

Factores que afectan la formación continua de las educadoras de párvulos¹

Factors affecting the continuing education of early childhood educators
Fatores que afetam a formação contínua das educadoras de crianças em idade pré-escolar

Página | 1

Macarena Uganda Balmaceda Areque^{*2}, Angélica Matilde Oyarce Flores^{*3}, Bárbara Mabel Trejo Alarcón^{*4},
Bárbara Daniela Vásquez González^{*5}, Audy Salcedo^{*6}
Universidad Autónoma de Chile*, Talca, Chile

Autor de correspondencia: Audy Salcedo, audy.salcedo@gmx.com

Fecha de recepción: 21-01-2026	Fecha de aceptación: 22-07-2026	Fecha de publicación: 28-07-2026
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Cómo citar:

Balmaceda U., M. U.; Oyarce F., A. M.; Trejo, B. M.; Vásquez G., B. D. y Salcedo, A. (2026). Factores que afectan la formación continua de las educadoras de párvulos. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 4, e66, 1-19. <https://doi.org/10.59758/rcci.2026.4.e66>

Resumen

Objetivo: identificar los factores personales, profesionales y motivacionales que inciden en la participación de las educadoras de párvulos en su formación continua. **Metodología:** se utilizó un enfoque mixto de Diseño Explicativo Secuencial de preponderancia cuantitativa y corte transversal. En la fase cuantitativa (descriptiva) se aplicó un cuestionario en línea a 102 docentes (muestreo no probabilístico por bola de nieve). Durante la fase cualitativa (fenomenológica trascendental) se profundizó en sus experiencias mediante entrevistas semiestructuradas a 6 educadoras (muestreo intencional por criterios). **Resultados:** aunque las educadoras valoran la capacitación y la consideran relevante para la labor, enfrentan obstáculos como la carga laboral, compromisos familiares, costos asociados, escaso apoyo institucional y una oferta formativa insuficiente. **Conclusiones:** Se evidencia una tensión entre el alto compromiso vocacional de las educadoras y las barreras institucionales y personales. Por ello es fundamental avanzar hacia modelos de formación continua más integrales, flexibles y contextualizados, que respondan a sus condiciones reales de trabajo y necesidades regionales.

¹ Copyright: © 2026, Balmaceda, Oyarce, Trejo, Vásquez, Salcedo. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia **Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0**. Permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

² <https://orcid.org/0009-0006-0310-7884>

³ <https://orcid.org/0009-0008-0168-8982>

⁴ <https://orcid.org/0009-0009-3453-0556>

⁵ <https://orcid.org/0009-0007-9345-4149>

⁶ <https://orcid.org/0000-0002-9783-8509>

Palabras clave: Educación Parvularia; desarrollo profesional; motivación intrínseca; motivación extrínseca.

Abstract

Página | 2

Objective: To identify the personal, professional, and motivational factors that influence preschool teachers' participation in continuing education. **Methodology:** A mixed-methods approach using a quantitatively oriented sequential explanatory design with a cross-sectional design was employed. In the quantitative (descriptive) phase, an online questionnaire was administered to 102 teachers (non-probabilistic snowball sampling). During the qualitative (transcendental phenomenological) phase, their experiences were explored in depth through semi-structured interviews with 6 early childhood educators (purposive sampling based on criteria). **Results:** Although the educators value professional development and consider it relevant to their work, they face obstacles such as heavy workloads, family commitments, associated costs, limited institutional support, and an insufficient range of training opportunities. **Conclusions:** There is evidence of a tension between the educators' high level of vocational commitment and institutional and personal barriers. Therefore, it is essential to move toward more comprehensive, flexible, and context-specific models of continuing education that address their actual working conditions and regional needs.

Keywords: Early Childhood Education; professional development; intrinsic motivation; extrinsic motivation.

Resumo

Objetivo: identificar os fatores pessoais, profissionais e motivacionais que influenciam a participação das educadoras de educação infantil em sua formação continuada. **Metodologia:** utilizou-se uma abordagem mista de Desenho Explicativo Sequencial, com predominância quantitativa e corte transversal. Na fase quantitativa (descritiva), foi aplicado um questionário on-line a 102 professoras (amostragem não probabilística por bola de neve). Durante a fase qualitativa (fenomenológica transcendental), aprofundou-se suas experiências por meio de entrevistas semiestruturadas com 6 educadoras (amostragem intencional por critérios). **Resultados:** embora as educadoras valorizem a capacitação e a considerem relevante para o trabalho, elas enfrentam obstáculos como a carga de trabalho, compromissos familiares, custos associados, escasso apoio institucional e uma oferta de formação insuficiente. **Conclusões:** Evidencia-se uma tensão entre o alto compromisso vocacional das educadoras e as barreiras institucionais e pessoais. Por isso, é fundamental avançar em direção a modelos de formação continuada mais integrais, flexíveis e contextualizados, que atendam às suas reais condições de trabalho e às necessidades regionais.

Palavras Chave: Educação Infantil; desenvolvimento profissional; motivação intrínseca; motivação extrínseca.

Introducción

El nivel inicial del sistema educativo recibe distintas denominaciones según el país, como educación preescolar, educación inicial, Educación Parvularia, educación en la primera infancia. No obstante, este nivel está dirigido, en general, a niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años, aunque en algunos contextos puede ser entre los 3 y los 6 años (D'Úniam, 2011; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Página | 3

A pesar de las diferencias en la denominación, la educación en la primera infancia es reconocida globalmente como una etapa fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, dado que en ella se establecen las bases para su éxito académico y personal a lo largo de la vida (Sheridan et al., 2009; Saleem et al., 2024). En el caso de Chile, se indica que el principal propósito de la Educación Parvularia es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente los aprendizajes de los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primeros educadores (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). Mera y Gómez (2020) subrayan que los primeros años de vida son el momento óptimo para la activación y estimulación neuronal, ya que el cerebro está especialmente receptivo a nuevas experiencias y en condiciones para aprovecharlas. En consecuencia, este nivel se considera esencial en el proceso formativo integral.

En concordancia con lo expuesto, los educadores de primera infancia son actores clave en este proceso formativo, ya que influyen directamente en las experiencias de aprendizaje y los resultados de los niños (ALHussaini et al., 2024; Dewi et al., 2024). Los docentes que se desempeñan en este nivel son esenciales para el desarrollo integral de los niños, al participar activamente en la formación del ser humano en sus primeros años de vida. Asimismo, son responsables de promover el desarrollo integral en las dimensiones cognitiva, emocional, social, motora y personal.

