

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

La transformación de la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje en educadoras de párvulos de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Autora:

D. Carola Zañartu Canihuante

Directores/as:

Dr. D. Juan José González Ortiz

Dr. D. Paula Guerra Zamora

Murcia, Junio de 2023

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

La transformación de la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje en educadoras de párvulos de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Autora:

D. Carola Zañartu Canihuante

Directores/as:

Dr. D. Juan José González Ortiz

Dr. D. Paula Guerra Zamora

Murcia, Junio de 2023



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Juan José González Ortiz y la Dra. D. Paula Guerra Zamora como Directores de la Tesis Doctoral titulada “La transformación de la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje en educadoras de párvulos de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile” realizada por D. Carola Zañartu Canihuante Programa de Doctorado en Ciencias Sociales **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 30 de junio de 2023.



RESUMEN

Avanzar hacia la calidad en educación actualmente es el principal objetivo de los sistemas educativos. En Chile el nivel de Educación Parvularia no ha sido la excepción. Los reportes dan cuenta de la existencia de brechas en el capital profesional de las docentes y una marcada ausencia en la formación del liderazgo.

En este sentido, progresar en el ámbito educativo resulta entonces una tarea urgente. Una de las estrategias que existe, refiere a las Comunidades profesionales de aprendizaje entendidas como un espacio social donde los docentes buscan generar una cultura de aprendizaje para desafiar el *statu quo* institucional. Para ello, las docentes trabajan de forma colegiada en la construcción de saberes, junto con gestionar el diseño de diversas estrategias que les permitan hacer frente a las necesidades del nivel por medio de la reflexión de su práctica pedagógica, la transferencia de experiencias profesionales y la incorporación de procesos de investigación – acción.

Es importante destacar que el liderazgo y la identidad son reconocidos como aspectos que tras su desarrollo en las CPA por parte de los docentes, facilitan la mejora continua. En consecuencia, esta investigación, buscó comprender el fenómeno de la Identidad Profesional Docente y el liderazgo dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en líderes de centros educativos de la primera infancia del sistema público.

Entonces, la realización de esta investigación trabajó desde un paradigma interpretativo-hermenéutico, metodológicamente asentado en un enfoque cualitativo y de diseño hermenéutico. El procesamiento de los datos se realizó por medio de la Teoría Fundamentada. Los resultados dieron cuenta de avances en los procesos de desarrollo profesional, específicamente del liderazgo a través de un mayor empoderamiento, la instalación de procesos investigativos en los centros educativos que lideran las docentes entre otros.

Asimismo, existió un cambio reconocido por las participantes respecto del significado que es atribuido al liderazgo; comprendiéndolo como una competencia que permite no tan solo la orientación de los equipos de trabajo, sino que una transformación en su propio desempeño como docente y líder.

La mirada previa a la participación en la Comunidad Profesional de aprendizaje da cuenta de un rol docente centrado en la ejecución de tareas. A posteriori la visión de las líderes valida la capacidad creativa y reflexiva en su desempeño en diversos contextos educativos. De igual forma, la Identidad profesional docente no se encuentra exenta de cambios. Las trayectorias profesionales de liderazgo e identidad, los procesos de autoconocimiento, el reconocimiento y creación de un lenguaje común profesional, permitieron desarrollar en las participantes una mirada de la docencia y el rol de las líderes como agentes transformadoras y facilitadoras del cambio social.

ABSTRACT

Moving towards quality in education is currently the main objective of education systems. In Chile, the level of preschool education has not been the exception. The reports show the existence of gaps in the professional capital of teachers and a marked absence in leadership training.

In this sense, progress in the educational field is therefore an urgent task. One of the existing strategies refers to the Professional Learning Communities, understood as a social space where teachers seek to generate a learning culture to challenge the institutional status quo. To this end, teachers work collegially in the construction of knowledge, together with managing various strategies that allow them to address the needs of the level through the reflection of their pedagogical practice, the transfer of professional experiences and the incorporation of research-action processes.

It is important to highlight that leadership and identity are recognized as aspects that, after their development by teachers, facilitate continuous

improvement. Consequently, this research sought to understand the phenomenon of Professional Teaching Identity and leadership within the Professional Learning Communities, in leaders of early childhood educational centers of the public system.

Therefore, this research worked from an interpretative-hermeneutic paradigm, methodologically based on a qualitative approach and inductive design through Grounded Theory. The results show advances in the professional development processes, specifically in leadership through greater empowerment, the installation of research processes in the educational centers led by the teachers, among others.

Likewise, there is a change recognized by the participants regarding the meaning attributed to leadership; understanding it as a competence that allows not only the orientation of work teams, but also a transformation in their own performance as teachers and leaders.

The view prior to participation in the Professional Learning Community shows a teaching role focused on the execution of tasks. Subsequently, the vision of the leaders validates the creative and reflective capacity in their performance in different educational contexts. Similarly, the professional identity of teachers is not exempt from change. The professional trajectories of leadership and identity, the processes of self-knowledge, the recognition and creation of a common professional language, allowed the participants to develop a view of teaching and the role of leaders as transforming agents and facilitators of social change.

PALABRAS CLAVE

Palabras Claves: Liderazgo – Educación Parvularia – Comunidades Profesionales de aprendizaje - Política Educacional.

Key words: Leadership - Early Childhood Education - Professional Learning Communities – Educational policy.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradezco a las educadoras de párvulos, quienes en pandemia hicieron un espacio para que esta investigación pudiese efectuarse. Aun con las condiciones aciagas, su ímpetu por aportar a la construcción de un país más ecuánime se evidencia siempre.

Asimismo, me gustaría poder agradecer a Juanjo y Paula, mis profesores, que han estado conmigo por varios años, han pese a todo confiado en que podía avanzar. A Juanjo por su preocupación, empuje, presión, organización, y todo lo que me sirvió para avanzar (sobre todo cuando es estructura formal, ya que es infinitamente detallista). A Paula, por entenderme, apoyarme no tan solo como estudiante, sino como madre en los procesos complejos, entregándome siempre su apoyo. Como me dijo una vez a investigar se aprende investigando... claramente ahora me hace muchísimo sentido.

A César Maldonado porque me dio el mejor consejo de mi vida profesional... ha estado ahí siempre preocupado en lo personal y en lo profesional. De más está decirle que trabajar con él fue una de las mejores experiencias... a Nicolás Díaz gracias por el acompañamiento, las charlas y los demonios, todo sirve cuando uno va construyendo su camino en la academia. A Ignacio Figueroa, que me ayudó a ordenar la mente cuando era un descalabro cognitivo y por las recomendaciones.

A la Dani, Cata, Palo, Diana, Paty, Mariela, Paulina, Lore, Caro, Marlene, Mónica de la Finis, mi espacio laboral, que me recibió como si fuera una más... me abrió las puertas donde confiaron en mí... Acá podría decir tantísimo, que se haría una tesis nueva, pero solo decirles a todas que las adoro, que durante estos dos años he aprendido tanto, desde lo profesional y lo personal. Todo el Newen para las que vienen ahora en la mitad de este proceso doctoral ...

A mi compañero de vida, desde los 6 años que caminamos caminos juntos, otras veces paralelos y finalmente ahora ya tenemos uno solo. Para mi hija Emilia, la luz de mi vida, quien saca lo mejor de mí, me obliga a ser otra todos los días, a mirarme primero para después criar, quien deconstruye mis creencias respecto de la crianza por otras de mayor seguridad. A ambos les abrazo con el alma y todo aquello que puedo tener para entregarles a diario y crecer juntos.

A la Naty, que me revisó y me retó un millón de veces, a la Mary que me hizo cariño cuando tenía la nube negra... amistad desde los 9 años entre ellas y para mí significó conocer el amor y ganar otra familia que siempre ha estado pendiente de mí.

A mi madre, que incansable como el viento, soplo cada vez que necesité moverme. A mi canita bella, que después de pelear con el cáncer...le ganó, El aprendizaje es que cualquier pelea se da... me llevo tu ejemplo.

A mi familia extendida, los MO-ZA, la PLAGA, la QUINTANORMAL, que sepan que ahora estudiaré medicina (para que esperen otros 7 años) que podamos salir sin pensar en que debo escribir. ¡Por sus energías, gracias!

A Carolina Ross, Anita, Marcela, Roxana, porque durante estos últimos dos años, han caminado conmigo y con mis peleas, me han mostrado esperanza, aportado tranquilidad y confianza.

A Dios que me ha cuidado y protegido, y a todos quienes de una u otra forma ayudaron en este proceso.

*La verdadera educación consiste
en obtener lo mejor de uno mismo.*

(Gandhi).

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	5
I - INTRODUCCIÓN	19
II - JUSTIFICACIÓN	29
III - OBJETIVOS	39
3.1. GENERAL	41
3.2. ESPECÍFICOS	41
IV - MATERIAL Y MÉTODO	42
4.1. MARCO TEÓRICO	43
4.1.1. <i>Selfy la Identidad.</i>	43
4.1.2. <i>Identidad profesional docente: un proceso dinámico personal y social</i>	51
4.1.3. <i>Análisis y reflexión de la práctica pedagógica y las tensiones identitarias en el docente.</i>	55
4.1.4. <i>La investigación en Identidad Profesional en Educación Parvularia.</i>	61
4.1.4.1. Relevancia de las experiencias personales y profesionales en la construcción de la identidad profesional docente.	61
4.1.4.2. La identidad profesional docente y el rol de la variable género.	65
4.1.4.3. Identidad profesional docente y la agencia del docente.	69
4.1.4.4. Identidad profesional docente y el rol de la dimensión sociocultural.	70
4.1.4.5. Identidad profesional docente y las tensiones entre el rol del juego v/s la profesionalización.	72
4.1.4.6. Identidad profesional docente y comunidades de práctica y participación.	73
4.1.5. <i>Desarrollo Profesional Docente.</i>	75
4.1.6. <i>Desarrollo profesional en Chile.</i>	83
4.1.7. <i>Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como espacios de tensión y transformación para el desarrollo profesional.</i>	90
4.1.8. <i>El rol activo de los docentes dentro de la CPA y su vinculación de las prácticas de liderazgo.</i>	100
4.1.9. <i>Tipos de Liderazgo.</i>	108
4.1.9.1. Liderazgo centrado en el aprendizaje / educativo.	108
4.1.9.2. Liderazgo Situado.	109
4.1.9.3. Liderazgo Solidario / Inclusivo.	110
4.1.9.4. Liderazgo Transformacional.	111
4.1.9.5. Liderazgo Constructivista.	112
4.1.9.6. Liderazgo Distribuido.	112
4.1.9.7. Experiencia y desarrollo del liderazgo en la primera infancia a nivel internacional.	116
4.1.9.8. Liderazgo en Educación Parvularia	119
4.1.9.9. Liderazgo en educación inicial en Chile	122
4.2. SUPUESTOS TEÓRICOS	124
4.3. METODOLOGÍA	125
4.3.1. <i>Sustento epistemológico.</i>	126
4.3.2. <i>Método</i>	126
4.3.3. <i>Diseño.</i>	127
4.3.4. <i>Población y muestra.</i>	128
4.3.4.1. Institucionalidad.	129

4.3.5.	<i>Técnica de recolección de la información.</i>	132
4.3.6.	<i>Instrumento de recolección de la información.</i>	134
4.3.6.1.	Entrevista Narrativa.	134
4.3.6.2.	La narración biográfica.	135
4.4.	PROCEDIMIENTO.	135
4.5.	ANÁLISIS DE DATOS.	136
4.6.	CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.	140
4.7.	CONSIDERACIONES ÉTICAS.	142
V -	RESULTADOS	143
5.1.	CONSTRUCCIÓN DE CÓDIGOS, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.	145
5.2.	IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.	155
5.2.1.	<i>La representación inicial de la profesión.</i>	156
5.2.2.	<i>Inserción laboral y rol profesional.</i>	163
5.2.3.	<i>Rol docente de aula y directivo durante la participación en la CPA</i>	169
5.2.4.	<i>Tensiones asociadas al rol docente.</i>	174
5.2.5.	<i>Liderazgo para la primera infancia.</i>	183
5.2.5.1.	La Transferencia de aprendizajes CPA-CCEE.	184
5.2.5.2.	Ruta de construcción y aprendizaje del liderazgo.	195
5.2.5.3.	El perfil profesional	201
5.2.6.	<i>Trayectoria profesional docente, periodos, tensiones y aprendizajes.</i>	215
VI -	DISCUSIÓN	227
6.1.	REPRESENTACIÓN INICIAL DE LA PROFESIÓN; INSERCIÓN LABORAL Y ROL PROFESIONAL.	231
6.2.	INSERCIÓN LABORAL Y ROL PROFESIONAL EN LA INSTITUCIÓN.	235
6.3.	ROL DOCENTE Y DIRECTIVO DURANTE LA PARTICIPACIÓN EN LA CPA.	238
6.4.	LA CPA COMO UN ESPACIO PROMOTOR EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y DEL LIDERAZGO.	241
VII -	CONCLUSIONES	255
VIII -	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	263
IX -	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
X -	ANEXOS	315

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ADC, Agencia de Calidad

ALAC, Modelo Formativo – Reflexivo.

BCEP, Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

CAD, Convenios de Administración Delegada.

CCEE, Centro Educativo.

CIAE, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

CPA, Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

CPCE, Centro de Políticas Comparadas de Educación.

CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

DFL, Decreto con Fuerza de Ley.

DPD, Desarrollo profesional docente.

DR, Dirección Regional Institucional.

EAPI, Educación y Cuidado de la Primera Infancia

FUNACO, Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad.

IPD, Identidad Profesional Docente

INTEGRA, Fundación Integra.

JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles.

MBE EP, Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia.

MBDL EP, Marco para la Buena Dirección y Liderazgo en Educación Parvularia.

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile.

OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OFSTED, Office for Standards in Education

OREALC, Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PME, Programa de Mejoramiento Educativo.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PP, Práctica Pedagógica.

SAC, Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

SAC EP, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia.

SAMI, Self-Aspects Model of Identity.

TF, Teoría Fundamentada.

VTF, Vía Transferencia de Fondos.

ÍNDICE DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 -	Conceptualización de la práctica pedagógica	56
TABLA 2 -	Características del desarrollo profesional docente.	78
TABLA 3 -	Tensiones asociadas a la participación en cpa	96
TABLA 4 -	Tipos de liderazgo en las cpa	107
TABLA 5 -	Caracterización de las participantes.....	131
TABLA 6 -	Origen de los instrumentos de recolección de datos.	134
TABLA 7 -	Procesamiento de los datos.....	140
TABLA 8 -	Primeros códigos.....	146
TABLA 9 -	Panorámica general investigación.....	149
TABLA 10 -	Dimensiones y propiedades identidad profesional docente.....	152
TABLA 11 -	Dimensiones y propiedades liderazgo.	154
TABLA 12 -	Conceptualización categorías biograma,.....	215
TABLA 13 -	Aproximación teórica a la identidad profesional y el liderazgo	216

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Consentimiento informado.....	317
ANEXO 2 - Instrumento Focus group.....	320
ANEXO 3 - Principios profesionales, habilidades inter e intrapersonales de las educadoras de párvulos.....	320
ANEXO 4 - Instrumento Entrevista	330
ANEXO 5 - Biograma de trayectoria profesional docente.....	340

I - INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 80, América Latina sufre importantes modificaciones políticas, sociales y económicas que provocan profundas alteraciones en los sistemas educativos de la mayoría de los países (Martínez et al., 2017). Dichos cambios, implicaron dos momentos. El primero, donde Chile se asume como “Estado docente, entendiendo la educación como derecho social” (Vásquez, 2015, p. 95) y el segundo, donde los Estados se alinean con las orientaciones entregadas por el Banco Mundial para los países en vías de desarrollo, para el cual la educación debe demandar trabajadores adaptables al cambio y capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos (Banco Mundial, 2018).

Las transformaciones educativas en el Estado chileno también implicaron, la ejecución de reformas educacionales para lograr un aumento cuantitativo de la escolaridad. Lo precedente derivó en el detrimento de la calidad educativa, trayendo consigo deficientes resultados en los aprendizajes (Tacca, 2012). Dentro de los aspectos asociados se encuentran: 1) la crisis que alberga los cambios de paradigmas educacionales, comunicacionales y de la sociedad, y su integración lenta en los contextos educativos por parte de los docentes; 2) la expansión descontrolada del sistema educativo, a raíz de la focalización del Estado en el aumento de la cobertura, sin considerar a los docentes como parte del mismo; y 3) las constantes evaluaciones sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes que, en una lógica de rendición de cuentas congruente con el sistema neoliberal, generó una excesiva responsabilidad para el sector docente (Ávalos, 2004).

La imagen social referida a la docencia en el marco de las transformaciones educativas tuvo un gran impacto. En especial, fue circunscrita a una profesión de bajo estatus, donde los salarios y las condiciones laborales se perciben deficientes, al igual que su formación inicial y las oportunidades de desarrollo profesional (Rivas y Sánchez, 2016). A esto se suma el carácter centralista del diseño de las políticas y de los programas educacionales, cuyas necesidades reales de cada

establecimiento y comunidades no forman parte de los procesos de formación continua.

A partir de la década del 2000, los mismos Estados empiezan a generar diversas medidas con la intención de subsanar las problemáticas antes señaladas. Comienzan una nueva serie de reformas educativas, adoptando medidas para fortalecer al docente y su práctica profesional. Incluye programas focalizados en aumentar el capital humano, políticas públicas que validan la meritocracia y el reconocimiento de las condiciones o factores contextuales del entorno profesional, como mediadores en la conformación de mayores y mejores resultados de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Con relación al fortalecimiento del quehacer docente y su práctica profesional, autores como Hargreaves y Fullan (2012) señalan que la integración de ese capital humano es posible si se impactan tres áreas: 1) reconstruir la identidad educativa y establecer un sistema de trabajo mancomunado; 2) crear competencias colaborativas donde se aliente al docente a tratar de ir más lejos de los conocimientos adquiridos en su formación inicial; y 3) forjar una visión compartida sobre lo que significa aprender y enseñar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). La disposición del capital humano en la docencia invita a crear una nueva cultura profesional que involucra aprendizajes relevantes en los docentes, con el propósito de transformar la práctica pedagógica.

El desarrollo profesional docente [DPD] parte en la formación inicial del maestro y se mantiene en el tiempo de su quehacer laboral. Su propósito consiste en desarrollar capacidades para adaptarse a los cambios y enfrentar con ello los retos futuros, siempre cimentado en valores como la colaboración y la transformación. Sin embargo, lo anterior no es posible sin devolver el nivel de autonomía a los profesores, que, tras el paso por la globalización y las diversas realidades políticas latinoamericanas entre los años 1980 – 1999, se vio mermada.

En el caso de Chile, la autonomía de los docentes estuvo fuertemente afectada por la intervención de la dictadura y por la propuesta de traspaso de la docencia a los institutos profesionales (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018). Ello afectó

la identidad profesional y el prestigio social de este sector. Por lo que responsabilizar a los docentes sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes ha sido contraproducente, pues los cambios que se realizaron en el sistema educativo excluyeron cualquier aporte que pudiesen realizar como gremio (Ávalos, 2014).

El PNUD (2009) expuso que la mejora en calidad de la educación chilena implica remirar la estructura de reglas, incentivos y fiscalización del sistema educativo, especialmente desde lo público, así como la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas y las metodologías de enseñanza, nudo crítico de los procesos de cambio educativo. En otras palabras:

“Cuando los profesores se enfrentan a una política educativa como la evaluación, éstos son interpelados a ajustar sus rutinas de trabajo en función de los modelos subyacentes. La fuerza de esta interpelación, entendida como apertura o clausura, influirá en el tipo de respuesta (adaptación/resistencia) en virtud de que ésta se experimente como reconocimiento o desconocimiento del “sentido de identidad” (Galaz y Toro, 2019).

A partir del año 2016 entra en vigencia una nueva legislación o el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (DPD). Tiene como objetivo central dignificar la carrera docente, apoyarles en su ejercicio profesional e incrementar su valor intrínseco para impactar a futuras generaciones (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018). Es así como el nuevo sistema establece una serie de medidas tendientes a mejorar la calidad educativa, a través de mecanismos de desarrollo profesional docente que también impactan a los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal. Comprende la mejora en los parámetros de contratación, seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional, entrega de recursos pedagógicos, asesoría, y andamiaje de apoyo. También, incluye la formación continua durante el ejercicio de la docencia.

Una forma de desarrollo profesional docente continuo son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, entendidas como un espacio social donde los docentes buscan generar una cultura de aprendizaje y desafiar el *statu quo*

institucional. Ello consiste en el constante rediseño de la estructura organizativa y de trabajo, la reflexión crítica de la propia práctica pedagógica y la transferencia de experiencias profesionales para favorecer el aprendizaje entre docentes (Krichesky y Murillo, 2011). Por tanto, puede conceptualizarse como aquella colectividad docente que se orienta a la co-construcción del aprendizaje, más allá de las discusiones en el ámbito de lo tradicionalmente conocido. Esta idea supone abandonar la lógica del trabajo individual por una sistémica, es decir, comprender objetivos mancomunados y aportes que pueden atribuirse a cada uno de sus miembros, constituyendo esto el capital humano de las mismas (Bolívar, 2017).

El producto que surge de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje no está ajena a diversas significaciones personales del docente. Es decir, a sus creencias, experiencias, actitudes, emociones que van cambiando dinámicamente en el tiempo, y que se conoce como identidad profesional docente. La dimensión personal de los docentes constituye un aspecto relevante, pues las cualidades personales permean la formación docente (Zabalza y Zabalza, 2012), además, de asegurar impactos significativos en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes.

Los beneficios de fomentar las CPA estriban en atender la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016a). Esto permite dirigir esfuerzos en la gestión de la calidad, entendiendo que la mejora de la escuela y el desarrollo profesional son dos caras de una misma moneda, que, a largo plazo, permitirá hacer frente a las desigualdades y brechas existentes en el sistema educacional (Martínez, 2009). Este cambio supone un ideal de desarrollo que considere todos los segmentos sociales y con ello, se genere la movilidad social (Raczynski y Muñoz, 2007).

Un nivel de educación crítico dentro del sistema educativo ha sido el de educación parvularia. Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en Chile analizados por el Banco Interamericano de Desarrollo (2018), destacan la influencia positiva de la educación en edades tempranas y en el rendimiento a lo largo de la

vida formativa. Sobre todo, para aquellos niños de entornos menos favorecidos. Al respecto, el foco en la educación temprana se ha traducido en un aumento del 40% del profesorado encargado de la educación parvularia entre el año 2000 y 2011. Tal como indica Tedesco (2017), la educación en los primeros años de vida constituye un elemento imprescindible para lograr los presupuestos de una educación de calidad y de equidad en los sistemas educativos.

Los programas en la primera infancia son medios demostradamente eficaces para cimentar las bases de una mayor igualdad, y no solo el desarrollo del lenguaje u otras funciones básicas para el aprendizaje (Blanco, 2006). El progresivo reconocimiento de la educación en la primera infancia hace imperativo que las políticas se orienten en fortalecer la profesionalización de sus docentes, cuestión que supone implementar condiciones laborales que permitan enfrentar las complejas demandas que se hacen a sus prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación et al., 2014).

Para las profesionales que laboran en escuelas, el MINEDUC por medio del CPEIP y en el caso de JUNJI e INTEGRAL, los espacios de son diversos y dependen en gran medida de la afiliación laboral, que, en el caso de las profesionales que trabajan en el área pública son generalmente gratuitos. Usualmente, delinean programas y apoyos de acuerdo a sus propios focos institucionales y necesidades (Pardo y Adlerstein, 2015). Sin embargo, cabe preguntarse el papel individual de la educadora al participar de estos programas de apoyo para la formación continua.

Con frecuencia, la construcción y transformación de la identidad profesional docente no forma parte de los procesos explícitos de aprendizaje. El interés por rescatar esta dimensión personal y social del docente surge como tema crítico en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Lo anterior tiene que ver con que la identidad del docente no es estática, sino que se reconstruye durante su quehacer profesional para responder efectivamente a las demandas que se le hacen como profesional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). Es a partir de las CPA que se refuerza un sentido de pertenencia y de identidad profesional para que los profesores se apropien de los procesos de

cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Esta reflexión colectiva da sentido a su desarrollo profesional (Vanegas et al.,2011).

La promoción del aprendizaje colaborativo entre docentes depende de los directores y su capacidad de establecer una adecuada organización del trabajo docente, liderando los procesos de desarrollo profesional. El liderazgo gestado puede crear un ambiente para construcción de conocimientos especializados, ayudar a los maestros a identificar sus necesidades de desarrollo profesional y determinar recursos para implementación acciones dentro de la escuela (Thoonen et al., 2011; Vanblaere y Devos, 2016).

No obstante, aunque las CPA se conciben un espacio propicio para la transformación del docente, son escasos los estudios que se enfoquen en la implicancia que ello tiene para el docente, y no solo los beneficios de la CPA para la escuela y la sociedad. Consideramos que el educador es el elemento fundamental de CPA, pues, si bien se trata de un grupo social que intenta instaurar una identidad colectiva, está conformada por individuos que poseen una identidad profesional única que va forjándose a través de los años. A partir de lo anterior, dos son dos las motivaciones que sustentan el desarrollo del siguiente trabajo. Primero, el insuficiente conocimiento sobre la realidad de las CPA al interior de las Salas Cunas y Jardines Infantiles que atienden a niños y niñas de la primera infancia. Segundo, cómo las características personales de la educadora de párvulos no están ajenas a estos espacios sociales [CPA]. En consecuencia, su principal aporte se sustenta en comprender aspectos psicosociales inherentes a las CPA. Para tal fin, se asume el paradigma interpretativo hermenéutico, otorgando atención a las experiencias personales de las educadoras, pero sin dejar de lado la realidad contextual *in situ* de la CPA donde participan.

La investigación está organizada en secciones para resguardar la comprensión de la problemática abordada. En primera medida, se presenta la justificación del estudio, para luego dar paso al objetivo general y objetivos específicos. Luego, se presenta la perspectiva teórica asumida. Consideramos como elementos teóricos la práctica pedagógica del docente y las tensiones que ello produce al ser analizada y reflexionada, en virtud de las exigencias del medio. La

existencia de un docente que porta una identidad profesional que se construye y transforma en dos niveles: la identización e identificación, es decir, una percepción de sí mismo como docente y de cómo otros lo ven como tal. También definimos la CPA como espacio de formación continua que no solo impacta a las escuelas, sino que también al docente. Señalamos los beneficios de la CPA para los educadores, puesto que hay de por medio un capital profesional o transferencia de experiencias profesionales del cual dispone como recurso; beneficio que no está ajeno a tensiones personales que derivan de su participación en ellas. Por último, otorgamos atención a un elemento clave para la fundación y continuidad de las CPA y es el liderazgo, argumentando que éste debería entenderse desde un liderazgo compartido por todos sus miembros y que no solo compete al director de la escuela. Se desarrolló un apartado que especifica los supuestos teóricos asumidos para comprender el objeto de estudio propuesto.

A continuación, se expone marco metodológico, indicando la base epistemológica del estudio de tipo hermenéutico y la factibilidad de conocer los fenómenos psicosociales desde la subjetividad de los participantes. Se argumenta la utilidad de la metodología cualitativa y la elección de un diseño de casos múltiples, siendo el caso las CPA y la unidad de análisis las educadoras de párvulos. El muestreo utilizado intencionado. Los instrumentos elegidos para la recolección de la información son la entrevista, el *focus group* y el *biograma*. La elección del análisis es el propuesto por la teoría fundamentada, es decir, la codificación abierta y sustantiva (Charmaz, 2000). Finalmente, se informan los criterios de calidad del estudio y las consideraciones éticas adoptadas para resguardar el trabajo con seres humanos.

Seguido presentamos los resultados de la investigación, hallazgos que emergen del proceso de análisis e interpretación del marco empírico y la revisión sistemática realizada al constructo de identidad profesional docente y liderazgo. Desde la teoría fundamentada, los elementos teóricos permiten generar un marco comparativo con las interpretaciones y procesos de síntesis realizados a través de las entrevistas, *biogramas* y *focus group*.

Los principales hallazgos que emergen del análisis generado relevan la importancia del liderazgo construido durante la participación en la CPA para la conformación de la identidad profesional. De igual manera, los factores contextuales como son la cultura institucional y las características de la comunidad como espacio de desarrollo profesional, propician la reflexión, los procesos de investigación acción y el aprendizaje colaborativo. En la CPA existen aspectos respecto de la identidad profesional que se dan solo, y que desde los relatos de las participantes desarrollan una concepción de la IPD que comprende el rol docente como sujeto y actor de los cambios sociales.

Se concluye que las docentes construyen en forma dinámica su identidad profesional, donde las relaciones que se establecen a nivel profesional cambian en concordancia con los aprendizajes que se construyen durante su participación en la CPA. Es importante destacar que el liderazgo resulta fundamental no tan solo para el éxito de las CPA, sino que, para la mejora educativa, ya que es este espacio de trabajo el que provee mayores posibilidades de construcción del capital profesional. La identidad profesional se encuentra vinculada a la CPA ya que es la reflexión que se realiza en estos espacios, lo que permite que las docentes puedan construir y deconstruir creencias, de esta forma la práctica pedagógica se nutre de múltiples perspectivas y experiencias. La CPA en este contexto, organiza el actuar de los docentes. Los aprendizajes profesionales entonces, se producen en primera instancia desde un espacio interpersonal hacia uno personal. La CPA ejerce un rol mediador entre ambos espacios desde el ámbito cognitivo pero también el emocional.

II - JUSTIFICACIÓN

II. JUSTIFICACIÓN

El reconocimiento de la Educación Parvularia en Chile como proceso relevante para la sociedad no ha estado ajeno a desafíos. La Educación Parvularia y su constitución en términos del primer nivel educativo comúnmente se asociaba al cuidado de niñas y niños en situación de abandono, o en una estrategia remedial de problemas sociales y de salud (Alarcón et al., 2015; Subsecretaría de Educación Parvularia y Universidad de Chile-Centro de investigación avanzada en educación, 2018).

Dado que la educación parvularia comienza a ser concebida como un nivel fundamental para la formación de los niños, se desarrollaron esfuerzos para incorporar dicho nivel al sistema educativo. En parte, se debió a los movimientos de renovación pedagógica que pusieron en discusión la importancia del desarrollo de la primera infancia chilena (Caiceo, 2011) Otro movimiento impulsó profesionalizar rigurosamente la educación parvularia a través de la creación de la carrera de Educadoras de Párvulos en el año 1944. Proceso que culminó en el año 1970 con el establecimiento, a nivel gubernamental, de la primera organización destinada a brindar educación de calidad a niños y niñas hasta los 4 años, de sectores de menores ingresos (Caiceo, 2011). Esta organización corresponde a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Una década más tarde surgió la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), cuyo propósito consiste en apoyar los continuos cambios en la estructura social-familiar, derivados de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la crianza.

La Educación Parvularia asumió, entonces, el rol del cuidado y la educación de los niños y niñas, a través de los centros educativos de JUNJI y FUNACO. Desde los noventa (FUNACO) cambia el nombre a Fundación INTEGRAL (Ministerio de Educación et al., 2014). Todo ello va a permitir su reconocimiento como parte del sistema educativo en el año 1999 bajo la ley 19.634. Dicha ley explicita como objetivo principal del nivel de Educación Parvularia la atención, cuidado y

educación de niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica.

Desde el año 2000 en adelante, la Educación Parvularia en Chile forma parte de la discusión pública en la agenda gubernamental. Por un lado, empiezan a inyectar recursos públicos y privados para aumentar su cobertura y facilitar el acceso a la población que sufre la mayor vulneración socioeconómica (Alarcón et al., 2015). Por otro lado, se establece el primer marco referencial para el nivel de Educación Parvularia en el año 2001 [Bases Curriculares de la Educación Parvularia –BCEP], con el propósito de establecer un lineamiento común para el desarrollo de los aprendizajes de todos infantes, así como también orientar a las profesionales de la primera infancia con respecto de su quehacer pedagógico (Ministerio de Educación, 2005). El nuevo marco regulatorio subraya el rol de la Educadora de Párvulos, siendo formadora y dinamizadora de comunidades educativas, investigadora en acción, seleccionadora de los procesos de enseñanza, mediadora de aprendizajes, diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos (Ministerio de Educación, 2005).

La redefinición respecto de la importancia de la Educación Parvularia y el rol de sus docentes tensiona la imagen tradicional asociada al asistencialismo. Obliga a las educadoras a reformularse en congruencia con las nuevas exigencias impuestas por el sistema educativo. El reconocimiento como actores sociales indispensables en la formación del ser humano exige la profesionalización de su labor, constituyendo lo anterior nuevo desafío que enfrentan las profesionales y las comunidades educativas (Ministerio de Educación et al., 2014).

En el año 2015, el nivel de Educación Parvularia cuenta con una nueva institucionalidad: la Subsecretaría de Educación Parvularia. En ella se plantean los objetivos de este nivel, entre ellos, la promoción, desarrollo y organización general de calidad para formar integralmente a niños y niñas (Devia, 2017). La organización contribuye a la actualización de las BCEP, instando a responder a las exigencias de la sociedad tales como la inclusión social (diversidad de género, orientación sexual, etnias, estratos socioeconómicos, entre otros) y la formación ciudadana. Además,

exige la actualización en el proceso de construcción de aprendizajes, con el propósito de aportar con nuevos enfoques pedagógicos y el fortalecimiento de las instituciones. Todo lo anterior, orientado a garantizar la calidad de los centros educativos, incluyendo las prácticas pedagógicas gestadas al interior de las instituciones (Subsecretaría de Educación Parvularia y Universidad de Chile-Centro de investigación avanzada en educación, 2018).

Los centros educativos que proveen espacios de Educación Parvularia en Chile están permeados profundamente por el contexto donde están ubicados. En general, se centralizan en segmentos socioeconómicos específicos, con institucionalidades y énfasis pedagógicos distintos. Es decir, operan muchas veces bajo lógicas particulares que responden a las condiciones de provisión, legislación y financiamiento específicas de cada contexto (Alarcón et al., 2015). Por otro lado, las estadísticas en Chile muestran que el 8,98% del total de docentes se desempeñan en establecimientos con reconocimiento oficial del Estado chileno para educación en párvulos, de los cuales el 82,06% laboran en instituciones públicas o que reciben subvención estatal (Holz, 2019). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018), la Educación Parvularia en Chile evidencia una gran desigualdad en términos de la cantidad de profesionales disponibles; las condiciones y espacios laborales, además del acceso a programas de formación y acompañamiento pedagógico.

Las exigencias de la Educación Parvularia plantean el desafío de reconstruir una identidad profesional, más allá de la creencia asociada al cuidado de los niños en la primera infancia (Devia, 2017). La identidad profesional es un proceso continuo que comienza con las primeras experiencias en la escuela como estudiante, constituyendo uno de los factores de mayor impacto en la definición del sí mismo como docente. La identidad no solo está asociada a la formación inicial, sino que se profundiza y se complejiza a lo largo de la trayectoria profesional, configurando un marco referencial en el quehacer profesional, que requiere necesariamente el acompañamiento y orientación para generar cambios tendientes a la calidad de la educación (Borko, 2004).

La identidad profesional docente (IPD) es un constructo complejo, pues involucra la dimensión individual; una historia personal y un contexto determinado, así como también la dimensión social o visión de otros sobre el quehacer profesional y laboral. Ambas dimensiones, personal y social, deben ser interiorizadas por el sujeto para configurar su identidad profesional docente. Por tanto, la construcción de la identidad asociada a la dimensión personal se denomina *identización*, mientras que la social, *identificación* (Gohier et al., 2002). La *identización* apunta a la individualización de aspectos colectivos de la profesión, y la *identificación* al sentido de pertenencia en relación con el colectivo profesional. Son estos dos elementos los que permiten al docente definirse en función de ¿Quién es? ¿Dónde actúa? ¿Qué hace? y ¿Cómo se le considera?

Salazar y Sánchez (2018) sostienen que la identidad profesional es un fenómeno colectivo, suponiendo una estrecha interrelación con el contexto, y, cuya percepción respecto de sí mismos es relevante para su desarrollo y proyección profesional. La formación de esta identidad es dinámica y se negocia en virtud de su práctica pedagógica, adquisición de nuevos conocimientos, y necesidades que surgen en los contextos donde laboran (Wenger, 2001).

Uno de los espacios destinados a generar aprendizajes docentes y con ello resolver problemáticas asociadas a la práctica pedagógica son las Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). Ellas se definen como espacios de desarrollo profesional (Stoll, 2005), donde la colaboración, el compromiso profundo de sus participantes hacia su labor y la desprivatización de la práctica pedagógica son algunas de sus características esenciales (Hord, 1997). En dichos espacios, la reflexión y análisis de la práctica pedagógica y la transferencia de experiencias profesionales se ponen al servicio de una colectividad, promoviendo la búsqueda de acciones sistemáticas para favorecer la formación docente (Inostroza, 1996; Terigi, 2010).

Cuando los docentes reflexionan sobre episodios críticos asociados a su práctica pedagógica se ubican desde un rol de aprendiz (Brody y Hadar, 2015). Esto posibilita crear nuevos marcos referenciales sobre los procesos educativos, aspecto relacionado con la transformación de la identidad profesional. La comprensión de

las inquietudes que experimentan en las prácticas pedagógicas y la forma en cómo las pueden resolver es una vía que aporta al desarrollo de su identidad profesional. Según Vanegas y Fuentealba (2019), la práctica pedagógica permite consolidar los procesos identitarios. Debido a lo anterior, es necesario cuestionar ¿cuáles experiencias, o episodios críticos de la práctica pedagógica han sido analizados y reflexionados en las comunidades profesionales de aprendizaje por las educadoras de párvulos? ¿Cuáles tensiones han experimentado las educadoras de párvulos respecto de sus procesos identitarios al analizar y reflexionar su práctica pedagógica al interior de las comunidades profesionales de aprendizaje?

La identidad profesional docente, es un proceso que puede transformarse al participar en las comunidades profesionales de aprendizaje. En especial, porque la reflexión al interior de ellas le permite al docente definirse en función de quién es y hacia dónde va. Es la reflexión sobre la práctica pedagógica la que posibilita un reconocimiento de sí mismo y de sus acciones, para examinar una situación y generar un discurso contextualizado y actual frente a las necesidades de sus educandos (Álvarez-Álvarez, 2015). Por tanto, cualquier intento de afrontar los procesos de cambio en las prácticas pedagógicas y las reformas educativas, necesariamente tiene que atender y entender estas estructuras identitarias (Rivas et al., 2005).

Las comunidades profesionales de aprendizaje no solo centran su accionar en el aprendizaje individual, sino que existe también un aprendizaje profesional colectivo que surge en la cohesión grupal (Brodie, 2013). Es aquella vinculación colectiva la que favorece una plataforma de interacción continua que permite gradualmente un vínculo inextricable respecto de la formación de esta identidad profesional (Chen y Wang, 2015). Por medio de las CPA se refuerza un sentimiento de identidad profesional, fundamental para la generación de cambios y transformaciones que se traducen a posteriori en prácticas concretas o construcción del capital profesional (Eirín-Nemiña, 2018).

El capital profesional corresponde al repertorio de aprendizajes que el docente construye a lo largo de su carrera (Ibáñez-Cubillas, 2015). A través del

desarrollo profesional docente es plausible la actualización del conocimiento disciplinar y pedagógico, posibilitando la renovación de las estrategias de enseñanza, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y así responder a los nuevos desafíos educativos (Vezub, 2010).

Las CPA, además de permitir el desarrollo de la identidad profesional y del capital profesional, requiere el fortalecimiento del liderazgo (Subsecretaría de Educación Parvularia y Universidad de Chile-Centro de investigación avanzada en educación, 2018). La Educación Parvularia demanda de un liderazgo que permita responder a las necesidades críticas de este nivel educativo (Stamopoulos, 2012).

La Educación Parvularia es el único nivel del sistema educacional en Chile que no cuenta con un marco de orientación para las líderes de la primera infancia. Situación que se complejiza porque la oferta de DPD en este nivel es casi inexistente. Solo en el año 2017, y como una iniciativa pionera en INTEGRA, se inicia un programa para directoras de centros educativos y formación de liderazgo (Ministerio de Educación y Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). El liderazgo es vital porque se relaciona con la capacidad de influencia entre los miembros de un grupo para la consecución de metas u objetivos (Martínez-Valdivia et al., 2018). Si el liderazgo es compartido entre los docentes, se promueven relaciones colaborativas y se afianzan vínculos en el contexto laboral. En consecuencia, constituye un factor primordial para la mejora de las instituciones educativas.

La visión de liderazgo propuesta por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia no se acoge una figura única y centralizada en el director, sino que a un liderazgo distribuido. Es decir, reconoce al equipo pedagógico y a “todas aquellas personas que tienen una responsabilidad directa en la implementación de prácticas intencionadas, destinadas a acompañar y apoyar a las niñas y los niños en su aprendizaje” (Subsecretaría de Educación Parvularia y Universidad de Chile-Centro de investigación avanzada en educación, 2018, p. 29). En este sentido, los docentes no podrán alcanzar la mejora en su práctica pedagógica si no cuentan con

la oportunidad de aportar al grupo y así aprender juntos (Bolívar, 2017). Entonces, es posible preguntarse ¿qué factores contextuales, grupales y personales se asocian a las prácticas del liderazgo dentro de las CPA?

La formación continua implica entonces la identidad profesional y el liderazgo, presentes en los espacios de desarrollo profesional docente como las CPA. Son estos grupos los que permiten dar respuesta a la crisis identitaria docente, pero también aportando con recursos para mejorar la práctica pedagógica.

Si bien la conformación de la identidad profesional docente no está ajena a los procesos de acompañamiento a los profesionales y sistema educativo (Guzmán, 2017), en Chile solo son abordados en forma incipiente. Específicamente, apuntan a la caracterización de los diversos aspectos involucrados en la identidad profesional (Robinson et al., 2018). Algunos estudios centran su interés en las experiencias biográficas narrativas, destacando la comprensión de la trayectoria profesional (Pardo y Opazo, 2019). Es relevante abordar la complejidad que involucra participar en una CPA. Esto es, reconocer que el docente porta una identidad profesional que puede tensionarse debido a su PP en un contexto determinado. Y, como, a la vez, la CPA se torna en un espacio tensionante para su identidad porque requiere cohesión, valores compartidos, desprivatizar la PP y diálogos reflexivos. Además, que dicho espacio pone a disposición de los docentes recursos que impactan la práctica pedagógica, tales como el capital profesional. Y, por último, deberes, en tanto demanda un liderazgo compartido para el cumplimiento de metas trazadas. Consideramos que estos elementos darían cuenta del impacto de la CPA para los profesores, pero a la vez, cómo los docentes también impactan la CPA, en un proceso de retroalimentación constante.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016b) plantea la relación entre los procesos de DPD de las educadoras de párvulos y la calidad en la Educación Parvularia. Por ello, la presente investigación tiene por objetivo comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje aporta a la construcción de la identidad profesional docente y la expresión de prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Dado el escaso conocimiento sobre las CPA donde participan educadoras de párvulos, consideramos pertinente aportar con investigaciones empíricas que reconozcan la importancia del contexto y la subjetividad de los actores sociales. A través de ello, es posible un acercamiento profundo al interior de la CPA y a las educadoras. Por otro lado, otorgar voz a una población poco visibilizada constituye un importante avance para continuar la línea investigativa en términos más generalizables, explicativos o causales.

La relevancia de esta investigación se cimenta en la escasa valoración y visibilización de las profesionales que se desempeñan en el nivel de educación parvularia. Esto, en contraste con el reciente reconocimiento del Estado hacia su labor. Es preciso desmarcar el quehacer profesional de las educadoras de párvulos del enfoque asistencialista, ya que la primera infancia es un ciclo trascendental en el desarrollo humano que requiere de conocimientos especializados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental subrayar que los espacios de perfeccionamiento para estas docentes son escasos, y en caso de existir, no son investigados.

El aporte práctico de esta investigación implica el levantamiento y sistematización de información situada sobre espacios de formación continua para las educadoras de párvulos. Lo precedente permitirá contribuir al diseño y gestión de espacios de desarrollo profesional continua, intentando garantizar la calidad educativa en la primera infancia. Además, puesto que la identidad profesional y el liderazgo constituyen elementos psicosociales fundamentales para el funcionamiento y continuidad de las CPA, será posible desarrollar recursos de intervención para acompañar a las docentes en las posibles tensiones asociadas al desarrollo de su práctica pedagógica.

III - OBJETIVOS

III.OBJETIVOS

3.1. General

Comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje aporta a la construcción de la identidad profesional docente y las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

3.2. Específicos

Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para la construcción de Identidad profesional en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de prácticas de liderazgo en las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para el desarrollo de prácticas de liderazgo, en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.

IV - MATERIAL Y MÉTODO

IV. MATERIAL Y MÉTODO

4.1. Marco teórico

A continuación, se presenta la perspectiva teórica que sustenta la siguiente tesis doctoral, desarrollando doce tópicos centrales sobre elementos que convergen al participar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Estos son: 1) el Self y la identidad 2) la identidad profesional docente como proceso dinámico personal y social; 3) el análisis y reflexión de la práctica pedagógica y las tensiones identitarias del docente; 4) la investigación de la identidad profesional en Educación Parvularia; 5) desarrollo profesional docente; 6) el desarrollo profesional en Chile; 7) las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como espacios de tensión y transformación; 8) el rol activo de los docentes dentro de la CPA: de prácticas de liderazgo; y 9) los tipos de liderazgos; 10) experiencia y desarrollo del liderazgo en la primera infancia a nivel internacional; 11) liderazgo en Educación Parvularia; 12) liderazgo en educación inicial en Chile.

4.1.1. Self y la Identidad.

Las investigaciones durante los últimos cincuenta años han profundizado continuamente los constructos *Self e Identidad* a través de la psicología social. El primero es entendido como “*sí mismo*” donde el *Sí* alude a la flexibilidad existente en el ser humano y el *Mismo* como la condición de ser uno mismo, su identidad personal (Vidal, 2015).

El *Self* presenta dos dimensiones: el *I* que organiza e interpreta las experiencias subjetivamente y el *Me* entendido como la suma total de todo lo que una persona puede llamar suyo, como es su propio cuerpo y sus posesiones materiales, así como los objetos físicos (*Self Material*); la reputación de otros respecto de sí mismos corresponde al (*Self Social*) y finalmente las actitudes, sentimientos y pensamientos alude al (*Self Espitual*). La Teoría del Autoconcepto, establece una

jerarquía para los *Selves*, posicionando en la base al *Self Material*, seguido por el *Self Social* y por último sobre estos el *Self Espiritual* que articula los anteriores entregando un sentido a la persona de sí mismo en función con su medio social (Moreno, 2004)

Temporalmente se destacan los aportes de James (1890); Aliport (1955); Cattell (1950) y Rosenberg (1979), que plantean al *Self* como un objeto de introspección que se encuentra integrado en la personalidad, orienta a la persona hacia conductas que aumentan la motivación y permite la autoevaluación y la estabilización de la identidad.

Skinner (1987) define al *Self* desde un foco comportamental, donde el repertorio de conductas de la persona es una respuesta a la interacción con el ambiente y los acontecimientos que se vivencian y Jung (1960) como un todo que establece el equilibrio entre la consciencia y el inconsciente que organiza las experiencias del individuo. Lecky (1961) precisa que el *Self* es un sistema organizado de pensamientos en relación consigo mismo, que es clave en el desarrollo humano porque permite la adaptación del sujeto al mundo externo.

Otros autores como Cooley (1902) conceptualizan el *Self* como el producto de la interacción entre el individuo y el contexto social, Mead (1934) como el fruto de una experiencia y de los juicios que realizan otras personas sobre él. En síntesis, el *Me* está conformado por las actitudes de otros hacia sí mismo que promueven la adquisición de normas, valores del contexto social, por tanto, delimitan los marcos referenciales que componen el *I*.

Por último, Goffman (1959), Tajfel (1978, 1982); Tajfel et al., (1979) y Hogg y Terry (1996) sustentan su visión del *Self* desde el paradigma de interaccionismo simbólico que es entendido como la suma de todas las identidades diversas que orientan el comportamiento de una persona que se activan de acuerdo con los acontecimientos experimentados.

Actualmente el *Self* es descrito como una estructura multidimensional, dinámica y maleable que se encuentra en constante reconstrucción producto de su naturaleza social, donde habitan múltiples identidades que se relacionan a partir de la reflexión, que afectan subjetivamente la percepción y determinan los elementos cognitivos, afectivos y conativos del ser humano (Vidal, 2015).

El *Self* desde el *I*, se manifiesta a través de cuatro autorreferentes que permiten a las personas describirse simultáneamente en varias áreas que remiten a su “sí mismo”: 1) la autoimagen, que refiere al rol o status que tiene un individuo, por tanto, se define en función de la importancia y la representación ante otros; 2) el autoconcepto que corresponde a las autodescripciones que la persona tiene respecto de sí mismo; 3) la autoestima que se entiende como la valoración que realiza una persona en función de sus sentimientos de otros hacia sí mismo y 4) la autorrealización como la percepción subjetiva en relación con el logro de una meta propuesta por la persona.

A partir de estos autorreferentes el individuo desarrolla múltiples estrategias de presentación que influyen en la percepción de otro a fin de ser aceptado en el círculo social donde se relaciona. Esta gestión de impresiones permite a posteriori la negociación de su identidad social. Tanto el *I* como el *Me* se integran de forma interdependiente en diversos niveles que no son necesariamente iguales y pueden generar contradicciones en lo individual y colectivo (Codina, 2005).

Dado que el *Self* es dependiente y permeable a la influencia del medio, la persona conecta la información y la vincula temporalmente a alguna de sus identidades activándose para generar la respuesta apropiada. Este estado es descrito como *Saliencia* (Tajfel, 2010). La activación de la identidad depende a su vez de la accesibilidad para que la persona pueda ser ubicada en una determinada categoría concreta, así como la adecuación, que implica establecer una congruencia entre la normativa del grupo y las percepciones respecto de las interacciones.

De acuerdo con Codina (2005) el *Self* requiere de la reflexibilidad como sujeto para constituirse. La persona debe visualizarse como un objeto externo, mirarse a través de los ojos del otro. Si bien existen múltiples miradas del *Self*, coincidimos con Tajfel (1979) que una parte clave del “sí mismo” es la identidad, donde la persona gestiona, construye y negocia de acuerdo con sus necesidades (Vidal, 2015). La identidad adquiere determinadas características que son internalizadas, etiquetadas, valoradas y organizadas por el individuo a través de esquemas del yo que emergen a partir de las interacciones sociales que se establecen con otros (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011).

Tajfel (2010) desde la psicología social, considera que la sociedad sería conformada por una heterogeneidad de categorías sociales que mantienen relaciones de poder y status entre ellas (Ortiz y Toranzo, 2005), por tanto de estas

interacciones surge la identidad social. Con precisión se entiende la identidad social como una parte del autoconcepto de las personas que se deriva del conocimiento respecto a su pertenencia a un determinado grupo, junto con la valoración que realiza el individuo en términos emocionales respecto de su pertenencia (Pichastor, 2007).

La identidad se construye en relación con los elementos culturales, materiales y sociales del entorno del sujeto. A nivel cultural existen ciertas categorías, por ejemplo, religiosas, de clase, género, etnia, nacionalidad, profesión, entre otras, que delimitan de alguna manera el sí mismo y su interacción con las particularidades de dichas categorías. Las personas también proyectan simbólicamente su yo en el plano material, ya sea a través del uso de ciertos objetos o de su propio cuerpo, externalizando la percepción personal a terceros, y es social, porque la identidad involucra la referencia de otros para internalizar sus opiniones y expectativas, o para establecer una diferencia respecto de ellos (Larraín, 2008, p. 32).

El concepto de identidad es caracterizado por su multidimensionalidad, puesto que se define y evidencia desde los diferentes aspectos que conforman al ser humano como la psicología, biología, sociología entre otros, siendo representado como “un constructo dinámico y progresivo” (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011).

El proceso de categorización que realizan las personas con la finalidad de adscribirse a un determinado grupo aporta un sentido y entrega orientación respecto de las similitudes y diferencias del grupo en el cual el individuo se encuentra inserto, es decir, el *endogrupo*. Los grupos que se encuentran fuera del círculo del individuo donde en función del otro se establece una comparación, es denominado como *exogrupo* (Ortiz y Toranzo, 2005; Pichastor, 2007; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011; Scandroglio, 2008; Vidal, 2015).

La pertenencia a una comunidad es vista como una forma de conciencia colectiva de una entidad grupal. Pueden conformar un grupo social dos o más personas que comparten una misma identidad social, y establecen conjuntamente la definición de sus valores, objetivos y atributos en relación de los exogrupos.

Es importante considerar que esta investigación busca la comprensión respecto de las identidades a nivel grupal de cada comunidad profesional de aprendizaje, así como de cada una de las educadoras de párvulos, relevando los

aspectos significativos que permitan la autodefinición como profesionales y líderes de centros educativos para la primera infancia. La relevancia de la identidad no tan solo radica en el ámbito personal, sino también a nivel grupal como parte de un sistema que se construye y evoluciona constantemente. “El núcleo de la identidad es la pertenencia a un grupo con características definidas tanto internas como externas” (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011, p. 89)

La identidad puede presentarse como substancial, ya que puede posicionarse desde la resistencia al cambio y persistencia, o a través de una perspectiva situacional que muestra un mayor grado de adaptabilidad y cambio a las experiencias y el entorno (Bolívar A. et al., 2001). A partir de lo anterior, “se constituye en la más significativa cuestión de la postmodernidad, debido a que posibilita la certeza de saber quién soy y en función con quienes construyo las realidades sociales o políticas que me afectan directa o indirectamente”(Palacio et al., 2003, p. 28)

La activación de la identidad es un proceso cognitivo y también emocional. El primero refiere al proceso de despersonalización donde la persona reemplaza la conducta personal para asumir una grupal acorde a las reglas del grupo que se asocian a un prototipo, por tanto, se produce una estereotipación del *Self* (Ortiz y Toranzo, 2005).

El segundo proceso de carácter emocional implica el mantenimiento o mejora de la autoestima, ya que la comparación permite reafirmar determinadas características y conductas que el individuo realiza y evalúa positivamente. Sin embargo, la comparación en función del exogrupo podría ser valorada como negativa. En este caso las personas experimentan insatisfacción, y en consecuencia activan una serie de estrategias que buscan alcanzar nuevamente la positividad en su identidad social.

Lo precedente se realiza a través de dos posibilidades: a) la movilidad social, que implica el reconocimiento de la permeabilidad del exogrupo y con ello el endogrupo redefine su pertenencia esperando alcanzar un status mayor y con ello su incorporación o b) el cambio social donde las barreras intergrupales son inamovibles, por tanto, existe una imposibilidad de ingreso al exogrupo. En este caso el endogrupo reevaluará la situación y buscará alcanzar una evaluación positiva de sí mismo a través de la creatividad social que se produce sólo cuando existe estabilidad a nivel intergrupales. El endogrupo buscará la redefinición de sus

atributos o valores para sustentar su identidad social, o buscará otro exogrupo para realizar la comparación. Otra posibilidad es la competición social, que surge cuando las relaciones intergrupales son percibidas como inestables, por tanto, lo que se persigue es superar al grupo que tiene el mayor status en el atributo que está siendo objeto de comparación (Tajfel, 2010; Tajfel et al., 1979).

Con importantes aportes, Turner y Reynolds (1987, 1990) plantea la Teoría de la Categorización del Yo, donde la identidad social se evidencia como un principio para la formación de grupos, a partir de características comunes que les permiten establecerse como miembros de una misma categoría social. Es la identidad social el medio para definir la identidad individual, pues las mentes humanas no se constituyen solamente desde la individualidad (Canto-Ortiz y Moral-Toranzo, 2005).

Son cuatro las estrategias que permitirían establecer una identidad positiva de acuerdo con Scandroglio (2008):

a) la recategorización supraordenada que se establece cuando dos grupos recategorizan la pertenencia a un grupo, a partir de un atributo en común para posteriormente realizar una comparación con un tercer grupo similar;

b) la recategorización subordinada, que refiere a la división del endogrupo en subgrupos, estableciendo la comparación a partir del subgrupo que presenta un status inferior;

c) la comparación temporal donde el grupo realiza el balance en función de su evolución (antes y después) y,

d) la comparación estándar que se realiza con las normas y valores sociales, prescindiendo de realizar comparaciones con otros grupos.

A partir del desarrollo de la Teoría de la Identidad Social propuesta por Tajfel, surgen nuevas propuestas como el Modelo SIDE (*Social Identity of Desvinculating Effects*) por Simón (2004), quien establece a la comparación y pertenencia a un grupo como el inicio en la autodefinition colectiva. En el caso de la individualidad las personas se comparan con otras desde la singularidad, por tanto, la autodefinition individual no surge de lo colectivo, no es social.

Si bien, existen coincidencias respecto de los planteamientos Tajfel et al., (2001) hacen hincapié en que el Yo colectivo no corresponde a una identidad social, ya que surge desde un plano individual, los atributos individuales (rasgos) pese a

que no son iguales en todas las personas, pueden ser compartidos socialmente y permiten la construcción de la identidad colectiva siempre que el contexto social sea propicio para ello, por tanto, la cantidad de autocategorizaciones que realiza una persona depende de la cantidad de grupos con los que se identifica.

Por último, el contenido y nivel de la autodefinición que realiza el individuo depende de la interacción entre el medio social y el receptor, quien subjetivamente y a partir del conocimiento previo del contexto y la accesibilidad se autodefine. Si la experiencia es valorada por la persona como positiva, será la motivación para avanzar hacia las metas fijadas y con ello decidir respecto de las elecciones que se le presentan desde lo individual a lo colectivo (Pichastor, 2007). Palacio et al., (2003) considera que la identidad facilita la permanencia y la dinámica de las prácticas sociales comunitarias. La identidad orienta y predispone a los actores académicos, particularmente a los del campo social, hacia nuevas construcciones teóricas.

Otro planteamiento en la misma línea corresponde al Modelo a *self-Aspects Model of Identity* [SAMI] que recoge las teorías de sus predecesores y genera una integración de estas. El conocimiento respecto de la identidad personal es el punto de partida para la comprensión de sí mismos.

El proceso de autointerpretación, permitiría al individuo dar coherencia y sentido a las experiencias, desde un plano cognitivo y social. Las personas logran comprenderse a “sí mismas” y generar su propia identidad que de igual forma influye en las percepciones y conductas sociales. La saliencia es entendida como un proceso dinámico (Pichastor, 2007).

La identidad colectiva se define desde la autointerpretación que realiza el individuo en los aspectos compartidos con los otros. Desde la singularidad, la identidad individual es la autointerpretación de distintos aspectos del “I” que definen a la persona como única y crean independencia del grupo social.

Desde una visión sociológica Castell y Martínez Gimeno (2009) entienden a la identidad como un proceso de construcción del sentido que realizan los actores sociales [sujeto] en relación con un conjunto de atributos culturales que se jerarquizan, dando prioridad al de mayor valoración por sobre otros.

Las personas construyen una multiplicidad de identidades, las que constantemente tensionan el sentido personal y generan contradicciones. Es el proceso de individualización el que permite la construcción del sentido identitario

que se reorganiza en función de los grupos sociales, y la sociedad dentro de un marco temporal y espacial. Por ello, las identidades colectivas son guiadas por un miembro reconocido por el grupo, quien determina el contenido simbólico y sentido para los otros partícipes.

En este contexto, la identidad colectiva se enmarca en relaciones de poder, donde es posible identificar tres tipos:

Identidad legitimadora: que parte desde las instituciones dominantes de la sociedad, cuya finalidad es extender su dominio frente a otros actores sociales.

Identidad de resistencia: surge en los grupos minoritarios, cuya posición es poco valorada o estigmatizada por el grupo dominante. Definen su sentido en oposición buscando reconocimiento.

Identidad proyecto: cuando los actores sociales construyen un nuevo sentido que busca la transformación de la estructura social y con ello la redefinición de su posición en ella.

La identidad por resistencia conduciría a la formación de comunidades, siendo el tipo más importante de construcción identitaria dentro de una sociedad (Castells y Martínez Gimeno, 2009). Un último aporte, es el realizado por Erickson (en Bordignon, 2005) a través de la Teoría Psicosocial que releva la integración de la dimensión social y el desarrollo psicosocial. Erickson desarrolla el impacto de la interacción social, la cultura y la sociedad en la personalidad del ser humano que define como la expresión interna de una persona que se materializa en una conducta, estable y permite el reconocimiento de otros como un individuo.

De acuerdo con Páramo (2008) "el concepto de identidad se diferencia del de personalidad o viene a sustituirlo, precisamente en el énfasis que se otorga en la situación social, la interacción con otros y la influencia de las instituciones en la construcción de tal identidad" (p.51).

Entonces, los seres humanos dependemos de tres procesos de organización:

a) el proceso biológico: que interrelaciona en forma jerárquica lo biológico, orgánico y la evolución fisiológica de una persona – el soma;

b) el proceso psíquico: que describe la interacción entre las experiencias personales, las relacionales y los procesos psíquicos – la psique- y;

c) el proceso ético-social: que integra las estructuras culturales, éticas y espirituales de una sociedad y de las personas como individuo que se expresan en principios y valores de orden social – el ethos (Bordignon, 2005).

En base a la revisión realizada, se evidencia que no existe aún una única definición para el concepto de identidad, sin embargo, sí existe consenso en términos que la identidad se conforma en el ser humano por la sumatoria de aspectos individuales y sociales que permiten establecer diferencias significativas. La interrelación permanente del individuo y el contexto refuerza de alguna manera los comportamientos y permite que la identidad sea relativamente estable. Sin embargo, ello no significa que no exista flexibilidad y apertura al cambio y a la propia transformación, debido a la exposición permanente a nuevas experiencias (Pennington y Richards, 2016).

En este sentido, la identidad se aprende y re-aprende, a través de la interpretación subjetiva de la individualidad en el medio social (Billot, 2010). La identidad profesional es una forma de identidad social. La definición de esta identidad en contextos de comunidades permite a la persona reconocerse a sí mismo como miembro, con orientaciones profesionales, vocacionales que son compartidas, y que son el foco de esta investigación.

4.1.2. Identidad profesional docente: un proceso dinámico personal y social

Aquellos que se desempeñan como docentes van desarrollando a través del tiempo algo que la literatura denomina identidad profesional docente. Es decir, una representación sobre lo que significa para el individuo ser profesor, en virtud de las experiencias y conocimientos adquiridos durante su proceso de formación inicial docente, o en su papel de estudiante (Beauchamp y Thomas, 2009). Al respecto, la identidad profesional docente puede entenderse como un proceso dinámico de identización e identificación. Específicamente nos referimos a la convergencia de aspectos personales y sociales (Vanegas y Fuentealba, 2019). Pero, además donde dicha identidad no es estática, sino que transformativa, pudiendo

existir aspectos de la identidad sustanciales o relativamente permanentes que se reafirman a través del tiempo y otras situacionales, o más bien transitorias, que pueden modificarse en contextos de socialización.

También puede señalarse que la identidad no sólo conjuga aspectos personales, culturales, materiales y sociales; sino que envuelve el contexto y la actividad en la que se desempeña el individuo. Por ejemplo, se asume la identidad de un maestro al entrar en el salón de clases, la identidad de colega en la sala de profesores y la de padre, hijo o esposo al llegar a casa (Pennington y Richards, 2016). La identidad está articulada a los demás por medio de las instituciones sociales y sus actividades. Por tanto, no puede hablarse de una sola identidad sino de varias identidades y varios autoconceptos, pues “estamos expuestos a distintos estándares evaluativos en diferentes situaciones sociales” (Páramo, 2008, p. 547).

Teniendo en cuenta las múltiples identidades que surgen producto de las actividades que desempeña el individuo y de los ámbitos donde participa, encontramos pertinente centrarnos en la identidad profesional docente, sobre todo, si nuestro interés radica en el gremio de las educadoras de párvulos. Cabe señalar que la noción de identidad profesional se circunscribe a un campo o área específica de desempeño, a la posición del sujeto en tanto su quehacer profesional, sus interacciones con los demás y las interpretaciones sobre sus experiencias (Gee, 2000). Bajo tales consideraciones, la identidad profesional docente se asociaría con la vida de ser profesor (Sutherland et al., 2010).

Dentro de la literatura se mencionan perspectivas que apuntan a distintos elementos de la identidad profesional docente. Una de ellas, hace especial énfasis en la dimensión cognitiva o en la percepción que tienen los docentes sobre el rol de su profesión (Androusou y Tsafos, 2018). En cambio, autores como Gee (2001) destacan una mirada más social, siendo la identidad profesional docente aquello que le hace ser reconocido como tal, en un contexto determinado. Otro enfoque, denominado biográfico, la concibe como un acto discursivo. Aquí, se presta atención a lo que los sujetos comunican sobre sí mismos y a lo que los demás dicen de ellos, incluyendo acciones pasadas y presentes (Elías, 2016). La identidad sería una construcción desde el lenguaje; son colecciones de historias acerca de los sujetos.

Para Elías (2016), las perspectivas de la identidad profesional docente pueden hacer énfasis en la dimensión personal, o en la dimensión personal y social de dicha

identidad. La personal estaría asociada con la percepción de sí mismo; lo que significaría ser docente con respecto a su ocupación y los sentimientos de coherencia que ello le produce. En esta línea se adscribirían trabajos como los de Cattonar (2001) y Cattonar et al., (2007). En la concepción personal y relacional destacarían trabajos de Dubar, (1991), donde la identidad comprendería un proceso de interacción que se construye a partir de los sujetos, en contextos históricos y socialmente estructurados. Alude a definirse y ser definido como poseedor de ciertas características comunes a otros miembros del mismo grupo social y, simultáneamente, lo que le diferenciaría de otros grupos sociales.

La definición que ha ganado consenso en la comunidad científica describe la identidad profesional docente como un proceso personal y social, destacando la identización e identificación. La identización alude a la individuación o elementos biográficos y decisiones personales con respecto a qué elementos del colectivo se acogen como propios, mientras que la identificación atiende al sentido de pertenencia que vincula al sujeto con el colectivo (Gohier et al., 2002). Lo precedente apuntaría a la definición del sí mismo en su campo o área específica de desempeño, en una interacción con un entorno que incluye las instituciones educativas (De Laurentis, 2015). La identidad profesional docente representaría “una respuesta explícita o implícita que las personas dan a la pregunta ¿Quién soy yo? / ¿Quién eres? Ello constituye una pregunta compleja, puesto que la respuesta puede referirse tanto a la identidad en lo singular como en lo plural” (Guzmán, 2017, p. 12).

La configuración de la identidad profesional en términos de identización e identificación apela a la subjetividad del individuo, construida en una relación intersubjetiva. Destaca la posibilidad de categorizarnos como miembros de un grupo con el que se comparten ciertas características, o al que deseamos pertenecer (De Laurentis, 2015). Lo que apunta al compromiso con la docencia según los modelos de referencia con los que cuenta el docente y sobre los cuales busca semejanza (Fuentealba y Imbarack, 2014). Pero, también es un hecho que nos hace únicos y distintos; es un hecho subjetivo. Implica preguntarse qué es lo que se tiene en común con aquellos que son considerados docentes, y de igual forma, qué es lo que me define en relación con el resto (De Laurentis, 2015). La identidad profesional docente comprende aspectos internos, incluyendo historias, cogniciones, emociones, y aspectos externos como la interacción con los otros en

contextos de vida, de formación académica, y de desarrollo profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Es preciso además subrayar el dinamismo de la identidad profesional docente. En efecto, aunque no hay una definición concreta sobre este constructo, sí se asume la concepción de su naturaleza multifacética y dinámica (Beauchamp y Thomas, 2009). Si bien es relativamente estable, la identidad no se termina de desarrollar en un momento determinado de la vida, ni tampoco se impone acríticamente por otros. Más bien, se construye y negocia continuamente a raíz de las múltiples experiencias y la interpretación de ellas (Pillen et al., 2013). De ahí que abordar empíricamente la identidad en el ámbito de la docencia implica adentrarse en la subjetividad misma de los maestros (De Laurentis, 2015).

