Primera-Infancia-Unesco.pdf>
- 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. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 31(1), 78-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Pascal, C., Bertram, T. y Rouse, L. (2019). *Getting it right in the Early Years Foundation Stage: A review of the evidence [Hacerlo bien en la etapa de Fundación de la Primera Infancia: una revisión de la evidencia]*. Centre for Research in Early Childhood.
- Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>

- Román, D., Lizana, V., Barrera Reyes, M., Arancibia, J. y Figueroa, A. (2023). *Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional: trabajando con autobiografías*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement [Expectativas generalizadas para el interno versus control externo de refuerzo]. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar]. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Smilgienė, S. (2016). The sociocultural perspective on non-native teacher identity formation process [La perspectiva sociocultural sobre el proceso de formación de la identidad de docentes no nativos]. *Kalby Studijos*, (28), 67-79. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.28.15129>
- Sokal, L., Trudel, L. E. y Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic [Actitudes de los docentes canadienses hacia el cambio, la eficacia y el agotamiento durante la pandemia de COVID-19]. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., Büssing, A., Dewe, P., Hart, P., Lu, L., Miller, K., de Moraes, L. F., Ostrognay, G. M., Pagon, M., Pitaru, H., Poelmans, S., Radhakrishnan, P., Russinova, V., Salamatov, V., ... Yu, S. (2001). Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: An ecological level international study [¿Los niveles nacionales de individualismo y locus de control interno se relacionan con el bienestar?: Un estudio internacional a nivel ecológico]. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 815-832. <https://doi.org/10.1002/job.118>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. [Hacia una política incierta de profesionalismo: identidades de docentes y enfermeras en proceso de cambio]. *Journal of Education Policy*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/02680930110100081>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Informe de Caracterización de Educación Parvularia Oficial 2022: Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/informe-de-caracterizacion-de-la-educacion-parvularia-oficial-2022/>
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A. y Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities [Agencia profesional en la corriente del cambio: comprensión del cambio educativo y las identidades profesionales de los docentes]. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. y Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence (research summary)* [El papel del juego en el desarrollo de los niños: una revisión de la evidencia (resumen de la investigación)]. The LEGO Foundation.
- Zee, M. y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research [La autoeficacia docente y sus efectos en los procesos de aula, el ajuste académico de los estudiantes y el bienestar docente: Una síntesis de 40 años de investigación]. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>