Para asumir esta responsabilidad, la educadora⁷ se apoya con su formación universitaria, donde logró competencias profesionales y conocimientos disciplinares para fundamentar sus decisiones pedagógicas. Además, puede diseñar y proponer experiencias educativas enriquecedoras. Su labor implica la creación de ambientes de aprendizaje intencionados para que en la interacción del niño con su entorno favorezca la adquisición de habilidades y conocimientos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, 2019).

Sin embargo, la educación es dinámica y evoluciona constantemente, impulsada por los nuevos conocimientos que genera la investigación y los avances tecnológicos (González et al., 2023; Zambrano y Prado, 2025; Zou et al., 2025). Por ello, la formación continua es indispensable para que los educadores se mantengan actualizados, adapten sus prácticas y responda de manera efectiva a un entorno en transformación (Rashid et al., 2025; Sheridan et al., 2009; Zayas et al., 2021).

⁷ En el presente artículo se utiliza el término “educadora” para referirse al colectivo docente de la Educación Parvularia en Chile. Esta decisión busca visibilizar la histórica feminización de este nivel educativo, donde las mujeres representan el 99,69% de los equipos educativos, según los datos de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2025). Lo anterior no significa desconocer de la incorporación y participación de hombres en la profesión. El uso del femenino responde a un criterio de estricta representatividad sociodemográfica y a una postura de reconocimiento de género en la profesión.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), las exigencias que afrontan los docentes de educación inicial son cada vez amplias y heterogéneas, no obstante, su formación y los recursos disponibles suelen ser insuficientes para abordar estos nuevos desafíos. Al respecto, Baidal-Tircio et al. (2024) destacan la necesidad de contar con la formación para promover prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas. Los docentes deben estar capacitados para atender niños y niñas provenientes de diversos contextos socioculturales y distintas capacidades e identidades. Empero, muchos profesionales carecen de una formación inicial adecuada para la educación inclusiva (UNESCO, 2020).

Entonces, parece necesario que los docentes de la educación inicial continúen perfeccionándose en diversas áreas para responder a las demandas de sus estudiantes y promover su bienestar integral. En Chile, existen múltiples programas y diversas modalidades de formación continua. Por ejemplo, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ofrece cursos especializados en la Educación Parvularia. Asimismo, las universidades disponen de programas que van desde cursos cortos hasta doctorados, que pueden ser del interés de las educadoras de párvulos.

Holz (2019) señala que en Chile había 21.712 docentes en Educación Parvularia, pero sólo 2.059 (9%) contaban con estudios de postgrados (especializaciones, maestrías o doctorados). Uno de los factores que podría influir en la decisión de continuar su formación profesional, es la feminización de la Educación Parvularia. Según Rodríguez-Parra et al. (2024), más del 99% del personal docente de ese nivel son mujeres, lo que posiblemente se relaciona con factores culturales que asocian a la mujer con el cuidado infantil. Al respecto, Pinto et al. (2021) señalan que:

(...) existen evidencias que demuestran que se continúan perpetuando los sesgos y estereotipos de género desde la primera infancia, tanto en la formación inicial docente como el desarrollo profesional y prácticas pedagógicas en educación inicial (p. 124).

No obstante, pueden existir otras causas que condicionan la decisión de continuar el perfeccionamiento profesional. En este sentido, en esta investigación se examinan los factores personales, profesionales y motivacionales en dicho contexto. Los factores personales corresponden a elementos inherentes al individuo que actúan como facilitadores o barreras para su participación en la FC. Por su parte, los factores profesionales comprenden las condiciones laborales, el entorno institucional y las características de los programas de formación, aspectos que pueden incidir en la decisión de los docentes de participar en dichas instancias. Finalmente, los factores motivacionales aluden al impulso de continuar el desarrollo profesional continuo, fundamentado en la percepción del valor intrínseco de la formación y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, esta investigación busca responder la pregunta: ¿cuáles son los factores personales, profesionales y motivacionales que inciden en la participación de las educadoras de párvulos en su formación continua? En consecuencia, el objetivo es identificar los factores personales, profesionales y motivacionales que inciden en la participación de las educadoras de párvulos en su formación continua (FC).

Metodología

Se trata de una investigación con enfoque mixto de Diseño Explicativo Secuencial de preponderancia cuantitativa. En su etapa cuantitativa, el estudio se reporta como una investigación de alcance descriptivo, mientras que en su fase cualitativa adopta un tipo de investigación fenomenológica trascendental (Gros, 2023), orientado a profundizar en algunos aspectos de la FC de las docentes de preescolar en ejercicio. Para ambos casos, los datos se recolectaron en un único momento, por lo que se trata de una la investigación de diseño transversal. Específicamente, primero se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos, cuyos resultados preliminares sirvieron de base para la selección de los participantes y las pautas de la fase cualitativa subsiguiente.

Página 15

La población en estudio estuvo conformada por las docentes de preescolar en ejercicio, perteneciente a la Región del Maule, Chile. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve. Inicialmente, se contactó a algunas educadoras de instituciones conocidas, quienes colaboraron proporcionando referencias de otras profesionales. A través de este procedimiento, se obtuvo una muestra final de 102 participantes.

La selección de las participantes para la fase cualitativa se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional por criterios, guiado por los hallazgos preliminares de la etapa cuantitativa (Creswell & Creswell, 2018). Se buscó asegurar la máxima variabilidad y representatividad estructural del sistema educativo chileno. Para ello, se definieron tres ejes de diversificación: a) dependencia institucional (público y privado), b) ubicación geográfica (urbano y rural), y c) ámbito de desempeño profesional (docencia tradicional en aula y funciones de estimulación temprana en el sistema asistencial de salud). Finalmente, la muestra quedó constituida por seis educadoras de párvulos.

La investigación se apoyó en dos técnicas: la encuesta y la entrevista. En el primer caso, se aplicó un cuestionario, *ad hoc*, a través de *Google Forms*. Para la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario autoadministrado con escala de tipo Likert, estructurado en 27 ítems que operacionalizan las variables de estudio a través de tres factores principales:

- a) personales: incluye 9 preguntas diseñadas para captar percepciones individuales relacionadas con la formación continua.
- b) profesionales: consta de 10 preguntas que exploran aspectos relacionados con el desarrollo profesional y laboral.
- c) motivacionales: contiene 8 preguntas enfocadas en entender las motivaciones detrás de la participación en la formación continua.

En ambas fases de recolección de datos se obtuvo el consentimiento informado de las participantes, previa explicación de los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. En la aplicación del cuestionario en línea, el consentimiento se otorgó mediante la aceptación de un formulario inicial que habilitaba el acceso a las preguntas. En el caso de las entrevistas, el consentimiento se formalizó mediante la firma de un documento en formato físico.

Después de recopilar y analizar los datos obtenidos mediante la encuesta, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada como instrumento complementario, para profundizar en las intenciones de las educadoras respecto a la continuidad de su formación profesional.