De acuerdo con Billot (2010), la acepción de una identidad profesional docente como la constante interrelación del individuo con el medio, supone procesos de alteración o de cambio. Pero, este cambio depende de procesos de agencia. Es decir, no todo lo que proviene del medio determina cambios profundos o radicales en la persona. Aunque a los docentes se les pueden atribuir identidades y solicitarles, e incluso exigirles identificarse con ellas, los docentes poseen la capacidad de negociar su roles y responsabilidades. El entorno social y las situaciones inherentes pueden impactar la individualidad, pero ello no significa que los individuos se transformen por completo.

Las instituciones educativas no deberían asumir una identificación plena de los docentes con sus políticas educativas (Southwell y Vassiliades., 2014). Por ejemplo, la identidad profesional de educadoras de párvulos se ve altamente afectada por las políticas educativas actuales, provocando sentimientos colectivos de inconformidad, impotencia y la necesidad de cambio para superar rutinas y formas de hacer tradicionales en la escuela, pero que en ocasiones sienten no poder crear respuestas claras sobre cómo hacerlo (Mieles-Barrera et al., 2009). Bajo tales consideraciones, la construcción y reconstrucción de la identidad docente no solo compete a la labor propiamente tal, sino que se conjuga con una identidad profesional a la luz de un contexto histórico, social y territorial que puede imponer más no determinar acríticamente cuál sería dicha identidad (Quilaqueo et al., 2016).

Tal como señala Galaz (2011), es posible preguntarse si los docentes pueden mantener una mínima continuidad y coherencia profesional. Consideramos que el docente interpreta e reinterpreta sus experiencias, incorporando información

significativa y definitoria en su quehacer profesional. Gee (2000) destaca la relevancia de los contextos específicos y su impacto en la identidad profesional docente, pero también, la existencia de una identidad núcleo o estable de los individuos. La identidad significaría ser reconocido como cierto tipo de persona al actuar e interactuar en un determinado contexto, sin dejar de lado múltiples identidades que no necesariamente están conectadas a estados internos sino a sus acciones en la sociedad.

En resumen, los investigadores abordan la identidad profesional docente desde distintas perspectivas que acentúan aspectos personales, o la articulación de la dimensión personal y social. Consideramos acogernos a esta última mirada, siendo pertinente hablar de la identización e identificación como procesos inherentes a dicha identidad. En tal caso, rescatamos la interacción del docente como persona y profesional en un contexto particular educativo. Es una identidad relativamente estable, aunque puede haber elementos que se negocian. De ahí que las creencias, las actitudes, las normas y los valores personales se confronten con demandas profesionales institucionales, derivan muchas veces en tensiones identitarias (Beijaard et al., 2004).

4.1.3. Análisis y reflexión de la práctica pedagógica y las tensiones identitarias en el docente.

Quienes ejercen la docencia en las instituciones educativas se enfrentan a la tarea de transmitir y construir conocimientos, buscando fomentar competencias en los educandos que aporten a la sana convivencia y al desarrollo de las sociedades (Bolívar, 2007). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica del docente adquiere suma relevancia porque representa el accionar para la construcción de dicho conocimiento. Además, entra en juego la identidad profesional docente, caracterizada por procesos de identización y de identificación que se expresan en espacios de socialización. Señalaremos que la práctica pedagógica (PP) puede provocar tensiones en la identidad profesional, conllevando a la reflexión de la PP.

Los docentes ejercen su profesión en distintos escenarios sociales, sean estos de educación formal o informal. Para ello, deben contar con conocimientos

pedagógicos adecuados a tales contextos, fundamentales para identificar y dar respuesta a las demandas inherentes a ellos (Díaz, 2014). Lo precedente se relaciona con el concepto de práctica pedagógica y constituye un constructo esencial en el quehacer profesional docente. Diversos autores han ofrecido una definición conceptual profunda al respecto. Fandiño y Bermúdez (2015) recopilaron distintas conceptualizaciones sobre la PP, haciendo un recorrido histórico que permite entender los matices subyacentes. Esto se presenta en la tabla 1.

Tabla 1 - Conceptualización de la práctica pedagógica

Autor	Conceptualización de la práctica pedagógica
Zuluaga (1987)	La práctica pedagógica (PP) constituye una noción metodológica y discursiva. Lo metodológico comprende aquello que sucede dentro del aula de clase y lo que el docente hace cotidianamente. Lo discursivo emerge por la triada escuela-docente-saber pedagógico (conjunto de discursos y conocimientos sobre la enseñanza). En este sentido, la PP implica prácticas y discursos que se producen en las aulas de clase y los procesos de institucionalización del saber pedagógico.
Restrepo y Campo (2002)	Las PP son formas de acción que se gestan en la cotidianidad del aula, sean intelectuales o materiales. A través de ellas, el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, contribuyendo al desarrollo de la cultura del contexto educativo.
Díaz (2004)	La PP es una actividad diaria que los docentes desempeñan en su aula de clase y en otros espacios donde se imparten conocimientos, e incluye distintos elementos: 1) los docentes; 2) los estudiantes; 3) el currículo; y 4) el proceso formativo.
Vásquez (2006)	La PP es un proceso autónomo que implica dinámicas formativo-académicas, promoviendo un espacio donde se van definiendo los compromisos del ser, quehacer y saber pedagógicos.

Baquero, Santos, Molano, y Pardo (2006)	La PP constituye un tipo de acción social, la cual se torna en praxis pedagógica al ser reflexionada individual y colectivamente.
González (2012)	La PP es la labor donde el docente se posiciona como gestor y promotor de contenidos y técnicas educativas, las cuales han sido construidas por especialistas o teóricos.

Nota de tabla. Conceptualizaciones sobre la práctica pedagógica. Tomado de Fandiño y Bermúdez (2015).

Una definición que rescata distintas conceptualizaciones sobre la práctica pedagógica es la de Fandiño y Bermúdez (2015). Ellos conciben la PP como la implicación del docente en un proceso formativo, gestado en las aulas de clase de instituciones educativas. Intervienen estrategias de enseñanza, la planificación didáctica, el currículo, los alumnos, docentes, y además el saber pedagógico (Contreras y Contreras, 2012). La PP tendría dentro de sus finalidades atender las necesidades y requerimientos del sistema escolar, las políticas educacionales y las dificultades asociadas al ámbito laboral. La forma como se comprenden y resuelven dichas problemáticas, reflejan la “subjetivación del profesor al interactuar consigo mismo y con los otros y las instituciones que lo rodean” (p. 35-36).

Algunos autores han intentado caracterizar o establecer un perfil de la práctica pedagógica, según el rol que asume el educador en su profesión docente. Moreno (2002) señala tres perspectivas que explican lo anterior: 1) la tradicional (profesor técnico); 2) la personalista (profesor psicólogo-humanista); y 3) la indagadora (profesor investigador). Para la primera perspectiva, la PP es el sustrato para aprender el oficio de maestro, enmarcado en la información, la observación e imitación de docentes veteranos. Dada la imitación, hay una separación de la teoría, o saber pedagógico, y la práctica. En la segunda perspectiva, llamada personalista, la PP es el medio para aportar al desarrollo futuro docente, pues le permite actuar *in situ*, acercarse a la realidad institucional y poder transformar las problemáticas sociales que aquejan la comunidad; se corresponde con proyectos sociales comunitarios. Para la tercera, denominada indagadora, la PP provoca un *insight* personal sobre la propia acción, significados y conocimientos previos. Aquí, el docente integra la teoría y la práctica, pues la PP posibilita obtener nuevos

conocimientos que son necesarios de analizar profundamente. En este sentido, la perspectiva indagadora reconoce el desarrollo de aprendizajes por parte del educador, pero que requieren ser reflexionados.

Los cuestionamientos hacia la práctica pedagógica de los educadores también provienen del contexto. Incluye las exigencias del sistema educativo sobre el desarrollo de habilidades y cumplimiento de responsabilidades. Ello provoca tensiones que derivan en una crisis de identidad docente, acentuada por la falta de espacios formativos dentro de las instituciones, aspectos motivacionales y de salario (Vaillant, 2007). De igual forma la sociedad le exige al imponer la transmisión de conocimientos pertinentes para responder a los retos del presente y del futuro (De Laurentis, 2015). En consecuencia, la PP produce tensiones en esta identidad a raíz de situaciones que le confrontan a nivel personal y profesional, existiendo lógicas de sometimiento contextuales frente a posibles opciones de acción (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Coincidimos con Vanegas y Fuentealba (2019) al asumir la existencia de tensiones identitarias, producto de situaciones interpelantes durante la PP, pero que pueden ser resueltas a través de procesos de análisis y reflexión de dicha práctica. Los docentes experimentan tensiones en su identidad debido a la percepción de un docente ideal, en contraste con lo que se es o percibe en la realidad, es decir, “lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer” (Vaillant, 2007, p. 12). Esas situaciones interpelantes pueden entenderse como episodios críticos, es decir, aquel momento “que rompe la armonía de la experiencia educativa [...], que altera la interacción entre docentes y alumno o alumnos y/o que interrumpe el acceso al saber o conocimiento que se espera construyan los alumnos” (Inostroza, 1996, p. 93).

Pillen et al. (2013) centró su atención en las tensiones identitarias asociadas a la formación inicial docente, es decir, en profesores noveles que experimentan la transición del contexto universitario a contextos reales de desempeño. A partir de una reseña de literatura antecedente, identificó 13 tensiones principales (p. 244-245):

Sentirse como un estudiante versus esperar que se actúe como un maestro adulto.

Querer cuidar a los estudiantes versus que se espere que sea estricto.

Sentirse incompetente en términos de conocimiento versus que se espere sea un experto.

Experimentar una discrepancia entre las propias teorías implícitas y las teorías que son relevantes para la profesión docente.

Experimentar conflictos entre las orientaciones propias y ajenas con respecto a aprender a enseñar.

Estar expuesto a actitudes institucionales contradictorias.

Querer invertir tiempo en la práctica docente versus sentirse presionado para invertir tiempo en otras tareas que forman parte de la profesión docente.

Querer respetar la integridad de los estudiantes versus sentir la necesidad de trabajar en contra de esta integridad.

Experimentar lealtades conflictivas hacia estudiantes y colegas.

Querer tratar a los alumnos como personas en su conjunto frente a sentir la necesidad de tratarlos como aprendices (o viceversa).

Experimentar dificultades para mantener una distancia emocional.

Experimentar dificultades con respecto a los enfoques de la enseñanza.

Perspectivas profesionales erróneas sobre la profesión docente.

Si bien hay bastante información sobre las tensiones identitarias en la formación inicial docente, son escasos los estudios que apunten a las tensiones identitarias en la formación docente continua. En contraste con la formación inicial, la formación continua es un proceso de actualización que va forjándose mientras se está activo laboralmente (Guisasola et al., 2001). La actualización se enfoca especialmente en favorecer la práctica pedagógica, buscando pertinencia y adecuación al contexto laboral, según las experiencias que se afrontan diariamente (Camargo et al., 2004).

La práctica pedagógica se torna un elemento crítico porque constituye una actividad sumamente compleja. Es cambiante y muchas veces hasta impredecible, requiriendo una constante evaluación por parte del docente (Camargo et al., 2004). Por otro lado, la PP debe responder a las contingencias sociales exigiendo la

adaptabilidad del educador. Requiere de un docente activo en su aprendizaje y con intenciones de transformar la realidad circundante (Nieva y Martínez, 2016).

La práctica pedagógica implica un proceso de reflexión del docente sobre sí mismo y su quehacer profesional. Es decir, la PP pone en posición reflexiva al educador sobre las rutinas que no aportan o son poco significativas dentro de la institución y aquellas que pueden innovar y responder a las contingencias del medio (Patino, 2006). Impulsa repensar y re-direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras y Contreras, 2012). Tal como indican Fandiño y Bermúdez (2015), en la PP subyace el cuestionamiento sobre el significado de ser docente. Al examinar la propia práctica, derivan múltiples preguntas respecto a cómo se perciben a nivel profesional, cómo los perciben los demás, o si son docentes ideales (Díaz, 2006).

Por medio de la reflexión se reconfigura la PP, instalando la necesidad de forjar relaciones sociales y adquirir nuevos conocimientos que aporten a esa transformación (Vanegas y Fuentealba, 2019). En consecuencia, la reflexión individual y colectiva se conciben sumamente relevantes (Torres y Velandia, 2013). La reflexión se reconoce como un aspecto esencial por el cual los maestros pueden estar más en sintonía con el sentido de sí mismos y con una comprensión profunda de cómo este ser se adapta a un contexto más amplio que involucra a otros; es decir que la reflexión es un factor fundamental en la configuración de la identidad (Beauchamp y Thomas, 2009, p. 182).

Desde la literatura, la reflexión de la práctica pedagógica no constituye un constructo unificado. Por el contrario, comprende distintos niveles en virtud de la capacidad reflexiva del maestro. Según Hatton y Smith (1995), hay una reflexión técnica, práctica y crítica. La reflexión técnica es el primer nivel, donde el docente identifica dificultades en su quehacer profesional y aprovecha sus habilidades para resolver problemas mediante la auto-observación. En la reflexión práctica, el docente cuestiona y contrasta sus creencias previas con lo que enfrenta actualmente en su PP, consciente de las consecuencias que provocan sus acciones. La reflexión crítica es el máximo nivel, caracterizada porque el docente se implica un análisis personal sobre cómo impactar a sus estudiantes en particular y a la sociedad en general (González et al., 2018). Dicha distinción no debe considerarse de manera

jerárquica, sino que dichos niveles pueden presentarse conjuntamente (Larrivee, 2008).

En resumen, la práctica pedagógica son acciones que el docente lleva a cabo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la PP la identidad profesional puede verse tensionada. La reflexión de la práctica pedagógica es entonces una forma de enfrentar y superar las tensiones identitarias. Conlleva a cuestionar las creencias y las conductas asociadas a la PP, pero también a modificarlas para reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vega-Díaz y Appelgren-Muñoz, 2019). Pese a que la reflexión es un elemento clave, son pocas las instancias que la promueven, quedando más bien en el plano individual del docente (Guerra Zamora, 2009). Por tanto, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se tornan un espacio colectivo significativo para promover dicha reflexión pedagógica, dentro de las instituciones educativas.

4.1.4. La investigación en Identidad Profesional en Educación Parvularia.

La identidad profesional de las educadoras de párvulos ha llamado la atención a nivel investigativo. Aunque la evidencia empírica destaca múltiples temáticas, a partir de la revisión de diversos estudios se plantean los siguientes seis tópicos transversales. Entre ellos: a) relevancia de las experiencias personales y profesionales en la construcción de la identidad profesional docente; b) el rol de la variable género; c) el rol de la agencia del docente; e) el rol de la dimensión sociocultural; f) tensiones entre el rol del juego v/s la profesionalización; y g) el rol de las comunidades de práctica y participación. A continuación, se presentarán los resultados de dichas investigaciones, los cuales sustentarán la conformación de los tópicos antes señalados.

4.1.4.1. Relevancia de las experiencias personales y profesionales en la construcción de la identidad profesional docente.

Según diversas investigaciones, la construcción y transformación de la identidad profesional docente está permeada por experiencias vitales, tanto en la esfera familiar como profesional. Lavina (2019) analizó la construcción y transformación de la identidad, pero dando atención a la vinculación del individuo con los lugares que habita. Esto es, la interrelación entre lo que se es y el lugar en

donde se ha vivido. En general, el estudio subraya que los docentes arriban a la escuela con una identidad profesional que no está ajena a los significados de las experiencias vitales pasadas. En tal caso, no puede comprenderse la identidad profesional actual sino se da una mirada retrospectiva a la biografía del individuo. La identidad profesional está permeada por la relación del docente con los espacios pasados, las relaciones allí construidas y los artefactos o elementos físicos significativos. Por este motivo, la identidad profesional docente intrinca una relación entre la vida personal y profesional.

El estudio de Al-Khatib y Lash, (2017) subraya que las experiencias personales y profesionales juegan un papel importante en la formación de la identidad profesional. Por un lado, la identidad como educadora parecía estar moldeada por las propias experiencias de vida personal, no solo en la escuela sino también fuera de la escuela. Por otro lado, la identidad profesional parecía moldeada por sus experiencias profesionales en escuelas públicas y privadas. Por tanto, para abordar este constructo es fundamental atender a la exploración de vivencias, tanto personales como profesionales.

Chang-Kredl, et al., (2016) desarrollaron un estudio de historia de vida, en el que participaron tres ex maestros de la primera infancia. El objetivo fue generar conocimiento sobre la propia infancia y su impacto en la identidad profesional docente. Los hallazgos indican que la memoria respecto de la propia infancia contribuyó a la reflexión respecto del modelo de infancia que se concibe a nivel profesional. Los recuerdos constituyen recursos potentes porque permiten identificar necesidades pasadas, esenciales de eliminar en el contexto educativo. Tal es el caso de mayor libertad y el cuidado infantil. Así, explorar las propias experiencias infantiles posibilita generar un acercamiento con los párvulos. Un aspecto interesante es que los docentes entrevistados se sintieron incómodos por reconocer que parte de su identidad profesional estaba íntimamente vinculada con las memorias sobre su propia niñez, elemento que no se aborda en los programas académicos. Los hallazgos de este estudio sugieren que, para estos participantes la motivación para enseñar estaba relacionada con el deseo de cuidar de su antiguo yo. Por tanto, el autor sugiere ayudar a los maestros en ejercicio y en servicio a reconocer y trabajar a través de estas ideas, ayudándolos a apreciar las complejidades involucradas en las profesiones que se enfocan en los niños pequeños.

Androusou y Tsafos (2018) desarrollaron una investigación para abordar la identidad profesional de los maestros de educación preescolar, en Grecia. Su objetivo fue analizar los parámetros que afectan la creación y transformación de la identidad profesional en distintos niveles de educación parvularia y según el contexto de formación. Analizaron en qué medida la formación de la identidad profesional se ve influenciada por los estudios y por la experiencia profesional (diferente en términos del número de años de servicio). Cuatro temas ofrecen una visión de la construcción de la identidad docente: 1) razones para seleccionar esta profesión; 2) función de los estudios; 3) contexto profesional y; 4) cómo los profesores representan su papel.

La mayoría de los docentes entrevistados eligen convertirse en educadoras de párvulos por su amor por los niños pequeños, el deseo de nutrir y educar a los estudiantes más pequeños y también por el amor y la calidez que los niños corresponden a los profesores. Además, también influye la presencia de los niños en la familia o en el círculo más amplio de amistades. Por otro lado, dicha elección puede estar influenciada por las opiniones de la familia sobre lo fácil que sería ser docente de educación parvularia en cuanto a los horarios y lo ventajoso para aquellas que en algún momento esperan ser madres. Sólo una entrevistada apeló a la creatividad y flexibilidad del currículo abierto en este nivel. En general, la elección se asocia más al ofrecimiento de cuidado y afecto a los niños y menos con desempeñar un rol educativo. Así, prima el desempeñar un rol maternal más que profesional (Androusou y Tsafos, 2018).

En cuanto al papel de los estudios y la experiencia en la formación del profesorado de párvulos, es sabido que ello tiene grandes repercusiones en la transformación de la identidad docente. Aunque mencionan una mayor formación práctica y teórica, existe escasa articulación entre ambos aspectos. Lo anterior deriva en la percepción de poca autoeficacia para afrontar los hitos de la profesionalización. Con respecto al contexto profesional, el papel de la experiencia es fundamental. A través de ella, las docentes logran subsanar las deficiencias de su formación inicial, aprender a afrontar situaciones complejas, evitar cometer errores y ser más autónomas. La experiencia tiene un efecto catalizador sobre cómo las profesoras perciben el proceso de enseñanza. Con relación a la percepción sobre su rol docente, lo definen casi exclusivamente en términos emocionales, sin hacer referencia a habilidades o conocimientos profesionales. Parece que el "amor a los

niños" es suficiente como único requisito para el proceso educativo. Este discurso exploratorio y reflexivo se da con mayor frecuencia en las egresadas universitarias (Androusou y Tsafos, 2018).

Según Nghia y Tai (2017), la identidad profesional se construye por experiencias personales, laborales, pero también, a través de instancias de formación inicial. Por ejemplo, las prácticas. Este estudio muestra que la identidad docente es un proceso mediante el cual los docentes en formación crean expectativas sobre su rol. Muchas veces, a través de información recibida de la familia o como parte de una imaginación sobre lo que tendrían que hacer, sin referentes claros. Las expectativas de su rol se ven desafiadas, en virtud de las situaciones que experimentan en instancias reales de transferencia del conocimiento. Aunque este estudio se desarrolló con docentes de primaria, cabe destacar su énfasis en concebir la identidad como la forma en que el maestro se imagina a sí mismo desempeñando su rol docente a través de la práctica, y las negociaciones que esto implica en el quehacer profesional. La identidad no sería estática, sino que se negocia, en instancias como la práctica profesional.

Briggs, et al., (2018), efectuaron una investigación sobre la identidad profesional docente, argumentando que los cambios dentro de la escuela pueden provocar gran impacto en estos profesionales. El objetivo fue investigar cómo los maestros de primera infancia experimentaron y respondieron a las políticas que promueven una mayor atención a la instrucción académica, en el jardín infantil. Los resultados indican que dicha transición movilizó emociones positivas y negativas. Los docentes pueden apoyar y aceptar los cambios o pueden sentir reticencia. Otros, pueden aceptarlos, aunque de manera condicional, dado que sienten que siempre han orientado su quehacer profesional desde los estándares exigidos. La aceptación de nuevas políticas está permeada por la creencia del docente sobre una orientación más académica en el quehacer profesional, lo cual sería beneficioso para el aprendizaje de los niños/as. Por su parte, las respuestas negativas se asocian a una sensación de pérdida y presión por orientarse hacia una concepción más academicista del jardín infantil. Por ejemplo, estar más pendientes en cumplir trámites y no en fortalecer la relación con los estudiantes. También, la falta de control sobre la propia práctica pedagógica. Esto deriva muchas veces en la renuncia del docente por los cambios abruptos a nivel institucional.

4.1.4.2. *La identidad profesional docente y el rol de la variable género.*

Diversos estudios han identificado el papel que desempeña la variable género en la identidad profesional docente de las educadoras de párvulos. De Oliveira y Viviani (2018) desarrollaron una investigación sobre la identidad profesional docente en guarderías de Brasil, otorgando atención a variables como la identidad, cultura, género y poder. La guardería se concibe como un espacio preferentemente femenino. Ello no solo significa la presencia mayoritaria de mujeres, sino que el cuidado del niño se considera un atributo natural de la mujer. La presencia del hombre en estos espacios es escasa. En cuanto a los roles, el hombre representa la norma y la dureza, mientras que la mujer la cuidadora y la cariñosa. Dado que la mayoría de las educadoras son mujeres, la construcción identitaria del docente hombre se enfrenta a la necesidad de crear estrategias para ser reconocido como par, pero sin dejar de lado lo considerado socialmente masculino. Este mantenimiento de los roles no está ajeno al poder disciplinario, dentro de la escuela. Por ejemplo, la necesidad de regular quién se encarga del cuidado físico de los niños, como cambiar pañales. La mujer puede cuidar el cuerpo de las niñas y niños, mientras que el docente solo el del niño, por la connotación negativa que tendría hacerse cargo del cuerpo femenino.

En el estudio de Oliveira y Viviani (2018) se subraya la importancia de la trayectoria vital de la mujer, en la construcción de la identidad profesional docente. Culturalmente, la mujer aprende ciertas tareas que se ponen a disposición del rol docente. De hecho, estas no son enseñadas en las instituciones educativas (por ejemplo, cambiar un pañal, alimentar un bebé, etc). Las mujeres aprenden sobre el cuidado del niño a través de experiencias personales, incluyendo el cuidado de los propios hijos. En este escenario, la identidad profesional de la mujer docente está permeada por los aprendizajes de generación en generación, debido a su condición de ser mujer. En contraste, el hombre que trabaja en párvulos aprende *in situ* para estar a la par de sus compañeras. La identidad profesional de estos docentes está bastante influenciada por el conocimiento empírico y práctico sobre el cuidado del niño. De ahí que no se le valore, por considerársele más experiencial que cognitivo/científico.

La desvalorización del rol docente de párvulos pone en relieve la lucha hacia el reconocimiento pedagógico de su labor. El cuidado del niño empieza a tornarse, implícitamente, en una actividad menos noble en contraste con lo que significaría

educar. La identidad se tensiona porque se le exige ser cuidador/a, en contraposición a la valoración profesional que quisieran tener. Al alero de estos resultados, los autores identificaron racionalizaciones para otorgar valor a su trabajo: pasión por trabajar con bebés, retribución afectiva de parte de los niños, satisfacción por ayudar y cambiar la realidad de los niños e incluso, considerarse cercanos a los profesionales de la salud, como las enfermeras, por la protección que ofrecen (Oliveira y Viviani, 2018).

Dogan y Adams (2018) llevaron a cabo un estudio para examinar la identidad profesional de los maestros turcos de educación infantil. Este estudio, de índole cuantitativo, indicó que la identidad profesional de los docentes se vio afectada por factores como el género, el estado civil, la formación, el cargo de trabajo, y la experiencia laboral actual.

En cuanto al rol del género en los docentes turcos, parece ser un determinante importante de la identidad profesional en términos de valor y atractivo de la enseñanza. Las docentes encuentran la enseñanza en la primera infancia más valiosa y atractiva en comparación con los maestros. Como es bien sabido, existe un predominio femenino en el campo. Sobre el estado civil, es una característica familiar importante para el valor y el atractivo de la profesión. Los maestros solteros, divorciados o viudos atribuían valores más altos a la enseñanza en los primeros años y tenían más probabilidades de encontrar atractiva su profesión en comparación con los participantes casados. Si bien el tamaño de la muestra para los participantes divorciados / viudos fue bajo, los hallazgos sobre los participantes solteros son relevantes. Sobre los ingresos mensuales, cuanto menores son los ingresos, mayor es el valor y el atractivo de la docencia. Estos resultados deben interpretarse mejor en relación con el contexto social y económico de Turquía. Los maestros con formación en educación y desarrollo infantil temprano valoran y se sienten más atraídos por su profesión en comparación con los maestros que no tienen dicha formación. Con relación al cargo desempeñado en el trabajo, la identidad profesional parece ser menor para los maestros [personal permanente] en comparación con los maestros a contrata. La razón subyacente de este hallazgo podría ser el bajo estatus de la enseñanza de la primera infancia como profesión. Por último, los docentes que actualmente trabajan con niños encuentran su profesión más valiosa y atractiva. Cabe señalar que este estudio también encontró que tener un puesto de trabajo permanente influye negativamente en la identidad

docente de los maestros de la primera infancia, contrariamente a las expectativas. Lo anterior recuerda los problemas relacionados con el fenómeno del agotamiento y la insatisfacción del maestro.

Un estudio de naturaleza cualitativa, realizado por Scherr y Johnson (2019), se enfocó en cómo los docentes de educación parvularia construyen y negocian sus identidades profesionales en la escuela pública. Del análisis cruzado de tres entrevistas, la identidad profesional está marcada por una lucha de “verse” y “sentirse” profesional v/s ser concebidas como niñeras y ser marginadas por sus pares y las familias. El rol docente percibido por las entrevistadas es de ser poco importante y más bien asistencialista. Por ello, tienden a demostrar conocimientos y dominar los estándares curriculares para hablar con propiedad sobre educación, planificar adecuadamente sus clases y asegurarse de que su trabajo es intencionado. La intencionalidad también se evidencia en la necesidad de conectarse con el resto del personal para ser visibilizadas y reconocidas. No obstante, estas interacciones, especialmente en las reuniones, están marcadas por sentimientos de estar “fuera de lugar”.

Scherr y Johnson (2019) sustentan que las docentes de párvulos sienten que su trabajo es valorado, pero perciben que su participación en la escuela no es significativa o relevante. Además, luchan con el imaginario de ser las docentes cariñosas, pacientes y buenas. Por ello, los sentimientos de profesionalización están más presentes cuando llevan a cabo su clase. Es decir, en la relación docente-estudiante. Algo que tensiona la identidad docente es la imposición de aquello que debería ser lo mejor para el niño según la institución, v/s lo que ellas consideran pertinente o adecuado; la práctica pedagógica no siempre está alineada a lo considerado relevante. Esto se ve reflejado en la asunción de gastos extras en materiales, tales como plastilinas, pinturas o material lúdico, pues se consideran recursos “extra”, muchas veces subvencionados por las mismas educadoras. Dicha lucha deriva en recordarse que son docentes, que direccionan su trabajo bajo estándares curriculares y que no solamente hacen labores de guardería.

El reclamo de los docentes de la primera infancia por ser asociados al rol de niñeras es evidente en otros estudios. El trabajo de Zhang y Yu (2017) así lo corrobora. El cuidado ofrecido a los niños se vincula con el rol maternal. Sin embargo, las docentes asumen que el cuidado es un aspecto fundamental en su quehacer profesional, pero no el único. Incluye capacitar a los niños desde distintas

perspectivas, ayudarles a desarrollar diversos conocimientos, formar su personalidad y valores sociales. Las múltiples labores derivan en el desempeño de múltiples roles: padres, maestros, amigos, bailarines, artistas, e ingenieros. Es así como dichos elementos permiten señalar que se constituiría en una identidad polisémica y compleja, conformada desde las experiencias personales, pero también, desde la percepción que los otros tienen de papel para atender la primera infancia.

Un estudio desarrollado por Nomlomo et al., (2018) argumentan que la identidad profesional de los docentes responde a los cambios históricos que experimentan las sociedades. En el caso Sudáfrica, y luego del Apartheid, el rol docente empezó a transformarse gracias a la finalización del sistema de segregación racial. Según los hallazgos, la enseñanza a niños más pequeños es llevada a cabo por las mujeres, por lo que puede percibirse una actividad asociada al género. Ello hace que la docencia en párvulos se perciba en términos maternos. La docente mujer es madre en casa y en la escuela. No siempre este rol se asume de manera positiva, pues ciertas docentes pueden solicitar trabajar con estudiantes de mayor edad para desempeñar dicho papel materno en la esfera privada. Por otro lado, puede verse positivamente, dado que facilitaría disminuir la ansiedad de los niños y enseñar con mayor tranquilidad. Otra variable significativa sería la edad. En Sudáfrica, la mayoría de los docentes están en un rango de edad mayor a los cuarenta. Lo precedente significa un agotamiento debido a los constantes cambios asociados a los planes de estudio. El cambio provoca presión en el docente, e incluso, la creencia de que “ya sé está muy viejo” para responder a las demandas impuestas por el sistema y aprender nuevos métodos de enseñanza. Si bien la edad puede verse como algo negativo, otras docentes pueden sentirse valiosas para el sistema, dada la experiencia adquirida a través de los años. Otro elemento interesante es que los docentes no sienten confianza en sí mismos si no cuentan con formación continua o con conocimiento disciplinario especializado.

Por último, en Estados Unidos, Kim y Saenkhum (2019), un estudio quiso establecer una relación entre la construcción de la identidad profesional docente y la materialidad corporal de la docente de párvulos. Es decir, la construcción de un yo docente en la relación del cuerpo de la educadora con las exigencias del medio físico/ambiental de la escuela. A modo general, la identidad se construiría en relación con lo que se le exige al cuerpo de la docente para ajustarse a los

requerimientos de los educandos. La presencia dentro del aula es vital, por lo que el cuerpo de la docente debe internalizar actuaciones importantes en su práctica profesional: estar visible y disponible para los niños, realizar una constante actividad física [arrodillarse, gatear, perseguir, acostarse, inclinarse, etc] y establecer relaciones basadas en el cuidado. Las maestras cuidan al niño desde un cuerpo cariñoso, ejecutando rutinas que implican contacto físico directo: alimentación, lavado, limpieza, cambio de ropa. Pero, va más allá de atender necesidades físicas. El cuerpo realiza actos que resguardan las relaciones afectivas, ya que el movimiento corporal permite establecer una conexión, confianza y cercanía. Es decir, es un cuerpo solidario. La docente también le exige a su cuerpo gestionarse y autorregularse. Debe ser lo suficientemente apropiado para satisfacer todas las necesidades de los niños: no beber agua para evitar ir al baño, almorzar apresuradamente, regular el tono de la voz, e incluso regular el movimiento corporal. En síntesis, el cuerpo de la docente no solo comprende dimensiones físicas, sino que también emocionales y basadas en la lógica del cuidado.

4.1.4.3. Identidad profesional docente y la agencia del docente.

La agencia se entiende como la capacidad cognitiva del individuo para identificar y establecer cursos de acción conductuales y actuar en el medio circundante. Sisson (2016), destaca la relevancia de la agencia humana para comprender la identidad profesional de los docentes. Con un estudio cualitativo, abordó la historia de vida de una docente afroamericana de los Estados Unidos. Según los resultados, la identidad profesional está sujeta a distintos incidentes críticos que desafían la identidad. El incidente crítico se conceptualizaría como una situación que interfiere en la conformación y el desarrollo de la identidad. Pero, dichos incidentes se sortearían gracias a la capacidad crítica y reflexiva, lo que permitiría la transformación de la identidad personal. Aquí, el sentido de agencia también correspondería a la autonomía en la toma de decisiones dentro del aula. Por ejemplo, la participante transformó las experiencias pasadas negativas en una configuración distinta: acciones positivas para construir un rol mediador en el acto de enseñar. Pero, fuera del aula, esta agencia se puede disminuir porque priman lógicas de obediencia para conseguir la aceptación de la comunidad y con ello evitar el aislamiento social. El estudio subraya que, para ejercer la agencia, el docente debería tener “voz” en interacciones dialógicas y democráticas.

Otro estudio que menciona la importancia de la agencia en la identidad profesional docente es el de Almeida et al., (2018). Estos autores evaluaron el impacto de un programa para fomentar la conciencia sobre la sostenibilidad en la escuela, con docentes de primaria y secundaria de Australia. En términos de la identidad profesional docente, asumieron que se transforma por la ecología del contexto, pero también influye en si la identidad se alinea o no a las políticas de la escuela. Al respecto, mencionaron un elemento cognitivo significativo del docente: la agencia o capacidad de reflexionar sobre aquello que es relevante y de manera crítica. La identidad profesional docente afectaría la vinculación con la propuesta, pues la agencia impulsaría la implicación activa. Según los resultados, los mejores recursos no pueden garantizar la implementación efectiva de un programa si los docentes no están motivados y comprometidos. Por lo tanto, se sugiere no solo ofrecer recursos a los docentes para prepararlos, sino que desarrollen sus capacidades y fortalezas, participando, por ejemplo, en la etapa de planificación para que las intervenciones respondan realmente a las necesidades de los educadores.

4.1.4.4. Identidad profesional docente y el rol de la dimensión sociocultural.

Varias investigaciones destacaron el papel de la cultura al momento de abordar la identidad profesional docente, en educadoras de párvulos. No solo por variables como la raza, sino también por el impacto del contexto social en el cual desempeñan su labor profesional.

La variable racial ha interesado en los estudios sobre la identidad profesional docente. Al-Khatib y Lash, (2017) analizaron cómo una maestra de una minoría construyó y negoció dicha identidad. Esta se percibe y configura mediante la interacción entre la persona y el contexto. Se construye por la influencia familiar, la enseñanza de valores y creencias, y el contexto escolar. A nivel familiar, la docente enfatizó su relación con la madre y cómo influyó lo que era como hija, madre, maestra y persona; la madre constituía su modelo a seguir. La enseñanza de valores alude a aquello que se desea enseñar a los niños. Un aspecto interesante es la valoración de la diferencia, la equidad y justicia al ofrecer el servicio educativo. Lo precedente respondía a que ella, como maestra negra, también sentía la necesidad de ser respetada y visibilizada en la escuela.

En cuanto al contexto escolar, hay de por medio sentimientos de temor frente a la relación con los niños y los padres. La docente sentía dicho temor porque en la misma escuela ser negra se percibía una desventaja, lo cual llevaba a la reflexión y modificación de ciertos comportamientos característicos de “una mujer negra”, tales como el manejo del volumen de voz al vincularse con los estudiantes y padres de familia.

Recchia y McDevitt (2018) exploraron las formas en que los futuros maestros inmigrantes negociaron sus identidades de maestros emergentes, en un curso de práctica para bebés y niños pequeños. El estudio, basado en análisis de caso, abordó el concepto de fondos de conocimiento, o saber construido previamente y en el lugar de origen, para así identificar vínculos o discontinuidades con relación a los aprendizajes construidos en la práctica profesional en otro país. Los resultados indican ciertas expectativas culturales frente al rol de la docente de párvulos. Dichas expectativas pueden variar entre culturas, por lo que los docentes migrantes pueden sentirse desubicados por las exigencias en el país receptor. No obstante, la identidad se transforma y emergen nuevas formas de hacer y sentirse educadoras, gracias a la reexaminación de las prácticas pedagógicas y nociones preconcebidas sobre el cuidado de los niños/as, aún si éstas son distintas a las comúnmente conocidas. Aquí, la reflexión es clave para reconstruir la identidad profesional docente.

Por su parte, Maturana et al., (2016) exploraron las barreras que impactan el aprendizaje de los estudiantes que viven en la pobreza. Si bien, el enfoque no está situado en la identidad profesional docente, sí destaca que una de estas barreras son las creencias de los docentes, lo cual tensiona el encuentro cultural entre la escuela y los contextos de los que provienen los estudiantes. Por ejemplo, el abordaje de la diversidad provoca una tensión del saber pedagógico que han construido en su formación inicial y ejercicio profesional. Particularmente, porque no se sienten con las herramientas para llevar a cabo su labor, necesitando recurrir a diversos profesionales de tipo especializado. A modo general, los docentes perciben que su identidad profesional también se ve tensionada, a raíz de discrepancias culturales. Las familias vulnerables desdibujan su función de formadores, asignándoles un rol de asistencia social, lo cual provoca incertidumbre en el desarrollo de su tarea docente, por las divergencias entre lo que se espera de ellos y lo que deberían desarrollar como pedagogos.

4.1.4.5. Identidad profesional docente y las tensiones entre el rol del juego v/s la profesionalización.

El siguiente tema evidencia la tensión que produce en la docente de párvulos que su quehacer profesional se circunscriba más a la lógica del juego, y en menor medida a la profesionalización o visión academicista de su quehacer.

La investigación de Sisson y Kroeger (2017) analizó el papel del juego en la educación de la primera infancia, dadas las exigencias institucionales sobre sus beneficios. Los autores destacaron las tensiones internas del docente cuando los discursos oficiales de pedagogías basadas en el juego y preparación académica compiten entre sí. Estos docentes de Estados Unidos no se alinearon totalmente a las exigencias gubernamentales para llevar dicha pedagogía del juego al aula de clase. Alinearon su práctica pedagógica con el discurso de la preparación académica. Esto significa, una educación parvularia basada en el desarrollo de habilidades académicas básicas para la escuela. Los docentes parecen haber marginado los aportes de la pedagogía del juego porque su rol era percibido por docentes de otros niveles como “fácil” o centrado en jugar. En pocas palabras, mantener la pedagogía del juego significaba sentirse alejados de lo que representaría ser educador.

Nolan y Paatsch (2018) también argumentan que los cambios experimentados por los docentes, en términos de la incorporación de nuevas formas de abordar la enseñanza, tensionan la identidad profesional docente. El presente estudio implementó la pedagogía basada en el juego, analizando el impacto que tendría en las docentes de la primera infancia. Las principales tensiones estuvieron asociadas con la rendición de cuentas y la legitimación de su rol profesional. Las educadoras han instaurado en su práctica la responsabilidad de cubrir todos los contenidos del plan de estudios. Esta responsabilidad conduce a la sensación de tener que controlar el aprendizaje y lo que le rodea (recursos, interacciones sociales, comportamiento del niño) para dar cuenta de su quehacer profesional. Este sentido de identidad se conflictúa si se da mayor libertad al niño, pues su trabajo se legitimaría en la planificación estricta.

Loizou y Recchia (2018), por su parte, quisieron analizar el impacto de un programa de desarrollo profesional dentro de la escuela, diseñado para apoyar a un grupo de maestros de infantes que carecían de una preparación infantil específica. Lo que evidencia el estudio son las inconsistencias entre lo que los

docentes dicen hacer dentro del aula de clase y las acciones reales en su quehacer profesional. Hay una ruptura entre el conocimiento teórico y lo práctico. En cuanto a la concepción teórica de lo que significa ser docente de párvulos, incluyeron conceptos tales como el cuidado, el juego, el medio ambiente, y la educación. Pero, al mostrar actividades prácticas desarrolladas en clase tendían a la planificación estructurada, establecimiento de metas, preparación de materiales, y orientar al niño para que hiciera lo propuesto. Lo anterior refleja inconsistencias entre las creencias y la práctica pedagógica. Por ejemplo, el niño no tenía un rol protagónico en las actividades, ya que el docente se esmeraba por evidenciar la planificación desarrollada. Prevalece el seguimiento de rutinas, sin dejar espacio para que el niño se desenvuelva en un contexto de juego libre. Luego de la intervención, los docentes reflexionaron sobre su identidad profesional docente, reconociendo su papel de mediadores.

Por su parte, Salazar y Sánchez (2018), analizaron la dialéctica entre lo individual y lo social para comprender problemas socioeducativos como la identidad profesional y la profesión docente. De acuerdo con los resultados, se confirmó que las concepciones limitadas y simplistas de la educación centradas en labores recreativas y de entretenimiento, empobrecen la imagen profesional. Pero, que son aspectos determinantes para su desarrollo profesional docente. Al reconstruir el relato de las educadoras, otorgaron nuevos significados a partir de la reflexión y el análisis, aunque persiste el enfoque higiénico de los años 20 y 30, junto con la del asistencialismo como imagen profesional existente en educación parvularia.

4.1.4.6. Identidad profesional docente y comunidades de práctica y participación.

El último tópico identificado establece una relación entre comunidades de práctica y la identidad profesional docente. A través de un estudio cualitativo, Kirkby et al., (2018) constatan los beneficios de dichas comunidades en la identidad profesional de docentes de párvulos. Para los docentes nóveles, su participación direcciona de manera intencionada la práctica pedagógica, en virtud de las necesidades de la escuela. Para los docentes antiguos va más allá de adquirir conocimiento. Significa ganar seguridad sobre el conocimiento profesional al hacer pública la práctica pedagógica.

Según Kirkby et al., (2018), para que las comunidades de aprendizaje realmente tengan impacto en la identidad profesional docente, deben evidenciar ciertas lógicas. La primera es que exista por medio el liderazgo. Es decir, estar cimentada en una estructura organizativa que dirija los tiempos de las reuniones, espacios, etc. Además, debe abordar las inquietudes con conocimiento empírico/científico. Esta apertura también debe evidenciarse en el acceso a la comunidad de aprendizaje, pues si bien hay docentes más activos en cuanto a su participación, esto no significa que deba tornarse en una instancia cerrada y con acceso limitado. Todos los docentes deberían tener la misma oportunidad de participación. La participación de los miembros debe caracterizarse por el debate, el cuestionamiento y el pensamiento crítico, fundamental para aprender. Para ello, pueden crearse espacios públicos y privados de interacción, en aras de que el docente se sienta cómodo al momento de compartir sus experiencias. La maduración de las comunidades es diversa, pero es importante que su evolución sea saludable y sin prisa. En general, el estudio sustenta el gran impacto de las comunidades en la identidad profesional, gracias a la estructura misma de la comunidad. Transforma la identidad profesional porque empodera a los docentes. Cabe señalar el riesgo de que esta identidad se tense si participan otros profesionales (como los de la salud), pues la supremacía de una visión clínica de las necesidades de los estudiantes puede provocar discontinuidades en la identidad profesional docente.

El estudio de Melasalmi y Husu (2018) no se centra específicamente en comunidades de aprendizaje, pero sí destaca la relevancia de la interacción social con otros pares, en la construcción de la identidad profesional. A partir del análisis de entrevistas a dos docentes de párvulos, el compromiso con la labor docente (trabajar por el mejor interés de los niños y las familias, ser cálidas, cariñosas y reflexivas), se produciría gracias al apoyo dialógico entre compañeros. También, la retroalimentación, constituiría una poderosa herramienta social en la construcción identitaria porque orientaría el quehacer profesional. No obstante, si bien las docentes valoran esta fuente de información, son pocas las instancias reconocidas por ellas para recibir comentarios colegiados e intencionados sobre su labor. La escasa mirada crítica de los pares es reemplazada por comentarios afables, por lo que se evita la retroalimentación crítica para preservar la amabilidad y la delicadeza en las relaciones (Melasalmi y Husu, 2018). Además, si el grupo de pares

valora las habilidades y fortalezas de la educadora, ésta se siente hábil y competente para afrontar los desafíos asignados y asumidos. Ocurre lo contrario cuando no se siente valorada. El pesimismo y la baja autoeficacia afectan la autopercepción, provocando sentimientos de poca valía.

En resumen, la enseñanza en párvulos estaría fuertemente influenciada por el contexto, incidiendo en las creencias de la docente sobre sí misma en cuanto a lo que sería una “buena” y “mala” docente. Dicha valoración está asociada con el sentido de pertenencia. Con cumplir cabalmente los trabajos de equipo, tener claro los roles, las posiciones compartidas e instancias de participación y colaboración. En caso de tener bajos sentimientos de valía, la docente se puede sentir incapaz de participar plenamente, careciendo de una identidad profesional docente en el trabajo en equipo. No sabe cómo participar y en qué aportar. Una forma de minimizar estos sentimientos es participar de comunidades caracterizadas por relaciones amistosas, fuerte cohesión, con reglas comunes y agencias individuales. Según los hallazgos, las creencias, aspecto fundamental de la identidad profesional, se ven impactadas por el equipo con el cual se trabaja. Es decir, por el nivel de participación, cohesión, decisiones y negociaciones que allí se producen (Melasalmi y Husu, 2018).

4.1.5. Desarrollo Profesional Docente.

Las transformaciones experimentadas por el sistema educativo requieren con urgencia de profesionales dinámicos que sigan el ritmo de los cambios sociales. Lo precedente tensiona al sistema educativo completo, que en la búsqueda de la eficacia sitúa al cuerpo docente en el centro del debate, obligándolos a reinventarse constantemente (Thoilliez y Monarca, 2017).

En congruencia, UNESCO ya desde la década del setenta y a través del Informe Coombs, alerta respecto de la “crisis” en el sistema educativo. Es así como la investigación educativa toma un foco causal “proceso-producto” que entiende a la educación como un sistema de transmisión de conocimientos, donde lo que el estudiante logra construir como capital es producto de la práctica del docente (Chacón Díaz, 2019).

Es aquí donde la investigación asume como objetivo la búsqueda de prácticas exitosas que puedan replicarse en diversos contextos educativos. Más tarde, en los

ochenta este mismo foco se traslada hacia la comprensión del docente, su pensamiento, razonamiento y la toma de decisiones (Kennedy, 2016).

Ninguno de estos acercamientos considera las voces de los docentes, los factores contextuales e institucionales de la escuela y del alumnado, sino que se focalizan en el “déficit” o ausencia de determinadas competencias, de ahí que se propongan los perfeccionamientos como una forma de subsanar dichas brechas de conocimiento en la docencia. Se asume entonces al docente desde una racionalidad técnica, que se sustenta en aprender y practicar diversos procedimientos y estrategias para luego transmitir los conocimientos mecánicamente. Uno de los efectos en este paradigma es que coarta la agencia del docente desprofesionalizándolo.

Posteriormente, esta propuesta deriva en los noventa al concepto de desarrollo profesional docente [DPD] que se plantea como una estrategia clave para la mejora del profesorado a partir de actividades que generen cambios positivos en la adquisición de competencias. La noción de DPD surge a partir de la propuesta de Hargreaves, quien establece dicho término para diferenciar la formación inicial docente que se da en el contexto universitario y la profesional a lo largo de la trayectoria laboral (Fullan y Hargreaves, 2012; Thoilliez y Monarca, 2017).

El DPD es considerado como una herramienta de mejora de la gestión, planificación, prácticas pedagógicas para calidad del sistema educativo (Urban, 2008) que atiende la necesidad constante desde la sociedad por lograr mayor justicia social. El concepto de “calidad tiene relación con la formulación de políticas educativas, que promueven el currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado” (Chacón Díaz, 2019, p. 36). Lo precedente implica que el estado debe hacerse cargo de la formación del profesorado.

Existen dos formas distintas en las que el DPD se posiciona: a) a través de actividades informales, las que pueden ser breves, individuales como por ejemplo la asistencia a una conferencia y b) desde la formalidad, por medio de actividades que generalmente presentan focos y cantidades de horas distintas, modalidades (presencial y online) y son propuestas por grandes instituciones o los Ministerios de Educación (Borg et al., 2018).

Avidov-Ungar (2018) conceptualiza al DPD como el desarrollo de conocimientos y habilidades a lo largo de la carrera educativa. También es entendido como un producto de las actividades de formación profesional que se integran con regularidad y permiten el aumento del capital profesional para trascender a la práctica pedagógica y con ello impactar el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017). Se espera que el DPD genere equilibrios entre las necesidades de la escuela, los docentes, estudiantes y las necesidades nacionales.

El DPD refiere al proceso que tiene por finalidad unir las habilidades de los profesionales con los procesos de reformas educacionales para gestionar la solución a los problemas de la sociedad, por tanto, la educación además asume un rol político (Vujičić y Čamber Tambolaš, 2017).

Dentro de las principales características mencionadas como efectivas en el proceso de DPD, Desimone (2009) plantea que los programas deben a) centrarse en el contenido, b) incorporar estrategias de aprendizaje activo, utilizando enfoques consistentes con el aprendizaje adulto, c) propender a generar apoyos y colaboración en los contextos laborales, d) utilizar modelos y modelados de prácticas que sean efectivas, e) proporcionar apoyos expertos y coach, d) ofrecer reflexión y retroalimentación constante y f) realizar programaciones que sean sostenidas en el tiempo.

A partir de lo anterior, se debe considerar el rediseño del tiempo y los horarios en la escuela a fin de que el docente pueda participar de estas oportunidades de aprendizaje, realizar acompañamientos al aula entre pares y generar planificaciones colaborativas (Darling-Hammond et al., 2017). Todos estos elementos en sinergia permiten garantizar un proceso de DPD exitoso.

Los programas de DPD pueden entonces caracterizarse de la siguiente manera:

Tabla 2 - Características del Desarrollo Profesional Docente.

Características DPD	Descripción
<i>Está centrado en el contenido.</i>	Los programas de DPD deben focalizarse en los contenidos que permitan al docente apoyar la PP dentro del aula. Existe una intencionalidad curricular.
<i>Incorpora el aprendizaje Activo.</i>	Debe existir congruencia entre el estilo de aprendizaje del maestro que es partícipe del programa de DPD y los estudiantes a los que se encuentra formando, por tanto, existe un alto nivel de integración y contextualización.
<i>Apoya la colaboración.</i>	Los programas efectivos presentan tiempos y espacios específicos que fomentan la colaboración e integración de nuevas ideas. La participación permite crear comunidades y con ello el cambio de la cultura escolar.
<i>Utiliza modelos de prácticas efectivas</i>	Los maestros pueden conocer y comprender modelos que son efectivos para la docencia, así como participar de instancias de modelado de diversas interacciones que contribuyen a mejorar su PP.
<i>Proporciona coaching y apoyo experto.</i>	Existen tutores designados que apoyan personalmente el proceso de aprendizaje de los participantes.
<i>Ofrece retroalimentación y reflexión.</i>	El aprendizaje profesional de alta calidad proporciona los tiempos necesarios para generar

	cuestionamientos, incorporación de nuevas ideas que enriquecen la PP.
<i>Realizan programaciones que sean sostenidas en el tiempo.</i>	Los espacios que se ofrecen deben mantener una periodicidad, teniendo un mínimo de 20 horas pedagógicas.

Elaborado en base a (Desimone, 2009)

La formación docente, debe considerar en primer lugar la vinculación a los contextos y en segundo lugar explicitar las relaciones existentes entre los contenidos, las experiencias de aprendizaje y las decisiones que se toman asociadas a la PP (Escudero, 2009). Estas dos características son relevadas por los docentes a la hora de calificar estos espacios de DPD como eficaces, ya que ofrecerían oportunamente un cuestionamiento respecto de las principales brechas que se evidencian al interior del aula (Bates y Morgan, 2018), de allí que generen un mayor rendimiento en los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017).

La aplicación de los conocimientos obtenidos a través de los espacios de DPD, permiten además la construcción del rol docente que surge sólo cuando el maestro se ubica en un rol de aprendiz. Esta posición permite la apropiación de contenidos y herramientas pedagógicas atinentes al contexto. Es la actividad pedagógica la que permite un tránsito entre ser novato y experto, entre modelar y ser modelado, todas actividades que ayudan a la consecución de un desafío (Figueroa Céspedes, 2019).

Otras características complementarias son las propuestas por Avidov-Ungar (2018), refieren que los procesos de DPD deben establecer una congruencia con las visiones del mundo, con las creencias de los docentes respecto de la docencia para ser efectivo, ya que afectarían la adquisición de nuevos aprendizajes. De igual manera deben mantener la continuidad en el tiempo, para que sea posible identificar certeramente el problema a abordar. Garantizar lo anterior, generaría motivación y compromiso personal.

Los argumentos precedentes son de gran relevancia ya que las probabilidades que los docentes asistan a un programa de DPD serían mayores cuando éste responde a sus estilos de enseñanza. Contrariamente, si los docentes no consideran el programa como valioso y aportador a su desempeño profesional,

continuarían generando una PP desde un paradigma de producción y aplicación jerárquica del conocimiento (Baker, 2018; Urban, 2008).

En Japón, la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia [EAPI] se construye a través de la opinión de las y los estudiantes en torno a la interacción docente-estudiante. De esta manera el desarrollo profesional docente, se ve mediado y respaldado por la necesidad de adaptación a los niños y niñas, para poder brindar mejores oportunidades.

Otra característica que destaca en los planes de desarrollo profesional en Japón es que este se centra en técnicas pedagógicas que requieren que las y los docentes implementen la reflexión sobre la acción y en la acción en su práctica diaria (Schön, 1983 en Gota, 2021). Esto permite una reflexión centrada en la práctica y en los elementos que esta conlleva, creencias, conocimiento y materialidad. Al respecto Schön (en Gota, 2021) propone dos conceptos similares: a) la reflexión en la acción, donde el educador/docente es capaz de tomar decisiones a lo largo de las prácticas diarias y planificar acciones inmediatas basadas en los procesos reflexivos, y b) la reflexión sobre la acción, proceso de planificación que interroga las interacciones recientes y crítica la propia práctica.

Sobre la base del trabajo de Schön (en Gota, 2021), el enfoque de prácticas reflexivas se visualiza como un posible medio para aumentar la calidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Isik-Ercan y Perkins (2017) plantean que las prácticas reflexivas podrían empoderar a los profesionales y líderes a recuperar su identidad como profesional y roles. Este tipo de prácticas no solo favorece el desarrollo profesional en torno a necesidades identificadas, sino que además permite empoderar a los y las educadoras a responder a los enfoques de arriba hacia abajo hacia el cambio, ayudándolos a desarrollar una postura proactiva y crítica de cómo debe ocurrir el cambio a nivel cultural y organizacional (Fullan, 2001). La reflexión puede animar a los y las educadoras a cuestionar y criticar sus propias creencias y hábitos a través de un diálogo y un esfuerzo colaborativo sostenido.

La reflexión, también puede ser usada como una herramienta para mostrar a las comunidades educativas la relevancia de los procesos de DPD. Al respecto la teoría social del aprendizaje de Wenger (1999) describe múltiples dimensiones del aprendizaje, como aprender cómo hacer [práctica], aprender como pertenencia

[comunidad], aprender como experiencia [significado] y aprender cómo convertirse [identidad].

Desde una mirada de aprendizaje social, estos procesos ocurren a través del apoyo de compañeros/as que actúan como otro reflexivo. El campo de la formación docente tiene múltiples plataformas donde se promulgan prácticas reflexivas dentro de este contexto social, incluidas, entre otras, la investigación de acción, las comunidades de investigación y el desarrollo profesional basado en relaciones a través de asistencia técnica, entrenamiento y tutoría (Ercan y Perkins, 2017).

El desarrollo profesional basado en coaching, la tutoría y la asistencia técnica tiene la capacidad de apoyar la construcción social del conocimiento entre profesionales y mentores a través de la reflexión. El uso de coaching en desarrollo profesional en educación inicial ha estado creciendo rápidamente (Schachter 2015). A través de la reflexión y colaboración ayuda a los docentes a implementar nuevos conocimientos en su práctica junto con generar oportunidades para ver ejemplos de prácticas y las posibilidades de uso en el aula específica de un educador/ra. Por otra parte, incorpora oportunidades de acompañamiento y retroalimentación sistemática, que, desde la reflexión y análisis de la práctica, aportan en la construcción de cambios positivos de la propia práctica pedagógica (Isik-Ercan y Perkins, 2017).

Desde la identidad profesional, es el DPD un proceso que aporta en la construcción y significación respecto del rol docente. Desarrollar el aprendizaje de los docentes implicaría llevar a cabo propuestas que permitan la conjunción de las dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales, que deben centrarse en varios niveles (Korthagen, 2016). Esta visión considera al docente como un profesional único donde las motivaciones, aspiraciones y brechas deben trabajarse contextualizadamente con la realidad en la cual se desempeñan. El supuesto es que mientras más avance exista en la implementación y desarrollo de experiencias de DPD, el docente formulará y desarrollará una mayor comprensión de su evolución.

Es así como los cambios alcanzados por los docentes deben necesariamente desaprender creencias que tradicionalmente se encuentran arraigadas. Urban (2008) sugiere que mientras los docentes alcancen mayor nivel en su DPD se transitará desde un paradigma simplista y técnico a uno relacional-reflexivo, que asume la incertidumbre como parte de la realidad educativa y por tanto se hace cargo de ella a través de la innovación.

Se asume que la participación en programas de DPD genera causalmente cambios en las visiones y creencias de los docentes, sin embargo, la evidencia nos señala que esto no se produce si no existe sistematicidad o se implementa erróneamente.

Algunas de estas barreras refieren a: a) la utilización de recursos inadecuados, b) la falta de una visión compartida sobre lo que es una enseñanza de calidad, c) la falta de tiempos para realizar una planificación congruente con el programa, d) la existencia de requisitos que sean inalcanzables o contradictorios entre sí y e) la ausencia de conocimientos básicos en los profesores (Darling-Hammond et al., 2017) Dicho esto, el estado del arte en el área da cuenta de una falta de conocimientos en los docentes además de la continua desconexión con la PP y el contexto educativo (Avidov-Ungar, 2018). También es reconocido que los programas que se asocian a un programa de DPD de calidad son a) la lección de estudio, b) el modelo formativo-reflexivo y c) las comunidades profesionales de aprendizaje.

El modelo de Lección de Estudio organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, focalizándose en cómo se produce la enseñanza en función de un contenido concreto, donde las oportunidades que se crean a partir de este espacio de DPD permiten al docente evidenciar explícitamente su efecto sobre el desempeño de sus estudiantes. Para ello, se potencian las relaciones interpersonales, el conocimiento del contenido y la reflexión grupal. Esta opción formativa se inicia desde de los conocimientos previos de los docentes y de su entorno para la construcción de una PP de calidad (Braga Blanco et al., 2018).

En cuanto al modelo formativo - reflexivo, este fue propuesto por Korthagen (2001), ALACT propone cinco pasos: a) action (acción/experiencia), b) look back on the action (retroproyección), c) awarness of essential aspects (conciencia de los aspectos esenciales),d) create alternative methods of action (crear métodos alternativos de acción) y f) trial (probar su eficacia en una nueva situación), los que permiten al docente tomar conciencia de las brechas existentes en su práctica pedagógica. Es la argumentación teórica práctica y su posterior contraste con la experiencia vivenciada, lo que permite la elaboración de nuevas propuestas y alternativas de solución.

4.1.6. Desarrollo profesional en Chile.

En Chile, la Ley N°20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (2011), regula la implementación de un modelo que busca asegurar la equidad, entendida como que todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2020). Para ello, el sistema ha ido creando y enmarcando una serie de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, informes públicos, mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, con el fin de tributar a la mejora continua y sistemática de los aprendizajes de niños y niñas.

Las Orientaciones para la Implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia (2020), establecen capacidades que deben fomentarse en los establecimientos, en sus líderes escolares, docentes y asistentes de la educación. Asimismo, el Sistema de Aseguramiento contempla el diseño de estándares de desempeño de docente que servirán de base para la elaboración de las evaluaciones que el sistema de desarrollo profesional docente considera a partir de la ley N°20.903, definiendo como parte de un proceso de fortalecimiento de este nivel educativo el desempeño profesional de los educadores y educadoras de párvulos. (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2020).

El sistema de desarrollo profesional docente se implementa a partir de lo dispuesto en la Ley N° 20.903, que modificó el Estatuto Docente, que incorporó en su Título VI, a las educadoras y educadores de párvulos de salas cuna y jardines infantiles dependientes de Fundación Integra, establecimientos financiados Vía Transferencia de Fondos (VTF) y con Convenios de Administración Delegada (CAD), además de lo dispuesto en el DFL 24 de 2017 del Ministerio de Educación, que incorporó a los establecimientos de JUNJI, reconociéndose como el motor de cambio para una educación de calidad¹. En este contexto, se ha avanzado en reconocer la labor de las educadoras/es como agente clave en el logro de aprendizajes de calidad, por ello, la labor de generar espacios de acompañamiento, formación continua y desarrollar una carrera profesional cobra relevancia desde las políticas públicas.

¹ Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

De esta manera el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se inspira en los siguientes principios:

a) El sistema tiene por finalidad generar procesos que apunten a la formación y el desarrollo de competencias y habilidades que se relacionan directamente con la creación de aprendizajes desde una visión integral del proceso educativo, esto es denominado como “profesionalidad docente”

b) En segunda instancia refiere a la “autonomía profesional” que es descrita como la posibilidad del docente para organizar su práctica pedagógica en congruencia con los referentes curriculares, las características de los estudiantes articulándolas para resguardar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, declara la relevancia de incluir dentro del trabajo pedagógico la innovación.

c) El tercer punto refiere a la “responsabilidad y ética profesional”, declarando la relevancia del compromiso profesional en el rol docente, junto con los procesos formativos de los estudiantes. En este contexto, el docente debe demostrar valores y conductas que sean éticas y respondan la propiciar justicia, equidad e integridad entre otros.

d) Un cuarto aspecto es el “desarrollo continuo” que se presenta como la entrega de posibilidades individuales y grupales por parte del sistema que apunten a la formación continua del docente, cuya finalidad es aportar en la actualización de los conocimientos pedagógicos, disciplinares y metodológicos que les permitan enfrentar los desafíos en congruencia con las características del contexto.

e) La “innovación, investigación y reflexión pedagógica” es el quinto aspecto relevado donde la creatividad y la innovación contribuye a las prácticas, junto con la construcción de saberes compartidos al interior de un centro educativo. De igual forma las investigaciones deberán ser consideradas en los procesos de cambio.

f) “La Colaboración” es entendida como un proceso mancomunado entre docentes que apunta hacia el desarrollo de la reflexión, la creación de ambientes de trabajo propositivos y de mejora continua. Para ello, los líderes dentro de los centros educativos tendrán el rol de guiar y orientar a los equipos hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.

g) Como séptimo principio se destaca a la “equidad”, que se visualiza como la posibilidad de atender a los establecimientos educativos que presenten los más

altos índices de vulneración y desempeños deficientes, con docentes que presenten desempeños destacados dentro del sistema cuyo trabajo debe orientarse a ofrecer mejores y mayores oportunidades de desarrollo.

h) En relación con la “participación” se espera que los docentes y establecimientos puedan generar climas de confianza y respeto en el marco de los derechos humanos, donde, los espacios de conversación e interacción integren diversas miradas y perspectivas profesionales, familiares u otras.

i) Un noveno principio alude al “compromiso con la comunidad”, que será promovido por el sistema. Para ello la comunidad escolar debe ser parte de espacios que atiendan a la formación, el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes desde la integralidad.

j) Como último principio el “apoyo a la labor docente” es considerado como un deber del Estado, quien a través de las instituciones respectivas deberán velar por el cumplimiento de los procesos educativos, y el desarrollo profesional. En este contexto, deberá implementar acciones de apoyo de acuerdo con las necesidades.

El ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente acoge el reconocimiento hacia la labor docente y su derecho a formación gratuita y pertinente para el desarrollo profesional. Para ello, se entregan durante toda la trayectoria profesional herramientas que incluyen a) inducción al ejercicio docente, b) planes de formación local y c) cursos de formación para el desarrollo profesional. (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2020).

La evidencia, tanto nacional como internacional, han establecido que el desarrollo profesional docente es fundamental a la hora de definir calidad en educación. Se ha demostrado que hay una relación positiva entre el desarrollo cognitivo, socioemocional y afectivo de los niños y niñas que asisten a educación inicial y la formación que hayan recibido los equipos pedagógicos (Egert et al., 2018).

En los últimos años, la calidad se ha conceptualizado como un producto en el que el desempeño de los docentes depende de la inversión para perfeccionar el sistema (Moss, 2014). Sin embargo, esta relación no es del todo directa y lineal, Sinclair (2004) plantea que la educación de calidad comprende procesos dinámicos y multidimensionales, los cuales están influenciados por el contexto en el cual se dan, los diferentes niveles de participación, y actividades que se desarrollan. En

este sentido se hace fundamental tener la opinión de todos los actores que se involucran en este proceso, dicho esto, escuchar a los niños y niñas, por ejemplo, es un acto democrático (Dahlberg et al., 2007; Gota, 2021)

Otro elemento que considerar es la construcción entorno al concepto de calidad, éste de acuerdo con Schmelkes (2003) no es un concepto del todo universal, este se ve mediado por los currículos nacionales en los cuales se definen los aprendizajes fundamentales y las prioridades culturales y sociales en las cuales se está inserto.

La incorporación de las educadoras/es de párvulos a políticas públicas implica favorecer el desarrollo profesional docente junto con reconocer la profesionalización de su labor (TALIS, 2021). Es en este contexto, la carrera docente y la incorporación del nivel de educación parvularia, es un paso fundamental, tanto en el reconocimiento de la profesión, como la posibilidad de identificar necesidad de desarrollo profesional y a partir de estas ofrecer formación y acompañamiento pertinente a través de la inducción, mentoría y cursos de formación (Ávalos y Bellei, 2019).

Al respecto el informe de TALIS (2021) propone ciertas prácticas, que permitirían favorecer el desarrollo profesional docente en educación parvularia, a partir de recursos dados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC]. Estas son:

- El diagnóstico situado de las necesidades de desarrollo profesional dentro de los equipos, así como individualmente. Para ello, la información debe levantarse a través de consultas abiertas, conversatorios, evaluaciones, encuestas entre otros.
- El levantamiento de planes de acción que atiendan las necesidades pesquisadas dentro de los equipos de docentes, estableciendo una priorización que considere como criterios la vinculación entre los programas de desarrollo profesional propuestos y las necesidades del centro educativo y sus estudiantes. Junto con ello debe velar por resguardar las áreas más importantes en función del desarrollo pleno e integral de los niños y niñas.
- Las instancias de formación continua además deben permitir procesos de autoformación, donde los docentes con total autonomía puedan participar de espacios formativos de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

- Establecer procesos de seguimiento a los planes de acción y las metas propuestas. Lo anterior, con la finalidad de identificar dentro de la trayectoria nudos críticos que obstaculizan el avance en la construcción de habilidades y destrezas relevantes en el rol docente.

