



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Aroca Toloza, Carolina; Soto Aranda, Viviana; Palma Muñoz, Silvana; Gutiérrez Figueroa, Evelyn; Wilde González, Javiera
Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 45, 2022, pp. 252-277
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243170668013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción

Carolina Aroca Toloza^a, Viviana Soto Aranda^b, Silvana Palma Muñoz^c, Evelyn Gutiérrez Figueroa^d y Javiera Wilde González^e
Universidad de Chile^{ab}, Junta Nacional de Jardines Infantiles^{cde}, Santiago, Chile.

Recibido: 25 de noviembre 2020 - Revisado: 10 de enero 2021 - Aceptado: 10 de mayo 2021

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de la investigación que tuvo como objetivo conocer las prácticas evaluativas de educadoras de párvulos en el proceso formativo de niños y niñas de primera infancia, para generar cambios y propuestas que impacten positivamente en sus aprendizajes. La metodología utilizó como estrategia el caso único de una Investigación-Acción por parte de las educadoras sobre su ejercicio evaluativo durante el año 2019. En dicho proceso, se generaron instancias de discusión, análisis y reflexión a través de tres ciclos de la Investigación-Acción. Los principales resultados develan un reconocimiento por parte de las educadoras de párvulos de las potencialidades de la evaluación para los aprendizajes, lo cual no sucedía en la acción pedagógica previa a la investigación, provocando tensión en el equipo de profesionales, dado que la evaluación se ejercía por mandato institucional, sin mayor cuestionamiento y desarrollo de sus propias aportaciones al currículo. Como conclusión, los resultados constatan la elaboración de procesos dialogadores, reflexivos y críticos, así como cambios en los procedimientos e instrumentos evaluativos aplicados en el proceso formativo, los que favorecieron prácticas evaluativas transformadoras para los apren-

*Correspondencia: carolina.aroca@u.uchile.cl (C. Aroca).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5006-1616> (carolina.aroca@u.uchile.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-7818-5653> (viviana.soto.a@uchile.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-3183-6532> (Silvana.palma.m@unjired.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-1764-0616> (Evelyn.gutierrez.f@unjired.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-2700-7937> (javiera.wilde.g@unjired.cl).

dizajes auténticos de niños y niñas. Esto permitió transitar desde un enfoque técnico de la evaluación a uno reflexivo crítico. Uno de los principales mecanismos que explicaría el cambio percibido por las educadoras responde al ejercicio de una mirada diacrónica y sincrónica de las evaluaciones y al desarrollo sistemático de una reflexión vinculada a dichas prácticas, con actitud crítica y con aportaciones al currículo.

Palabras clave: Investigación-Acción; evaluación del aprendizaje; primera infancia; educadoras de párvulos.

Assessment for Early Childhood Learning: resignifying evaluation practices on the basis of action research

ABSTRACT

The article presents the outcomes of research that had as its aim to identify the evaluative practices of early childhood teachers throughout the formative process of children during early childhood to generate changes and proposals that positively impact on their learning. The methodology used as a strategy was a single case of action research conducted by the teachers that focused on their evaluative exercise in 2019. In this process, bodies of discussion, analysis, and reflection were generated throughout the three cycles of action research. The main results reveal an acknowledgement of the evaluation potential for the learning, a situation which was not fully acknowledged in the previous pedagogical action, triggering tension within the professional team as the evaluation was carried out at their request, without any further review and development of their own contributions to the curriculum. As a conclusion, the outcomes verify the formulation of dialogical, thoughtful, and critical actions, as well as changes in the assessment procedures and tools applied in the formative process, which facilitated transforming evaluative practices for the authentic learning of children. This enabled us to move from a technical approach to the assessment to one that is thoughtful and critical. One of the main mechanisms which would explain the change seen by the teachers is the exercise of a diachronic and synchronic perspective on the evaluations and the systematic development of a reflection linked to such practices, with a critical attitude and contributions to the curriculum.

Keywords: Action research; reflection of assessment practices; learning Assessment; early childhood.