Ambos instrumentos fueron validados mediante juicios de expertos, bajo los criterios de claridad, pertinencia y relevancia. El coeficiente V de Aiken obtenido para el cuestionario fue de 0,80, de acuerdo con Penfield & Giacobbi (2004), este valor sugiere que los ítems del cuestionario representan adecuadamente al universo del contenido relacionado con los factores que influyen en la formación continua de las docentes de educación preescolar.

Página | 6

Dado que se busca identificar los factores personales, profesionales y motivacionales que inciden en la participación de las educadoras de párvulos en su FC, el análisis de los datos del cuestionario se realizó mediante gráficos y porcentajes, lo que permitió identificar tendencias. En el caso de las entrevistas, las respuestas fueron analizadas, con el fin de identificar patrones y posibles correspondencias con los resultados del cuestionario. Al inicio del proceso se definieron colores para identificar partes de las respuestas asociadas a cada factor estudiado y así facilitar la organización. Las entrevistas fueron analizadas mediante análisis de contenido (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Para ello se siguió el siguiente procedimiento: una lectura exhaustiva de las transcripciones para identificar unidades de significado relevantes, se realizó un proceso de codificación de los datos. Para facilitar la organización y comparación de la información, se utilizó un sistema de colores, asignando un color diferente a cada tema identificado.

Resultados

En la Figura 1 se presentan los resultados de las preguntas del cuestionario asociadas a los factores profesionales que pueden considerar las docentes de preescolar para decidir continuar o no con su formación. Cada barra horizontal representa una afirmación, y los segmentos de color dentro de cada barra indican el porcentaje de docentes que están *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *Indiferente*, *En desacuerdo* o *Totalmente en desacuerdo* con esa afirmación.

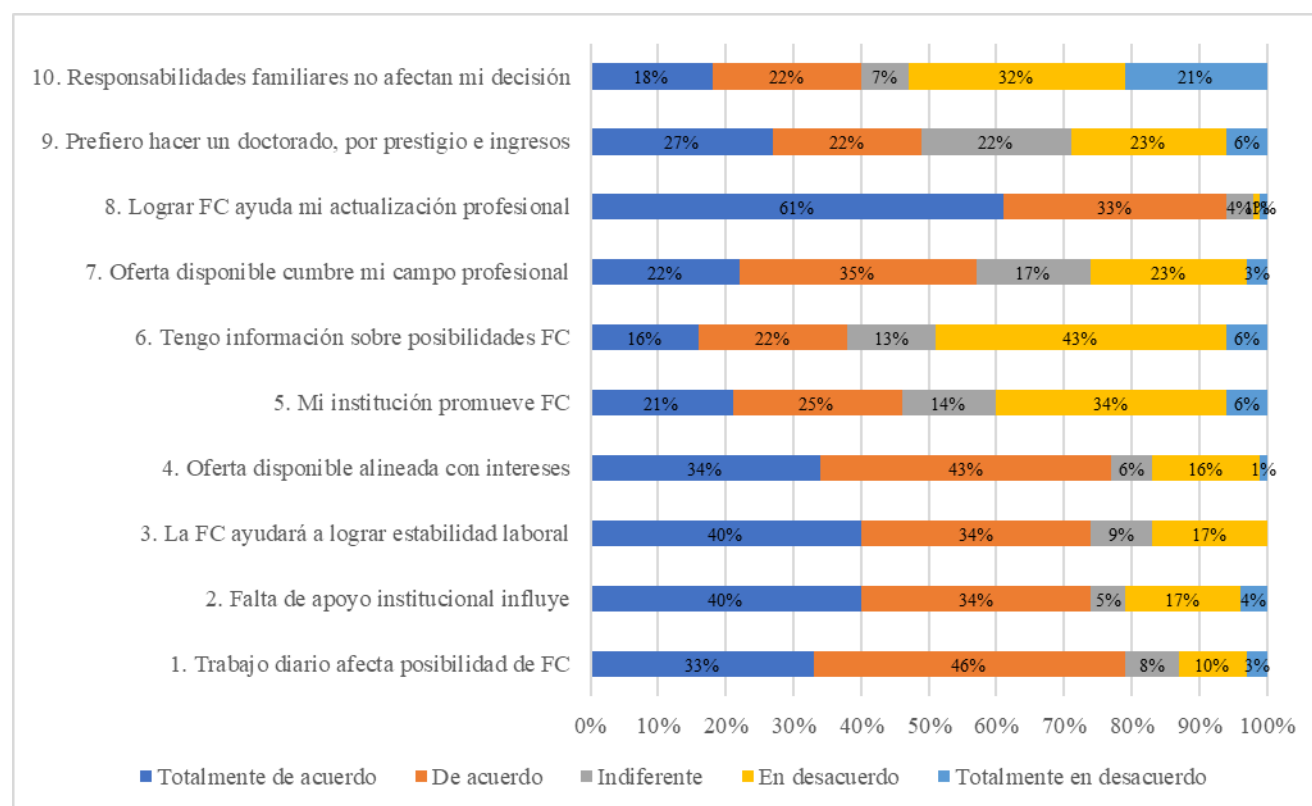


Figura 1. Factores Profesionales y la formación continua. Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas 1, 2 y 10 aluden a factores asociados al desarrollo de la FC. En la pregunta 1, el 79% (33% Totalmente de acuerdo y 46% De acuerdo) percibe que su trabajo diario impacta negativamente su capacidad para continuar su formación. Asimismo, en la pregunta 2, el 74% (40% Totalmente de acuerdo 34% y De acuerdo) destaca que la falta de apoyo institucional es un factor influyente. La pregunta 10 indaga sobre si las responsabilidades familiares no afectan la decisión de continuar estudios. El 53% (32% En desacuerdo y 21% Totalmente en desacuerdo) manifestó desacuerdo con la afirmación de que dichas responsabilidades no afectan esta decisión.

Las preguntas 3, 5, 8 y 9 indagan sobre factores vinculados a la proyección profesional y al entorno laboral para la FC. En la pregunta 3, el 74% (40% Totalmente de acuerdo y 34% De acuerdo) considera que la FC contribuirá a su estabilidad laboral. En la pregunta 5, el 46% (21% Totalmente de acuerdo y un 25% De acuerdo) percibe que su institución promueve la FC, mientras que el 34% está En desacuerdo. La pregunta 8, presenta el mayor grado de acuerdo con un 94% (Totalmente de acuerdo 61% y De acuerdo 33%). Por último, en la pregunta 9, el 49% (Totalmente de acuerdo 27% y De acuerdo 22%) expresó preferencia para cursar un doctorado.