- Sistematizar las prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional en los centros educativos, incorporándolas en la gestión y organización por ciclos y niveles; necesidades detectadas y metas propuestas.

- Generar instancias de revisión de la oferta del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y su aplicabilidad en los centros educativos con relación a las necesidades identificadas y propias del nivel.

- En el contexto del ingreso de Educación Parvularia al Sistema de Aseguramiento de Calidad (SAC EP), se dispone de una serie de recursos formativos y webinars sobre los diferentes procesos que se están desarrollando SAC EP, PME, modelo de acompañamiento.

Si bien esta declaración inicial, es fundamental, profundizar y avanzar en la pertinencia de los programas ofrecidos, tanto en tiempo, calidad y contexto y su vinculación con el desarrollo de capacidades de las/los educadoras/res, plantea a su vez el desafío de instalar procesos que se centralicen en analizar y reflexionar en torno a la práctica, y a las necesidades de mejora que esta conlleva.

En Chile y en América Latina, la oferta de desarrollo profesional para educadoras de párvulos se caracteriza por una amplia variedad, que va desde breves talleres hasta programas conducentes a grados académicos (OREALC/UNESCO, 2016) y pese a que se han definido lineamientos para el desarrollo profesional, tanto la revisión de los programas, capacitaciones, levantamiento de la información situada en los contextos y territorios se encuentran al debe por parte del Estado y las instituciones reguladoras de este nivel.

Así pues, las ofertas de DPD consideran programas de especialización como postítulos y diplomados, propuestas que combinan una gran variedad de estrategias metodológicas, que incluyen clases presenciales, a distancia, instancias locales de comunidades de aprendizaje y redes de líderes pedagógicos. Estos programas abordan fundamentalmente cuatro áreas de conocimiento: currículum y didáctica; educación para la primera infancia; gestión en instituciones educativas, y psicología y neurociencias en los primeros años de vida (Pardo y Adlerstein,

2015). Independientemente del tema que aborden este tipo de capacitaciones, la mayoría suele estar centrada en la entrega de conocimientos específicos en torno a un tema o contenido (Schachter et al., 2019).

En este contexto, Schachter (2017), plantea la precariedad de este tipo de formación, fundamentando que existen múltiples tipos de conocimiento que trabajan juntos para dar forma a la enseñanza y, por lo tanto, las y los educadoras/res, requieren de apoyos en la integración de este nuevo conocimiento. Si bien estas instancias son un aporte al desarrollo profesional, no son la única y debiesen evitarse como método principal, ya que son modelos brindan bajas oportunidades para participar en procesos críticos que promueven el desarrollo docente (Schachter et al., 2019), por ende, resulta crucial que las experiencias educativas para los docentes consideren procesos que vayan más allá de las capacitaciones de un día, o se refieran a la entrega de contenidos disciplinares parcelados.

Es de suma prioridad que enfoques como las prácticas reflexivas se involucren en acciones concretas de desarrollo profesional docente, a través del análisis de la propia enseñanza, de datos y evidencias del aprendizaje. Junto con ello, también se hace necesario desarrollar espacios en los centros educativos, que fomenten dicha reflexión, gocen de acompañamiento e instancias de construcción del capital profesional colegiadas.

En el nivel de educación parvularia, es importante considerar que existen varios protocolos y ciclos para las actividades de reflexión, Isik-Ercan y Perkins (2017) proponen que estos incluyan a) interacciones con niños, familias, profesionales, programas, b) documentación del aprendizaje y la práctica, c) autoanálisis y d) planificación de acción como resultado para abarcar dimensiones importantes del proceso de reflexión. Es importante también, incorporar elementos que favorezcan la inclusión, por ejemplo, considerar nuevas voces e identidades, conceptos como género, raza, e identidad sexual, contextos culturales de niños niñas y sus familias, entre otros.

El Desarrollo Profesional Docente, es esencial en la mejora de los procesos de aprendizaje, y con especial énfasis en la primera infancia, debido al reconocimiento de esta etapa como clave en el desarrollo de los niños y niñas. La profesionalización a través de la práctica reflexiva tributa no solo a la mejora de los aprendizajes, sino que además conlleva una mirada crítica y transformacional del ejercicio docente.

En la Educación Parvularia estos modelos reflexivos se incorporaron en el sistema de aseguramiento de la calidad [SAC EP], donde la inclusión y la calidad educativa son los ejes que articulan esta propuesta. La calidad educativa en Educación Parvularia, se concibe como dinámica y variable de acuerdo con un contexto y tiempo determinado (Ministerio de Educación et al., 2020) De igual manera, las CPA en el segmento que corresponde a instituciones públicas que atienden este nivel, representan una forma de alcanzar una mayor vinculación entre sus actores que es de “largo aliento” (Barrera et al., 2010).

“la estrategia de Comunidades de Aprendizaje se visualiza como una alternativa interesante de desarrollar en las instituciones de educación infantil en la medida que contribuye al desarrollo profesional docente y a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el currículo” (Barrera et al., 2010, p. 6)

Las experiencias e investigaciones empíricas que existen en Chile como las realizadas por Barrera et al., (2010); Calvo et al., (2017); Guerra et al., (2020) son pocas y principalmente se dan en el ámbito público. En este contexto, las CPA son atingentes a la realidad de la Educación Parvularia dadas sus características únicas y el grado de interrelación existente con todos los actores de la comunidad educativa (familias, redes externas, equipo educativo, personal externo).

De igual manera estos autores refieren a las CPA como un espacio de mejora y de orientación respecto de las reflexiones que orientaría y apoyaría la inclusión de nuevos procesos educativos. Además, permitirían un cuestionamiento constante respecto de cómo entender el DPD. Dentro de las experiencias, se releva por parte de las participantes es la existencia de un paradigma tradicional, que puede evidenciarse por medio de la intervención de expertos, quienes entregarían soluciones poco atingentes a la realidad educativa y que esperan que sean aplicadas al contexto del jardín infantil (Barrera et al., 2010; Ministerio de Educación et al., 2020). En oposición, las directoras y educadoras de párvulos que trabajan en aula consideraron que las CPA les abren oportunidades de mejora en los ámbitos administrativos, pedagógicos, de DPD que son condiciones distintas a las que presentan tradicionalmente las escuelas y que les permiten contextualizar su actuar en el centro educativo.

Dentro de las transformaciones que fueron informadas en estos estudios se señalan: a) que los procesos metacognitivos fueron fortalecidos a través de la reflexión; b) que en términos epistemológicos la reflexión crítica evoluciona desde una perspectiva descriptiva de los fenómenos educativos hacia procesos comprensivos asentados en la búsqueda bibliográfica y la investigación acción. Lo precedente aporta en la adquisición de una mayor solidez en términos de sus argumentos y decisiones y, c) la identidad profesional que muestra una “revitalización”, que deriva del hacerse cargo de sus decisiones y, por ende, se entrega el carácter de “profesional” a la labor que ellas realizan, reclamando además mayores espacios de participación.

4.1.7. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como espacios de tensión y transformación para el desarrollo profesional.

El constructo de CPA ha sido utilizado en múltiples investigaciones, debido a sus beneficios en la construcción de conocimientos con y para los docentes (Chen et al., 2016). Estimamos que las CPA contribuyen a la formación continua en virtud de la reflexión sobre la práctica pedagógica (Galván y González, 2015). Al respecto, las CPA pueden tensionar la identidad profesional docente porque confronta el sentido de pertenencia con el colectivo, interpelando analizar aquello que se siente como propio y lo que realmente puede adoptar o no del grupo (Schaap et al., 2019). Sin embargo, la CPA constituye un soporte significativo para tales tensiones, porque pone a disposición un capital profesional que les empodera en su quehacer profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Es pertinente mencionar que las CPA se han conceptualizado de múltiples formas, apuntando muchas veces a los beneficios implicados para el docente y para la institución. Son definidas como un grupo de profesionales dedicados a reflexionar respecto de la práctica pedagógica, con el propósito de promover aprendizajes que mejoren la eficacia del docente y así repercutir positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Bolam et al., 2005; McLaughling y Talbert, 1993). La participación de docentes en las CPA configuraría un cambio respecto a las creencias que los educadores mantienen sobre su quehacer profesional, reflejado ello en su aula de clase (Cherrington et al., 2017).

La adscripción de los educadores a las CPA responde a múltiples intereses personales dependiendo de su etapa de desarrollo profesional. Los docentes noveles se incorporan porque existe mayor conciencia sobre su falta de experticia, hecho que los impulsa adquirir una mayor gama de conocimientos y así asegurar un buen desempeño laboral. En el caso de los maestros experimentados, su interés se atribuye a dos causas: a) para legitimar las prácticas usadas y fortalecer conceptualizaciones referidas al currículo y b) para romper el espacio de prácticas privadas y poner a disposición de un grupo su labor docente (Brody y Hadar, 2015).

Las CPA también determinarían un cambio profundo en las lógicas instauradas a nivel institucional, con el objeto de producir conocimiento pedagógico (Philpott y Oates, 2017). Muchas escuelas trabajan bajo un sistema desconectado, donde el aprendizaje del docente surge de las experiencias individuales y aisladas (Senge, 2010). La contribución de las CPA al interior de la institución radica en agrupar profesionales con distintas disciplinas, experiencias y motivaciones para contribuir y retroalimentar de manera honesta sobre temas sensibles gestados en el aula (Meyer et al., 2002).

Existen múltiples factores que determinan la funcionalidad de una CPA. Específicamente, las dinámicas del grupo, las características contextuales y la posición actitudinal del docente con respecto al colectivo. A nivel grupal es necesario que se presenten cinco características grupales: a) una visión y valores compartidos; b) la responsabilidad compartida; c) el diálogo reflexivo; d) el liderazgo compartido; y e) la desprivatización de la práctica pedagógica.

Con relación a la dinámica grupal, ésta debería estar sustentada en una visión y valores compartidos. Es decir, creencias y formas de interacción entre los miembros que le permita a la CPA definirse de manera única, en respuesta a una realidad concreta (Chen et al., 2016; Draper, 2015). La visión y valores compartidos se entienden entonces como la imagen mental particular de lo que es relevante para un individuo y una organización. Ello permitiría forjar una identidad colectiva, ligada a los aprendizajes construidos en una institución. En tal caso, los participantes transformarían sus prácticas en torno a una mirada común sobre lo que significaría la calidad de la enseñanza (Bolívar, 2013).

Las CPA también deberían tener como característica grupal la responsabilidad compartida. Se trata del compromiso colectivo para mantener la cohesión, evaluando la práctica pedagógica en función de los valores compartidos

por la CPA, pero siempre focalizados en mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Schön, 1987).

Otro atributo clave de las CPA es el diálogo reflexivo para desprivatizar la práctica pedagógica gestada dentro del aula, poniéndola a consideración del grupo. Solo así podrán analizarse las propias creencias asociadas a la PP, y derivar en nuevas formas de acción que conlleven a la resolución de problemas complejos en situaciones únicas e inciertas (Schön, 1987); se trata de un análisis constructivo para la posterior planificación de acciones y soluciones (Buysse et al., 2003). En tal caso, una de las particularidades de las CPA es dialogar abiertamente con el fin de establecer conjeturas que permitan aportar con una solución que muchas veces va más allá del compromiso individual (Holmqvist et al., 2018). Romper la tradición de visualizar el aula como un espacio autónomo y privado es sin duda uno de los desafíos que enfrentan diariamente los docentes (Paavola et al., 2004).

Las CPA constituyen un grupo social heterogéneo sin miras a imponer relaciones jerárquicas entre sus miembros, de ahí que el liderazgo compartido sea otra de sus particularidades esenciales. En dichas comunidades prima el interés en favorecer el empoderamiento y crecimiento de todos los participantes, fomentando la participación activa sin la necesidad de control (Hord, 1997). Bajo tales consideraciones, debe brindar la oportunidad de desarrollar la capacidad de liderazgo para que los docentes estén en condiciones de efectuar seguimiento a su propia labor (Krichesky y Murillo, 2011).

Además, el conocimiento producido al interior de las CPA debe democratizarse. Más específicamente, trascender del dominio privado al público con el fin de garantizar la reflexión de la práctica pedagógica por medio del análisis de registros y observaciones, los cuales son compartidos entre los docentes para gestionar un aprendizaje colaborativo (Krichesky y Murillo, 2011).

Existen otros rasgos grupales distintivos dentro de las CPA, pero que en general son transversales a cualquier grupo social. Incluye la vinculación afectiva, la confianza, el apoyo mutuo, aspectos que actúan como facilitadores de las acciones y aprendizajes construidos por los docentes (Hairon et al., 2017).

Aparte de las características inherentes a la CPA como grupo social, están implicados factores contextuales e individuales que posibilitan su funcionamiento. Lo contextual incluye adecuados espacios físicos, tiempos u horarios y la

distribución territorial de los centros educativos. Todo ello aporta a la consecución de los objetivos de las CPA (Kruse y Louis, 2009). A nivel individual destacan las actitudes positivas de los docentes ante las CPA, formas de afrontamiento o recepción de los diversos análisis dentro de un clima de respeto, confianza, y la flexibilidad para permitir la incorporación y participación de educadores noveles en las CPA (Hairon et al., 2017).

Más allá de las características de las CPA, es pertinente señalar las condiciones necesarias para su perduración en el tiempo. Es decir, que sean sistemáticas y estructuradas y no sólo contingentes. Varios autores han formulado modelos que explican cómo se constituye y evoluciona una CPA. Según Mitchell y Sackney (2000), ello se debe a tres procesos: a) la capacidad organizativa, considerando recursos y apoyos producidos a través de la gestión, así como los elementos culturales referidos al clima escolar y los estilos de liderazgo; b) las capacidades personales del docente, o la reflexión para la construcción y reconstrucción del conocimiento, la adaptación de sus estructuras cognitivas y su aplicación a las prácticas pedagógicas; y c) las capacidades interpersonales que abarcan las prácticas colaborativas, la consulta entre maestros, el consenso y la integración común de normas y aspectos organizacionales.

El modelo propuesto por McLaughlin y Talbert (2006) señala la existencia de tres etapas para la conformación y evolución de las CPA. Tales son: la etapa principiante, la intermedia y la avanzada. La principiante corresponde a aquellas comunidades que requieren un apoyo externo para contribuir a la delimitación de los objetivos de trabajo. La intermedia se condice con las comunidades que llevan a cabo un proceso en el tiempo, un foco investigativo y cierta autonomía, aunque adolece de la responsabilidad colectiva y de los valores mancomunados que permiten su cohesión. Finalmente, las CPA avanzadas son las que, en función del tiempo, demuestran poder recoger datos, gestionar los análisis y acciones alternativas posibles ante una determinada situación. Este modelo subraya la evolución de la CPA en función de las actividades sistematizadas a través del tiempo.

Similarmente, Huffman y Hipp (2003) sugieren que la evolución de las CPA transita en tres periodos: a) de iniciación; b) de implementación; y c) de institucionalización. La iniciación es el camino hacia el cambio, etapa de estructuración inicial de la CPA. La implementación alude a la participación y

comienzo de la ejecución de las acciones acordadas, mientras que la institucionalización consiste en lograr los objetivos, alcanzar la eficacia y aceptar la innovación o cambios como parte del sistema de mejora continua. Dicho modelo subraya que la CPA debe instaurarse de manera sistemática y continuamente en la escuela hasta tornarse una actividad institucional.

Hay una brecha que requiere mayor profundización sobre las CPA, incluyendo el cambio en las creencias y las prácticas pedagógicas, y también las interacciones que se gestan en las CPA (Tam, 2015). Las investigaciones abren el debate sobre un acercamiento más detallado a este tipo de comunidades. Especialmente, las dinámicas dentro de las CPA que impactan directamente a los docentes participantes (Hairon et al., 2017).

Para efectos del presente trabajo, reconocemos el impacto de las CPA en el docente. En general, ello se asociaría a dinámicas de tensión y de transformación vinculadas con la identidad profesional y la práctica pedagógica. Es decir, la inserción y permanencia en tales comunidades conlleva a un cuestionamiento sobre cómo el individuo se percibe a sí mismo, en relación con el grupo del cual hace parte y labora cotidianamente. Pero, además, la CPA aporta a su transformación identitaria y práctica pedagógica, puesto que pone a disposición la transferencia de experiencias profesionales, mediado por el capital profesional de los educadores.

El consenso colectivo es necesario para garantizar el funcionamiento y continuidad de las CPA. Ejemplo de ello son los valores compartidos, la responsabilidad o liderazgo grupal. En general, al interior de aquellas comunidades se gestan diálogos y conversaciones formales e informales que crean un discurso común, una comprensión colectiva y una identidad profesional (Eirín-Nemiña, 2018). La pretensión de las CPA es entonces, lograr el aprendizaje profesional dentro de un grupo cohesionado (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), sobre la base de una identidad colectiva acentuada por el compromiso de sus miembros (Krichesky y Murillo, 2011). En este sentido ¿cómo interactúa la identidad que porta el docente y se transforma a partir de esta colectividad y las características y valores compartidos?

La CPA tiene un impacto en la identidad profesional del docente (Galván y González, 2015), por ejemplo, la poca costumbre para desprivatizar la práctica pedagógica. Tradicionalmente, enseñan en sus aulas de clase individualmente y al

margen de cualquier influencia externa. Salvo que se presenten dificultades en el aula o quejas de los padres de familia, el educador permanece totalmente solo en la consecución de su oficio profesional, posiblemente concibiendo la colaboración como una abdicación de su poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prytula y Weiman, 2012).

Por otra parte, y como se ha mencionado anteriormente, el carácter dinámico de la identidad profesional sugiere su construcción y reconstrucción continua por medio de la experiencia (Walkington, 2005), dependiendo de cómo el individuo se ve a sí mismo y el entorno donde labora (Day et al., 2006). Los educadores se ven abocados a exponer sus problemas frente a terceros, requiriendo negociar otras formas de prácticas, por cuanto unirse a una comunidad requiere aceptar el desacuerdo en forma democrática (Moreira y Fiorentini, 2018).

Pocas investigaciones señalan las tensiones experimentadas por el docente al incorporarse en una CPA. Un estudio cualitativo desarrollado en los Países Bajos por Schaap et al. (2019) presenta una caracterización al respecto, incluyendo tensiones: a) laborales; b) de aprendizajes compartidos; e c) intrapersonales (ver tabla 3). Las tensiones laborales se asocian con las tareas adicionales que emergen dentro de las CPA, la calidad de la interacción con los colegas, y los pocos recursos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las tensiones de aprendizajes compartidos reportan la percepción de un proceso de aprendizaje rígido y falta de participación en la CPA para manejar otros temas relevantes. A nivel intrapersonal, los educadores tienen motivación para participar en tales comunidades, pero perciben baja expectativa sobre su efecto real. Esto, debido a deficiencias percibidas de las propias capacidades y la respuesta a las necesidades de la escuela. En consecuencia, las tensiones implican la vinculación de la CPA con requerimientos de la escuela (nivel meso-social) y las percepciones o sentimientos de los docentes al ser parte de ellas (nivel-microsocial).

Tabla 3 - Tensiones asociadas a la participación en CPA

Categoría	Características	Propiedades	Descripción
Tensiones de presión laboral	Participación personal en el aprendizaje y desarrollo del alumno	Alta presión laboral en el proceso primario de enseñanza.	Los maestros experimentan alta presión de trabajo debido al alto volumen de lecciones, preparación de lecciones, administración educativa y otras tareas. Esto resulta en invertir el propio tiempo, trabajar de noche y fines de semana, provocando sentimientos de tensión.
	Necesidad de tiempo y espacio para el propio desarrollo	Actividades intensivas e impredecibles durante y entre clases.	Los maestros experimentan situaciones emocionalmente intensivas, asociadas a interacciones con individuos o grupos de alumnos, padres o colegas.
	Motivación y sentirse responsable de mejorar el aprendizaje del alumno	Falta de recursos estructurales y prácticos.	La tensión se produce cuando los maestros experimentan falta de recursos que los obstaculizan para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Tensiones de aprendizaje compartidas	Necesidad de una visión compartida sobre el aprendizaje	Visiones diferentes y / o inflexibles.	Las tensiones se originan cuando los maestros participantes perciben visiones inflexibles sobre el aprendizaje en la escuela.
	Necesidad de apreciación y comentarios positivos	Sin participación ni inversión.	Las CPA se centran en mejorar las prácticas educativas. La tensión ocurre cuando los maestros participantes experimentan una falta de participación, interés o inversión.
	Necesidad de aprendizaje colaborativo y dinámico en la propia escuela	Cultura de aprendizaje conservadora en equipos de asignaturas y escuelas.	La tensión se produce cuando los maestros participantes perciben una cultura de aprendizaje más conservadora, cerrada e individual, en contraste con la cultura de aprendizaje en el CPA.
Tensiones intra-personales	Motivación por tener impacto con la participación en la escuela	Dudar sobre el impacto de la participación en un CPA para la mejora escolar.	Los maestros experimentan tensión si están motivados para mejorar su propio desarrollo (ser mejor maestro) y mejorar la escuela, pero dudan sobre el impacto real de su participación en la CPA. Implica deficiencias percibidas de las propias

			capacidades para conectar la CPA con la escuela.
	Motivación para aprender a enseñar	Discrepancia entre el conocimiento real y el requerido y dudas sobre las propias habilidades	Los maestros se sienten inseguros sobre su capacidad de vincular la CPA a la escuela, o si pueden desarrollar conocimientos y habilidades en la CPA requeridas por la escuela. La tensión ocurre cuando perciben baja autoeficacia, altas expectativas o pocas oportunidades para su propio desarrollo.

Nota de tabla. Tensiones de presión laboral, tensiones de aprendizaje compartidas, y tensiones intrapersonales al participar en una CPA. Tomado de Schaap et al. (2019).

Aunque al interior de las CPA las dinámicas tensionan al docente, también se producen recursos para apoyarles hacia la transformación. Los participantes desarrollan un aprendizaje continuo, gracias a la transferencia de experiencias profesionales. Lo anterior se conoce como capital profesional y consiste en la interacción activa de todos, basada en la alta calidad, poniendo a disposición del grupo conocimiento especializado. A través de un clima de confianza, los docentes invierten en su desarrollo porque saben que ello se verá reflejado en su práctica pedagógica. El capital profesional es un constructo multidimensional, pues se entiende a partir de tres elementos fundamentales: a) capital humano; b) capital social y; c) capital decisorio (Hargreaves y Fullan, 2012).

El capital humano son los conocimientos y destrezas esenciales para la profesión, provenientes de las capacidades de los individuos. Esta visión considera que el conocimiento es económicamente valioso porque a través de la educación y formación se invierte en los individuos. Ello, a la vez, otorgará beneficios a la sociedad.

El capital social es la cantidad y calidad de las interacciones sociales que impacta la disposición del conocimiento e información, fomentando la cohesión grupal y el seguimiento de las mismas normas de comportamiento. Al igual que el capital humano, contribuye a la producción de las sociedades gracias a la confianza grupal que aporta a dicha productividad. En tal caso, el capital social incrementaría el conocimiento porque da acceso al capital humano.

En última instancia, el capital decisorio es la capacidad crítica del docente, reflejo de la experiencia adquirida a través de la práctica y la reflexión. Más allá de poseer habilidades personales y de contar con una red social de acceso a otro tipo de conocimientos, el educador debe efectuar juicios, manifestar su criterio, opiniones o transmitir su saber a otros, pues solo así evidenciaría ser un profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Para recapitular, las CPA aportan a la formación continua sobre la práctica pedagógica, a la transformación de la identidad profesional docente, y a la transferencia de experiencias profesionales. Coincidimos con Fajardo (2014) en asumir la experimentación de un proceso de cambio personal dentro de las CPA, cuya identidad profesional se forma, mantiene o transforma al adquirir habilidades y competencias, aportando a responder, de manera más efectiva, a los desafíos inherentes al quehacer profesional.

Los procesos de construcción del conocimiento se inician en la cultura desde que el individuo nace, y generan como respuesta la individualización de las personas. En síntesis, la socialización no corresponde a una línea temporal donde las personas avanzan hacia determinados objetivos, sino que son parte del proceso. El sujeto como parte de su historia se desarrolla como producto de las relaciones y las actividades donde ha participado, y son estas mismas las que guían su forma de ser y la proyección futura (Antón, 2010).

Son las CPA organizaciones de carácter social, constructivistas en su origen, donde el conocimiento se genera desde una realidad interdependiente, subjetiva entre las docentes en un contexto histórico e institucional único (Barrera et al., 2010; Figueroa Céspedes, 2019) por tanto, se configuran en un medio que permite complejizar la comunicación entre sus participantes estableciendo niveles de reflexión, entendimiento y toma de decisiones que tienen un mayor impacto en su

DPD. De igual manera, las CPA orientan conscientemente el accionar del educador hacia una concepción que comprende a la educación como un espacio promotor del desarrollo humano y transformador de realidades (Peralta-Arroyo, 2021).

Las CPA corresponden a un espacio relacional – dialógico en el ámbito profesional que se permea hacia lo individual. En congruencia Coldrón y Smith (1999) a través de investigaciones empíricas realizadas cuyo foco son las CPA, desarrollan el concepto de “noción de sí mismo” entendido como un sistema multidimensional y dinámico de representaciones y significado que desarrolla el sujeto a partir de las interacciones entre la persona y el entorno en espacios de DPD, por tanto, son las CPA organizaciones productoras de dichas experiencias que correlacionan lo interno y externo de los sujetos, dado como resultado el aprendizaje entre pares (Peralta-Arroyo, 2021).

4.1.8. El rol activo de los docentes dentro de la CPA y su vinculación de las prácticas de liderazgo.

Las estructuras conformadas por personas han sido estudiadas a través de la historia. Es así como los autores clásicos como Durkeim (1893) y Weber (1922) consideraban que el cambio social era el camino que conllevaría a las personas hacia una sociedad organizada.

Dichas propuestas evolucionaron a partir de sus miradas posicionándose bajo distintos paradigmas. Desde el positivismo, las organizaciones fueron abordadas bajo un enfoque deductivo estableciendo relaciones causa y efecto, por tanto, objetivaban las relaciones y sus posibles efectos en la organización. En oposición, el enfoque interpretativo visualizó a las organizaciones desde la comprensión de los fenómenos como un acercamiento a las relaciones humanas en un espacio y tiempo determinado. Finalmente, a partir del paradigma crítico – interpretativo los investigadores buscaron identificar y vincular el comportamiento humano desde sus ideologías a la base, cuestionándolas. Esta mirada presenta dos críticas relevantes de mencionar como son la naturalización del orden social, desvinculándolo de su contexto sociohistórico. El segundo aspecto, es el marcado énfasis existente en lo financiero y económico de una minoría, donde se instrumentaliza su actuación y con ello se legitima el control social (López y gallegos, 2019)

Al respecto Parson en (López y Gallegos, 2019, p. 25) señala que “las organizaciones sociales son construidas para fines específicos que son coordinados por dos o más personas”. En la década de los noventa Senge en (Gairín Sallán, 2000, p.1) desarrolló el concepto de “organizaciones que aprenden” dónde se atribuyen a las organizaciones determinadas características como es la resolución de problemas, la realización de diagnósticos situados, la realización de planes de acción y evaluación de los resultados. Una organización que aprende es definida como “aquellas que permiten a las personas lograr los resultados que desean, consolidar y expandir nuevos patrones de pensamiento. Son organizaciones que fomentan las aspiraciones colectivas y dónde las personas están continuamente aprendiendo a aprender conjuntamente”.

Lo precedente, es perfeccionado por Elmore (2010) relacionando el desarrollo de prácticas promotoras del desarrollo profesional y los resultados en los estudiantes con el rol del liderazgo. Su propuesta entiende que los centros educativos no avanzan producto de la inexistencia de capacidades en el cuerpo docente y de gestión que son necesarias en la PP. A partir de esta premisa llega a la conclusión que la desconexión se evidencia en todo el sistema: las políticas educativas, el accionar de los sostenedores y líderes y docentes. Asimismo, enfatiza que son las políticas educativas y las reformas, programas que se construyen en base a supuestos falsos y centralizados, donde la investigación en el área es mal utilizada, obviando que poco se relaciona con el contexto y con sus actores principales como son los docentes y estudiantes.

Bajo tales consideraciones el sistema busca transformaciones a través de los procesos de reforma. Lo anterior implica que las reformas educativas se han convertido en una realidad permanente en la vida de los docentes. Durante las últimas décadas han desafiado a los educadores a adaptarse a un mundo que cambia rápidamente donde el sistema educativo debe satisfacer las necesidades de formación de una sociedad industrial y basada en el conocimiento. Junto con ello debe lidiar con el sistema burocrático que es incapaz de estimular y mantener mejoras significativas en la enseñanza y el aprendizaje. La formulación de políticas asume a la educación como un medio para mejorar las condiciones económicas y sociales que a través de reformas educativas se materializan (Avidov-Ungar, 2018).

Hallinger et al. (2017) afirman que las reformas educativas implementadas en todo el mundo muestran que el aprendizaje de los docentes en la escuela es aún más crítico en las sociedades en desarrollo, donde los educadores a menudo tienen menos recursos y oportunidades para aprender tanto en entornos previos a la formación inicial docente como durante el ejercicio de la profesión. La presión y la responsabilidad que han asumido los docentes como resultado de las políticas y procesos de reforma educativa generan un sentimiento de frustración, desprofesionalización y la adquisición de un status de “objetos” dentro de un sistema que plantea nuevos objetivos y tensiona las relaciones entre ambos constantemente (Buttram y Farley-Ripple, 2016a; Hallinger et al., 2017).

De acuerdo con Kruse y Johnson, (2017) dichas tensiones pueden resolverse a través de líderes que gestionen de manera consciente y estratégica las solicitudes y necesidades presentadas por los docentes con las estructuras y los procesos que se encuentran en las escuelas, con la finalidad que los centros educativos se legitimen públicamente. En consecuencia, la consolidación de esta validez de los espacios educativos a nivel social conlleva transformaciones profundas, que implican la creación de nuevas estrategias por parte de los docentes para redefinirse como motores de creatividad y cambios sociales (Cheng y Wu, 2016; Fullan y Hargreaves, 2012).

Este cambio fue investigado por Gore et al., (2002), quienes llegaron a la conclusión que los profesores experimentados se sienten confiados de su capacidad para proporcionar experiencias de aprendizaje que aseguren la calidad en el proceso de enseñanza. Junto con ello, se visualizan cómodos respecto de sus habilidades para mantener un entorno de apoyo para sus estudiantes. Los docentes consideran que sus experiencias en las aulas, les permite visualizar conscientemente los potenciales beneficios de utilizar los aprendizajes construidos en su trayectoria laboral en las prácticas pedagógicas.

La habilidad en la enseñanza se perfecciona a medida que el maestro reconcilia el conocimiento aprendido al participar en el acto de enseñar (saber cómo) con el conocimiento práctico utilizado para informar este acto (saber sobre). El reconocimiento, el desarrollo y la reconciliación continuos de ambos tipos de conocimiento constituyen la praxis (Kruse y Johnson, 2017, p. 591).

Avidov-Ungar, (2018) plantea que los líderes son quienes actúan como marco para promover el desarrollo profesional de los maestros y movilizan en ellos los

aprendizajes a través del diálogo conjunto y los recursos internos a nivel individual y grupal. Es esta propuesta la que se transforma en un ideal; un nuevo desafío que moviliza a los directores y a los maestros de la escuela. Son los líderes escolares quienes influyen en la probabilidad de cambio ya que sus acciones dan forma a las condiciones organizativas necesarias para el éxito (Fullan, 2001) Sin embargo, este proceso se encuentra lejos de ser sencillo. El liderazgo puede generar las condiciones previas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero los significados controvertidos, las estructuras y el reconocimiento de las diferencias de poder en juego, se encuentran entre los elementos que influyen también en una cultura escolar.

Experiencias en Singapur como las de Hairon y Dimmock (2012) dan cuenta que la cultura y el contexto de la sociedad influyen en la forma de liderazgo utilizado en la construcción de una CPA, especialmente cuando se encuentran insertas en sociedades fuertemente jerárquicas. De igual forma, Postholm, (2018) encontró que tanto la estructura como la cultura, sientan las bases para el desarrollo profesional y conducen al desarrollo escolar. El aprendizaje profesional enfatiza a la escuela como un entorno de aprendizaje tanto para los profesores como para los estudiantes (Hallinger et al., 2017). Consideramos a las CPA como un espacio de creación y co-construcción de las culturas escolares, por tanto, nos referimos a un espacio dinámico que aporta sentido a las acciones a nivel personal y profesional donde cada una de las voces de los docentes se expresa a través de sus diferencias.

Al interior de las CPA se generan condiciones para llevar a cabo el análisis y reflexión de la práctica pedagógica, así como también la transferencia de experiencias profesionales. Creemos pertinente otorgar atención al rol del liderazgo, pues constituye una acción que permite canalizar de manera efectiva la formación continua sobre la práctica pedagógica, ayudando a identificar necesidades propias y colectivas y los potenciales recursos para dar respuesta a dichas necesidades.

La CPA debe entenderse como un espacio orientado hacia determinados objetivos. En particular, los discursos y acciones allí gestadas deben tener un sentido o propósito, apuntando a la sustentabilidad de las CPA y a los recursos disponibles de acuerdo con las necesidades del contexto (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Chen et al., 2016). El liderazgo viene a constituir un elemento clave para

orientar efectivamente dicha sostenibilidad y dar continuidad a los procesos de formación propuestos (Duarte et al., 2018).

El liderazgo ha sido definido como un proceso relacional. Para Huffman et al. (2016) es un proceso de influencia entre todos los miembros que permite estructurar las actividades de una organización para alcanzar una meta. Involucra los valores y la visión del grupo, pero además a los líderes, es decir, quienes producen sinergia y actúan en la toma de decisiones. Entonces, demanda la colaboración de todos los participantes en torno a una tarea específica (Bolívar, 2013). El liderazgo también puede entenderse como un constructo que refleja los tipos de estrategias que los líderes escolares usan para modelar, facilitar, desarrollar la responsabilidad y promover valores compartidos, visiones y la toma de decisiones eficaces entre el personal de la escuela (Huffman et al., 2016).

En el marco de los estudios asociados al ámbito escolar, ha sido preciso diferenciar el concepto de liderazgo del de dirección. La dirección en las escuelas apunta a una influencia basada en el poder, emergente de la estructura organizacional de la institución. Mientras, el liderazgo es un proceso de influencia alejado de la pretensión de imposición, y que “esencialmente está circunscrito al contexto del poder personal, relacional o de experto” (Maureira et al., 2016, p. 691). En este sentido, tener la capacidad de liderazgo no necesariamente se asocia a un rol directivo o de alta jerarquía institucional. En el caso de las CPA, las investigaciones dan cuenta principalmente de un liderazgo distribuido o colaborativo (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Holmqvist et al., 2018; Huffman et al., 2016; Wan et al., 2018).

Se ha indicado que las condiciones y las infraestructuras de apoyo son críticas para las iniciativas y evolución de la CPA (Chen et al., 2016). En parte, se debe a las características del liderazgo, en tanto la dirección y asunción de responsabilidades solo se da en un contexto de mejora interna, a partir del involucramiento de todos sus miembros (Bolívar, 2013). Sin embargo, dentro de las instituciones generalmente no prima reconocer a todos los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones, es decir, crear “una base de significados y valores compartidos, la creación de un clima de confianza y apoyo entre los docentes que facilite el diálogo en un proyecto educativo común” (Maureira et al., 2016, p. 692).

Generalmente se asume que los directores deben ser los líderes. Serían ellos los encargados de facilitar un desarrollo profesional más amplio dentro de las comunidades escolares y cuya labor consistiría en promover la colegialidad, comunicar reformas educativas, propósitos, actividades, fomentar la confianza y participación de los docentes (Alexandrou y Swaffield, 2012; Buttram y Farley-Ripple, 2016).

Actualmente se cuestiona que el liderazgo competa exclusivamente al director de la escuela. Existen dos perspectivas para comprender el liderazgo al interior de las instituciones educativas: a) la estructural-funcional; y b) la cultural. Según la perspectiva estructural-funcional, el rol del director es de carácter gerencial, enfatizando en una estructura formal para la comunicación y cumplimiento riguroso de la implementación de las políticas (Van den Berg et al., 1999). Por su parte, para la perspectiva cultural, el director instala en la escuela la concepción de una educación basada en la dignidad, orientada a crear un ambiente de responsabilidad mutua de liderazgo entre todos los miembros de la institución (Kruse y Louis, 2009).

La instalación de una nueva cultura al interior de un centro educativo requiere prácticas que reconozcan bajo una mirada holística y sistémica las interacciones, contextos y estructuras y su implicancia en los aprendizajes de docentes y estudiantes. La literatura describe como prácticas de liderazgo exitosas a una variedad de estrategias vinculadas a) a la estructura organizacional, b) establecimiento de apoyos, c) tipos de interacciones entre sus miembros, d) estrategias comunicativas y de colaboración, e) así como procesos investigativos situados y reflexivos.

El mismo autor señala que las sesiones de planificación pedagógicas en forma colegiada presentan un gran potencial que apoya el aprendizaje profesional por medio del desarrollo de una mayor autonomía y agencia. El trabajo conjunto permite la creación y entrenamiento en el uso del lenguaje profesional (Engeström y Sannino, 2010) especialmente en docentes novatos.

La agencia se entiende como un sentido de confianza para enfrentar desafíos, así como a la iniciativa y responsabilidad personal que se derivan de este sentimiento. Fullan y Hargreaves (2012) plantean al capital decisional como la habilidad del docente para conjugar correctamente el capital humano y social en pro de la realización de juicios discrecionales. Consideramos que la agencia docente

está determinada tanto por el liderazgo como por las normas culturales. De acuerdo con Hallinger (2018) las características de la agencia, como la autoeficacia y la autonomía, influyen en la motivación del docente para participar en el aprendizaje profesional.

Igualmente, existe la agencia conjunta que refiere a las capacidades grupales que se ponen en juego como equipo y se caracterizan como un proceso en evolución de liderazgo paralelo, facilitador o compartido que utiliza artefactos creados para facilitar el diálogo profesional y resolver problemas de instrucción. Cuanto más se internalizan estos valores y comportamientos en un grupo de docentes, más autodeterminadas se vuelven estas acciones en el futuro (Ford y Youngs, 2017).

En relación con las estrategias comunicativas y de colaboración, los líderes establecen la dirección, las metas escolares hacia el futuro. Lo precedente significa que la realización sistemática de acciones inspira a sus seguidores (He y Ho, 2017). Dichas prácticas facilitan la asunción de riesgos, los cambios en el comportamiento, y la identificación de los factores culturales y estructurales que impiden o mejoran el desarrollo de prácticas pedagógicas sólidas (Hallinger et al., 2017).

Los apoyos que presta el líder a cada uno de los miembros para satisfacer sus necesidades individuales, es un estímulo que genera en los docentes un sentimiento de recompensa emocional y acompañamiento en los procesos de cambio. En congruencia, los líderes modelan una actitud de altas expectativas y optimismo con los docentes y su desarrollo profesional, como también en los estudiantes y sus resultados académicos. Finalmente, los líderes saben lo que hacen los profesores en sus aulas (Matsumura et al., 2009) y visualizan las necesidades existentes para brindar los recursos que son requeridos en la mejora de sus prácticas (He y Ho, 2017).

El liderazgo de acuerdo con Spillane y Ortiz (2017) y Wang (2015), es un predictor de la eficacia colectiva de una organización, por tanto, es una variable mediadora entre el liderazgo y el desempeño a nivel grupal.

A partir de las múltiples perspectivas sobre el liderazgo, autores han intentado determinar dicho liderazgo dentro de las CPA a través de ciertas prácticas. Es decir, características del líder y las acciones que lleva a cabo. Entre ellos el liderazgo: a) estratégico; b) constructivista; c) transformacional; d)

educativo; y e) distribuido (Gajardo y Ulloa, 2016; Huffman et al., 2016; Wan et al., 2018). Cada tipo de liderazgo tiene características particulares, tales como:

Tabla 4 - Tipos de liderazgo en las CPA

Estilos de Liderazgo	Características
Estratégico	El líder estratégico se caracteriza por administrar las escuelas, cumpliendo las agendas y reformas de todo el sistema. Involucra la capacidad de considerar el futuro y el contexto a largo plazo, mientras se satisfacen las necesidades organizacionales actuales. Además, conecta visiones de largo alcance con acciones diarias. Los líderes estratégicos capitalizan las CPA como un aspecto estratégico para desarrollar la capacidad escolar y logro de los objetivos escolares.
Constructivista	El líder constructivista se caracteriza por poseer creencias, habilidades y conocimientos que enfatiza el proceso de desarrollo recíproco entre los adultos, en la escuela. La reciprocidad es la base para fundar una CPA. Para que sea sostenible, el líder de la institución puede desarrollar una visión y objetivos junto con los maestros, cultivar valores y experiencias individuales y compartidas.
Transformacional	El líder se caracteriza por fomentar el liderazgo de los docentes, por medio de interacciones formales e informales. En los encuentros formales tales como la CPA participan activamente en la planificación, la toma de decisiones, el desarrollo profesional, diseño curricular y la supervisión de la instrucción. Mientras que a nivel informal buscan conocer las opiniones e ideas de cada maestro.
Educativo/ Centrado en el aprendizaje	El líder es el rol del director como líder de la instrucción en los contextos educativos. Se centra en el currículo y la pedagogía, por encima de los

	procesos de gestión y administración. Se enfoca en las conductas de los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
Distribuido	Desde el marco del liderazgo distribuido, no existe un solo líder. Por el contrario, reconoce múltiples líderes formales e informales. Estos interactúan entre sí para aportar a la toma de decisiones requeridas. Este liderazgo tendría el poder de influir en otros, aspecto inherente a las interacciones de los participantes en la CPA. El liderazgo distribuido tendría el poder descriptivo que captura las formas de práctica implícitas en las CPA.

Nota de tabla. Estilos de liderazgo. Tomado de Huffman et al. (2016).

A continuación, profundizaremos en los tipos de liderazgos, sus características e implicancias en el desarrollo profesional. Cabe destacar que el desarrollo de prácticas de liderazgo de distinto tipo en los centros educativos no son excluyentes, por tanto, puede evidenciarse más de uno de ellos en sus dinámicas organizacionales.

4.1.9. Tipos de Liderazgo.

4.1.9.1. Liderazgo centrado en el aprendizaje / educativo.

En relación con el liderazgo de tipo educativo es importante relevar desde lo empírico, las investigaciones realizadas por (Postholm, 2018), donde se concluye que las interacciones del líder orientadas a alentar la superación personal y la investigación colectiva aportan mayores instancias de capacitación y desarrollo al grupo de docentes. Por tanto, el apoyo personal es un factor clave en el desarrollo profesional.

Hallinger et al., (2017) tras la realización de un estudio comparativo en las culturas orientales, establece que el liderazgo educativo permite la integración de otros tipos como son el instructivo y transformacional. Berg y Zoellick, (2018)

desarrollan en forma teórica este liderazgo, donde se establecen cuatro dimensiones: a) legitimidad, b) apoyo, c) objetivo y d) método.

La primera dimensión refiere a la legitimidad del líder como influencia que puede originarse en los docentes de forma voluntaria e informal. Lo precedente permite que la validación real del líder y la admiración por parte de sus colegas como un profesional con experiencia y conocimiento aporten a un grupo, independiente que los docentes líderes no identifiquen dicho atributo explícitamente. En cambio, el líder que cuente con una validación externa y desde una posición de poder jerárquica superior sea tradicionalmente denominado como “lechón obediente al sistema” por sus pares. Esta categorización de otros en un mismo contexto social influye negativamente en el desarrollo profesional.

El segundo aspecto comprende la entrega de apoyos a las comunidades en el desarrollo de los aprendizajes profesionales para la superación de las brechas; el tercero, plantea la necesidad de participación en la construcción de un objetivo mancomunado, donde se busca por parte del líder la validación de la plana docente. Un tercer aspecto es la construcción del plan de desarrollo institucional, que Elmore (2010) vincula con el concepto de núcleo pedagógico donde la triada docente, estudiante y conocimiento es lo trascendente en la práctica pedagógica, por tanto, requiere la participación de todos.

4.1.9.2. Liderazgo Situado.

El liderazgo situado establece que las relaciones entre las experiencias previas del docente y sus prácticas pedagógicas son determinantes en la construcción del rol de líder. Es así como el desarrollo profesional y el liderazgo es influenciado por determinadas situaciones que el docente experimentó durante el proceso escolar, la formación inicial docente y otros contextos laborales. Finalmente, la colaboración es el proceso que media los aprendizajes que cada docente puede llegar a alcanzar (Postholm, 2018), y el rol del líder se establece de acuerdo a la situación inmediata. Este enfoque considera que no hay prácticas de liderazgo correctas o incorrectas; considerando que los contextos son únicos, por tanto, no se pueden objetivar (Labelle y Jacquin, 2018). Las decisiones y orientaciones se realizan en la inmediatez.

4.1.9.3. Liderazgo Solidario / Inclusivo.

Respecto del liderazgo solidario e inclusivo, se releva el papel que juega la confianza y la colegialidad que alcanzan las comunidades como una práctica compartida. En otras palabras, la confianza colegiada se presenta a sí misma como el factor mediador crucial tendiendo un puente entre el liderazgo, las prácticas compartidas y las visiones que puedan generarse al interior de la comunidad (Chen et al., 2016).

Algunas características centrales del liderazgo inclusivo señalados por Dorczak (2013) son: a) la valoración del trabajo en equipo y las interacciones sociales como dimensiones relevantes del desarrollo personal y organizacional, b) el aporte que realiza cada uno de sus miembros en la comunidad, de acuerdo a sus potencialidades, c) la comunicación horizontal que colabora en prácticas de buen trato y comunicación profesional, d) la entrega espacios a todos para su desarrollo profesional, e) el supuesto que el cambio es continuo, por tanto la comunidad se encuentra dentro de un sistema que por medio de su interacción crea desarrollo en las estructuras, f) y el trabajo en valores como la autonomía, la confianza, el respeto mutuo, junto con la responsabilidad como sello comunitario.

El liderazgo inclusivo se diferencia de otros, ya que se centra en abordar las lógicas de inclusión / exclusión al interior de los centros educativos, no tan solo con los estudiantes, sino que considera a otros actores relevantes como las familias y docentes. Junto con ello, persiguen abolir las concentraciones de poder que de acuerdo con Weinstein (2017) resultan peligrosas y excluyentes. Este tipo de liderazgo en un plano ideal pretende considerar a todos los individuos no tan solo a nivel intraescolar sino fuera del mismo, en el desarrollo de políticas, decisiones y otros procesos que requieren de determinadas influencias que involucran a las comunidades. En consecuencia, el término de las relaciones asimétricas de poder, generan paralelamente resistencias internas al cambio, con las cuales el liderazgo inclusivo debe trabajar y actuar estratégicamente.

Desde la comunicación, desarrolla el diálogo en el supuesto que primero se deben generar las condiciones para ello. El proceso se inicia con la conversación y la escucha activa, para evolucionar desde la cercanía y confianza a la dialogicidad. Lo precedente conlleva como actividades por parte del líder el diálogo cara a cara, y dar cuenta de sus propias vulnerabilidades abordando los conflictos a través del sentido del humor. Estas estrategias orientan al líder en el proceso de descifrar y

comprender correctamente las creencias y significados del otro interlocutor. En resumen, escuchar al otro implica por parte del líder abandonar sus creencias, sus privilegios, moverse fuera de la zona de confort para entregar una posición ecuánime, donde la reflexión respecto de sí mismo, de sus conocimientos e inclusive su identidad denote humildad. Un ejemplo de ello es que en algún momento todos asumen el rol de expertos y también de aprendices de acuerdo con el contexto situacional (Ryan, 2017).

4.1.9.4. Liderazgo Transformacional.

El liderazgo transformacional surge a partir de la colaboración y el empoderamiento de las personas dentro de un grupo para lograr el cambio. Estos cambios y transformaciones a menudo se basan en ideales, o en valores morales o éticos como la libertad, la justicia y la igualdad (Labelle y Jacquin, 2018). En efecto, las diferencias entre el liderazgo transformacional y el transaccional es la finalidad ya que el primero busca un cambio sostenido y profundo al interior de las comunidades, y el segundo pretende mantener el *status quo* orientándose en prácticas que entreguen una solución rápida.

Del liderazgo transformacional se destacan como características del líder: a) un carisma que inspira a otros; b) la capacidad de motivar, involucrar a otros en una visión; c) la estimulación intelectual que facilita la innovación y la creatividad; d) la consideración por cada miembro del grupo, en particular, el respeto hacia sus personalidades, ideas y necesidades.

El enfoque transformacional se visualiza como una forma de hacer partícipes a los miembros de una comunidad educativa en los procesos de reformas y políticas vinculadas al ámbito educativo, por tanto, este tipo de liderazgo es relacional y sistémico en su génesis, lo que no implica necesariamente que en los contextos empíricos se aplique en congruencia con este planteamiento. Contrariamente, existe un sector disidente que señala al liderazgo transformacional como una forma de control encubierta, donde se valida a las personas que muestran adherencia a los valores y principios de las políticas centralizadas. Por último, cuando se imponen los procesos transformacionales, este tipo de liderazgo se vuelve político.

García-Morales, Lloréns-Montes y VerdúJover (2008) en (Labelle y Jacquin, 2018, p. 184) relevan como hallazgos en su investigación una correlación positiva y significativa entre el liderazgo transformacional y el desempeño organizacional.

Este tipo de liderazgo influiría en forma positiva respecto de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la innovación educativa. De igual manera se señala la correlación entre la efectividad escolar y la satisfacción docente son variables dependientes del liderazgo transformacional.

4.1.9.5. Liderazgo Constructivista.

Este enfoque se fundamenta en el desarrollo de “actos de liderazgo” que ejecutan sus participantes en el ejercicio del liderazgo. Además, conlleva asumir que el proceso de aprendizaje es un ciclo formativo que se caracteriza por su dinamicidad y sus interacciones e interrelaciones sistémicas, donde la organización de estas se realiza a nivel comunitario. Junto con ello, sus principios se ciñen al paradigma constructiva del aprendizaje, por tanto, acogen los planteamientos de Piaget, Vygotsky, y Ausbel como ejes articuladores de los actos de liderazgo. Este enfoque considera a la democratización de los procesos participativos en los ámbitos locales y globales con la finalidad que dichas condiciones favorezcan el desarrollo de la efectividad, el desarrollo profesional docente y la sostenibilidad de la comunidad.

El liderazgo constructivista considera como claves los siguientes aspectos: a) el propósito, b) la reciprocidad, c) aprendizaje y d) la comunidad. Todos ellos son aspectos trascendentes en la toma de conciencia que los docentes llevan a cabo respecto de su identidad profesional; la indagación de las prácticas pedagógicas y el tipo de reflexión, y diálogo sostenido que se entabla con otros. Dichos elementos generan tensiones y discrepancias que obligan al docente a reformular sus creencias y comprensiones respecto de las propias actuaciones en su práctica pedagógica tanto implícita como explícitamente.

La actuación como comunidad les permite una toma de decisiones en conjunto para elaborar estrategias de aprendizaje, así como también en el área curricular como son la planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en la medida que estas condiciones estén presentes, las comunidades evolucionarán al igual que los docentes.

4.1.9.6. Liderazgo Distribuido.

El liderazgo distribuido emerge en los años 2000 como una propuesta innovadora. De acuerdo a Spillane (2004), este liderazgo asume prácticas que

permiten la participación de distintas personas en el rol de líder desde la formalidad, es decir, personas que realizan determinadas funciones desde una posición jerárquica superior, e informalmente cuando los docentes son validados por sus pares. Presenta un foco claro en la docencia que requiere de la capacidad del líder para articular normas, rutinas, y herramientas, orientándolas hacia la consecución de objetivos. Estas prácticas permiten además la co-construcción de una identificación única como organización (J. Spillane y Ortiz, 2017).

De acuerdo con, Leitwood (2006) “el liderazgo es catalizador del cambio” (p.4), en consecuencia, se considera como un aporte para las organizaciones educativas del siglo XXI. Quienes lideran los procesos de cambio, se enfrentan a dos grandes desafíos: el primero como impulsores de la co-construcción de una mirada compartida de las prácticas pedagógicas y de liderazgo escolar a largo plazo y la segunda en relación con alcanzar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comprender este tipo de liderazgo involucra abordar significativamente dos dimensiones que son relevadas por Bush (2017): la primera centrada en las prácticas de liderazgo, que incorporan la teoría de la actividad de Engestöm (1987, 2001, 2014) quien aporta nuevas concepciones y propuestas para abordar la comprensión de las redes de interacciones, el diálogo y las múltiples perspectivas que se alojan en el “tercer espacio”. Este concepto describe la conjunción al interior del aula de interacciones del docente, los alumnos, las situaciones y herramientas que de forma relacional crean trayectorias de aprendizajes y que dan como resultado nuevos significados.

La segunda dimensión considera al líder y la comunidad, donde como sujeto y en el rol de líder realiza un reconocimiento respecto del grado de amplitud y complejidad que tiene conducir un centro educativo, por tanto, reconoce que es imperativo incluir a otros en la tarea de liderar. Lo anterior, conduce a la idea que todas las prácticas de liderazgo son coproducidas, es decir, surgen desde un plano social, relegando a un segundo plano la individualidad de cada persona. Son las interacciones y las redes de relaciones entre la comunidad las que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las prácticas de liderazgo.

Este enfoque define la práctica como un proceso y un producto de las interacciones de los líderes, las situaciones y los seguidores. Esta triada no menosprecia el rol de las personas como individuo, sino que plantea que estas

conductas no pueden explicar en profundidad las prácticas a nivel social de un grupo a partir de las prácticas de liderazgo. Por ello señala que la comprensión de los equipos y sus dinámicas constituyen un desafío que se debe abordar responsablemente en la realización de tareas. Esto refuerza la idea que los aspectos situacionales deben ser considerados para que ocurra un desarrollo profesional exitoso y que las iniciativas de desarrollo profesional deben tener al educador y a la escuela como punto de partida.

Al trabajar desde un enfoque de liderazgo distribuido hay que considerar que los centros educativos se encuentran insertos en sistemas educativos, donde las formas de liderar son distintas al igual que las prácticas docentes. La mayoría de los líderes escolares realizan reflexiones improvisadas para responder a las situaciones emergentes sin demora.

Bennett et al., (2003) afirman que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia. Puesto que el liderazgo es concebido como un proceso de influencia; un tema central es “quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos (p.3) La distribución de los roles de liderazgo implica que puede ser necesaria una reconfiguración de las estructuras dentro de las escuelas y / o departamentos.

Asumimos que el rol del liderazgo al interior de las CPA debe entenderse desde una perspectiva cultural. Más específicamente, cimentarse en un liderazgo distribuido entre sus miembros. Lo precedente favorecería la agencia y autonomía de todos los docentes, siendo partícipes de la toma de decisiones en la escuela y la enseñanza (Chen et al., 2016).

Según De Neve y Devos (2016), dependiendo del liderazgo se lograría establecer un sentido de responsabilidad colectiva y así facilitar el funcionamiento de la CPA. Por ejemplo, creando un ambiente de aprendizaje, ayudando a los maestros a identificar sus necesidades de desarrollo, fomentando la experimentación de los conocimientos ofrecidos, encontrar y asignar recursos, así como también mejorar la implementación del nuevo aprendizaje en la institución educativa (Thoonen et al., 2011; Vanblaere y Devos, 2016).

Dentro de las CPA, el liderazgo es representativo de aspectos como la organización y la colaboración entre sus miembros (Bolívar y Bolívar, 2013;

Buttram y Farley-Ripple, 2016; Doğan y Adams, 2018; Holmqvist et al., 2018; Huffman et al., 2016; Moodley, 2014; Wan et al., 2018). Comprende la distribución sistemática de las responsabilidades para formar un docente líder, pues es imposible que las tareas sean asignadas a una sola persona (Bolívar, 2013).

Para MacBeath y Dempster (2008) serían verdaderos líderes quienes reconocen a todos los participantes, facilitan el diálogo, la reflexión, estimulan la investigación, generan condiciones propicias para el aprendizaje, mantienen un foco en los objetivos, planes de mejora de la escuela, se responsabilizan por su cumplimiento y permiten que todos aporten en relación con las operaciones y la gestión del contexto escolar. En términos de asignación y gestión de recursos, propenden por la desprivatización de la práctica, gestionan la disponibilidad de horarios, espacios, herramientas u otros que sean requeridos para el desarrollo efectivo de la CPA.

A modo de conclusión, las comunidades profesionales de aprendizaje son grupos con determinados propósitos, siendo la interacción social un elemento sumamente relevante para dar consecución a ellos. Al respecto, un factor clave es el liderazgo. Sin embargo, éste puede manifestarse de múltiples formas, dependiendo del contexto y de la dinámica concreta de la CPA. La reflexión de la práctica pedagógica puede gestionarse a través de ciertas prácticas de liderazgo, lo cual contribuiría a determinar aquellas necesidades personales y colectivas, así como también los recursos necesarios para transformarla.

Los hallazgos a partir de los trabajos de (Bolívar Botía, 2014; Doğan y Adams, 2018; Hiron et al., 2017; J. P. Spillane, 2005; J. P. Spillane et al., 2001, 2004, 2007; Vanblaere y Devos, 2016) respaldan la noción que el liderazgo conduce al desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, el número de investigaciones empíricas que han abordado el desarrollo profesional docente desde el liderazgo distribuido es reducido aún (López y gallegos, 2019), por tanto, es necesario realizar nuevas propuestas que consideren especialmente el nivel de educación parvularia, sector que históricamente ha permanecido invisibilizado dentro del sistema educacional chileno.

4.1.9.7. Experiencia y desarrollo del liderazgo en la primera infancia a nivel internacional.

A partir de diversos estudios y de la experiencia que se ha ido levantando respecto del liderazgo en los centros de educación infantil, se ve que cada vez se releva y estudia la relación entre el bienestar de los educadores de la primera infancia y su capacidad para brindar educación y cuidados de alta calidad (Heilala et al., 2021). Un ejemplo de ello es el caso de Finlandia, donde el campo de la educación y el cuidado de la primera infancia [EAPI] ha experimentado cambios en las políticas y los planes de estudio y, al mismo tiempo, el enfoque se ha desplazado hacia la importancia de que los niños reciban una enseñanza y cuidados de alta calidad (Heilala et al., 2021).

Al respecto, Boyer (2000) plantea que una fuerza laboral de la primera infancia capacitada, comprometida y profesional es fundamental para las trayectorias de vida positivas entre los niños. Sin embargo, Heilala (2021) concluye que en general los educadores perciben su carga de trabajo y emocional como alta, lo cual conlleva a un alto índice de intención de abandono hacia la profesión. Ante estas dificultades es que el liderazgo se vuelve fundamental, la distribución de tareas y responsabilidades son aspectos claves que facilitan la continuidad en la trayectoria profesional de las docentes además de fomentar espacios de interdependencia, participación e identidad profesional.

Otro ejemplo, del interés creciente de comprender cómo el liderazgo influye en el desarrollo de la primera infancia, son Australia y Singapur, donde la educación y servicios de educadores de la primera infancia han estado sujetos a mucho cambios, entre ellos, ambos gobiernos han creado, implementado o fortalecido políticas que buscan garantizar que exista un plan de estudios de calidad en todos los programas de educación de la primera infancia, junto con ello, también se han enfrentado a una expansión rápida de los centros de atención infantil, con niveles de personal insuficiente, enfrentando el desafío de responder a las políticas gubernamentales y a la calidad exigida, siendo este un desafío crítico para los centros de primera infancia (Ebbeck y Geok Lian, 2018).

Es este cambio, el que desafía no sólo a los educadores, sino también al rol de los líderes. En la medida que las organizaciones y las personas que la componen experimentan cambios, es tarea del líder dirigir la organización hacia los nuevos objetivos y/o metas, y esto implica el movilizar a las personas que conforman la

organización, andamiando los procesos que dicho cambio implica. Simpson (2010) plantea que el líder frente a procesos de cambio está llamado a “pensar fuera de la caja”, y ser de mentalidad proactiva.

Siguiendo con el caso de Singapur y de acuerdo con el estudio realizado por Ebbeck, M.A y Geok Lian (2018) el director, quien asume el rol del liderazgo y motiva a sus educadores y personal a trabajar para sostener el cambio, gestiona el cambio a través de procesos de desarrollo del personal. Sin embargo, esto conlleva una presión considerable a los directores, ya que sus funciones son multifacéticas, entre ellas: gestión y personal de supervisión; enlace con los padres y otros profesionales; apoyar y desarrollar al personal; administrar presupuestos; aumento de la matrícula; y coordinar roles y responsabilidades en el funcionamiento de su centro (Ang, 2012).

Otro caso es Inglaterra, donde la Office for Standards in Education [OFSTED] evalúa a todos los centros de educación inicial del país, y dentro de las dimensiones que observan se encuentra la llamada “efectividad del liderazgo y la gestión del servicio” que determina las metas que los directores/as deben cumplir (Ofsted, 2015 en CIAE, 2018). Junto con esto, se han desarrollado planes de mejoramiento y aseguramiento de la educación inicial, sustentadas en las inspecciones de la OFSTED las cuales evalúan dimensiones relacionadas con el liderazgo efectivo, de administración y manejo de recursos (Heikka, 2014).

Nueva Zelanda es otro ejemplo donde el liderazgo en educación inicial es parte central del discurso de la calidad de la educación. Desde el Ministerio de Educación del país se les entrega material y recursos a los líderes de los centros, dentro del contexto del programa “5 out of 5”, que pone a los directores como agentes claves para el logro y éxito del programa y calidad de este (CIAE, 2018).

El problema al que se enfrentan muchos directores/ras es que no se ven a sí mismos en el papel de líder y esto probablemente se deba al camino que han tomado para llegar a la dirección. Muchos directores/ras no se propusieron serlo, más bien fueron identificados por ser buenos docentes y se les brinda la oportunidad de asumir el cargo, muchas de estas veces asociada a un reconocimiento de su labor (Grantham y Fontcuberta, 2021). Estos mismos autores plantean que cambiar una mentalidad de liderazgo significa utilizar no solo su conocimiento práctico del desarrollo infantil y el propósito moral, sino también los rasgos y habilidades personales.

La formación de líderes enfocada en la primera infancia es común en todos los países, aunque no es universal. En Chile y Turquía poco más de la mitad de los líderes tienen formación enfocada en primera infancia, mientras que, en países como Noruega, nueve de cada diez líderes tienen este tipo de formación (OECD, 2018). Este mismo estudio, comparte que la formación en liderazgo pedagógico es más común en todos los países, mientras que la formación en administración es menos reportada, excepto en Corea y Turquía, donde la capacitación en administración es la más común.

A pesar de las diferencias y énfasis que puedan existir en la formación formal de líderes de centros de educación inicial, existe consenso respecto su necesidad; especialmente las relacionadas en las áreas de la gestión de recursos y administración del liderazgo. Heikka (2014) pone énfasis en que la administración de recursos para el buen funcionamiento de los centros educacionales requiere de profesionales con competencias que permitan resguardar el buen funcionamiento del centro educativo y en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A medida que se avanza, y se profundiza en el derecho a la educación en la primera infancia y la importancia de esta, los estados deben avanzar en garantizar no solo a través de políticas públicas la calidad de la educación, sino también dar lineamientos y condiciones para que los establecimientos y sus líderes puedan gestionar y sostener la mejora y garantizar así el derecho de equidad y calidad de la educación. De esta manera, se ve que el rol y las responsabilidades en la educación inicial han ido variando, estas ya no son sólo educativas, sino que también responden a demandas del contexto.

A pesar de ello, y del aumento y preocupación por política en primera infancia, aún se está al debe con iniciativas de formación de líderes de educación inicial. En el caso de Chile, la formación de educadoras de párvulo y de las carreras de pedagogía, se caracteriza por una enorme heterogeneidad en su oferta, la cual no puede asegurar (y no asegura) una formación inicial equitativa y de calidad, acorde a las demandas actuales de la sociedad (CIAE, 2018). Esto, que también ocurre en otros países, dificulta una institucionalización de roles y salarios, los cuales presentan grandes disparidades según el tipo de establecimiento de educación inicial en el que se trabaja (Cortázar, 2014; Siraj et al., 2006). Junto con lo anterior vemos, al igual que los casos planteados de Singapur, Australia y Finlandia, que el aumento considerable de responsabilidades no ha sido

acompañado de un aumento en los salarios y estatus, lo que contribuye a la insatisfacción del personal y a las altas tasas de rotación y deserción laboral (Cortázar, 2014; Waniganayake, 2014).

4.1.9.8. Liderazgo en Educación Parvularia

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, no solo en lograr mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, sino también en la mejora de la motivación, prácticas docentes y de las condiciones en que estos trabajan (Bustos et al., 2017). Bajo esta premisa, el trabajo de los directores ha sido reconocido como el segundo factor intraescuela, después de los docentes de aula, más relevante para los aprendizajes de los niños y niñas (Castillo et al., 2017; OECD, 2009). A pesar de lo anterior, la investigación del liderazgo en la educación para la primera infancia está aún en sus etapas iniciales, en comparación a los otros niveles de enseñanza (Falabella et al., 2022).

Es importante tener en cuenta que existen muchos elementos de la literatura de liderazgo que se aplican tanto a nivel inicial como a cualquier otro nivel escolar, en otras palabras, existen ciertos elementos del liderazgo que son más bien universales y que la evidencia permite afirmar que son observadas en los líderes de centros educativos de educación inicial (CIAE, 2018). Sin embargo, también se debe reconocer que las prácticas de liderazgo se ven mediadas por el contexto en el cual se despliegan y desarrollan sus comunidades. De esta manera, el liderazgo de un establecimiento de educación inicial tiene particularidades - en comparación con el liderazgo del establecimiento escolar- las cuales deben ser consideradas (Falabella., 2022).

Se debe considerar que estas instituciones y niveles de transición al interior de una escuela están a cargo de bebés y/o niñas y niños hasta seis años, por ende, las instituciones de educación inicial se ven frente al desafío no sólo en términos educativos, sino también en temas de cuidado, de salud, de bienestar y de contención socioemocional (Ailwood, 2007; Hujuala, 2004)

Al respecto, Carrasco y Barraza (2020) plantean que el desarrollo cognitivo, como socioemocional de las y los estudiantes depende no sólo de factores técnicos, sino también de aquellos factores que interactúan al interior de las comunidades escolares. Esto implica, por ejemplo, que la mejora requiere de la construcción de

entornos de aprendizaje para estudiantes y docentes, así como también la creación de condiciones facilitadoras.

De esta manera, el liderazgo en educación inicial suele ser descrito como un liderazgo holístico o comprensivo, el cual debe articular y coordinar la dinámica del cuidado y desarrollo infantil, lo pedagógico-curricular, el trabajo con la familia y comunidad y lo administrativo (CIAE, 2018; Falabella et., 2022). Otra cualidad que destaca en este tipo de liderazgo es el énfasis que se le da al cuidado, al respecto Hazegh, (2019) señala que la falta de autonomía de los niños y niñas y la dependencia en términos de higiene, alimentación, desarrollo social y emocional, entre otros, llevan al liderazgo de este nivel a poner el bienestar del niño y la niña como un eje central, más allá de lo meramente pedagógico.

También se debe considerar el rol que estas instituciones cumplen con la comunidad en la cual están insertas, el vínculo que se genera (o se busca generar) con las familias. En otras palabras, en estas instituciones, y por ende su liderazgo, no está sólo centrado en el aprendizaje de los niños y niñas, sino que resulta en una ética de trabajo que involucra también a las familias y los equipos educativos generando condiciones para el mejoramiento del desarrollo y el aprendizaje en contextos de seguridad y confianza, que propician el bienestar integral de todos quienes participan de los procesos educativos (Falabella et al., 2022).

