

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Co-construcción de Identidades Docentes en Educación Infantil: Explorando Narrativas Compartidas

Ignacio Figueroa-Céspedes, Esteban Fica

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12348>

Enviado en: 2025-06-22

Postado en: 2025-07-10 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

La moderación de este preprint recibió lo endoso de:

Carlos Ossa (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>)

Co-construcción de Identidades Docentes en Educación Infantil: Explorando Narrativas Compartidas

Co-construction of Teacher Identities in Early Childhood Education: Exploring Shared Narratives

Coconstrução de Identidades Docentes na Educação Infantil: Explorando Narrativas Compartilhadas

Ignacio Figueroa-Céspedes
Universidad Diego Portales
<https://ror.org/03gtcdg60>
Santiago, Chile

ignacio.figueroa@mail.udp.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Esteban Fica-Pinol,
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
<https://ror.org/057anza51>
Santiago, Chile

esteban.fica@mail.udp.cl
<https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

Resumen

Introducción. La identidad profesional docente en educación infantil se configura en un entorno complejo, modelado por experiencias personales, contextos formativos y desafíos estructurales como la escolarización, la feminización del campo y la falta de reconocimiento profesional. **Objetivo.** Analizar los aspectos clave que contribuyen a la construcción de su identidad profesional docente a lo largo de las trayectorias formativas de educadoras experimentadas. **Metodología.** Se empleó una metodología cualitativa de enfoque narrativo y alcance interpretativo, con la participación de siete educadoras de párvulos. La información se generó mediante dos grupos de co-construcción que facilitaron la elaboración de producciones narrativas biográficas, analizadas mediante un análisis temático. **Resultados.** Se identificaron cuatro dimensiones clave: (1) Experiencias identitarias tempranas; (2) La formación práctica como espacios de confirmación profesional; (3) Tensiones en torno al reconocimiento, escolarización y género; y (4) Conciencia

profesional como herramienta de resistencia identitaria. **Conclusiones.** El estudio revela cómo las trayectorias biográficas, formativas y de reconocimiento configuran la identidad docente en educación infantil, marcada por una “triple desvalorización”. También se evidencian formas de resistencia y agencia profesional que promueven el reconocimiento y la justicia en la formación docente.

Palabras clave: Identidad Docente, Educación Infantil, Narrativa, Trayectoria Profesional, Formación del Profesorado

Abstract

Introduction. Professional teacher identity in early childhood education is shaped within a complex environment influenced by personal experiences, formative contexts, and structural challenges such as early schooling, the feminization of the field, and the lack of professional recognition. **Purpose.** To analyze the key aspects contributing to the construction of professional identity throughout the formative trajectories of experienced early childhood educators. **Methodology.** A qualitative methodology with a narrative and interpretive approach was used, involving seven early childhood educators. Data were generated through two co-construction groups that facilitated the creation of biographical narrative accounts, analyzed through thematic analysis. **Results.** Four key dimensions were identified: (1) Early identity experiences; (2) Practicum as a space of professional confirmation; (3) Tensions around recognition, schooling, and gender; and (4) Professional awareness as a tool for identity resistance. **Conclusions.** The study reveals how biographical, formative, and recognition trajectories shape professional identity in early childhood education, marked by a “triple devaluation.” It also highlights forms of resistance and professional agency that promote recognition and justice in teacher education.

Keywords: Teacher Identity, Early Childhood Education, Narrative, Professional Trajectory, Teacher Education

Resumo

Introdução. A identidade profissional docente na educação infantil configura-se em um contexto complexo, moldado por experiências pessoais, contextos formativos e desafios estruturais como a escolarização precoce, a feminização do campo e a falta de reconhecimento profissional. **Objetivo.** Analisar os aspectos-chave que contribuem para a construção da identidade profissional ao longo das trajetórias formativas de educadoras experientes da educação infantil. **Metodologia.** Utilizou-se uma metodologia qualitativa de enfoque narrativo e interpretativo, com a participação de sete educadoras de infância. As informações foram geradas por meio de dois grupos de co-construção que facilitaram a elaboração de produções narrativas biográficas, analisadas por meio de análise temática. **Resultados.** Foram identificadas quatro dimensões centrais: (1) Experiências identitárias iniciais; (2) A formação prática como espaço de confirmação profissional; (3) Tensões em torno do reconhecimento, da escolarização e do gênero; e (4) Consciência profissional como ferramenta de resistência identitária. **Conclusões.** O estudo revela como as trajetórias biográficas, formativas e de reconhecimento configuram a identidade docente na educação infantil, marcada por uma “tripla desvalorização”. Também se evidenciam formas de resistência e agência profissional que promovem o reconhecimento e a justiça na formação docente.

Palavras-chave: Identidade Docente, Educação Infantil, Narrativa, Trajetória Profissional, Formação de Professores

Introducción

La identidad profesional docente es una construcción situada y relacional que emerge de la articulación entre experiencia vivida, reflexividad crítica y compromiso ético, integrando dimensiones personales, sociales y epistemológicas desde una mirada compleja del ser educador (Albadan, 2020; Bainbridge, 2015; Lavina, 2019). Esta identidad se manifiesta tanto en la autopercepción del rol profesional como en las expectativas sociales que se proyectan sobre el profesorado, generando, en

muchas ocasiones, tensiones y ambigüedades asociadas a las trayectorias individuales y a los marcos interpretativos vigentes.