Los aspectos referidos a la oferta disponible para continuar estudios se abordan en las preguntas 4, 6 y 7. En la pregunta 4, el 77% (Totalmente de acuerdo 34% y De acuerdo 43%) considera que la oferta disponible en la región se alinea con sus intereses. En la pregunta 6, el 38% afirma tener suficiente información sobre las

opciones de FC, mientras que el 43% está En desacuerdo con esta afirmación. En la pregunta 7, el 57% consideran que la oferta disponible cubre su campo profesional.

En las entrevistas realizadas a seis educadoras, se exploraron las barreras que deben superar para continuar con su FC. Las principales dificultades mencionadas fueron la falta de tiempo, las responsabilidades personales y las limitaciones económicas. Por ejemplo, “Las horas en aula igual son extensas, son desgastantes y no muchas veces sales con ánimo” (E2) o con respecto a las responsabilidades personales E1, señala: “El ambiente familiar también tiene que ver mucho con el apoyo, con las cosas que hay que llegar a hacer de trabajo y me imagino que para otras personas también eso influye cuando hay hijos, cuando hay otras responsabilidades”.

Con respecto a lo económico, E1, E2 y E6 coinciden en que los costos de la FC representan una inversión significativa en relación con sus ingresos, lo que restringe sus posibilidades de acceso. En particular, E2 explica: “El pagar de repente diplomado o postgrado ese estilo de cosas igual se dificulta porque es prácticamente 1/3 de nuestro sueldo el que tenemos sacar para pagar un... ¿Cómo se llama? Una continuidad de estudio”.

A pesar de las barreras mencionadas, las educadoras también identifican facilitadores que apoyan su desarrollo profesional. E1 y E2 destacan la flexibilidad laboral, mientras que E2, E3 y E5 valoran el apoyo de sus empleadores, quienes les ofrecen oportunidades de actualización y acceso a la información. Por lo que E5 comenta: “No obstante, siento que hoy en día están todas las opciones”. “Hay online, hay otras que son incluso tú te inscribes y entras cuando puedes. Y está el Código CEMSE, que el colegio trabaja con el Código CEMSE”.

Asimismo, las entrevistas recogen valoraciones sobre la pertinencia y cobertura de la oferta formativa. En relación con la pertinencia. Al respecto, E1 expresa: “Por lo menos el Ministerio tiene como esos accesos, pero muchas veces no es atingente a lo que uno necesita en ese momento”. Las entrevistas E2 y E5 enfatizan respecto a las limitadas opciones en continuar su formación, “No tenemos muchas opciones, por lo menos acá en la región “(E2). E4 destaca las limitaciones económicas y de tiempo: “La oferta para realizar magísteres o doctorados no cubre las expectativas o necesidades... ya sea por un costo económico o por los tiempos para poder tomarlos”.

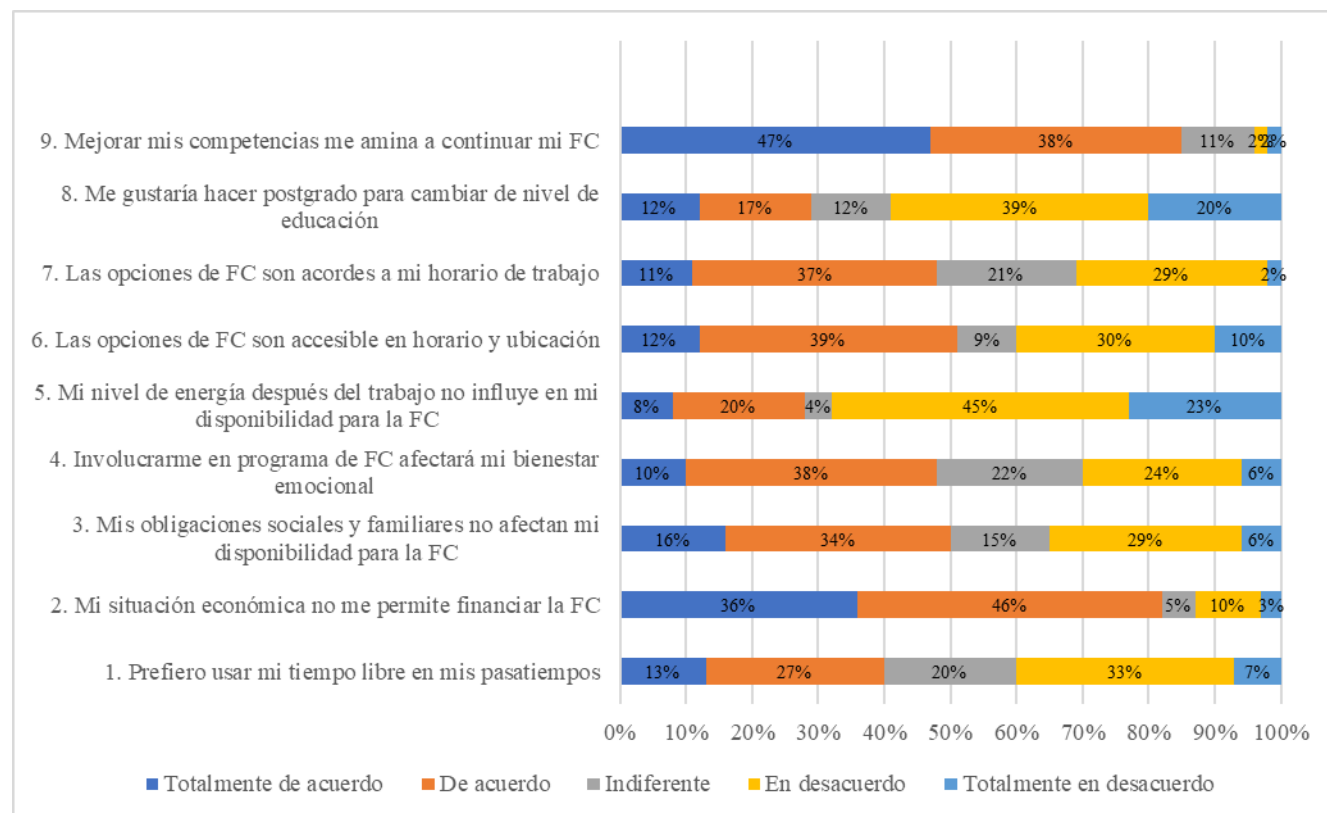


Figura 2. Factores Personales y la formación continua. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se presentan algunos de los factores personales que pueden influir en la decisión de continuar estudios. Las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 abordan aspectos personales como la disposición del tiempo libre, la situación económica, los compromisos familiares, el bienestar emocional y el desgaste físico. Ante la afirmación “Prefiero utilizar mi tiempo libre en mis pasatiempos, que seguir en programas de formación continua”, un 33% está En desacuerdo y un 7% Totalmente en desacuerdo, sumando un 40%. Por otra parte, un 13% Totalmente de acuerdo y un 27% De acuerdo, también para un 40%.