A diferencia de los establecimientos escolares, los centros de educación inicial, suelen ser organizaciones pequeñas, en las cuales vemos menos jerarquía y personal especializado. En general se aprecia equipos que reparten las funciones de acuerdo con los desafíos que van enfrentando y a las diversas tareas administrativas que muchos de estos conllevan. Esto implica muchas veces poner en la balanza la priorización del trabajo pedagógico. El estudio sobre Calidad Educativa en Educación Parvularia realizado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación, (2015) [CPCE] da cuenta del consenso que existe a nivel internacional sobre la importancia de equilibrar la gestión y el liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad de los aprendizajes, sin embargo, este mismo estudio pone en evidencia que en la mayoría de estas instituciones, la gestión del líder, ya sea de sus propios tiempos como la del equipo técnico, se ve consumida por el exceso de trabajo administrativo y el estar respondiendo a demandas emergentes y urgentes, sumado a la falta de apoyo y personal para dichas tareas.

Respecto de este último punto, la evidencia señala que la colaboración, es fundamental para abordar la presión que las instituciones escolares enfrentan, el rol del liderazgo cobra mayor importancia y es fundamental a la hora de generar no solo las condiciones para la colaboración, sino también para el apoyo emocional y desarrollo de climas de confianza (Elomaa et al., 2020; Kristiansen et al., 2021).

Bajo estas condiciones, se puede develar que existen características que se vinculan con definiciones más cercanas a un liderazgo distribuido y transformacional. Los centros educativos de formación inicial que fomentan un liderazgo distribuido y transformacional tienden a establecer relaciones más horizontales, la dirección actúa tanto como jefatura, ente asesor, contenedor y mediador de conflictos (Falabella, et al., 2022). Si bien esto puede verse como un facilitador, también conlleva desafíos y tensiones, especialmente cuando son equipos con menor preparación profesional (Elomaa et al., 2020; Hard y Jónsdóttir, 2013; Wise y Wright, 2012).

Por otra parte, el liderazgo como concepto está cargado de estereotipos y creencias que favorecen ciertas jerarquías y expectativas según el género de pertenencia, así también se ven influenciados por los modos de ejercer liderazgo y del contexto en el cual se da (Sánchez- Moreno et al., 2015).

Es importante reconocer y avanzar en la caracterización y comprensión del liderazgo en educación inicial, teniendo presente aquellas condiciones propias de este nivel. Un ejemplo de ello es reconocer que quienes lideran y enseñan en los jardines infantiles son, mayoritariamente, mujeres, siendo este tópico uno de los menos problematizados, sin embargo, cabe preguntarse si, desde la perspectiva de género existe influencia en el rol y el cómo se ejerce el liderazgo. Al respecto, existen estudios incipientes en Chile, los cuales han avanzado más bien desde la perspectiva de las directoras de salas cunas y jardines infantiles, identificando las principales habilidades que se ponen en juego al liderar un centro de educación infantil (CIAE, 2018). Este mismo estudio, menciona la capacidad de organización, comunicación efectiva, manejo de conflictos, tener empatía, respeto, diálogo y comprensión, para establecer relaciones de confianza con sus equipos desde la comunicación efectiva conocimientos de normas y protocolos del sostenedor, y anticipación y manejo de situaciones inesperadas (Cabrera-Murcia et al., 2019).

Otro elemento clave en la comprensión y caracterización de este rol, es comprender cómo el liderazgo que se produce al interior de los jardines incide en

los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños y niñas. Poder reconocer aquellas creencias en torno a cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, saber qué enseñar y qué aprendizajes potenciar, cómo enseñar y por qué enseñar, es la base fundamental de la discusión que debe ocurrir en cada uno de los centros educativos, con el fin de impactar en la calidad y equidad de los procesos de la educación infantil. (CIAE, 2018).

4.1.9.9. Liderazgo en educación inicial en Chile

Desde el año 1990, la educación inicial en Chile corresponde al primer nivel del sistema educacional nacional reconocido por la Ley General de Educación N° 20.370. El artículo 28² define que la educación parvularia debiera fomentar el desarrollo integral de los niños y las niñas a partir de la promoción de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes.

En los últimos años y con la intención de relevar esta necesidad, se ha avanzado en una serie de acciones encaminadas a potenciar la calidad educativa en los jardines infantiles, buscando impactar en el desarrollo de los niños y niñas. Se ha creado una institucionalidad especializada en educación inicial, contando con un reconocimiento legal y marco normativo que regula diversas dimensiones de su operación (Adlerstein y Pardo, 2015). Se ha avanzado en mejoramiento del curriculum, de la oferta de instituciones formadoras, ha habido un aumento del financiamiento público en la cobertura (CIAE, 2018).

La reforma a la educación parvularia, que comienza a regir el año 2015, con la creación de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, realiza un esfuerzo importante por poner el foco en la calidad, en todos los niveles. Otros aspectos que destacan son la implementación de salas cuna y jardines infantiles con nuevos estándares, el diseño de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), la unidad del nivel en la Agencia de la Calidad, la incorporación de la Educación Parvularia al SAC y de las educadoras de jardines infantiles a la Carrera Docente y por último la elaboración de Marcos para la Buena Dirección y la Buena Enseñanza en Jardines Infantiles [MBE EP](2021); son fundamentales para lograr un salto significativo en términos de iniciar un camino para asegurar la calidad y equidad en este nivel (Adlerstein y Pardo, 2020; Poblete et al., 2020)

² Disponible en <http://bcn.cl/1uxh9>

El estudio sobre CPCE, (2015) manifiesta la importancia del equilibrio que debiese existir entre la gestión y el liderazgo pedagógico, para la mejora de la calidad educativa, sin embargo, en Chile, dos de las cuatro organizaciones de carácter público, pareciese dar mayor énfasis y por ende tiempo a la gestión administrativa.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de la Educación Parvularia (2021), [MBDL EP] viene a complementar el proceso de institucionalización del nivel, enfatizando en aspectos distintivos del nivel, teniendo por propósito orientar su ejercicio en distintos contextos, permitiendo materializar el cargo directivo en educación inicial, pero también en enfatizar el rol de liderazgo de este cargo y la importancia de este en la mejora de los aprendizajes (Falabella et al., 2022).

Al respecto este marco señala, que se espera que este sea utilizado por las comunidades educativas para (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021, pp. 16-17):

- Conducir las prácticas de liderazgo de todas aquellas personas que asumen el rol de líderes en las comunidades educativas, en congruencia con las orientaciones internacionales y nacionales respecto de la educación. parvularia
- Promover y facilitar un lenguaje profesional propio del nivel junto con liderazgos situados.
- Facilitar procesos de autoconocimiento profesional, junto con la formación profesional a los líderes de la educación parvularia.
- Promover en los procesos de formación inicial de las futuras profesionales tengan interés en ejercer el rol directivo en el futuro y en las educadoras nóveles espacios de formación continua especializados.
- Gestionar procesos de selección de personal congruentes con las necesidades y orientaciones técnicas de establecimientos que imparten Educación Parvularia.
- Establecer mecanismos de identificación de buenas prácticas de liderazgo y líderes educativos, facilitando la transferencia de saberes profesionales a otros espacios del nivel.

Así también este menciona una serie de principios profesionales, habilidades intra e interpersonales y conocimientos necesarios para una buena dirección y liderazgo³.

Si bien este marco es un gran paso, hacia el reconocimiento del rol liderazgo de directivos de centros de educación inicial, junto con dar lineamientos generales para su ejercicio, es importante avanzar en comprender las visiones y experiencias de los directivos y coordinadores de este nivel, el cómo encarnan estas definiciones y como estas son permeadas no solo por el contexto en el cual se dan, sino también por las creencias, conocimiento y materialidad de quienes las ejercen.

4.2. Supuestos teóricos

Como hemos visto, la perspectiva teórica propuesta apunta a la implicación de varios elementos personales y contextuales, al momento de participar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Se reconoce que las educadoras de párvulos poseen una identidad profesional docente, proceso continuo de transformación que involucra aspectos individuales y sociales, donde indefectiblemente puede verse tensionada por situaciones críticas en el desarrollo de su práctica pedagógica en escenarios laborales de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, las docentes pueden contar con espacios de reflexión en las instituciones donde trabajan, dando apertura a la transferencia de experiencias profesionales y a la comunicación de aquello que tensiona la propia identidad profesional, en el desarrollo de su práctica pedagógica. Dicho espacio dialógico, conocido como comunidades profesionales de aprendizaje, también puede tensionar la identidad profesional del docente porque confronta el sentido de pertenencia con el colectivo y le interpela a analizar aquello que siente como propio y lo que realmente puede adoptar o no del grupo. Es decir, lo que le hace diferente o similar al resto de sus pares.

Las comunidades profesionales de aprendizaje, el análisis y reflexión de la práctica pedagógica y las tensiones identitarias profesionales se producen en un escenario institucional con determinadas características, estando presentes factores grupales, contextuales y personales que pueden facilitar o entorpecer dicha

³ Ver cuadro anexo 5, para detalle de estas.

dinámica. Pero, además, donde las docentes pueden gestionar dicha reflexión a través de la expresión de ciertos estilos de liderazgo a fin de identificar las necesidades propias y colectivas, y los recursos necesarios para transformar la práctica pedagógica. A partir de lo anterior, se asumen los siguientes supuestos teóricos:

La IPD es una representación de sí mismo como profesor, comprendiendo procesos dinámicos de identización (construcción individual) e identificación (construcción colectiva).

El análisis y la reflexión de la PP provoca tensiones en los procesos de identización e identificación profesional docente, condicionadas por el contexto sociocultural de las instituciones educativas.

Las CPA son espacios con características concretas que buscan aportar a la formación continua sobre la práctica pedagógica y la transferencia de experiencias profesionales, teniendo además un impacto en la IPD.

En las CPA, se crean condiciones para el análisis y reflexión de la PP y la transferencia de experiencias profesionales, donde los docentes pueden expresar prácticas de liderazgo que permiten identificar las necesidades propias y colectivas, y los recursos para transformar la práctica pedagógica.

4.3. Metodología

El siguiente capítulo contiene la metodología adoptada en el estudio. En primera instancia, se explica la base epistemológica que orienta el trabajo. Posteriormente, se informa el método, el diseño, la población y la muestra, las estrategias analíticas de la información, los criterios de calidad de la investigación y las consideraciones éticas.

4.3.1. Sustento epistemológico.

Los paradigmas que orientan las investigaciones en las ciencias sociales son diversos, pero pueden categorizarse en dos grandes grupos. Uno de ellos es la naturalista-objetivista y el otro el interpretativo-hermenéutico. Para el naturalista-objetivista, la producción de conocimiento científico se sustenta en la objetividad, garantizando de esta manera la generalización de resultados libres de temporalidad y contexto. Por su parte, para el interpretativo y otras miradas afines el conocimiento es socialmente situado, por lo que este no está libre del tiempo y del contexto. A través del paradigma interpretativo-hermenéutico las ciencias sociales logran diferenciarse de las ciencias naturales, pues reconoce la complejidad de los fenómenos sociales, al alero de la acción humana y la vida social (Barrero et al., 2011).

La producción del conocimiento científico asume la realidad social dada, pero donde se requiere la participación activa del investigador para conocerla conjuntamente con los actores sociales. Por ello, se acepta la subjetividad del investigador en el quehacer investigativo. Metodológicamente, se privilegia la inserción en la realidad para describir e interpretar el objeto de estudio, a través de la subjetividad e intersubjetividad como instrumentos que posibilitan comprender el comportamiento humano (Barrero et al., 2011).

En esta investigación se buscó comprender la realidad de CPA, reconstruyendo el aporte a la transformación de la identidad profesional docente y las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos, en instituciones de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile. En consecuencia, se adscribió a los supuestos ontológicos que postulan la necesidad de conocer los fenómenos a partir de su especificidad. Según Flores (2009), se requiere de un enfoque investigativo que sitúe a los actores sociales en su contexto, rescatando sus interpretaciones y experiencias, desde una mirada contextualizada.

4.3.2. Método

El método de la presente investigación es cualitativo, puesto que le interesó comprender los fenómenos sociales a partir de los multi-discursos de los participantes, y no desde la consideración y análisis de variables (Flores, 2009). En este sentido, busca examinar la forma en que las personas experimentan el mundo,

indagando en sus ideas, sentimientos y motivos, todo, al alero del contexto (García-Nieto y Pérez, 2007).

Este estudio buscó acceder al discurso de las Educadoras de Párvulos, quienes históricamente han sido objeto de prácticas de invisibilización y poca valoración profesional (Scherr y Johnson, 2019), y que fueron partícipes de un programa de desarrollo profesional como son las comunidades profesionales de aprendizaje. Todo ello, inmerso en un contexto social institucional particular. Estimamos pertinente optar por el método cualitativo porque posibilita recolectar información situada sobre el fenómeno de interés, atendiendo a la interacción intersubjetiva que allí se gesta (Flick, 2007).

4.3.3. Diseño.

El alcance de la investigación es interpretativo hermenéutico y de corte transversal. En cuanto a su diseño, se trató de un estudio de casos. En primer lugar, porque se busca comprender profundamente las experiencias individuales y/o colectivas desde diversas fuentes de información (Borges, 1995) y en segundo lugar porque la interpretación trasciende la mera descripción del objeto de estudio, encontrando significados sobre algo o para darle algún tipo de sentido. A través de la interpretación se sacan a la luz aspectos o dimensiones del objeto que no son inmediatamente obvios, pero que ayudan a entender de mejor manera el fenómeno de interés (Willig, 2013).

El estudio de caso es una estrategia de investigación que contribuye al conocimiento sobre individuos o grupos sociales (Ponce, 2018). La selección correspondió a un diseño de estudio de casos múltiples ya que responde al tema abordado porque permite un acercamiento más real al contexto donde se desarrolla el fenómeno a indagar, especialmente, cuando los límites entre fenómeno y contexto no están claramente delimitados (Jiménez y Comet, 2016). El caso incluye unidades que pueden tener un funcionamiento específico al interior de un sistema determinado, pero que forman parte de una entidad objeto de indagación como un todo (Díaz et al., 2011). En la presente investigación se tomó como caso a cada una de las CPA, (dos) siendo la unidad de análisis tres profesionales de la CPA 1 y dos profesionales de la CPA 2, es decir, se trabajó con cinco Educadoras de Párvulos en total. Los estudios de caso pueden contener solo un caso o múltiples casos.

Específicamente, utilizamos un diseño de múltiples casos de tipo holístico. Aquí, se repite el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación a partir de una unidad de análisis (Díaz et al., 2011), respondiendo de manera óptima a los problemas asociados al rigor científico (Ponce, 2018). En correspondencia con lo anterior, los múltiples casos refieren a dos comunidades profesionales de aprendizaje pertenecientes a la misma institución educativa, ubicadas en territorios distintos como son la ciudad de Santiago y Valparaíso en Chile.

La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Gurdián-Fernández, 2007). La hermenéutica no se enfoca exclusivamente en la intención del actor social indagado, sino más bien en considerar la acción como medio para dilucidar el contexto social de significado en el que el actor está inmerso (Barrero et al., 2011). Para comprender el objeto de estudio se emplearon múltiples fuentes de información, incluyendo perspectivas y visiones de diferentes actores sociales (Borges, 1995).

El enfoque hermenéutico del diseño de estudio de casos fue pertinente para la investigación, sobre todo, porque la relación de los sujetos con la institución educativa y, específicamente en las CPA tuvo lugar bajo determinadas particularidades contextuales. Allí, se expresan prácticas pedagógicas, IPD y las prácticas de liderazgo. Tal como subrayan Barrero et al. (2011, p. 114), “el fenómeno educativo es subjetivo, ya que depende de los conceptos que cada ser humano ha construido en la escuela o en la comunidad a la cual pertenece, le da importancia al contexto, es interactivo, vital, personal y cultural”.

4.3.4. Población y muestra.

La población estuvo compuesta por aquellas CPA presentes en una institución que ofrece educación de educación infantil: en la modalidad de Jardines infantiles o salas cuna convencionales de financiamiento privado o del Estado. Se tomó como muestra a dos CPA insertas en territorios distintos.

4.3.4.1. *Institucionalidad.*

La institución seleccionada correspondió a uno de los principales prestadores de educación Parvularia en Chile, es una organización de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia. Cuenta con una trayectoria de 28 años. Sus inicios remontan a la dictadura en Chile, donde a partir del papel de la primera dama comienza su funcionamiento como centros abiertos con la finalidad de apoyar el proceso de inserción de las mujeres en el mercado laboral. Con posterioridad, su foco cambia a un paradigma educativo entregando educación a niños y niñas a través de más de 1.230 salas cuna y jardines infantiles en todo el país (Caiceo, 2011).

A nivel institucional, durante los años 2009 -2012, a nivel nacional existió un cambio de mirada respecto del funcionamiento de los centros educativos [CCEE] y las formas de conducción que hasta ese entonces se centralizaban en el control, la jerarquización y dirección. En este contexto, se inició un plan de profesionalización de la labor educativa, por medio de programas que buscaban desarrollar profesionalmente a los equipos. Dichos programas contemplaron diversos focos congruentes con los roles de técnicos, docentes y directivos, y vinculados al proyecto educativo institucional nacional. Durante el año 2012 las docentes participaron de un curso "*Estrategias Mediadoras para favorecer el Aprendizaje desde un enfoque de Investigación-Acción, como propuesta formativa*", realizado por la Universidad Diego Portales, en modalidad presencial (Guerra et al., 2017)

El curso realizado se consideró un periodo de dos años. Las trayectorias como Comunidades Profesionales de Aprendizaje se iniciaron el año 2017 por medio de un proyecto piloto institucional. Los encuentros de las CPA se desarrollaban en los jardines infantiles rotando las locaciones dentro de un mismo territorio, de esta forma, cada directora oficiaba como anfitriona al menos una vez dentro de un año lectivo. Las docentes participaron mensualmente de una reunión como comunidad durante dos años. La muestra estuvo compuesta por dos CPA, la primera ubicada en Santiago y la segunda en Valparaíso en Chile. Ambas, pertenecientes a la misma institución. Se optó por seleccionar al menos un caso a nivel regional, en virtud del contexto donde se desarrollaron. La unidad de análisis en cada caso son las educadoras de párvulos que participaron de dichas CPA. Se contó con 2 educadoras de la comunidad de Santiago y 3 educadoras de párvulos de Valparaíso, todas directoras de CCEE.

4.3.4.1.1. Comunidad 1, Valparaíso.

Inició su funcionamiento el año 2017. Se encontraba compuesta por 10 participantes, educadoras y directoras, más el acompañamiento de la supervisora / asesora territorial, quien fue capacitada para esta instancia y asumió además el rol de intermediario entre la CPA y la dirección regional, [DR]. La participación fue voluntaria, sin embargo, la invitación fue focalizada específicamente a determinadas profesionales. La propuesta consideró dentro del programa de esta comunidad desarrollar habilidades investigativas que permitieran problematizar constantemente su práctica pedagógica, y con ello generar acciones de mejora desde la colegialidad.

4.3.4.1.2. Comunidad 2, Santiago.

Igualmente inició su funcionamiento en el año 2017. La invitación a participar de este espacio de desarrollo profesional de igual forma fue también focalizada a algunas directoras dentro de la institución. Para esta DR la prioridad en el proceso de desarrollo profesional refirió a la mediación y las interacciones pedagógicas dentro del aula, el buen trato y bienestar, necesidades que se vinculan con el territorio y su alto índice de vulnerabilidad social. Cuenta con 15 participantes, docentes y directivos.

Un último aspecto que relevar en ambas CPA es que para esta investigación solo se consideró a quienes asumen la dirección de un centro educativo.

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. En este sentido, los participantes fueron aquellos que tuviesen interés y disposición para ser incluidos en el estudio (Otzen y Manterola, 2017). La elección de la muestra tuvo en cuenta cinco criterios de inclusión:

- 1) Las CPA formaron parte de una determinada institución que ofrece educación parvularia.
- 2) Las CPA debieron tener un funcionamiento regular de al menos 1 año.
- 3) Se consideraron aquellas CPA donde existió la participación activa de al menos 5 educadoras de párvulos.

- 4) Las educadoras de párvulos seleccionadas participaron regularmente en la CPA.
- 5) Las educadoras de párvulos son directoras de una Sala Cuna y/o Jardín Infantil.

De esta manera, se excluyeron las CPA de instituciones que no ofrezcan educación infantil en otras instituciones y que lleven funcionando menos de 1 año. En relación con la unidad de análisis, se excluyeron aquellas docentes que no participaron regularmente en las CPA seleccionadas.

Tabla 5 - Caracterización de las participantes.

NOMBRE FICTICIO	EDAD	REGIÓN / COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE	NIVEL EDUCATIVO	EQUIPO DOCENTE
Tamara	52	Metropolitana	Sala cuna y niveles medios 0-4 años	2 educadoras, 11 técnicos, 2 auxiliares de aseo, 1 administrativo.
Karla	42	Metropolitana	Sala cuna y niveles medios 0-4 años	4 educadoras, 15 técnicos, 1 administrativo y 4 manipuladoras de alimentos, 2 auxiliares de aseo.
Damaris	28	Valparaíso	Sala cuna y niveles medios 0-4 años	5 educadoras, 11 técnicos, 1 administrativo, 4 manipuladoras de alimentos, 2 auxiliares de aseo

Valeria	51	Valparaíso	Sala cuna 0-2 años	1 educadora, 6 técnicos y 1 auxiliar de aseo
María	35	Valparaíso	Sala cuna y niveles medios 0-4 años	2 educadoras, 12 técnicos, 1 administrativo, 3 manipuladoras, 2 auxiliares de aseo

Fuente: *Elaboración Propia.*

Cabe señalar que a las investigaciones con método cualitativo no se les exige determinar preliminarmente un tamaño de la muestra. No obstante, se partió con un total de 2 comunidades profesionales de aprendizaje, y se seleccionó en cada una de ellas a 3 Educadoras de Párvulos, con la finalidad de reconocer las particularidades y respetar la lógica intrínseca de cada CPA y las profesionales que la conformaron. Sin embargo, dada la emergencia sanitaria COVID-19 y el retorno a la presencialidad de los centros educativos fue imposible alcanzar una equivalencia respecto del número de participantes, es decir, 3 docentes en cada una de las CPA.

4.3.5. Técnica de recolección de la información.

Para la recolección de la información se utilizaron diversas técnicas, tal como sugiere el enfoque interpretativo y socio-constructivista acogido. Entre ellas, se seleccionó la entrevista semiestructurada, el focus group y el biograma.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento pertinente para acopiar información desde la perspectiva de los participantes. Dicha técnica se caracteriza por estimular el relato del entrevistado a partir de una pregunta general, para con posterioridad realizar otras lo suficientemente acotadas para que permitan que el dominio de la experiencia central cobre relevancia (Flick, 2007), contribuyendo especialmente a los objetivos que apuntan a elementos claramente subjetivos, tales como la identidad profesional docente y las tensiones identitarias asociadas a la práctica pedagógica y la participación en las CPA, así como las prácticas de liderazgos implicadas en las CPA.

Las pautas utilizadas por esta investigación (entrevistas semiestructuradas 2020 y narración biográfica) fueron sometidas a juicio de expertos, para su validación, junto con el comité de Ética de la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Junto con lo anterior, se empleó la técnica denominada *focus group*. A través de ella es posible explorar los conocimientos y opiniones sobre determinados temas, sustentado en la interacción dialógica entre el investigador y los participantes, de manera grupal. Consiste en compartir experiencias y descubrir similitudes o desacuerdos (Flores, 2009). Es importante destacar que producto de la pandemia, ninguna CPA se encontraba realizando reuniones en modalidad presencial, por tanto, se trabajó con los focus group realizados en el marco del proyecto Fondecyt N° 11160639 “Comunidades profesionales de aprendizaje entre educadoras de párvulos orientadas a implementar interacciones de calidad con los niños: Análisis de las dinámicas, factores contextuales y aprendizaje profesional, en los años 2017-2018-2019.

Finalmente se empleó el biograma. Dicha técnica permite establecer claridad en la trayectoria profesional de las educadoras, ya que centra la mirada hacia aspectos personales, culturales, contextuales y profesionales de vital importancia en la discusión de los procesos identitarios profesionales (Segovia et al., 2017). El biograma es una representación gráfica de la vida profesional, presenta un cronograma de hechos, incidentes, únicos que son interpretados desde un contexto particular, en función de su desarrollo en el ámbito personal y laboral. Desde nuestra perspectiva, el biograma posibilita visualizar las tensiones y periodos dentro y fuera de la CPA. Se organizó en 4 períodos en la trayectoria de vida de las participantes. La primera el proceso de inserción laboral; luego la inserción laboral institucional; a continuación, el desarrollo profesional fuera de la CPA y como último periodo el desarrollo profesional dentro de la CPA.

Cada uno de los periodos destacó las tensiones asociadas al rol docente, el significado atribuido dentro la trayectoria profesional de los participantes, el rol que desempeñaban y los aprendizajes profesionales desarrollados.

4.3.6. Instrumento de recolección de la información.

Para la recolección de la información se utilizaron tres instrumentos: 1) la entrevista semiestructurada; 2) el focus group. y 3) la narración biográfica.

Es importante destacar que se consideró un ciclo de entrevistas del año 2019, y los focus group (2017-2019) realizados en el marco del proyecto Fondecyt N° 11160639 “Comunidades profesionales de aprendizaje entre educadoras de párvulos orientadas a implementar interacciones de calidad con los niños: Análisis de las dinámicas, factores contextuales y aprendizaje profesional” durante esta investigación.

Tabla 6 - Origen de los instrumentos de recolección de datos.

TIPO DE INSTRUMENTO	FONDECYT	INVESTIGADORA
Entrevista 2019	X	
Entrevista 2020 (1)		X
Entrevista 2020 (2)		X
Narración biográfica		X
Focus Group 2017	X	
Focus Group 2018	X	
Focus Group 2019	X	

Fuente Elaboración Propia.

4.3.6.1. Entrevista semiestructurada.

La entrevista estuvo conformada por cuatro ejes temáticos: a) aspectos biográficos de la conformación de la identidad profesional docente; b) facilitadores y obstaculizadores en el proceso de identidad profesional docente; c) comunidades profesionales de aprendizaje como mediador en la construcción de la identidad profesional docente; d) Desarrollo del liderazgo en las comunidades profesionales de aprendizaje. El primer, segundo y tercer eje están orientados a conocer aspectos de la identificación e identificación profesional, así como también las tensiones identitarias asociadas. El cuarto eje tiene como finalidad conocer las dinámicas de

las comunidades profesionales de aprendizaje, las tensiones y el liderazgo asociado.

4.3.6.1.1. Focus group.

Este instrumento cuenta con 7 preguntas asociadas a la práctica pedagógica de la educadora. Su eje central fue discurrir sobre las tensiones identitarias asociadas al análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica, dinámicas características sobre las comunidades profesionales de aprendizaje y prácticas de liderazgo asociadas. También, sobre factores grupales, contextuales y personales facilitadores u obstaculizadores en el análisis y reflexión de la práctica pedagógica, la transferencia de experiencias profesionales y las prácticas de liderazgo, en las CPA.

4.3.6.2. *La narración biográfica.*

Esta amplía los detalles que están asociados a la entrevista semiestructurada que, de acuerdo con el juicio del investigador, requieren un mayor nivel de profundización. La narración activa los procesos reflexivos respecto de las vivencias y los significados que son construidos por los sujetos, en función de su contexto y las relaciones que se establecen. De acuerdo con Landín – Miranda y Sánchez-Trejo (2019) “busca explicar el sentido educativo, que puede abrirse a una experiencia que tratamos de entender” (p.229).

En el ámbito educativo, la narración buscó evidenciar las cualidades pedagógicas de la experiencia de ser docente de educación parvularia, participar en la CPA y sus prácticas de liderazgo, para reconstruir la trayectoria laboral de las participantes, así como de desarrollo profesional docente. Los datos una vez que fueron organizados, se validaron con las participantes.

4.4. **Procedimiento.**

El procedimiento de la investigación inició con la elaboración de los instrumentos para la recolección de la información. Al respecto, se efectuó una etapa exploratoria, a través de la realización de una entrevista semiestructurada a una educadora de párvulos que participó en una CPA, con el propósito de pilotar y refinar el instrumento.

Posteriormente se gestionaron los permisos, el muestreo y el contacto con los participantes. En primera medida, los permisos se solicitaron al Comité de Ética y Bioética del Departamento de Ciencias Sociales de la universidad, presentando el consentimiento informado y los instrumentos para la recolección de información. En segunda instancia, se obtuvieron los permisos de las directoras de los centros educativos en Santiago y Valparaíso, que participan en las CPA. Lo anterior se gestionó mediante una invitación personal vía correo electrónico donde se adjuntó el consentimiento informado. El muestreo y el reclutamiento se realizó con profesionales que participaron en el Fondecyt N° 11160639 “Comunidades profesionales de aprendizaje entre educadoras de párvulos orientadas a implementar interacciones de calidad con los niños: Análisis de las dinámicas, factores contextuales y aprendizaje profesional” con la finalidad de cumplir los criterios de inclusión establecidos.

Luego de los permisos, el muestreo y el contacto con los participantes, se generó un convenio con quienes aceptaron participar, estableciendo un cronograma de trabajo para no interrumpir las actividades normales del centro educativo y de las docentes.

Los instrumentos fueron aplicados vía ZOOM, por la contingencia sanitaria. Se explicó el consentimiento informado antes de iniciar la recolección de la información. Las entrevistas semiestructuradas y las narraciones biográficas fueron grabadas en un dispositivo de audio y video junto con enviar el respaldo firmado al correo de la investigadora. Respecto del focus group, fueron utilizados los datos correspondientes al proyecto Fondecyt que se encuentran en formato audio. Posteriormente, la información fue transcrita a formato Word y analizada en el programa Atlas. versión 9. Después de la recolección y análisis de los datos, y una vez concluida esta investigación, se procedió a retornar los resultados a las participantes y a las instituciones educativas.

4.5. Análisis de datos.

El proceso de análisis de los datos durante esta investigación se realizó a través de la Teoría Fundamentada [TF]. Esta se caracteriza por potencial para construir teorías en base a los datos, cuando los fenómenos a investigar

particularmente presentan dificultades en su abordaje desde miradas cualitativas puras. La TF, es entonces una posibilidad que aporta claras lineamientos, que facilitan al investigador su accionar para alcanzar la comprensión y explicación de sus fenómenos de interés (Palacios-Rodríguez, 2020).

Actualmente, existen tres propuestas que refieren a TF, cada una con un enfoque distinto. La propuesta de Glasser y Strauss (1967) se denomina “tradicional”, y pretende “explicar el comportamiento de los actores sociales” por medio de la definición de categorías conceptuales y sus relaciones.

El segundo corresponde a un diseño emergente, que busca modificar la teoría cuando se presentan nuevos datos. Los representantes de esta corriente son Strauss y Corbin (2002). Aquí se le da valor al significado y sentido que otorgan los sujetos a su experiencia en función del fenómeno investigado. Considera el dinamismo en los procesos sociales y al investigador como parte activa de la construcción del objeto de investigación. De ahí que la interrelación se entrelaza y hacen emerger la teoría.

Y la tercera perspectiva propuesta por Kathy Charmaz (2000) de diseño constructivista, (Charmaz, 2000) aboga por un enfoque que, valida la interacción social, enfatizando la relación y el intercambio entre el investigador y los participantes en la construcción de la teoría. Es importante destacar que de acuerdo con Delgado (2012) esta mirada presenta mayor pertinencia al contexto actual. Charmaz considera en su propuesta a los paradigmas interpretativos, así como al constructivismo social. Ambos paradigmas permitirían generar una aproximación interpretativa-comprensiva hacia el fenómeno de estudio.

Los tres enfoques pueden ser diferenciadas en los siguientes aspectos: Los supuestos epistemológicos; que en el caso de Strauss y Corbin, se adscriben a la fenomenología, el pragmatismo, el interaccionismo simbólico y el estructuralismo. Junto con ello, señalan que la TF es un medio para alcanzar la verificación del objeto de estudio. Charmaz por su parte, se adscribe al constructivismo social. Da atención a la relación entre el investigador y los participantes, validando los procesos de co-construcción. Glasser se declara un investigador que asume el paradigma de acuerdo con el fenómeno investigado, por ende, puede utilizar cualquiera y afirma que la TF es un método de descubrimiento.

Las orientaciones metodológicas; donde Glasser y Strauss, plantean dos procedimientos, el primero que son los códigos sustantivos y el segundo refiere a la formulación de códigos teóricos. Se incorpora la estrategia de comparación constante que corresponde a la comparación código por código de sus significados y las vinculaciones entre ellos, para terminar en nacimiento de dos tipos de teorías; la teoría de tipo sustantiva que responde a un contexto particular y disciplinar, por ende, no es generalizable y la teoría formal, que presenta una relación con la investigación a nivel conceptual para finalmente verificar los hallazgos a través de un análisis de tipo cuantitativo.

La credibilidad de los datos se sustenta a través del método de comparación constante, es decir, por medio de la evaluación de situaciones semejantes se establecen los aspectos trascendentes, más allá del tiempo y el contexto de cada sujeto (Delgado, 2012).

Corbin y Strauss (1990) sugirieron los siguientes criterios de evaluación para la teoría fundamentada: rigor en el proceso de codificación e investigación, calidad de los conceptos, relación sistemática entre conceptos, densidad conceptual, y teórica. (pp.18-19). Strauss y Corbin (1990) plantean la construcción de la teoría a través de tres procesos, que no se establecen en una trayectoria lineal, sino que circularmente se gesta el análisis de los datos.

La codificación abierta parte con la lectura exhaustiva del material obtenido, identificando categorías iniciales de significado que posibiliten agrupar la información. Dichas categorías son elaboradas por el investigador y por medio de nombres que describan el contenido, es decir, "códigos descriptivos o abiertos". En este caso, los códigos abiertos son extractos in vivo, provenientes del material analizado.

La codificación axial constituye la segunda etapa en un nivel más abstracto, teniendo como propósito condensar los códigos descriptivos. Dicho de otro modo, el investigador refina la información, dejando de lado aquello que considere irrelevante y que no aporte significativamente al análisis. Además, el investigador selecciona una categoría de codificación abierta como fenómeno central, construyendo relaciones con las demás categorías.

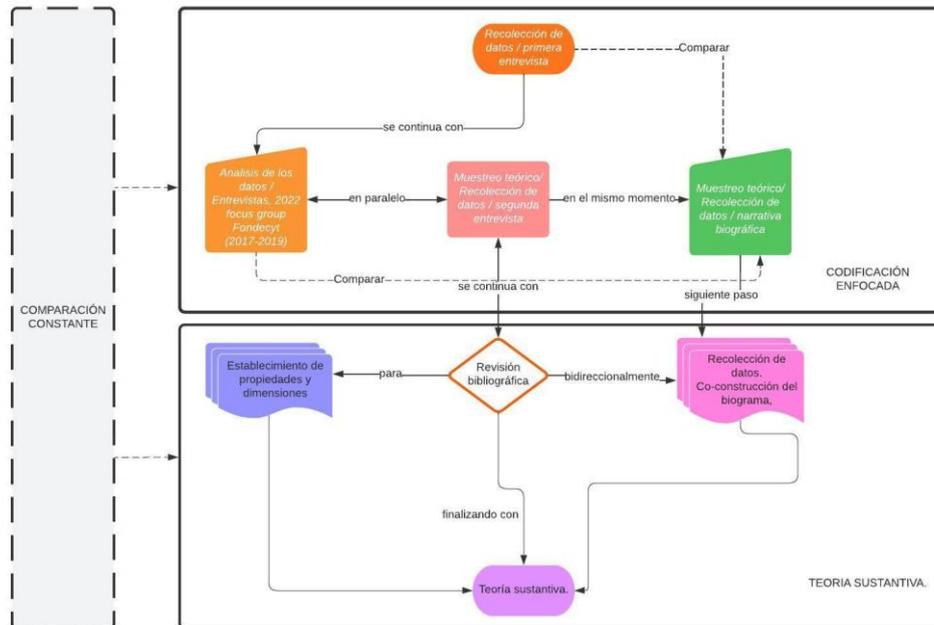
Por último, la codificación selectiva. A este nivel, se integra y refina la condensación de la información y se comienza a escribir los resultados basados en

la interrelación de las categorías de la codificación axial. Comprende la utilización de la menor cantidad de categorías y conceptos para explicar el fenómeno social.

En el diseño constructivista, (Charmaz, 2000) el análisis plantea la realización de dos procesos: el primero la codificación abierta o enfocada, que corresponde al trabajo de conformación de los códigos, las categorías, subcategorías. Considera el muestreo teórico una vez realizada la primera ronda de entrevistas, con la finalidad de alcanzar una mayor densidad en los datos y como segundo proceso la teoría sustantiva. De igual forma que los diseños anteriores, utiliza la comparación constante, confrontando los incidentes con cada categoría para generar la integración de propiedades y dimensiones para finalmente delimitar la teoría. Charmaz asume que “los datos y el proceso de análisis son construcciones sociales” (p.43), es decir, integra tanto la mirada de las participantes de un estudio como las del investigador que lo realiza, de ahí que la teoría que emerge no se sustenta en las experiencias en sí mismas sino en reconstrucción de la realidad que involucra las significaciones de todos los actores sociales. En este contexto, la autora admite que la existencia de significaciones, experiencias y conocimientos en el investigador pueden influir en los procesos de análisis de la información.

El análisis de la información en este estudio fue llevado a cabo a través de procedimientos planteados por la teoría fundamentada de Charmaz (2000). Se selecciona esta línea analítica porque permite explicar los fenómenos sociales con material obtenido de estudios de casos. Se tomaron los aportes del método de comparación constante para organizar y analizar los datos mediante procesos de codificación inicial o codificación centrada y teoría sustantiva. (Delgado, 2012). A partir de ello, los procedimientos gestionados en el marco de esta investigación se realizaron en la siguiente secuencia:

Tabla 7 - Procesamiento de los datos.



Elaboración Propia

También se utilizó como una forma de robustecer los datos respecto a la identidad profesional y su construcción dentro de la CPA, se realizó un biograma que fue construido en forma de línea temporal. En concordancia con Charmaz, el proceso de construcción de la teoría sustantiva incluyó a las participantes, quienes asumieron el rol de validadoras de los datos a partir de la revisión conjunta de las trayectorias profesionales y los significados atribuidos a cada uno de los periodos.

A modo de síntesis, se realizó una versión grupal que recoge patrones o temas comunes que se reiteran en las participantes dentro de la experiencia en la institución investigada.

4.6. Criterios de calidad de la investigación.

La investigación cualitativa debe garantizar su rigor en virtud de ciertos criterios de calidad (Guba y Lincoln, 2002). Tales son: a) la credibilidad; b) la

transferibilidad; c) la confirmabilidad; y d) la dependibilidad. A continuación, se explicará cada criterio y la forma en que será resguardado en el estudio.

El criterio de credibilidad hace referencia a las acciones del investigador para garantizar la validez interna de la investigación, es decir, que la información generada sea válida para la comunidad científica (Flores, 2009). Este criterio será cumplido por medio de la triangulación de datos y de investigadores. Por una parte, se utilizó la entrevista y el *focus group* para obtener datos profundos y enriquecidos desde distintos instrumentos. Por otro lado, en la etapa de análisis se incorporó un segundo investigador, contribuyendo con una perspectiva adicional en el tratamiento de los datos y un consenso sobre los mismos (Betrián et al., 2013).

El criterio de transferibilidad vela por la validez interna de la investigación. Es decir, que los resultados obtenidos puedan ser aplicados a otros contextos y actores sociales similares. Se trata de generar información sólida sobre aspectos metodológicos acogidos, facilitando la contrastar los resultados con investigaciones previas. En este sentido, no debe considerarse un criterio que exige la generalización de los resultados (Varela y Vives, 2016). En el estudio se explicitó claramente el procedimiento para la recolección de la información, así como también el tipo de análisis que fue aplicado para la reducción de los datos.

El criterio de confirmabilidad hace referencia a la garantía de objetividad en el proceso investigativo, si bien es claro que la subjetividad de quien investiga está fuertemente implicada en los estudios cualitativos. La investigadora reconoce su condición como educadora de párvulos, utilizando instrumentos previamente piloteados y con temas basados en el marco teórico. Aquí, también es clave la triangulación de datos y de investigadores.

El criterio de dependibilidad hace referencia a la fiabilidad de la investigación. Específicamente, que los resultados obtenidos puedan repetirse en contextos similares y considerando los mismos actores sociales. Esto puede asegurarse por medio de una auditoría externa. El presente estudio fue revisado por dos investigadores competente sobre el tema abordado, en este caso, los tutores.

4.7. Consideraciones éticas.

La investigación empírica con sujetos humanos debe cumplir tres principios éticos. Según Siurana (2010), se tratan de la autonomía, la justicia, y la beneficencia y no maleficencia.

A través del principio de autonomía se garantiza la libertad de los posibles participantes para ser parte de la investigación. También, retirarse del estudio en caso de desearlo. El de justicia subraya la imparcialidad del investigador para seleccionar los participantes. El de beneficencia y no maleficencia indica la promoción de beneficios y minimización de riesgos que impacten a los sujetos investigados.

El principio de autonomía se cumple al efectuar el procedimiento de consentimiento informado, indicando a las docentes la libertad de participar en este estudio y retirarse de él en caso de desearlo. También, al garantizar el anonimato por medio del uso de seudónimos al presentar los resultados. Por último, las transcripciones de los audios estarán bajo el dominio exclusivo del equipo de trabajo, garantizando la confidencialidad de los datos.

El principio de justicia se cumple al momento de definir criterios de inclusión y de exclusión para seleccionar la muestra. Aplica para la elección de las comunidades profesionales de aprendizaje y las educadoras de párvulos que participan de ellas.

Con el propósito de minimizar los posibles riesgos en el proceso investigativo, la investigadora principal propenderá por generar un espacio empático y comprensivo en la realización de las entrevistas individuales, y el *focus group*. Con respecto a los beneficios, se informará a las docentes el aporte de su participación al estado de arte sobre las comunidades profesionales de aprendizaje y de aspectos subjetivos como la identidad profesional docente y las prácticas de liderazgo.

V - RESULTADOS

V. RESULTADOS

En este capítulo se exponen los principales hallazgos emergentes del proceso de análisis de los datos. Para ello, se trabajó en base a un análisis de contenido y posteriormente se realizó la construcción de categorías y la definición de las propiedades y sus dimensiones. Todos los procesos consideraron el método de comparación constante.

Como una forma de robustecer y presentar los elementos comunes que conforman las trayectorias profesionales, se incorporó como un biograma. Este se organizó considerando 3 periodos en la vida profesional como es la a) representación inicial de la profesión, b) inserción laboral y rol profesional, c) rol docente de aula y directivo durante la participación en la CPA. En cada una de estas etapas se da cuenta de las tensiones, aprendizajes, contextos y roles desempeñados que son comunes en las entrevistadas desde su ingreso a la institución.

Se finalizó con la integración de los datos desde la TF constructivista, relevando las relaciones entre categorías, subcategorías y códigos que respalda la propuesta de teoría sustantiva de esta investigación que busca explicar y comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje se vincula en la construcción de la identidad profesional docente y las prácticas de liderazgo.

Un último aspecto que relevar en este capítulo es que se entrega voz a las educadoras de párvulos respecto de los procesos de desarrollo profesional, el liderazgo y la identidad profesional a partir de sus experiencias y discursos, de ahí que, en cada uno de los códigos, se evidencien fragmentos de los relatos recogidos.

5.1. Construcción de códigos, categorías y subcategorías.

Para gestionar la inclusión de los datos, se realizó en primera instancia el análisis una a una de las transcripciones y sus líneas. Dicho procedimiento permitió la generación de memos que presentan las impresiones del investigador respecto de los datos, junto con el rapport en la realización de las entrevistas, y biogramas.

El primer análisis que reportó 63 códigos consideró solo las primeras entrevistas semiestructuradas realizadas a las participantes.

Tabla 8 - Primeros códigos.

Temas
Apoyo al ROL DIRECTIVO desde Institución
Aprendizaje CPA_Apoyo socioemocional
Aprendizaje CPA_Criterios de mediación
Aprendizaje CPA_Liderazgo colaborativo o distribuido
Aprendizaje CPA_Liderazgo pedagógico
Aprendizaje experiencia pedagógica Previa CPA
Aprendizajes experiencia laboral contextos vulnerables
Autodefinition como educadora_Empoderamiento y reconocimiento de su rol
Autodefinition directora ejercicio del rol
Autodefinition profesional_Personalidad
CPA_Apoyo y valoración desde la institución
CPA_Funcionamiento y modalidad de trabajo
CPA_Invitación ingreso o conformación
CPA_Motivaciones, expectativas y referentes
CPA_Roles
CPA_Trabajo Bases Curriculares y objetivos y metodologías de aprendizaje
Cualidades del rol directivo
Desafíos como directora rol docente
Dificultades como directora Problemas con el equipo
Dificultades del gremio Poca unión y competencia
Dificultades experiencia educadora/equipo
Directora Estrategias pedagógicas post CPA
Directora Gestión y liderazgo
Directora Transferencia contenidos CPA

Dualidad de roles
Educadora v/s. directora
Educadora Liderazgo y administrativo
Experiencia en institución Dirección
Experiencia en institución Formación inicial
Experiencia institución Educadora
Experiencia laboral Vínculos positivos con el equipo
Facilitadores_Desarrollo profesional
Hitos personales
Impacto CPA en la vida profesional/prácticas de liderazgo
Influencia y contención familiar
Jardines particulares Percepciones y experiencias negativas
Motivaciones de ingreso a carrera Educación Parvularia
Necesidades como directora
Obstaculizadores Liderazgo Desprofesionalización
Obstáculos y dificultades sobre exigencia y falta de tiempo
Obstáculos y dificultades del gremio Falta de recursos y capacitación
Percepción y acciones frente a los cambios en Educación Parvularia
Proceso Formativo_Carrera profesional
Proceso Formativo_colegio
Proceso Formativo_Cursos Perfeccionamiento
Proyecciones como directora cambios por agotamiento
Proyecciones y desafíos como directora pandemia
Rasgos identitarios personales
Reconocimiento por la comunidad educativa
Red de apoyo laboral
Referentes y pasado de liderazgo
Situación familiar

Tensión Identitaria (Asistencialismo v/s pedagógico)
Trayectoria laboral Aplicación o cambio de cargo
Trayectoria laboral Consolidación profesional
Trayectoria laboral movilidad y razones de cambio
Trayectoria laboral // Biograma laboral
Valoración de las educadoras de Institución
Valoración social de la profesión Apoyo y falta de valoración Institucionalidad
Valoración Social_La tía v/s. espacio educativo

Fuente: Elaboración propia.

A partir de ellos, comenzó el análisis de contenido que incorporó el muestreo teórico en el segundo encuentro con las participantes, como así también se consideraron los focus group, y entrevistas pertenecientes al proyecto Fondecyt N° 11160639 “Comunidades profesionales de aprendizaje entre educadoras de párvulos orientadas a implementar interacciones de calidad con los niños: Análisis de las dinámicas, factores contextuales y aprendizaje profesional” que fueron realizados en el periodo 2017-2019.

Se encontraron en total cincuenta y seis códigos en total. Se relacionaron con la identidad profesional cuatro categorías, nueve subcategorías, y veintiséis códigos. En el caso de liderazgo refirió a treinta códigos, ocho subcategorías y tres categorías. La comparación constante y la saturación de los datos da cuenta de una categoría general por fenómeno, es decir, la identidad profesional docente y el liderazgo.

Tabla 9 - Panorámica general investigación.

Códigos.	Subcategorías	Categorías
IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE		
<u>Categoría general: La Educadora de párvulos como agente de cambio.</u>		
Vinculación con la primera infancia	Auto representación de la profesión	Representación inicial de la profesión
Expectativas laborales		
Elección Profesional		
Rasgos identitarios		
Beneficios y becas	FID	
Desempeño académico		
Cualidades profesionales	Educadora de aula (OTRAS INSTITUCIONES)	Inserción laboral y rol profesional
Experiencias profesionales previas		
Focos		
Validación del liderazgo	Rol Educadora de aula (Fuera de la CPA)	
Gestión y funcionamiento del CCEE	Rol directivo institucional (fuera de la CPA).	
Requerimientos y/o emergentes.		
Resignificación del rol pedagógico	Educadora de aula en la CPA	Rol docente de aula y directivo durante la participación en la CPA
Instancias de aprendizaje profesional		

Cambio imagen social	Directivo durante la CPA	
Nuevas prácticas para el trabajo profesional		
Buen liderazgo		
Rendición de cuentas	Cultura institucional	Tensiones del rol docente
Barreras de los equipos		
Mitos asociados al rol directivo		
Dualidad de roles		
Sobrecarga laboral		
Gestión institucional para el DPD		
Paradigma del asistencialismo	Imagen social de la educadora de párvulos	
Falta de valoración profesional		
Invisibilización y desprofesionalización		
LIDERAZGO Y COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE.		
<u>Categoría general: Liderazgo para la primera infancia.</u>		
Colaboración profesional	Gestión Técnico – Pedagógica y ambientes propicios para el aprendizaje	Transferencia de aprendizajes CPA-CCEE
Investigación – Acción		
Retroalimentación		
Modelaje profesional.		

Espacios prácticos y resolución de brechas profesionales	Cultura y visión compartida	
Protección y cuidado profesional		
Marcos curriculares vigentes.		
Distribución de roles		
Aulas abiertas.		
Sello educativo		
Contextos institucionales		
Conflictos relacionales.	Liderazgo previo a la CPA	
Liderazgo estratégico		
Liderazgo transformacional		
Liderazgo educativo	Liderazgo durante la CPA	
Liderazgo inclusivo y distribuido		
Liderazgo constructivista		
Liderazgo holístico		
Reflexión	Habilidades interpersonales	Perfil profesional .
Confianza		
Disposición hacia el aprendizaje		
Comunicación asertiva		
Buen trato		
Visión estratégica		
El líder como un aprendiz permanente	Habilidades intrapersonales	

Percepción de autoeficacia profesional		
Empoderamiento		
Compromiso y Ética profesional		
Responsabilidad del cambio social	Desarrollo de valores y habilidades emocionales	
Estrategias de afrontamiento		

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación.

Tabla 10 - Dimensiones y propiedades Identidad Profesional Docente.

Subcategorías	Categorías	Dimensiones	Propiedades
Auto representación de la profesión	Representación inicial de la profesión	Figuras representativas	Profesional incompleto
FID		Habilidades blandas	
Educadora de Aula (OTRAS INSTITUCIONES)	Inserción laboral y rol profesional	Malas prácticas	Adscripción institucional.
Rol Educadora de aula institucional (FUERA DE LA CPA).		Necesidades profesionales	
Rol directivo institucional		Validación profesional	

(FUERA DE LA CPA).			
Educadora de aula en la CPA	Rol docente y directivo durante la participación en la CPA	Cambio y adaptación	Identidad profesional comunitaria.
		Aplicación a nuevos cargos	
		Imagen social	
Directivo en la CPA		Imagen personal	
Cultura institucional	Tensiones del rol docente	Presión social	Estereotipo profesional.
		Prejuicios	
		Relaciones con la institucionalidad	Condicionantes del entorno profesional
		Relación con el trabajo.	
		Relación con las responsabilidades	
		Relación con los párvulos	
Imagen social de la educación Parvularia		Relación con los equipos y pares	
		Mercado laboral	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación.

Tabla 11 - Dimensiones y propiedades liderazgo.

Subcategorías	Categorías	Dimensiones	Propiedades
Gestión técnico-pedagógica y ambientes propicios para el aprendizaje	Transferencia de aprendizajes CPA - CCEE	Familias	Validación Profesional
Cultura y visión compartida		Institución	
		Equipo	
Institucionalidad	Ruta de Construcción y aprendizaje del liderazgo	Comunitario	Conducción de un CCEE
Liderazgo previo a CPA		Control y jerarquización	
		Aprendizaje Relacional	
Liderazgo durante la CPA		Introspección	Contigüidad
		Retrospección	
		Capital humano	Capital profesional
		Capital social	
		Capital decisional	
		Trascendencia	Profesional para el cambio social.
Sentido de pertenencia			
Redefinición profesional			
Habilidades interpersonales	Perfil profesional	Plano social	Educador para el siglo XXI

Habilidades intrapersonales		Plano institucional	
Valores y Desarrollo de habilidades emocionales		Plano personal	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación.

5.2. Identidad profesional docente.

La identidad profesional docente corresponde al primer aspecto que aborda esta investigación. El análisis realizado ha dado cuenta de cuatro categorías, nueve subcategorías, y veintiséis códigos.

Es importante mencionar que, en la CPA, el proceso de construcción de liderazgo y de la identidad profesional convergen durante un periodo en la trayectoria laboral de las docentes. Los resultados presentados, consideran una lógica evolutiva por etapas, que en ningún caso presentan relaciones lineales o únicas, sino que fueron organizados por periodos desde la temporalidad, destacando los aspectos trascendentes para esta investigación.

En relación con la identidad profesional, se propusieron dos objetivos específicos que son desarrollados en la primera parte del capítulo, para con posterioridad dar cuenta de las comunidades profesionales de aprendizaje y el liderazgo.

Esta sección responde a los siguientes objetivos específicos:

Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana de Chile.

Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para la construcción de Identidad profesional en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana.

Para finalizar se presenta un biograma grupal que da cuenta de las principales tensiones, aprendizajes personales, aprendizajes profesionales de la trayectoria profesional para que permita al lector comprender los cambios y el desarrollo de los procesos identitarios.

A continuación, se da cuenta de las percepciones de las educadoras de párvulos respecto de su identidad profesional que se describen en tres periodos a) representación inicial de la profesión, b) inserción laboral y rol profesional c) rol docente de aula y directivo durante la participación en la CPA.

5.2.1. La representación inicial de la profesión.

La representación inicial de la profesión describe la primera aproximación que realizan las participantes respecto de la profesión docente por medio de la *auto representación del rol profesional*, es decir, una proyección futura por parte de las entrevistadas ejerciendo un determinado rol y la *FID* como un espacio social que aporta un modelo e imagen respecto de la carrera y el rol de las educadoras de párvulos. La vinculación entre ambas permite conformar una primera imagen y acercamiento a la docencia.

Los aspectos que conforman la *auto representación del rol profesional* se dan en primera instancia a través de la *vinculación con la primera infancia*, que corresponde a uno de los elementos relevados por las educadoras como trascendentales en el proceso de decisión vocacional por la docencia. Consideran que la afinidad que tienen con los niños y niñas y que se construyó a partir de la participación en organizaciones que trabajan con la primera infancia y jóvenes adolescentes como scouts y colonias evangelizadoras dentro de determinadas iglesias. Esta experiencia les permitió además asumir un grupo y responsabilizarse de ellos, de su proceso de aprendizaje y bienestar en contextos de mayor vulnerabilidad.

Al respecto las participantes señalan:

De hecho, desde antes de entrar a la universidad siempre participé como en entornos donde yo tenía un rol de adulto que estaba como a cargo de grupos de niños. Estuve y participé en unas colonias como de la iglesia católica de verano, y entonces como que yo con otros compañeros ahí como de mí misma edad, creo que tenía quince (15) años yo, estábamos a cargo de tardes recreativas del niño. Entonces, hacíamos talleres artísticos, de baile, de manualidades, entonces estábamos ahí como con las poblaciones más vulnerables y todo eso. Luego de eso, estuve en los Scouts, estuve a cargo de grupos de niños, entonces como que siempre mi línea ha sido estar en compañía o en trabajo directo con los niños: en áreas personales, bueno, y después en lo laboral (Damaris, E.2).

Otros espacios que posibilitaron el descubrimiento de la afinidad con la primera infancia se dan en el ámbito laboral. Un ejemplo refiere a,

Bueno, yo estudié toda mi enseñanza media en un liceo: Liceo municipal, acá en Villa Alemana y estaba estudiando técnico en... se llamaba como alimentación colectiva, que era como gastronomía. Entonces, mientras estaba haciendo la práctica de este título lo hice como en un casino de un colegio, ¿ya? Y a mí como que no me gustaba mucho el tema. Me gustaba cocinar, me gustaba como hacer cosas ricas, pero no me gustaba el trabajo en sí, como estar en la cocina, eso. Iban ciertos momentos del día niñitos como de kínder, prekínder a almorzar y yo me daba cuenta que los niños no comían nada porque estaban solos. Entonces, los dejaban como solos o había una tía dándole comida a todos, entonces yo salía a ayudar y empecé a conversar con los niños. (María, E.3).

Existe además una afinidad que tiene un carácter intrínseco por los procesos de desarrollo en la primera infancia, así tenemos que *“lo que a uno le apasiona o lo que le gusta o que tiene cierta afinidad: era el trabajo con los niños, la relación que yo lograba entablar con los niños que en momento de mi juventud logré tener”*. (Valeria, E.1).

Un segundo código inserto son las *expectativas laborales*, que describe las creencias presentes hacia el ejercicio profesional. Uno de ellos refiere a la necesidad de generar aportes a los contextos territoriales caracterizados por su vulnerabilidad social. En congruencia, la búsqueda de espacios laborales realizada por las participantes fue en las instituciones públicas. Consideran como un desafío y una meta cumplida el ocupar actualmente una plaza en CCEE estatales. La remuneración económica en la carrera es calificada como poco atrayente, sin embargo, pasa a segundo plano, ya que para ellas lo primordial es la felicidad personal. Se releva también el mercado del trabajo en Chile como un facilitador de los procesos de inserción laboral ya que provee muchas posibilidades de trabajo seguro, considerando las instituciones privadas como públicas, por tanto, existe una seguridad en relación con otras profesiones.

En relación con los contextos socioeconómicos de gran vulneración las entrevistadas señalan:

Mira, yo creo que como que me gustaban los niños y como que siempre tuve claro que me gustaría trabajar en contextos de vulnerabilidad. O sea, y siempre pensé en eso, pero como que no tenía tan claro el impacto de mi rol. (Karla. E.2).

En relación con la decisión de aplicar a cargos dentro de la institución expresan:

Bueno, siempre el objetivo para una educadora, en sí, es llegar a trabajar a trabajar esta institución, entonces esa era también una de mis metas cuando yo estaba estudiando era entrar acá que, en esos tiempos, yo te hablo en 2008 era súper difícil porque había muy poquitas educadoras de párvulos en los jardines infantiles públicos, porque por un tema monetario era como la directora y la educadora de sala cuna. Entonces, para entrar a un jardín infantil era súper, súper difícil (Damaris, E.3).

En relación con el plano económico señalan:

Mi expectativa nunca fue ganar dinero, fue porque uno siempre anda buscando la felicidad, entonces yo digo tengo que trabajar en algo que me

haga feliz, que me guste ir, que me sienta bien independientemente si gane plata o no gane plata, porque puedo ganar mucha plata, pero estar amargada todo el día y ser mi vida un fiasco o puedo ganar menos, pero estar haciendo lo que me gusta y, además, trascender en la vida de otras personas. Es también desde lo social. (Valeria E. 2).

Y además agregan que:

“Muchos de ellos me decían: “Mira, la carrera no vas a ganar mucho, pero siempre vas a tener trabajo porque es una carrera que independientemente de la situación económica que haya en el país, a diferencia de las ingenierías, por ejemplo, u otras profesiones, tú tienes siempre trabajo”, me decían: “independientemente de la situación económica del país tú siempre vas a tener trabajo.” (Karla, E.1).

En las *expectativas laborales* se destaca como primer aspecto la movilidad social. La obtención de un título profesional es visualizado como un beneficio que generó de acuerdo con las participantes la movilización desde el estrato socioeconómico de procedencia al siguiente de mayor jerarquía, por lo tanto, la condición de primera generación de profesionales dentro del núcleo familiar es percibida como sinónimo de estabilidad laboral y posibilidades futuras. En este contexto, las entrevistadas señalan que “*Aproveché todas las oportunidades que la vida me dio porque soy hija de gente con harto esfuerzo, mi mamá en la casa y mi papá es obrero. Además, la primera profesional universitaria de la familia*”. (Valeria, E.3).

Un segundo aspecto es que la mitad de las entrevistadas desarrolló su formación inicial docente ya casadas o con hijos, es por esta condición que alcanzar el título profesional tiene una alta valoración para ellas. En congruencia, el término de este primer hito en su trayectoria formativa generó,

Alegría, mucha, mucha alegría, felicidad por el desafío, mucha energía también ¡Energía para lograrlo! Porque en esto estaba yo y mi mamá, y el poder estar, darle un mejor futuro a mi hijo, el poder estar siempre con él, y con el apoyo de mi mamá que era mi contención emocional en ese momento,

ella siempre nos dijo, no solo a mí, a todos, que nosotros siempre podíamos hacer lo que queramos (Tamara, E.1).

Respecto de la *elección profesional*, es importante mencionar que dos de las cinco participantes, no tenían como primera opción el trabajo con niños y niñas, sino una carrera vinculada al área de la salud. Sin embargo, son las vivencias con los niños y niñas las que les otorgaron la seguridad necesaria para emprender la docencia. Se destaca en todas las entrevistadas, el deseo de relacionarse desde el ejercicio profesional con los espacios que presentan una mayor vulnerabilidad socioeconómica, para aportar al desarrollo social. En relación con la elección de la carrera señalan:

En realidad, dentro de mis prioridades no estaba ser educadora de párvulos. Estaba sí por el área social, pero me gustaba esto de la adrenalina y sangre, pero como del área de la salud más que social, así como con personas directas. Bueno, ahí también te relacionas con personas, pero desde otra área. (Valeria, E.4).

Respecto de las experiencias previas con niños y niñas, agregan: “Mira, yo estudié educación de párvulos. No era mi primera opción, yo iba a estudiar obstetricia, pero cuando salí del colegio y estuve en preuniversitario y me tocó, bueno, también trabajar” (María, E.2).

Otro código de relevancia refiere a los *rasgos identitarios*. Las participantes declararon tener características como ascendencia indígena; una marcada adscripción religiosa y/o la creencia previa al ingreso al proceso de formación inicial docente [FID] que su propio desempeño tiene por objetivo transformar las realidades y problemáticas sociales.

Las docentes reconocen la realización de acciones focalizadas en estos rasgos dentro de su práctica pedagógica mostrándolas y transfiriéndolas al entorno laboral. En este contexto, son los *rasgos identitarios* los que establecen la identificación y diferenciación social respecto de otras personas durante el periodo de inserción laboral.

En congruencia, las profesionales detallan:

De hecho, no me decían mapuche, decían “india” y bueno desde ahí mi papá siempre me decía: “No, usted tiene que decir que es mapuche, decir el significado de mapuche, decir que es orgullosa de ser mapuche” y bueno, yo así lo hacía. [...] Dentro de todo, yo en todos los jardines que estuve, yo creo, que he dejado esa huella. Yo he estado en muchos jardines, como seis jardines, Quilicura, cerro navia, en colina, y en colina estuve como en tres jardines desde el año 2008, 2012 y en todos los que yo he estado es como que he dejado la huella de que el año mapuche se tiene que celebrar y en junio. Y ahí yo les enseñé toda la cultura a las tías, al equipo. Le enseñé todo lo que más puedo en relación a las costumbres, a la música, la tradición. El último que estuve en cerro navia, en 2013, otro jardín, todas las tías se mandaron a hacer sus atuendos, que un jumper negro, para celebrar el año nuevo mapuche. Y desde ahí igual, acá en este jardín cuando yo llegué también. Acá nunca lo habían celebrado. (Tamara, 1).

Desde el plano religioso las participantes señalan que:

Yo soy cristiana y las cosas las dejo como en manos de Dios y desde eso, prima también o es lo que el señor quería para mí. Ahí yo siento cien por ciento (100%) que el señor va poniendo cosas y no sé qué, él me ofrece a mí esta sala cuna en la cual yo estoy ahora ¿ya?” yo venía orando en la micro sola y pidiendo a Dios que me ayudara a tomar las mejores decisiones con lo que yo hiciera con mi establecimiento, lo más adecuado, que no dañara a personas (Valeria, E .1).

La siguiente subcategoría refiere al *proceso de Formación inicial docente [FID]* que reúne las experiencias y elementos vinculados a la formación universitaria dentro de la institución (en el caso de la prosecución de estudios para técnicos) y fuera de esta. Los *Beneficios y becas estudiantiles* que son entregados a nivel institucional para apoyar la consecución de estudios profesionales, capacitaciones y jornadas de trabajo, aportan en las oportunidades de movilidad laboral que las docentes puedan tener dentro de la institución, por ende, son bien

valoradas. La participación en estas instancias permite a las docentes avanzar en plazas de mayor jerarquía y responsabilidad.

En este contexto las profesionales explicitan que:

Postulé a una beca, en 1994, postulé a una beca en mi trabajo, desde el año 87 que estuve en la institución, y me dieron una beca con el instituto profesional Blas Cañas y estudié. (Tamara, E.1)

Respecto de la valoración de su propio *desempeño académico* las docentes declaran todas ser estudiantes destacadas, no tan solo desde las calificaciones, sino que desde su actitud hacia la carrera y las habilidades para enfrentar nuevos desafíos. Las entrevistadas señalan:

Salí, y bien, salí con buenas notas, no recuerdo el título si dice, está guardado, no sé si con distinción, pero me fue bastante bien [...]Y en ese minuto entro a la Universidad a estudiar educación parvularia y afortunadamente me fue bastante bien, pude aprobar en el tiempo que está determinado estudiar la carrera (Valeria, E.2).

En relación con los aspectos actitudinales consideran:

Y bueno, me fue super bien en la carrera [...], pero en la universidad sí logré destacar porque como me gustaba tanto. Ahí en la universidad también me enseñaron a reflexionar y a investigar, cosas que en el colegio no tenías esa opción: a abrir la mente, a leer más cosas, antropología, filosofía (María, E.1).

Asimismo, en las características personales asociadas al desempeño profesional sobresale la avidez por construir nuevos conocimientos respecto del periodo de la primera infancia. Un ejemplo de esto se detalla en los siguientes discursos:

Mi gran sentido y mi gran inquietud, como te decía anteriormente, era aprender todos los contenidos que eran para poder trabajar mejor con los niños. De hecho, yo creo que he cubierto muchas de esas preguntas que tenía yo en relación a qué pasa con los niños cuando están aprendiendo, qué puedo

hacer, cómo los puedo motivar, cuál es la teoría que me dice “esto está pasando con el niño, el niño estuvo de esta forma” Yo creo que vamos como en la mitad porque yo creo que aún me falta mucho, mucho por aprender”. (Tamara, E.1).

5.2.2. Inserción laboral y rol profesional.

El siguiente periodo corresponde a la **Inserción Laboral y el rol profesional**. Se destacan en dos de las participantes su desempeño como *Educadora de aula* en (OTRAS INSTITUCIONES). Dentro de estas experiencias los aspectos que se relevan son en primera instancia las *cualidades profesionales*. De acuerdo con las entrevistadas el sentido de perseverancia en la vida y resolución de las complejidades sobre todo durante la [FID] son habilidades necesarias para avanzar.

Un ejemplo de ello:

y no pude seguir estudiando, [...] entonces tuve que congelar la carrera, pero alcancé a estudiar un año y ahí quedé como muy motivada. Yo decía: “No, sí, tengo que retomar” porque siempre mi fuerte ha sido aprender mucho sobre los niños” (Tamara, E.1).

Además de ello, es parte del discurso de las docentes la proactividad, que refiere a tomar la iniciativa en diversos espacios, asumiendo algunas responsabilidades que posteriormente facilitarían el desarrollo de liderazgo profesional. Por ejemplo:

Tercero y cuarto fui la presidenta de curso y la representante del curso en general (María, E.2).