Según Vanegas y Fuentealba (2019), la identidad docente se despliega y transforma a lo largo de la carrera profesional, influida tanto por la biografía personal como por la experiencia laboral. En el caso particular de la educación infantil, la literatura reconoce tres grandes periodos en la configuración identitaria: las experiencias previas a la formación formal, el proceso de formación y preparación docente, y el ejercicio profesional en diversos contextos laborales (Androusou & Tsafos, 2018; Figueroa-Céspedes, 2023; González et al., 2021; Robinson et al., 2018). Cada uno de estos momentos está mediado por factores contextuales y estructurales, tales como las políticas públicas, la institucionalidad y las condiciones específicas del campo educativo (Moloney et al., 2019).

En el contexto chileno, la revalorización de la educación infantil se ha traducido en la promulgación de nuevos marcos curriculares y normativos—como las Bases Curriculares y una nueva orgánica institucional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021)—que han redefinido el sentido y la función del rol docente en este nivel. Sin embargo, subsisten debilidades históricas en la formación docente, vinculadas a la precarización, la insuficiente regulación y la persistente desconexión entre teoría y práctica, limitando el desarrollo profesional y la proyección identitaria de las educadoras de párvulos¹ (Arteaga et al., 2018; Flores et al., 2022; Poblete, 2018; Robinson et al., 2018).

A pesar del avance en la comprensión de la identidad profesional docente, persiste una brecha investigativa en torno a cómo las educadoras co-construyen su identidad en espacios colaborativos, especialmente desde metodologías narrativas y participativas que reconozcan su saber situado. Este artículo se propone analizar, en diálogo con educadoras experimentadas, aquellos aspectos clave que configuran su identidad profesional a lo largo de sus trayectorias formativas,

¹ En este artículo se emplea el femenino como categoría inclusiva, en virtud de la composición mayoritariamente femenina del campo y su configuración histórica desde una perspectiva de género.

explorando las potencialidades de la co-construcción narrativa como dispositivo ético, epistémico y político para la agencia docente y la transformación educativa.

Traectorias, biografía y agencia: identidad profesional en educación infantil

La identidad profesional docente en educación infantil se configura como un proceso complejo, dinámico y profundamente situado, que se entreteje a partir de la biografía personal, la formación académica y las experiencias laborales cotidianas (Figuroa-Céspedes, 2023; Figuroa-Céspedes & Guerra, 2023; González et al., 2021; Hanhikoski & Sevón, 2024; Robinson et al., 2018). Este entramado identitario se construye no solo en función de las condiciones estructurales del sistema educativo, sino también a partir de las huellas subjetivas que marcan la relación con el saber, el cuidado, la infancia y el mundo pedagógico. En esta línea, Arndt et al. (2020) plantean que las identidades profesionales en la educación infantil deben entenderse como construcciones relacionales, contingentes y políticamente situadas, en las que los discursos de política educativa global inciden, tensionando las formas locales de ser y hacerse docente.

La literatura especializada ha subrayado la importancia de los saberes contruidos en la práctica —a menudo invisibilizados por los marcos normativos y curriculares— como anclajes legítimos para una identidad docente comprometida con las demandas reales del trabajo educativo (Flores et al., 2022; Pardo & Opazo, 2019). En este sentido, la biografía aparece como un componente estructurante de la profesionalidad, en la medida en que dota de sentido ético y emocional a la tarea pedagógica (Goodson, 2003). De forma similar, Hanhikoski y Sevón (2024) evidencian que las narrativas biográficas permiten a las educadoras resignificar sus experiencias y fortalecer su identidad profesional frente a contextos de invisibilización o desvalorización. Así, la noción de "huellas biográficas" (Figuroa-Céspedes, 2023; Figuroa-Céspedes & Guerra, 2023) permite comprender cómo ciertos eventos significativos —vividos en la infancia, en la formación o en el ejercicio laboral— se reactivan como marcos de interpretación y resistencia. Estas huellas, al ser revisadas críticamente, habilitan procesos de resignificación

identitaria que proyectan nuevas posibilidades de ser docente.

A partir de la propuesta de sincronización ontológica de Akkerman et al. (2021), es posible interpretar que la identidad docente no es un atributo esencial ni un punto de llegada, sino una práctica reflexiva en constante transformación, mediante la cual las educadoras articulan lo que son, lo que valoran y lo que desean proyectar en sus contextos educativos. Esta perspectiva sitúa a la agencia como dimensión constitutiva de la identidad profesional, entendida como la capacidad de actuar ética y críticamente en escenarios histórica y socialmente condicionados (Biesta & Tedder, 2007), movilizando juicios prácticos sobre lo que se considera educativo, justo y necesario. Así, la agencia no solo habilita decisiones pedagógicas, sino también posicionamientos identitarios desde los cuales las educadoras construyen autonomía, resisten narrativas deslegitimadoras y sostienen el sentido ético de su quehacer (Albadan, 2020; Wilkins et al., 2012).

Entre el cuidado y el reconocimiento: género, profesionalización y legitimidad en educación parvularia

La identidad profesional de las educadoras de párvulos se configura en un campo históricamente tensionado por la feminización estructural del nivel, que ha naturalizado su vínculo con el cuidado, la ternura y la sensibilidad, desdibujando su carácter pedagógico y especializado (González et al., 2021; Poblete, 2018). Como sostienen Saiz y Ceballos (2024), persiste un imaginario social que concibe el jardín infantil como una prolongación del hogar, y a sus docentes como cuidadoras antes que educadoras. Esta cuestión deslegitima y relega sus saberes profesionales a un lugar secundario, imponiendo a las educadoras la constante necesidad de validar su rol profesional en el sistema educativo.

