

Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile

The Processes of Assessment and Decision-Making in the Development and Learning of Infants in the Junta Nacional de Jardines Infantiles of the Metropolitan Region of Chile

Rosa Ibáñez

Universidad Mayor, Chile

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación disciplinar referida a los procesos de evaluación en educación infantil y la toma de decisiones para la mejora continua en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos, en los jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, durante el segundo semestre de 2018. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo de corte etnográfico, con un diseño de estudio de casos múltiples. Los hallazgos develan aspectos relevantes acerca de la validez de los registros que sustentan los procesos de evaluación que se realizan en educación parvularia y los factores que los configuran. El estudio concluye con la necesidad de fortalecer los espacios de reflexión relacionados con la práctica evaluativa en este contexto, para una mejor toma de decisiones por parte de los equipos educativos.

Palabras clave: educación, evaluación auténtica, primera infancia, registro de observación.

Correspondencia a:

Rosa del Carmen Ibáñez Muñoz
Manuel Montt 318, Santiago, Chile
rosa.ibanez@mayor.cl

Este estudio fue financiado con fondos institucionales para investigación asignados a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica para primer ciclo de la Universidad Mayor de Chile.

Agradecemos a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, por aceptar el proyecto y entregar las facilidades de acceso al campo de estudio, así como a las directoras, educadoras y técnicas que participaron de la investigación.

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.3

Abstract

This paper presents the results of disciplinary research into the assessment processes in early childhood education and decision-making for continuous improvement in the development and learning of infants in the kindergartens of the Junta Nacional de Jardines Infantiles in the Metropolitan Region of Chile during the second semester of 2018. The methodology used was of a qualitative ethnographic type, with a multiple case study design. The findings reveal relevant aspects regarding the validity of the records that support the assessment processes conducted in early childhood education and the factors that shape them. The study concludes with the need to strengthen reflective instances related to evaluative practice in this context to enable better decision-making by educational teams.

Keywords: authentic assessment, early childhood, education, observation record.

Introducción

Los procesos de aprendizaje en educación parvularia presentan referentes significativos que fundamentan metodologías activas y respetuosas del enfoque de derecho de niños y niñas, así como técnicas e instrumentos auténticos en evaluación que relevan la observación y documentación de la cultura infantil y su acompañamiento. En este sentido, los postulados de Malaguzzi (2001), Hoyuelos y Riera (2015) y Peralta (2018) destacan los procesos de aprendizaje y la evaluación como parte de ellos. Por tanto, su especificidad y pertinencia se encuentran bien documentadas, no obstante, la arista evaluativa y cómo esta es llevada a cabo por parte de las y los educadores ha sido poco explorada, surgiendo importantes interrogantes acerca de cómo se desarrollan las propuestas evaluativas en contextos de educación parvularia.

La investigación se contextualiza en los jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de la Región Metropolitana, Chile, y da respuesta a las inquietudes expresadas por la Subsecretaría Regional en cuanto a la temática evaluativa en sus centros. La propuesta investigativa aquí descrita fue conversada y evaluada por parte de este organismo en mayo de 2018 y autorizada por la Dirección Nacional de JUNJI en junio de 2018.

Al respecto, la institución intenciona la evaluación auténtica y la aplicación de una metodología cualitativa en sus jardines a través de registros de observación, en tanto que la información de la que dispone este organismo en cuanto a este aspecto del currículo se limita a los reportes de los asesores que acompañan a dichos centros. La labor de estos especialistas es orientar el quehacer pedagógico desde los referentes curriculares y disposiciones técnicas, los cuales privilegian el protagonismo de las niñas y niños como sujetos de derecho, así como la flexibilidad curricular y la calidad educativa.

El objetivo principal del estudio fue comprender los procesos de evaluación evidenciados en las prácticas educativas en educación infantil. Al ser esta una de las etapas primordiales en el desarrollo humano, se destaca la importancia de los procesos de evaluación para la toma de decisiones oportuna, de modo de potenciar el desarrollo y aprendizaje de los párvulos, atender sus necesidades y darles oportunidades para desarrollarse en escenarios naturales de aprendizaje, diseñados cuidadosamente por un educador empoderado y creativo.

Se espera entonces que la investigación, que aborda precisamente este aspecto sustantivo en el proceso de aprendizaje de los párvulos, sea un aporte a la construcción de conocimientos en las aulas infantiles.

Revisión de la literatura

Las investigaciones relativas a la evaluación en educación parvularia son escasas. Entre los referentes que pueden mencionarse se encuentra Rivera (2016), quien desarrolló en Colombia un estudio documental y reflexivo acerca de investigaciones de estudiantes en práctica, donde destaca la incidencia de la evaluación formativa contextualizada en el aprendizaje y desarrollo de competencias en los párvulos. Otro caso se encuentra en la ciudad de Málaga, donde Fernández y Soto (2019) —a través de la tutoría del *practicum reflexivo*— demuestran cómo la documentación pedagógica y reflexiva se convierte en una herramienta innovadora de evaluación formativa para favorecer aprendizajes y mejorar procesos de evaluación. Los dos estudios coinciden en el aspecto formativo de la evaluación durante el proceso para promover prácticas reflexivas en la acción.

Con ello queda en evidencia que los procesos evaluativos en educación infantil son determinantes, lo que se debe al acelerado crecimiento y desarrollo que se vive entre los 0 y 6 años, donde no hay tiempo para equívocos. Durante este periodo —que es irrecuperable en términos biológicos y de receptividad neuronal—, los niños y niñas adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y emociones que son el anclaje de futuros aprendizajes (Battro, 2011; Jensen, 2004; Hoyuelos y Riera, 2015). De igual modo, los aprendizajes tempranos fecundan el aprendizaje posterior, por tanto el éxito o fracaso de estas experiencias son proyectivos de aprendizajes futuros (Heckman, 2004).

En el país, las *Bases curriculares para educación parvularia*, B CEP (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2018) —en marcha blanca durante 2018 y con reciente aplicación en 2019—, plantean que el aprendizaje temprano influye en la estructura y plasticidad cerebral, afectando la diferenciación y función neuronal, por lo que ofrece la posibilidad de aprender y desaprender en forma permanente.

Desde esta mirada, la evaluación es parte fundamental del desarrollo, al constituirse en un mecanismo de guía y reconstrucción en cada momento, lo que permite determinar estrategias y recursos adecuados para actuar pertinentemente, franquear obstáculos y continuar el proceso. Por ello, al reflexionar constantemente acerca de la evaluación y los procesos que esta supone, los docentes pueden comprender la actividad educativa y su naturaleza, para favorecerla en el aula y en el centro educativo (Santos Guerra, 2004). Así, la evaluación en estos niveles debe ser entendida como un instrumento de investigación, más que de selección, pues posibilita el ajuste progresivo a las necesidades y características de los niños y niñas, así como también permite valorar cualitativamente los objetivos de aprendizaje propuestos y comprender los resultados de la intervención educativa (Mir, Gómez, Carreras, Valentí y Nadal, 2004).

Gervilla (2006) enfatiza este aspecto cuando señala que la evaluación no consiste en hacer juicios de valor respecto del trabajo realizado, sino en recoger la información relevante para apreciar y ajustar pertinentemente la acción educativa. Este aspecto del currículo constituye un imperativo en la concepción intrínseca del proceso de aprendizaje, al destacar que la toma de decisiones acertada dependerá, en gran medida, de una evaluación coherente, contextualizada y diseñada para el logro de los objetivos tras la reflexión en la práctica. De esta forma, la práctica reflexiva constituye una forma eficaz de mejora en el aula, prediciendo lo que se espera que ocurra con el aprendizaje, a la luz de ideas pedagógicas relevantes, producto de una observación permanente e intencionada que permita evaluar y reflexionar para mejorar la acción educativa (Elmore, 2010).