Finalmente, otra de las cualidades profesionales, es el ejemplo de líder, que de acuerdo con las participantes tiene sus bases en personas que han servido de modelo, no tan solo en la FID, sino que desde el ámbito familiar.

En consecuencia, expresan:

Y yo respondí esa vez que mi primer líder, mi primera imagen de líder, y que fue toda mi vida, fue mi mamá. Mi mamá era una persona con mucho

liderazgo, [...] Luego, en los años 80 cuando empezaron las ollas comunes y los temas sociales que se hacían ocultas del gobierno y todo, mi mamá lideraba un ... lideraba las colonias urbanas, la participación en las colonias urbanas, mi mamá lideraba en el pasaje donde vivíamos. [...] Yo creo que esos fueron todos los ejemplos de liderazgo (Tamara, E.1).

Las *Experiencias Profesionales en Centros Educativos Previos* describe las realidades que se dan en los CCEE de otras dependencias administrativas y que son previas al ingreso a la institución. De acuerdo con las participantes, existe una precariedad que se experimenta en el trabajo docente al inicio de la carrera profesional y que se confronta con la valoración profesional esperada por parte de los docentes nóveles. Se visualiza una visión asistencialista versus una visión educativa. En este contexto comentan que:

Puedo rescatar que hay mucha pobreza en la Educación parvularia en las entidades (Tamara, E.1).

Junto con ello presenta las tensiones entre las remuneraciones bajas versus las responsabilidades asumidas.

Todas ingresábamos a un jardín particular donde la realidad era súper triste porque cuando yo salí entré a un jardín me pagaban ciento cincuenta mil pesos (\$150.000) y trabajaba desde las nueve de la mañana (9:00am) hasta las siete de la tarde (7:00pm). Entonces era como abusivo ¿cierto? Entonces dije: "Tampoco puedo ir regalando mis conocimientos o que anden abusando de mí por ciento cincuenta mil pesos" (\$150.000). (María, E.2).

Un último aspecto que es compartido entre las participantes presenta la dualidad de roles y sobrecarga laboral versus el mercado laboral. Las educadoras señalan que,

esa experiencia fue buena y mala también porque ahí había que hacer de todo como en el circo Chamorro, porque no solamente era educadora sino también la encargada de la sala cuna. Los dueños eran súper apretados, no querían pagar más entonces como que le pagan el sueldo de educadora y un poco más

para que tú te hicieras cargo, pero no era como directora, pero si era como encargada porque era la única profesional de la sala cuna. Al final uno termina pintando y haciendo todo uno, comprando todos los materiales porque no había. (Karla, E.1).

Dentro del mismo periodo el ingreso a la institución es un hito ya que se inicia la construcción *del rol educadora de aula (fuera de la CPA)*. El desempeño dentro del aula se desarrolla a través de *focos* destacados, como son el cuidado de los niños y las niñas, el vínculo hacia el párvulo, la organización del trabajo pedagógico y comunitario dentro del espacio de aula en espacios sociales de mayor vulneración socioeconómica.

En congruencia, las entrevistadas señalan que:

Me acuerdo de que ahí era hacerles charlas a las mamás, principalmente talleres de familia. Ahí compartimos mucho con la directora, era un jardín súper precario y también muy vulnerable” [...] Yo creo que fueron los años más complejos laborales que tuve, pero en los años donde más aprendí, paradójicamente. Los años donde más aprendí a trabajar con familias, con gente, con niños y en un lugar vulnerable como es Pincoya, como ese sector donde la pobreza es dura en todo el sentido de la palabra. (Karla, E.3).

Cabe destacar que el rol docente dentro del aula durante este periodo considera el desarrollo de prácticas en los ámbitos pedagógicos, de gestión y logística, junto con el liderazgo. Algunas prácticas representativas son el uso de un lenguaje adecuado hacia los párvulos, el gozo respecto del trabajo con los niños y niñas, el manejo de los marcos curriculares vigentes y los procesos de desarrollo humano en la primera infancia. Como habilidades profesionales, se encuentran el buen trato y la proactividad y creatividad.

En relación con la comunicación y las habilidades interpersonales las participantes señalan:

También ser proactiva, ser creativa, ser una educadora que tenga un lenguaje fluido, un lenguaje muy ameno con los niños y un lenguaje en el cual yo le

permite al niño expresarse; un lenguaje en el cual una comunicación con ellos... en el cual ellos puedan soltar sus dudas, sus conocimientos, sus hipótesis, sus preguntas; trabajar estrategias en las cuales es bueno entregarles a los niños la duda, el que el niño quiera hacer, que el niño quiera preguntar, el que el niño quiera trabajar y se haga un mar de preguntas porque así el niño aprende, y una educadora que tiene las estrategias para lograrlo (Tamara, E.2).

Como obstaculizadores en este proceso detallan la ausencia de liderazgo, como una dificultad que debilitaría la intencionalidad pedagógica del actuar docente y con ello facilitaría la mecanización de la PP.

Si la educadora no tiene un liderazgo técnico, no sabe las etapas de desarrollo en los niños, no sabe los lineamientos y las bases curriculares, no sabe el trabajo con las familias, o sea, estamos perdidos porque ahí va a ser presa de la cotidianidad y la rutina en una sala y de algo mecánico y de lo que le vayan diciendo (María, E.2).

Las docentes establecen que, en su inicio el quehacer docente se encontraba focalizado en la ejecución de prácticas educativas enviadas por el nivel central, por tanto, respondían a las orientaciones entregadas desde la institución.

Al respecto señalan:

Entonces, esa educadora va a ir incorporando todo lo que le vayan diciendo, pero no va a tener un estilo propio." (María E.2). Asimismo, detallan: "Mis primeros pasos fueron absolutamente distintos. Tenía una sala cuna que era mucho más estructurada, los niños tenían que tener ciertos periodos, yo me tenía que guiar por un libro que era el libro de experiencias que en esos tiempos eran los centros abiertos (Valeria, E.2).

También agregan que la inserción a la institución les permitió establecer relaciones entre los aprendizajes construidos durante la [FID] y el desempeño laboral esperado, percibiendo mayores niveles de desarrollo profesional. En consecuencia, señalan que,

Mis primeros años fueron de reemplazo de educadora de aula en sala cuna, y ahí empecé como la formación de mi rol como profesional porque en general uno en la universidad ve contenidos teóricos, algo se acerca a la práctica. Pero ya cuando entra al campo laboral, siento yo, que avanza este desarrollo como profesional más potentemente" (Damaris, E.2).

Otro aspecto al que refieren las entrevistadas es alcanzar la *validación del liderazgo* de aula por medio de la ejecución de determinadas prácticas en su rol como docente, demostrando manejo en aspectos como la gestión en el marco de la institucionalidad y el liderazgo pedagógico. En consecuencia, comentan que:

Eso es lo primero que te miden, yo creo. Cómo tú puedes ser una líder técnica, referente en el aula con tías que no tienen ni idea, que les falta mucho para el trabajo con niños" (Damaris, E.1).

También describen que demostrar un alto manejo y realización de los aspectos administrativos y técnicos pedagógicos, como la planificación y los procesos evaluativos, como por ejemplo:

Yo te hacía la sistematización de las cinco (5) PEF, los cinco (5) niveles, porcentaje, todo, en un rato (Tamara, E.1), aporta a la validación profesional.

Las docentes de aula, durante su inserción laboral aprendieron una batería de herramientas profesionales, que les fueron transferidas desde el contexto institucional y los equipos. Un ejemplo de ello:

Pero que era tan dinámica, se acostaba, se levantaba, se sentaba, hacía una infinidad de cosas con los niños. Ahí aprendí lo que era el gozo del trabajo con los niños. Esa mujer gozaba, se desdoblaba, todo el mundo la quería, los niños, los papás. Era como un imán y yo recuerdo que ella a mí me entregó como muchas herramientas para eso (Valeria, E.1).

El rol directivo fuera de la CPA también fue descrito por las participantes como una función que requiere de profesionales que puedan establecer revisiones sistemáticas de la *gestión y funcionamiento del CCEE*, como son los aspectos

pedagógicos, de seguridad y clima laboral, la evaluación de los docentes, técnicas y auxiliares o administrativos, junto con la creación de canales de comunicación claros con los equipos, la resolución de conflictos, la implementación de nuevas metodologías, el desarrollo de los procesos de retroalimentación, modelaje y acompañamiento de los equipos; construcción de conocimientos que fueron adquiriendo a través de la experiencia.

Con relación al ámbito de recursos humanos, las entrevistadas señalaron que quienes ejercen el rol directivo deben:

Aprender del cargo desde el área de personal: contratar, seleccionar ¡Que eso no es fácil! Entablar una entrevista, sentir de esto que es de piel, estos sextos sentidos que uno va tomando, reconocer personas si te pintan o no te pintan. Estar ahí, acompañar, observar, el corregir, o el enseñar (Valeria, E.3).

Respecto de la resolución de conflictos comentaron que como líderes tuvieron que mostrar conocimiento y desarrollar experiencia; habilidades profesionales, junto con actitudes como:

Ser valiente, [...], mediar mucho, entregar mucho de retroalimentaciones, trabajar con las personas que eran muy conflictivas, mediar con las tías que tenían problemas entre ellas, ese fue como mi mayor trabajo (Tamara, E.3).

Pese a que el rol directivo integra todos los ámbitos, las directoras focalizan sus desempeños en un plano de ejecución de las tareas, cuya finalidad fue responder a los *requerimientos y/o emergentes*. Esta constante condición creó la percepción en las participantes que:

Es súper complejo el tema del equilibrio porque yo no siempre puedo controlar ese equilibrio. Porque necesito que vaya respondiendo todo el rato a los requerimientos emergentes (Damaris, E.2).

Finalmente, la priorización de lo urgente versus lo importante, resulta ser una dificultad de las líderes ya que,

Hay que hacer cosas urgentes, otras importantes y desde lo institucional, poh, no sé de hecho la tecnología, también es un obstaculizador, porque aquí no solamente me tengo que dedicar al área de educación, si no que, a todas las otras áreas de gestión, entonces los departamentos envían unas infinidades de correitos, y que yo voy tirando para arriba, mira.” (FG, 2019, V).

5.2.3. Rol docente de aula y directivo durante la participación en la CPA

Esta categoría refiere al **rol docente y directivo durante la participación en la CPA**, por ello, da cuenta de las experiencias desde el ingreso a la comunidad hasta la fecha.

Es importante destacar que *el rol de educadora de aula en la CPA* en este periodo sufrió un cambio ya que otorga suma importancia a la responsabilidad que tiene el docente en los procesos educativos y el cambio. En este sentido las docentes consideran que:

También hay que hacerse cargo que nosotras somos modelos y que tenemos que entregar herramientas a los equipos, porque por algo somos las educadoras” (FG, 2019, V), junto con ello existe un “sello tan particular de la educadora de párvulo. Que además es una creadora de curriculum, no una reproductora de tareas” (FG, 2019, V).

Existe además una *resignificación del rol pedagógico* que plantea el desarrollo de nuevas competencias profesionales para el desempeño en aula, como por ejemplo:

Que puedan reflexionar más desde los objetivos de aprendizajes, cómo lo abordamos, las características (Damaris, E.F).

Además de ello, este cambio se constituye en un hito relevante, ya que, de acuerdo con las participantes,

Para mí, bueno y creo que para todas, la experiencia [...] fue un antes y un después en mi identidad profesional (FG, 2019, NP). El cambio en la identidad profesional fue dado por la creencia que “profesionalizar un poco nuestro rol como educadoras. O sea, pensar mejor en qué cosas, con qué herramientas voy a usar” (FG, 2019, V).

De igual forma, da cuenta de una concepción del rol docente como transformador de realidades, cambio que se inicia primero a nivel personal y que posteriormente es vinculado con el poder transformador social.

Un ejemplo de esto es:

Me fui dando cuenta que la educación parvularia era mucho más que ver a los niños así desde el cuidado sino desde su desarrollo cognitivo en general, el apoyo que yo les podía dar a la sociedad, que era un poco más cómo poder cambiar un poco, transformar el mundo, esta cosa medio de rebeldía contra el sistema, cómo podíamos luchar desde la trinchera (Damaris, E.3).

Otro beneficio es la participación en *instancias de aprendizaje profesional* de menor duración y señalan:

Eso y las instancias que he tenido de capacitación, obviamente [...], ha sido súper potente. Me gané la posibilidad de ir a Iquique a una capacitación de matemáticas, ¡Me encanta todo lo que tiene que ver con la didáctica de las matemáticas! (Karla, E.2).

Las docentes consideran que el proceso de construcción del rol de educadora de aula requiere de espacios de DPD como la CPA, ya que se constituye en una forma de enfrentar la labor educativa con la construcción de mayores aprendizajes profesionales que se encuentran ausentes producto de la falta de experiencia, de ahí que:

En los años que también estuve en sala, claro hubiera sido bastante bueno haber tenido el conocimiento de tener comunidades con mi equipo (FG, 2019, NP).

El *rol del líder directivo en la CPA* describe la ampliación de los horizontes de intervención de los líderes a través de la incorporación de espacios de trabajo colegiado, reflexivo e investigativos. Lo anterior permitió que, desde lo laboral, las participantes pudieran percibir una evolución positiva de su trayectoria profesional.

La percepción respecto de su rol docente y directivo incorporó la responsabilidad por el cambio de la imagen social de la Educación parvularia como una tarea del líder. Un ejemplo de esto es que consideran que:

También depende de nosotras mismas cambiar esa mirada, esa mirada de la sociedad. Yo creo que uno en la medida que se vaya empoderando de su rol y va profesionalizando su trabajo, vamos transformando cómo la sociedad nos mira. Yo siempre estoy como súper pendiente de eso, recuerdo que en un principio yo les decía "Las educadoras no le pueden mandar una comunicación a las mamás con faltas de ortografía ¡no puede ser! Tú eres profesional, además la mamá requiere un respeto ¿Cómo va a estar leyendo esto? (Damaris, E.1)

Existe además por parte de las entrevistadas un interés y preocupación genuina hacia el aprendizaje y bienestar de sus equipos. Las educadoras adquirieron *nuevas prácticas para el trabajo profesional*. Al respecto las docentes señalan que,

Mira en lo laboral yo siento que ha evolucionado de menos a más. El inicio costaba mucho mantener el contacto con las personas. Yo creo que me la jugué con eso. Mi liderazgo ha ido madurando positivamente porque te digo cuando uno es líder, tiene que ser un buen líder. Por ejemplo, yo soy una directora que yo sé cuándo esta de cumpleaños las tías y yo las llamo. Entonces siempre estoy ¡a mí me hace feliz esto ¡(Valeria, E.2).

Además, consideran que la tranquilidad y bienestar de los equipos depende de las prácticas que utilizan los directivos para afrontar acontecimientos complejos, de ahí que el líder es un modelo para los equipos que además debe transferir la visión que el espacio laboral es aportador, es por ello:

Que eso también lo he transmitido al equipo y ellas están súper empoderadas y tranquilas también de que estamos en el jardín y este es un refugio para ellas y para nosotras. Porque también trato de que nos riamos y que lo pasemos bien, porque así también nos va a ayudar a nosotras [...] pero no por no venir a trabajar sino [...] porque este es un espacio donde podemos distraernos y soñar un poco. (Damaris, E.3).

Respecto de un *buen liderazgo* y los cambios en sus prácticas refieren “*que fue super clave para el trabajo que yo siempre hice desde el principio a la fecha, fue incorporar la opinión del equipo y yo siempre estar incorporada. Creo que por ahí va el sello mío, la identidad.*” (Damaris, E.3). En este contexto, las entrevistadas consideran que el liderazgo es un factor que permite diferenciar a las líderes partícipes de la CPA versus otras profesionales, ya que consideran estos aprendizajes como parte de su identidad profesional, en consecuencia, la CPA es un espacio que permite el desarrollo profesional.

Asimismo, se identifican como líderes que en su gestión se caracterizan por sus prácticas de acompañamiento a otros. Refieren que:

Soy una directora que siempre está en sala. No sé, vamos a implementar algo y yo estoy ahí haciéndolo con las niñas. Soy una directora que modela, soy una directora que acompaña, que genera procesos de inducción con el equipo, estoy (Valeria, E.3).

Explicitan en sus discursos la utilización de prácticas holísticas e inclusivas como, por ejemplo:

Yo siento que soy un líder, cómo te dijera, soy una líder tranquila, que está siempre pendiente de todos los factores que uno siempre debe tener presente en relación con el trabajo con el equipo, al trabajo con la familia, que es proactiva” (Tamara, E.2).

Las participantes consideran que un *buen liderazgo* se gestiona a través de la toma de conciencia y de responsabilidades ya que:

Haciendo como persona, haciéndome consciente de este liderazgo, de que yo soy la líder, yo soy la que está a cargo y yo tengo que ser así, que de mí depende el funcionamiento, por ejemplo, de este equipo, de que yo como líder no me voy a dejar caer [...] Porque cuando uno es un buen líder tiene que mantener un equipo unido o un equipo que pueda respetarse pueda ser empático y todo, y esto tú lo logras dando el ejemplo. Tú no puedes llegar y engañar a las personas para demostrarle al mundo que tú tienes un equipo unido, lo cual cuesta mucho. (Valeria, E.3).

Consideran que:

El liderazgo de la directora es crucial para el desarrollo y la gestión del jardín. O sea, si bien la directora no realiza el trabajo sola porque depende de su equipo. (Karla, E.2).

Otro aspecto de relevancia refiere a la identificación de las fortalezas y posibilidades respecto de los miembros del equipo por parte del líder para la distribución de tareas; práctica que apoya los procesos de desarrollo profesional docente. Las participantes señalaron que un:

De los mayores aprendizajes fueron como fortalecer el liderazgo distribuido, creo que eso fue de los mayores aprendizajes porque al principio yo tenía muchas ganas de aprender e incorporar muchas cosas y muchas cosas las hacía yo, pero después me fui dando cuenta que en verdad el potencial que tenía mi equipo era súper potente, porque se puede entender el liderazgo como "yo hago todo": soy la que planifico, la que pinto, la que recibo a las familias, la que hago el aseo ¡No! (Valeria, E.2).

Desde el ámbito valórico y ético las docentes señalan que la visualización de las personas desde la integralidad permite validar al otro, junto con cohesionar a los grupos de trabajo profesional. Además, plantea a la CPA como un espacio que les permitió hacerse cargo de sus brechas profesionales, considerando el plano valórico, por tanto, el liderazgo utilizado por las docentes considera que:

Dentro de lo profesional, quizás muchas veces hay un ámbito del cual no nos hacemos mucho cargo, pero está presente porque somos un ser íntegro. Y en esta integridad los afectos son super importantes, como yo me puedo sentirme agradada, confortada porque esto me va a permitir poder señalar algo sintiendo que el resto de mis compañeras me están respetando y están como considerando. (Valeria, EF. 2018).

5.2.4. Tensiones asociadas al rol docente.

Las **tensiones asociadas al rol docente** también son parte de los ámbitos de importancia en los discursos de las participantes. Principalmente la *cultura institucional* es un espacio que propicia incidentes críticos y en consecuencia inicia procesos de cuestionamiento profesional y personal que son abordados en la CPA.

De acuerdo con las entrevistadas las primeras tensiones se asocian a la *rendición de cuentas*. A partir de la ejecución acciones concretas como la delimitación metas y objetivos de trabajo conjuntos, la resolución de conflictos y la creación de espacios de bienestar laboral, permite que las directoras sean validadas. De acuerdo con las participantes la figura del líder debe ser garante de “*contextos de clima laboral con el equipo, debe estar velando porque el equipo se sienta bien, se sienta contento*”. (Karla, E.2).

De acuerdo con las docentes la CPA se constituye en un “*espacio para poder aprender del otro y para poder reflexionar, y también sin tener el temor de ser cuestionada*” (Damaris, E.2) Contraproducentemente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo no es bien visto a nivel institucional. Las convicciones de las participantes ponen en jaque la verticalidad en las relaciones de poder.

Un ejemplo de esto es que:

La convicción y la pasión que se pone, y también la rebeldía, a que sí, somos súper consciente que estamos en un momento crítico en esta institución, donde yo siento que muchas veces nos quieren doblegar, que tienen temor no sé a qué, tal vez el foco esté puesto en los resultados (GF, 2019, V).

El actuar fuera del marco normativo implica consecuencias como ser interpeladas bajo una *rendición cuentas* que se solicita desde la institucionalidad. De acuerdo con las docentes:

Llegó una carta de amedrentamiento y como de una supuesta amonestación, nosotras lo entendíamos en una sola figura. En donde nos decían que en el fondo era una falta a nuestras funciones como directoras, al reglamento” (GF, 2019, V).

Existen además *barreras de los equipos* en los CCEE que forman parte del contexto histórico institucional. Las docentes consideran que la inserción de las docentes como educadora de aula en un espacio liderado por técnicos resultó compleja, producto del modelo educativo. La organización y el trabajo generó tensiones y choques en la convivencia que obstaculizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto con ello la validación profesional hacia las profesionales tuvo condiciones impuestas por los equipos, como demostrar in situ el manejo dentro y fuera del aula los procesos educativos bajo los lineamientos de la institución.

De acuerdo con lo anterior, las profesionales señalan:

Ya, en el primer centro educativo que estuve fue un reemplazo muy cortito de cuatro (4) días que estuve en el mismo lugar donde ahora yo trabajo, o sea, partí en ese trabajo. Entonces, partí cuatro (4) días reemplazando a la educadora de sala cuna. En verdad fue una experiencia súper cortita, es muy poco lo que pude visualizar, pero lo que sí me di cuenta mucho fue como la barrera que ponen los equipos cuando llega una educadora que es nueva y además es mucho más chica que ellas. (Damaris, E.3).

La percepción de este periodo en las docentes fue de cansancio y malestar, en consecuencia, señalan que:

Uy, ahí fue durísimo, fue súper duro. Bueno, nada qué decir, cuando yo llegué nos capacitaron, me acuerdo, en sala cuna, en currículo, pero fue duro entrar donde yo entré porque era un lugar donde no había educadoras de párvulos. La educadora de párvulos era la directora y era la directora de sala cuna, en

ese tiempo, de niveles preescolar. Entonces, encontrarte con una realidad súper áspera en el sentido de que las chiquillas tenían cuatro (4) niveles a cargo, ninguna de las técnicas con las que yo trabajaba había tenido experiencia de tener una educadora. Yo era la primera educadora de niveles, entonces era como: haces todo y no haces nada. (Karla, E.2).

Finalmente, para alcanzar la validación profesional, se hacían cargo de:

Dos medios menores, dos medios mayores y dos transiciones. (Tamara, E.1)

Las docentes debieron lidiar con *los mitos asociados al rol directivo*, que corresponden a creencias que se encuentran instaladas en la cultura institucional y generan una imagen de las profesionales que ejercen el rol directivo distorsionada. Se releva en este imaginario la poca vinculación y frialdad por parte de las directivas, la sabiduría que les permite enfrentarse a cualquier situación sin sentir miedo, ansiedad o tristeza. También se aísla al directivo del resto del equipo, mostrándole implícitamente que es una figura anexa al CCEE.

Como respuesta, las participantes generaron diversas estrategias de afrontamiento para humanizar la visión de la directora, explicitando sus brechas y necesidades a los equipos, enfatizando su emocionalidad respecto de las dificultades o situaciones que puedan darse. Un ejemplo de ello es que:

Hay muchos mitos en el rol de la directora: como que la directora tiene que saber todo porque es directora; que la directora nunca la pasa mal o nunca nada le duele; nunca tiene pena y siempre está para todo. Entonces, yo con el tiempo fui como desmitificando eso. Yo les decía a las niñas "A mí también me cuesta esto" no sé, abordar situaciones difíciles con las familias, por ejemplo, entonces "a mí también me cuesta, pero yo lo hago porque sé que es mi rol, pero no sé, ustedes sienten que esto para mí es fácil. Entonces yo necesito que ustedes me apoyen, estén conmigo (Damaris, E.2).

Respecto del estado de líder como una figura anexa al CCEE, la percepción de las entrevistadas detalla que,

no me gusta que me vean como la jefa en la altura, sino que como que es como "parte de", que nos incluyamos, yo también soy ser humano, tengo sentimientos, no como aparte del grupo, la directora en este jardín no es aparte es parte (María, E.2).

Otro obstaculizador fue evidenciado por las docentes *la dualidad de roles*, que presenta la centralización de los roles del docente de aula y directivos en una sola profesional, quien realiza dos funciones distintas en el mismo espacio laboral. Entregan importancia a esta práctica, debido a que:

A veces me cuesta hacer esa división de ser educadora porque me nace el tema de ser directora, de estar observando que se den ciertas condiciones, que el equipo esté cumpliendo con cada una de las funciones que les corresponde en el momento del aula, pero hay un grado de disfrute que de repente uno pierde el foco y te centras en el trabajo específico del niño, de lo que él está haciendo, en cómo él realiza y cómo yo puedo sacarle un poquito más de provecho y disfrutar ahí con los bebés. De verdad siento que es lo mejor de mi trabajo" (Valeria, E.2).

De acuerdo con las participantes la centralización de los roles genera que un ámbito vaya en desmedro del otro, dado la focalización en la labor de aula, o la directiva, de ahí que exista tensión o presión producto de la comparación entre las participantes y su nivel de cumplimiento del trabajo administrativo. En este sentido señalan que:

Sí, me tensiona porque yo veo que mis colegas educadoras tienen sus planes, sus presentaciones, sus plantillas, todo lo que uno les exige, pero ¡Yo no, yo no alcanzo! Es como difícil y además yo opté, por sanidad mental, no llevarme trabajo para mi casa" (María, E.1)

La sobrecarga laboral da cuenta de la cantidad excesiva de trámites burocráticos que realizan las directoras, que les impiden abordar la tarea pedagógica como prioridad dentro de un CCEE. Las docentes explican que,

Muchas veces la exigencia también es algo que te obstruye un poco y lo digo también en el caso mío, a mí también me pasó. La exigencia es algo que,

porque la educación también es exigente, además tú estás a cargo de la vida de un niño. A ti te pasan los niños por tres (3), ocho (8) o nueve (9) horas y tú te haces cargo de ese niño, que ese niño esté bien, no solo que aprenda. Tiene que estar bien integralmente: desde lo que comió, si se lavó o no, si aprendió. O sea, el nivel de exigencia es alto, por lo tanto, siento que eso a veces te, o sea, vas creciendo profesionalmente, pero también te vas cuestionando muchas cosas, también tu calidad de vida, también familiar, personal a veces se ve disminuida” (Karla, E.2)

En el caso de la *gestión institucional para el DPD*, las participantes consideran que procesos formativos a corto y mediano plazo se presentan en formato de cursos, capacitaciones, diplomados y charlas. La participación en estas instancias tiene por finalidad aportar en la construcción de aprendizajes que sean relevantes para la tarea que desempeñan.

Algunos ejemplos expuestos por las docentes:

La institución siempre nos estaba capacitando y, de hecho, constantemente. Bueno, en el transcurso cada vez más se ha ido perfeccionando nuestros cargos, sobre todo de directora. (Marcela, E. 2).

Destacan,

La posibilidad de estudiar que nos ha dado la institución [...] En el sentido de que, uno (1), tienes una visión mucho más amplia desde lo pedagógico, desde el trabajo en sí por el trabajo de asesoría que se hizo, cómo también las orientaciones bajan desde lo central y bajan a los jardines: eso también te da otra perspectiva”. (Karla, E. 5).

Las posibilidades de perfeccionamiento que se entregan son bien valoradas por las docentes, ya “*que sí nos han apoyado como líderes, nos han apoyado dando las facilidades para estos cursos, para estudiar, para perfeccionarte.*” (Tamara, E. 1).

De igual forma, los procesos de acompañamiento y orientación al rol como docente de aula desde la institución en el periodo de inducción y orientación son bien evaluados:

Obviamente que la institución al momento de la selección también te entregó orientaciones para el cargo que ibas a cumplir y fue un desafío decir: "Sí" por otro lado porque también había agentes o profesionales que te iban a ir asesorando para que tu función se pudiera cumplir (Karla, E. 3)

Inserto en la *gestión institucional para el DPD* se encuentra la Aplicación a nuevos cargos se encuentra refiere a ofrecimientos de plazas o participación en concursos para aplicar generalmente al cargo de directora o como recién egresadas para desempeñarse como educadoras de párvulos de aula. En este contexto la institucionalidad presenta protocolos establecidos para la contratación de profesionales. Sin embargo, la valoración que realicen los superiores jerárquicos, así como también de referencias desde las direcciones regionales y su máxima autoridad son elementos que permiten avanzar en los procesos de selección rápidamente para asumir algún cargo. De ahí que las docentes señalen:

En ese tiempo era que estaba yo en el jardín y en agosto me llamaron para...me ofrecieron el reemplazo de la directora de este jardín donde yo estoy ahora; el pre y el postnatal. O sea, ahí me dieron la posibilidad de participar en el concurso y, como te digo, yo estaba, yo recuerdo muy bien ese momento porque yo estaba en la sala cuna y me llama la administrativa y me dice: "tía tiene un llamado de la oficina regional" y yo así como ¡Ay ¿qué pasó, qué hice?! Recién saliendo de la universidad, entonces ahí me ofertan si a mí me interesaba trabajar como, participar para el reemplazo. (Damaris, E.2)

Por esto, la participación en concursos es también una forma de validación profesional por parte de la institucionalidad. Dicha vivencia genera la percepción en las entrevistadas de reconocimiento hacia su labor. En ejemplo de esta situación:

Entonces, como que pensaron en algún minuto en mi nombre para dirigir alguno de estos establecimientos. Ahí tú podrías decir la tienen bien considerada o es una persona que la valoran por su desempeño, por su

tiempo, tiene capacidades como para el liderazgo, para emprender un nuevo proyecto ahí, bien. (María, E.3).

Pese a que la CPA es un espacio de DPD iniciado desde la institución intencionalmente y tras el desarrollo del pensamiento crítico en las participantes, se convierte en una tensión que continuamente pone en jaque a las Direcciones Regionales y sus orientaciones. Al respecto las docentes comentan que

O sea, en su minuto estuvieron bien orgullosos de nosotros. Estuvieron bien orgullosos por todo el conocimiento y por lo que estábamos en ese momento compartiendo, había harta difusión, teníamos nuestro espacio y financiamiento. Ya cuando empezó a salir un poco la opinión nuestra sobre algunas situaciones que estaban pasando en la institución, ya no nos quisieron tanto" (Valeria, E.3).

En contraposición la gestión para el DPD de acuerdo con las docentes apoya la construcción de una mejor imagen social de la educación parvularia. Un ejemplo de esto es que:

Sí, sin duda. Y sobre todo porque viene alguien a entregar herramientas, a dignificar nuestra carrera de educación parvularia porque nosotros estamos para que los niños aprendan" (María, E.2).

La imagen social de la educación parvularia presenta tres aspectos que emergen desde los discursos de las educadoras de párvulos, el primero que refiere al paradigma del asistencialismo, el segundo que presenta la falta de valoración social y por último la invisibilización y desprofesionalización.

En relación con el *paradigma del asistencialismo* las entrevistadas relatan que existe una mirada social que plantea a la educación parvularia como un nivel educativo destinado a prestar apoyo a través de las instituciones a los individuos o grupos de individuos en condiciones de vulnerabilidad, durante la primera infancia. En este contexto, el rol de la educadora de párvulos es vista como una cuidadora y/o mujer que cumple las funciones asociadas a la maternidad.

Comentan las entrevistadas que,

No sé si somos tan miradas como valoradas en el sentido de la responsabilidad que tenemos con la educación de esta primera infancia. En esa experiencia que yo tuve, que todavía lo veo un poco más, pero esa experiencia de mis años 95 (1995) en adelante hasta Punta Arenas era como la tía que cuida, la tía que entretiene, la tía que resguarda el bienestar, pero no mucho el tema educativo. Le dan mayor valor a la educación formal, en este caso la básica" (Valeria, E.1). y agregan que:

Yo creo que socialmente todavía no estamos bien posicionadas. Yo creo que todavía la sociedad nos mira como una profesión super fácil, que van a jugar con los niños, a jugar y los van a cuidar. Hasta las familias yo creo que todavía no incorporan este concepto educativo que nosotros le ponemos al trabajo con los niños. Todavía hay "No, es que la tía lo cuida super bien, es super cariñosa, el niño siempre llega en buenas condiciones a la casa, si el niño se cae la tía me avisa" Entonces, siempre están desde lo asistencial y desde el juego, pero no mirado que el juego es la base para el aprendizaje, sino que está desde esas líneas" (Damaris, E.2).

Finalmente:

Yo creo que nos infantilizaban mucho, pero eso también tenía que ver por cómo la educadora se enfrentaba, o sea, la educadora es una profesional (Karla, E.3).

Respecto de *la falta de valoración profesional*, las directoras señalan que la imagen social, puede ser vinculada a la falta de reconocimiento dentro del propio sistema educacional chileno. En este sentido el sistema de desarrollo profesional docente desde el año 2015 ha permitido avances. Las participantes comentan que

Entonces, para hacer carrera en educación parvularia requieres de años, requieres de sacrificios, requieres de esfuerzos, por lo tanto, yo siento que la carrera y la validación de las educadoras de párvulos va tomando más fuerza ahora, pero en su tiempo creo que estuvo súper mal" (Karla, E.3).

El proceso de incorporación a la carrera docente es aún incipiente de acuerdo con las directoras, ya que

Ahora, mezclarlo con el tema de la carrera docente. Cuatro jardines salieron de la región metropolitana, salió el mío y también por un tema de vulnerabilidad porque era un jardín con mucha vulnerabilidad social, entonces ahí tiraron la carrera docente" (Tamara, E.1).

Finalmente:

La falta de valoración profesional es producto del actuar de las propias docentes, ya que no dan cuenta que el rol es trascendental, no solo como directora sino también en el sentido de querer que los niños aprendan más y mejor, que se hagan las cosas de calidad. Ser profesional requiere de todo momento, seas vista o no seas vista, seas reconocida o no seas reconocida porque esta profesión es poco reconocida, no solo a nivel, como tú dices, desde afuera sino también desde el tema salarial, en muchos temas somos poco reconocidas" (Karla, E.2).

Y agregan:

A mí no me importa, de repente, así cómo somos vistas a nivel de sociedad por otros profesionales. No me llegan esos malos comentarios, como de decir "ustedes son las que cuidan a los niños", si ellos tienen esa percepción yo no voy a lidiar con eso. Pero sí desde mi fundamento es mostrarle lo importante hoy en día, entonces ese discurso cambia." (Valeria, E.2).

Un último código para relevar es que, de acuerdo con los participantes, existe una *invisibilización del rol profesional* a partir de las orientaciones gubernamentales que son transferidas a la institución producto de su carácter público. Esta tensión interpela el rol profesional y la percepción de autoeficacia en las docentes, desestabilizando las creencias del rol profesional docente.

Un aspecto destacado por las participantes en este código se vincula con la agencia profesional. Las educadoras perciben que pese a tener posibilidades de

tomar decisiones en el contexto laboral, estas sólo son permitidas desde la institucionalidad cuando corresponden a aspectos que no son vinculantes a procesos legales, sindicales y lineamientos institucionales para los equipos y sus profesionales. Al respecto describen que:

Hay cosas que la directora no puede hacer ¿me entiendes? Hay cosas que, por ejemplo, tú quieres echar a una tía que hizo una mala práctica, tú la viste y quieres sacarla ¡no puedes! No puedes echarla, tienes que pasar por el departamento, tienes que mandar al asesor legal, el asesor legal debe ver el sindicato, pa, pa, pa... Y desde ahí, como directora y como participé en asesoría me pude dar cuenta que hay muchas directoras que están solas en el rol de líder, por lo mismo, por esta burocracia que hay, por este aparataje institucional que hay y por este tema sindical fuerte. (Karla, E.2)

De igual forma explican que:

Si tomo alguna decisión, por ejemplo, yo a las chiquillas no les puedo decir que se vayan más temprano un día que yo sienta que están cansadas, y no es porque quieran capear, sino que al final si yo les doy una hora de vida al otro día van a llegar más contentas a trabajar ¡No puedo tomar esa decisión! Porque ahora no nos dejan. No podemos, todo tenemos que preguntarlo". (Ed. 2).

5.2.5. Liderazgo para la primera infancia.

Respecto del liderazgo *para la primera infancia* involucra a todas aquellas prácticas que fueron aprendidas por las participantes en el contexto de la CPA y son utilizadas en su quehacer docente. Asimismo, permite orientar a los equipos respecto de su trabajo dentro del aula, gestionar los recursos y la conducción del centro en el marco de la institucionalidad. Este liderazgo es diverso e inclusivo puesto que sus prácticas responden a las características únicas del nivel, como es el desarrollo bio-psico-social de los niños y niñas, las particularidades institucionales, los derechos del niño y principios pedagógicos y los aprendizajes construidos en la trayectoria profesional de las líderes y en la CPA.

En concordancia, este apartado responde a los siguientes objetivos específicos:

Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de prácticas de liderazgo en las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana de Chile.

Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para el desarrollo de prácticas de liderazgo, en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana

5.2.5.1. La Transferencia de aprendizajes CPA-CCEE.

Corresponde al proceso de traspaso de los conocimientos adquiridos desde la CPA hacia los equipos de los CCEE y que se encuentran relacionados con dos aspectos: a) *la gestión – técnico pedagógico y a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje* y b) *la cultura y visión compartida*. Inserta en la primera subcategoría se encuentra la *colaboración profesional*, que es concebida por los participantes como el intercambio de materiales y opiniones dentro del contexto de la CPA que son transferidos a los CCEE en apoyo a alguna dificultad, o como estrategia intencionada para el cumplimiento de metas y objetivos. Además, contribuye en la toma de decisiones, la asunción de un rol activo en el ejercicio profesional, así como también permite visualizar y dar cuenta de las tensiones de la práctica pedagógica que requieren una resolución.

Al respecto las participantes señalan:

Cuando es el otro el que te colabora y te apoya, ese aprendizaje es más enriquecedor que el otro que yo puedo lograr, pero me voy a demorar mucho o lo voy a lograr a través de experiencias no muy agradables, a través de un error quizás. Entonces, aquí tú logras porque hay muchos ojos de profesionales que tienen como el mismo interés (Valeria E. 1).

Referente a la participación en la CPA y la co-construcción del quehacer docente agregan:

Siento que todas las que estuvimos ahí participábamos eran de opinión, así que era un rol bien activo. Bien activo, bien participativo. Igual la realidad de los jardines era diversa, por lo tanto, uno ahí contaba su experiencia, también daba ideas, también aportaba uno lo que hacía en el jardín a otras realidades (María, E.1).

Asimismo, señalan que:

Ahí íbamos construyendo y creo que después se fue dando esa realidad que cada una contaba lo que le pasaba, entonces también sacábamos elementos que pudiésemos incorporar en el jardín: en tomar decisiones, en poder..." (Valeria, E.1).

Existe el reconocimiento por parte de las participantes a la *colaboración profesional* como una práctica que se desarrolla en un espacio interpersonal que actúa en la lógica de espejo, donde las colegas explicitan vacíos, brechas o fortalezas a otros que dada la subjetividad propia no son vistas, de ahí que:

"Otro te va a mostrar las alertas u otro te va a señalar porque tú no logras visibilizar el aprendizaje de eso" (Karla, E.1).

Un segundo aspecto en *la gestión técnico-pedagógica y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje* es la *Investigación – Acción*, que da cuenta de los procesos de indagación e investigación in situ de su práctica pedagógica. Dicho proceso es visto por las entrevistadas como una posibilidad de aprendizaje y mejora profesional. La gestión de la investigación requiere por parte de las docentes de un manejo de habilidades intra e interpersonales desarrolladas, tales como la escucha activa, la flexibilidad, y el conocimiento de las características del espacio y ambiente educativo.

Las docentes asumen como parte de su rol como líder la gestión de procesos de *investigación – acción*. Al respecto señalan:

Yo creo que lo que yo más instalé desde mi rol es la observación de la práctica y este concepto de investigación-acción que a mí me gusta mucho. Es como: miramos lo que pasa en la práctica y ahí vamos proponiendo alternativas de mejora. Y, obviamente, la reflexión conjunta, creo que eso es súper potente... (María, E.1),

Y agregan:

“Es un proceso reflexivo, es un proceso de investigación-acción. Entonces, a medida que tú vas viviendo, vas sabiendo, vas viendo tú realidad vas accionando ¿me entiendes?” (Tamara, E.1).

El proceso de *investigación-acción*, es conceptualizado por las docentes como una suma de prácticas de acompañamiento al aula, de reflexión y cuestionamientos profesionales sistemáticos que se realizan en función de la PP, así como también abordan el liderazgo y su implementación en los CCEE. En consecuencia, las docentes, expresan:

Es tan real, es tan posible estos resultados o a lo mejor vamos a tener resultados más pronto. Entonces, este es un tema de ir investigando, [...] porque el estar en la sala, el verificar, el darnos cuenta: eso es la investigación (Damaris, E.2).

Otro aspecto que relevar de *la investigación – acción* es que permite la instalación de nuevas metodologías, así como establecer vínculos entre la teoría y la práctica, relaciones que son necesarias en la docencia para el ejercicio profesional, de ahí que las participantes consideren:

vean esto, ¿Se podrá desde la realidad? Miren, esto va a pasar” Entonces, como que de repente como que desde la experiencia uno traía el aterrizar estas ideas o la posibilidad de poder realizar algunas cosas” (Karla, E,2)

Continuando con la *Gestión técnico-pedagógica y ambientes propicios para el aprendizaje* está la *retroalimentación* que describe proceso de reinyección de

información por medio de una conversación cara a cara donde se cuestionan de las intervenciones realizadas en las prácticas pedagógicas y los quehaceres docentes.

Esta actividad se posiciona en la perspectiva que el análisis es el medio hacia la mejora. Son reconocidos como aspectos tratados en los procesos de retroalimentación la articulación de la gestión logística, la organización del trabajo, la instalación de la investigación - acción en el centro educativo, ámbitos que sustentan la operatividad en un marco de calidad a través de espacios colaborativos, y en redes de ahí que las docentes expresan:

Después llegó una educadora nueva que ella venía como técnico en párvulos y hace poquito ha obtenido el título. Así que me tocó hacerle la inducción, ir trabajando con ella sus primeros pasos como educadora. Así que eso me ayudó bastante como desde el rol de directora y de educadora, pero siempre trato de no perder el rol de educadora. El rol de educadora siempre trato de no perderlo, el rol de educadora no se puede perder (Damaris, E.1).

La retroalimentación, puede gestionarse también a través de la videograbación. Las visitas y acompañamiento en el aula son valoradas por las docentes como trascendentales, tanto para el cambio, así como para la validación profesional que realizan los equipos.

Al respecto expresan:

En las mañanas las invierto mucho en resolver sus dudas, en estar en la sala observando prácticas, y no solo estar observando desde una mirada como más lejana, sino estar en una observación participante. Yo creo que eso también es importante porque los equipos te ven como parte del jardín" (Tamara, E.3).

Y agregan:

Eso fue súper potente para mí, muy potente el poder participar en el curso que no estuvo exento de hacer videos y todo lo que eso significó que fue un caos, porque era grabarte y que te grabaran mientras hacías la experiencia y los niños se paraban, y uno entraba como "chuta, lo estoy haciendo pésimo", pero fue súper bueno para mí porque me ayudó mucho a mirarme cómo lo

estaba haciendo en las prácticas, cómo estaba mediando, cómo estaba viendo esta profesión; replantearme como profesional” (Karla, E. 2)

Y como último punto, *el modelaje profesional*, cuya finalidad es explicitar las formas y secuencias prácticas dentro del acto educativo que deben ser consideradas en la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se realizan determinadas acciones donde los equipos asumen un rol de observador participante al interior del aula, por ende, el capital profesional se va desarrollando paulatinamente desde los espacios prácticos.

Un aspecto relevante es que el *modelaje profesional* se sustenta en las fortalezas que se encuentran presentes en los equipos, y que son utilizadas como mediador en el desarrollo de aprendizajes.

De acuerdo con las entrevistadas:

También desde la mediación, o sea, como dice el proverbio chino, más que darles los pescados tienes que enseñarles a pescar, o sea, que ellas construyeran sus propias soluciones, construyeran sus propias reflexiones, que ellas pudieran ver dónde estaba el problema y eso también me ayudó mucho de la comunidad de mediación a poder ir trabajando con el equipo de esa forma” (Tamara, E.3).

Junto con ello señalan:

Les dábamos ejemplos a las chiquillas desde la realidad que nosotros trabajamos (Damaris, E.3).

La siguiente subcategoría es la *Cultura y visión compartida de la CPA*, que refiere a cinco características que permiten el funcionamiento de la CPA e intervienen en el desarrollo profesional de las educadoras. La primera son los *Espacios prácticos y resolución de brechas profesionales*, que refiere a la CPA como un sitio que provee crecimiento profesional y, en consecuencia, aporta en la resolución de las brechas profesionales. Estas últimas son entendidas por las participantes

como los vacíos en los conocimientos disciplinares y/o pedagógicos, estrategias de liderazgo y comunicación efectiva.

Además, consideran que las brechas profesionales interfieren en la práctica pedagógica y en su desempeño dentro del aula. Es a través de la *colaboración profesional, la investigación acción y los procesos de retroalimentación* que las docentes construyen el capital profesional que facilita la práctica pedagógica y de liderazgo.

De ahí que expresen respecto de la CPA:

Yo encuentro que la comunidad de mediación está comprometida con lo pedagógico, con el tema de fortalecer el liderazgo pedagógico, el poder manejar mejores contenidos, de que uno está en la comunidad de mediación, el poder traspasar contenidos con las mismas compañeras de la comunidad” (María, E.2).

y agregan en relación con las brechas profesionales que:

Como educadora de sala cuna, me pasaron varias situaciones que me hicieron sentir super expuesta y reforzar lo que había descubierto: que me costaba el trabajo con adultos (Damaris, E.2).

Finalmente señalan en relación con la construcción del capital profesional:

Porque siempre trato de estar actualizada, de conocer formas distintas de enseñar y aprender para poder instalarlas en el jardín. (Damaris, E.1)

Respecto de la transferencia desde la CPA al CCEE explicitan,

En la medida que se le muestre al equipo que hay otras formas y fundamentando, yo creo que hay enormes oportunidades de avanzar con el equipo. Y por eso hay que pensar en esta transferencia, cómo lo vamos a hacer para que las chiquillas hagan un “click” y vean la mediación como algo súper importante para los niños (Sesión CPA NP, 2019)

Dentro de la cultura de la CPA, existen espacios de *protección y cuidado profesional*, que refiere a la percepción de las participantes respecto a la CPA, como un ambiente protegido y de confianza entre sus miembros. Lo anterior, facilita la expresión de ideas, situaciones de complejidad y valoraciones respecto de aspectos profesionales que son expuestos de manera conjunta. La vinculación que se da en este contexto se caracteriza por la horizontalidad en sus interacciones y la acogida o red de apoyo hacia cada docente ante cualquier necesidad.

Al respecto las entrevistadas señalan que,

La oportunidad de tener un espacio donde se pueda compartir y no se tenga miedo a conversar. Ya eso es una ventaja o que hace la diferencia. También eso yo lo aplico con otras colegas de no juzgar el trabajo de la otra sino aportarlo, decir "Ya, mira qué bien lo que estás haciendo" porque yo creo que nadie hace las cosas con mala intención (Damaris, E.2).

Comentan además que:

Entonces siento que ese es un espacio en el que todas hemos aprendido a cuidar, a querer y abrazar en el fondo, porque ya llevamos mucho tiempo, pero sigue estando esto. La vibra, esta cosa que uno no puede describir, que uno no puede poner en un elemento concreto, sigue estando cuando reflexionamos, cuando compartimos las prácticas, cuando uno ya sin miedo dice "pucha, yo lo hago así" y la otra complementa y vamos trabajando juntas, porque exponerse, desnudarse a que yo lo hago de esta forma no es algo fácil (FG, 2019, V).

Otra característica es que *la protección y cuidado profesional* se da también en el plano personal. Las entrevistadas consideran que les

Permitió este espacio conectar con nosotras mismas. Y en la medida que yo me conecté conmigo, yo me dispongo a conectarme con el otro. Y eso también desde la transformación como profesional, como persona, porque soy una sola, no me puedo dividir, me ha permitido también a aprender a escuchar y

a mirar distinto. Y a veces a quedarme callada, y solamente observar (FG, 2019, V)

Un último aspecto dentro de este código refiere a la colegialidad. La protección y cuidado profesional también considera la co-responsabilidad solidaria, es decir, dentro de la seguridad de la CPA las decisiones que se toman consideran un equilibrio y equidad para todas sus participantes, con independencia de la posición jerárquica que tienen en la institución. Lo anterior facilita la adscripción a la CPA, como un tercer espacio profesional. Un ejemplo de esto es

Que era de cómo me siento en la comunidad ahora, en el 2019, tiene que ver con el sentimiento de pertenencia. Yo pertenezco a este espacio social que hemos construido y un espacio sumamente cómodo, porque una puede ser totalmente honesta respecto hay que ser pedagógico a lo que uno realice independientemente del cargo que tenga (FG, 2019, V).

Asimismo, el cuidado y la protección profesional la transferencia se evidencia en:

Pero desde lo humano va cambiando porque uno va conociendo a las personas, uno ya conoce sus realidades familiares, entonces uno va tomando decisiones a raíz de esa realidad [...] Entonces, pero yo tengo una buena relación con el equipo, una muy buena relación. Desde mis características personales también las digo, porque yo no soy una persona que anda abrazando, ni besando a las personas, pero demuestro mi cariño de otra forma y las chiquillas ya saben, yo también yo ya las conozco. Entonces también empezamos a hacer una comunidad como jardín (María EF, 2019)

Un tercer aspecto son los *marcos curriculares vigentes*, las entrevistadas consideran a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como un instrumento que responde a una necesidad el área educacional, pero que además como un referente válido y orientador de la práctica pedagógica y de liderazgo, sobre todo en la construcción de los lineamientos y contextualización de los CCEE.

Otros documentos como los referentes institucionales que se sustentan en las interacciones cognitivas y los criterios de mediación son orientaciones disciplinares que para ellas tienen un alto valor en el trabajo educativo.

En congruencia, las entrevistadas señalan:

Vimos que era mucho mejor, las analizamos, estamos mucho más conformes con las bases curriculares de ahora, nos dimos cuenta que eran mucho más pertinentes, las analizamos y vimos. También encontramos ciertas cosas que podrían mejorar. Desde los fundamentos también, también se cambió el referente curricular de la institución, también lo analizamos y lo vimos, salen lo que son las interacciones cognitivas, salen los criterios de mediación. (María E.2).

Complementan señalando que, dentro de la CPA,

Sí, estábamos como iniciando el uso de las bases en el 2018-2019. Entonces, lo que alcanzamos a conversar que decíamos que era súper importante hacer un trabajo como técnico de las bases, porque si bien los objetivos de aprendizaje estaban dados por nivel o por tramo, eran súper generales. Entonces, teníamos ganas de hacer un trabajo como de desprender habilidades, como por objetivos de aprendizaje para que nos permitiera una mejor posibilidad de observar los avances de los niños y evaluar también el proceso evaluativo (Damaris, E.3).

La transferencia desde la CPA al CCEE se genera a través de,

Por ejemplo, en el año 2019, me enfoqué netamente al hecho de que las tías conocieran las bases curriculares, les hice capacitaciones creadas por mí para que ellas vieran que no era netamente un cambio a las bases, sino unas nuevas bases curriculares y la estructura, más que nada, era lo que ellas tenían que aprender a conocer (Tamara, EF, 2019)

Como cuarto punto se encuentra la *distribución de roles* es entendida como la práctica de compartir y designar las tareas en la CPA en congruencia con las

necesidades y los objetivos propuestos, asumiendo en concordancia el rol y las funciones que se deben desarrollar. En este sentido, los procesos de aprendizajes profesionales y de alto empoderamiento alcanzado por las participantes se vincula al sello educativo y la validación profesional.

Al respecto las docentes consideran:

Ahí cada una cuando comenzamos la comunidad, vimos que había ciertas características “a usted le interesa participar, sí” y de alguna forma, asumimos un rol. Tomamos ciertos acuerdos y lo hemos ido visualizando durante el tiempo en que se vayan concretando esas acciones (FC, 2017/ V).

Junto con ello:

Elegimos un nombre, elegimos las funciones de secretaria, encargadas y comenzamos a fijar metas a través de un plan de acción que venía desde la última vez (FC, 2017/NP).

Finalmente:

El sello “donde pudimos plasmar desde nuestra visión cómo íbamos a tener esta participación en la comunidad de aprendizaje...que se conformó (FC, 2017/V).

Y continúan,

Todas participan no hay nadie que tenga un nivel de participación menor, tenemos la persona que planifica las reuniones, tenemos otra que va sistematizando lo que uno va diciendo, otras que van generando más reflexión, tenemos alguien que nos va controlando también y alineando, tenemos quién nos da la calma también, entonces tenemos diferentes roles súper marcados y que tienen que ver con la personalidad de cada una (María, E.F).

Respecto de la transferencia desde la CPA al CCEE señalan que:

Acá he tratado de instaurar que todo el trabajo sea colaborativo. Me refiero a distribuir, a validar habilidades, a no creer que yo solamente haga las cosas bien, o que ciertas personas solo hagan ciertas cosas bien. Y eso se lo he tratado de transmitir, en primer lugar, al equipo de educadoras que tengo a cargo, y en segundo lugar, al equipo técnico. (María, EF, 2019)

Otro punto refiere a las *Aulas abiertas*, que comprende la desprivatización de la práctica pedagógica que surge al interior de la CPA como una acción dentro del proceso de aprendizaje profesional de las participantes, y que luego tras su adquisición es transferida a los CCEE, es decir, a sus equipos de trabajo. La desprivatización de la práctica en primera instancia surge dentro del proceso de colaboración profesional por medio de la exposición de las propias prácticas pedagógicas a un conjunto de profesionales para su valoración y recepción de propuestas de mejoras y/o sugerencias, que tienen por finalidad aportar en el proceso de cambio, sin embargo, se profesionaliza a través de su inserción en el proceso de investigación- acción que realizan los equipos. Junto con ello, posibilita el conocimiento y la valoración de otros espacios laborales y el contraste con los propios.

Una de las formas que puede tomar refiere a la videograbación, las conversaciones profesionales reflexivas y colaborativas, junto con los procesos de acompañamiento al aula.

En este contexto, las participantes:

Se llevan experiencias del jardín a la comunidad, las comentamos, (no solo a mí, de todas) las exponemos (María, E. F).

Además,

En la comunidad de mediación nos conversábamos de las estrategias, de cómo trabajar con esa tía más resistente, cómo encantar a las familias, cómo llegar a los niños, cómo ir haciendo cambios de forma paulatina entendiendo todo el contexto” (Karla, E.2).

Y agregan que:

Me contribuyó en el sentido que tú ibas viendo las realidades de las colegas porque cada una contaba [respecto de su propia realidad en el centro educativo] (Tamara, E.1).

Un último elemento dentro de la *Cultura y visión compartida* refiere al *Sello educativo*, que contempla la suma de aspectos diferenciadores construidos en la CPA, en relación con otros grupos de profesionales. Aspectos claves identificados son: la pasión por la educación, la filiación institucional, el interés por la mejora continua, la intencionalidad pedagógica como foco del rol directivo, junto con prácticas centradas en la confianza y el desarrollo profesional.

Se relevan dentro de los discursos de las participantes:

Eso mismo pasaba también en la comunidad de mediación, la comunidad Kiri. Estábamos todas súper apasionadas con la educación, entonces había hartos elementos característicos que nos unían; la pasión por la educación, pertenecer a una institución, poder generar este espacio de contención y esta posibilidad como de crear algo distinto (Damaris, E.1).

En relación con la intencionalidad pedagógica expresan:

Todo eso es la diferencia que yo he visto entre las personas que podemos estar en la comunidad y las que no, porque sabemos qué es lo que queremos hacer; la intencionalidad pedagógica, qué queremos, y qué va a pasar en el cerebro de ese niño si yo hago esta interacción o si no hago esa interacción, o aprovechar esos momentos" (Valeria, E.3)

5.2.5.2. *Ruta de construcción y aprendizaje del liderazgo.*

La trayectoria dentro del proceso de aprendizaje del liderazgo considera dos aspectos marcados dentro de un mismo contexto que corresponde a la subcategoría denominada *la institucionalidad*. De acuerdo con las participantes el contexto laboral que envuelve al docente dentro de su ejercicio profesional presenta

elementos comunes como la entrega de parámetros y prácticas específicas esperadas desde la dirección regional. En virtud de ello, las formas en que las docentes establecen su PP y las prácticas de liderazgo se vinculan con los énfasis propuestos.

Entroncada a esta subcategoría se encuentran los *contextos institucionales*, que presenta a las dinámicas dentro de los centros educativos de la institución previos al ingreso a la CPA. Es durante este periodo que las docentes experimentaron acontecimientos problemáticos, que obstaculizaron su práctica pedagógica y la construcción del rol docente y directivo. Las experiencias conllevan principalmente la percepción de exposición hacia otros y la ausencia de estrategias de afrontamiento ante las dificultades.

Respecto de esto expresan:

Eso a mí me generaba un estrés muy grande porque yo no soy mucho como de andarse exponiendo y eso de "yo, yo, yo" o "mi jardín hace esto o mi jardín hace esto otro". Entonces no, eso me costó mucho" (Valeria, E.3).

En relación con los obstaculizadores presentes y las posibilidades de gestionar el quehacer docente durante este periodo:

Yo era la primera educadora de niveles, entonces era como: haces todo y no haces nada. Era bien compleja la figura y más que, bueno, también si la directora no estaba tú te hacías cargo, era la directora subrogante" (Karla, E.2).

En relación con las posibilidades de cambio:

La institución tiene una forma de hacer enseñanza y nosotros estamos aplicando currículo en la sala y eso tiene que ver con que...está dado el "rayado de cancha" o el deber ser, la política". (Valeria, E.F).

Finalmente es:

Una estructura poco flexible (María, E.F).

Un segundo aspecto dentro de *la institucionalidad* son los *conflictos relacionales*, que describen las experiencias y situaciones que son comunes y

cohabitan tradicionalmente en la cultura institucional y sus miembros. Principalmente, se relacionan con los espacios prácticos y las brechas profesionales, aspectos que complejizan la comunicación con otros y, en consecuencia, tensionan las relaciones de las docentes y la comunidad educativa.

Con relación a la familia expresan:

Pasa que hay mucha desconfianza cuando llega la familia, mucha. Es un nivel alto de desconfianza [...] Hay todo un proceso de ganarse a la familia, ganarse la confianza y después cuando tenemos ganada la confianza con esta familia ya es mucho más fácil trabajar (Karla, E.F).

Respecto de las condiciones socioeconómicas de los centros señalan:

Después no había quién la reemplazara, igual por un tema que llegan directoras ahí y salían arrancando. [...] Así que había directoras que no querían irse para allá, yo me quería puro ir. Ese lugar era muy, muy peligroso. Muchas personas, o sea, mucho riesgo" (Tamara, E.1).

Finalmente, los conflictos comunes con los equipos:

Bueno, también ahí en ese jardín había mucho... lo más que había era el tema de no respetar, no respetarse entre compañeras y ser malas: desde que te manchen el delantal con cloro, tú llegas y es lo primero que te hacen, que no te hablen, que te ignoren. Todo un equipo que te ignoraba, no te hablaban. Yo quería irme, pero dije "¡No, no voy a irme, no me la van a ganar, al contrario, yo me las voy a ganar a ellas! No sé cómo lo voy a hacer, pero lo voy a hacer" (Tamara, E.2).

La segunda subcategoría dentro de la **Ruta de construcción y aprendizaje del liderazgo** presenta la trayectoria de desarrollo del *liderazgo previo al ingreso a la CPA*. En este contexto describe a las visiones, características y prácticas realizadas en el quehacer docente y la PP desde el rol de líder. Las prácticas declaradas por las participantes se asocian principalmente al liderazgo de tipo estratégico, transformacional y educativo.

El liderazgo planteado previo de la CPA, en primera instancia es centrado en la dirección y el plano directivo, para posteriormente avanzar al ámbito educativo en congruencia con los ejes institucionales.

El liderazgo estratégico considera prácticas de gestión y funcionamiento del centro en concordancia con los lineamientos y agendas del sistema. Un ejemplo de éste refiere a la visión que tienen las docentes respecto de su liderazgo previo a su ingreso a la CPA: “yo creo que mi liderazgo se basaba en relación a la política de calidad de institución” (Tamara, E.F).

En el marco del *liderazgo transformacional*, lo relevante se centra en el cambio de la cultura institucional. De ahí que una de las prácticas explicitadas por las docentes refiere a la planificación de las tareas hacia la primera infancia:

Pero yo recuerdo que hice muchos cambios ¡muchos cambios! De la forma como se administraban los recursos, planteamos una metodología distinta para trabajar las matemáticas en el nivel transición que estaba con una sola agente educativa, entonces ella fue ahí super “power” conmigo y yo le empecé a mostrar que podíamos hacer cosas distintas para impactar de mejor forma en el aprendizaje y ella enganchó (Damaris, E.1).

En términos del *liderazgo de tipo educativo*, algunas prácticas son, por ejemplo, la vinculación con la primera infancia desde el ámbito emocional:

El hecho de jugar con los niños, aprender de ellos, de tener niños exquisitos porque en ese tiempo había mucho contacto con la familia (Tamara, E.2); El hecho de jugar con los niños, aprender de ellos (Tamara, E.3).

Junto con ello, Valeria agrega:

Ahí aprendí lo que era el gozo del trabajo con los niños (E.2). Mi trabajo en el sentido como directora es bien como de poder estar con los niños, de poder participar (E.F).

El ingreso a la CPA marca un hito relevante en el desarrollo del liderazgo en las participantes. Este periodo es reconocido por la construcción de aprendizajes y desarrollo profesional. De acuerdo con las docentes el *liderazgo de la CPA* aportó con modelos para el rol de educador de aula, así como directivo. Asimismo, estableció una proyección hacia los centros educativos de procedencia y también hacia el nivel regional, por medio de prácticas centradas en la mejora del rol docente para la conducción del aula y un CCEE.

Dentro de la participación en la CPA es posible evidenciar prácticas de *liderazgo inclusivo y distribuido* y que además se vinculan con las posibilidades de aprendizaje profesional. Aspectos relevantes dentro de estas prácticas son descubrimiento de las fortalezas y la asignación de las tareas, las que responden a procesos de desarrollo profesional, más que al cumplimiento de determinadas responsabilidades, por ende, la mirada es amplia. En este contexto explican que

No soy como la que está controlando, sino que cuando ya está más o menos la cosa más revuelta, digo: -ya, pero chiquillas, entonces esto, esto y esto, ¿sí? ¡ya!, y de ahí volvemos de nuevo, como que volvemos y vamos sacando resultados, voy concretizando o hago algún aporte (María, E.F).

Y agregan:

Cómo voy yo fortaleciendo en ellas habilidades de liderazgo, deja posibilidades [...] para que las profesionales que están en la misma línea que yo, que son iguales, también tomen decisiones (Damaris, E.F)

Las prácticas de distribución de las tareas desde la perspectiva de las participantes gestionan el desarrollo de los procesos cognitivos y de aprendizaje en los equipos. Un ejemplo de ello es que:

Los mayores aprendizajes tienen que ver con siempre poder flexibilizar y ver nuestro trabajo desde la calidad que tenemos (María, E.F).

También las prácticas desde el liderazgo constructivista consideran que la mediación es un proceso que articula el aprendizaje y la enseñanza, por tanto, se caracteriza por su transversalidad. También determina la creación de ambientes

propicios para el aprendizaje por medio de la organización y articulación de las diversas áreas de trabajo. Las docentes consideran como:

Foco principal como de mi rol es desde el liderazgo pedagógico; cómo voy acompañando, asesorando y apoyando la implementación los procesos de enseñanza aprendizaje (Damaris, E.F).

Además, el cambio en el *liderazgo en la CPA* desde la perspectiva de las directoras generó motivación y reencanto con la profesión y una mayor confianza en sí mismas. De ahí que la comunidad:

A mí me sirvió mucho eso porque pude trabajar con el equipo, porque también nos sirvió como algo motivador (Karla, E.F).

Agregan que una forma es a través de la utilización del:

Buen humor, entonces yo creo que eso es súper importante para poder generar situaciones o momentos de distensión, de poder generar también confianza (María, E.F).

En función de los procesos pedagógicos en los CCEE y la CPA, las participantes describen que,

Dentro de la comunidad también existe hartito de planificación y es bien lúdico la verdad vamos y de verdad nos gusta porque hablamos de temas que son de nuestros intereses como te decía anteriormente, y que también se relacionan directamente con la práctica pedagógica y con la realidad los jardines infantiles, y también con lo que sentimos como profesionales (María, E.F).

Lo anterior implica que el:

Liderazgo efectivamente la sala de clases tiene que ver mucho con un liderazgo apreciativo, desde ver los talentos del equipo y poder ponerlos al servicio de la gestión del trabajo mismo de la sala" (Karla, E.F).

Desde el *Liderazgo holístico*, las participantes consideran dan cuentas de prácticas que consideran una multiplicidad de factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los aspectos que cobra relevancia es la necesidad de:

Un equilibrio entre las demandas equipo, familia, y niños; el niño siempre tiene que estar por sobre las otras cosas, así como súper pequeñas casi domésticas no sé por ejemplo, no sé, dicen -tía justo pusimos poquitos materiales porque habían poquitos niños- entonces cómo había poquitos niños vamos hacer con poquitos material la experiencia educativa- tú dices, no, a los niños independiente de que haya pocos o hayan muchos la calidad tiene que ser la misma, ¿cierto? ahí es donde tú tienes que colocar a los niños en el centro del quehacer educativo (Karla, E.F)

5.2.5.3. *El perfil profesional*

Finalmente, **el Perfil profesional**, última categoría que se desprende del liderazgo para la primera infancia, considera *habilidades interpersonales, las habilidades intrapersonales y el desarrollo de valores y habilidades emocionales*. Estos aspectos configuran el perfil profesional de las docentes que fueron partícipes de la CPA y se desempeñan como directoras de estos centros educativos institucionales.

Es considerado por las participantes como una suma de características presentes en las líderes que fueron construidas o profundizadas a desde la observación de las realidades multidimensionales y dinámicas dentro de los centros educativos, o hacia sí mismas como líderes en la CPA.

A nivel de *habilidades interpersonales*, una de las herramientas que es congruente con esta línea es la implementación de *la reflexión* como un proceso analítico. Quienes cumplen el rol de líderes deben situar sus prácticas a partir de una visión holística para orientar el aprendizaje permanente de los equipos. De ahí la importancia de:

Su capacidad de reflexionar y de mirar y observar; de observar lo que estamos haciendo" (María, E.2).

Además, abre posibilidades de mejora, y conduce el actuar y las decisiones con una intencionalidad clara.

La reflexión puede abordar conocimientos disciplinares como la evaluación y la concepción de niño como sujeto de derecho. Desde lo pedagógico el proceso de remirar la práctica permite a las docentes el descubrimiento de nuevas brechas dentro de los equipos y desde su rol directivo. Al respecto las participantes consideran que:

Tienes hacer algo y pararte y plantearte las cosas bien y entregar las cosas con una factura de calidad lo mejor posible" (Damaris E.1).

Desde la perspectiva de las docentes, la reflexión es una respuesta a la mecanización de las prácticas pedagógicas, de esta forma, gestionarla apertura mejores estrategias y cambios, junto con orientar el aprendizaje permanente para avanzar hacia la calidad educativa. En este contexto, es que

Siempre estamos pensando en crear algo mejor o en diseñar a través del espacio de reflexión mejores formas de aprender o enseñar ¡Me gusta mucho ese concepto! Mejores formas de aprender y enseñar en los jardines, contención también y no tanto de control" (Damaris, E.2).