Como advierten Poblete (2018) y González et al. (2021), esta representación esencialista socava el estatus profesional del rol docente en educación infantil, reforzando jerarquías institucionales que marginan a las educadoras de los espacios de decisión y legitimidad. Estas jerarquías se expresan en relaciones cotidianas con docentes de básica, equipos directivos y otros profesionales, así

como en barreras estructurales que limitan su acceso a formación continua, estabilidad laboral y voz pedagógica. La escasa presencia masculina en el nivel y la persistente idea de que educar en la infancia es una etapa previa a la “verdadera escolaridad” perpetúan una imagen subordinada profundizando su invisibilidad institucional (Arteaga et al., 2018; Saiz & Ceballos, 2024).

La deslegitimación simbólica que enfrentan las educadoras de párvulos se entrelaza con condiciones materiales precarias y con la tensión entre modelos tecnocráticos de accountability y una pedagogía centrada en el juego, el vínculo y el bienestar socioemocional (Arteaga et al., 2018; Flores et al., 2022; Pardo & Opazo, 2019). En este escenario, el reconocimiento profesional constituye una disputa política donde la identidad docente se configura desde la resistencia, la agencia situada y el compromiso ético (Taylor, 1994; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Pardo & Opazo, 2019). Revertir esta lógica exige reconocer el saber pedagógico docente como un conocimiento transformador (Moloney et al., 2019) y cuestionar los marcos normativos que, como advierten Arndt et al. (2020), desvalorizan saberes éticos y comunitarios en favor de modelos estandarizados, invisibilizando las formas locales y afectivas de ser docente en la educación infantil.

Co-construcción identitaria: potencial transformador del diálogo colectivo

La co-construcción se posiciona como un enfoque clave en educación infantil, al reconocer a las educadoras como coautoras activas de su identidad profesional mediante el diálogo horizontal y la generación colectiva de conocimiento situado (Ibáñez & Druker, 2018). Así, la relevancia de la co-construcción radica en su capacidad para revelar la naturaleza relacional de la identidad docente, entendida como un proceso en el que las subjetividades interactúan con los marcos normativos, negociando sentidos, pertenencia y reconocimiento social (Olave, 2020). Esta perspectiva se concreta en narrativas colectivas y espacios de reflexión compartida, que refuerzan la dimensión comunitaria del desarrollo profesional (Knight, 2024; Wilkins et al., 2012). Fundamentar la relevancia de la co-construcción implica superar la hegemonía de enfoques curriculares tecnicistas (Vanegas y

Fuentealba, 2019), para avanzar hacia modelos más integrales y reflexivos que reconozcan el valor formativo y emancipador del trabajo colectivo y la agencia subjetiva de las educadoras (Androusou & Tsafos, 2018; Bainbridge, 2015).

La literatura especializada ha destacado que los espacios de colaboración, diálogo y co-construcción constituyen escenarios clave para el desarrollo profesional e identitario docente, pues facilitan el intercambio de experiencias, la problematización colectiva y la construcción de una mirada crítica sobre la profesión (Bainbridge, 2015; Hanhikoski & Sevón, 2024; Vanegas & Fuentealba, 2019). Así, talleres, grupos de discusión y dispositivos colaborativos favorecen la reflexividad crítica, el reconocimiento mutuo y la resignificación de las trayectorias profesionales, especialmente en contextos de alta demanda y transformación (Knight, 2024; Wilkins et al., 2012). Bajo esta perspectiva, los espacios de co-construcción habilitan formas de reflexividad crítica y reconocimiento mutuo, permitiendo resignificar las trayectorias docentes, enfrentar tensiones y construir recursos de resiliencia profesional.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender en profundidad los procesos de construcción de la identidad profesional de un grupo de educadoras de párvulos chilenas. Se adopta una perspectiva situada, colaborativa y dialógica, que reconoce la identidad docente como una construcción relacional, éticamente situada y atravesada por experiencias biográficas, afectivas y profesionales. Para ello, se emplea un diseño narrativo (Riessman, 2008), entendido no solo como técnica metodológica, sino como posicionamiento epistémico que sitúa los relatos como formas de conocimiento legítimas, construidas en interacción con los contextos y con otros sujetos (Goodson, 2003).

Participantes

La muestra fue conformada mediante un muestreo intencionado y criterial, orientado a maximizar la diversidad institucional, territorial y formativa de las trayectorias profesionales (Flick, 2015). Participaron siete educadoras de párvulos con más de cinco años de experiencia laboral continua, activas en distintos tipos de instituciones educativas chilenas —incluyendo jardines infantiles, escuelas básicas y espacios no convencionales como recintos penitenciarios y centros comunitarios—, y provenientes de zonas geográficas diversas (norte, centro y sur de Chile). Las participantes, con edades entre 31 y 49 años, poseen niveles de formación heterogéneos: dos cuentan con grado de magíster, una con diplomado, dos con especializaciones en pedagogías alternativas y dos con cursos de perfeccionamiento.