La pregunta 2 indaga sobre el financiamiento de la FC. El 75% de las encuestadas tiende a estar de acuerdo con que su situación económica no le permite proseguir estudios. Respecto a la afirmación sobre si los compromisos sociales y familiares limitan la posibilidad de continuar su formación (pregunta 3), un 50% indican que sí les afectan y un 35% tiende a considerar lo contrario. En la pregunta 4, que aborda el bienestar emocional, un 48% se inclina a estar de acuerdo con la afirmación, mientras que un 30% estaría en desacuerdo. Además, esta pregunta presenta un 22% de respuesta Indiferente, el mayor porcentaje de respuesta de este tipo. Finalmente, la pregunta 5 explora si el desgaste físico derivado del trabajo docente no afecta la posibilidad para continuar estudios. Un 68% (45% En desacuerdo y 23% Totalmente en desacuerdo) muestra su discrepancia con la afirmación.

Las preguntas 6 y 7 presentan afirmaciones sobre la accesibilidad a la FC. En la pregunta 6, referida a los horarios y ubicación de las instituciones, el 51% (39% De acuerdo y el 12% Totalmente de acuerdo)

considera que estos factores son adecuados. En la pregunta 7, se inquiriere la compatibilidad de los horarios con la posibilidad de continuar estudios, el 48% (37% está De acuerdo y el 11% Totalmente de acuerdo) considera que sí existe compatibilidad, mientras que un 31% (29% En desacuerdo y un 2% Totalmente en desacuerdo) manifiesta lo contrario.

Página | 10

Las preguntas 8 y 9 exploran sobre los factores personales que las motivarían a continuar estudios. En la pregunta 8, se indaga sobre la posibilidad de hacer postgrado para cambiar de nivel educativo, el 59% (39% está En desacuerdo y un 20% Totalmente en desacuerdo) se muestra contraria a esa opción. Asimismo, un 29% expresa acuerdo con la afirmación. La pregunta 9 aborda el deseo de mejorar las competencias pedagógicas como motivación para participar en actividades de FC, el 85% (47% Totalmente de acuerdo y 38% De acuerdo) manifiesta acuerdo con esta afirmación. Esta afirmación alcanza el mayor nivel de acuerdo entre todas las preguntas.

La mayoría de las seis entrevistadas manifiestan su interés en continuar su formación profesional. Por ejemplo, E5 señala: “Uno debe actualizarse porque debe sentir que es importante para lo que tú entregas. No porque debo ir, o debo asistir, o lo debo hacer. Es un requerimiento. Y eso yo creo que tiene que ver con la vocación”. Por su parte, E1, quien cursa actualmente un magíster, señala que una vez finalizado, se tomará un tiempo para investigar temas relevantes en Educación Parvularia, como contextos familiares e inclusión, porque “es necesario seguir formándose”. Una opinión similar comparte E3 y E6 quienes afirman que el aprendizaje continuo es una forma de mantenerse actualizadas frente a las necesidades y diversidad presentes en la educación actual.

Respecto a las preferencias por determinados tipos de estudios, E1, E2, E3 y E5 destacan el magíster como una opción formativa más avanzada y completa en comparación con cursos y diplomados. En ese sentido, E5 manifiesta que, desde su rol actual en su carrera, el magíster representa una meta personal y profesional: “También porque es mucho más completo y se me abre otra opción”. En contraste, E6 considera que los diplomados son una oportunidad valiosa, ya que, según sus experiencias en aula, podrían abrirle nuevos horizontes laborales: “Sí, estoy incursionando para dónde tengo que dirigirme, sea un postítulo, un diplomado, qué es lo que debo hacer para ser supervisora de práctica”. Por su parte, E4 prefiere los cursos cortos ya que espera dejar pronto el aula: “Sinceramente, me gustaría seguir formándome en cursos y capacitaciones de corta duración, ya que me quedan pocos años para ejercer”.

Por último, en las entrevistas, las educadoras ratifican lo expresado en el cuestionario. Por ejemplo, E5 y E6 destacan el conflicto que enfrentan al intentar compatibilizar su jornada laboral con los horarios de los programas de formación, así como con sus responsabilidades familiares y personales. E6 comenta: “como mamá, no me funciona, y por mi trabajo tampoco, porque no tendría descanso”, mientras que E5 señala: “principalmente, el 99,9% son dueñas de casa, que son mamás”. El aspecto financiero también es reiterado por E2, E4 y E6, quienes lo consideran un obstáculo junto a la falta de tiempo. En particular, E4 recalca el sustento económico como factor limitante, ya que es importante “tener disponibilidad de tiempo y también tener alguna ayuda económica”.