Esta visión integradora de la reflexión en y sobre la práctica se asocia intrínsecamente con lo declarado en las vigentes B CEP, donde predomina el enfoque de derecho como eje articulador de la acción didáctica. Esto supone la participación de líderes educativos empoderados de una práctica reflexiva renovadora, que garantice

el bienestar superior del niño y la niña, con un juicio crítico y propositivo en el acontecer del aula, y actividades diseñadas con prolijidad y profesionalismo en todos y cada uno de los contextos de educación infantil y, sobre todo, en los más vulnerables. En este sentido, señala Peralta (2018):

Ellos, más que otros, necesitan educación de la mejor cepa, que reconozca sus diversidades, que respete su autonomía creciente, que favorezca su construcción de sentidos y su maravilloso ser infantil que le permite conocer y asombrarse del mundo al que se asoma (p. 97).

Este enfoque en educación infantil respeta al niño y niña en su esencia humana, desarrolla su autonomía y hace prevalecer su bienestar y armonía en ambientes de aprendizaje donde se produzcan interacciones poderosas, en una cultura infantil diversa e inclusiva. Consecuentemente, la evaluación del enfoque se ajusta a los principios de evaluación auténtica y responde con una evaluación que dialoga con los aprendizajes significativos centrados en el proceso, más que en la enseñanza y la constatación de resultados.

Condemarín y Medina (2000) apuntan que la fuerza de esta perspectiva de evaluación auténtica se sustenta como parte integral y natural del aprendizaje que sucede en el contexto educativo, entregando una información basada en evidencias que permiten una toma de decisiones oportuna, en tanto que Ahumada (2005) la define como una forma de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos centrada en los procesos más que en los resultados, con un protagonismo prioritario del estudiante como gestor de su aprendizaje.

Otros autores como Anijovich y González (2012) indican que este tipo de evaluación maneja instrumentos que superan lo declarativo, esto es, va más allá de evidenciar conceptos adquiridos, involucrando aspectos valorativos en la observación contextualizada en situaciones reales y legítimas. Es en este punto donde toman relevancia sustantiva las observaciones y registros que realizan las educadoras de párvulo¹, como principal insumo evaluativo en los jardines infantiles estudiados.

Al respecto, Hoyuelos y Riera (2015) indican que la observación en contextos de educación infantil debe trascender lo superficial y evidente, ya que es un método de análisis de la realidad que se sirve de la contemplación atenta de las acciones y procesos dinámicos en contextos habituales de desarrollo, para comprenderlos e interpretarlos desde el punto de vista del niño, y sacar conclusiones, sin realizar juicios clasificatorios y homogeneizantes generados a partir de marcos de referencia e hipótesis, de modo que el objetivo de la observación sea comprender la experiencia educativa para tomar decisiones y ajustar las intervenciones.

Por otra parte, Santos Guerra (2018) señala que el registro es una actividad complicada en escenarios infantiles, debido a la atención permanente y dedicación exclusiva en los procesos del aula, por lo que se deben tomar algunas referencias de manera ocasional y luego ampliar la información al finalizar el trabajo, sin posponerlo, para evitar la fugacidad de los hechos observados.

Por último, en cuanto a la puesta en marcha de las nuevas B CEP y su enfoque educativo, la literatura especializada expone la pertinencia de realizar los cambios y adecuaciones curriculares en periodos organizativos estratégicos que vinculen la participación de los contextos educativos, lo que requiere de un periodo de capacitación previo a la puesta en marcha de nuevas políticas educativas. Las debilidades en los procesos de cambio e innovación en cuanto a redefiniciones y orientaciones del currículo se tornan en procesos cíclicos, donde cada nueva definición pareciera ser inaugural, intentando modificar todo en un corto tiempo (Gysling, 2007).

1. Se habla de esta profesión en femenino debido a que no hay profesionales masculinos en la muestra de esta investigación en educación parvularia.

Metodología

El diseño de investigación estuvo determinado por el paradigma interpretativo, centrado en los procesos de interacción social, el cual se caracteriza por la realidad en forma individual y grupal. En este sentido, aprender desde la comprensión profunda del contexto natural sitúa al investigador donde ocurre el suceso de interés y su objeto de estudio, permitiéndole recoger datos por medios naturales como preguntas, visitas y observaciones, esto es, contemplar e interpretar la realidad tal como sucede (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La metodología utilizada fue cualitativa, a través de un estudio de caso múltiple, centrado en la observación profunda y directa de los actores y el campo de estudio. Para ello, se utilizaron técnicas de corte etnográfico a través de documentación en registros escritos y elicitación audiovisual de la realidad estudiada (Flick, 2007).

Los casos de interés en educación los constituyen personas y programas que se asemejan entre unos y otros, aun cuando son únicos en su esencia humana y en el contexto en el que se desarrollan, donde su propósito no se centra en la comprensión de un constructo abstracto o fenómeno, sino que se adentra en el interés intrínseco del caso (Stake, 2010). Esta investigación se acoge a la tipología de casos múltiples desarrollada por Yin (1993), que presenta una clasificación que surge de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el del objeto de estudio —que en este caso son diez unidades de análisis, correspondientes a las educadoras de cinco jardines infantiles JUNJI de la Región Metropolitana del país—, de lo que resulta un estudio común: las prácticas en torno a la evaluación de aprendizajes de los párvulos.

La interrogante que orientó el estudio fue: ¿Cómo se realizan y evidencian los procesos de evaluación de aprendizajes en las prácticas de las educadoras en estudio y de qué manera los resultados de las evaluaciones son considerados para la toma de decisiones y la mejora continua en el aprendizaje de los párvulos? Para responder a la pregunta se formuló el objetivo general de analizar los procesos de evaluación y la toma de decisiones para la mejora continua de los aprendizajes de los niños y niñas de los centros infantiles JUNJI; en tanto que como objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Identificar los procedimientos e instrumentos de evaluación presentes en las prácticas de las educadoras.
- Analizar las instancias de evaluación y su sistematización en la práctica de las educadoras.
- Determinar cómo se realiza la toma de decisiones a partir de los resultados de los procesos de evaluación instalados para la mejora del aprendizaje de los párvulos.

Acceso al campo e instrumentos

La inquietud por desarrollar una línea investigativa disciplinar fue consensuada entre la Dirección de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica para primer ciclo de Universidad Mayor y la Subdirección Regional de JUNJI. Desde una mirada crítica y apegada a la realidad, se utilizó una muestra de cinco jardines infantiles de la Región Metropolitana, uno por cada una de las siguientes comunas: Estación Central, La Granja, Las Condes, Talagante y Huechuraba. Todos los jardines fueron seleccionados por JUNJI, a partir de criterios de representatividad, trayectoria y disposición de los equipos educativos para desarrollar la investigación.

Los jardines JUNJI en estudio atienden y privilegian la atención a familias de alta vulnerabilidad socioeconómica en contextos multiculturales, tal como lo declara su misión institucional². En cada centro se estudiaron dos aulas: en total se trató de cuatro aulas de nivel sala cuna y seis aulas de nivel medio. Cada aula contó con un equipo educativo formado por una educadora y dos técnicas en nivel medio, y tres a cuatro técnicas en el

2. Esta información se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.junji.gob.cl/>

nivel sala cuna, en tanto que las edades de las integrantes de los equipos fluctuaron entre los 30 y los 50 años. Para resguardar los procedimientos éticos de la investigación se omitieron los nombres de los jardines y de las personas que participaron en el estudio, así como también se contó con los consentimientos informados de las educadoras de cada aula investigada.

El levantamiento de la información se concretó a través de técnicas e instrumentos cualitativos, utilizando registro de observación, entrevista en profundidad y elicitación de videos y fotografías.