Tabla 1. Caracterización de las participantes

Nombre	Edad	Estudios	Zonas de Chile	Modalidad	Dependencia
Alicia	39	Magíster	Norte	Jardín en recinto penitenciario	Pública
Pamela	37	Cursos	Norte	Jardín Comunitario	Pública
Paola	49	Magíster	Centro	Escuela	Municipal
Ivana	42	Especialización Waldorf	Centro	Jardín Infantil	Privado
María	43	Especialización Montessori	Centro	Jardín Infantil	Privado
Carmen	37	Cursos	Centro	Jardín Infantil	Pública
Romina	31	Diplomado	Sur	Jardín Infantil	Pública

Nota: Elaboración Propia

Instrumentos de producción de información

La producción de información siguió una lógica secuencial y multimétodo, comenzando con entrevistas en profundidad orientadas a reconstruir las trayectorias biográficas y profesionales de cada participante. A continuación, se llevaron a cabo dos sesiones grupales de co-construcción (Ibáñez & Druker, 2018), cada una con una duración de dos horas, que constituyen el corpus analizado en este artículo. Las sesiones de co-construcción se concibieron como espacios dialógicos, horizontales y éticos, orientados a la reflexión colectiva y la resignificación de las experiencias docentes exploradas a partir de relatos

personales y trayectorias profesionales. Bajo la guía facilitadora y participativa del primer autor, las educadoras generaron colaborativamente relatos y saberes situados, validando y problematizando de manera conjunta los hallazgos emergentes. Este dispositivo metodológico, fundamentado en enfoques biográficos y narrativos (Goodson, 2003), privilegió la autoindagación, la validación mutua y la construcción colectiva de sentido, mediante una moderación no directiva centrada en la co-construcción narrativa y la producción de conocimiento profesional situado.

Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Posteriormente, las transcripciones se transformaron en producciones narrativas, que fueron compartidas con las participantes para su validación y retroalimentación, asegurando la fidelidad interpretativa y la calidad ética y participativa del proceso.

Análisis de la información

El análisis se realizó mediante un enfoque narrativo-temático (Riessman, 2008), que prioriza tanto el contenido como el contexto y la estructura de los relatos. Inicialmente, se efectuó una lectura crítica del corpus y una codificación abierta de las transcripciones, identificando segmentos significativos relacionados con momentos clave de las trayectorias, tensiones institucionales, emociones y resistencias. A partir de esta codificación inductiva se generaron unidades temáticas preliminares, las cuales fueron discutidas en sesiones entre el equipo de investigación y contrastadas con las participantes durante la validación narrativa. El proceso analítico avanzó en espiral: desde la codificación libre hasta la consolidación de categorías centrales, orientadas por preguntas analíticas como: ¿Cómo se narra la profesionalización?, ¿Qué tensiones estructuran la experiencia docente?, ¿Qué recursos se movilizan para sostener la agencia? Para llevar a cabo el análisis, se empleó el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti 8®.

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos internacionales para la investigación cualitativa con personas (Flick, 2015; Riessman, 2008). Todas las participantes recibieron información detallada sobre los objetivos, procedimientos y posibles riesgos, y firmaron un consentimiento informado aprobado por el comité de

ética institucional. Para proteger la confidencialidad, se emplearon seudónimos y se omitieron datos identificatorios sensibles. Además, la validación colaborativa de las narrativas y resultados garantizó una aproximación participativa y respetuosa, alineada con el enfoque co-constructivo y dialógico que orientó la investigación.

Resultados

Los resultados de esta investigación se organizan en cuatro temas abordados en las reuniones de co-construcción. Las categorías son: (1) Experiencias identitarias tempranas (2) La formación práctica como espacios de confirmación profesional; (3) Tensiones en torno al reconocimiento, escolarización y género; y (4) La conciencia profesional como herramienta reflexiva y política.

Experiencias identitarias tempranas: “Semillas de Identidad”.

Esta categoría se centra en el proceso de construcción de la identidad docente desde el relato de sus experiencias de la infancia y adolescencia. El colectivo de educadoras valora la importancia de sus experiencias infantiles en su motivación para trabajar con niños y niñas, señalando que estas experiencias han creado un vínculo emocional que les estimula al trabajar con las niñas. Pamela reflexiona:

Nosotros trabajamos con niñas y niños, entonces, evidentemente también en nuestro desarrollo infantil tiene que haber un cierto apego por situaciones X, en donde finalmente trabajar con párvulos nos termina moviendo el corazón, nos termina haciendo vibrar; entonces, sí, creo que ese es un momento bastante relevante (Pamela, Grupo Co-construcción[GCC]1).

Además, reconocen que estas vivencias han influido en su percepción del cuidado y su compromiso con la justicia social en el ámbito educativo. Para el grupo estas experiencias constituyen la *semilla* de su identidad docente, reconociendo la complejidad del proceso de convertirse en educadoras. Por ejemplo, Romina destaca que la necesidad de buscar justicia social a través del trabajo educativo se forja también en la infancia de una educadora de párvulos:

En la infancia de una educadora de párvulos se forja también tal vez esta necesidad como de buscar la justicia social a través de tu trabajo, porque en todos nuestros casos vemos que hay componentes sociales súper relevantes, factores críticos que vivimos en nuestras infancias. Si comienzo a estudiar, si comienzo a investigar, yo creo que ahí uno comienza como a formar esta semillita de identidad profesional (Romina, GCC1).

En este debate, Ivana sostiene que la identidad profesional y personal deben considerarse por separado. Tras leer la primera producción narrativa, experimenta un fuerte cuestionamiento, ya que en una reciente formación de mentoría se le indicó que la identidad profesional se construye en la academia. Señala que al leer el escrito tuvo:

Una crisis, por el tema de la identidad profesional, porque si bien hemos hablado de que la biografía es transversal a la vida de la persona y marca ciertos hitos, como te había comentado, yo estoy en curso de mentoría... yo entiendo que la identidad personal se da de manera transversal y la profesional empieza con la universidad... quedé como con esa información (Ivana, GCC2).