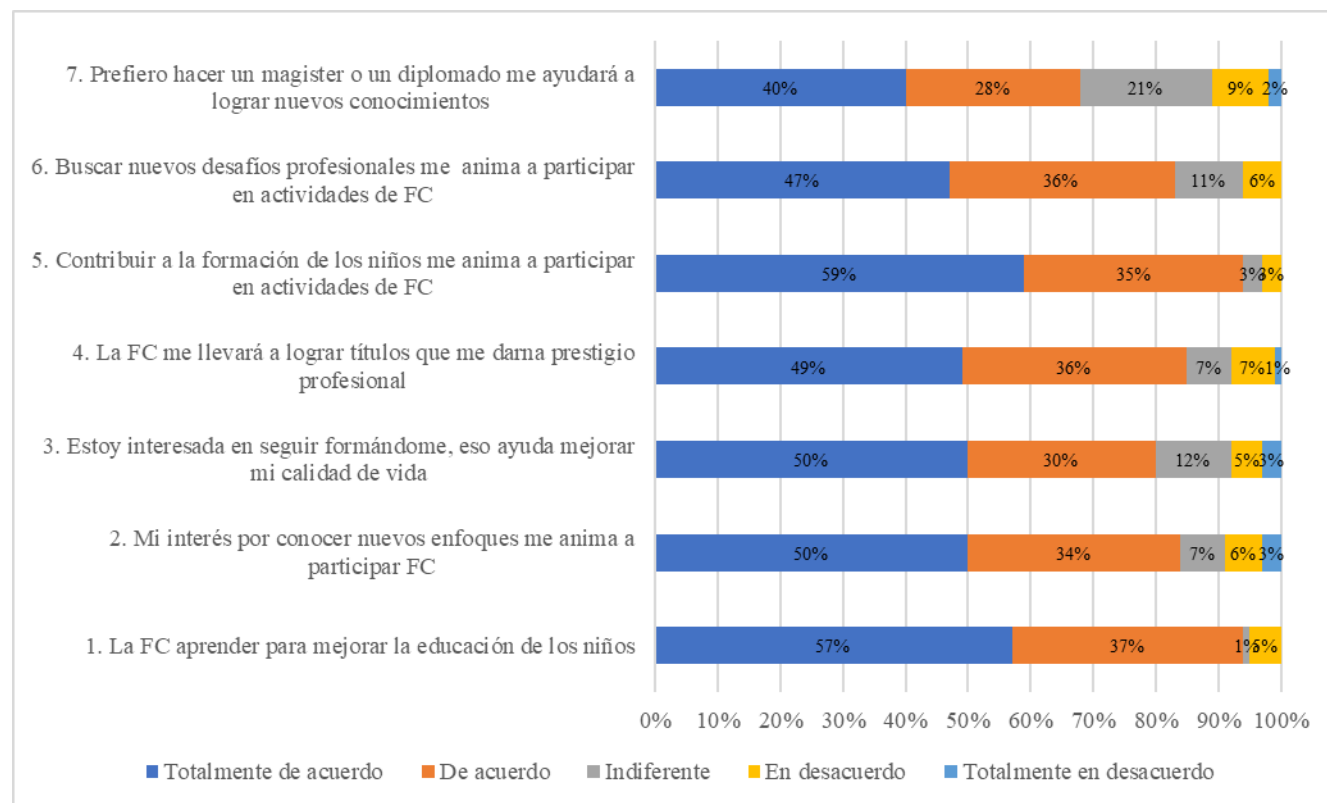


Figura 3. Factores Motivacionales y la formación continua. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se presentan los resultados del cuestionario referidos a la disposición e interés hacia la formación profesional. En este grupo de preguntas se observa una clara tendencia hacia las opciones Totalmente de acuerdo y De acuerdo. Las preguntas 1, 2, 5 y 7 indaga sobre aspectos pedagógicos y la posibilidad de mejorar como docente. En la pregunta 1, un 94% considera que continuar su formación será beneficioso para los niños.

En la pregunta 2, un 84% de las respuestas muestran acuerdo con la afirmación de que el interés por adoptar nuevas metodologías o enfoques educativos constituyen una motivación para la FC. Por su parte, la pregunta 5 presenta un 94% de respuestas de acuerdo con la afirmación de que el deseo de contribuir a la formación de los niños es una motivación clave para continuar su desarrollo profesional. En la pregunta 7, se les solicita valorar su grado de acuerdo con una afirmación que otorga preponderancia a cursar un magíster como vía para adquirir nuevos conocimientos, por sobre los diplomados. Un 40% respondió Totalmente de acuerdo y un 28% De acuerdo, alcanzando un 68% de acuerdo total.

Las preguntas 3, 4 y 6 se enmarcan en las motivaciones para el desarrollo personal y profesional. En el caso de la pregunta 3, indaga sobre la posibilidad de seguir formándose para mejorar su calidad de vida, se observa un 80% de acuerdo (50% Totalmente de acuerdo y 30% De acuerdo). En la pregunta 4 asocia la FC con el prestigio profesional derivado de la obtención de títulos. Un 49% estuvo Totalmente de acuerdo y un

36% De acuerdo, para un global de 85%. Por último, en la pregunta 6 se inquirió sobre si la FC es vista como una forma de afrontar nuevos retos profesionales, y 83% respondió afirmativamente.

El fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas al bienestar y aprendizaje de los niños y niñas es uno de los principales motivadores de las educadoras para continuar su FC. Eso se evidencia a partir de lo expresado por las entrevistadas, donde las participantes expresan ese compromiso. Por ejemplo, E1 manifiesta, interés en aprender la metodología TEACH, diseñada para organizar una rutina de trabajo con los niños con la condición de espectro autista.

Página | 12

Eso como que me interesaba bastante, pero claro, ocurre que, en toda esta metodología, por lo menos aquí en Chile no hay como expertos totalmente, entonces vienen de afuera las capacitaciones, no es el contexto chileno y además tienes que ir poniendo recursos que, claro, voy a tener mucho, voy a saber mucho, pero no voy a poder aplicarlo porque quizás no voy a tener todos los componentes o los materiales necesarios (E1).

Las entrevistadas E4 y E6 también manifestaron su interés en formarse para atender a las necesidades educativas especiales y contribuir a la creación de ambientes inclusivos. Por su parte, E2 y E3 expresaron su interés en la metodología Montessori, de la cual aprendieron algunos aspectos en su formación universitaria, pero sienten que necesitan aprender más. E3 comenta: “No tuve a nadie que me pudiera retroalimentar, claro guiarte cómo se trabajaba así, con el material solo tenía lo que aprendí de la universidad, pero igual eso no me hubiese servido tanto, me gustaría mucho aprender”.

Como se señaló antes, en general las entrevistadas se inclinan por hacer estudios de maestría en lugar de curso cortos o diplomados, con excepción de E6 y E4. La primera prefiere hacer un postítulo que le permita desempeñarse como supervisora de prácticas, mientras que E4, al estar próxima a jubilarse, opta los cursos cortos. No obstante, de acuerdo con las entrevistadas, las opciones en la región en programas de magíster y doctorado en la región son limitadas. E1 comenta: “Me costó mucho, por lo menos encontrar acá”, y añade que muchos de los cursos de interés están dirigidos a profesionales de otras áreas, como la salud. De manera similar, E2 subraya: “No tenemos muchas opciones, por lo menos acá en la región”.

Finalmente, las entrevistadas abordan el reconocimiento laboral de los estudios de posgrado. Al respecto E6 comenta:

Es como, mire, pero no le conviene a lo mejor hacer dos años más y puede ser psicopedagoga, o dos años más y es educadora diferencial, a lo mejor, y es como que la respuesta a la demanda o al interés de uno, es como que también me ha enfocado siempre el tema económico, es como, ¿usted quiere mejorar el tema económico? Sin decirlo, es como que se nota que la educadora vive de vocación, lamentablemente.

Discusión

Los hallazgos revelan una elevada motivación intrínseca e interés por cursar estudios de posgrado, orientados al prestigio, la movilidad laboral y la estabilidad económica. Esta disposición coincide con lo reportado por Ávalos (2014) y Vezub (2023), quienes afirman que las educadoras de párvulos valoran la actualización no solo por la mejora de sus prácticas de aula, sino como una forma de reconocimiento e idoneidad profesional. No obstante, mientras que en la literatura internacional la aspiración doctoral suele asociarse a la carrera académica o investigativa (Loughran, 2014), en la muestra estudiada se articula con la expectativa de seguridad laboral y el reconocimiento social en el sistema educativo.