El registro de observación se realizó con documentación escrita y audiovisual a lo largo de 32 acompañamientos en el aula, distribuidos entre seis a siete por centro, durante jornadas completas o medias jornadas.

Por su parte, las entrevistas en profundidad se realizaron a diez educadoras después del segundo acompañamiento, como lo sugieren Taylor y Bogman (1992) en su investigación. De esta forma, para establecer un reporte exhaustivo fue necesario mantener contactos prolongados en el tiempo, lo que desarrolló una comprensión detallada e informada de las experiencias y perspectivas conversadas en profundidad, concretándose dos instancias de entrevistas con cada profesional.

La elicitación de fotografías y videos se realizó al finalizar el proceso de acompañamiento, para apelar a la reflexión pedagógica de las educadoras en cuanto a lo observado en los registros de su práctica. Esta técnica de investigación cualitativa es una herramienta de reflexión docente en contextos educativos, que utiliza la imagen experiencial como una representación mental de los acontecimientos vividos, los que constituyen instancias valiosas que aportan incalculablemente a la formación permanente de los maestros (García-Vera Bautista, 2017).

Procesamiento y análisis

El procesamiento de la información adoptó el esquema general de Miles & Huberman (1994), para concurrir a las tareas de reducción de datos, presentación, extracción y verificación de conclusiones, a través de un proceso intelectual de análisis e interpretación de las transcripciones del registro de observación, entrevistas, elicitación de imágenes y videos. La instancia se apoyó en el procesador de datos cualitativos ATLAS.ti 8 (2017); se analizó el discurso por medio de la codificación de citas que respondían a los objetivos planteados, para luego determinar las familias de códigos que configuraban las categorías mayores. Al respecto, el análisis del discurso orienta claramente las representaciones discursivas ofrecidas por los datos recabados a través de las técnicas e instrumentos aplicados, para lo cual fija la atención en categorías que responden al conflicto investigado, a partir de los hechos y aspectos culturales, económicos y ecológicos que representan a los actores sociales estudiados (Sayago, 2014). De esta forma, se desarrolló un tratamiento intensivo y profundo de los datos, para culminar con tres de las categorías que se abordan en el siguiente apartado.

Resultados

Antecedentes

Para contextualizar los resultados es preciso aclarar, en primera instancia, que el relato de las educadoras estudiadas acerca de las orientaciones técnicas de la institución apunta a renovar las prácticas evaluativas centradas en medir el logro a través de listas de cotejo o escalas de apreciación, para cambiar hacia un nuevo enfoque evaluativo que priorice la evaluación auténtica a través de registros de observación permanentes, que nutran la toma de decisiones en los análisis de los equipos educativos. Se espera con ello avanzar en una planificación integral, que cuente con

un diseño oportuno de experiencias y ambientes que promuevan el desarrollo de los párvulos. Esta indicación compromete conceptos curriculares y evaluativos que no siempre están claros en los saberes de las profesionales que lideran los equipos (Gysling, 2007), por lo que surge así una oportunidad de mejora que perfila el estudio.

Los resultados del análisis confluyen en tres categorías: la validez de los registros, evidencias del enfoque educativo y barreras para aplicar el nuevo enfoque evaluativo. En primer lugar, se presenta en forma gráfica —emanada del procesador ATLAS.ti 8 (2017)— una visión de las categorías enraizadas en los códigos que las sustentan, para luego desarrollar y analizar cada una de ellas.

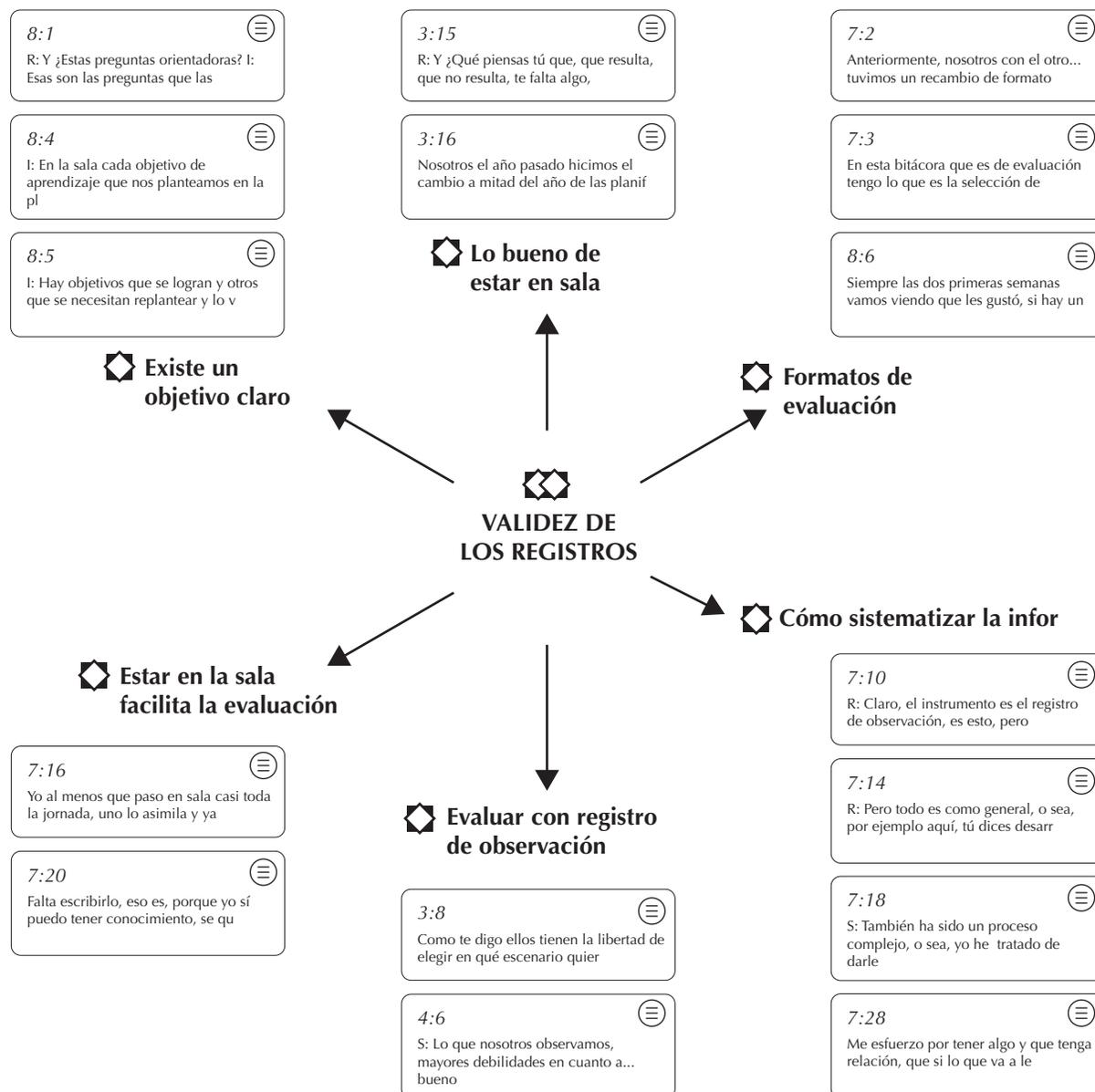


Figura 1. Categoría 1: Validez de los registros.

Fuente: Elaboración propia.