Un segundo aspecto es *la confianza*, declarada por las participantes como la entrega de posibilidades de mostrar la emocionalidad a otra persona, sin tener la necesidad de salvaguardar algunos aspectos de las situaciones o propias percepciones que puedan comprometer la imagen de sí misma ante otros.

La confianza gatilla otros procesos relacionales como son la colaboración profesional, la reflexión y la disposición hacia el aprendizaje. Entonces:

Contribuyó en el sentido que tú ibas viendo las realidades de las colegas porque cada una contaba. Al principio todas contaban maravillas como súper ideal. Era así como ¡Oh sí, yo lo hago así, todo sale bien!, pero había algunas que éramos más disidentes "Es que esto no sale bien", no siempre todo es maravilla, no todo es dulce miel. Entonces ahí íbamos construyendo y creo que después se fue dando esa realidad que cada una contaba lo que le pasaba,

entonces también sacábamos elementos que pudiésemos incorporar en el jardín: en tomar decisiones (Damaris, E.3).

Es importante destacar que las participantes explicitan que mantener relaciones basadas en la confianza con los equipos, no implica abandonar los procesos de retroalimentación y acompañamiento que realizan las líderes. Un ejemplo de ello es que:

Confío mucho en ella, me apoyo mucho en ella en la parte pedagógica, pero eso no quiere decir que mi supervisión o mi retroalimentación no está" (Karla, E.2).

También dentro de *las habilidades interpersonales* se encuentra la *disposición hacia el aprendizaje*, que es considerada por las líderes como la avidez por generar aprendizajes profesionales permanentes, la apertura en las posibilidades de desarrollo profesional que ofrece la institución u otra que implique la mejora de su rol y práctica pedagógica. Asimismo, las participantes expresan que:

Esta posibilidad o este desarrollo permanente desde la autocapacitación yo creo que también ha facilitado enormemente mi rol, porque siempre trato de estar actualizada, de conocer formas distintas de enseñar y aprender para poder instalarlas en el jardín (María, E.2).

Es importante destacar que la *disposición hacia el aprendizaje* se conforma por un ámbito personal y otro a nivel institucional, donde por una parte las docentes tienen el deseo de perfeccionarse desde las ofertas e invitaciones que realiza la institución, pero también de la propia búsqueda de programas de acuerdo con sus motivaciones e intereses. De ahí que las docentes señalen que:

Creo que fue de ambas áreas: como una cuota mía personal y otra cuota [...] como capacitaciones de liderazgo [...] Entonces yo creo que eso también fueron insumos que me permitieron ir fortaleciendo esas herramientas (Damaris, E.3).

Por último, las invitaciones a capacitaciones son bien valoradas por las líderes. Al respecto señalan:

Sí, mucho porque como te digo yo siempre he querido aprender y para mí los criterios eran magníficos (Tamara, E.1).

La *comunicación asertiva*, refiere a las prácticas que utiliza el líder para entregar orientaciones para el buen funcionamiento del centro educativo. Permite el desarrollo de la confianza entre las personas, facilita los espacios de reflexión, retroalimentación y el buen trato. Junto con ello, facilita la validación profesional no tan solo desde la figura del líder, sino que para con los miembros del equipo.

Consecuentemente, las directoras expresan que

Ha sido un súper acierto, creo yo. Esta posibilidad como de acercarme al equipo y estar en esta conversación de uno a uno en donde vamos mirando la práctica, donde vamos mirando los aspectos que hay que seguir incorporando. Esto me ha ido permitiendo mejorar los espacios de comunicación, también los vínculos, eso (Valeria, E.2).

En relación con el establecimiento de la confianza señalan:

Entonces, no es como que yo digo y se hace o lo que yo creo se hace. Además, las chiquillas tienen confianza de venir, decir sus ideas y son bien acogidas y si hay algo que en realidad no me parece no les digo que no, sino que las hago reflexionar por qué eso tal vez no es pertinente para el jardín o para el nivel o para el equipo (Karla, E.2).

Respecto de la comunicación asertiva y los procesos de retroalimentación explicitan:

Entonces, le planteo la pregunta y es ella la que va mostrando, va hablando de la pregunta, va mostrando las respuestas y cuando ella va comentando yo le digo: "Sí", por ejemplo, "estoy de acuerdo con eso porque yo considero que esa es una de sus fortalezas más relevantes que ha permitido impactar..." y

voy reforzando la respuesta que ella misma va dando de su práctica. Igual, de la misma forma de los objetivos de mejora (María, E.1)

Además, *el buen trato*, corresponde a las prácticas orientadas a resguardar la integridad de los niños, niñas y la comunidad educativa. La confianza, compromiso profesional y ético, favorecen las prácticas realizadas desde el respeto, el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, la familia como primer agente educativo entre otras. Desde la perspectiva de las participantes las prácticas de liderazgo situadas desde el buen trato son actos de humildad profesional, donde el líder asume el papel de aprendiz, co-construyendo realidades con los equipos. De ahí que las docentes expresen que,

Procuró consensuar, procuró llegar a acuerdos siempre para construir. Entonces, sin duda que hay un cambio, hay un antes y un después, y que vino a ser compatible con esta forma de ser que yo tenía, que hoy día creo que en el aprender debe haber un grado de humildad, de no sé si altruismo (Valeria, E.3).

Existe una valoración del *buen trato* como una característica que es vinculada por las docentes a “ser buena persona”. Este rasgo personal se conforma a partir de la empatía, la confianza, acompañamiento y el reconocimiento hacia otros. Las educadoras señalan que los equipos,

Valorizaban mucho el hecho de que yo las haya valorado como personas. Me decían: “Yo, gracias a ti Tamara, -las educadoras-, sé lo que valgo y sé todo lo que puedo entregar “o “te doy las gracias porque yo aprendí a trabajar y a querer a los niños, aprendí que esta pega es muy bonita” o las técnicas que igual te decían: “Cuando usted me llevó a la oficina, cuando usted me dijo que yo había cometido este error pensé que usted me apoyaba, que usted estaba conmigo. Yo le agradezco porque desde ahí nunca más me sentí sola”. Ahí yo creo que fue, no sé, no sé cómo llamarlo, pero le enseñé como a treinta y tres (33) personas a ser mejor persona (Tamara, E.2).

En términos de la gestión del establecimiento el buen trato es una declaración explícita, por ende, existe una intención clara y conocida de los líderes por marcar un sello en las prácticas educativas por medio del PEI y en congruencia en el trabajo pedagógico. Las entrevistadas consideran que

El PEI de los establecimientos, creo yo que eso fue muy significativo [...] Entonces, fue rápido sacar el sello, el tema de orientar el vínculo con familia, el concepto de niño que queríamos formar y así las declaraciones fueron siendo de verdad muy representativas de lo que nosotros como establecimiento hemos sido. No sé, creo que fue una tarea con harto esfuerzo, pero también es muy real, es muy concreto, es muy fidedigno. Esas declaraciones están, si alguien viene se va a dar cuenta que están. No son solamente declarativas, se llevan a la práctica, eso (Valeria, E.2).

Un último aspecto destacable es que el *buen trato* se asume como una práctica por parte de los equipos que denota compromiso hacia la educación parvularia y sentido de pertenencia con la profesión, donde

Entrar a la sala y darme cuenta que están trabajando con los niños, que lo están pasando bien, que están tranquilas, eso es lo que a uno sigue llenándole el corazón y saber que uno está muy bien en el lugar que está y que más encima te están pagando por eso; lo estás haciendo, disfrutando este trabajo” (Karla, E.2).

Junto con ello agregan:

Entonces, siempre me he preocupado de que la forma que tenga yo de hacer las cosas sea la mejor manera en que todas se apañen, se suban [...] Lo interesante de esto es pasarla bien trabajando y que esto sea como agradable. No sea una carga, no sea un peso (Valeria. E.1).

En conclusión, las participantes describen que las prácticas de liderazgo se orientan desde una mirada centrada no tan solo en el bienestar de los niños, sino también hacia los equipos, donde la sinergia entre ambos facilita el grado de compromiso profesional que muestran los equipos. Un ejemplo de esto es que:

Si tú eres un buen líder debes evaluar muchas variables y no porque tú tengas metas para alcanzar un logro o tengas que cumplir con ciertas cosas, tengas que pasar a llevar personas. Eso siempre ha sido como mi lema, no sé: Si tú tienes un equipo empoderado y en bienestar, ellas sin duda van a dar el cien (100) o más de eso en pos del objetivo principal (Valeria, E.2)

El último aspecto dentro de *las habilidades interpersonales* es la *visión estratégica*. Esta corresponde a la mirada a futuro que puede traspasar desde el líder a los equipos con relación a la Educación Parvularia como nivel, sus necesidades junto con su aporte a los requerimientos mayores como son las necesidades del país. Dicha mirada se sustenta en la identificación de fortalezas y brechas en los equipos, las posibilidades de las familias en su rol como primer agente educativo en el desarrollo del nivel.

En relación con la identificación de brechas expresan que:

Creo que por ahí va el tema de la motivación va más centrada en la posibilidad de innovar pedagógicamente lo que hacemos en el jardín. Y soñamos harto, soñamos harto, reflexionamos harto, cuestionamos mucho la forma en la que estábamos entregando los aprendizajes, cuestionamos mucho con el equipo el rol del adulto como desde este adulto evaluador de aprendizaje, y nos dimos cuenta que había muchos aspectos que teníamos que seguir trabajando (María, E.1).

Respecto de las necesidades del nivel plantean que son relevantes,

El trabajo con redes, creo yo, desde el liderazgo y cómo desde el jardín se pueden ir activando redes en beneficio de los niños y de las familias. Yo siento que todavía ese tema a nivel país, no solo en Educación Parvularia, sino que, en articulación con otras instituciones, está muy en déficit. Como que cada uno trabaja desde su propia isla que es su institución y como que no hay mucha articulación”, De igual modo, releva en los equipos la necesidad de “generar instancias para que el equipo pueda capacitarse, pueda reflexionar de su práctica, pueda tener una mirada crítica de su desempeño y desde ahí pueda seguir avanzando hacia mejores espacios educativos. (Damaris, E.2).

Igualmente, es posible evidenciar dentro del **Perfil profesional** en las líderes las *habilidades intrapersonales* que fueron desarrolladas por las participantes dentro de la CPA. La primera de ellas corresponde a las *el líder como aprendiz permanente*, que refiere a la posición que asume el líder durante su vida profesional, tomando las oportunidades de mejora que se le presentan, pero además visualizando su desempeño profesional como un espacio que en dinamismo y congruencia con los cambios requiere permanentemente de nuevos aprendizajes profesionales que les permitan sortear la contingencia propia de la Educación Parvularia, así como reimpulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del CCEE. Un ejemplo de ello, desde los discursos de las participantes:

Y cómo también ahí ¿Cómo decirlo? Como darme cuenta que estoy siendo ese ente descubridor de condiciones, de cómo aprende esta comunidad, de cómo desarrollamos el cómo debemos reconocerlos para convencernos también y que siempre puede ser perfectible. Que siempre puedo continuar, que no hay un nivel donde yo me puedo quedar. Siempre hay algo por descubrir, siempre hay algo por rehacer o por remirar. Y no cerrarse tampoco a decir "hasta aquí llegamos y no hay nada más por aprender" o que ya no tengo nada más que hacer, porque los niños son distintos, nuestras etapas de vida también, como adultos y como personas somos diferentes, las familias van siendo distintas, hay una historia detrás. Todo eso". (Karla, E.1),

Otro aspecto es que las participantes muestran un fuerte interés por la innovación y su incorporación en los espacios de aula, inclusive:

Al principio yo tenía muchas ganas de aprender e incorporar muchas cosas y muchas cosas las hacía yo, pero después me fui dando cuenta que en verdad el potencial que tenía mi equipo era súper potente (María, E.3).

La percepción de autoeficacia profesional es otro de los ámbitos relevados por las docentes. Refiere a la imagen construida respecto de su propio desempeño en el marco de las prácticas profesionales y la capacidad de realizar correctamente las diversas tareas que se le encomiendan. Al respecto las docentes expresan:

Mira, lo laboral yo siento que ha evolucionado como de menos a más. Al inicio lo laboral costaba mucho mantener el contacto con las personas. Yo siento que yo me la jugué mucho haciendo muchas cosas” (Tamara, E.1)

Asimismo, agregan:

Porque uno, así como puede ser un excelente líder también tienes que ser un líder participativo, un líder que sea colaborativo y todas las formas de liderazgo que tú puedas tener. Yo encuentro que se ha fortificado en cuanto a esos conocimientos más que nada (Valeria, E.3)

La relación entre la CPA y la percepción de autoeficacia profesional es visualizada como un aporte ya que entonces eso ha hecho como el poder de convencimiento. Cuando uno cree fehacientemente que eso da resultado, uno habla con convicción y entonces eso me ha pasado también acá en el jardín y me ha ayudado mucho también (Karla, E.3).

De igual relevancia en el discurso de las participantes es *el empoderamiento*, que es descrito como el proceso de construcción de seguridad profesional para la toma de decisiones en el quehacer docente. En este contexto, las participantes identifican como facilitadores las interacciones del equipo, los procesos de retroalimentación, el aprendizaje de múltiples herramientas de liderazgo, aspectos desarrollados durante la participación en la CPA. Junto con ello, dan cuenta de la conciencia respecto de la importancia del rol docente y directivo en el aprendizaje de los párvulos. Identifican como relevantes, los procesos de mediación, el conocimiento de sus fortalezas que gestiona el avance hacia la mejora.

Las participantes describen el proceso *de empoderamiento*, como una habilidad de desarrollo paulatino, ya que

Pero estoy súper contenta porque igual visualizo mi historia, o sea, yo no partí súper empoderada. Creo que me empoderé en la medida que fui desarrollando la práctica y no me empoderé por mis propios recursos sino también por mi equipo. O sea, yo siempre les digo a ellas: “Si ustedes hubiesen cerrado la puerta para poder generar cambios, yo no podría haber hecho todo

lo que hice en este jardín porque lo hicimos juntas” Entonces, yo siempre les digo a ellas “Todo lo que hemos logrado en el jardín, claro, yo soy el líder pedagógico, pero ellas están conmigo, ellas reman conmigo siempre todos los días” Entonces, se involucran, participan y eso se valora mucho. (Damaris, E.2)

Respecto de la CPA, consideran que,

Pero sí me contribuyó en tomar decisiones, en tomar ideas, a darme empoderamiento, liderazgo, como a darme esa fuerza, eso de creerte el cuento, de empoderamiento, de saber que tú puedes y que en tus manos está el aprendizaje de muchos niños, y eso es una enorme responsabilidad. (Karla, E.2).

Y agrega:

Entonces, era como una retroalimentación constante y en cuanto a lo que yo me llevé, me llevé del liderazgo obviamente, con mucha fuerza, el liderazgo pedagógico desde que todos ejercen un liderazgo pedagógico con los niños, no solo las educadoras o las agentes educativas. Como que me ayudó mucho más a empoderarme más de lo que yo era, de mi rol, de lo que yo hacía y de lo que yo era capaz de seguir haciendo. (Karla, E.3).

Existen también valores y habilidades emocionales presentes en el discurso de las directoras que se vinculan a la Educación Parvularia, y relevan la importancia del periodo de la primera infancia como trascendental y base en el desarrollo de las sociedades. En este punto, el primero es el compromiso y la ética profesional, que describe a la toma de decisiones que realizan las líderes en congruencia con los principios pedagógicos como es la relevancia del juego como una estrategia natural en el aprendizaje de los niños y las niñas. Además de ello, la conciencia respecto de los primeros años como etapa crítica en la vida de un ser humano y en consecuencia el valor del trabajo que realizan.

Las docentes consideran que

Entonces, ubicarnos, posesionarnos, darnos cuenta que estábamos en esta etapa crítica, [...] estar atentos a esa ventanita como para poder, no sé si estimular, no sé si desafiar, esa es la palabra: desafiar al niño a que él quisiera

incursionar en ese aprendizaje o en esa habilidad. Entonces, era por un lado era eso, transformarnos en este observador, mediador, pero activo en sala cuna. Por tanto, sin duda el que las compañeras observaran que su líder, en este caso, estaba desarrollando en esta forma la mediación, en este momento adecuado (Valeria, E.2)

La responsabilidad respecto del impacto que genera el desempeño de cada una de las profesionales en el desarrollo de los niños y niñas es un valor que desde el rol del líder debe transferirse a los equipos con la finalidad de favorecer el bienestar de éstos. De ahí que señalen:

Pero tú también puedes con esa responsabilidad traspasarla a otros. La traspasas al equipo; A la tía del aseo, a todas las que atienden niños porque todas tienen una responsabilidad y tomar las decisiones en pro de los niños, en pro del aprendizaje, en pro de que los niños aprendan y de que las cosas cada vez se pueden hacer mejor (Karla, E.1).

Finalmente, el compromiso y la ética profesional deben siempre sobreponerse a las condiciones del nivel, por tanto, es responsabilidad de los docentes

Preocuparnos del área que nos correspondía que era el tema de los aprendizajes de los niños. Cómo aprenden los niños, cómo desarrollar mejores condiciones para el aprendizaje, que quizás de repente las condiciones están, solamente que falta como el ímpetu o la orientación, o la mirada de un adulto más motivado para que las guaguas o los niños aprendieran (Valeria, E.3).

Un elemento es el valor de la *responsabilidad por el cambio social*, que alude a la problematización que realizan las profesionales de algunos aspectos sociales como el valor del exitismo, la segregación entre otros que son vinculados al ámbito profesional. En los discursos de las participantes las reflexiones en el ámbito valórico de la sociedad son apoyados por el pensamiento crítico que desarrollaron en su participación en la CPA. A partir de ello, se releva la necesidad del cambio,

la conformación de espacios comunitarios, el desarrollo profesional docente desde una mirada socio crítica. Un ejemplo de esto desde el ámbito social es que:

Cómo no nos han educado para ver que cuando me equivoco. Puedo aprender de eso. Y tiene que ver también con el tema del exitismo que tenemos como sociedad, porque a todo el mundo le va bien, todo el mundo está la raja, todo el mundo se va a ir de vacaciones al extranjero, no sé, porque todo es éxito, es muy difícil que podamos entender que tenemos cierta dificultad o que te cuestan algunas cosas, y para eso es confianza y creer en el otro que no te va a defraudar (EF, 2019).

En consecuencia, comentan respecto del ámbito laboral que

Es como sentir que a la larga vas perdiendo institucionalmente los sentidos y que vamos como respondiendo como a la demanda, a los resultados porque es lo que tiene que ser, claro, pero sentir como que nosotras no queremos eso. Queremos generar medidas educativas más conscientes, más conectadas (FG, 2019, V).

Finalmente, emocionales corresponden a las estrategias de afrontamiento, que tienen por finalidad enfrentar diversas situaciones a través del uso de recursos emocionales propios o de otros para dar solución a las demandas del contexto. La primera de ellas la búsqueda de recursos y apoyos profesionales para la solución de una dificultad. La conversación facilita la llegada a otros y con ello, la solicitud de ayuda. Un ejemplo señalado por las docentes es que

Las historias personales, venimos de grupos, nuestras culturas internas son distintas, nuestras formas de abordar dificultades son distintas, a veces evitamos mucho, a veces somos confrontacional, y sentimos que esto es un mal entendido, y se formó la media tole tole, y en realidad no lo fue, simplemente como que no hay segundas lecturas (EF, 2019).

Asimismo, señalan que:

Que esta posibilidad de escuchar a otros o compartir experiencias sin duda fue facilitador para la toma de decisiones en el jardín en algún aspecto, así como puntual" (FG, 2019, V).

Finalmente comentan que,

Me ayudaron mucho las chiquillas a sentarme, a mirar, a respirar y a decir: "Maca, mira, pasa esto, podemos hacer esto. En tu caso podríamos ver desde este punto de vista" Y me ayudaron mucho desde la contención y desde el apapacho, pero no de este apapacho como técnico sino como de compañera de profesión. Se pusieron como en mis zapatos, como súper empáticas. [...] Entonces, eso me ayudó mucho a mí, fue como un pilar fundamental (María, E.2).

La búsqueda de apoyo social corresponde a otra estrategia de afrontamiento utilizada por las directoras. En este contexto, la CPA no tan solo ofrece apoyos desde un ámbito profesional, sino que desde el ámbito personal que considera a el grupo de amigos, familiares u otros, que aportan con apoyo emocional y cariño para tolerar o enfrentar una situación. Al respecto las docentes señalan:

Pero dentro de ese lugar pasan tantas cosas que son tan importantes que no tienen que ver solamente con conversar sobre la mediación, sino que tiene también que ver con escuchar y contener a la otra. Y tiene que ver con nuestro trabajo, uno no va a contener si peleó con su pareja, nuestros mayores problemas y mayores sobrecargas tienen que ver con sentimientos que nos pasan en el jardín. Nosotras tenemos que contener a un sinfín de tías con sus problemas personales y no tenemos a nadie que nos contenga a nosotras (Damaris, E.3).

A modo de cierre, el ejercicio de la docencia implica resolver tensiones, lidiar con la falta de valoración y validación profesional además de sostener ante la presión social la elección profesional o cualquier decisión.

Las representaciones de la profesión desde los espacios institucionales y las formas en que son resueltas por las profesionales durante en la trayectoria profesional presentan características únicas que se vinculan al proceso de DPD y la CPA.

El rol profesional como docente de aula no es similar de la dirección de un CCEE. Existe si, un elemento compartido que refiere al liderazgo. Quienes han participado de la CPA, establecen parámetros comunes respecto de los roles de aula y directivos y que además son vinculantes con las formas en que se establecen las relaciones con la comunidad, el trabajo, las responsabilidades, la relación con los párvulos, y con los equipos y pares. La identidad profesional construida por las docentes se centra en un enfoque comunitario, aspecto que transversalmente se incorpora en su desempeño y los procesos de descripción que realizan respecto de ellas mismas.

Las representaciones del rol docente transmutan en el tiempo y se desarrollan de acuerdo con los contextos laborales y las posibilidades de desarrollo profesional. La realidad institucional y su propia cultura facilitan u obstaculizan y la adscripción o sentido de pertenencia que puedan desarrollar las docentes. La capacidad de adaptación del docente juega un papel trascendental en esto, ya que permitiría de acuerdo con las entrevistadas que la inserción laboral y la adquisición del conocimiento profesional se dé con fluidez y naturalidad.

Respecto del liderazgo, es relevada la CPA como un contexto propicio para su desarrollo. Asimismo, el aprendizaje profesional construido y transferido a los CCEE con la finalidad de promover en otras comunidades el desarrollo profesional. El aprendizaje grupal desde la reflexión y el cuestionamiento permite que las docentes transiten desde un rol directivo centrado en la verticalidad del poder hacia modelos horizontales, inclusivos y potenciadores de los equipos en el trabajo realizado en sus CCEE.

El perfil profesional de las docentes como líder permite mayores acercamientos con otros y el establecimiento de relaciones de contigüidad. Desde lo personal, el desarrollo de habilidades blandas se ve favorecida en la CPA

producto del alto nivel de confianza entre sus miembros y la disposición hacia el aprendizaje.

5.2.6. Trayectoria profesional docente, periodos, tensiones y aprendizajes.

En el siguiente apartado se entrega una caracterización grupal de los principales periodos, tensiones, percepciones respecto del impacto personal y aprendizajes profesionales de las directoras durante su vida profesional. Para ello se consideraron 4 periodos que consideran hasta el año 2021.

La conceptualización utilizada es la siguiente:

Tabla 12 - Conceptualización categorías biograma,

Elemento	Conceptualización
Rol	Refiere a la función que desempeña la profesional en la institución. Esta puede ser como docente de aula o directora de un centro educativo.
Cronología	Alude al momento temporal específico dentro de su trayectoria profesional docente.
Acontecimiento / Contexto institucional	Describe algún hito tanto personal o institucional que permita contextualizar un determinado periodo dentro de su trayectoria profesional.
Tensiones y/o necesidades	Presenta las tensiones, problemáticas y/o necesidades de las docentes durante un periodo puntual. Esta tensión se expresa por medio de algún incidente crítico que es recordado como un quiebre en su vida profesional.
Aprendizajes profesionales	Caracteriza los aprendizajes profesionales obtenidos en un periodo de tiempo específico que se genera a través de la resolución de alguna tensión o necesidad.
Percepción de impacto personal y/o profesional	Refiere a la huella que dejó cada una de las tensiones en el ámbito personal y/o profesional.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación.

Tabla 13 - *Reconstrucción de la trayectoria profesional docente.*

Rol	Tiempo				
	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Acontecimiento. Contexto Institucional</i>	<i>Tensiones / Necesidades</i>	<i>Aprendizajes profesionales</i>	<i>Percepciones de Impacto Personal</i>
Educadora de párvulos	Inserción laboral y rol profesional	Centros con modalidades asistenciales, de dependencia privada.	Resolver conflictos con sostenedores. Jornadas de trabajo extensas	El campo laboral muestra precariedad laboral.	Percepción negativa del campo laboral, desencanto. Falta de recursos técnicos son una responsabilidad personal.
		Falta de valoración social hacia las Educadoras de párvulos.	Expectativas profesionales incongruentes con el mercado. Bajas remuneraciones.	Rol profesional se construye en la práctica pedagógica.	Mala valoración del rol docente desde la sociedad. Búsqueda de espacios laborales acordes a sus propias expectativas.

		Incumplimiento de aspectos legales. bajas remuneraciones.	La inexperiencia laboral. Ausencia de cuestionamientos éticos profesionales.	Trabajo en función de las posibilidades del contexto.	Valentía como una cualidad profesional relevante.
		Asunción de responsabilidades fuera de su contrato.	Cuestionamiento de sus propias capacidades profesionales. Inexperiencia laboral obstaculiza el desempeño laboral.	Impacto del centro educativo en la impronta profesional. Rol pedagógico.	Necesidad de trascender en otros.
		Centros con modalidades alternativos.	Lucha por la validación profesional con equipos de aula. Desconocimiento de contextos.	Aprendizaje por observación de otros.	Dificultades en la adaptación a los espacios laborales.
		Diferencias entre las expectativas personales v/s de otros	Resolver la presión social	Cumplir las expectativas de otras personas	Búsqueda de nuevos espacios laborales.

		significativo s.		significativa s.	
Educadora de párvulos	Inserción laboral y rol profesional <u>institucional</u>	Transición desde una modalidad asistencial a una educativa.	Adaptación a la cultura institucional.	Aprendizaje por ensayo y error	Conciencia de la necesidad de empoderamiento.
		Aumento de contrataciones ed. de aula.	Cumplir con las propias expectativas.	Transferencias de aprendizajes.	Expectativas fijadas son muy altas.
		Responder a las expectativas de los técnicos.	Validación como profesional.	Construcción de aprendizajes desde el conocimiento de la institución.	Validación del equipo. Reconocimiento de las cualidades personales para el rol docente.
		Conducción de hasta 4 niveles simultáneamente.	Resolver el exceso de responsabilidades que asumen.	Aprendizaje de prácticas de liderazgo pedagógico a partir de la transferencia de conocimientos profesionales.	Percepción de autoeficacia positiva.

		Validación de pares.	Resolver la competencia entre los equipos de aula. Cuestionamiento de la elección profesional.	Alcanzar la validación profesional. Conocimiento de la estructura y lineamientos institucionales.	Búsqueda de espacios formativos Reconocimiento de los aprendizajes construidos.
Docente de Aula.	Fuera de la CPA	Programas institucionales con centralidad en las personas.	Definiciones de roles y responsabilidades. Revisión de los conocimientos y brechas profesionales existentes.	Reconocimiento del rol directivo como trascendente.	Prácticas de gestión y administración institucionales Vínculos profesionales genuinos y estables con sus pares.
		Alto nivel de rotación en los cargos directivos.	Necesidad de orientación profesional. Resolver las disputas por el liderazgo.	Reconocimiento y sus particularidades.	Utilización de estrategias de afrontamiento.
		Reemplazo como directora.	Solucionar la presión de los equipos por	Utilización de las experiencias previas.	Utilización de estrategias de

			mantener el control.		afrontamiento.
		Reemplazos breves como directora (pasantías).	Resolver la dualidad de roles profesionales que desempeñan.	Aprendizaje de prácticas administrativas. Inserción de nuevas prácticas de liderazgo. Reclutamiento de técnicos y profesionales.	Reconocimiento de sus características personales como un aporte al rol profesional. Percepción de bienestar y seguridad laboral. Identificación como miembros.
		Falta de validación de los equipos como directora reemplazante	Incorporar prácticas de liderazgo.	Aprendizajes por medio de la observación.	Sentimiento de orgullo y realización profesional.
		Recepción de la invitación en concursos para plaza directiva.	Seleccionar las ofertas laborales.	Hacer ejercicio de la posibilidad de seleccionar de acuerdo	Reconocimiento de los avances en su trayectoria laboral y brechas

				con sus expectativas · Percepciones de seguridad profesional.	profesionales. Percepción de consolidación en el rol de educadora de aula.
Directivo	Fuera de la CPA	Equipos con prácticas maltratantes profesionales.	Resolver la presión y resistencia al cambio de los equipos.	Instalación de modelo de prácticas bien tratantes.	Reafirmación de la "Vocación". Sobrellevar el stress laboral.
		Inicio del proceso de perfeccionamiento docente, en buen trato a nivel institucional.	Rigurosidad pedagógica en el trabajo en aula.	Acompañamiento a los equipos.	Instalación de modelos pedagógicos bien tratantes.
		Asumen 5 niveles en forma simultánea.	Sobrellevar el exceso de trabajo. Responder a las demandas de los equipos.	Prácticas de organización y gestión de tiempos.	Mirada holística del centro educativo.
		Asumen dirección de	Resolver los conflictos	Cambio en las	Percepción de avance

		centros educativos pequeños.	Instalar mirada analítica en los equipos.	relaciones entre docentes, técnicos y familias. Expectativas laborales incongruentes.	en su trayectoria profesional. Percepción objetiva de los equipos.
		Traslados a centros de la red institucional.	Necesidad de construir conocimientos profesionales.	Estrategias de adaptación al cambio. Aprendizajes desde la experiencia.	Percepción de avance en su trayectoria profesional
		Instalación del sistema de aseguramiento de la calidad (SAC)	Interferencia del ego profesional.	La distribución de tareas.	Instalación de redes de trabajo Primeras nociones de prácticas de liderazgo distribuido. Reflexión interna de las características profesionales.
		Instalación de los	Rendición de cuentas	Determinar las labores	Separación de ámbitos

		convenios de logro.	invade los espacios personales.	desde criterios de urgencia e importancia.	profesionales, y los personales. Percepción de soledad profesional.
Directivo	Ingreso a la Comunidad profesional de aprendizaje. (CPA)	Instalación enfoque de derecho en la institución.	Sobrellevar acusaciones de maltrato laboral.	Dar cumplimiento a los lineamientos institucionales.	Percepción de burnout. La CPA visto como acompañamiento profesional y emocional ante las dificultades. Establecimiento de redes en el contexto de la CPA.
		Invitación desde la dirección regional al proceso de formación profesional.	Responder a una cultura institucional. Resolver la necesidad de proyección laboral.	Construcción de aprendizajes profesionales desde la colectividad.	Desarrollo de habilidades profesionales reflexivas.
		Inicio del funcionamiento de los	Analizar su desempeño y capacidades.	Instalación de un sello	Asumen centros sin historia

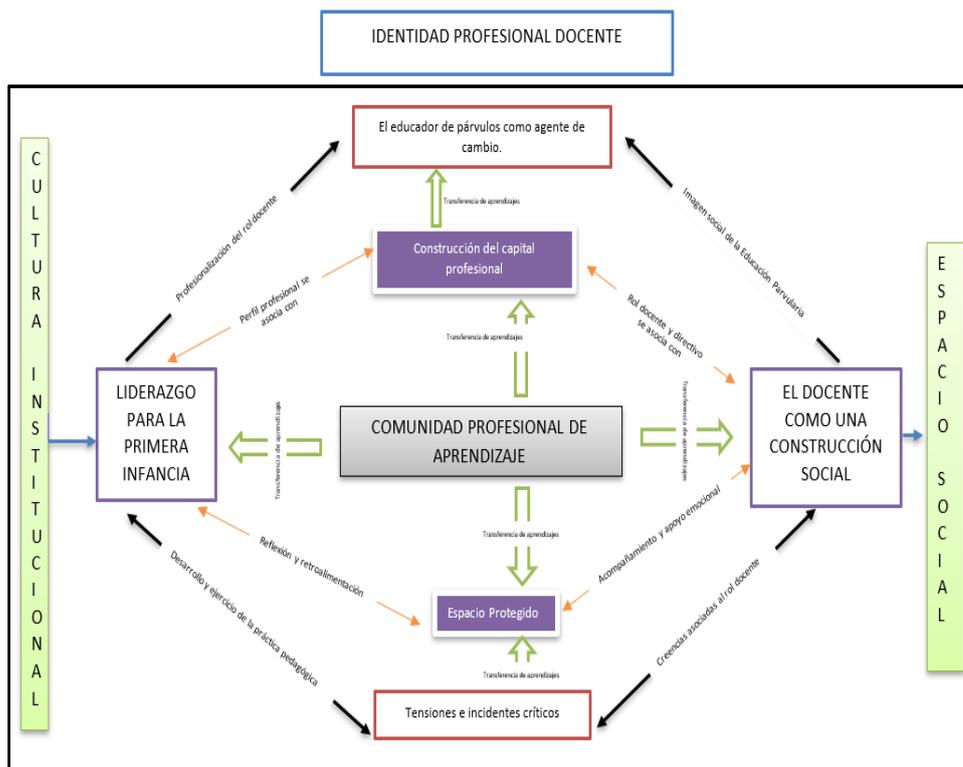
		jardines "Meta".	Sobrellevar la responsabilidad de un cargo directivo.	en un centro. Desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico.	institucional. Instalan su propio sello profesional.
		Reflexión en la CPA instala cuestionamientos profesionales.	Deconstruir los prejuicios existentes en la educación parvularia. Resolver los egos profesionales.	Visualización del rol directivo como transformador de realidades.	Valoración de la CPA como un aporte.
		Profesionalización de la labor educativa.	Reconocer nuevas brechas profesionales. Ampliar su repertorio de conocimientos profesionales Abolir "prácticas mecánicas".	Transferencia de aprendizajes como herramienta de desarrollo profesional. Construcción de "Mejores formas de aprender y enseñar".	Disposición hacia el aprendizaje y la mejora profesional. Referentes curriculares, institucionales.
		Reconocimiento institucional	Resolver las barreras que dificultan el	Cambios en las prácticas	Valoración de la CPA como un

		de la CPA como un espacio de desarrollo profesional.	funcionamiento de la CPA.	directivas y de aula.	espacio de desarrollo de la autoestima profesional. Percepción de consolidación en el rol directivo.
		Reconocimiento de la CPA como una amenaza a la cultura institucional.	Resolver el cuestionamiento y la "Necesidad de control" que se da desde la institución.	Participación y desarrollo a otros profesionales.	Avance en la creatividad y proactividad en los procesos pedagógicos. · Empoderamiento profesional.

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de la investigación

Tabla 13

Aproximación teórica a la identidad profesional y el liderazgo.



Fuente: Elaboración propia, en base a datos de la investigación

VI - DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

Esta investigación presenta una mirada retrospectiva a la identidad profesional de un grupo de educadoras de párvulos. Este apartado pretende entregar una visión detallada a los hallazgos de la investigación desde una mirada crítica. En sintonía, se abordó la conformación de la identidad profesional docente estableciendo una línea temporal de las trayectorias profesionales. En primera instancia se describe la representación inicial de la profesión, la inserción laboral y el rol profesional, como segunda etapa los procesos de inserción laboral y rol profesional en la institución, un tercer ámbito presenta el rol docente y directivo durante la participación en la CPA y se concluye con la exposición respecto de la CPA como espacio promotor en el desarrollo profesional y del liderazgo.

Es importante destacar que los resultados de esta investigación muestran que los procesos de aprendizaje profesional gatillaron la transformación y el cambio en la identidad profesional y el liderazgo a partir de la resolución de las tensiones propias del rol docente. En este sentido, la CPA como espacio de desarrollo profesional y de acuerdo con los discursos de las participantes, les ofreció múltiples oportunidades formativas que facilitaron un mayor aprendizaje y con ello, un avance en los procesos de profesionalización.

En una mirada retrospectiva, el docente construye y modifica su identidad profesional por medio de la autoevaluación, reflexión y cuestionamiento respecto de la profesión y el rol docente; tanto a nivel individual como social. La tensión que se genera, a partir de la construcción profesional, se mueve entre lo subjetivo o “identización” y lo objetivo “identificación”. Este proceso en permanente movimiento va definiendo la relación entre la profesión, los estudiantes y los pares; además, de la relación entre el sistema educativo y la propia educadora, a partir de la interacción y proximidad que se establece con el otro/a y el significado que se le atribuye a cada experiencia vivida (Gohier et al., 2002).

En sintonía con lo anterior, esta investigación destaca el proceso de construcción de la identidad profesional, precisamente por su marcado dinamismo y su carácter holístico en el ejercicio de la docencia. En este contexto, las trayectorias

profesionales de las docentes y sus significaciones son únicas y diversas. No es posible desarticular la dimensión social de la personal, ya que es la sinergia entre ambas, lo que permite la permanente deconstrucción de los significados asociados a la profesión. Lo anterior es congruente con el planteamiento de, Kirkby et al., (2019) donde se señala que la negociación entre los espacios prácticos, los nuevos conocimientos adquiridos contextualmente, a través del tiempo, tensionan el desarrollo de la identidad profesional docente.

Otra característica importante y presente en la identidad profesional, es su dinamismo. Un docente puede realizar durante su vida profesional, diversidad de significaciones construidas y reconstruidas en distintos contextos y oportunidades profesionales. Esto permite que pueda formar parte de un grupo u otro, según sea su adscripción. González-Alfaya, (2019) plantea que, en la construcción de la identidad profesional, “los docentes organizan la información que interactúa entre sí y dan forma a este proceso” (p.31). Se va modificando la representación del rol docente, a través de la construcción de los aprendizajes profesionales que surgen de la observación de otros, en la participación conjunta en espacios de trabajo compartidos.

Los discursos de las directoras evidencian, en primera instancia, un rol docente, que actúa como ejecutor pasivo; que estaría relacionado con prácticas educativas funcionales específicas, que responden a los requerimientos básicos profesionales. En segunda instancia, se aprecia un rol activo participativo, que sitúa el quehacer docente desde la intencionalidad pedagógica, que se sustenta en procesos reflexivos y de retroalimentación, que están dados por la colaboración docente.

Asumir un rol activo-participativo en la docencia desde las educadoras, refiere principalmente al desarrollo de prácticas pedagógicas responsables con el proceso de aprendizaje tanto de los párvulos, como de los propios equipos pedagógicos; y con ello relevar, la importancia de la valoración que tiene el trabajo desempeñado en el nivel de Educación Parvularia.

Consecuentemente, el trabajo docente realizado desde la reflexión y el cuestionamiento de acuerdo con Gohier et al., (2002), se vincula con la definición y redefinición profesional, donde el rol activo – participativo, da cuenta del ejercicio de la profesionalización y la responsabilización de los docentes, respecto al proceso formativo en los niños y niñas.

La CPA de acuerdo con las participantes incidió en la formación de este nuevo rol profesional, de ahí que, la participación en estas instancias de desarrollo profesional resulte reconocida como una oportunidad de profesionalización docente.

La construcción del rol profesional depende entonces, de una multiplicidad de factores. No obstante, el acceso a la formación continua y de calidad, es reconocido por diversas investigaciones como un aspecto fundamental (Borko, 2004; Chen y Wang, 2015; Kirkby et al., 2019; Sparkman y Wesley, 2003). Junto con ello, la gestión que realicen los docentes respecto de la resolución de las tensiones, que se dan en diversas situaciones o acontecimientos dentro de la vida profesional, ponen al docente en una posición de cuestionamiento constante de su actuar y quehacer docente.

La resolución de las tensiones propias, compartidas, de una institución o gremio en general, requieren de la gestión de procesos analítico-reflexivos, que permitan conjugar lo externo con lo interno; y con ello establecer una relación entre las condicionantes del entorno laboral y el sentido profesional y personal de los educadores, que los oriente. Recchia y Mc Devitt (2018) explicitan que es esta reflexión, acerca del medio circundante, lo que permite negociar la construcción de nuevos significados, que nacen como resultado de las ideas y respuestas a los entornos, de las personas que aportan a la docencia. De ahí la importancia única que tiene el contexto.

6.1. Representación inicial de la profesión; inserción laboral y rol profesional.

La trayectoria profesional del grupo de docentes investigadas previa al ingreso a la institución se inicia con los primeros significados que las educadoras atribuyen a la docencia desde los modelos educativos y roles profesionales que han visto en su recorrido como estudiante. Las participantes reportaron una primera percepción de la educadora de párvulos como una profesional que en una constante vinculación emocional con los párvulos se visualiza felizmente realizada; sin embargo, esta imagen no incluye, por ejemplo, los contextos o las tensiones propias del ejercicio profesional, o las desigualdades y/o diferencias en los estratos sociales. Llama la atención en esta representación que el sentido profesional sólo concibe la ejecución de acciones orientadas a satisfacer las necesidades básicas de

los párvulos, por ende, el carácter asistencial se encuentra muy presente. Muñoz – Zamora et al., (2022) exponen que dentro de los componentes que conforman la identidad profesional en las educadoras de párvulos la felicidad y el asistencialismo es una representación transversalmente legitimada y que producto de su fuerte anclaje social contribuye a la desvalorización profesional.

Dicho esto, los hallazgos dan cuenta que, durante la representación inicial de la profesión, el deseo de ser docente se vio interpelado por la valoración social y retribución económica esperada. Lo anterior, a partir de la evaluación de las expectativas laborales, la búsqueda de movilidad social y la mejora del status social familiar. En consecuencia, la primera tensión que las docentes tuvieron que resolver es la decisión de asumir la docencia o continuar en la búsqueda de otros tipos de profesiones que otorguen un mayor nivel de reconocimiento social. Cabe destacar, que dos de las cinco participantes de este estudio no consideraron en primera instancia la docencia como una opción laboral, producto de su poca valoración, aun cuando fue considerada como una posibilidad viable y coherente con sus capacidades, habilidades y proyección ocupacional futura.

Si bien existe una clara conciencia respecto del bajo status social de la carrera y de los docentes, esta condición no fue determinante en la decisión vocacional de las participantes ya que la vinculación con la primera infancia y la motivación intrínseca fueron concluyentes en la elección profesional que realizaron. En este sentido, Androusou y Tsafos (2018) dan cuenta que uno de los principales motivos por los cuales las personas escogen la docencia alude al amor por los niños. De igual forma, García-Poyato (2022), plantea que dentro de las motivaciones que intervienen en la decisión vocacional se encuentra la necesidad de ayudar a los niños y las niñas.

En relación con la movilidad social, la condición de estudiantes de acuerdo con Sautu et al., (2020) es trascendente para el cambio o la reproducción de una determinada clase social. Son las oportunidades educativas las que permiten la identificación con una u otra clase social. Las docentes visualizaron a los estudios superiores como facilitadores de la movilidad social, de ahí que explicitan la diferencia dentro del espacio familiar respecto de su condición de profesional en función de otros miembros que no lo son. Desde la percepción de las participantes,

alcanzar el status de “profesional” aporta mayor seguridad laboral y, en consecuencia, una mejora en la calidad de vida para ellas.

El ingreso a la formación inicial [FID] inició un proceso de acercamiento a una mirada que considera lo educativo como una de las responsabilidades propias de la docencia. Estas primeras representaciones fueron transferidas en la interacción con otros significativos (como los formadores) y posteriormente legitimados por las docentes (que durante este periodo eran aprendices). La primera construcción que realizaron las docentes se basó principalmente en un conocimiento teórico y experiencias profesionales ajenas que aportaron una serie de elementos característicos de la profesión, pero que no necesariamente son significativas o congruentes con la auto representación de la profesión presente en las participantes.

Figueroa – Céspedes et al., (2022) plantean que durante el proceso de FID existen discrepancias en los procesos de construcción de la identidad profesional que pueden explicarse a partir de la poca vinculación que existe entre el pregrado y los acercamientos reales al ejercicio docente, de ahí que durante este periodo se evidencie en las futuras docentes una escasa integración entre el plano personal y el formativo. Es importante destacar que estas condiciones obstaculizan la resignificación de experiencias; la construcción de una identidad profesional situada y congruente con la representación profesional respecto de ellas mismas como educadoras de párvulos, del gremio y de la profesión.

El siguiente periodo corresponde a la inserción laboral, que para las participantes representó un choque constante entre las expectativas profesionales versus la realidad. Ruvalcaba- Coyaso et al, (2011) consideran que las expectativas respecto del rol docente y el contexto profesional adquieren características que son internalizadas, etiquetadas, valoradas y organizadas por las personas. En esta línea las experiencias de ingreso al mercado laboral en Chile crearon una percepción de precariedad respecto del sistema educativo y sus prácticas.

De acuerdo con las participantes, este periodo se caracteriza por un aprendizaje vicario, donde el quehacer docente se sustenta, principalmente, en la repetición de las acciones y/o prácticas realizadas por otros profesionales. Estas son concebidas, en el contexto laboral, como un medio eficaz para mantener el empleo

y alcanzar mayor experiencia. Sobre esto, cuando la primera experiencia laboral se desarrolla en una institución educativa que pertenece al sector privado, las entrevistadas, refieren que se valida una imagen de la educadora de párvulos pasiva, ejecutora y alejada completamente del ámbito educativo. Ahora bien, el significado de lo “educativo” durante este periodo para las participantes, se trata de otorgar un espacio de cuidado, bienestar y desarrollo de determinadas habilidades en la infancia, circunscritas principalmente al desarrollo socioemocional.

Dos de las cinco participantes tuvieron experiencias laborales en centros educativos de dependencia privada y tres de ellas realizaron acercamientos prácticos durante su FID. Sin embargo, todas plantean que la falta de profesionalización histórica en la Educación Parvularia puede ser visualizada en las prácticas asistencialistas que desarrolla el gremio en general; de ahí que las instituciones privadas cuenten con una valoración negativa y sean consideradas como espacios poco propicios para el desarrollo profesional.

La falta de conciliación entre la identidad profesional deseada y la realidad del aula desde la perspectiva de García y Gallego – Domínguez (2018) obliga a las docentes a enfrentar estas discrepancias por medio de acciones o decisiones que les permitan reequilibrar el sentido identitario. Consistentemente, las participantes decidieron refocalizar su búsqueda hacia las instituciones públicas, como espacios laborales coherentes con sus expectativas y miradas educativas, descartando de plano al sector privado como una posibilidad laboral.

La propuesta de Gohier (2002) plantea que los momentos de tensión y cuestionamiento vivenciados por las docentes tienen una clara influencia en la toma de decisiones. Igualmente, Androusou y Tsafos (2018) señalan que el significado que los docentes crean respecto de las prácticas que son aceptables o no, en el marco profesional y la idealización de la profesión, es una tensión recurrente que obliga a replantearse la visión del rol docente presente y la proyección futura como educadora y grupo profesional. Es por esto, que las experiencias se van transformando a través de la reflexión para construir y reconstruir su identidad profesional una y otra vez. Las elecciones y las expectativas aportan a los procesos de autoconocimiento y percepción de competencias profesionales; todos aspectos involucrados en la identidad

profesional (Recchia y Mc Devitt, 2018) y que fueron evidenciados en los hallazgos de esta investigación.

6.2. Inserción laboral y rol profesional en la institución.

El ingreso a la institución corresponde a una nueva etapa que presentó a las participantes un contexto laboral con muchas particularidades. Dentro de éstas, el modelo educativo inicia un proceso de cambio desde una mirada asistencialista hacia una educativa. Esta condición generó en las participantes un sentido de ambigüedad profesional; en otras palabras, alinearse con la institución implicó para las directoras (antes docentes de aula) hacerse partícipes de ideologías y valores que no eran completamente compartidos. Cabe destacar que durante este periodo las docentes no participaron de algún proceso de formación continua como es la CPA. Prego (2016), menciona que durante este periodo se observa un proceso de despersonalización, que influye en la manera en que las docentes establecen relaciones profesionales dentro del contexto institucional. Las docentes relevan en esta etapa, la existencia de un marcado carácter asimétrico que legitimado por la autoridad. Además, se establece el uso de un lenguaje profesional institucionalmente, que va limitando el ejercicio profesional y obstaculiza cualquier posible aporte, de ahí que debieron reformular su práctica pedagógica con la finalidad de adaptarse con mayor facilidad al nuevo contexto laboral.

En este periodo el sentido de sí mismas que describieron las docentes se caracterizaba por una marcada responsabilidad para con las prácticas y formas institucionales esperables; siempre orientadas a alcanzar la excelencia, es decir, un estado de perfección o desempeño ideal. Es importante destacar que ceñirse a esta visión de acuerdo con las docentes dentro del contexto laboral facilita el reconocimiento como un buen docente, como modelo a seguir. Es significativo considerar que las participantes durante este periodo relevan constantemente la necesidad de “ser” modelo de referencia, de ahí que el reconocimiento se constituya en una meta profesional. De este modo, tal como lo expone García y Gallego – Domínguez (2018) cuando la representación profesional se encuentra focalizada en la mantención de las reglas y el orden, las interacciones y la cultura institucional, cualidades como la organización, responsabilidad, el manejo de la disciplina y los lineamientos institucionales, son reconocidos y bien valorados en

la docencia, en contraposición a la innovación, reflexión y desarrollo, que son consideradas como poco relevantes en el rol docente.

La segunda etapa del periodo de inserción dentro de la institución presenta a las docentes la necesidad de validación y consolidación profesional. El conocimiento profesional adquirido en la institución permitió a las docentes establecer transacciones entre los aspectos colectivos y los personales, para alcanzar un sentido de pertenencia dentro del lugar de trabajo. Una de las estrategias que permitió resolver esta tensión refiere al “posicionamiento activo” (Coldron y Smith, 1999) que es descrito como la posibilidad que tienen los docentes de gestionar la práctica pedagógica dentro de un espacio de relativa libertad y con ello crear nuevas referencias que cambian la conformación de la identidad profesional a partir de la resignificación del sentido de sí mismos como docentes.

A juicio de Galaz (2018) para obtener el reconocimiento profesional los docentes requieren estrategias que se vinculan con demostrar a las posiciones de igual o superior jerarquía, la posesión de recursos profesionales mayores y que tras ser sometidos a evaluación son confirmados o desestimados al igual que el reconocimiento profesional reclamado. Las experiencias dentro del lugar de trabajo producen vinculación y dan sentido al quehacer docente (Kim, 2019); asimismo, los docentes apelan a la identidad profesional construida previamente en su trayectoria, para interpretar la cultura institucional y responder a ella (Otondo-Briceño et al., 2021).

Según lo expuesto por las educadoras, la validación profesional desde las competencias desarrolladas sólo es alcanzada por medio del reconocimiento de parte de los equipos; de ahí que la construcción del capital profesional durante la primera etapa en la institución les permitió transar y gestionar acciones que demostraron el manejo de las prácticas institucionales, junto con un claro liderazgo pedagógico. Todo esto, finalmente les posibilita ser reconocidas por la comunidad. En coherencia, con lo anterior, Bolívar (2016) considera que la transacción permite generar equilibrios entre los aspectos personales y sociales presentes en la identidad profesional; por lo tanto, facilitaría los procesos de adaptación y validación.

Briggs et al., (2018) plantean que generalmente los docentes reaccionan al cambio de dos formas; aceptándolo, puesto que visualizan y valoran los aportes que pueden realizar los profesionales que se incorporan a un nuevo espacio laboral, o rechazándolos producto de la percepción de inseguridad y amenaza. Las participantes resaltan que el uso de barreras interpuestas por los equipos hacia la incorporación y/o validación profesional para con otros, es una práctica institucional recurrente. En sintonía, Otondo-Briceño et al., (2021) plantean que el periodo de inserción a los espacios laborales constituye una prueba a las creencias personales y la decisión vocacional de las docentes. Ya que, como mencionan Monlomo et al., (2018) la identidad profesional se determina por las creencias, actitudes, demandas laborales, presiones y condiciones sociales de los docentes. Es por eso que los obstáculos interpuestos por los equipos son considerados por las participantes como una respuesta propia de una cultura institucional, que por una década funcionó bajo un paradigma asistencialista.

El rol directivo institucional previo a su ingreso a la CPA de acuerdo con las participantes plantea la encrucijada respecto de las decisiones que se toman en función de las prioridades y los requerimientos del centro educativo versus los realizados por la dirección regional. Lo anterior, posiciona a las docentes en un contexto complejo que desequilibra la identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009), y las obliga a optar entre los aspectos técnico-pedagógicos que tienen mayor valoración dentro de los equipos o los administrativos que le aportan el reconocimiento desde las jefaturas y autoridades institucionales. La cultura institucional se orienta hacia la existencia de un tipo de identidad profesional denominada “emprendedora” que se caracteriza por el énfasis en la rendición de cuentas y prácticas corporativas que buscan homogenizar la cultura institucional (Gibson, 2015). En este contexto, las participantes optan por responder al centro educativo, priorizando las áreas educativas por sobre lo administrativo. En la búsqueda de reconocimiento profesional intentan equilibrar ambas tareas. Esta tensión es recurrente y de difícil resolución, ya que depende en gran medida de factores externos al docente, que son instalados a nivel institucional sin una previa consulta o participación de las directoras. Así, Venegas (2019) considera que la configuración de la nueva identidad docente siempre está influenciada por los contextos institucionales.

6.3. Rol docente y directivo durante la participación en la CPA.

El ingreso a la CPA marca un hito en la trayectoria profesional de las docentes. Existe una resignificación del rol como docente de aula y directivo de un centro educativo. Las participantes relevan la toma de conciencia respecto de la profesionalización docente y la necesidad de asumir un rol activo – participativo, de ahí que las participantes identifiquen “un antes y un después” en su identidad profesional. Robinson (2019) refiere a la construcción de la identidad docente como un proceso continuo que implica la evolución respecto de las creencias, valores, saberes u otros en el ámbito profesional con la finalidad de incorporar nuevos saberes en coherencia con la realidad educativa, contextual y personal, a través de la reflexión y evaluación de la práctica pedagógica.

La CPA abre un proceso de exploración y conocimiento respecto de los contextos laborales, un sentimiento de proximidad a la docencia y con ello un aumento en su autonomía profesional. La resignificación del rol de educadora de aula como un actor importante en el cambio social implicó en las participantes posicionarse desde un enfoque educativo que otorga centralidad al rol del niño y la niña en los procesos de aprendizaje. No obstante, la construcción de nuevos significados en relación con el rol profesional fue posible gracias a la incorporación de la reflexión como un proceso relevante que permite a las docentes deconstruir prácticas reproductoras de tareas por prácticas intencionadas que incluyen todos los contextos presentes en la realidad educativa.

De acuerdo con Gohier (2002) es el carácter reflexivo lo que convierte a la docencia en una profesión puesto que se generan cambios en las prácticas, en las acciones estandarizadas y los repertorios tradicionales ejecutados por otros nuevos. En este contexto, las docentes muestran una identidad fuertemente vinculada a los procesos pedagógicos y a la necesidad de cambio. Coincidentemente, la CPA se conforma con la finalidad de desarrollar herramientas profesionales que les permita a las educadoras mejorar su práctica pedagógica, focalizándose en los procesos técnico-pedagógicos; en este sentido, el cuestionamiento y la reflexión respecto de las prácticas, desarrolla la innovación docente y con ello los aprendizajes de los párvulos. No obstante, cuando este proceso considera a otros

profesionales la conexión, el intercambio y aprendizaje profesional desarrolla un fuerte vínculo que trasciende a la identidad profesional (Chen y Ting, 2014).

El rol directivo dentro de la CPA de acuerdo con las participantes impulsa el aprendizaje de herramientas profesionales como el desarrollo de espacios de trabajo colegiados, la instalación de prácticas de investigación y la reflexión. Es importante destacar que la participación en espacios de desarrollo profesional como es la CPA, según Almeida et al., (2018) y Androusou y Tsafos, (2018) aporta mayores posibilidades de desarrollar la identidad profesional. Un ejemplo de esto es que las participantes redefinen el rol directivo caracterizándose como una figura que activamente gestiona el desarrollo profesional de los equipos y también la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, las directoras utilizan los procesos de acompañamiento, la distribución de tareas, la identificación de potencialidades y cuidado de los equipos del centro educativo.

Otra tensión dentro del contexto institucional refiere a la dualidad de roles que asumen las directoras producto del modelo educativo. En los centros con una matrícula baja las directoras deben además cumplir funciones como educadora de aula. Esta estructura es visualizada por las docentes como un obstaculizador, ya que la doble función interfiere en su desempeño profesional, puesto que no logran conciliar las labores de aula y las directivas. El alto nivel de exigencia laboral conlleva el cuestionamiento a su labor y una percepción de constante desgaste profesional que según las docentes las impacta negativamente. En concordancia, Scherr y Johnson (2019) exponen que las profesionales de la primera infancia presentan un nivel de agotamiento mayor que otras profesionales, de ahí que afecte negativamente las percepciones del docente y causen sentimientos de marginación y aislamiento.

En relación con la imagen social de la Educadora de párvulos, las participantes relevan tres aspectos que dentro de este ámbito representan tensiones que interfieren en la valoración profesional. La primera de ellas refiere a la falta de participación en los procesos de construcción de políticas y lineamientos para el nivel por parte de las autoridades. Consideran que la falta de representación minimiza el rol profesional que desempeñan y atenta contra el ejercicio de la agencia profesional y el liderazgo. Al respecto Monje (2018) señala que en el nivel de Educación Parvularia existe escasa participación de los educadores de párvulos en la gestión de políticas públicas, de ahí que se requiera con urgencia espacios de

trabajo conjunto para la mejora educativa. Es importante destacar que Correa y Falabella (2022) identifican la falta de participación como uno de los factores que interviene en la percepción de desprofesionalización presente en los docentes. La constante influencia que ejercen las políticas internacionales respecto del desempeño académico empuja al Estado a asumir un rol “evaluativo” que se cimenta en la estandarización, organización y creación de instituciones reguladoras que permitan asegurar un piso mínimo entre los proveedores de Educación Parvularia. Estos ejes buscan resolver la fragmentación del sector y la igualdad en las condiciones de funcionamiento para todos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021), sin embargo, socavan el status profesional de la docencia, por este motivo resulta trascendente para las docentes contar con mecanismos que permitan profesionalizar este nivel educativo.

Alderstein y Pardo (2023) consideran que la identidad profesional de las docentes en el área educativa se distingue específicamente por su énfasis tripartito: lo educativo, la promoción por el desarrollo y finalmente el cuidado de los párvulos. De acuerdo con estas autoras la profesionalización de la Educación Parvularia comprende la interacción reiterada entre la participación en la transformación y cambio de políticas educativas; el desarrollo constante del aprendizaje profesional y el empoderamiento de las educadoras; la mejora en las condiciones laborales de las profesionales a partir de acciones que permitan dignificarla acorde con su status profesional y la defensa de la identidad histórica de la carrera.

Dentro de los cambios percibidos en el rol directivo dentro de la CPA, las participantes consideran que este espacio de desarrollo profesional favorece el liderazgo positivamente. Señalan que la madurez profesional alcanzada les permite identificarse como un grupo distinto, con características únicas que fueron construidas colectivamente y que son cruciales en el desarrollo y la gestión de los centros educativos. Igualmente, Nghia y Tai (2017) señalan que la identidad profesional se entrelaza al conocimiento y la adhesión social, en este sentido, los docentes son moldeados por el entorno, así como recíprocamente las prácticas desarrolladas moldean a la comunidad.

6.4. La CPA como un espacio promotor en el desarrollo profesional y del liderazgo.

El liderazgo para la primera infancia dentro de la comunidad profesional de aprendizaje está caracterizado por tres aspectos claves. El primero de ellos refiere a la transferencia de aprendizajes desde la CPA a los centros educativos; un segundo aspecto da cuenta de las formas en que se construye y resignifica el liderazgo y por último el cambio en el perfil profesional de las educadoras.

El desarrollo del capital profesional en los espacios de aprendizaje como son las CPA se gesta a partir de procesos colaborativos y reflexivos propios de la dinámica de funcionamiento. Principalmente la revisión y el diálogo continuo respecto de la práctica pedagógica permite a los docentes adquirir conocimientos profesionales que se caracterizan por estar situados en un contexto determinado y centrados en la innovación.

Algunas prácticas colaborativas utilizadas por las docentes refieren a compartir materiales, experiencias, ideas e intereses. El trabajo colectivo y la diversidad de experiencias presentes en la CPA es un factor que facilita el aprendizaje profesional ya que amplía las miradas y posibilidades de acción dentro del quehacer docente. De acuerdo con las participantes, los aprendizajes adquiridos no tan solo se constituyen en un repertorio profesional propio, sino que puede ser transferido a los equipos a través de la gestión técnico-pedagógica realizada por la directora. Así pues, se evidencia que la transferencia realizada se produce por dos vías; en un primer momento a nivel interpersonal dentro de la CPA entre sus miembros por medio de las interacciones y en un segundo momento desde cada directora hacia los equipos de los centros educativos que lideran.

Cabezas et al., (2021) considera que la colaboración docente es promotora en el desarrollo del liderazgo distribuido y el empoderamiento sobre todo cuando se realiza en el nivel de Educación Parvularia, pues existiría mayor tiempo para trabajar en actividades colaborativas con los equipos. Igualmente, una mayor participación en espacios de aprendizaje colectivos promovería un mayor grado de autonomía y horizontalidad en las estructuras e interacciones al interior de una comunidad educativa. La transferencia de aprendizajes es reconocida por las docentes como un proceso que aporta a la construcción del capital profesional,

consideran que la co-construcción de conocimientos tiene un mayor grado de eficiencia y eficacia, razón por la cual es una herramienta que debe formar parte del repertorio docente.

Otro aspecto que fue aprendido y transferido a los equipos alude a la investigación – acción. Álvarez – Blanco y Mesa (2022) sitúan a la IA como una herramienta que ayuda en la resolución de las tensiones docentes. Las principales dificultades que han abordado las docentes desde los procesos de investigación acción se relacionan con la didáctica del aprendizaje, la resolución de conflictos, la gestión logística y el trabajo en equipo. Además, atribuyen la mejora en los resultados alcanzados en su desempeño profesional al desarrollo de los procesos de indagación.

Según Ros Faraco y Gómez (2020) cuando los docentes presentan actitudes profesionales reflexivas las decisiones que se toman al interior de una comunidad en gran parte son colegiadas y provienen de procesos de retroalimentación previos. Para las docentes el desarrollo de procesos de feedback en la CPA les permitió replantearse la imagen de sí mismas como docentes, sus necesidades y brechas profesionales. De igual manera, comprender sus propios procesos les otorgó una mirada más cercana para con la inserción laboral de otros, donde la experiencia pasada les aportó la orientación necesaria para apoyar a las nuevas profesionales y su adaptación institucional.

Desde la transferencia de aprendizajes, las directoras iniciaron la instalación de espacios de acompañamiento al aula y modelaje profesional. Estas prácticas por una parte orientaron a los equipos respecto del paso a paso en los procesos de enseñanza posibilitando la construcción de metas y visiones mancomunadas, pero además desde lo vincular, establecieron cercanía y alteridad con los equipos. Sáez y Barraza (2020) reconocen como una característica propia del liderazgo femenino a la emocionalidad como aspecto trascendente. En este contexto, las mujeres que ejercen el rol directivo establecen prácticas de cuidado, apoyo y colaboración social y profesional. No obstante, la CPA en sí misma es reconocida por las directoras como un espacio protegido y de cuidado personal.

En esta misma línea, las CPA presentan condiciones únicas en sus dinámicas que contribuyen al desarrollo profesional. La confianza mutua, el apoyo y respeto entre sus miembros (Cherrington y Thorton, 2014) cobran mayor relevancia ya que de acuerdo con las directoras la tranquilidad y el bienestar de en los centros

educativos depende de ellas, por esta razón deben mostrar constantemente disponibilidad hacia los equipos de aula y sus demandas.

Si bien, las participantes asumen el cuidado de los equipos como una más de las responsabilidades asociadas al cargo, no existen a nivel institucional dispositivos orientados al mismo fin en el caso de las directoras, por este motivo consideran que este rol es solitario y carente de apoyos emocionales y profesionales que les permitan lidiar con el stress y la alta carga emocional propia del cargo. Igualmente, exponen que esta condición se constituye en una gran problemática que no cuenta con una resolución clara y consistente por parte de la institución. Coincidentemente Quiles et al., (2014) relevan el hecho que la falta de satisfacción de las necesidades profesionales y personales conlleva un alto nivel de agotamiento en los docentes que obstaculiza además su desempeño profesional (Aguilar et al., 2015). En este contexto la CPA se transformó en un apoyo emocional para las directoras, la colaboración, retroalimentación y contención realizada por sus pares generó la percepción de seguridad y acompañamiento mutuo. Asimismo, este espacio les permitió conectarse con ellas mismas, remirar su emocionalidad y reelaborar el sentido que le atribuyeron a cada experiencia generando de esta forma nuevos aprendizajes profesionales.

Según Grossman et al., (2001) las CPA se caracterizan por desarrollar una visión compartida que aporta a sus participantes un sentido identitario común. Las directoras señalan que dentro de la CPA pudieron resignificar los nuevos marcos curriculares vigentes, así pues, su análisis paulatinamente les permitió fijar un sello educativo. Tener claridad respecto del objetivo colectivo aportó no tan solo en organizar roles y tareas, sino que fortaleció la cohesión como grupo de profesionales y con ello el desarrollo de prácticas de exploración del propio quehacer docente con mayor profundidad. La desprivatización de la práctica pedagógica para las participantes en primera instancia generó una percepción de exposición que fue mitigada por la protección y el cuidado con la que se abordaban los análisis. El respeto profesional se ve en acciones como las mencionadas. En segunda instancia las intervenciones realizadas fueron expuestas en la colectividad fuera del marco jerárquico institucional, en otras palabras, las directoras perdieron el miedo a expresar sus problemáticas y su sentir profesional. En concordancia con

Gibson (2015) se evidencia en las docentes una identidad activista, que se caracteriza por la ejecución de prácticas que buscan desafiar a los grupos mayoritarios donde se concentra el poder y con ello, abrir mayores posibilidades futuras.

La institucionalidad plantea relaciones verticales que trascienden a los centros educativos, no obstante, las problemáticas que cohabitan en la cultura institucional, por un lado, les mostraron a las líderes la ausencia de estrategias de afrontamiento y con ello la necesidad de desarrollarlas, y por otra, la ausencia de valores primordiales en el establecimiento de interacciones, como es el respeto y la desconfianza en la comunidad educativa que lideran. La experiencia al interior de la CPA les permitió a las directoras visualizar más allá del plano individual las relaciones que se establecían dentro de los centros educativos. En este contexto, y tras la reflexión del impacto en las profesionales generaron estrategias de acercamiento y comprensión entre los miembros del equipo focalizadas en el desarrollo de la empatía.

Dicho esto, Day (2018) considera que cuando los directivos gestionan sus emociones correctamente generan diversas formas de manejar los conflictos de la sala de clases, los docentes, las expectativas propias y de otros junto con las demandas del sistema escolar. El sentido emocional de los docentes de igual forma es parte relevante en la conformación de la identidad profesional, ya que los cambios que pueden darse durante la trayectoria profesional dependen en gran medida de estas.