No obstante, la favorable disposición hacia la formación se encuentra con barreras de orden estructural, asociadas a la jornada laboral que produce agotamiento físico y la escasez de tiempo. Las educadoras sienten que están sobrecargadas en el aula que, unidas a sus responsabilidades familiares y del hogar, limita sustancialmente sus posibilidades de formación. Esos resultados se alinean con lo planteado por Esteve (2009) y Vaillant (2016), quienes advierten que las demandas administrativas y pedagógicas generan una fatiga crónica que inhibe la participación en programas formativos. Asimismo, ratifican lo reportado por Lippard et al. (2018) y Ross (2023) en relación con el conflicto rol laboral-familia y la falta de tiempo protegido actúan como factores predominantes para el abandono o no considerar la FC por parte de las educadoras.

Un aspecto identificado es la ambigüedad de la posición institucional. Cerca de la mitad de la muestra reporta la declaración de respaldo de los empleadores, sin embargo, la mayoría señala la ausencia de facilidades operativas e incentivos concretos para estudiar. Esta divergencia entre la política institucional informada y la práctica efectiva evidencia una brecha que ha sido profusamente documentada en la literatura sobre desarrollo organizacional educativo. Esta contradicción también la reportan Darling-Hammond et al. (2017) y Sims & Fletcher-Wood (2021), al indicar que los programas de desarrollo profesional resultan infructuosos si las instituciones no proporcionan condiciones adecuadas, como, por ejemplo, flexibilidad horaria y financiamiento. Asimismo, Bautista y Ortega-Ruiz (2015) y Matarranz (2023) enfatizan en que el apoyo institucional requiere de estructuras flexibles que permitan validar el tiempo de formación como parte de la jornada laboral.

Finalmente, las educadoras reportan una valoración positiva sobre la alineación de los contenidos con las necesidades del campo, pero también señalan insatisfacción respecto a la información sobre los programas y sus convocatorias. Ese hallazgo coincide con los estudios de la UNESCO (2013), y Gárate y Cordero (2019) sobre el desarrollo profesional docente fuera de los principales núcleos urbanos, donde se identifican deficiencias en los canales de difusión y poca pertinencia horaria. En consecuencia, las barreras temporales e institucionales se intensifican debido a una comunicación insuficiente por parte de las instituciones formadoras, limitando las oportunidades efectivas de desarrollo profesional continuo para las educadoras.

Con referencia a los factores personales, los hallazgos revelan que el compromiso de las educadoras de párvulos con su FC está vinculada a una alta motivación intrínseca y al perfeccionamiento de las prácticas de

aula. Asimismo, descartan que realizar un posgrado sea una vía para acceder a otros niveles educativos. Esto coincide con lo señalado por Lippard et al. (2018) y Vezub (2023), quienes afirman que las educadoras priorizan las capacitaciones que perciben como directamente aplicables al bienestar e inclusión de los niños y niñas. Sin embargo, esa motivación encuentra en el factor económico una barrera importante. Los costos de la FC se perciben como una inversión individual, difícil de asumir, y no como un derecho cubierto por las instituciones o el Estado. El factor económico como uno de los inhibidores de la participación de los docentes en actividades de FC también son reportados por de Rashid et al. (2025) y Ross (2023).

Al factor económico se le une el desgaste emocional y físico producto del trabajo en el aula de preescolar, por ello una parte importante de las educadoras participantes consideran la FC compite con sus requerimientos de descanso, tiempo de esparcimiento y salud mental. Lo anterior se refleja en la polarización de sus respuestas respecto al uso del tiempo libre, sus responsabilidades familiares y sociales y su interés por complementar su formación. La Paro & King (2019) y Lippard et al. (2018) también reportan esa ambigüedad de los docentes de preescolar, en su mayoría mujeres, en conciliar su interés por su formación y la exigencia de cumplir un horario ‘laboral adicional’. En consecuencia, el desgaste biopsicosocial se transforma en un neutralizador de la motivación intrínseca de las educadoras.

Este grupo de educadoras también manifiestan posturas divididas respecto a las opciones de estudio de la región. Una parte de ellas las consideran favorables y adaptadas a sus horarios, la otra mitad manifiestan que son rígidas e incompatibles con la rutina escolar. Esto concuerda con lo reportado por Ross (2023) y Bautista y Ortega-Ruiz (2015) para quienes la oferta de programas de desarrollo profesional suele tener enfoques ‘genéricos’, los cuales pueden ser percibidos como de escasa pertinencia curricular, con formatos poco flexibles y motivadores, particularmente entre docentes de mayor experiencia. Todo ello podría estar provocando la exclusión de un segmento de los docentes interesados en su FC.

Con referencia a los factores motivacionales, los resultados sugieren que la FC en las educadoras poseen un carácter altruista y de responsabilidad social. La casi totalidad de las participantes se inclinan hacia el deseo de contribuir al desarrollo de los niños y niñas como principal motivador, lo cual desvela que su deseo de formación es un compromiso con la transformación de las prácticas pedagógicas y la incorporación de enfoques innovadores. No obstante, la FC también es apreciada como una vía para mejorar la calidad de vida y la posibilidad de asumir nuevos desafíos. En consecuencia, pareciera que en el desarrollo docente coexisten dos fuerzas: el bienestar del estudiantado y la autorrealización profesional.

Un aspecto crítico en lo motivacional es la marcada inclinación hacia los estudios de magister, en contraste con las certificaciones de corta duración, como los diplomados. Esto sugiere que las educadoras no solo valoran el saber práctico, sino también la formación de mayor complejidad y profundidad epistémica. Además, del posgrado también valoran el prestigio y la identidad profesional, lo cual puede indicar la búsqueda de reconocimiento formal y validación social.

Los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, evidencian que las educadoras están motivadas para continuar su crecimiento profesional, y que asumir nuevos retos pedagógicos constituyen un estímulo

significativo. En cuanto al orden de importancia, los factores más relevantes son: el deseo de contribuir a la formación de los niños, la adopción nuevas metodologías, el prestigio profesional y la intención de seguir formándose para mejorar su calidad de vida. De estos cuatro factores, los dos primeros serían motivaciones intrínsecas, vinculadas al interés por aprender y desempeñarse mejor su labor docente. En cuanto a las otras dos se consideran motivaciones extrínsecas, asociadas a factores externos que impulsan la FC, como la remuneración, el prestigio o la seguridad laboral. Página | 15

La motivación intrínseca se identifica como el principal y más sostenible motor para la participación de las educadoras de párvulos en actividades de FC (Ross, 2023). Ello se refleja en sus deseos de aprender nuevas estrategias para ser mejores docentes, además de contribuir a su satisfacción profesional. Mantenerse actualizados hace sentir más seguros y competentes a los docentes (Katel, 2023).