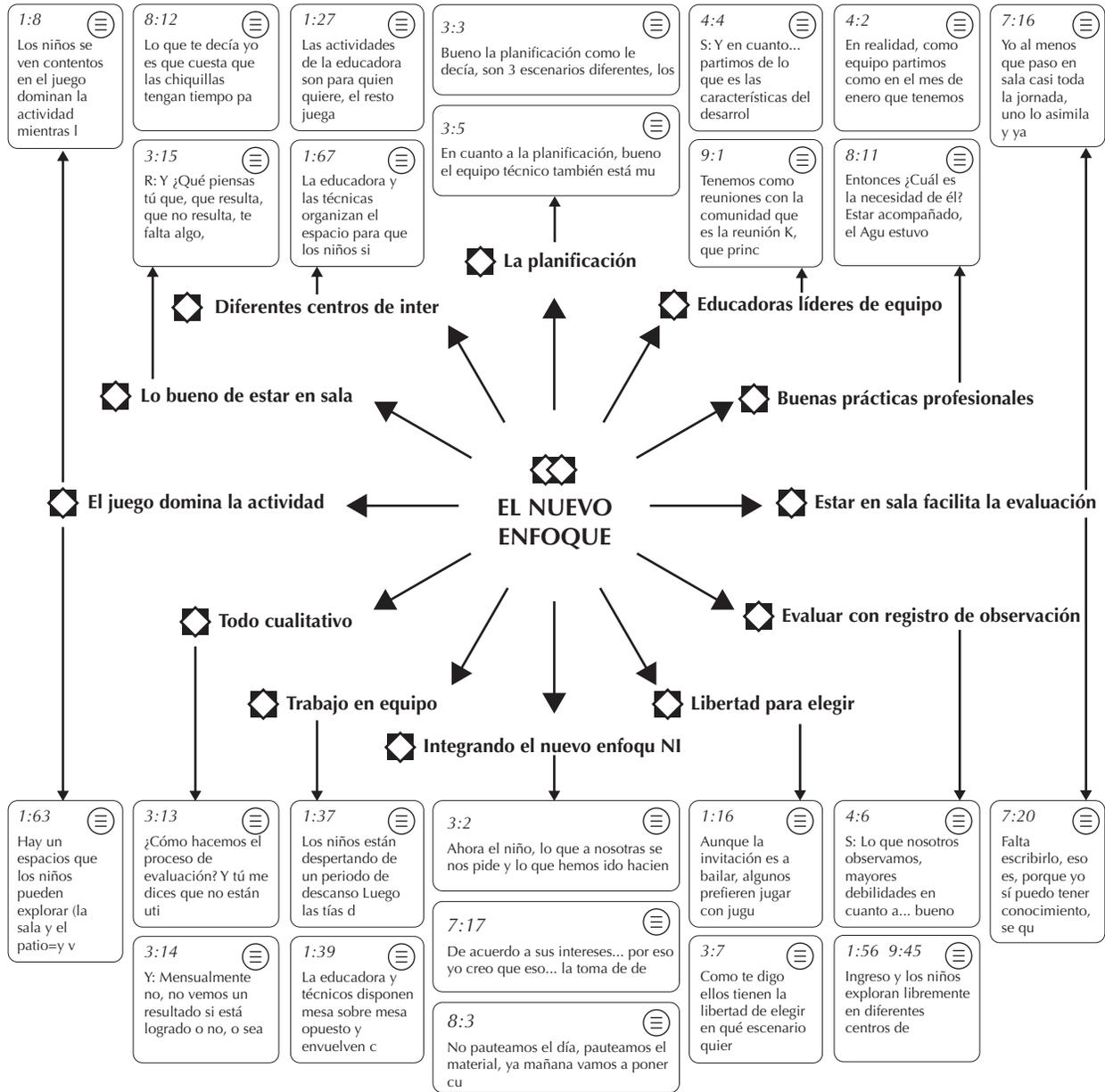


Figura 2. Categoría 2: Evidencias del enfoque educativo.

Fuente: Elaboración propia.

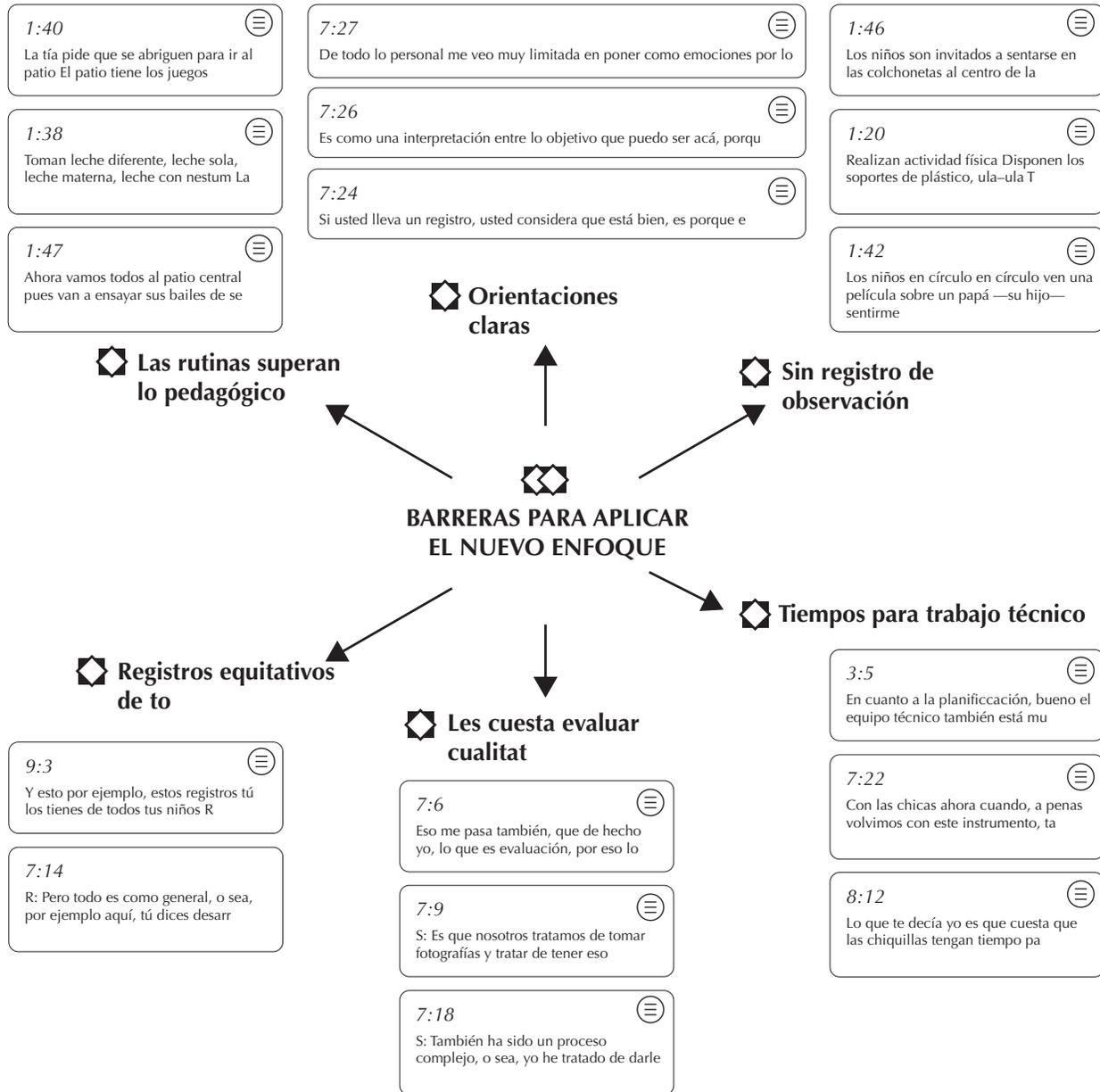


Figura 3. Categoría 3: Barreras para aplicar el nuevo modelo evaluativo.
Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Validez de los registros

Para las educadoras en estudio no ha sido un proceso fácil asimilar las nuevas BCEP, ni los renovados lineamientos institucionales para evaluar. Al respecto, se revelan aspectos claros en la diversidad de formas que se entienden y realizan en las evaluaciones auténticas y los registros de observación, con lo cual varía la calidad y validez de los mismos, como requisito mínimo de toda evaluación.