En otro aspecto desde el rol directivo es importante destacar, que previo a la incorporación a la CPA las prácticas de liderazgo utilizaban eran de tipo estratégico, transformacional y educativo, lo anterior implica que las interacciones que se desarrollaban asumían una postura vertical y jerárquica en congruencia con la cultura institucional. Igualmente, en el caso de las prácticas del liderazgo estratégico, las directoras buscaban prioritariamente responder a los lineamientos y políticas de calidad. Para Mikailova y Radsy (2013) el liderazgo transaccional se basa en “transacciones entre el gerente y los empleados, como promesa y recompensa por un buen desempeño o amenaza y disciplina por un desempeño deficiente” (p.199). En este sentido, dada la falta de experiencia de las docentes en cargos directivos, la falta de formación en el área y la complejidad en las relaciones de los equipos, las directoras optaron por utilizar prácticas que se sustentaban

principalmente en el control de modo que ninguno de los ámbitos involucrados en el funcionamiento del centro se alejara de los marcos regulatorios. Este enfoque fue utilizado en los periodos en que las directoras asumían el liderazgo de un nuevo centro educativo.

Un segundo periodo fue focalizado en el desarrollo de las prácticas de liderazgo transformacional y educativo. Según las directoras, el conocimiento de los equipos les permitía avanzar en ampliar las miradas de los equipos más allá de las propuestas institucionales. Sin embargo, esta meta presentó mayores complejidades, ya que alinear a los equipos en torno a un único propósito requería de un nivel de confianza profesional mayor.

Desde el liderazgo educativo, el papel que desempeñaron las directoras refería principalmente al modelaje, donde asumían el liderazgo de un grupo de párvulos y desarrollaban una experiencia de aprendizaje que permitiera a los equipos comprender las formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, este proceso no comprendía una progresión y sistematicidad, y con ello la práctica pedagógica se tornaba mecánica.

Algunos de los obstaculizadores presentados por las participantes en la conducción de los centros educativos son la falta de espacios para desarrollar las labores administrativas y las pedagógicas, especialmente cuando existe una dualidad en los roles de aula y dirección. Esta problemática es propia del nivel y se evidencia internacionalmente como una tarea sin resolución, que de acuerdo con Hujala et al., (2013) se debe a la heterogeneidad presente en la formación de las directoras que tienen un claro manejo en el ámbito pedagógico, pero no en lo administrativo, de ahí que desarrollar y coordinar la gestión y logística en los jardines infantiles no resulte fácil. Igualmente, el factor de mayor incidencia en la percepción de estrés en los líderes de la primera infancia refiere a la alta rotación laboral y consecuentemente la búsqueda de reemplazantes que presenten las competencias necesarias para el trabajo con niños y niñas. Finalmente, resulta trascendente considerar que el liderazgo de las participantes fue construido principalmente por ensayo y error, a través de la experiencia práctica.

En relación con el liderazgo en la CPA, las participantes plantean que la permanencia en este espacio de desarrollo profesional les permitió construir un

liderazgo diverso, que principalmente se adscribe a uno de tipo distribuido, sin embargo, considera prácticas del liderazgo inclusivo, holístico y constructivista.

La flexibilidad en las formas en que se lidera un centro educativo es uno de los aspectos de facilitó su trabajo. El liderazgo se encuentra inextricablemente vinculado al contexto. Considerando la mirada de Bronfenbrenner, en Hujala (2013) la lógica sistémica involucrada en el ámbito educativo conlleva una serie de interrelaciones entre lo micro, meso y macro que influye en las realidades y con ello obliga a los líderes a desarrollar estrategias que deben adecuarse a contextos específicos, de ahí que represente una dificultad recurrente. En este sentido, los aprendizajes profesionales deben considerar las fortalezas y debilidades de una comunidad educativa.

La inclusión de las docentes de aula y las técnicas junto con los trabajadores que desempeñan otras labores en la solución de las dificultades de un centro educativo de acuerdo a las participantes generó mayor adhesión al proyecto educativo. El trabajo desarrollado por medio de la CPA dotó a las líderes de una mirada holística que desarrolló aprendizajes profesionales y modelos de liderazgo descentralizados, lo anterior implica redistribuir las tareas y responsabilidades en distintos miembros de los equipos, de acuerdo con las habilidades demostradas en su trabajo diario. Según Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) el trabajo del líder se inicia cuando comprende su propio rol como gestor del mejoramiento escolar, que en el caso del liderazgo educativo refiere principalmente a garantizar las condiciones propicias para el desarrollo de aprendizajes colectivos orientándolas a los procesos educativos que se realizan. Junto con ello, cuando las líderes reconocen las capacidades de los equipos impulsan a las profesionales a buscar estrategias de desarrollo de aprendizajes profesionales, aspectos que son un prerrequisito para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2019).

Para las directoras los cambios mencionados generaron mayor motivación, un clima laboral distendido y una percepción de autoeficacia positiva en los equipos y en ellas, redefiniendo el sentido de sí mismas como educadoras de párvulos. Según Bernal Guerrero et al., (2013) el liderazgo que desarrollan las CPA se vincula con los niveles de satisfacción docente y el compromiso profesional. En este contexto los líderes entregan a los equipos por medio de su influencia el ímpetu y la fuerza para sostener los valores y creencias que forman parte de la identidad

profesional, desde el sentido ético transmiten el valor social de la docencia, además de crear la avidez por el desarrollo profesional; crean la necesidad de aprender como una responsabilidad colectiva.

Ahora bien, las líderes señalan haberse “reencantado con la profesión” a partir de su ingreso a la CPA, refiriéndose a la reconstrucción del vínculo emocional con la profesión, refocalizando su atención hacia los aspectos que tienen mayor valoración para ellas versus las problemáticas que deben enfrentar a diario.

En Chile desde el año 2015 se instala como política de estado la Subsecretaría de Educación Parvularia, institución que tiene por finalidad apoyar en conjunto con el Ministerio de Educación al nivel, especialmente, su misión principal es diseñar y definir las políticas, estructuras y marcos regulatorios que permitan entregar una educación de calidad. En esta línea la Subsecretaría de Educación Parvularia, ha generado una serie de documentos orientadores para el nivel como la actualización de las Bases curriculares de la Educación Parvularia (2018); el Marco para la Buena Enseñanza (2019) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo en Educación Parvularia (2021).

Liderar los equipos de trabajo de acuerdo con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo en Educación Parvularia y desarrollar prácticas de liderazgo holístico refiere a considerar dentro de las responsabilidades del líder incluir al contexto interno y externo donde se favorecen las relaciones con las comunidades circundantes y los entornos colaborativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

El trabajo realizado en la CPA les permitió redefinir el perfil profesional y con ello adquirir mayores recursos personales vinculados a las habilidades intra e interpersonales. Desde lo ético las directoras revalorizaron los principios fundamentales de la Educación Parvularia como son el juego, la creatividad, el buen trato entre otros. Las habilidades intra e interpersonales según Vásquez Villanueva (2021) fortalecen el liderazgo al interior de una comunidad, de ahí que les permita a las líderes responder adecuadamente a los acontecimientos que surgen en el campo laboral.

Es importante relevar que los procesos reflexivos permiten el desarrollo del liderazgo. Asimismo, el quehacer docente cuando se somete a una revisión analítica-reflexiva replantea no tan solo lo que se hace, sino que también se genera

una proyección futura de metas y objetivos colectivos. Cuando la reflexión se realiza en comunidad crea una cultura colectiva y también se responde a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes (Herrera-Seda et al., 2021). Igualmente, Camargo y Moreno (2019) señalan que la reflexión respecto de los saberes profesionales que se presentan a través de la práctica pedagógica permite que los docentes localicen los conocimientos teóricos y en consecuencia transformen el quehacer docente. En relación con lo expuesto, las directoras señalan que los procesos reflexivos que se inician al interior de la CPA son una respuesta a la mecanización de la práctica pedagógica, así pues, la reflexión es una forma de gestionar estrategias y cambios que conduzcan a la calidad educativa.

Otra de las habilidades interpersonales es la confianza desarrollada en la CPA y su relación con el liderazgo que utilizan las docentes en la tarea de guiar un centro educativo. En este contexto, Carrasco y Barraza (2020) caracterizan el liderazgo femenino describiendo las prácticas como recíprocas y sustentadas en un vínculo emocional. Además, confiar en el otro origina expectativas positivas respecto del desempeño profesional. Louis y Murphy en Carrasco y Barraza (2020) vinculan el liderazgo femenino con la existencia de prácticas que se orientan a cuidar al otro a partir de la confianza. Las líderes señalan que percibir un mayor grado de confianza les permitió presentarse ante otros sin la necesidad de establecer estrategias de resguardo de su propia imagen profesional, así como validar la emocionalidad presente. Comprender la emoción según Day (2018) permite a los docentes establecer mecanismos de regulación respecto de las expectativas a partir de la valoración que se atribuye a una determinada práctica. Finalmente, la confianza es percibida como un apoyo en el proceso de desarrollo profesional.

Tradicionalmente el liderazgo es un campo que presenta una lógica androcéntrica ya que su desarrollo surge desde el mundo empresarial. En este contexto, las comunicaciones verticales son valoradas positivamente (Falabella et al., 2022). Sin embargo, en el nivel de Educación Parvularia el 99% de los profesionales son mujeres (Ovando y Falabella, 2021) así pues, se caracteriza por una marcada dedicación y protección hacia los equipos, familias y los párvulos, de ahí que tienda a reproducir las inequidades de género y los estereotipos como “cuidadora incondicional”.

El perfil profesional de las líderes también se caracteriza por presentar un marcado énfasis y disposición hacia el aprendizaje, las directoras durante su trayectoria docente constantemente se encuentran en la búsqueda de espacios de desarrollo profesional. Consideran que participar en la CPA les permitió fortalecer las herramientas profesionales y gestionar el aprendizaje de otras que no tenían. Es importante destacar que desde la institución se ofrecen alternativas de perfeccionamiento en diversos ámbitos, sin embargo, dos de las cinco participantes consideraron que estas opciones no responden a sus necesidades profesionales a excepción de la CPA. Las docentes señalan como requerimiento urgente incluir dentro de las alternativas de desarrollo profesional la gestión de las habilidades blandas. Para Hujala y Eskelinen (2018) las educadoras de párvulos utilizan el tiempo de la jornada laboral principalmente en el manejo de los recursos humanos y la gestión. Liderar el cambio conlleva cuidar el bienestar de los equipos, de ahí que estos requerimientos resulten relevantes para las docentes.

La comunicación asertiva constituye un puente entre las prácticas de liderazgo implementadas y los equipos. Según Ugalde Villalobos y Canales García (2016) su importancia radica en que cuando existe interés entre sus miembros, se produce empatía y un aumento en los desempeños profesionales. También desde el rol del líder comunicarse asertivamente permite que exista una mayor comprensión respecto de las percepciones del otro, ya que la honestidad y la presentación de un punto de vista de manera clara y consistente transfiere a los equipos las ideas referentes a la innovación y la gestión del cambio esperado motivándolos. Continuando, las líderes expresan que la CPA les entregó nuevas estrategias para comunicarse con los equipos. Junto con esto facilitó los procesos de retroalimentación, reflexión y acompañamiento que en sintonía con la confianza desarrollada generaron mayor cercanía.

Es importante destacar que la comunicación asertiva es un requisito ineludible en la instalación de nuevas prácticas y también para el buen funcionamiento de los centros educativos. La Educación Parvularia característicamente presenta un trabajo que se inicia desde la vinculación con el otro, de ahí que la comunicación asertiva pueda relacionarse con el liderazgo para el cuidado y las políticas con enfoque de derecho como el buen trato. Desde una perspectiva relacional cuando las personas establecen una comunicación

respetuosa existe una bidireccionalidad en el cuidado, razón por la cual reporta beneficios a ambas personas. (Carrasco y Barraza, 2020).

En Chile el Marco para la buena dirección y liderazgo en Educación Parvularia (2021) vincula un buen liderazgo con el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales, destacando la transversalidad en su impacto dentro de las organizaciones y en el sistema de creencias y valores que van construyendo los docentes en su trayectoria profesional y que se encuentran presentes en su identidad profesional. Las políticas educativas en Chile durante la última década han enfatizado en sus orientaciones y lineamientos el enfoque de derechos como un aspecto prioritario en el ejercicio docente y en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. La construcción del concepto de infancia considera a los niños como actores y protagonistas de los procesos educativos, así pues, las docentes estiman que las prácticas deben sustentarse en la convención de los derechos de los niños y las niñas resguardando de esta manera su integralidad.

Igualmente, el buen trato debe expresarse en los equipos y sus relaciones. Un liderazgo positivo reconoce expresamente el desarrollo de prácticas respetuosas como una de sus responsabilidades. Una forma de accionar el buen trato es por medio del reconocimiento hacia los equipos. Desde el ámbito de la gestión curricular el proyecto educativo y los planes de mejoramiento educativo deben considerar expresamente la incorporación de este lineamiento en el trabajo pedagógico. Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) una práctica pedagógica se sustenta en el enfoque de derechos cuando “se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo” (p.21).

Otra de las prácticas de liderazgo reconocidas como importantes en el nivel de Educación Parvularia refiere a la visión estratégica. Quienes lideran deben tener la habilidad de proyectar más allá del momento la misión del centro educativo. Para esto se requiere un exhaustivo conocimiento de la multiplicidad de contextos y realidades presentes. Junto con ello, debe considerar vincular su rol como docente formador con las necesidades del país en el ámbito educativo, transfiriéndolas a los equipos certeramente y motivándolos a asumir nuevos desafíos. La visión estratégica se define por la capacidad del líder para convocar a otros (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021), no obstante, comprender las necesidades desde lo

político, social, cultural, económico entre otros aspectos, implica para las docentes actualizar constantemente el capital profesional, de ahí que la CPA sea percibida como una alternativa respecto de los deberes inherentes a la profesión.

Otro aspecto que se vio favorecido en la CPA es el desarrollo de las habilidades intrapersonales. Las directoras plantean que adquirieron mayor conciencia respecto de aspectos y/o conocimientos que no tienen o se encuentran parcialmente desarrollados, y en consecuencia, necesitan aprender. Sangra et al., 2018 plantean que cuando los docentes son “conscientes de la necesidad de aprendizaje hace que éste sea más eficaz y rápido mientras que si la persona no es consciente de esa necesidad del aprendizaje tiende a ignorarse, rechazarse o no se asimila de forma significativa” (p.44).

Conocer la propia trayectoria implica acercarse a las brechas y fortalezas que forman parte de la imagen de sí mismos profesionalmente. Los significados atribuidos son parte de la autoeficacia profesional. En sintonía, las docentes describen a la CPA como un espacio que propicia una proyección positiva de sí mismas en el rol docente, de ahí que se vincule con la confianza y los procesos reflexivos que se gestan colectivamente. Así pues, el docente líder transfiere a los equipos la confianza necesaria para emprender nuevos caminos. Por otra parte, cuando la percepción de autoeficacia profesional es elevada, los resultados alcanzados también aumentan. La autoeficacia se desarrolla según Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira (2013) se desarrolla a través de cuatro ámbitos: en primera instancia las experiencias de dominio que se alcanzan a través del ejercicio profesional; lo segundo son las experiencias vicarias que se ven durante este estudio en el periodo de inserción laboral de la trayectoria profesional, así como dentro de los procesos de acompañamiento realizados, la persuasión social es el tercer punto que se evidencia en las conversaciones dentro de la CPA, el liderazgo que se ejerce y como cuarto y último aspecto las experiencias afectivas, que pueden encontrarse presentes en el proceso de consolidación profesional, en la CPA a través de la percepción de protección y seguridad profesional que otorga a las directoras el trabajo dentro de esta colectividad y que inclusive en pandemia les permitió acompañarse ante la incertidumbre presente.

El empoderamiento profesional fue también reconocido por las líderes como un aspecto afianzado. Afirman que su desarrollo fue paulatino y surgió desde el ejercicio profesional, se consolidó en la CPA por medio de un cambio en la

percepción de autoeficacia y la confianza relacional. Las investigaciones lo destacan como uno de los ámbitos favorecidos por las CPA. Muñoz Martínez y Garay Garay (2015) afirman que el aumento en la capacidad de decidir se debe a que los docentes se atreven a generar críticas a la práctica por intermedio de los procesos de retroalimentación, discusión y entrega de apoyos que les entrega protagonismo dentro del rol docente. Para Bolívar (2014) los buenos líderes se caracterizan por desarrollar habilidades y capital profesional en los equipos. En este contexto, el empoderamiento se produce cuando existe un desarrollo profesional efectivo que permite la resolución de problemas, y un avance paulatino en los docentes, los alumnos y en los centros educativos como organizaciones. Empoderarse profesionalmente, permite potenciar la capacidad transformadora desde el plano individual, así como colectivamente, de ahí que su impacto trascienda a la confianza, la autoestima, mejore las habilidades para relacionarse con otros.

Paralelamente, se evidencia en las directoras un fuerte compromiso y ética profesional a partir de la reflexión de los fundamentos y principios pedagógicos discutidos en la CPA. La relevancia del juego, la visualización de la infancia como un periodo crítico conllevó el desarrollo y la posterior transferencia de una fuerte responsabilización de su actuar docente en función de los niños y las niñas. Lo anterior, consideró repensar el cómo se desarrollaban las prácticas y desafiarse profesionalmente a trabajar a través de propuestas pedagógicas e incursionar en la instalación de mejores condiciones para el aprendizaje. El marco para la buena dirección y liderazgo en Educación Parvularia (2021) considera que los líderes transfieren a los equipos la necesidad de resguardar el sentido y significado de la profesión, de ahí que la capacidad de relacionar el ejercicio profesional con la didáctica utilizada sea relevante, así como también, la incidencia de las creencias en los procesos de interacción y co-construcción entre los docentes y las instituciones.

Los dos últimos aspectos planteados por las educadoras como aprendizajes adquiridos al interior de las CPA son las estrategias de afrontamiento y la responsabilidad del cambio social.

En relación con el primer punto las docentes explicitan que la forma en que se resolvían las dificultades sufrió cambios sustanciales tras la participación en la CPA. Según Ibarra Aguirre et al., (2014) los contextos profesionales y sus particularidades presentan el desafío a los docentes de gestionar herramientas que

les permitan hacer frente a las experiencias estresantes que surgen en la interacción del entorno con las personas. Tradicionalmente la forma en que las líderes resolvían las dificultades fue la confrontación, así pues, los malos entendidos eran una problemática permanente dentro de los equipos.

Para Krichesky y Murillo (2011) las CPA son un espacio que permite dar respuesta a esta necesidad, ya que los aprendizajes construidos conjuntamente instalan una cultura de preocupación por el bienestar de otros como un valor colectivo, de ahí que el cuidado hacia sí mismo y sus pares no tan solo impacte los espacios profesionales, sino que también sea transferido a los personales.

Es destacable considerar que en los discursos de las líderes, el desarrollo de habilidades emocionales y la construcción de un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento aportó dentro de los centros educativos al bienestar en el equipo, puesto que el aprendizaje de estrategias de afrontamiento centradas en la entrega de apoyos profesionales y sociales por parte de sus pares les permitió ofrecer mayores posibilidades de entablar espacios de conversación y resolución a partir de la empatía y la creación conjunta de posibles acuerdos.

En cuanto a la responsabilidad por el cambio social, último aspecto tratado en esta discusión refiere a la constante preocupación de las líderes por el sistema educativo, el exitismo, la inclusión y la justicia social. Permanentemente en la CPA se discutieron las creencias respecto de la función de la escuela como institución social y del docente como gestor del cambio. Las participantes plantean que los procesos formativos en la docencia no incluyen el debate de las ideologías y sistemas educativos. La revisión e interpelación de las propias concepciones desde una perspectiva crítica estableció el desafío colectivo de trabajar en la construcción de una cultura en el Jardín Infantil centrada en avanzar hacia el desarrollo de una sociedad más justa ecuánime, especialmente cuando las familias que forman parte de los centros educativos pertenecen al estrato social de mayor vulnerabilidad y con ello, las posibilidades de participación y desarrollo son menores a otros estratos.

Paz Maldonado (2019) señala que la justicia social considera la igualdad de acceso y distribución de recursos y capital humano en todos los miembros de una sociedad a partir de interacciones que se sostienen en un genuino reconocimiento a las personas como iguales y con las mismas posibilidades de participar en la toma de decisiones personales o sociales. En Chile, la segregación y desigualdad son

problemáticas reconocidas internacionalmente, que además se evidencian con fuerte claridad en el sistema educativo. Según Silva Peña (2017) son los docentes quienes tienen la responsabilidad de “interpretar y entender el rol transformativo de lo que implica la profesión; y con ello desarrollar prácticas con la intención de generar el cambio educativo” (p.3).

VII - CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES

En relación al objetivo general comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje aporta a la construcción de la identidad profesional docente y las prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile es posible sostener que desde el ámbito social el sistema educativo Chileno ha comenzado un proceso de cambio y promoción de la Educación Parvularia como nivel, la instalación de una mirada educativa resulta ser un desafío a mediano plazo; este debería ser abordado en forma paralela a la conformación de un sistema integrado que considere tanto el ámbito público como privado. Otro aspecto importante, es que desde la política pública los esfuerzos se han centralizado principalmente en la carrera docente y la definición de tareas y roles. Para ello, se han generado marcos regulatorios por primera vez a nivel nacional para las líderes; esto, sin duda, reafirma la validación del Estado hacia este nivel como trascendente en el sistema educativo, lo cual es un requisito esencial en el fortalecimiento del cambio, que sin duda impacta los procesos identitarios.

Otro ámbito que se ha fortalecido refiere a generar espacios de desarrollo profesional docente, sin embargo, pensando principalmente en las diferencias de acceso a la formación continua, es que debería considerarse como un eje prioritario en el fortalecimiento del nivel, con una mirada inclusiva; es decir, que todas y todos los profesionales puedan acceder a ellos de acuerdo con sus necesidades y trayectorias profesionales.

La transformación de la identidad es un proceso paulatino, interprofesional e introspectivo para cada una de las participantes. Cada cambio realizado gatilla otros, pero también es un proceso de aceptación respecto de aspectos que son determinados externamente, por ejemplo, los lineamientos institucionales y consecuentemente, su reestructuración, no depende en gran medida de las docentes. Entonces, ajustar las expectativas es una de las acciones que permitiría reducir la frustración y el agotamiento que surge desde el choque entre lo esperado y lo alcanzado, problemática que es recurrente en la docencia.

Las trayectorias en las educadoras de párvulos son distintas y varían de acuerdo a los años de ejercicio profesional. Durante los periodos de inserción laboral consideran un rol docente que presenta características maternas marcadas por el asistencialismo, y una mirada de la infancia como un estado incompleto. La creencia es que la función del docente de educación inicial es entregar a los niños pautas esquematizadas, reproductoras de acciones, que posteriormente contribuirán a su inserción social.

Sin embargo, durante el proceso de desarrollo profesional institucional la identidad profesional se vincula mayoritariamente con un rol docente, reproductivo de las dinámicas institucionales; en este sentido existe muy poca reflexión respecto de ¿Quién soy? ¿Dónde Actúo? ¿Qué hago? ¿Cómo me visualizo? así como también existieron muy pocas posibilidades de acceso a espacios de desarrollo profesional. El aprendizaje de las prácticas de liderazgo se realiza por ensayo y error, y las relaciones en el equipo son gestionadas desde una posición que marca distancia y jerarquía, por ello no es de extrañarse que la centralización del trabajo docente y la falta de agencia se evidencie como un aspecto significativo de la identidad profesional.

La participación en la CPA transforma el rol profesional y el sentido de sí mismo radicalmente, asumiendo desde entonces, una identidad profesional donde el rol docente es visualizado como aprendiz permanente, participe y ejecutora de prácticas para el cambio social y el reconocimiento profesional.

Además, se caracteriza por un amplio desarrollo de habilidades interpersonales como la confianza profesional, la utilización de espacios de comunicación asertiva, prácticas de buen trato y valoración hacia el trabajo en equipo, junto con una visión estratégica. En el plano intrapersonal son profesionales que se destacan por una elevada percepción de autoeficacia, empoderamiento. Finalmente, en los valores y habilidades emocionales, las líderes entregan relevancia al desarrollo constante de estrategias de afrontamiento. Dentro de su discurso se explicita la relación profesional y responsabilidad con los procesos de cambios sociales, además de reforzar las prácticas orientadas a promover el compromiso profesional.

La CPA en este contexto, permite a las docentes no tan solo reflexionar respecto de su práctica pedagógica, sino que organiza su actuar considerando siempre al equipo como un bastión dentro de la labor educativa que desarrollan. Los aprendizajes profesionales entonces, se producen en primera instancia desde un espacio interpersonal hacia uno personal. La CPA ejerce un rol mediador entre ambos espacios desde el ámbito cognitivo, pero también el emocional.

Respecto a los objetivos específicos de esta investigación vinculados a la identidad profesional docente: a) Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos en la construcción de la Identidad profesional, en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana y de Valparaíso de Chile; e b) Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana y de Valparaíso de Chile, es posible sostener que son las tensiones el actor principal en la construcción de los procesos identitarios dentro de la CPA.

Las tensiones pueden asumir tanto el rol de facilitador como de obstaculizador dependiendo de su naturaleza. La imagen social de la Educadora de párvulos interfiere negativamente en la construcción de un rol profesionalizante, ya que se caracteriza por la invisibilización y falta de valoración social, sin embargo, en la cultura institucional si bien existen obstaculizadores presentes también se relevan algunos facilitadores como los procesos de gestión del desarrollo profesional docente que se han implementado desde la institucionalidad como apoyo a la labor de las directoras; dentro de ellas la CPA. Finalmente, la comparación y búsqueda de congruencia entre las creencias personales y la imagen social de la Educadora de párvulos, la adhesión a la cultura institucional son interdependientes, de ahí que la relación entre ambos sea una tensión permanente que trasciende desde el plano social al personal y viceversa.

Respecto de los objetivos específicos vinculados al liderazgo en el nivel; a) Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción

de prácticas de liderazgo en las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana y de Valparaíso de Chile, y b) Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para el desarrollo de prácticas de liderazgo, en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana y de Valparaíso de Chile es posible señalar que la CPA representa un espacio protegido para las participantes, se destaca que el liderazgo en Chile es un tema que fue considerado como relevante en la dirección de los centros educativos solo durante los últimos años. Si nos situamos desde la Educación Parvularia, esta temática no estuvo en discusión desde el ámbito de las políticas públicas hasta hace poco, de ahí que la preparación de las líderes represente un foco a desarrollar en los próximos años.

Una situación que da cuenta de esta necesidad es que la mayoría de las docentes que asume cargos directivos en el nivel lo hace desde un ofrecimiento externo; es decir, no es un desafío que surja desde la motivación intrínseca, de ahí que vale la pena cuestionarse, ¿Por qué las docentes no visualizan la carrera directiva como una opción dentro de su trayectoria profesional? La ausencia de proyecciones futuras en las directoras puede asociarse a la exclusión que tradicionalmente tuvo lugar en el sistema educativo, como por ejemplo la carrera docente, donde la incorporación del nivel fue forzada por las profesionales a través de las movilizaciones y demandas públicas del gremio.

Una forma de abordar la falta de preparación en el rol directivo es a través de iniciativas como las CPA, vale la pena destacar, que el trabajo en comunidad se desarrolla transversalmente, puesto que las relaciones son sustentadas a través de prácticas de acompañamiento, protección y cuidado profesional, es decir, incluyen el ámbito emocional. Las tareas del líder consideran la implementación de procesos de retroalimentación en un marco de cuidado y respeto a la integridad de todos sus participantes, es por ello que la experiencia práctica dentro de la CPA en este rol aporta también en los centros educativos, puesto que es transferida a los equipos por medio de los procesos de acompañamiento. Junto con ello, facilita el desarrollo de habilidades blandas como por ejemplo la comunicación asertiva y la confianza profesional.

La transferencia de aprendizajes presenta una lógica integrada y sistémica ya que cambia las prácticas dentro y fuera del aula y con ello indirectamente influye

en los aprendizajes que desarrollan los niños y niñas. Es importante destacar que el liderazgo es uno de los factores claves en la mejora educativa, sin embargo, este objetivo no se cumple si el avance y el desarrollo no contempla a todo el equipo. Reconocer a los centros educativos como organizaciones que aprenden, implica asumir que el desarrollo profesional es un estado continuo, donde se enseña, pero también se aprende constantemente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados dentro de la CPA se caracterizan por su diversificación, no tan solo para los niños y las niñas, sino que también para los adultos. Por ende, son situados y dan cuenta de una clara intencionalidad pedagógica; es por ello, que cuando son transferidos mejoran las condiciones y el funcionamiento de los centros educativos.

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VIII. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los alcances y limitaciones de esta investigación se presentan en los siguientes ámbitos:

Un primer aspecto se refiere a las particularidades presentes en las comunidades. El contexto en que se situó esta investigación es único ya que conjuga la participación dentro de un proceso formativo, la conformación de la comunidad y su historia personal e institucional, de ahí que sus resultados y hallazgos no puedan ser generalizados a otros contextos educativos.

Un segundo aspecto corresponde al carácter transversal de este estudio. Pese a que es presentado desde una mirada retrospectiva, da cuenta de un momento particular en las trayectorias identitarias de las docentes, sabemos fehacientemente que las significaciones cambian, de ahí que una mirada longitudinal sea trascendental en el reconocimiento de las tensiones y la modificación de las significaciones presentes en la identidad profesional. Junto con ello, las trayectorias profesionales y experiencias asociadas a la participación en la CPA presentadas en esta investigación son solo representativas de una institución en particular dentro del contexto nacional. En este sentido abordar los procesos identitarios en otras instituciones con características distintas permitiría comprender la diversidad de experiencias, identificar aspectos que son comunes en las profesionales y otros que se diferencian tangencialmente producto de su dependencia administrativa, sobre todo cuando existe un amplio reconocimiento a la diversidad existente en Chile en el nivel tanto en los procesos de formación profesional, así como también de los centros educativos.

Con relación a las comunidades profesionales, es importante destacar, que experiencias como la investigada constituye un acercamiento en los procesos de profesionalización docente: la profundización e identificación de las necesidades del sector, permitirá comprenderlas y abordarlas sobre todo desde las políticas educativas. Asimismo, realizar investigaciones en las distintas regiones, también posibilitará establecer diferencias y con ello un abordaje por ejemplo desde la teoría

de la complejidad, sobre todo en territorios rurales, donde el acceso a espacios de perfeccionamiento resulta todo un desafío para las docentes.

Los hallazgos de esta investigación muestran que las características de los diferentes momentos profesionales por los que transita la educadora en la construcción del sentido respecto a ¿Quién soy? ¿En qué contexto me desenvuelvo? ¿Cuál es mi función?, varían de acuerdo con la filiación institucional, los años de experiencia profesional, las dinámicas relacionales que se establecen en los centros educativos y los contextos territoriales. Desde el liderazgo, los resultados presentan la misma lógica evolutiva, así pues, la gestión del cambio en las prácticas de liderazgo utilizadas por las docentes avanza en forma paralela a la construcción del capital profesional. En virtud de ello, considerar el abordaje de estos procesos y sus relaciones puede constituirse en un nuevo nicho investigativo.

Poco se sabe respecto de los procesos de desarrollo profesional docente en las Educadoras de párvulos. La constante invisibilización, falta de comprensión y reconocimiento se evidencia en la escasa investigación realizada. Hacer investigación en Educación Parvularia constituye siempre un desafío ya que debido a sus particularidades plantea la necesidad de desarrollar enfoques intersectoriales que en complementariedad permitan una mayor comprensión respecto de su funcionamiento y sus dinámicas profesionales.

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ailwood, J. (Ed.) (2007). *Early Childhood in Australia: Historical and Comparative Contexts*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile*. Santiago.
- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2023). Chilean Early Childhood Teachers' Discourses on Professional Associations Building Professionalism: Cohesions and Tensions of an Ecosystem. *SAGE Open*, 13(2), 21582440231164283.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440231164283>
- Alfaya, M. E. G., Moya, M. M., Pérez, A. C., & García, M. D. L. Á. O. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de ciencias sociales*, 25(3), 30-41
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026732>
- Al-Khatib, A. J., & Lash, M. J. (2017). Professional identity of an early childhood Black teacher in a predominantly White school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242-257.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575279.2016.1188766>
- Almeida, S., Moore, D., & Barnes, M. (2018). Teacher Identities as Key to Environmental Education for Sustainability Implementation: A Study From Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(3), 228-243. doi:10.1017/aee.2018.40
<https://www.cambridge.org/core/journals/australian-journal-of-environmental-education/article/abs/teacher-identities-as-key-to-environmental-education-for-sustainability-implementation-a-study-from-australia/7E3D326C79654DC65F1F9BCD4B8E5213>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>

- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: Perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*, 38(2), 159-167.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657557>
- Allport, F. H. (1955). *Theories of perception and the concept of structure: A review and critical analysis with an introduction to a dynamic-structural theory of behavior*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11116-000>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000200011&script=sci_abstract&tlng=pt
- Álvarez-Blanco, G, Mesa B, (2022) *Revisión documental como alternativa en la práctica docente- Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes / coord. por Andrea Paz, Vladimir Figueroa Gutiérrez, Edison Javier Rodríguez, Alexander Javier Montes Miranda*, p. 505-509
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498404>
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Ang, L. (2012). Leading and managing in the early years: A study of the impact of a NCSL programme on children's centre leaders' perceptions of leadership and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289-304.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143212436960?journalCode=emad>
- Apablaza, C. G. C., & Lira, M. 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>

- Ariza, K. I. C., & Ariza, A. C. C. (2019). Práctica reflexiva colectiva: una experiencia de desarrollo profesoral en educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1672>
- Arribas de Frutos, M., Gajardo Espinoza, K., Reyes Hernández, A., & Vargas Rojas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. https://www.researchgate.net/profile/Beatrice_Avalos/publication/2663389
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B., & Bellei, C. (2019). *Recent Education Reforms in Chile: How Much of a Departure from Market and New Public Management Systems?. In Politics of education in Latin America* (pp. 43-71). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004413375_003
- Avidov-Ungar, O. (2018). Professional development communities: the perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators. *Professional Development in Education*, 44(5), 663-677 <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388269>
- Baker, M. (2018). Early Childhood Teachers at the Center: A Qualitative Case Study of Professional Development in an Urban District. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 231-240. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0858-6>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *Políticas docentes en América Latina. Reporte del Seminario Regional*. [https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/08/Reporte Seminario2018_FINAL.pdf](https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/08/Reporte_Seminario2018_FINAL.pdf)
- Baquero, P., Santos, D., Molano, M., & Pardo, A. (2006). La investigación en el aula en la universidad: Apuntes para una revisión crítica. En *Prácticas pedagógicas universitarias: Aproximaciones para su comprensión*. Universidad de La Salle.

- Barrera, F., Calvo, C., France, F., & Hidalgo, J. (2010). *Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra*. Dirección de Estudios y Programas Fundación Integra. Santiago, Chile.
- Barrera, F., Calvo, C., Cortés, C. G., Hidalgo, J., Novoa, X., & Venegas, P. (2017). *Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra: una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia*. Dirección de Estudios y Programas Fundación Integra. Santiago, Chile.
- Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25(57), 101-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Barroso, J. M. (2014). Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderlys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 3, 12. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/72>.
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven Elements of Effective Professional Development. *Reading Teacher*, 71(5), 623-626. <https://doi.org/10.1002/trtr.1674>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science: A guide to recent research and its applications*. London: Continuum Press.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. and Woods, P.A. (2003) *Desk Study Review of Distributed Leadership*. Nottingham: NCSL/CEPAM. <http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews>.
- Berg, J.H. and Zoellick, B. (2019), "Teacher leadership: toward a new conceptual framework", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 4 No. 1, pp. 2-14. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2018-0017>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

- Bernal Guerrero, A., Jover Olmeda, G., Ruiz Corbella, M., & Vera Vila, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación* (2013), p 17-42.
https://www.researchgate.net/profile/Marta-Ruiz-Corbella/publication/257820358_Liderazgo_personal_y_construccion_de_la_identidad_profesional_del_docente/links/563bb6a808ae34e98c47d00f/Liderazgo-personal-y-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente.pdf
- Betrián, E., Galito, N., García, N., Jové, G., & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-25.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55128238001.pdf>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report N.º 637). DfES Publications.
- Bolívar, A. (2007). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*, Madrid, La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque metodológico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>

- Bolívar, Antonio (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 28.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Bolívar, A., & Bolívar, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista educ@rnos*, 3(10-11), 11-33.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*, 61-103.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/313793757_Liderazgo_educativo_y_desarrollo_profesional_docente_Una_revision_internacional/links/58a5fe3f92851cf0e3a6ac16/Liderazgo-educativo-y-desarrollo-profesional-docente-Una-revision-internacional.pdf
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 23-27.
<https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62, 181-198.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Bolívar, M. R. (2017). *Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Doctorado, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/47151>
- Bolívar, Antonio (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico, Madrid: Arco-Libros/La Muralla
<https://hera.ugr.es/tesisugr/26479436.pdf>

- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erick Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 13.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216.
<https://doi.org/10.1177/0033688218784371>
- Borges, R. (1995). El estudio de caso como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas, Estudio de Caso 4. *Magíster en Gestión y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
<https://sistemaspublicos.cl/wp-content/uploads/2017/04/CASO04.pdf>
- Borg, S., Clifford, I., & Htut, K. P. (2018). Having an EfECT: Professional development for teacher educators in Myanmar. *Teaching and Teacher Education*, 72, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.010>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the Committed: The Importance of Induction and Support Programs for New Special Educators. *TEACHING Exceptional Children*, 33(1), 10-15. <https://doi.org/10.1177/004005990003300102>
- Boyer, W. (2006). Parents and educators supporting the acquisition of Selfregulatory skills in children ages 3-5: A large scale qualitative descriptive study across varied communities. Proceedings for Head Start's 8th National Research Conference in collaboration with the Society for Research in Child Development. (in press)
- Braga Blanco, G., Verdeja Muñiz, M., & Calvo Salvador, A. (2018). La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87.
<https://doi.org/10.17583/qre.2018.3167>
- Briggs, J. O., Russell, J. L., & Wanless, S. B. (2018). Kindergarten teacher buy-in for standards-based reforms: A dynamic interplay between professional

- identity and perceptions of control. *Early Education and Development*, 29(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1361288>
- Brodie, K. (2013). The power of professional learning communities. *Education as Change*, 17(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.773929>
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246-266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1016242>
- Bush, T. (2016). Collegiality and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 871-874. <https://doi.org/10.1177/1741143216663993>
- Bustos, N., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2017). Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño. *Nota Técnica N°3- Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Buttram, J. L., & Farley-Ripple, E. N. (2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of Practice: Connecting What We Know with What We Do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/001440290306900301>
- Cabezas, Verónica, Gómez, Constanza, Orrego, Vanessa, Medeiros, María Paz, Palacios, Pilar, Nogueira, Amanda, Suckel, Marcela, & Peri, Armando. (2021). Professional Learning Communities in Chile: Dimensions and Development Stages. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cabrera-Murcia, P., Yáñez, M., & Alegría, M. (2019). ¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana. *Santiago, Chile*.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 24. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141003.pdf>

- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study* (1st ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10773-000>
- Camargo, M. Vergara, M. Calvo, C. Franco, M. Londoño, S. Zapata, F y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, Volumen 7. Universidad de la Sabana. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550>
- Canto-Ortiz, J., & Moral-Toranzo, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Psychological Writings*, 7, 11. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873006.pdf>
- Capa, N. B. A. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20-31. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Carl J. Dunst, Mary Beth Bruder y Deborah W. Hamby.(2015). Metasíntesis de la investigación de desarrollo profesional en servicio: características asociadas con resultados positivos para educadores y estudiantes. vol. 10(12), pp. 1731-1744. <http://www.academicjournals.org/ER>
- Carrasco, A., & Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la Educación*, (53), 364-391. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.830>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Carrasco Sáez, A, & Barraza Rubio, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 887-910. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300887&lng=es&tlng=es.
- Castells, M., & Martínez Gimeno, C. (2009). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo, P., Puigdemívol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes.

- Estudios Pedagógicos, 43(1), 41–59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10, 1-35. <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girserf/documents/010cahier.pdf>
- Cattonar, B., Draelants, H., & Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *Cahier de Recherche Du GIRSERF*, 54, 1-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/47779785.pdf>
- Cerda, C. X. (2014). *La sociabilidad como proceso constructor de relaciones sociales: La experiencia vivida por los inmigrantes ecuatorianos en la comuna de Concepción* [Maestría, Universidad de Concepción]. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148853>
- Centro de Investigación Avanzada, CIAE (2018). Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4523>
- Centro de Políticas Comparadas de Educación CPCE (2015). Estudio calidad educativa en educación parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales. Santiago de Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_EducacionParvularia_2015.pdf
- CIAE (2018) Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia. Reporte de investigación, septiembre 2018. <https://oei.cl/uploads/files/contracting/Experts/OEILIC-3-17/OEI-LIC-3-17.pdf>
- Codina, N. (2005). *Un análisis desde un análisis from el paradigma de la complejidad la complejidad paradigm.* 12. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873003.pdf>
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>

- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Transaction Publishers.
- Contreras, M., & Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista digital de Historia de la Educación*, 15, 197-220.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7138630>
- Correa, Constanza, & Falabella, Alejandra. (2022). Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020). *CUHSO (Temuco)*, 32(2), 40-74.
<https://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2799>
- Cortázar, A., & Falabella, A. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*.
- Cuenca, R. (2014). *Las múltiples identidades profesionales de la docencia*. En, D. Andrade Oliviera y M. Feldfeber, Comps., Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Lima: Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades
- Cueva-Pérez, G. D., Ortega-Cabrejos, M. Y., & Medina-Carbajal, R. D. L. M. (2022). Un acercamiento al rol del liderazgo docente. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 72-84.
<https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>
- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: Una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 36, 35-49.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Chang-Kredl, S., & Wilkie, G. (2016). What is it like to be a child? Childhood subjectivity and teacher memories as heterotopia. *Curriculum Inquiry*, 46(3), 308-320. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1168262>
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *Handbook of qualitative research*, 2(1), 509-535.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 305-327.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>

- Chen, J., & Day, C. (2014). *Tensions and dilemmas for Chinese teachers in responding to system wide change: New ideas, old models*. In *The work and lives of teachers in China* (pp. 3-21). Routledge.
- Chen, P., & Wang, T. (2015). Exploring the evolution of a teacher professional learning community: A longitudinal case study at a Taiwanese high school. *Teacher Development*, 19(4), 427-444. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1050527>
- Chen, P., Lee, C.-D., Lin, H., & Zhang, C.-X. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148853>
- Cheng, X., & Wu, L. Y. (2016). The affordances of teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 58, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.008>
- Cherrington, S., Macaskill, A., Salmon, R., Boniface, S., Shep, S., & Flutey, J. (2017). Developing a pan-university professional learning community. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1399271>
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia, PA: FalmerPress
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, 3- 76 Learning Police Institute. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf?sequence=1
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, D. V., & Liu, Z. (2018). *What is wrong with leadership development and what might be done about it?*. In *What's Wrong with Leadership?* (pp. 226-240). Routledge.

- Delgado-Arias, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington: AuthorHouse, 33-58.
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 67-74. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1385>
- Dempster, N., & MacBeath, J. (2008). Leadership for learning: Towards a practical theory. In *Connecting leadership and learning* (pp. 192-197). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203894644-20/leadership-learning-towards-practical-theory-neil-dempster-john-macbeath>
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>
- De Oliveira, R. P., & Viviani, L. M. (2019). Entre el pañal y la pizarra: La cuestión de las identidades de los docentes en las guarderías: Atrapados entre los pañales y la pizarra: Identidades de los docentes en las guarderías. *Revista portuguesa de educación*, 32(1), 73-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.14947>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Devia, S. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. Intendencia de Educación Parvularia. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n-Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia-12-17-web.pdf>
- Díaz, S., Mendoza, V., & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75, 1-25. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4593.6082>
- Díaz, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 151-165. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200008&lng=es&tlng=es.

- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal, Litoformas.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Domingo Segovia, J., Martos, L. D., & Martos Titos, A. (1). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IICE*, (41), 81-96.
<https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159>
- Dorcak, R. (2013). School Organizational Culture in European Schools from the Perspective of Future School Leaders. In *INTED2013 Proceedings* (pp. 467-472). IATED. <https://library.iated.org/view/DORCZAK2013SCH>
- Duarte, A., Guzmán, M. D., & Yot, C. R. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-174.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Collin.
- Durkeim, E. (1893). *La división Social del Trabajo* (reedición 2012). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Draper, D. C. (2015). Collaborative Instructional Strategies to Enhance Knowledge Convergence. *American Journal of Distance Education*, 29(2), 109-125.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2015.1023610>
- Ebbeck, M. A., & Lian, C. S. G. (2018). A leadership strategy: Coaching, a Singaporean example. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(8), 123-139.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.842109893584150>
- Egert, F., Dederer, V., Fukkink, RG, (2020). El impacto del desarrollo profesional en el servicio sobre la calidad de las interacciones entre maestros y niños en

- la educación y el cuidado tempranos: un metanálisis, Revisión de investigación educativa. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>.
- Egert, F., Fukkink, R.G., Eckhardt, A.G. (2018). Impact of in-service professional development programs for Early Childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
<https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 31.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100012.pdf>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (p. 2010). Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elomaa, M., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., Halttunen, L., Von Suchodoletz, A. and Lerkkanen, M.-K. (2020), "Directors' stress in day care centers: related factors and coping strategies", *International Journal of Educational Management*, Vol. 34 No. 6, pp. 1079-1091.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0383>
- Engeström, Y. (1987). The emergence of learning activity as a historical form of human learning. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, 29-127.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2014). *Activity theory and learning at work* (pp. 67-96). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Escudero, J. M. (2009). *Educación Teachers Learning Communities, Teacher ' S Education and School Improvement*. 7-31. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23683>
- Estepa, P. M., Gallego-Domínguez, C., & García, C. M. (2018). "Mi escuela es como..." análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230068>
- Fajardo, J. A. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38075>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa D. & Poblete Núñez X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la educación* 56, 255-291. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100255&lng=es&tlng=en.
- Fandiño, Y. J., & Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: Subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Fernández Antón, E. (2014). Comunidades de aprendizaje: proyecto cultural de la sociedad de la información. *Avances En Supervisión Educativa*, (22). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.61>
- Figueroa Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia. Revista de Educación*, 64, 143-165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>
- Figueroa-Céspedes, Ignacio, Guerra, Paula, & Madrid, Alejandro. (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://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>

- Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2018). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 424–440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Fullán, M. (2001). *El nuevo significado del cambio educacional*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving Teaching With 'Professional Capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13438456970.pdf>
- Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica*, (33), 01-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200005&lng=es&tlng=es.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota Técnica N°6. Líderes educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galaz, A., & Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación*. *Andamios*, 16(39), 353-378. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i39.687>

- Galaz, A (2018) Las comunidades de aprendizaje como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En Cantón, I y Tardif, M Coord. Narcea, *Identidad Profesional Docente*, Narcea, Madrid.
- Galván, N., & González, S. de J. (2015). La conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje con miras al fortalecimiento de la formación integral del estudiante. *Ciencias de la Docencia Universitaria*, 30-38. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VI/TOMO_VI.pdf#page=44
- Gallegos Araya, V. M., & López Alfaro, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 189–210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112 <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/227>
- García-Morales, V. J., Lloréns-Montes, F. J., & Verdú-Jover, A. J. (2008). The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British journal of management*, 19(4), 299-319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00547.x>
- García-Nieto, A., & Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Poyato Falcón, Jihan, Cordero Arroyo, Graciela, & Torres Hernández, Rosa María. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- Garner, P y Pagliarulo McCarron, G (2020): Developing leadership in early childhood education and care through the integration of theory, policy engagement, and advocacy, *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1799117>

- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725. <https://www.jstor.org/stable/40018744>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & 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>
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life: Selections.
- González, C. I., Marín, N., & Caro, M. A. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: Percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 217-235. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8128>
- González, L. (2012). *La investigación-acción y la educación en derechos humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Gore, J. M., Elsworth, W. A., & Bowe, J. M. (2010, July). Effective Implementation of Pedagogical Reform: Introducing the Quality Teaching Rounds. In *AARE 2010 International Education Research Conference-Melbourne*.
- Gota, M. (2021) Reflexión sobre el desarrollo profesional de los primeros profesores de educación y cuidados infantiles en Japón según las voces de los niños. *Revista internacional de la primera infancia*. 53: 367-384. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00306-7>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio Sonora
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Editorial UCR.
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>

- Guerra Zamora, P. (2013) Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial [tesis doctoral en internet]. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerra Zamora, P., Figueroa Céspedes, I., Salas Guzmán, N., Arévalo Berríos, R., & Morales Aldunate, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Guisasola, J., Pintos, M. E., & Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207-222. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404113.pdf>
- Guzmán, L. A. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente: Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral]. Universidad de Girona.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The development of grounded theory. *Chicago, IL: Alden*.
- Grantham-Caston, M., DiCarlo, C.F. Leadership Styles in Childcare Directors. *Early Childhood Educ J* 51, 105–114 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01282-2>
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001) Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, New York, v. 103, n. 6, p. 942-1012. <https://doi.org/10.1177/016146810110300603>
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>

- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Hallinger, P., Adams, D., Harris, A. & Suzette Jones, M. (2018), "Review of conceptual models and methodologies in research on principal instructional leadership in Malaysia: A case of knowledge construction in a developing society", *Journal of Educational Administration*, Vol. 56 No. 1, pp. 104-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0025>
- Hanno, E & Gonzalez, K (2019): The Effects of Teacher Professional Development on Children's Assistance in Preschool, *Revista de investigación sobre la eficacia educativa*, <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1634170>
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Haslip, M & Gullo, D. (2018). El panorama cambiante de la educación de la primera infancia: Implicaciones para la política y la práctica. *Educación para la primera infancia*. 46:249–264 <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hazegh, M. (2019). *Research on characteristics of effective early childhood leaders: Emergence of relational leadership* (Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona).
- He, P., & Ho, D. (2017). Leadership for school-based teacher professional development: The experience of a Chinese preschool. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 717-732 <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1180431>

- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Heikka, J; Pitkäniemi, H; Kettukangas, T & Hyttinen, T (2019): Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 1-16 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202101071027>
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M. *et al.* Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Educ J* **50**, 399–409 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E., & Maldonado-Amaro, K. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *15*(2), 111-133 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Hobson, D. (2001). Aprendiendo unos con otros: Colaboración en la investigación docente. En G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Profesores que investigan: El poder de la acción a través de la investigación* (4.a ed., págs. 173– 191). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hogg, M. A. & Terry, D. J., (1996). Group norms and the attitude-behavior relationship: A role for group identification. *Personality and social psychology bulletin*, *22*(8), 776-793. <https://doi.org/10.1177/0146167296228002>
- Holmqvist, M., Bergentoft, H., & Selin, P. (2018). Teacher researchers creating communities of research practice by the use of a professional development approach. *Teacher Development*, *22*(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1385517>
- Holz, M. (2019). *Educadoras/es de párvulos y diferenciales, con y sin especialidad*. [Asesoría Técnica Parlamentaria]. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27464/2/BCN_edparvulosdif_final.pdf

- Hope K. Gerde, Laura Apol, Lori E. Skibbe & Carol M. Bucyanna (2020) Creating high-quality early childhood education in Rwanda: teacher dispositions, child-centred play, and culturally relevant materials, *Early Child Development and Care*, 190:15, 2437-2448, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1578760>
- Hord, S. (1997). Professional learning communities: An overview. En *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.
- Huaman, J. S., Merma, F. Q., & Vargas, J. H. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(9), 68-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179022>
- Huffman, J., & Hipp, K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. R&L Education.
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: Transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Candinavian Journal of Educational Research*. Vol. 48, No. 1, February 2004.: <https://www.researchgate.net/publication/248962184>
- Hujala, E, & Eskeline, M. (2013) *Leadership Tasks in Early Childhood Education*. Eeva Hujala, Manjula Waniganayake & Jillian Rodd (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 213-234.
- Ibáñez-Cubillas, P. (2015). Transformando la educación a través del capital profesionalofessional capital: Transforming teaching in every school. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 269-273. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1405-14352015000200269&lng=es&tlng=es#:~:text=http%3A//www.scielo.org.mx/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1405%2D14352015000200269%26lng%3Des%26tlng%3Des.

- Ibarra Aguirre, E., Armenta Beltrany, M., & Jacobo García, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional: Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31675>
- Inostroza, G. (1996). *Talleres pedagógicos: Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Dolmen ediciones S.A.
- Isik-Ercan, Z., & Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt and Company
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54#:~:text=https%3A//revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Jung, C. G. (1960). *Psychology and religion*. Yale University Press.
- Jonnaert, P. (2001, December). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. In *Texto de apoyo a la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media, Bobo Dioulasso, Burkina Faso* (pp. 18-22)
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kim, S. H., & Saenkhum, T. (2019). Professional identity (re) construction of L2 writing scholars. *L2 Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.5070/L211242088>
- Kirby, G., & Hodges, J. (2018). Parenting of preschool and school-aged children. *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, 609-629. [Parenting of Preschool and School-Aged Children | SpringerLink](#)
- Kirkby, J., Keary, A., & Walsh, L. (2018). The impact of Australian policy shifts on early childhood teachers' understandings of intentional

- teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 674-687. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522920>
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934351.pdf>
- Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K. & Bøe, M. (2021), "Early childhood centre directors coping with stress: firefighters and oracles", *International Journal of Educational Management*, Vol. 35 No. 4, pp. 909-921. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0584>
- Kruse, S., & Louis, K. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Corwin Press.
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604. <https://doi.org/10.1177/1741143216636111>
- Labelle, J., & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206 <https://doi.org/10.7202/1047142ar>
- Landín Miranda, M., Rosario, D., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000100011&script=sci_arttext
- Larraín, J. (2008). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 10(21), 30. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>

- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
<https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lecky, P. (1961). *Self-Consistency A Theory of Personality* (Frederick CT ed).
- Lavina, L., y Lawson, F. (2019). Weaving Forgotten Pieces of Place and the Personal: Using Collaborative Auto-Ethnography and Aesthetic Modes of Reflection to Explore Teacher Identity Development. *International Journal of Education & the Arts*, 20(6), 1-10 <http://www.ijea.org/v20n6/>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- López-Boo, F., Araujo, M.C. & Tomé, R. (2016). ¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas. BID, Washington, DC.
- López, M. L. L. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 10828-10837.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1129>
- Lorenzo, C. R. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. 31(01), 13.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2008). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge.
- Loizou, E., & Recchia, S. L. (2018). In-service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. *Early Education and Development*, 29(1), 91-103.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1343561>
- Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
<https://doi.org/10.35362/rie490678>
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17, 79-96.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_arttext

Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>

Maturana, Julio, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Mohammad Jiménez, M., Rubí Castillo, Y., & Cortés León, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 71-94. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100071&lng=es&tlng=es.

Matsumura, L. C., Sartoris, M., Bickel, D. D., & Garnier, H. E. (2009). Leadership for Literacy Coaching: The Principal's Role in Launching a New Coaching Program. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655-693. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347341>

Maureira, Ó., Garay, S., & López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079

Melasalmi, A., & Husu, J. (2018). A narrative examination of early childhood teachers' shared identities in teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 90-113. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389786>

Mellado Hernández, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena Kenigs, O. A., & Villagra Bravo, C. P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 42(169), 52-69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000300052&script=sci_arttext

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., & Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 18. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005
- Mikailova I & Radsy V: *School Leadership in Azerbaijani Early Childhood Education: Implications for Education Transfer*. Eeva Hujala, Manjula Waniganayake & Jillian Rodd (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013, 193–212
- Ministerio de Educación. (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Gabinete Ministerial, & Equipo Reforma Educación Parvularia. (2014). *Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile*. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Ministerio de Educación, & Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Trayectorias, avances y desafíos de la educación parvularia en Chile: Análisis y balance de la política pública 2014-2018*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Trayectorias-avances-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación, & Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia: Instituciones, Componentes y Procesos*.
- Miranda, P. D. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.

- Moodley, S. (2014). *Exploring the role of leadership and management in school-based teacher-professional development* [Doctorado, University of Kwazulu-Natal Edgewood Campus South Africa]. <https://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/12756>
- Monje Marín, J. (2019). Políticas Públicas de Educación Infantil en Chile y Brasil: Tensiones y Tendencias sobre Calidad y Gestión Local. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (20), 181 - 201. <https://doi.org/10.25074/07195532.20.1094>
- Moreira, V., & Fiorentini, D. (2018). Professional Development within teacher learning communities. *Educação Em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 16, 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. [Tesis para optar al grado de Doctor] Universitat de valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15448>
- Moss, P. (2014). *Cambio transformador y utopías reales en la educación infantil: una historia de democracia*, London: Routledge
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext&tlng=en
- Muñoz-Zamora, G., Silva-Peña, I., Martínez-Núñez, M. D., & Dobbs-Díaz, E. (2022). La educadora feliz: imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053149303>
- McLaughling, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the Nation's Educational Goals* (Research/Technical N.º 143). Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf>

- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Navarro, C. P. B. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2203>
- Nieva, J. A., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2018). (Re) affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42-55.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- Nomlomo, V., Stofile, S., & Sivasubramaniam, S. (2018). Signposting Foundation Phase teachers' professional identities in selected Western Cape primary schools, South Africa. *South African Journal of Education*, 38(1).
[10.15700/saje.v38ns2a1416](https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1416)
- Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(8), 1-15.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.025855322141844>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.
<http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016a). *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*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- UNESCO, O. (2016). Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 204-217. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57607>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016b). *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Estudios económicos de la OCDE: Chile 2018*. <http://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019), *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*, OECD Publishing, París.
- Ortiz, J. M. C., & Toranzo, F. M. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 59-70. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873006.pdf>
- Otondo-Briceño, Maite, Mayor-Ruiz, Cristina, & Hernández-de la-Torre, Elena. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ovando Cura, V, & Falabella, A. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 149-163. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576. <https://doi.org/10.3102/00346543074004557>

- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M., & Jimenez, S. (2003). La búsqueda de la identidad social: Un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento—Restablecimiento forzado en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 29.
<https://www.redalyc.org/pdf/268/26811102.pdf>
- Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642021000200047&script=sci_arttext
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000300011
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). *Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.16023.52647>
- Pardo, M., & Opazo, M.-J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile / 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>
- Patino, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, 24, 27-31.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7566>
- Paz-Maldonado, E. (2019). Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1–4. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3068>

- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Peralta-Arroyo, M. (2021). *Comunidades profesionales de aprendizaje una forma de aprender en equipo Professional learning communities a way of team learning*. Polo del Conocimiento 6(1), 1020-1033. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2196>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Pichastor, R. P., & Nieto, S. A. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Reme*, 10(26-27), 3-11. <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. den. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Poblete, X., y Falabella, A. (2020). Educación parvularia: entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En A. Falabella y J.E. García-Huidobro (eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 37-63). UAH
- Ponce, A. L. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). ¿Qué tienen que decir las nuevas visiones del conocimiento y el pensamiento acerca de la investigación sobre el aprendizaje del profesorado? *Investigador educativo*, 29(1), 4-15. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X029001004>

- Prego Vázquez Gabriela (2007) Delimitaciones y transgresiones en el discurso oral. Nuevos enfoques del análisis conversacional *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, No. 1 (9), 111-124
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926507075478>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009). Desarrollo Humano en Chile. La Manera de Hacer las Cosas. *Mensaje*, 58(578), 59-60
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA200505608&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=07160062&p=IFME&sw=w>
- Prytula, M., & Weiman, K. (2012). Collaborative professional development: An examination of changes in teacher identity through the professional learning community model. *Journal of Case Studies in Education*, 3, 1-1
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1109722>
- Queupil, JP., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. & Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Revista Calidad en la Educación*. Nro 54; pp. 107-142.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000100107&script=sci_arttext
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 269-284.
<https://doi.org/10.4067/S0718-0705201600020001>
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130507.pdf>
- Ramirez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E., & Cardona-Londoño, C. (2019). El estudio de caso como estrategia metodológica. *Revista Espacios*, 40(23), 1-8.

<http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p30.pdf>

- Recchia, S. L., & McDevitt, S. E. (2018). Unraveling universalist perspectives on teaching and caring for infants and toddlers: Finding authenticity in diverse funds of knowledge. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1387206>
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: El concepto, un estilo, un modelo*. Universidad Javeriana.
- Rivas, A., & Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: Un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. del P., & Muñoz, P. (2005). La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria: Un Estudio Biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(49), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513049.pdf>
- Robinson, M. S., Tejada, J., & 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>.
- Robb, L. (2000). *Redefiniendo el desarrollo del personal: un modelo colaborativo para maestros y administradores*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Robinson Seisdedos, M. S. (2019). Reseña del libro "Cantón Mayo, I. y Tardif, M.(Coords.)(2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruiz, A. (2021). *El diálogo escuela entorno para el desarrollo de una cultura de paz*. Seminario Comunidades de Aprendizaje, Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/24664/Seminario%20CdA%2021.pdf?sequence=1>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I. U., & García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. 21. *CES Psicología*, 4(2), 82-102. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1254>

- Ryan, J. and Tuters, S. (2017), "Picking a hill to die on: discreet activism, leadership and social justice in education", *Journal of Educational Administration*, Vol. 55 No. 5, pp. 569-588.
<https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0075>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 42-53.
<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1307>
- Salazar, M. de L., & Sánchez, M. de L. (2018). Metodologías cualitativas desde los relatos de vida: Un referente de análisis dialéctico entre lo social e individual. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24).
<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n24/2007-8110-crs-12-24-391.pdf>
- Sánchez-Moreno, M., & López-Yáñez, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la Universidad. *Teoría de la Educación*, 25 (1), 125-148.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=3024095&publisher=FZ5922>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2020). *El análisis de clases sociales*. CLACSO.
- Segovia, J. D., Martos, L. D., & Titos, A. M. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE*, (41), 81-96.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5159>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente* (2.^a ed.). Granica.
- Silva-Peña, I. (2017). *Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual*. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121- 145). Santiago de Chile: Mutante
- Simon, B. (2004). *Identity in modern society: a social psychological perspective*. Oxford. Blackwell.

- Simpson, J. (2010). In what ways does coaching contribute to effective leadership development?. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 4, p114-133.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=17418305&AN=139914964&h=JzvbpuNRaY6Zduh4%2F6jy1hMXKtEk6IsCelz8eZeFnw8HNvmWK8ZCbIBCoHpteD87b%2FwfquPopCbOBI4XNLo34g%3D%3D&crl=c>
- Sinclair, R. (2004). *La participación en la práctica: haciéndola significativa, eficaz y sostenible*. *Niños y Sociedad*, 18, 106–118.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.817>
- Sisson, J. H. (2016). The significance of critical incidents and voice to identity and agency. *Teachers and Teaching*, 22(6), 670-682.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158956>
- Sisson, J. H., & Kroeger, J. (2017). 'They get enough of play at home': a Bakhtinian interpretation of the dialogic space of public school preschool. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 812-826.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1252533>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., & Elliot, K. (2003). The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Technical paper 10, intensive case studies of practice across the foundation stage. *Cambridge journal of education*, 38(1), 23-36.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640801889956>
- Siraj, I., Kingston, D., & Neilsen-Hewett, C. (2019). The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(2).
<http://www.newnonmun.com/CP/eng/control.php?mode=down&code=30000779>
- Siurana, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22, 121-157. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

- Scandroglio, B. (2008). La Teoría de la Identidad Social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20, (1), 80-89. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720112.pdf>
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R., & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814-831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early education and development*, 26(8), 1057-1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schachter, H. L. (2017). Women in Public Administration: Giving Gender a Place in Education for Leadership. *Administration & Society*, 49(1), 143–158. <https://doi.org/10.1177/0095399715611173>
- Schachter, R; Hope, G y Hatton y Bowers, H(2019) Pautas para seleccionar el desarrollo profesional para la primera infancia profesores. *Revista de educación de la primera infancia*; 47:395–408 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional development in education*, 45(5), 814-831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Scherr, M., & Johnson, T. G. (2019). The construction of preschool teacher identity in the public school context. *Early Child Development and Care*, 189(3), 405-415. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324435>
- Schmelkes, S. (2003). ¿Quién protege nuestra infancia?. *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (20), 295-301. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/download/359/356>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner* (1.ª ed.). Jossey-Bass.
- Skinner, H. A. (1987). Self-report instruments for family assessment. *Family interaction and psychopathology: Theories, methods and findings*, 427-452. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-0840-7_11

- Stamopoulos, E. (2012). Reframing early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48. <https://doi.org/10.1177/183693911203700207>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. P. (2004). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. <https://doi.org/10.3102/01623737026002169>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College, Columbia University
- Spillane, J., Ortiz, M., & Weinstein, J. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*.
- Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. "Congreso internacional para la efectividad y mejora escolar". <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Stormont, M., & Young-Walker, L. (2017). Supporting professional development needs for early childhood teachers: an exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(1), 99-104. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijdhhd-2016-0037/html>
- Stodolsky, S. S., & Grossman, P. L. (2000). Changing Students, Changing Teaching1. *Teachers College Record*, 102(1), 125-172. <https://doi.org/10.1177/016146810010200107>
- Southwell M y Vassiliades A, The concept of teacher position: Conceptual and methodological notes. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>

- Subsecretaría de Educación Parvularia, & Universidad de Chile-Centro de investigación avanzada en educación. (2018). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Orientaciones para la implementación del sistema de desarrollo profesional docente en educación parvularia, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Tacca, D. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Investigación Educativa*, 16(30), 115-122. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5532>
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, J., Austin, W., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, En Hatch & Schultz Editores. Oxford. 56(65), 16.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, H., & Turner, J. (2001). *An integrative theory of intergroup conflict Intergroup relations: Essential readings*. Psychology, New York.
- Tajfel, H. (2010). *Social identity and intergroup relations* (Vol. 7). Cambridge University Press.

- TALIS (2021). Educación parvularia en práctica: desarrollo profesional docente de equipos pedagógicos en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18456>
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(128), 206-224.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400206
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%C3%81rica%20Latina_2010.pdf
- Thoilliez, B., & Monarca, H. (2017). *La profesionalización docente: Debates y propuestas*. Síntesis.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
<https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Torres, A. A., & Velandia, A. M. (2013). La práctica pedagógica: Más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela. *Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 10(19), 131-138.
<https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.10.num19-7227>
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (1987). A self-categorization theory. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Ediciones Morata.

- Thornton, K., & Cherrington, S. (2014). Leadership in Professional Learning Communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 94–102. <https://doi.org/10.1177/183693911403900312>
- Ugalde Villalobos, M., & Canales García, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.2>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106 http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000100087
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf.
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of Innovations from a Cultural-Individual Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321-351. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.321.3500>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Vanegas, P., Campos, J., Cortés, C., & Novoa, X. (2011). Comunidades de Aprendizaje: Una estrategia de participación y desarrollo profesional docente. *Pensamiento Pedagógico*, 32-38. https://www.researchgate.net/publication/282649775_Comunidades_de_aprendizaje_Una_estrategia_de_participacion_y_desarrollo_profesional_docente
- Vanegas, C. M., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de

- profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Vásquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>
- Vásquez, L. (2006). *Informe PP investigativa y proyección social*. Universidad de La Salle.
- Vega-Díaz, M., & Appelgren-Muñoz, D. (2019). E-portafolio: Una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, 15(1), 57-68. <https://doi.org/10.21676/23897856.2983>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela* (1.ª ed.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ Unesco.
- Vidal, E. (2015). *Un modelo de construcción de la identidad postmoderna desde la perspectiva del consumo simbólico*. [Tesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/384235>
- Vijayadevar, S., Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949119833578>
- Villa Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Villalobos, M. E. U., & García, A. C. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista ensayos pedagógicos*, 11(2), 45-61. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayopedagogicos/article/view/9146>
- Villanueva, S. V., Campos, S. A. V., Villanueva, C. A. V., Villanueva, L. V., Paredes, H. J. C., & Miguel, J. M. G. (2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. *Paidagogo*, 3(2), 4-16.