De este modo, a partir de la interpelación de Ivana, el grupo profundiza en la relevancia de las trayectorias biográficas como fundamentos identitarios, reconociendo aquellos hitos iniciales que abren el camino hacia la configuración del ser educadora. En este proceso, se debate también el surgimiento de la profesionalidad, entendida como una construcción recursiva y situada que se nutre del entrelazamiento continuo entre las experiencias tempranas y la práctica pedagógica vivida. Pamela comenta que las memorias de su infancia actúan como un recurso vocacional para su trabajo como educadora:

Siempre está presente esa niña, cómo vivimos nuestra niñez, esa niña que fuimos y me hace recordar esto que se escucha ahora, sé la educadora que quisiste tener cuando estés frente a los niños y a las niñas, por lo menos yo pienso mucho en eso. Entonces, no puedo desligarme de esa niña propia (Pamela, GCC1).

En conclusión, el grupo advierte que la formación docente suele disociar la dimensión profesional de la biografía personal, ignorando la relación con la propia infancia y con los otros, pese a que existe un proceso posterior de toma de conciencia narrativa que permite articular esas experiencias tempranas como tramas vocacionales significativas.

La Formación Práctica como espacio de confirmación profesional: *Ensayando el rol docente*

Una segunda categoría analítica, aborda aquellas experiencias de la formación docente y en especial de la formación práctica en jardines y escuelas. El grupo describe cómo su formación práctica marcó momentos significativos en la carrera, despertando una pasión que las impulsa a seguir en este camino de manera constante. Se destaca cómo la práctica permite alinear los propios valores con la labor docente, asumiendo un compromiso activo con los derechos humanos y las infancias. Se trata de un espacio de aprendizaje donde las educadoras experimentan ese potente vínculo de cuidado y protección, como señalan Alicia, Pamela, y Romina. Se describe también como una experiencia movilizadora:

Recuerdo esa sensación en el cuerpo como de apasionarme con esto de decir: -lo quiero hacer, quiero hacer más, más, más... quiero avanzar más en esto y por este camino-, y es un camino que nunca dejé, finalmente que en cada trabajo lo he ido siguiendo (Romina, GCC1).

Las prácticas profesionales emergen como un territorio fundante de la identidad docente, donde las educadoras en formación logran articular convicciones personales, saberes pedagógicos y proyección vocacional en escenarios concretos. Para algunas, como Carmen, representan una experiencia transformadora que alinea sus principios éticos con un rol docente garante de derechos; para otras, como María, revelan tanto su potencial formativo como las fracturas de una FID precaria y desarticulada. Por su parte, Paola plantea que es esencial la cuestión del compromiso con las infancias, que surja en el espacio de la formación práctica:

Sabemos que hay mucha gente que entra a estudiar educación de párvulos, y como tú dices, la universidad no te enseña esa otra parte, es como que eso te surge a ti, y es como parte de tu interés, de tu motivación, y eso creo que te va permitiendo como profesional ir creciendo, ir buscando (Paola, GCC2)

En esta diversidad de trayectorias, se reafirma que las prácticas tempranas, como destacan Paola e Ivana, posibilitan una reflexividad crítica sobre el hacer pedagógico, integrando teoría y acción de manera significativa. Más aún, el contacto con colegas y la observación mutua se valoran como instancias clave para la construcción de una conciencia profesional ética y solidaria. En esta reflexión, Ivana aboga por una formación que parta desde la práctica:

Siempre he sentido que debería ser primero la práctica, visualizar cómo los niños aprenden en las distintas dimensiones del desarrollo y luego la teoría, siento que hace mucho más sentido a eso, pero siempre ha sido el sistema como al revés (Ivana, GCC2).

El grupo muestra la necesidad de articular las asignaturas con la práctica y revalorizar su rol, reconociendo la importancia del aprendizaje compartido entre educadoras. Según el colectivo, las prácticas complementan la formación teórica y actitudinal, orientando habilidades como la resolución de problemas y la resiliencia, integrando elementos clave como la identidad personal, la identidad profesional y la vocación en el ejercicio de la profesión.

Tensiones en torno al reconocimiento, escolarización y género

Esta categoría revela cómo la identidad profesional se ve tensionada por una deslegitimación estructural que combina presiones por la escolarización temprana con estereotipos de género. En este escenario, la desvalorización del juego como eje pedagógico central encarna no solo una batalla epistemológica, sino también una forma de injusticia simbólica. Defenderlo se convierte así en un acto de resistencia identitaria frente a lógicas adultocéntricas. Romina ejemplifica esta tensión al cuestionar la incoherencia entre el discurso institucional y las prácticas

que limitan el sentido pedagógico del juego, especialmente en contextos como los programas de jornada extendida en los jardines: "Me costó tanto "convencerlos" de que efectivamente el juego es la metodología base para el aprendizaje independiente del horario en el que lo trabajemos" (Romina, GCC2).

Esta falta de coherencia también se manifiesta en los tránsitos entre niveles. La discontinuidad pedagógica entre educación parvularia y básica es vivida por las educadoras como una forma de subordinación simbólica. María relata cómo sus logros en lectura temprana fueron instrumentalizados por otra educadora sin comprender el proceso que los sustentaba: "si tu grupo lee, el mío también a costa de lo que sea, y esa no es la idea" (María, GCC2).