No obstante, esa motivación puede verse frenada por factores extrínsecos. Una carrera profesional poco definida, caracterizada por la baja remuneración y el escaso prestigio social, pueden desalentar los deseos de superación de los docentes (Jiménez et al., 2024). Por otro lado, Ketel (2023) destaca que una adecuada remuneración y el reconocimiento público de los méritos no solo fortalecen el compromiso profesional, sino que también les permiten a los docentes enfocarse en su labor pedagógica y aprovechar las oportunidades de FC. Además, el estatus socioeconómico de los docentes suele estar correlacionado con la calidad de la enseñanza y de la educación en general (Lutfiu & Hoxha, 2024).

Conclusiones

Los hallazgos evidencian la complejidad que implica la participación en procesos de FC por parte de las educadoras de la muestra consultada, donde coinciden un alto compromiso vocacional con duras barreras del sistema. Aunque las educadoras reportan una disposición favorable y un compromiso genuino hacia su perfeccionamiento en beneficio de sus estudiantes, persisten inhibidores tanto profesionales como personales. La falta de apoyo institucional, la información desigual de la oferta regional convive con las restricciones económicas, la sobrecarga laboral y las demandas familiares y sociales. Pareciera entonces que resulta fundamental avanzar hacia una propuesta de formación concebida desde una perspectiva integral, flexible y contextualizada, que sea sensible a las condiciones reales de las educadoras, promueva la creación de entornos más inclusivo y considere sus intereses, motivaciones y los desafíos que enfrentan.

Una limitación de este estudio radica en su alcance geográfico, al haberse implementado en una sola región de Chile, y en el uso de un muestreo no probabilístico por bola de nieve. Si bien estas condiciones limitan la generalización estadística estricta de los datos a nivel nacional, la ausencia de criterios de exclusión restrictivos en la aplicación de la encuesta estandarizada permite identificar tendencias. Asimismo, la coincidencia de estos resultados con la literatura previa sugiere que los hallazgos podrían ser transferibles y reflejan una necesidad latente en la formación continua de las educadoras de párvulos chilenas. Asimismo, el estudio se podría ampliar a otras regiones de Chile y otros países de Latinoamérica para contrastar resultados y robustecer la representatividad.

Agradecimiento

A las Educadoras de Párvulos que fungieron como informantes en el estudio dando respuestas al instrumento aplicado para esta investigación.

Página | 16

Conflicto de Intereses

Las y los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- ALHussaini, M. H.; Amanat, I. & Munawar, N. (2024). Impact of Professional Development Programs on Early Childhood Teachers' Well-being and Classroom Practices. *Journal of Early Childhood Care and Education (JECCE)*, 8(1), 76-93. <https://doi.org/10.30971/jecce.v8i1.1982>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Baidal-Tircio, R. O.; Ortiz-Delgado, D. C.; Varas-Santafe, A. C. y Páez-Merchán, C. A. (2024). Impacto de la formación continua de educadores de educación inicial en la calidad educativa y el desarrollo infantil. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 7(13), 470-488. <https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/297>
- Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 343-355. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/514>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L.; Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. <https://n9.cl/r5xib>
- Dewi, A. E. R.; Kalil, N. C.; Hidayat, H. & Juniati, S. R. (2024). Exploring the Relationship between Teacher Professional Development and Student Learning Outcomes. *Journal of Pedagogy*, 1(5), 109-116. <https://doi.org/10.62872/a5xyk576>
- D'Úniam, J. V. (2011). Estudio comparativo de estructuras de educación y atención a la infancia en siete países: Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Cuba, Francia y Perú. *Educación*, 20(39), 93-114. <https://doi.org/10.18800/educacion.201102.006>
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). OEI-Fundación Santillana.

- Gárate C., M. I. y Cordero A., G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- González T., L.; León M., Y.; Pérez L., C. A. y Gil G., M. (2023). Las competencias digitales de las educadoras de la primera infancia. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), e3357. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3357>
- Gros, A. (2023). ¿Qué es la fenomenología? Una introducción breve y actualizada para sociólogos. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 293-324. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2023000100293
- Jiménez A., S. E.; Jiménez A., O. V.; Morales N., R. M.; Cobos V., R. P. y Cajahuishca O., A. P. (2024). El Desempeño Docente en las Unidades Educativas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6890-6914. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11099
- Katel, K. P. (2023). Teachers' Motivational Factors and Student Learning Achievements. *Solukhumbu Multiple Campus Research Journal*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.3126/smcrj.v5i1.64887>
- La Paro, K. & King, E. (2019). Professional development in early childhood education. In: C. P. Brown; M. B. McMullen & N. File (Eds.). *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 427-448). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch19>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child Youth Care Forum* 47, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Lutfiu, B. & Hoxha, L. L. (2024). Socioeconomic status of teachers and its impact on teaching quality. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2), 52-58. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.790>
- Matarranz, M. (2023). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(31), 131-147. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.07>
- Mera S., C. M. y Gómez L., B. (2020). Neurofunciones en la enseñanza preescolar: importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje y la atención de salud. *Correo Científico Médico*, 24(1), 400-421. <https://www.medigraphic.com/pdfs/correo/ccm-2020/ccm201w.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020-América Latina y el Caribe-Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

- Penfield, R. D. & Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Rashid, S. I. B. A.; Singh, G. K. S. & Singh, R. K. P. G. (2025). The Impact of Professional Development on Early Childhood Education Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 1493–1512. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/25360>
- Rodríguez-Parra, M.; Guerra-Zamora, P.; Contreras-Contreras, J. y Uribe-Sepúlveda, P. (2024). Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 72–94. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036>
- Ross, G. A. (2023). *Early Childhood Teachers' Perspectives on Professional Development Activities*. [Tesis doctoral, Walden University]. <https://n9.cl/jl4hz1>
- Saleem, S.; Burns, S.; & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 111, 102440. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440>
- Sheridan, S. M.; Edwards, C. P.; Marvin, C. A. & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Sims, S. & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2025). *Nota técnica: análisis de género en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/wcqy1>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2019*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/lorc9>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/marco-buena-ensenanza/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/mineducparvularia>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 83-90. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>
- Zambrano G., M. C. y Prado P., J. R. (2025). La Formación Docente para la Educación Inclusiva. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.59758/rcci.2025.3.e50>
- Zayas A., R. D-C.; Pérez T., J. F.; Camejo L., F. y Pacheco R, G. (2021). Fundamentos de un modelo de capacitación a educadoras de la infancia preescolar que dirigen la Educación Física. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1229–1246. <https://n9.cl/z2r1s>

Zou, Y.; Kuek, F.; Feng, W. & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>