Figura 4. En búsqueda de formatos de registro de observación.
Fuente: Elaboración propia.

La validez implica la coherencia entre el registro de observación realizado con el objetivo que se pretende evaluar, de modo que se recoja información válida y relevante. Este principio es prioritario en los procesos evaluativos, ya que tal como afirman Förster y Rojas-Barahona (2008) “el primer elemento a considerar en la calidad de una evaluación es la validez de la información recogida con un instrumento o en una situación evaluativa” (p. 286), aunque los autores aclaran que el concepto de validez en las aulas difiere significativamente del que proviene de las mediciones del enfoque psicométrico. Por tanto, el punto de análisis está en la validez que se puede encontrar en el principal instrumento de evaluación que utilizan las educadoras hoy: los registros de observación. En este contexto se entiende la validez como la congruencia entre la información que proporciona el registro y los objetivos propuestos en la planificación integrada.

Algunas respuestas de las educadoras respecto de la información que entregan dichos registros fueron las siguientes:

Al leer la pauta de un registro se encuentran preguntas como: ¿Qué hizo el niño o la niña?, ¿cómo..., con qué lo hizo?, ¿con quién o quiénes lo realizó? Al respecto: ¿esto va tras un objetivo?, porque aquí no veo objetivos (Investigadora).

Lo que pasa, no, no hay uno claro, por eso estos registros se fueron haciendo (...) de experiencias que se iban viendo durante la jornada, entonces (...) lo comentamos con las chiquillas, había muchos registros que hacíamos que no apuntaban de una manera concreta a algo.

No hay un objetivo, pero sí son acontecimientos relevantes que hicieron los niños durante el día, que nos llamó la atención y se registraron, pero yo lo había enmarcado con preguntas para que a las chiquillas les hiciera sentido (Educadora 1).

En este caso, la educadora realiza una búsqueda por encontrar formas de concretar un trabajo organizado y apegado a los nuevos requerimientos, pero pierde el foco de una evaluación válida que permita tomar decisiones pertinentes durante el proceso. Los registros son disgregados, no reportan información relevante

que permita sistematizar y responder a los objetivos planteados, lo que indica que la profesional percibe que este método de registro es efectivo para evitar recurrir a recuerdos aislados para evaluar, pero aún no logra sistematizar y agudizar la práctica de esta técnica.

Como ya se mencionó, el concepto de evaluación va más allá de la constatación de contenidos, sino que corresponde a un proceso permanente de comprensión y reflexión de la práctica. Este aspecto se destaca, pues si bien existen dificultades para realizar registros oportunos y sistemáticos de todos los niños y niñas, sí existe una permanente reflexión de las percepciones de las actividades diarias del equipo, lo que les permite evaluar y replantear la planificación de acuerdo con el interés de los párvulos. Esta actividad evaluativa es incipiente aún —las educadoras reconocen que está en vías de mejora—, y se basa en percepciones y registros que no alcanzan la validez de un proceso de evaluación diseñado e intencionado.

Se supone que ahora con este tipo de registro debiese notarse mucho más (...), la misma supervisora da esa sugerencia: “chiquillas, se están complicando la vida registrando después”, porque uno no rescata lo mismo que en el momento, entonces se supone que ahora con lo que nosotros hemos hecho se puede visualizar más en lo que estamos, y eso, porque antes también nos dispersábamos (...) y terminaba registrando cualquier otra cosa, entonces no me daba un insumo para yo evaluar mi planificación del mes (Educadora 1).

Algunas educadoras delegan esta misión en el equipo técnico, por lo que el registro se convierte en un cúmulo de anotaciones que reportan información de los logros sobre la base de percepciones anteriores y en los avances del desarrollo natural del niño o niña, sin una intención pedagógica que los soporte.

Tenemos un cuaderno de observación que lo manejan las técnicas y en ese cuaderno de observación se registran a diario todas las acciones no repetitivas (...), o esto lo hizo el lunes, martes, miércoles y hoy día hizo otra cosa: “hola tía”, “que no hablaba”, “que trasvasijó”, “que hoy día pintó y nunca pinta” (Educadora 2).

En la observación y análisis surgen interrogantes en cuanto a la forma y circunstancias en las que se concretan estos registros: ¿qué decisiones pedagógicas emanan de estos?, ¿cómo se sistematizan y analizan?, ¿en qué medida aportan a la toma de decisiones?, ¿cómo toman registro de todos los niños y niñas?, ¿los registros sirven para determinar aspectos clave del diseño curricular, el avance en la etapa de desarrollo de los diferentes ámbitos, la pertinencia de las experiencias considerando los intereses de los niños y niñas? Definitivamente la evaluación es un aspecto de múltiples dimensiones y que involucra una actividad reflexiva que debe estar intencionada pedagógicamente, articulada y anticipada para favorecer el desarrollo integral y bienestar de los párvulos.

Se observa, en otros casos, que los registros se realizan “cuando se puede”, de modo que al momento de tomar decisiones y plantear la próxima planificación no se consideran, debido a la ausencia o inconsistencia de estos.

¿Cómo sabes tú, en qué medida ese objetivo se logró y cómo?, ¿quiénes lo lograron y cómo lo hicieron? ¿o recurres a tu percepción? (Investigadora).

Sí, a ver... recurro también a mi percepción y a mi observación y trato de ver los portafolios si es que las chiquillas lograron, este mes, rescatar algo de la planificación (Educadora 3).

En otros casos, existe claridad en lo que se debe realizar y cómo hacerlo, pero muchas veces las intenciones se quedan en la teoría y finalmente las rutinas diarias y la gestión de los tiempos no permite llevarlas a cabo, recurriendo nuevamente a la experiencia y a los recuerdos.

¿Y estas preguntas orientadoras? (Investigadora).

Esas son las preguntas que las tías se tienen que hacer cuando van a hacer el registro, que hay que llenar (...). Está el objetivo y está la pregunta y entonces, por ejemplo, nosotras queríamos ver “Manifestar sus preferencias por algunas, situaciones, objetos o juegos” (...), ¿cómo manifiesta sus preferencias?, ¿cuáles son esas preferencias? y ¿qué acción realiza?

Mira, lo que nos pasa, que de repente la última semana que yo veo el panel y está en blanco, “chiquillas, los registros” (...) y empiezan así: “¿Se acuerdan cuándo hice...? Jugamos a las tapitas y no sé quién la tiro, ah sí, yo te dije esa. Pero qué pasa, que es lo bueno, cuando yo veo un aprendizaje de un niño, yo lo digo, “chiquillas, vieron que está caminando no sé quién”, entonces queda interiorizado por todas, yo de repente igual estoy anotando mis cosas (...) entonces yo muchas veces cuando voy a llenar esto, ya sé, entonces tú haces el corte casi a ciegas y eso es.

Debería ser más constante, pero cuesta, bueno esa es la dificultad, que llega a veces la última semana y recién estamos haciendo el registro (Educadora 4).

En este caso la educadora explica cómo realizan el proceso de registros con objetivos y preguntas orientadoras, pero reconoce que no siempre ocurre, es decir, la práctica no es sistemática. El análisis devela una organización y claridad del proceso evaluativo, pero esto no se concreta en la práctica.

Las realidades son diversas, pero existen puntos de encuentro en las observaciones realizadas. Uno de ellos es la valoración de las educadoras en relación con el mayor tiempo de permanencia en aula que viene de la mano del nuevo enfoque, y reconocen que necesitan perfeccionar y sistematizar cómo realizar el proceso de evaluación cualitativa.

Y sobre el nuevo enfoque ¿Qué piensas?, ¿qué crítica harías? (Investigadora).