1. Introducción

La importancia de la Educación Parvularia en el proceso educativo ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones que reconocen el impacto que tiene en niños y niñas de primera infancia la asistencia a programas de educación inicial para su desarrollo integral (Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Förster y Rojas, 2014; Seguel et al., 2012). No obstante, diversas investigaciones dan cuenta de la existencia de resultados contradictorios respecto del nivel de impacto en los aprendizajes de los y las párvulos/as vinculados a la calidad de las intervenciones pedagógicas. En este marco, la literatura sugiere que los y las docentes con escasa formación disciplinar y pedagógica podrían impactar de manera superficial y poco potenciadora de aprendizajes en el alumnado de primera infancia, siendo el nivel de cualificación del personal que atiende a los y las párvulos/as un factor que impacta en la calidad de las interacciones educativas (Lebrero y Fernández, 2010; Moreno y de la Herrán, 2017; Treviño, Toledo y Gemp, 2013). Ciertamente, la evidencia indica que la calidad de la educación en la primera infancia tiene un efecto futuro en su trayectoria escolar, así como en su vida adulta (Morgan, 2019; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010).

Desde la década del setenta, se ha aplicado diversos marcos curriculares en la Educación Parvularia pertinentes a las edades de cero a seis años: Segundo Nivel de Transición- 1974, Nivel Sala Cuna -1979, Primer Nivel de Transición y Nivel Medio – 1981, (Ministerio de Educación [Mineduc], 2001a). En la actualidad, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia B CEP (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2018a) — se constituyen en el documento orientador entregando fundamentos, enfoques pedagógicos, fines y propósitos de la educación infantil chilena, así como de orientaciones pedagógicas relativas a la evaluación para los aprendizajes (Mineduc, 2001b).

La evaluación como actividad esencial del proceso educativo se constituye como un factor que puede convertirse en facilitador u obstaculizador del aprendizaje. Por lo mismo, el camino hacia el éxito o fracaso (Flórez, Páez, Fernández y Salgado, 2019; Perassi, 2009). En correlato con lo anterior, la evidencia también señala que, cuando la actividad evaluativa promueve un proceso formativo y adquiere un enfoque de retroalimentación permanente de las prácticas pedagógicas, esta tiene un efecto positivo en el aprendizaje del estudiantado (Carless y Boud, 2018).

En Chile existen variadas investigaciones que dan cuenta de aplicaciones de instrumentos estandarizados para evaluar aprendizajes de los y las párvulos/as, siendo algunos de estos instrumentos adaptados o modificados al contexto nacional en áreas tales como lenguaje, ciencias, psicomotricidad, entre otras (Ilmer et al., 2013; Orellana y Melo, 2014; Vargas, Elzel y Casas, 2020). No obstante, también existe un reconocimiento desde las educadoras de primera infancia en lo que respecta a la necesidad de transitar hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes (Espinoza, 2018; Espinoza León, 2016) en situaciones cotidianas y funcionales, y en diversos contextos educativos, constituyéndose esta evaluación en una instancia formativa. Lo anterior debido a que la evaluación auténtica promueve aprendizajes de manera individual y colectiva que reorientan el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, promueve aprendizajes de manera formadora, dado que permite a los equipos pedagógicos reflexionar y reconstruir experiencias de aprendizaje, otorgándole mayor sentido y pertinencia a los procesos educativos (Mineduc, 2018b).

La evaluación auténtica, por ende, implica aplicar procedimientos evaluativos diversos, tales como la documentación pedagógica (Hoyuelos, 2007; Horn y Fabris, 2018), el portafolio del aprendizaje (Pedraza y Mendoza, 2012), así como registros audiovisuales y registros de observación (Mineduc, 2018a).

La persistencia de la aplicación de instrumentos estandarizados que utilizan algunas instituciones educativas chilenas genera tensión en la aplicación de procedimientos e instrumentos evaluativos de racionalidad técnica por sobre otros de racionalidad crítica (Che Martín, Tun Vera y Noh Cervantes, 2019). En el paradigma técnico, el foco está en el rendimiento y los resultados, y la evaluación es utilizada como herramienta para dar cuenta de un currículum de tipo prescriptivo, donde la elaboración de instrumentos actúa bajo el supuesto de que una evaluación técnicamente bien elaborada responde a principios de objetividad, confiabilidad y validez, homogeneizando los aprendizajes y favoreciendo la formulación de juicios de valor (Maldonado, 2018). De allí que, frente a esta tensión, se ha originado un enfoque alternativo de evaluación de aprendizajes denominado como evaluación auténtica (Ahumada, 2005), la que se fundamenta en una concepción constructivista, que concibe la evaluación como la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de los niños y niñas, en contraposición al modelo basado en un paradigma psicométrico.

En efecto, asumir una evaluación auténtica para los aprendizajes implica un enfoque crítico de las prácticas evaluativas, dado que muchas veces estas se realizan porque es una exigencia institucional más que por una razón de retroalimentación de los aprendizajes (Cardemil y Román, 2016; Gómez Meléndez, Cáceres Mesa y Zúñiga Rodríguez, 2018).