Paola profundiza en esta idea, evidenciando que la subordinación no solo es curricular sino también relacional. El trato que recibe como educadora en el espacio escolar refleja una jerarquización internalizada entre niveles educativos:

Las profes' de básica a veces son más pesaditas: - no me diga tía, yo soy la profesora -, ese tipo de cosas uno las suele escuchar, yo también trabajo en una escuela, en un kínder y como que cuesta también, porque a veces como que la educación parvularia se tiene que adaptar a ellos y no ellos a nosotros (Paola, GCC2).

También resalta que el trato a las niñas en educación básica es más rígido y estructurado: "Nosotras tenemos que ser más pacientes... en cambio, en básica no supiste, vamos le preguntamos al otro" (Paola, GCC2).

El reconocimiento profesional también está atravesado por relaciones de género. Romina cuestiona abiertamente la estigmatización que asocia la educación parvularia con una preparación para la maternidad, reforzando estereotipos que desprofesionalizan el rol docente:

Se nos ha estigmatizado, que, por ser mujeres, tenemos que ser maternas, tenemos que ser sensibles, tenemos que ser receptivas, tenemos que ser

delicadas, casi que princesas y perfectas, lo que ha conllevado que, en su momento, escoger la carrera de educación parvularia era prepararte para ser mamá (Romina, GCC2).

Las educadoras identifican cómo estos estereotipos se articulan con una cultura patriarcal que subvalora el trabajo femenino, especialmente aquel asociado al cuidado. La escasa presencia masculina en el nivel, junto con la naturalización de la ternura como competencia exclusiva de mujeres, refuerzan la idea de que su labor es secundaria frente a la de otros niveles o profesiones. Aun así, Alicia y María reconocen que el ingreso de varones al campo aporta diversidad, aunque este ingreso también enfrenta resistencias. Romina piensa que en la actualidad la sociedad está avanzando, pero “aún estamos en pañales”.

Paola señala que las críticas desde el ámbito de la educación básica hacia la educación parvularia reflejan una *subestimación adicional*. A menudo, el trabajo de las educadoras es menospreciado y percibido únicamente como actividades lúdicas (“Vienen solo a jugar”). Carmen destaca la presión de algunas familias para que los jardines de infancia se asemejen a colegios, lo que no es factible y refleja la necesidad de cambiar la cultura para priorizar la educación en la primera infancia. María relata cómo su juicio profesional es desplazado por la opinión médica, aun cuando ella convive cotidianamente con el niño: “Yo estoy todo el día con tu hijo. La educadora de párvulo te dice que necesita fonoaudiólogo, pero si lo dice el neurólogo, sí vale” (María, GCC2). Este ejemplo evidencia una deslegitimación epistémica: el saber pedagógico de la educadora es considerado inferior al saber clínico o técnico, incluso en aspectos donde ella tiene mayor conocimiento situado.

La conciencia profesional como herramienta de resistencia identitaria

Reflexionar sobre el tipo de profesional en el que uno se convierte es un aspecto central para el desarrollo docente de acuerdo a las participantes. En este contexto, un aspecto significativo en la construcción identitaria es la conciencia profesional, que surge del análisis reflexivo de la experiencia personal, el paso por la universidad y, principalmente, el desarrollo profesional continuo. Para Pamela,

analizar la propia trayectoria formativa es una práctica poco habitual:

Una no hace este ejercicio, o sea, uno no anda por la vida, así como: a ver, ¿por qué tomé esa decisión?, ya, pero pensémoslo profundamente. Entonces, como que claro, esto igual como que te lleva como a un despertar de conciencia importante (Pamela, GCC1).

Este análisis biográfico realizado en el contexto de la investigación implica identificar los procesos de toma de decisiones y resignificar conscientemente aquellos aspectos motivacionales que dan sentido a la construcción identitaria. Para Paola, fue todo un desafío encontrar respuestas acerca de los momentos que la construyeron:

Me costó aterrizar en cuál había sido mi motivación inicial, como que uno va viviendo los procesos y como que cuando te hacen pensar: - ¿pero en qué momento? -, la verdad es que no sé y es como una pregunta difícil ¿cierto?, pero es interesante como uno puede ir haciéndose consciente de... qué cosas te fueron impulsando a tomar decisiones (Paola, GCC1).

La conciencia profesional se configura como una herramienta que habilita a las educadoras de párvulos a resistir las narrativas que las menosprecian. A través de la reflexión, resignifican sus trayectorias y huellas formativas, fortaleciendo una identidad docente afirmativa, resiliente y situada, capaz de enfrentar tensiones estructurales con agencia crítica y compromiso ético con su quehacer profesional. En palabras de Pamela, se trata de construir herramientas para comprender y enfrentar individual y colectivamente los distintos escenarios:

Y ahí viene el discurso, por ejemplo, de la resiliencia que planteaba hace un rato Romina, por ejemplo, cómo resisto yo ante esta situación, con qué herramientas resisto, quién me apoya en esa resistencia (Pamela, GCC1).

La práctica reflexiva se revela como un acto de agencia mediante el cual las educadoras configuran marcos de interpretación propios que les permiten

comprender su trayectoria, redefinir sus márgenes de acción ante el conflicto y posicionarse críticamente frente a la deslegitimación institucional. En palabras de Ivana:

Ellos quieren escolarizar la educación parvularia y nosotras decimos que es importante parvularizar la educación básica, tiene que ser al contrario, tiene que haber una continuidad (Ivana, GCC2).