Mejorando claro, yo pienso que igual es mejor que antes, sí falta complementarlo porque lo que tú me dices que poner los objetivos en las carpetas es muy buena idea a lo mejor falta más la toma de decisiones, juicio de valor, no sé, yo creo que esa parte falta complementar más... (...) y como te digo nos da mucho más tiempo para estar en sala, para observar... para compartir con ellos, dialogar con el equipo (Educadora 1).

Sí, yo igual de repente pierdo el foco (Educadora 5).

¿Qué es lo que más te cuesta? (Investigadora).

Describir algo, me cuesta un montón, yo soy más numérica, entonces me ha costado un montón trabajar esto, pero igual... al trabajar de esta forma nosotras anotamos como la acción en sí, (...) ahí tú puedes ver que más que con un número, como que, en vías de logro, en logro, no logrado (Educadora 5).

Los estilos y formas en que se procesa esta nueva información son variadas, dependiendo de los saberes disciplinares, curriculares y la propia experiencia. No obstante, sí se observa en todas las educadoras los cuestionamientos y reflexión acerca del proceso, e identifican nudos críticos y formas de mejorarlo.

Así mismo, las educadoras buscan formas de realizar los registros —con mayor o menor sistematicidad—, en camino de superar la focalización en el logro, para lo cual deben aprender a identificar qué, cómo y por qué del registro, así como también lidiar con los factores circunstanciales, la falta de tiempo o carencias en el equipo técnico, por lo cual recurren al recuerdo del día o de la semana, lo que implica una evaluación superficial que no está centrada en el proceso y trascendencia para mejores aprendizajes.

En la siguiente cita se observa un proceso de evaluación sustentado en recuerdos disgregados que no logran ser válidos, consistentes y confiables, supeditados a la memoria del equipo.

Invitamos al equipo igual a evaluar, pero como que les da miedo (...), los vamos comentando (...) ahí con ellas, entonces vamos viendo quién tiene mayor autonomía a la hora de la higiene, ingesta, quién dice su nombre, quién reconoce partes de su cuerpo (Educatora 6).

¿Y no tienen fecha? (Investigadora).

No, se van haciendo así, porque a veces no vemos los logros en el mes de un niño, entonces lo vemos después [muestra varias pautas con escasos registros y otras vacías] (Educatora 6).

En este sentido, muchas veces, los equipos no están preparados para realizar procesos de evaluación válidos y pertinentes —a lo que se suman débiles conocimientos disciplinares—, estereotipándolos a funciones mínimas como el desarrollo de la autonomía, cuando en realidad se trata de un concepto relevante que supera la adquisición de acciones cotidianas relativas a la madurez propia del niño y la niña. Concretamente, se observa que el concepto de autonomía, que debería estar claramente comprendido, no lo está. Las educadoras se refieren a desarrollar esta capacidad, entendida como lavarse las manos, alimentarse o guardar los materiales. El siguiente registro de observación lo evidencia.

¡A guardar! (15:50). Escucho: ¡Guau-guau! los niños repiten expresiones que escuchan usualmente de los adultos responsables ... ¡A guardar que viene la leche! La educadora está sentada, se para y ayuda a los niños a guardar los materiales; también pregunta quién va a ayudar con los individuales, observo que un niño guardó las sábanas. Le pregunto a la educadora si esto lo hacen siempre, y ella responde: “Sí, les damos harta autonomía” (Registro de observación).

Complementariamente, durante una de las entrevistas fue posible identificar lo siguiente:

O sea, en el sentido que antes era como a las 9 todos al baño, ahora no, si el niño siente la necesidad de ir al baño, él puede ir al baño, si quiere tomar agua él puede ir a tomar agua, o sea la flexibilidad y esa autonomía que les permite desenvolver en la sala creo que hasta el momento hemos logrado algo (Educatora).

De esta forma, los indicadores referenciales para evaluar autonomía están enfocados en acciones instruccionales que responden a criterios un tanto distantes de la teoría que refiere el constructivismo, configurando un nudo crítico acerca del cual es necesario reflexionar y superar.

Otra educadora reflexiona en cuanto al proceso evaluativo, admitiendo que este sistema genera información valiosa de los párvulos, pero también reconoce que lo realizan en la medida que pueden y que ha costado trabajo instalarlo y sistematizarlo como práctica cotidiana. Expresa que las trayectorias de aprendizaje se pueden completar con el insumo, pero existen dificultades para tener una visión particular y global del nivel durante el proceso, lo que conduce a tomar decisiones, nuevamente, basadas en percepciones generales.

¿Y esta forma de registrar en la planilla la idearon ustedes? (Investigadora).

Sí, nosotras.

Antes teníamos un cuaderno ..., entonces hemos ido buscando la forma de que podamos... nosotros ir registrando (...), así que al final decidimos hacer hojitas y ponerle el nombre de cada niño y si alguien ve que hizo algo o mejoró una acción ..., ir anotando y así también es más fácil, porque después yo las tomo, las leo y empiezo con puntitos, leo leo leo, ya está en el mismo tramo y

entonces ahí hago un análisis, una toma de decisiones de cómo se va a trabajar con los que están un poquito más descendidos, para que logren alcanzar la habilidad que tienen los demás, y a los otros también ir potenciándoles (Educatora 7).

Y estos registros de septiembre, ¿tú lo hiciste? ¿y dónde están sistematizados? o ¿no se ha sistematizado todavía? (Investigadora).

No todavía, es que a nosotros nos ha costado mucho eso, esa es la verdad (...), yo he hablado mucho con mis colegas, pero el tema de la evaluación cuesta, una por el tiempo que tenemos, faltan esas instancias, donde nosotros podamos conversar sobre lo que se ve en el día a día (Educatora 7).

Se concluye a partir de estos ejemplos que si bien los equipos realizan registros de observación, estos requieren ser orientados y sistematizados para lograr el propósito para el cual fueron instalados dentro de la evaluación auténtica, pese a que existe una percepción clara de la importancia de evidenciar los avances de los niños y niñas y respetar el enfoque de derecho. Se aprecia de este modo que las inconsistencias se generan en el desconocimiento del sentido que tiene la evaluación auténtica, más allá del registro de observación como sinónimo de esta, sino como una forma de privilegiar el proceso por sobre el logro. Las dificultades para realizar los registros se relacionan, de igual modo, con la sistematicidad y validez lo que no contribuye a la planificación sino que por el contrario, conduce a tomar decisiones sustentadas en percepciones y recuerdos de los aciertos o desaciertos en la práctica.

Categoría 2: Evidencias del enfoque educativo

Al analizar los registros surgen varias citas que se interpretan en códigos, entre los que se cuentan: libertad para elegir, el juego domina el ambiente, todo cualitativo, diferentes centros de interés, trabajo en equipo e integrando el nuevo enfoque. Estos códigos pueden interpretarse como la existencia de una visión del niño y niña como sujeto de derecho a los cuales se les respeta su interés superior, con un adulto mediador en la construcción de aprendizajes, y si bien se observan avances en esta mirada, también existen vestigios del anterior enfoque asistencialista, con un adulto protagonista.

Un primer aspecto de análisis es la organización de los espacios y materiales para la exploración. En todos los niveles observados se utilizan materiales que proporciona la institución, con mayor o menor iniciativa pedagógica. Los detalles y formas en los que estos se presentan posibilitan mejorar los ambientes en pro de la curiosidad de los niños y niñas de cada nivel.



Figura 5. Registros fotográficos de ambientes.

Fuente: Elaboración propia.

Estos ambientes organizados y pensados en los intereses de los párvulos inciden positivamente en las experiencias que se observan en la práctica. Coincidentemente, estos niveles no presentan dificultades en la convivencia, ya que los párvulos se muestran tranquilos e interesados en las dinámicas ofrecidas.