En este marco, abordar un problema de estudio desde la propia práctica pedagógica representa una oportunidad de resignificar y reconstruir los saberes específicos, mejorar las prácticas pedagógicas y favorecer el ejercicio profesional (Prieto, 2001). Del mismo modo, el asumir una postura investigativa desde el propio quehacer docente considerando la situación o problema desde el punto de vista de los participantes, describiendo y explicando lo que sucede en su contexto particular (Elliot, 1994) se constituye como una fortaleza para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación indaga en las interrogantes de ¿Cómo evaluar la práctica pedagógica que permita favorecer los aprendizajes de los niños y niñas a través diversos dispositivos de conocimiento? ¿Cómo transitar desde procesos formativos basados en una racionalidad técnica y limitante hacia procesos formativos más reflexivos y críticos generados desde una sistematización de la propia práctica? A partir de estas preguntas -y para su abordaje- nos planteamos como objetivo el conocer desde la Investigación-Acción las prácticas evaluativas de educadoras de educación infantil que faciliten el desarrollo de aprendizajes auténticos en niños y niñas, para generar cambios y propuestas que impacten positivamente sus aprendizajes. Esta investigación se aborda desde la estrategia del estudio de caso único (Stake, 1998) en una institución pública de atención educativa a la primera infancia en Chile durante el año 2019.

2. Referente teórico

2.1 Evaluación para los aprendizajes

Como señala Dahlberg y Moss (2008), es preciso considerar el trabajo de la educadora de primera infancia como una dimensión relevante a la hora de evaluar/investigar/ahondar en la calidad del proceso educativo. En función de ello, se requiere determinar estándares y procesos de evaluación que adviertan el profesionalismo del trabajo docente (Mineduc, 2017, 2019).

Para que la evaluación sea una opción de reflexión hacia la mejora de los procesos formativos, y, en consecuencia, de la calidad educativa, se requiere de procesos reflexivos y críticos sobre lo que se está haciendo, utilizando una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de las cuales reflexionar; solamente analizando y reflexionando sobre esta

realidad se puede entender y transformar la práctica pedagógica (Sañudo y Sañudo, 2014). La evidencia especializada reconoce que la evaluación centrada en el que aprende debiera favorecer la adquisición de información verificable de su nivel de aprendizaje (Lara, Larrondo y Pizarro, 2014); del mismo modo, debiera proporcionar información pertinente de las prácticas de enseñanza para su retroalimentación (Anijovich, 2010; Canabal y Margalef, 2017).

En el marco de la educación en general y de la educación parvularia en particular, la planificación y la evaluación son elementos constitutivos del proceso educativo y se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes. La evaluación, por su parte, es la práctica a través de la cual el equipo pedagógico recaba y analiza información en forma sistemática de los procesos y logros de los/as párvulos/as en situaciones auténticas y cotidianas, retroalimentando el proceso formativo (Mineduc, 2018a).

La retroalimentación tiene como implicancia optimizar los procesos educativos, ya que considera el involucramiento recíproco entre la educadora y el/la párvulo/a en sus interacciones diarias: a la educadora le permite recabar información que utilizará para disminuir las brechas entre los resultados de aprendizaje obtenidos y los esperados, así como también le proporciona información válida y confiable acerca de la pertinencia y cualidad de los objetivos, planificación y ejecución que la guíe en la toma de decisiones y comprensión de la situación evaluada; para el/la párvulo/a, al recibir información de sus aciertos y errores, le servirá para corregirlos y reforzarlos. Para que la retroalimentación sea exitosa, la educadora de los/las párvulos/as debe conocer las dificultades, habilidades y personalidad de cada uno de los niños y niñas del nivel educativo en situaciones particulares. Lo anterior facilita a la educadora profundizar en el proceso de los/as párvulos/as para efectuar cambios y diseñar planes de acción y mejoras. Ahora bien, la retroalimentación debe ser inmediata (durante la situación educativa), continua (realizarse en los diferentes contextos de aprendizaje) y relevante, esta última implica que los comentarios que se les dan a los niños y niñas les permitan conocer dónde están, qué necesitan y qué tienen que hacer para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Osorio y López, 2014).