Desde esta perspectiva, la construcción de una identidad profesional no depende exclusivamente del reconocimiento otorgado por otros, sino de una conciencia reflexiva que habilita a las educadoras a resistir narrativas deslegitimadoras, visibilizar su saber pedagógico y afirmar su labor como un acto ético y político. Tal como señala Paola —“gran parte del reconocimiento depende mucho de nosotras también, de cómo valoramos nuestro trabajo” (Paola, GCC1), esta conciencia profesional se configura como una forma de agencia situada, que en contextos de desvalorización estructural permite sostener el rol docente desde una ética del compromiso, la autonomía colectiva y la transformación.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten construir una lectura situada, crítica y transformadora sobre la identidad profesional docente en educación infantil, al resaltar tanto las huellas biográficas que configuran dicha identidad como los dispositivos formativos que permiten su emergencia y consolidación. En coherencia con estudios previos (Albadan, 2020; Bainbridge, 2015; Vanegas & Fuentealba, 2019), la identidad docente aparece como una construcción relacional, en constante negociación entre memorias personales, tensiones institucionales y posicionamientos éticos. Sin embargo, esta investigación enfatiza el potencial transformador del trabajo narrativo colectivo, al situar la co-construcción como una práctica epistémica que fortalece la agencia y el sentido de pertenencia profesional.

La categoría de "experiencias identitarias tempranas" reafirma lo señalado por investigaciones previas (Figueroa-Céspedes, 2023; González et al., 2021;

Hanhikoski y Sevón, 2024, Robinson et al., 2018), en cuanto a que la identidad docente en educación infantil está anclada a trayectorias biográficas previas, en muchas ocasiones marcadas por desigualdades, cuidados y búsquedas de justicia social. Este hallazgo exige una lectura crítica, ya que, como advierte Poblete (2018), la narrativa vocacional en educación parvularia ha sido históricamente atravesada por una matriz de género que vincula el quehacer pedagógico con una sensibilidad femenina naturalizada. En este marco, el vínculo emocional con la infancia podría leerse no como un gesto emancipador, sino como una reproducción de mandatos de género que desprofesionalizan el rol docente. Sin embargo, desde la perspectiva de la ontología en movimiento (Akkerman et al., 2021), la vocación puede resignificarse como una forma situada de resonancia ética con aquello que consideran justo y necesario en sus contextos, desafiando así los imaginarios tradicionales y habilitando nuevas formas de profesionalización crítica.

La formación práctica aparece, en este estudio, no solo como un espacio de aprendizaje técnico, sino como un momento de confirmación ética, vocacional y emocional del ser docente. En diálogo con estudios como los de Flores et al. (2022) y Vanegas y Fuentealba (2019), los relatos analizados dan cuenta de cómo las prácticas permiten ensayar el rol docente, interpelar modelos heredados y activar procesos de identificación y diferenciación que son centrales en la configuración de una identidad profesional reflexiva. Sin embargo, también evidencian la falta de articulación entre teoría y práctica, lo que subraya la urgencia de repensar las estructuras curriculares de la formación desde una lógica más situada, dialógica e integrada. Esta situación evidencia la urgencia de integrar la dimensión biográfica en la formación docente, desafiando los límites de la política educativa (Figueroa-Céspedes et al., 2023; Robinson et al., 2018), pese a los recientes marcos curriculares e institucionales impulsados (MINEDUC, 2021).

La identidad profesional de las educadoras de párvulos se configura en un escenario marcado por la intersección de la escolarización temprana, el género y el reconocimiento, dando lugar a una “triple desvalorización”. Esta se expresa en la subestimación persistente de la educación infantil como etapa formativa, en la

deslegitimación de los saberes pedagógicos ligados al cuidado, y en la escasa valoración institucional y social del rol docente femenino (Albadán, 2020; Olave, 2020; Poblete, 2018). Siguiendo a Taylor (1994), esta exclusión constituye una injusticia de reconocimiento que socava la agencia profesional y el sentido de pertenencia. En este marco, las educadoras enfrentan una tensión permanente entre el compromiso ético con la infancia y las estructuras jerárquicas del sistema educativo, que imponen una pedagogía subordinada y limitan sus márgenes de acción profesional.

Esta situación se ve agravada por una lógica de escolarización temprana que reduce el aprendizaje infantil a la preparación académica, desplazando dimensiones esenciales como el juego, el bienestar y el desarrollo socioemocional (Pardo & Opazo, 2019). Este enfoque reproduce la hegemonía del modelo escolarizante y refuerza una jerarquía entre niveles educativos, marginando a la educación parvularia en términos de estatus, autonomía y reconocimiento (Arteaga et al., 2018; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Saiz & Ceballos, 2024). A su vez, la feminización del nivel ha naturalizado una narrativa vocacional asociada a cualidades “innatas” del cuidado, desprofesionalizando el rol docente y profundizando las brechas de género (Poblete, 2018). Como han mostrado Flores et al. (2022), las educadoras enfrentan el desafío de sostener su compromiso ético con las infancias mientras reivindican su lugar como profesionales críticas, en un contexto donde su saber pedagógico sigue limitado por una formación inicial que escinde teoría y práctica, obstaculizando su legitimación epistémica.