En el relato de las educadoras acerca de su percepción del nuevo enfoque, se observa que este se encuentra en claras vías de consolidación, aun cuando algunos equipos educativos lo viven más que otros, por lo que deben realizarse constantes ajustes para el bienestar de los párvulos.

Si bien ha costado porque ha sido un proceso (...) porque tampoco es una planificación integrada que te deje que el niño esté libre de sus experiencias, no, también tiene que haber un foco para el análisis, para ver el logro de sus indicadores, (...) por ejemplo, si veo que... en este caso uno de los niños está más deficiente en el tema del lenguaje, trato de buscar más experiencias con él para el lenguaje (Educadora 8).

Tratamos de mediar mucho, hay muchas cosas que nos faltan, (...) nosotras nos cuestionamos, todos los días hay cosas que si bien nos gustan, yo también me cuestiono porque trato de tomar cada experiencia y llevarla como al día a día que ellos van a tener después (Educadora 9).

El camino hacia el nuevo enfoque se configura en todos los jardines observados. Existen equipos pedagógicos empoderados y con iniciativa, que realizan una práctica reflexiva para favorecer y potenciar el desarrollo integral en sus aulas, pero aún no superan el foco en el logro en detrimento del proceso, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

El tema de manipular más objetos, del lápiz, el tomar broches, pinceles... era una debilidad en la planificación anterior.

No tenían esa coordinación como muy desarrollada así que también lo trabajamos... que manipularan otros instrumentos... entonces tuvimos que intencionar el espacio con materiales (Educatora 7).

¿Por eso tienen esas tiras en los estantes? (Investigadora).

Bandejitas, tenemos bandejas... leímos el año pasado un... por el tema de preparar los espacios a mí me gustó mucho, ... tipo Montessori y sentía que con lo que estábamos trabajando tenía mucha relación, porque yo necesitaba niños autónomos dentro de esta sala, que fueran capaces de sacar, ordenar y que también iba favoreciendo eso, el hecho de que ellos sacaran esa bandeja de materiales y se hicieran responsables de ese material, que lo guardaran luego con sus compañeros, porque permite un trabajo individual y colectivo..., así que decidimos y optamos por eso, nos pareció a las tres en realidad, no solo a mí, yo presenté la idea, pero a las tres nos hizo harito sentido (Educatora 1).

Se concluye que las educadoras y sus equipos participantes de la investigación realizan un trabajo profesional orientado al bienestar, con un trato respetuoso hacia los párvulos, lo que se convierte en un valor en la práctica de los centros estudiados. De igual modo, entre estos se comprende el enfoque, el rol del adulto como mediador de la actividad en el aula, así como los intereses y derechos de los párvulos.

Categoría 3: Barreras para aplicar el nuevo modelo evaluativo

En esta categoría surgen códigos que se relacionan con impedimentos manifiestos y observados en el campo de estudio, los que se entrelazan con las categorías anteriores. Por ejemplo, surgen dificultades con el tipo de registro, las rutinas que cubren necesidades asistenciales, la organización de los tiempos y la falta de conocimiento en cuanto a la evaluación cualitativa en escenarios auténticos de aprendizaje.

En este caso, las formas de registro son una dificultad constante y, si se llegan a concretar, no se sistematizan y muchas veces no responden a los objetivos planificados. A ello se suma que no reportan el aprendizaje o avance en el desarrollo de todos y cada uno de los niños y niñas del nivel, de modo que las trayectorias individuales se completan, en gran medida, con las percepciones de la educadora y el equipo técnico. Una de las educadoras reflexiona al revisar los videos de su nivel:

Puedo señalar que, en cuanto a la didáctica establecida en mi aula, ha favorecido el protagonismo de niños y niñas, lo que ha permitido que ellos gradualmente mediante el juego y sus intereses adquieran aprendizajes que les sean significativos y perdurables en el tiempo. Pero considero también que, en cuanto a lo cualitativo, aún no existe una organización clara que permita sistematizar los objetivos y avances obtenidos por parte de niños y niñas, que me brinde información individual y general del grupo de acuerdo con los objetivos trabajados (Elicitación video, educadora 1).

En el plano de la didáctica, se reconocen avances en el juego como promotor del aprendizaje, aunque se percibe la evaluación como una debilidad. Esto implica y explica las diferencias en las oportunidades y calidad de los aprendizajes de los párvulos, aspecto clave que falta por desarrollar en la práctica, tal como lo evidencia una educadora:

Las fotografías presentadas, vistas desde otra mirada me ayudaron a darme cuenta que tengo que cambiar algunas metodologías en la experiencia educativa, para lograr los objetivos planteados. También puedo señalar que mis procesos aún son deficitarios, puedo mejorar algunos aspectos en cuanto a procesos cualitativos (Elicitación fotografías, educadora 2).

Esta actividad de elicitación de fotografías fue relevante para las educadoras como instancia de reflexión y retroalimentación de su práctica (García-Vera Bautista, 2017), lo que ofrece una oportunidad de mejora con esta técnica que puede ser extrapolada a las reuniones de equipos educativos de manera habitual, para su fortalecimiento y el de la documentación pedagógica reflexiva (Fernández y Soto, 2019).

Otra educadora da cuenta de las debilidades que se visualizan en la práctica evaluativa relacionada con los tiempos y la cobertura de los registros de cada uno de los niños y niñas.

Tienes un registro el 23 de agosto, tienes un registro el 16 de agosto y nada más (Investigadora).

Sí, por eso es que... lo que pasa es que hay otros que están puestos y que no... Se han pasado directamente al formato, (...) porque esto es nuevo, hemos tratado de incorporar ahora con Post-it, pasar en limpio algunos que teníamos, pero ha sido un proceso difícil de incorporar los registros (Educadora 1).

Sí, porque..., del 16 de agosto al 19 de octubre que estamos hoy (Investigadora).

Es como si ese niño no hubiese hecho nada (Educadora 1).

La cobertura y seguimiento de los registros de cada niño y niña es una de las mayores debilidades de los equipos educativos, ya que no existe evidencia de registros válidos de todos los niños y niñas. En general, los registros corresponden a los párvulos que participan o evidencian progresos en su desarrollo, mientras que el resto pasa desapercibido. Es un aspecto que impacta en la toma de decisiones, ya que al no haber un reporte completo de la evaluación, eso significa que hay párvulos invisibilizados en el aula, lo que debiera hacer reflexionar al equipo pedagógico.

Otro aspecto por mejorar es la debilidad en las competencias disciplinares y pedagógicas de las educadoras. Si bien la institución realiza actualizaciones y capacitaciones permanentes, esto no alcanza a abarcar el universo de jardines. Existe conciencia de esta realidad, la que debe ser asumida por las educadoras y otros agentes que promuevan el desarrollo profesional docente.

¿Es difícil realizar el monitoreo? (Investigadora).

Sí, (...) se me hace complejo el tema de la evaluación, es como una debilidad considero yo, me cuesta mucho igual, me cuestan mucho los indicadores, llevarlos a cabo, me cuesta mucho hacer lo registros... siempre lo pongo como debilidad en mi autoevaluación, porque es lo que me cuesta (Educadora 6).

Para concluir esta categoría, se puede mencionar la existencia de barreras en la aplicación de la evaluación auténtica determinada por desafíos en términos del desarrollo profesional docente, la consistencia técnica de los equipos y la calidad y cobertura de registros durante el proceso.

Discusión y conclusiones

Luego de revisar los resultados se puede afirmar que las educadoras y los equipos técnicos estudiados atienden y respetan las necesidades de carácter asistencial y educativo de los párvulos, en ambientes de aprendizaje variados en concordancia con los recursos disponibles y en búsqueda constante del bienestar del niño o niña. No obstante, existen diferencias en los estilos y competencias curriculares de cada equipo educativo, lo que se observa en una apropiación paulatina del nuevo enfoque de las vigentes B CEP.