<https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/63>

- Vujičić, L., & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583-1595. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763>
- Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65-81. <https://journal.fi/jecer/article/view/114034>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wan, S. W.-Y., Law, E. H.-F., & Chan, K. K. (2018). Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 102-141. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1371689>
- Weber, Max. 1922. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Wells, B., Epermanis, K., & Gibson, J. P. (2015). The effect of insurance education on consumer attitudes: A study of the property and casualty industry. *Journal of Financial Education*, 47-65. <https://www.jstor.org/stable/24573699>
- Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica.
- Wenger, E. (1999). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. ed). Open Univ. Press.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias* (2.ª ed.). Narcea Ediciones.
- Zhang, L., & Yu, S. (2017). "I am not a babysitter": a case study of five Chinese mainland early childhood teachers' identity. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 117-119. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1182374>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zumba Hidalgo, S. N., Quinde Tenemea, J. L., Lata Tigre, S. C., & Espinoza Alvarez, C. A. (2021). *La importancia del fomento de las habilidades blandas en la educación*. [Tesis de Grado] Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/262>

X - ANEXOS

X. ANEXOS

ANEXO 1 - Consentimiento informado.

Universidad Católica de Murcia.

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

Tesis de doctorado “La transformación de la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje en educadoras de párvulos de la región Metropolitana y Valparaíso en Chile”.

Investigadora responsable: Carola Zañartu Canihuante

Profesores guías:

Dr. D. Juan José González Ortiz

Dr. D. Paula Guerra Zamora

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se me ha invitado a participar en el proyecto de tesis de doctorado titulada “La transformación de la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje en educadoras de párvulos de la región Metropolitana y Valparaíso en Chile”, de la estudiante Carola Zañartu Canihuante-Universidad Católica de Murcia.

La siguiente investigación tiene por objetivo comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje aporta a la transformación de la identidad profesional docente, la práctica pedagógica y la expresión de estilos de liderazgo de educadoras de párvulos de instituciones de la región Metropolitana y de Valparaíso de Chile.

La participación en el siguiente estudio consiste en: 1) tres entrevistas narrativas con duración aproximada de 90 minutos; 2) participación en un *focus group* con duración aproximada de 45 minutos; 3) observaciones no participantes en las reuniones de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Aspectos importantes a considerar:

Mi participación no implica ningún riesgo o efecto negativo identificable. Tendré la oportunidad de retirarme de él en cualquier momento, sin ser obligada a dar razones y sin que ello me perjudique.

La información sobre mi identidad no es anónima para el investigador, pero sí es confidencial. Aunque mi nombre real sea conocido para el investigador, mi nombre será reemplazado por un seudónimo al momento de presentar los resultados del estudio.

Las entrevistas narrativas y el *focus group* serán realizadas por la investigadora y grabadas en un dispositivo de audio y video en modalidad on-line dada la emergencia sanitaria. Las observaciones dentro de la CPA serán grabadas por un dispositivo de audio y video. Estos serán transcritos a formato Word y resguardados en un sistema de almacenamiento con acceso restringido.

La información recolectada será utilizada exclusivamente para fines académicos. Los resultados de la investigación podrán ser publicados, pero mis datos personales nunca serán declarados.

El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado INVESOCIAL, cuyo titular es la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

Puedo solicitar un informe escrito que resuma los resultados del estudio o asistir a la defensa final de tesis por parte de la investigadora.

La participación en el estudio no implica beneficios monetarios. Sin embargo, sí comprende un beneficio para otras personas, para las instituciones de educación y para el estado de arte actual sobre el tema investigado.

El proyecto ha sido revisado por el Comité de Ética del Departamento de Ciencias Sociales.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Hoy _____ Yo, _____ con
Rut _____ y con domicilio en _____, Comuna
de _____, habiendo sido informada, manifiesto aceptar y
participar voluntariamente en el proyecto de investigación “La transformación de
la identidad profesional docente y el liderazgo en comunidades profesionales de
aprendizaje en educadoras de párvulos de la región metropolitana, Chile”,
desarrollado por la estudiante Carola Zañartu Canihuante del programa de
Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Murcia, periodo 2017
al 2021. Cualquier pregunta será resuelta por la estudiante. Teléfono:
(+56)994121969.

.....

Firma investigadora
participante

Rut:

.....

Firma de la

Rut:

ANEXO 2 - Instrumento Focus Group.

Temas	Preguntas
Tensiones identitarias asociadas al análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica	<p>¿Cuáles han sido los principales incidentes críticos que han experimentado dentro de su aula de clase?</p>
Participación en la CPA	<p>¿Cuáles han sido los principales incidentes críticos que han experimentado dentro de la CPA?</p> <p>¿Qué caracteriza dentro de la CPA el análisis y reflexión de la práctica pedagógica?</p> <p>¿En qué aspectos cree que usted le aporta a la CPA?</p> <p>¿Quién considera que es el líder de la CPA y por qué?</p>

ANEXO 3 - Principios profesionales, habilidades inter e intrapersonales de las Educadoras de Párvulos.

Principios profesionales	
Compromiso con la Educación Parvularia	Las decisiones de los directivos reflejan un compromiso permanente con los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, asegurando su concreción en la comunidad educativa. A través de sus actuaciones, los directivos resguardan los elementos esenciales y características de la primera infancia, de tal forma que contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa.

Buen trato y Bienestar	Consideran en sus decisiones y acciones, el bienestar integral y buen trato de los equipos, las familias y los párvulos. El buen trato asegura que los adultos que se vinculan con los niños y niñas brinden cuidado, respeto y protección en función de sus particularidades, intereses y necesidades.
Equidad	Orientan sus decisiones y acciones resguardando un trato equitativo en todos los aspectos de su trabajo, con especial cuidado en la identificación y reducción de las posibles barreras para el desarrollo, bienestar integral y aprendizaje efectivo de niños y niñas.
Singularidad	Guían sus acciones considerando la particularidad de cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre. Lo entienden como un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente, para hacerlo protagonista de sus aprendizajes.
Inclusión y no discriminación	Guían su actuar por el respeto a la diversidad social, de género, cultural, lingüística y religiosa de todos los párvulos, y sus familias, asegurando medidas de protección, respeto y derecho a la educación por sobre cualquier diferencia, evitando toda forma de discriminación.
Ética e integridad profesional	Orientan sus decisiones y acciones dentro de un marco de valores compartidos y aceptados por la comunidad educativa, donde el principal valor es el niño y niña como sujeto de derechos. Demuestran integridad, honestidad, probidad y sapiencia al examinar críticamente sus

	actitudes y creencias personales y profesionales, a fin de resguardar y mejorar permanentemente su práctica como líder en el ámbito educativo y en su interacción con los miembros de la comunidad
Habilidades intrapersonales	
Aprendizaje permanente	Reflexionan y analizan críticamente su propia experiencia como líderes y la del equipo, a través de la evaluación de sus acciones con el fin de aprender e innovar. Para esto, cada integrante se considera y tiene disposición a ser un aprendiz permanente de su propia gestión
Creatividad	Analizan situaciones y desafíos desde nuevas perspectivas. En lugar de mirar un problema desde un ángulo, exploran nuevas ideas y soluciones colaborativas que crean un resultado beneficioso para todos.
Resiliencia	Se reponen y siguen adelante ante las dificultades o bajos resultados, manteniendo altas expectativas de logro con respecto a los párvulos y otros integrantes de la comunidad educativa, y con respecto a su propia gestión.
Autocuidado	Incorporan en su rutina momentos para lograr espacios que signifiquen un descanso y distracción, que permitan equilibrar la presión asociada a la gestión de un establecimiento educativo. Para esto tienen la habilidad de equilibrar el trabajo con el bienestar personal.
Sentido de autoeficacia	Creen en las capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para alcanzar los objetivos esperados. Esto tiene una gran influencia en la eficacia de la organización, lo que incluye, sin perder

	sentido de realidad, mantener altas expectativas en los equipos y crear una mentalidad positiva de crecimiento.
Habilidades interpersonales	
Visión estratégica	Demuestran capacidad para convocar y guiar a la comunidad a pensar creativamente el futuro, analizando contextos emergentes y tendencias en el ámbito educativo, social, político, económico, cultural y medioambiental, para determinar sus implicancias en la educación del nivel.
Confianza relacional	Implementan acciones que demuestran honestidad, apertura, benevolencia y capacidad profesional, fortaleciendo la confianza relacional con la comunidad, lo que posibilita y crea condiciones para lograr colaboración entre sus miembros y una mayor disposición a innovar y a aprender de forma continua.
Empatía	Comprenden la perspectiva de los demás y asumen una intencionalidad positiva en sus acciones y sentimientos que se perciben en los actos y mensajes de niños, niñas y familias. La empatía genera una cultura de la recepción, incluye la acción de estar dispuesto a apoyar, colaborar y solidarizar
Adaptabilidad	Realizan ajustes oportunamente junto a su equipo, respondiendo a cambios que ocurren en las rutinas o situaciones de su entorno inmediato, demostrando flexibilidad y capacidad de adaptación a situaciones emergentes o disruptivas. Los líderes utilizan la reflexión y la autoconciencia y responden rápidamente a las necesidades que emergen en los demás.

Iniciativa y proactividad	Muestran disposición activa para establecer o sumarse a agendas colectivas que promueven el logro de objetivos comunes en torno al bienestar, desarrollo e interés superior de los párvulos y de las necesidades de la propia comunidad y sus miembros.
Colaboración y trabajo en equipo	Convocan y articulan a las educadoras y técnicos del establecimiento educativo, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes. Para lograr una eficacia colectiva, trabajan colaborativamente estableciendo relaciones que permiten el intercambio de experiencias.
Comunicación y escucha con respeto	Comunican de manera comprensiva, transparente y oportuna, lo cual constituye un elemento fundamental para generar espacios de conversación, escucha activa, en ambientes de respeto, reflexionando sobre lo que otros miembros de la comunidad dicen.
Mediación y resolución de conflictos	Demuestran capacidad de afrontar y no evadir situaciones complejas que pueden ser fuentes de conflictos. Para esto, generan espacios que promueven el diálogo, intentando comprender su origen, probando alternativas de solución y/o mediación en conjunto con los interesados.
Conocimientos sobre política y normativas fundamentales del nivel inicial	
Acuerdos y políticas	<ul style="list-style-type: none"> · Convención de los Derechos del Niño · Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015 - 2025

Legislación	<ul style="list-style-type: none"> · Ley General de Educación (Ley N°20.370) · Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845) · Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley N° 20.529) · Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Educación Parvularia (Ley N° 20.903)
Normativa ministerial y otros organismos oficiales	<ul style="list-style-type: none"> · Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) · Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores (EID EP) · Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de la Educación Parvularia · Requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los Establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media. (Decreto 315/2010) Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y básica (Decreto N°83/2015) · Sistema de acreditación de la calidad de los establecimientos de Educación Parvularia subvencionados o que reciben aportes regulares del Estado. (Decreto N°84/2020) · DFL 2: Texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 1996,

	<p>sobre subvención del Estado a Establecimientos Educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica (Decreto N°373) · Circulares de la Superintendencia de Educación, Protocolos oficiales (alimentación, seguridad, limpieza, desinfección, reglamento interno, entre otros)
Programa nacional de protección a la Infancia	Sistema de Protección Social Chile Crece Contigo.
Conocimientos sobre mejora y liderazgo educativo	
Inclusión y equidad	<p>Deben estar interiorizadas de los conceptos centrales del debate acerca de inclusión y equidad educativa ya que son transversales en la implementación del currículum. El principio central es conocer los fundamentos y estrategias que aseguran que todos los niños y niñas tengan acceso a un proceso educativo que responda a sus características, intereses, necesidades, habilidades y actitudes, y que puedan desarrollar una trayectoria educativa exitosa, independientemente de sus diversos antecedentes o habilidades, minimizando las barreras que limitan su aprendizaje y participación.</p>

Calidad	Deben tener conocimientos sobre las distintas acepciones del concepto de calidad desarrolladas en el nivel. Desde una perspectiva integral, el concepto se incorpora a la totalidad de los procesos que se desarrollan en el establecimiento educativo y se explican en tres documentos fundamentales del nivel: Bases Curriculares de Educación Parvularia, Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia y los Estándares Indicativos de Desempeño para los centros que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores
Mejora continua y cambio educativo	Deben conocer cuáles son las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, mejora e innovación en los centros educativos, distinguiendo los aspectos que las facilitan o dificultan y los métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, análisis de datos y toma de decisiones a partir de la información disponible.
Liderazgo	Deben conocer las definiciones, evolución y tipos de liderazgo educativo. Esto permite a los equipos directivos comprender su importancia e impacto en el desarrollo de una visión común para el logro de los objetivos estratégicos del establecimiento, reconociendo su influencia en la implementación de procesos, mejora de prácticas y generación de confianza en las relaciones de la comunidad educativa.
Planificación institucional	Tienen conocimiento conceptual y de uso de herramientas para desarrollar Planes de Mejora (PME), ajustar y corregir la planificación tanto a nivel de aspectos institucionales como pedagógicos, de largo, mediano y corto plazo.

Gestión Pedagógica	Requieren conocer y comprender las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las necesidades de todos los niños y niñas mediante acciones concretas, con el fin último de que éstos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades, de manera integral y en bienestar
Evaluación	Conocen los conceptos, modalidades y la práctica de evaluar sistemáticamente la evolución de un niño o niña en múltiples dominios del desarrollo. Conocen las herramientas de detección y evaluación, y las formas de interpretar correctamente los resultados, de acuerdo con la condición de base de cada párvulo.
Desarrollo profesional	Tienen conocimientos fundamentales sobre desarrollo profesional, formación en servicio y distinguen los principios del aprendizaje de adultos, en particular, que lo que se aprende sea aplicable para su trabajo; que las estrategias de aprendizaje fomenten la autonomía profesional y que se valore la experiencia y se den muestras de reconocimiento y motivación por un trabajo bien realizado y en forma consensuada.
Gestión de proyectos	Tienen conocimiento conceptual y técnico de diseño e implementación de proyectos, identificando los hitos fundamentales, formas diversas de monitoreo y tipos de resultados esperados
Administración de recursos	Requieren de conocimientos básicos de administración y gestión de recursos, ya que gestionan una gran variedad de recursos físicos, logísticos, sanitarios, alimenticios, de

	seguridad, didácticos, e incluso, en algunos casos, económicos.
Canales de comunicación y usos de redes sociales	Conocen acerca del uso de estrategias de comunicación para mantener informados y lograr participación interactiva entre los miembros de la comunidad. Una buena comunicación facilita las acciones de coordinación y toma de decisiones en el establecimiento que imparte Educación Parvularia. Hoy en día es muy efectivo el uso de las redes sociales a través de plataformas y/o herramientas como Facebook, Instagram, Twitter o WhatsApp.

Elaborado en base a (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de la Educación Parvularia, 2021)

ANEXO 4 - Instrumento. Entrevista Semiestructurada y Narrativa Biográfica.

Objetivo General.	Comprender cómo la participación en las comunidades profesionales de aprendizaje aporta a la construcción de la identidad profesional docente y la expresión de prácticas de liderazgo de educadoras de párvulos de instituciones educativas de la región Metropolitana y de Valparaíso en Chile.		
Objetivo.	Eje Temático	Preguntas	Preguntas Auxiliares.
1. Identificar qué elementos biográficos son relevantes en la construcción de la identidad profesional docente en educadoras de párvulos que participan en comunidades profesionales de aprendizaje.	1. Aspectos personales de la conformación de la Identidad Profesional Docente	<p>1.1 Cuéntame cómo llegaste a convertirte en Educadora de párvulos. ¿Cuáles eran tus expectativas de desarrollo laboral y personal?</p> <p>1.2 Brevemente cuéntame ¿cómo fue tu experiencia en la universidad?</p> <p>1.3 Pensando en su vida laboral y los trabajos y lugares en los que se ha</p>	¿Podrías hablarme de alguna experiencia?

		<p>desempeñado como docente, en una línea de tiempo ¿cómo ha sido tu experiencia de trabajo como docente en cada uno de ellos? Desde el primero hasta la fecha.</p> <p>1.4 En qué momento de esta trayectoria laboral ingresa a la CPA. ¿Cómo surge este proceso?</p> <p>1.5 Desde tu experiencia y trayectoria laboral a la fecha: ¿Cuál ha sido tu vivencia respecto de la valoración social que tienen las educadoras de párvulos?</p> <p>1.6 ¿Cómo valoras tu rol como educadora de párvulos?</p>	
--	--	---	--

		1.7 ¿Qué emociones o pensamientos te evoca esta valoración social?	
2. Conocer cuáles experiencias han sido facilitadores u obstaculizadores en la transformación de la Identidad profesional en las educadoras de párvulos que participan de comunidades profesionales de aprendizaje.	2. Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de construcción de la identidad profesional docente.	<p>2.1 ¿Qué o cuales experiencias han obstaculizado tu desarrollo como educadora de párvulos?</p> <p>2.2 ¿Qué o cuales experiencias han facilitado tu desarrollo como educadora de párvulos?</p> <p>2.3 ¿De qué forma las experiencias vividas en la comunidad (Kiri o Mediación) han afectado tu</p>	<p>¿Qué ha sido lo más complejo de trabajar como educadora de párvulos?</p> <p>¿Qué ha sido lo más enriquecedor de trabajar como educadora de párvulos?</p> <p>¿Cuáles fueron los principales aprendizajes experimentados en la CPA? Y ¿Cuáles fueron las principales tensiones experimentadas en la CPA ¿Cómo las enfrentaste?</p>

		desarrollo como educadora de párvulos en el ámbito laboral y personal?	
3. Identificar qué vivencias, elementos y situaciones relevantes de la comunidad profesional de aprendizaje contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos.	3. Comunidades profesionales de aprendizaje como mediador en la construcción de la identidad profesional docente.	<p>3.1 ¿Cómo valoras la experiencia de formar parte de la comunidad? (Kiri o de Mediación)</p> <p>3.2 ¿Qué expectativas tenía Ud. respecto de la conformación de la CPA?</p> <p>3.3 ¿Qué características te diferencian profesionalmente de otras educadoras de párvulos que no han participado de una comunidad? (Kiri o Mediación)</p> <p>3.4 ¿Qué aspectos de tu desempeño docente crees que</p>	<p>Podrías señalarme 3 o 4 aspectos relevantes en los cuales visualizas el cambio.</p> <p>¿Cómo definirías estos aspectos, antes y después del cambio?</p> <p>¿Se ha discutido en la comunidad de ellos?</p> <p>¿Sientes apoyo desde Integra a tu rol como líder?</p>

		<p>han cambiado o has modificado en tu trabajo actual? ¿Cómo crees tú que han surgido estos cambios? ¿Cuál crees tú que ha sido el rol de la CPA en estos cambios?</p> <p>3.5¿Cómo observas los cambios actuales en educación parvularia? Por ejemplo, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Marco para la Buena Enseñanza, la Subsecretaría de la Educación Parvularia.</p> <p>3.6¿Cómo esos cambios se visualizaron en INTEGRA?</p>	
--	--	---	--

		<p>3.7¿Cómo crees que Integra te valora como parte de la comunidad?</p> <p>3.8¿Cuáles crees tú que son las dificultades más comunes en el gremio de las Educadoras de párvulos? ¿Qué rol ha tenido la comunidad en esta reflexión?</p>	
<p>4.Conocer qué experiencias relevantes de las comunidades profesionales de aprendizaje contribuyen a la construcción del liderazgo en las educadoras de párvulos.</p>	<p>4.Desarrollo del Liderazgo en las Comunidades Profesionales de aprendizaje.</p>	<p>A partir de tu participación en la comunidad (Kiri o de Mediación),</p> <p>4.1¿Qué experiencias aportaron a partir de tu participación en la comunidad a la formación de tu liderazgo?</p> <p>4.2¿Cuáles prácticas de liderazgo incorporaste a tu trabajo diario?</p>	<p>¿Qué rol juega la CPA en tu liderazgo?</p> <p>¿Sientes que tu equipo de trabajo se ha visto favorecido también con los aprendizajes que has construido en la comunidad?</p>

		<p>4.3¿En tu rol de directora tiene un nivel a cargo? ¿Cómo equilibra usted el rol de docencia y de directora dentro de la institución donde trabaja actualmente? (solo sí es el caso)</p> <p>4.4¿Cómo ha sido su experiencia como directora partícipe de una organización como la CPA?</p> <p>4.5¿Qué cualidades desde tu visión tiene el liderazgo, específicamente en Educación Parvularia?</p> <p>4.6Antes de la CPA, ¿Cómo era tu liderazgo?</p> <p>4.7¿Cómo valoras tu liderazgo actual como docente y / o directora?</p>	
--	--	---	--

		<p>4.8¿Cómo ha variado tu interés y motivación por impactar en tu equipo a partir de su participación dentro de la comunidad?</p> <p>4.9¿De qué forma la comunidad ha apoyado o contribuido en la toma de decisiones respecto de las problemáticas que surgen en una Sala Cuna y Jardín Infantil?</p> <p>4.10¿Qué logros has tenido, los que te hagan sentir orgullo?</p> <p>4.11¿Cuál sería tu desafío como directora en este momento? ¿Cómo lo realizarías? ¿Cómo la CPA te invita a pesar en</p>	
--	--	---	--

		<p>esas proyecciones, te apoya?</p> <p>4.12¿Cómo proyectas tu rol como líder de una Sala Cuna y Jardín Infantil?</p> <p>4.13¿Cómo ha influido la CPA en esta proyección?</p>	
<p>Conocer de qué forma educadoras de párvulos han vivenciado la Pandemia (PAPER)</p>	<p>Proceso de Pandemia Covid-19</p>	<p>5.1¿Qué herramientas pudo adquirir en la CPA y que dada contingencia actual sanitaria apoyaron su desempeño pedagógico y como director el año 2020 y 2021?</p> <p>5.2¿De qué forma la pandemia ha impactado las formas de trabajar como educadora de párvulos?</p> <p>5.3¿Qué diferencias visualizas con el</p>	

		<p>trabajo antes de la pandemia?</p> <p>5.4¿Qué herramientas incorporó al trabajo en el contexto de la pandemia?</p> <p>5.5¿Qué aprendizajes ha desarrollado durante este tiempo?</p> <p>5.6¿Cuáles han sido las principales necesidades y dificultades?</p> <p>5.7¿Qué apoyos ha recibido desde la institucion?</p> <p>5.8¿Qué formas de comunicación mantiene la comunidad (Kiri o de Mediación) durante la pandemia</p>	
--	--	--	--

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Identificar qué elementos de la práctica pedagógica contribuyen a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana de Chile.

Conocer cuáles elementos de la práctica pedagógica han sido facilitadores u obstaculizadores para las educadoras de párvulos para la construcción de identidad profesional en las comunidades profesionales de aprendizaje de instituciones educativas de la región metropolitana

SUPUESTOS TEÓRICOS

1. La identidad profesional docente es una representación de sí mismo como profesor, comprendiendo procesos dinámicos de identización (construcción individual) e identificación (construcción colectiva).

2. El análisis y la reflexión de la práctica pedagógica provoca tensiones en los procesos de identización e identificación profesional docente, condicionadas por el contexto sociocultural de las instituciones educativas.

3. Las Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) son espacios con características concretas que buscan aportar a la formación continua sobre la práctica pedagógica y la transferencia de experiencias profesionales, teniendo además un impacto en la identidad profesional del docente.

ANEXO 5 - Biograma de trayectoria profesional docente.

	Tiempo	Objetivo			Subjetivo			
		Hecho / acontecimiento.	Contexto Institucional	Rol	Aprendizajes	Tensiones / Necesidades	Impacto Profesional.	Impacto Personal.
Tamara	1987 - 2006	Asumir el liderazgo e impuls	No existía dentro de la instituc	Técnico en Educaci	Trabajo en zonas de riesgo y	Ampliar su repertorio de aprendi	Disfrute de la profesión y la "Plenit	Alcanzar la independencia persona

CCE E 1 Hé oes de la Con cepc ión / Goti tas de amo r	ar aspecto s pedagó gicos, (puesto que la condici ón de líder innato es relevad a por la partici pante, con indepe ndenci a de su rol). Adquisi ción la primer a experie ncia laboral como técnico.	ción ni educa doras ni directi vos. Se trabaja en la modali dad de centro abierto , abocad a a la entreg a de cuidad os y cobert ura de necesi dades básicas (asiste ncial).	ón Parv ulari a	vulnera ción social. Trabajo en redes. Generar espacios de integrac ión. (NEE).	zajes profesi onales Con relación al desarro llo cogniti vo de niños y niñas.	ud de estar con niños” Postul ación a beca institu cional para cursar Educac ión de párvul os”. Apoya r la vulner abilidad de los niños y las niñas. Dejar huellas ante situaci ones de aband ono.	l, económ ica. Percepc ión de aportar a una realida d social con necesi dades y vulnera bilidad (en todo aspecto) , desde lo persona l, como agente de cambio.
2006 - 2007	Conoce r y compre nder la dinámi	Cambi o en la modali dad, a lo	Técni co en Edu	Product o del desemp eño demostr	Definici ón de roles desde técnico	Transf erencia de aprend izajes	Recono cimient o de los saberes construi

CCE E 2 Rincón Mágico	ca institucional. Conciencia de las brechas profesionales y la necesidad de perfeccionamiento. Práctica profesional de educadora de párvulos.	educativo. Se gestiona un plan de apoyo al desarrollo profesional docente. Programa de Modalidades no convencionales, en educación parvularia.	ción Parvularia	ado en el aula, directora transfieren conocimientos de liderazgo pedagógico Saberes disciplinares y pedagógicos, Liderazgo técnico. Prácticas de buen trato, en la primera infancia.	a docente Apego y vinculación hacia el centro, ambiente laboral enriquecedor.	desde la universidad al aula. Fortaleció su conocimiento, liderazgo desde el trabajo con familias. Experiencias más consolidadas con relación al trabajo con niños de NEE.	dos son aprendizajes que trascienden hasta el día de hoy.
------------------------------------	--	--	--------------------	--	--	--	---

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto Institucional</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones / Necesidades</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2008 – 2012 CCE E 3 Claudio Arrau (a)	Transferencia desde un nivel a otro. Asunción de 3 - 5 niveles en forma simultánea. Primer reemplazo de directora.	Política de trabajo con un modelo de 1 docente como responsable de varios cursos o niveles. Creación de los primeros programas de vinculación	Educadora de párvulos en aula.	Trabajo con niños desde SC hasta transición, donde asumió el liderazgo pedagógico de más de tres niveles en forma simultánea, es decir, sala cuna, medios	Adaptación a las características, de los nuevos contextos de aula. Aprender y acostumbrarse a trabajar en un contexto social vulnerable, (riesgo social)	Resignificar la profesión, desde un rol profesional. Capacitación a los equipos que se desempeñan en un rol técnico.	Dificultades en la salud. Impacto respecto a los acontecimientos del sector productivo de la vulneración. Necesidad de proteger tanto al equipo como a los niños

		<p>con la familia y la SCJI en apoyo al desarrollo de los niños y las niñas.</p> <p>Se comienza con los programas de centralidad en las personas, se analizan por primera vez la carga de trabajo .</p>	<p>y transición.</p> <p>Producto de la asunción de nuevos desafíos , ahora en el rol de docente de aula, tuvo que demostrar conocimientos y habilidades en su quehacer profesional.</p> <p>Rol docente debe llevarse como una responsabilidad ,</p>	<p>que son parte del jardín infantil.</p> <p>Habilidades para capacitación, en espacios comunitarios, que aluden a rasgos identitarios como es la ascendencia indígena.</p>
--	--	---	---	---

					<p>demonstrándolo en acciones como ser un referente técnico hacia el equipo.</p> <p>Organización del quehacer docente de aula a través del liderazgo pedagógico.</p>			
	2010 CCE E 4 El Ray en	Asunción del reemplazo (pasantía) en un rol directivo.	Equipo del centro con prácticas maltratantes. Territorio de violencia	Directivo	Imponer los criterios profesionales por sobre las percepciones y sentimientos	Rechazo a prácticas maltratantes. Gestionar denuncias a la DR de	Agobio laboral gatillado por las características del grupo social que se	Auto reconocimiento de la valentía como una característica personal.

			<p>ia extrem a. Centro educat ivo con alta rotació n en el cargo de direcci ón, dada sus caracte rísticas .</p>		<p>persona les.</p>	<p>miembr os del equipo por maltrat o.</p> <p>Instalac ión de práctica s desde el buen trato.</p>	<p>tiene en el CCEE. Trasla do.</p> <p>Agrad ecimie nto respect o del trabajo realiza do.</p> <p>Valora r la partici pación desde las experie ncias como un factor de desarr ollo del profesi onalis mo “La hizo más</p>	<p>Percepc ión de superac ión de las dificult ades en el ámbito persona l y profesio nal.</p>
--	--	--	---	--	-------------------------	---	--	---

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto Institucional</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones / necesidades</i>	<i>Impacto Profesional</i>	<i>Impacto Personal</i>
							profesional"	
	2011 - 2014 (primer semestre)	Reingreso al centro de procedencia (CCEE 4)	Asunción de 5 niveles en forma paralela.	Educador de párvulos en aula.	Administración de la logística del centro educativo.	Dificultad para generar desapego al equipo de procedencia.	Consolidación del rol profesional como docente de aula.	Percepción de sufrimiento frente al cambio y a las problemáticas del CCEE.
	CCEE 3 Claudio Arrau (b)	retornando al rol como educadora de aula. (Cargo titular)	Equipos validan su desempeño profesional pero no la necesidad de traslado de Teresa. Percepción de abandono en el		Gestión de protocolos respecto de situaciones de vulneración de derechos, que acontecen con los párvulos.	Activación de protocolos y su impacto en la propia estabilidad emocional. Consciencia de la falta de preparación	Reconocimiento de la necesidad de contención en ella misma. Desmotivación respecto de su partici	Impacto personal ocasionado por la realización de la denuncia por violencia y vulneración de derecho

		<p>liderazgo y mediación educativa.</p> <p>2012 primer curso de Mediación</p> <p>Inicio del proceso de postulación la dirección de un CCEE.</p>	<p>equipo del CCEE.</p>		<p>Anteponer sus necesidades por sobre las del equipo.</p>	<p>para asumir la dirección como titular de un centro educativo.</p> <p>Hacerse cargo de las dificultades de las familias , asumiendo roles que van más allá de su formación profesional. (Psicólogo, asistente social, docente), visualizando la</p>	<p>pación en procesos de reclutamiento futuros .</p> <p>Cambio a otro espacio educativo.</p>	<p>s hacia una determinada familia, y la capacidad de poder enfrentar esta situación más allá de la emocionalidad, con una mirada profesional y humana .</p> <p>Reconocimiento por el colegio de Educadoras de Párvulos, regional respecto a su trayectoria profesio</p>
--	--	---	-------------------------	--	--	--	--	--

						<p>necesidad de separar rol profesional de docente de los ámbitos personales y familiares.</p> <p>Necesidad consciente de otros espacios profesionales dentro de la institución, que le permitan asumir un rol como directora.</p> <p>“siempre busque esto”</p>		<p>nal. “Carmen Fischer”</p> <p>Integra, reconocimiento por trayectoria y profesionalismo.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	--

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones / Necesidades</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2014 - 2015 / Marzo	Ingreso a otro centro educativo.	Reencuentro con familias que fueron una década atrás fueron acompañadas por Teresa en años anteriores como docente, (CCEE 3)	Educadora de párvulos en aula.	Gestionar el camino hacia la meta propuesta (ser directora) mostrándose como una profesional competente para el cargo.	Readaptación al rol docente, en un nuevo centro educativo y nuevo equipo de trabajo. Inducción a personas nuevas a la institución.	Reconocimiento de las familias. La gratificación de la comunidad respecto a su rol y aporte a sus vidas.	Autoreconocimiento del desempeño propio.
	2015 - 2017	Asume de nuevo reemplazo	Equipo del centro con prácticas maltratables en todo ámbito	Directivo	Trabajo con la diversidad: Espacios multiculturales. Resolución de	Resolver acusación de maltrato laboral. Generar espacio	Reconocimiento del equipo respecto a su compromiso profesional.	Percepción de bienestar y seguridad personal.

			Respaldo institucional ante tensión.		conflictos desde el sentido común (sin estudios)	s de acompañamiento al equipo. (centro abandonado) Activar redes de apoyo. Padres castigadores, donde los niños llegan con signos evidentes de maltrato (Protección del niño)	Reconocimiento desde la DR respecto de su trabajo con familias extranjeras y logros alcanzados, como la mejora en los procesos comunicacionales, equipos familiares.	
	2017 / Una semana. CCE E 5	Reingreso al centro educativo de procedencia desde un rol	Equipo acoge a Teresa durante su breve reingreso.	Educadora de párvulos en aula.	Avances en su desarrollo profesional docente: construcción de	Búsqueda de un nuevo espacio laboral para su desarrollo	Adjudicación del cargo, mediante concurso	Reconocimiento del propio desempeño.

	Lomas del Prado (b)	docente Llamado desde la Dirección regional (DR) para solicitar su participación en el concurso para el cargo de directora.			aprendizajes para la mejora desde el profesionalismo	profesional.	interno.	
2017	INICIO DE LA CPA	Ingreso a la CPA Coordinadora de la CPA. Diplomado (interacciones)	Invitación surge desde la Dirección Regional, a partir de la visualización de las	Directora	Trabajo con los criterios de mediación requiere de habilidades creativas y de consolidación	Necesidad de proyección de la comunidad profesional de aprendizaje otros espacios;	Necesidad de poder transferir el conocimiento construido a otros externos a la CPA.	Autoestima profesional. "me encuentro más capacitada" Consolidación de

		afectivas y cognitivas en un contexto social)	asesoras y directora como una candidata al cargo con las competencias requeridas.		de los conocimientos . Identificación de los criterios de mediación. Modificación de habilidades cognitivas y su impacto en las personas. Experiencia de aprendizaje mediada. Super Class, aspecto emocional del rol de la mediadora en el proceso de aprendizaje.	centros educativos que no son participes, de este espacio de desarrollo profesional. Gestión de capacitación hacia otros centros insertos en territorios geográficos distintos, 3 (20 jardines en cada uno). 60 directoras más capacitadas en los	Inscripción voluntaria a la carrera docente. “Desafío Pedagógico” Dejar “huella” en los centros en que ha estado, desde los aprendizajes alcanzados en la CPA.	habilidades: Proactividad; creatividad.
--	--	---	---	--	--	---	--	--

					Trabajo colaborativo para la mejora pedagógica.	criterios de mediación.		
2017 → CCEE E 7 Vicuña Mac ken na	Asume la dirección del CCEE como titular.	Equipo con brechas importantes en los saberes, percepción de abandono. Equipo conflictivo, malas relaciones con las familias, desconfianza hacia el	Directivo	Instalación de procesos de investigación acción dentro del aula. Gestión de instancias para la mejora en la convivencia del equipo. Construcción de una nueva red de	Agencia profesional disminuida. (Cambio o Dir. Regional) Dificultades en la instalación en el equipo de prácticas mediacionales. (Criterios de mediación).	Consolidación en el rol directivo Instalación de procesos de alianza con las familias. Capacitaciones de promoción de derechos, formar agentes de cambio	Falta de preocupación por ella, "Preocuparme más de mí" de las emociones y el descanso. "vive para trabajar" Aprender a delegar, especialmente a los reemplazos, en función	

			trabajo del otro (par)		saberes pedagógicos y disciplinas a partir de la CPA. (Criterios de mediación)	Retomar post pandemia a la comunidad profesional de aprendizaje. Inicio de contacto con la dirección regional para su reinicio .	social. (Instalación de visión y misión desde una perspectiva apegada a los referentes curriculares) Promover en la comunidad y en la DR la necesidad de ampliar la cobertura del CCEE. Consolidar al equipo del CCEE	de tener mayores espacios a nivel personal Autoreconocimiento de su pasión por el trabajo con la primera infancia . La necesidad de responder a las expectativas: postular a un espacio laboral más grande, "Siente que tiene mucha energía
--	--	--	------------------------	--	--	--	---	---

								para hacer cambio ”. Necesidad de conocimiento y avance por lo cual plantea posibilidades de realización de estudios de Magister, en el área.
Participante	Cronología / Periodo	Hecho	Contexto	Rol	Aprendizajes	Tensiones	Impacto Profesional.	Impacto Personal.
Vale ria	Talcahuano 1993 CCE E 1	Primera experiencia laboral	Centro educativo de dependencia Particular, jornada	Educadora de Párvulos aula.	Poner en práctica los aprendizajes construidos durante su	Técnicos llevan el liderazgo del aula. Por tanto, el rol del	Experiencia del primer accidente de un párvulo, y el peso	Percepción de autoeficacia positiva “Salió airoso de la experiencia”.

			<p>completa.</p> <p>La propuesta hacia los padres refiere a un servicio educativo, sin embargo, la dinámica del centro da cuenta de un nivel asistencial, (guardería)</p> <p>No existe preocupación por la calidad de educación entregada.</p>	<p>formación inicial docente.</p> <p>Modificar el ímpetu e ideal del campo laboral.</p> <p>La educación parvularia como un espacio laboral perfecto.</p> <p>“otro cuento es con guitarra”</p> <p>Necesidad de encontrar un nuevo espacio laboral que se aboque a lo</p>	<p>educador se subsume en las dinámicas institucionales.</p> <p>Se asume con pasividad los espacios que son entregados por el equipo dentro del aula para trabajar.</p> <p>Visualización del Marketing hacia los apoderados, como una dinámica que</p>	<p>de la responsabilidad marca la visión del rol del educador de párvulos.</p> <p>Mantenerse como trabajadora del centro educativo, pese a las discordancias con la visión y dinámica de trabajo del CCEE.</p>	<p>Percibe un cambio en las flexibilidad y adaptación al cambio.</p> <p>Aún con las dificultades valora su experiencia como docente buena.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

			<p>Espacios físicos, llamativos y atrayentes, trae consigo un mayor número de matrículas e ingresos económicos.</p>		<p>educativo. Se propone entregar “de verdad” educación en los niños. “no todo por el show, sino porque realmente aprendieron”</p>	<p>no es comparada.</p> <p>Ajustar las expectativas de los centros educativos que son de dependencia pública versus los privados.</p> <p>Tranzar aspectos profesionales para encajar, estar dispuesta a hacer lo que la autoridad solicita.</p>		
--	--	--	---	--	--	---	--	--

						<p>Resolver la presión social de los cercanos, que le refuerzan la ausencia de plazas laborales, por tanto, debe mantenerse en el CCEE.</p>		
1994 – 1995	<p>Asume reemplazo en centro abierto, que funciona bajo una modalidad asistencial. No tiene experiencia laboral dentro</p>	<p>Centro abierto en modalidad asistencial, ubicado en un contexto, semirural. Las relaciones y la</p>	<p>Directivo</p>	<p>Inicio de la construcción del rol directivo, aprendizaje por ensayo y error.</p>	<p>Falta de experiencia como obstaculizador del desempeño profesional. Liderazgo se ejerce desde el</p>	<p>Ratifica sus capacidades para llevar el rol directivo. Percibe mayor seguridad profesional.</p>	<p>Evalúa su desempeño dentro del centro educativo como un espacio de aprendizaje profesional.</p>	

		de la institución.	comunicación se establecen desde la horizontalidad, dinámica que se evidencia en los roles, las tareas y responsabilidades dentro del centro, donde todas tienen igual participación y capacidad de decisión.			equipo técnico. Prácticas asistenciales, por tanto, asume un rol secundario. Dualidad de roles, Educador versus director. Cohabitar con personalidades distintas y fuertes en el equipo, que obstaculizan el trabajo. Disputas por el liderazgo	Reconocimiento de sus características personales como aportadoras al rol directivo.
--	--	--------------------	---	--	--	---	---

						entre técnicos y directora.		
1996 - 1998 CCE E 3 Las Rosas	Asume como directora titular. Invitación de la DR a realizar la licencia en educación.	Solicitud desde la DR en función de su desempeño previo.	Directivo	Relacionados con la gestión y administración del CCEE. Contratar, seleccionar, generar entrevistas.	Reconocimiento hacia la expertiz del otro.	Construcción del rol docente y directivo desde otros con mayor experiencia y mejor jerarquía. Rol directivo, subsumido en el liderazgo de los equipos técnicos. Asume el papel de "hija", rol de	Valoración de las oportunidades que se gestionan desde la institución y aportan a su DPD. Adquisiciones prácticas desde un referente relevante, además iniciación en el concep	Reafirmación de la percepción de autoeficacia, desde lo positivo. Vínculos profesionales. Percepción de relaciones genuinas.

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
						aprendiz.	to de "mediación"	
	1999 – 2000 CCE E 4 Semi lilitas	Solicitud de traslado, mejora calidad familiar.	Sector de vulneración socioeconómica extrema, delincuencia, vulneración de derechos. "pobreza dura"	Directivo	Generar la resiliencia como una estrategia de afrontamiento Trabajo desde las potencialidades que tiene la familia. Generar interacciones desde la cultura familiar y del territorio a través de un lenguaje	Mal desempeño del centro educativo. Dualidad de roles: consejera familiar y el cuestionamiento respecto a que las intervenciones realizadas desde su rol no generan cambios	Comprensión respecto del CCEE como uno de los ámbitos dentro del espacio social.	Percepción de autoeficacia negativa. Percepción de peligro hacia la propia integridad.

					coloqui al.	Transfe rencia de prácti cas apren das en otros espacio s laboral es fallida.		
2001 – 2006 CCE E 5 Hiti pan.	Traslada o laboral XII región.	Rurali dad. (1 nivel hetero géneo) Ampli ación al final del period o a nivel SC)	Dire ctivo	Admini strativo y de regulari zación del CCEE en torno a los estánda res guberna mentale s. Compar tir su experie ncia con otros. Hacer cierre del cargo y	Adapta ción al cambio, de acuerdo con los énfasis y caracter ísticas del territori o. Ingresar a un exogru po, romper cultura y hacerse parte de esta	Presen tar el trabajo realiza do a ámbito s extern os sin ánimo de relevan cia como motivo . Formal idad de entrega de cargo,	Percepc ión de autoefic acia positiva . (Salió airosa del context o difícil) Región, falta de redes, depresi ón dado el context o.	

					<p>desafíos .</p> <p>sin el estereotipo "forastera"</p> <p>Desconfianza institucional hacia el rol directivo, percepción constante de que es "puesta a prueba"</p> <p>"control", "haber si ella puede"</p> <p>Alcanzar la validación de sus pares.</p> <p>Dualidad de roles,</p>	<p>desde una interacción lejana, que genera estrés y revisión particular de cada aspecto para no fallar.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>desde las necesidades del contexto, cumple funciones de auxiliar .</p> <p>Alcanzar el reconocimiento social, factor de estrés. Exposición del trabajo a ámbitos externos al CCEE.</p> <p>Competencia dentro del gremio docente .</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2007. CCEE 6 Estralla luminosa	Traslado a la región de origen. Oferta de traslado a otro CCEE.	Ausencia de espacios que requieren un directivo. Promesa desde la DR a gestionar el cambio de acuerdo con las posibilidades. Proceso de jardines META.	Educadora de párvulos en aula.	Cambio de roles de directivo a docente. "Me fue fácil estar en el jardín" Enfoque en "el rol para el cual había sido formada" Transferencia de aprendizajes desde la dirección hacia el aula. Relación con la directora, se dio	Sin dificultades con ningún estamento.	Ratificar su rol docente, dentro del contexto o institucional. "de la educadora que era" "Dejo buenas cosas donde voy"	Seguridad.

					como un par. (La fue a dejar el DR en persona). Gestión de procesos de reclutamiento más técnico.			
2007 → CCE E 7 Ant u Liw en.	Zona de confort .	Ampliación de la red institucional. Nuevo .	Directivo .	Reconocimiento de la experiencia y el paso en distintos roles como relevantes. Equipo conformado por hijas de funcionarias anteriores, por tanto, se	Ámbitos del liderazgo poco resuelto. Mayor experiencia y edad, con capacitación reciente . Comunicación con migrantes,	Consolidación profesional como directora. Trabajo de calidad , respaldado desde la comunidad “boca a boca” Recono	Orgullo por el trabajo y reconocimientos alcanzados.	

				<p>asumen desde un foco persona l más que profesio nal “las sintió como hijas”</p> <p>Práctica s que buscan propon er, más que impone r en el CCEE.</p> <p>Asumir a la diversid ad, “migran tes en las nuevas práctica s profesio nales”</p> <p>No existió la práctica</p>	<p>haitian as, sin proble mas.</p> <p>Interacc iones con las familias venezol anas, está en constan te tensión por factores cultural es.</p> <p>Equipo con interve nción y asesorí as desde la DR. Suma de nuevos miembr os, que han existido proble mas, pero se</p>	<p>cimien to de las familia s.</p> <p>Desde la direcci ón, hay que human izar, al equipo .</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

					por ensayo y error.	han podido solucionar”.		
	2017 → Ingreso a la CPA	Invitación desde la DR a este espacio. Diciembre se reinicia CPA, post pandemia.	La institución releva los procesos de desarrollo profesional. Cultura con constantes requerimientos.	Directivo	Sentimiento de pertenencia a un determinado espacio. Cuidado con el otro como un interlocutor válido.	Cuestionamiento de su autoeficacia en función de los aprendizajes adquiridos dentro de la CPA. Reconocimiento de sus dificultades para enfrentar un proceso formativo. Retroceder y entregar espacio	Empoderamiento de su rol con independencia del contexto en que se desenvuelvan. Reconocimiento a su desempeño desde las familias y la institución. El adulto en función del niño.	Seguridad personal. Satisfacción del trabajo realizado. Sentimientos positivos en relación a la CPA y su persona. Aceptación de uno mismo. Autocrítica. Orgullo respecto de su

						<p>s a nuevos miembr os.</p> <p>Capacit ación y transfer encia de los conoci mientos al nuevo miembr o del equipo.</p> <p>CPA, represe nta un peligro para la instituc ionalid ad. Organi zación, pensar, cuestio namien to, reflexió n, cuestio namien to de los</p>	<p>Reacti vación de la CPA en Diciem bre .</p>	<p>desemp eño Recono cimient o del otro</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---

						lineamientos institucionales.		
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
María	2009 CCEE 1 Particular (a)	Ingreso al campo laboral.	Baja remuneración. Jornadas laborales de 10 horas.	Educadora de párvulos en aula.	Valoración de la expertiz profesional.	Búsqueda por trascender en otros.	Búsqueda de espacios profesionales congruentes con sus necesidades.	Expectativas laborales muy amplias.
	2009 CCEE 2 Particular (b)	Cambio de CCEE.	Sostenedor que no cumple con los aspectos legales.	Educadora de párvulos en aula.	Adquisición de conocimientos disciplinares. Metodología aprendida, se transforma en el sello, la impronta como docente que se	Solicitud constante de pago de remuneraciones. Resolución de conflictos producto del maltrato con	Búsqueda de espacios profesionales congruentes con sus necesidades gatilla su primer contacto con	Incomodidad, percepción de desarraigo. Poca valoración del rol profesional del educador de párvulos, "hacien

					ha transferido a la institución	o laboral. Falta de adscripción al CCEE	la institución.	do un favor”
	2010 CCEE 3 Millaray	Ingreso a la institución. Docente Reemplazo	Primer acercamiento a la cultura institucional.	Educadora de párvulos en aula.	Reconoce la figura directiva como un referente profesional.	Rechazo del equipo a su ingreso. Validación profesional ausente. Resolución de conflictos producto de la diferencia de miradas pedagógicas.	Adaptación al cambio y nueva realidad	Adscripción institucional. Percepción de seguridad respecto del espacio laboral en función de sus necesidades.
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2011	Extensión	Comienzo de	Educador	Resiliencia.	Postulación a	Cuestionami	Emocionalidad

	CCE E 3 Mill aray	temporal (pre y post natal) Docente reemplazo Primer proceso de postulación a una plaza como titular. Segundo proceso de postulación a una plaza como titular.	la ampliación de profesionales en los CCEE	ra de párvulos en aula.		una plaza como titular resulta negativa. (traslado, imponible) Segunda postulación a una plaza como titular positiva.	ento de su desempeño profesional. Se incorpora al grupo del centro ya que se validó ante el equipo.	negativa. Decepción, las expectativas, no se cumplen, pese a la trayectoria y desempeño mostrado). (No entendió la decisión en el momento)
	2011 CCE E 4 Las Rosas	Asunción como titular.	Ampliación de profesionales en los CCEE.	Educadora de párvulos en aula.	Reconocimiento de la figura directiva como referente	Asunción de muchas responsabilidades delegadas desde	Confianza profesional. (Vio potencial)	Motivación, tlaconvicción profesional, herramientas desde el

					profesional. Formación como líder del equipo.	la dirección. De liderazgo con el equipo. Afrontó los desafíos y la construcción de liderazgo en la sala.	Posibilidades de agencia. Reconocimiento de nuevas necesidades y desafíos. Meta, levantar ese jardín, porque clima laboral no se evidenciaba sano, no existencias de autocuidado en las aulas y en el equipo. · (prácticas con	liderazgo.
--	--	--	--	--	--	---	---	------------

<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
)	
	2014 - 2015 CCEE 5 La Palma	Asunción primer reemplazo como directora	Requerimientos institucionales amplios jardines META. CCEE sin profesionales que realizaran trabajo administrativo.	Directivo	Aspectos administrativos. Transferencia aprendizajes de liderazgo al equipo.	Emocionalidad negativa (miedo) ante los nuevos desafíos. Adaptación al cambio. Cuestionamientos profesionales a su desempeño.	Desarrollo de habilidades blandas como la flexibilidad. La dinámica era muy calma, no se vinculaba con el perfil.	Solo quiere volver a Las Rosas. (características del CCEE)
	2015 - 2017 CCEE 4	Reingreso al centro de procedencia.	Ausencia de un rol directivo. (emergente)	Directivo Reemplazo	Transferencia de aprendizajes al equipo. Establecer práctica	Diferencias entre el rol directivo y el rol docente.	Desarrollo de habilidades blandas y vínculo. (Confianza)	Percepción de realización. Autoestima profesional.

	Las Rosas.	Ofrecimiento de una plaza directiva como titular en CCEE 5)			s de liderazgo. PEI, armológica del CCEE.	Validación del equipo en el rol directivo. Búsqueda de espacios laborales congruentes con sus necesidades.	anza, cariño.) Desgaste profesional	
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2017 → Ingreso a la CPA	Invitación desde la DR a este espacio.	La institución releva los procesos de desarrollo profesional.	Directivo	Reflexión crítica de las prácticas pedagógicas. Relevancia de tener un espacio de comuni	Prejuicios respecto del trabajo con mujeres o del otro sin conocimiento profundo de quién	Formación como líder del equipo. Cambio en la visión del otro.	Espacio de contención profesional, y personal. Disposición de apertura.

					dad, desde lo emocional. Contención, retroalimentación. Valorar el trabajo de los pares, desde una mirada propositiva, cambio de lógica.	es realmente.	Cambio en las prácticas pedagógicas. Observación y acompañamiento al aula. Unión de lo disciplinar con lo pedagógico.	Confianza y comodidad. Alegría como base de las relaciones e interacciones con el otro.
	2017 → CCEE 6 New en	Traslado y asunción de nuevo CCEE.	Centro educativo sin historia institucional.	Directivo	La CPA como un espacio de contención y solución de las dificultades.	Capacidad de manejo de grupo mayor de personas.	Liderazgo, vínculo respetuoso, escuchar al otro, empatía.	Circunscribe sólo al ámbito profesional el exceso de trabajo. "Sanida

					<p>des desde lo grupal.</p> <p>Manejo de expectativas v/s realidad del equipo.</p> <p>Manejo de expectativas v/s realidad de los niños/as.</p> <p>Cambio en las dificultades y necesidades desde la sala hacia el CCEE.</p> <p>Falta de acompañamiento desde la institución.</p>	<p>zar con el otro. (Equipo)</p> <p>Mayor desafío en su trayectoria laboral.</p> <p>Instalación de prácticas de interacción afectivas y cognitivas.</p> <p>Procesos de inducción y retroalimentación permanente al equipo.</p>	<p>d Mental”</p> <p>Regulación emocional en función del conflicto con los equipos.</p> <p>Transferir la importancia por el otro, hacia el otro.</p> <p>Sentimiento de incompetencia ante la dualidad del director a V/S educadora.</p> <p>Mayores metas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

						Dualidad de roles educadora v/s directora. Sobrecarga laboral.		
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
Damaris	2008 CCE E 1 Arco iris	Reemplazo como docente SC. (4 días) Primera experiencia laboral.	Técnicos con mucha experiencia laboral y manejo en aula. Se nota la necesidad de un líder técnico que aporte reflexión.	Educadora de párvulos en aula.	La formación de la universidad, entrega conocimientos, son la primera parte, sin embargo, el rol docente se construye en la práctica.	Barreras entre equipo técnico de la sala v/s liderazgo docente. Edad y falta de experiencia como un agravante en las barreras.	Desconocimiento de las propias capacidades profesionales. Desde la cultura institucional. Cuestionamiento respecto de los aprend	Percepción de que sus competencias transversales, comunicación son incipientes.

							izajes conformados en la FID.	
2008	No existen experiencias previas en la institución. Reemplazo Educadora de SC, dos (2) niveles.	Marca do liderazgo de las técnicas en las prácticas de aula.	Edu cado ra de párv ulos en aula.	Necesid ad de conoci miento de la realidad que se encuent ra inserta. Necesid ad de espacio para poder desarrollarse profesionalmente	Recono cimiento de brechas profesiona les (trabajo con adultos) Necesid ad de resolver de las necesid ades profesiona les (brechas) en función de las habilidades desarrolladas por ella y las necesid ades institucionales.	Obtenc ión de la validac ión en uno de los dos equipos de aula, asocia da princip almente a las caracte rísticas del equipo de aula.	Mala experie ncia. Angusti a y preocu pación, pero haciénd ose cargo de sus brechas.	
CCE E 2				Los espacios de FID no responden a los requerimientos del campo laboral.		Apertu ra en la exposi ción de sus propia s necesi dades y posibil idades		

					Falta de cuestionamiento de las técnicas de aula respecto del hacer pedagógico v/s el hacer desde la imposición jerárquica que significa tener una docente en aula.	Lucha por alcanzar la validación del rol profesional docente por parte de las técnicas . Dinámica del aula se basa en pruebas que deben ser superadas para alcanzar la validación.	de aportar dentro del espacio laboral .	
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2008 .	Asunción de nuevo	Ampliación de profesiones	Educadora de	Gestión de herramientas	Primera oferta participación	Comprensión del rol directivo	Familia como motor

	El Tabo. Bosquemar. CCEE3	reemplazo. Breve experiencia en la institución.	onales en los CCEE.	párvulos en aula.	profesionales (Conoc. Del que hacer pedagógico , dentro de las aulas. (bajada) Modalidad Curricular, etc)	concurso desde la DR. Dudas respecto de su desempeño profesional. Dificultades para visualizar el Sello Institucional. Participación reemplazo pre- y post de la directora titular del Arcoiris (CCEE 1) Fue seleccionada.	vo como relevante en la misión de los CCEE.	de avance.
	Arcoiris Ago	Asume como reempl	Solo Educ. de SC		Generar la reorgan	Tensión respecto de	Empoderamiento en	Confianza en si misma.

sto 2008	azo de directo ra titular pre- post. Primer cargo directiv o	mas directo ra (5) niveles . Lidera zgo pedag ógico es asumi do por la directo ra. Técnic os acapar an lideraz go de las aulas, sin dar espaci o a Diva.		ización del equipo, de sus roles, desde la gestión global del establec imiento. Funcion aba de acuerdo al criterio de cada una. Se resignifi ca la práctica pedagó gica desde las técnicos	validaci ón en el grupo social (equipo) Distanc ia entre los equipos , de SC y medios, compet encia entre las salas. Roles fuera del rol de C/U, Auxilia r de aseo tiene otras funcion es que no son congru entes con su cargo. Quito atribuci ones, de acuerd	su rol docent e. Puso en ejercici o su lideraz go desde el rol de directo ra. Satisfa cción, respect o de la capaci dad de dirigir un CCEE. Práctic as el enseña r y el aprend er en los niños , y en la calidad educati va.	Motivac ión por generar y contin uar innovan do en educaci ón.
-------------	---	---	--	--	---	--	---

						o, a la instituc ionalid ad.		
	2009 (Ene- ro- Febr- ero) Esta cion ales CCE E 4	. Asume como directir a titular	Requer imient os desde la DR para levant ar el progra ma de verano .	Dire ctivo	Primera s nacione s adminis trativa de un CCEE. Primera capacita ción instituci onal. Rol directiv o y adminis trativo. (asist, PAP, Licencia s,accide ntes)		Propue sta de los estacio nales, lúdicas , libres, buena experie ncia, con los equipo s, niños y familia s.	No le tomo el peso a lo rápido que fue aprendi endo de su experie ncia, aun cuando era chica. Instalas proyecc ión laboral. Reafirm a la vocació n.
Part icipa nte	Cro nolo gía / Peri odo	Hecho	Contex to	Rol	Aprendi zajes	Tension es	Impact o Profesi onal.	Impact o Persona l.
	2009 CCE E 5 Arco íris.	Asunci ón reempl azo	CCEE sin educa dora de SC. Vuelve directo	Edu cado ra de párv ulos		Que el equipo no estaba content o con el equipo	Fluyó el trabajo en la SC, ya que el equipo	Se sintió cómoda con el equipo.

			ra titular al centro. Se instala sistema de calidad.	en aula.		titular. Diva escucha el malestar del equipo respecto de la reinsertión de directora. Pierden los bonos económicos con la gestión de la titular.	la conocían. Mas herramientas para enfrentar el trabajo, se sintieron incompetente.	
2009 (mayo) →	Directora titular solicita cambio de cargo a aula. Traslado a otro CCEE	Traspaso del cargo, y se le dio relevancia al convenio de logro. Titular, transparente su decisión	Directivo	Reconocimiento de sus propios avances. Clave respecto del trabajo del equipo. Discursó desde el todo, no	Se conflictúa en relación al traslado de la titular. No comprendió esta decisión.	Fue un proceso rápido. Sintió reconocimiento desde la DR. Supervisora también reafirma ese	Conciencia que su desempeño fue el adecuado.	

			n respect o al traslad o. DR. Ofrece reempl azo nueva mente de direcci ón. Direct or region al va person alment e a ofrecer la titulari dad. (prueb a y indefin ido)		desde solo el rol directiv o.		recono cimien to.	
	2017 → Ingr eso a la CPA	Invitaci ón desde la DR a este espacio Congru encia entre los	La institu ción releva los proces os de desarr ollo	Dire ctivo	Constru cción grupal de aprendi zajes. Rol directiv o y	Imposi bilidad de poder juntars e, no estaba claro desde la	Diplo mado es un hito en su vida profesi onal. Cambi o de mirada	Espacio de contenc ión emocio nal. Desarro llo de la

		periodos de capacitación y las necesidades de las profesionales.	profesional. Formación continua con independencia del rol (directivo y aula)		docente como transformador de realidades. Espacio de reflexión conjunta. "Mejores formas de enseñar y de aprender en los jardines". Mirada hacia los referentes curriculares. Procesos evaluativos, desde la mirada	institución las disposiciones hacia la CPA. Percepción de desinterés desde DR. Mecanización de la práctica pedagógica versus el cambio.	pedagógica. Reafirma el compromiso profesional "Pasión por la educación" Adscripción a la institución. Instalación del rol desde la observación y los procesos de investigación – acción La innovación	confianza. Cambio se inicia desde sus propias convicciones.
--	--	--	---	--	---	--	--	--

					investigativa del quehacer pedagógico.		como parte de la práctica pedagógica.	
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
Karla	2005 - 2006 CCEE 1 Particular.	Primera experiencia laboral	Trabajo en un CCEE particular. Espacios poco favorables, producto de la ausencia de personal. (Sin directora, pero la responsabilidad se asume por la Ed. de	Educadora de párvulos en aula y encargada del CCEE.	Enfrentar el rol de educadora, empoderada, asumir rol de planificación, liderazgo técnico, organizar el equipo, el trabajo con familia. (familias trabajadoras)	Búsqueda de un nuevo espacio laboral acorde a sus necesidades y expectativas. (espacio seguro y que aporte estabilidad). Remuneraciónes y prácticas del sector no se	Renuncia al CCEE. Ingreso a un PMI. Percepción de la realidad homogénea. Criterios de selectividad en relación con los espacios laborales.	Reconocimiento de la "valentía" como un valor personal. Madurez, toma de conciencia de los impactos hacia otras personas.

			sala, Katherine)		Lunes a sábado. (retail) Distinto a la realidad de la Educ. parvula ria "Tradici onal"	condice n con el grado de respons abilida d que se asume. Sensibil ización de los sostene dores respect o de la labor educati vo, v/s los recurso s económ icos asociad os. Cuestio namien to desde la ausenci a de recurso s, los suple con recurso s		
--	--	--	---------------------	--	---	--	--	--

						personales. Idoneidad técnica v/s responsabilidad asumida como docente.		
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2006 CCE E 2 PMI	Ingreso a un PMI (programa de mejora de la infancia)	Programa municipal, comunitario.	Facilitador pedagógico. Trabajo con familia, más que con los párvulos.	Prácticas de los espacios "no convencionales" en la primera infancia. Trabajo con familias. Sello pedagógico. Trabajo en context	Búsqueda de un nuevo espacio laboral acorde a sus necesidades y expectativas. (espacio seguro y que aporte estabilidad). Fuente económ	Inicia el proceso de postulación a la institución. Trabajo desde la precariedad. Se pueden hacer otras cosas.	Entendimiento de la realidad, criterio de realidad.

					os vulnerables.	ica alternativa.		
2007	Ingreso a la Institución.	Inicio de la contratación desde la institución de docentes para los niveles medios y transición. No existía dentro de la institución educadoras.	Educador de párvulos en aula.	Empoderarte del rol como docente. Coordinación para trabajar con el equipo técnico. (8) técnicos a cargo, (4) niveles. Inicio de las prácticas de liderazgo de acuerdo a los requerimientos del contexto.	Proceso de adaptación a la cultura institucional. Adaptación al territorio y sus características. Vulneración social. Resistencia del equipo al ingreso de una docente. Realidad v/s expectativas de los equipos pedagógicos. Dificultades	Se mantiene en el cargo por la estabilidad económica. Cuestionamiento de la elección profesional. Estrategia de afrontamiento "como me la van a ganar"	Ganas de aprender. Seguridad personal. Madurez. Búsqueda de crecimiento profesional.	

						con las familias , choque de lo personal del equipo versus lo laboral. Validación desde el aula con el equipo. Primeras semanas ¿qué estoy haciendo acá?		
	CCE E 4 Estacional	No cumple requerimientos para feriado laboral.	CCEE con apertura solo en el verano para resguardar niños y niñas en contextos de vulner	Directora	Primera nociones administrativas de un CCEE. Empoderamiento del cargo.	Organizar el trabajo con el equipo, la extensión horaria.	Resolver dudas en términos de la elección profesional.	Demostarse a sí misma respecto de sus capacidades.

			abilida d.					
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2008 - 2012 CCEE 3 La Pincoya.	Reingreso a centro educativo de procedencia.	4 niveles educativos a cargo. Rotación laboral de la dirección del CCEE/	Educadora de párvulos en aula.	Construcción de vínculos entre los equipos que lidera. Construcción de equipo. Liderazgo técnico pedagógico. Subrogancia del cargo directivo. Trabajo con flia, complejas. Relaciones históricas entre el CCEE y Flia.	Disputa por el liderazgo dentro del aula entre educadora versus directora. Trabajo focalizado en la resolución de emergentes. Asunción del rol directivo, sin acompañamiento institucional.	Aprendió mucho, aprendizaje que se dio desde la dificultad, sufrimiento. Integral y completo.	Resistencia emocional, fortalecer estrategias de afrontamiento. Llevar relaciones con distintos temperamentos.

					“Mas jardín infantil” Sistematización del trabajo.			
	2012 - 2016 CCE E 4 Ray en.	2014 participación en primer curso de mediación.	Centro educativo con un buen clima laboral.	Educadora de párvulos en aula.	Implementación de prácticas pedagógicas. Resolución de dificultades emergentes en forma rápida recurriendo a las experiencias previas y sus aprendizajes.	Resolución del rol directivo versus el docente de aula. Intervención de jefatura para considerar la dirección como una promoción viable. Entregar seguridad a los equipos a través de la transferencia	Empoderamiento profesional. Asunción de reemplazos esporádicos. Validación del equipo profesional en su rol docente y como directivo reemplazante. Rechazo de la titularidad	Percepción negativa del cargo directivo: las remuneraciones se condicionan con el grado de responsabilidad. Medidas de resguardo de la emocionalidad. “las directoras sufren demasiado en SCJI

						encia de prácticas profesionales, que les permita enfrentar situaciones.	como directora del centro 4. Aceptación en CCEE 5 por traslado a ciudad . Selección de espacios laborales de acuerdo con sus expectativas.	complejos". Privilegiar espacios familiares.
<i>Participante</i>	<i>Cronología / Periodo</i>	<i>Hecho</i>	<i>Contexto</i>	<i>Rol</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Impacto Profesional.</i>	<i>Impacto Personal.</i>
	2016 →	Asunción como	Centro educativo	Directivo	Existió apoyo	Sobrellevar la respons	Gestión administrativa	Habilidades

CCE E 5 Til Til. / Mis prim eros pasit os.	directo ra.	peque ño, abocad o solo a SC. Centro sin histori a institu cional previo Jardín con centros educat ivos traslad adas. Extens ión horaria nueva.			desde la DR. Riguros idad con las práctica s. Validaci ón como director a a partir de las experie ncias comune s. Mejoría del ausentis mo laboral en el CCEE.	abilida d del cargo directiv o. Constr uir una mirada holístic a de las necesid ades del centro como establec imiento y desde el aula. Inclusió n de nuevos profesi onales al equipo que puedan trabajar bajo el "sello educati vo ya instalad o". Conflict os entre	strativ a de un CCEE. Trabaj ar con lo emerg ente, import ante y no tan import ante. Instala ción de una observ ación critica de la realida d. Instala ción de la IA.	blandas . Desgast e impacta los espacio s persona les y emocio nales.
--	----------------	---	--	--	---	--	--	--

						el persona l.		
	2017	Ingreso a la CPA	Solicitud desde la DR.	Directora	Aprender de otras realidades educativas. Conocer otros tipos de liderazgos. Transferir los aprendizajes a los CCEE. Investigación acción de los CCEE como proceso de mejora. Transferencia a la docente de aula de la experie	Tiempos, resguardo que el jardín estuviera cubierto. Ego profesional. Competencia profesional entre pares. Realidad distorsionada. Autocrítica.	Reforzar técnica % la mediación, remar las prácticas profesionales. Relevancia del acompañamiento al equipo. Mirada crítica. Participación de los niños como sujeto de derecho. Empatía.	Crecer más como profesional. Mantener el foco en lo relevante. Seguridad, Autoestima profesional, sientes que vas creciendo.

					ncia de la CPA			
	2019 - 2020	Reemplazo Asesora.	Solicitud desde la DR.	Asesora	Mirada holística al territorio. "asesorar desde el sello" Habilidades comunicativas. Bienestar de los equipos y niños, y volver a las bases.	Estructuración profesional versus la flexibilidad requerida en este cargo. Motivación personal y motivación en los equipos. Desarrollo profesional docente versus los cuestionamientos hacia el sistema educativo.	Validación como profesional desde la institución.	Percepción de gratificación por el trabajo realizado durante su trayectoria profesional. Protección de los espacios familiares por sobre los laborales.

						Nivel de emergentes, conflictos que están en los CCEE. Habilidades blandas se perdieron en todo sentido que hubo que hacerse cargo.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Fuente