Finalmente, la conciencia profesional —tal como emergió en los relatos de las participantes— se instala como una forma de resistencia subjetiva y política. De esta forma, la práctica reflexiva aparece como un acto de agencia que permite a las educadoras comprender su trayectoria, construir marcos interpretativos propios y generar recursos de resiliencia profesional (Biesta & Tedder, 2007; Knight, 2024). Asimismo, este aspecto es resaltado por Vanegas y Fuentealba (2019), quienes señalan que la reflexión permite visitar y reinterpretar las experiencias pasadas, lo que puede conducir a un empoderamiento y una mayor resiliencia en la práctica

profesional. Además, la resignificación de las experiencias tempranas permite a las educadoras generar un proceso de concienciación, empoderamiento y resistencia que se proyecta en su quehacer profesional (Figueroa-Céspedes, 2023; Moloney et al., 2019; Pardo & Opazo, 2019). Desde una perspectiva dialógica, esta reflexividad identitaria articula vivencias pasadas con proyecciones éticas futuras, posibilitando posicionamientos críticos frente a las condiciones estructurales del trabajo educativo (Akkerman et al., 2021). En este marco, la co-construcción emerge como una práctica investigativa y ético-política que, al visibilizar relatos silenciados (Lavina, 2019) y recuperar las historias personales y profesionales de las educadoras (Goodson, 2003; Hanhikoski y Sevón, 2024), desafía los imaginarios asistenciales y narrativas desprofesionalizantes que restringen el reconocimiento de la docencia en educación infantil (Saiz & Ceballos, 2024). Así, se abren caminos para la construcción colectiva de identidad y legitimidad profesional, orientados hacia una profesionalización anclada en la justicia social.

Conclusiones

Este estudio permitió profundizar en las configuraciones identitarias de educadoras de párvulos chilenas, evidenciando cómo sus trayectorias biográficas, prácticas formativas y experiencias de reconocimiento (o su ausencia) constituyen núcleos articuladores de su identidad profesional. A través de una metodología narrativa y colaborativa, emergió una lectura situada y crítica de los desafíos estructurales que enfrentan estas profesionales, tensionadas entre un sentido ético de su profesión y una institucionalidad que reproduce lógicas de subordinación pedagógica, social y de género. La persistencia de una “triple desvalorización” — vinculada a la escolarización temprana, la feminización del campo y la deslegitimación de sus saberes— impacta no solo el estatus profesional del nivel, sino también la subjetividad y la agencia de las educadoras, en un escenario marcado por tensiones entre cuidado, formación y justicia social.

Sin embargo, los hallazgos también dan cuenta de estrategias de resistencia y reconfiguración identitaria que surgen desde la reflexión crítica y la resignificación

de las experiencias vividas. Las narrativas co-construidas revelan que la conciencia profesional constituye una forma de agencia situada que permite a las docentes reinterpretar sus trayectorias, afirmar sus saberes y disputar espacios de reconocimiento. En este sentido, la co-construcción narrativa no solo funcionó como dispositivo metodológico, sino como una práctica ética y epistémica que visibiliza voces subalternizadas y habilita procesos de empoderamiento. Si bien las limitaciones del estudio —como su alcance geográfico y la mediación digital de los encuentros— invitan a leer los resultados con cautela, también abren la posibilidad de profundizar en investigaciones que, desde marcos éticos y colaborativos, contribuyan a repensar la formación docente inicial desde el reconocimiento, la inclusión y la justicia profesional en educación infantil.

Referencias

- Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W.(2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.04>
- 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>
- Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Blue Swadener, B., & Murray, C. (2021). Reconceptualising and (re) forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423.
- Arteaga, P., Hermosilla, A., Mena, C., & Contreras, S. (2018). Una Mirada a la

- Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>.
- Bainbridge, A. (2015). *On Becoming an Education Professional: A Psychosocial Exploration of Developing an Education Professional Practice*. Palgrave McMillan.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Figueroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184-198. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2991>
- Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2023). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1)*. Ediciones Morata.
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T., & Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- González, O., Castellanos, M., & Bolaños, J. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y

- profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001908.pdf>
- Hanhikoski, E., & Sevón, E. (2024). Early childhood education and care teachers' narratives of their professional identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 55–77. <https://doi.org/10.58955/jecer.129076>
- Ibáñez, N., & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Knight, R. (2024). Teacher educators as knowledge brokers: reframing knowledge co-construction with school partners. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2360461>
- Lavina, L. (2019). Peeling away the red apple: Seeing anew the images shaping teachers' identities. En A. Salamon & A. Chng (Eds.), *Multiple early childhood identities* (pp. 65-81). Routledge.
- MINEDUC (2021). Informe de caracterización de la Educación Parvularia oficial 2020. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Characterizacion-EP-Chile-Oficial-2020.pdf>
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M., Calder, P., & Girlich, S. (2019). Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood. *International Journal of Elementary Education*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20190801.11>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3>
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom.

- Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good'early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional: Formación de profesores*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>.
- Saiz, Á., & Ceballos, N. (2024). Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil en la sociedad actual. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En C. Taylor, K. Appiah, S. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf (Eds.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press,
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C., & Smith, J. (2012). Crossing borders: New teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional development in education*, 38(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587883>

Contribución de la autoría (CRediT):

Este artículo forma parte de la investigación desarrollada en el marco de la tesis doctoral de Ignacio Figueroa-Céspedes, titulada “*Construcción de las identidades docentes de educadoras de párvulos: Huellas, voces y tramas en sus trayectorias formativas*” (2020-2023).

- **Ignacio Figueroa-Céspedes:** Conceptualización, Metodología, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto, Visualización.
- **Esteban Fica-Pinol:** Metodología, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Redacción – borrador original, Revisión crítica del contenido intelectual.

Conflicto de intereses y financiamiento:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses personales ni académicos que hayan influido de manera inapropiada en la realización de esta investigación. Este estudio fue financiado por el proyecto de Inserción/Enlace 2024–2025 de la Universidad Diego Portales. El contenido del manuscrito refleja exclusivamente las perspectivas de los autores y no necesariamente las de la institución financiadora.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.