Para responder a la pregunta de investigación se concluye que la evaluación auténtica direccionada por la institución está en proceso de instalación, observándose evidencias del trabajo realizado por parte de los equipos educativos, con distintos grados de efectividad, lo que depende de factores específicos posibles de mejorar y que están vinculados con:

- Competencias técnicas en términos de evaluación. Existen desafíos en los equipos para comprender a cabalidad los alcances del proceso evaluativo y resignificar la cultura de la infancia para orientar decisiones pedagógicas potenciadoras, pertinentes y significativas. Este aspecto es posible de superar con iniciativas de autogestión del conocimiento de los equipos educativos al interior de los centros y desde la institución que los direcciona, en términos de actualización curricular y acciones formativas diseñadas para la mejora educativa.
- El trabajo colaborativo de los equipos debe ser promovido a través de espacios y tiempos protegidos para esta actividad, lo cual implica mejorar la gestión de los tiempos, con la intención de propiciar una acción pedagógica que responda a las necesidades y contextos de los párvulos.
- El empoderamiento del enfoque educativo que reemplaza la visión adultocéntrica del antiguo paradigma por el enfoque de derecho del niño o niña y su bien superior es todavía un aspecto en vías de mejoramiento. Esto se evidencia en los datos analizados, donde la participación de los párvulos se relega a las directrices de los adultos, en detrimento de la libre exploración y descubrimiento en ambientes diversos.
- La calidad, sistematicidad y permanencia de los procesos de reflexión pedagógica de los equipos educativos es un aspecto que requiere una organización sujeta a criterios de evaluación y monitoreo permanentes por parte de los mismos equipos y supervisores.
- Los mecanismos de sistematización y validez de los registros que consideren a todos y cada uno de los párvulos es uno de los desafíos más importantes que enfrentan los equipos educativos, puesto que esto afecta directamente a los párvulos al invisibilizar las necesidades que presentan en sus etapas de desarrollo individual.

Por otra parte, en respuesta a los objetivos de identificar los procedimientos e instrumentos de evaluación y analizar las instancias y sistematización en la práctica, los resultados indican que existen aspectos por mejorar en la cobertura y calidad de la información recogida a través de los registros de observación, como principal instrumento utilizado por las educadoras para evaluar a los párvulos. Estos registros no siempre cumplen con los criterios de validez que permitan retroalimentar la planificación realizada, sino que solo se concretan registros disgregados que no alcanzan a sistematizar la experiencia. Por ello, el aspecto evaluativo queda relegado a percepciones y recuerdos de los logros de los párvulos respecto de su etapa de desarrollo, lo cual dista de privilegiar el progreso y avance individual consistentemente, por lo que no se superan los aspectos superficiales de la observación enfocados en el logro por sobre el proceso (Hoyuellos y Riera, 2015).

Por otra parte, una evaluación auténtica de los objetivos durante el proceso de aprendizaje es un aspecto que no se visualiza en la práctica, sino que este se concreta al término de la unidad o, incluso, al final del semestre, lo cual merma las posibilidades de mejorar los aprendizajes con registros oportunos, lejos de la fugacidad del tiempo (Santos Guerra, 2018). En este punto es relevante el liderazgo de la educadora, así como su presencia en el aula y las orientaciones que direcciona con su equipo educativo para lograr una mirada reflexiva y compartida durante la acción pedagógica en el proceso. Los aportes de Rivera (2016) y Fernández y Soto (2019), acerca de la evaluación formativa y la documentación pedagógica para fortalecer los procesos de evaluación en educación infantil, dan luces de cómo mejorar y perfeccionar la técnica de observación y registro con directrices claras de lo que se debe observar y cómo lograrlo en la práctica. Este aspecto puede autogestionarse al interior de los centros mediante el trabajo permanente y reflexivo de las propias prácticas, por medio de estrategias de acompañamiento y mentorías, análisis de imágenes y videos de experiencias en el aula y, por último, con un trabajo colaborativo

que favorezca una acción pedagógica respetuosa de la primera infancia, pensada y diseñada para responder a los intereses y necesidades de los niños y niñas y que favorezca el aprendizaje y desarrollo de los párvulos a través de la exploración, la curiosidad y el juego propio.

Por otra parte, al determinar cómo se realiza la toma de decisiones, la reflexión acerca de la práctica cobra protagonismo en los equipos estudiados, rescatando su importancia en la acción educativa (Elmore, 2010). En contextos de atención temprana es imperativo mirar agudamente el proceso, debido a los cambios acelerados que se producen en esta etapa de la vida (Hoyuelos y Riera, 2015). En atención a estos fundamentos, es necesario fortalecer los espacios de reflexión referidos a la práctica evaluativa para la toma de decisiones en la planificación de los equipos educativos en forma sistemática, con horarios y espacios protegidos para esta acción, y así evitar la informalidad. Así mismo, la reflexión debe ser parte del proceso para alcanzar a impactar en la mejora y desarrollo del aprendizaje de los párvulos.

En relación con las limitaciones del estudio se puede mencionar la disposición geográfica de los jardines y los tiempos de traslado involucrados en el proceso. Pese a ello, se pudo realizar la investigación en profundidad debido a las oportunidades que brindó la universidad, lo cual permitió entregar el informe de resultados a JUNJI en enero de 2019.

Los resultados de esta investigación fueron expuestos y validados en una jornada técnica realizada el 18 de junio 2019 con la jefatura regional JUNJI, junto con todo el equipo de asesores pedagógicos de la Región Metropolitana.

La investigación aquí expuesta contempló una segunda parte para analizar en terreno el impacto de la capacitación regional realizada por el equipo de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica en mayo, junio y julio de 2019, donde participaron 350 personas, incluyendo asesoras, educadoras y equipo técnico de los jardines de la Región Metropolitana.

Sin duda que aún hay mucho aprendizaje que construir con las educadoras, directoras y equipos técnicos, lo cual viene también a recordar aspectos de la formación inicial que es necesario retomar para seguir avanzando en la línea de investigación aquí expuesta.

El artículo original fue recibido el 28 de junio de 2019

El artículo revisado fue recibido el 10 de marzo de 2020

El artículo fue aceptado el 26 de marzo de 2020

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.), *La Pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación* (pp. 25-70). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Recuperado de http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1mgIIA4wr_8IjAlsURV-MLJLxPVmTJZdP/edit

- Fernández, I. y Soto, E. (2019). Documentación pedagógica: más allá del estándar. Imágenes de infancia en devenir. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2) (edición especial), 330-334. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1734>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Förster, C. y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43(2), 285-305. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/443/public/443-987-1-PB.pdf>
- García-Vera Bautista, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de educación primaria. *Alteridad*, 12(2), 202-214. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.06/1448>
- Gervilla, A. (2006). *El currículo de educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 335-350. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/410/839>
- Heckman, J. (2004). *Invertir en la infancia. Importancia del desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2538/invertir-en-la-primeria-infancia.pdf>
- Hoyuelos, A. y Riera M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2018). *Bases curriculares para educación parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mir, V., Gómez, M., Carreras, L., Valentí, M., y Nadal, A. (2004). *Evaluación y post evaluación en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Peralta, M. (2018). Repensando el jardín maternal en épocas de posmodernidad. En L. Pitluk (Coord.), *Ideas y reflexiones de grandes maestros* (pp. 75-99). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rivera, A. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2(2), 106-117. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.596>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2004). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (2018). Evaluar es reflexionar con el corazón. En L. Pitluk (Coord.), *Ideas y reflexiones de grandes maestros* (pp. 101-133). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1-10. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html>
- Scientific Software Development GmbH. (2017). ATLAS.ti (versión 8.1) [software]. Scientific Software Development GmbH. 2017. Recuperado de <https://atlasti.com/product/v8-windows/>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.