Las Bases Curriculares proponen una serie de consideraciones para la evaluación. Se plantea un cambio de enfoque en el que se propone una evaluación *para* el aprendizaje y no solo *del* aprendizaje, trascendiendo la noción de juicio valorativo de qué o cuánto aprendió el niño y niña para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje (Mineduc, 2018a; Moreno, 2016). En el nivel de educación parvularia, evaluar consiste en seleccionar y construir evidencias en conjunto con los niños y niñas de sus procesos de aprendizaje, para esto se emplean diferentes formas de recogida de información y múltiples escenarios en los que se puede evidenciar el aprendizaje diariamente, constituyéndose en una evaluación auténtica (Monereo, 2009; Vallejo y Molina, 2014).

La implementación de la evaluación auténtica a nivel de sala de clases genera un acercamiento más constructivista e interactivo a la labor del docente, como también al aprendizaje de quienes aprenden (Ahumada, 2005). En este contexto, la autenticidad de la evaluación se caracteriza por valorar el proceso de decisión que se necesita para resolver un problema complejo, en el que deben movilizarse de forma coordinada conocimientos y competencias de los niños y niñas (Monereo, 2009). Desde esta perspectiva, se trata de que la evaluación se transforme en un medio que permita asegurar que las estrategias que se escogieron fueron las adecuadas a la experiencia educativa, que considere los propósitos formativos y disciplinarios, que respete los procesos individuales de cada niño y niña, y que responda al contexto particular. Ahora bien, el concepto de evaluación para los aprendizajes se entiende como evaluación formativa, que es aquella que facilita el análisis de evidencia recolectada por el/la docente para implementar acciones pertinentes para la mejora de los aprendizajes; asimismo el apelativo de *formadora* (Sonsoles, 2017) refiere a la participación de educadoras y

párvulos/as en prácticas de autoevaluación y coevaluación, permitiendo a los niños y niñas centrarse en la valoración del desarrollo y aprendizaje individual y con otros, iniciándose en la comprensión de juicio individual y colectivo (Ibarra y Rodríguez, 2014; Lara, 2015).

Este enfoque formativo es consecuente con las disposiciones de la [Bases Curriculares de la Educación Parvularia \(2018a\)](#) y las orientaciones técnicas pedagógicas para la planificación y evaluación (Mineduc, 2018b). En ambos marcos se plantea que niño y niña debieran involucrarse paulatinamente en la evaluación, también debieran expresar sus propios avances, dificultades y desafíos; implica iniciar en estudiantes de primera infancia un proceso de autoevaluación en el que participen colaborativamente con sus iguales y con los adultos.

2.2 Estrategias de evaluación para los aprendizajes

Es necesario señalar que en la educación parvularia en Chile se aplican procedimientos e instrumentos evaluativos. Los primeros son estrategias que se utilizan para evaluar el aprendizaje como son la observación sistemática y no sistemática, los análisis de trabajos de niñas y niños documentación pedagógica, portafolio del aprendizaje y registros escritos audiovisuales, a su vez, la conversación con las familias aporta elementos valiosos sobre los aprendizajes de los niños y niñas de lo realizado en el aula. En cuanto a los instrumentos se hallan las escalas de valoración, las listas de cotejo y rúbricas holísticas y/o analíticas (Rivera, 2016).

Para efectos de este estudio, y dado su enfoque de Investigación-Acción, se abordará la documentación pedagógica y registro audiovisual como estrategias evaluativas y las rúbricas como instrumentos de evaluación para los aprendizajes. La documentación pedagógica se constituye en un ejercicio de sistematización del proceso educativo y consiste en la recogida y exposición sistemática y estética a través de escritos, imágenes, paneles, videos, palabras de los niños y niñas, y productos gráficos del trabajo realizado; su propósito es construir, a través de diversos formatos, un producto público que dé cuenta, de una forma narrada, de lo vivido. La documentación es una interpretación del sentido que la experiencia ha tenido para los párvulos, involucra las preguntas del porqué y para qué realizan eso que hacen; en este sentido, implica una relación dialógica entre los significados y la interpretación reflexiva del quehacer (Hoyuelos, 2007).

En consecuencia, se puede identificar tres funciones que la documentación pedagógica, desde su enfoque de narrativa reflexiva e interpretativa, posee. La primera es ofrecer a los niños y niñas un recuerdo concreto y observable de lo que dijeron e hicieron con relación a su aprendizaje; la segunda, ofrecer a docentes de educación en primera infancia una herramienta para la investigación y la innovación; y tercero, proporcionar a los padres y público información detallada de las actividades y proyectos efectuados en la escuela o jardín Infantil. Entendida la documentación pedagógica como una estrategia evaluativa formativa, dialógica y constructiva, se destaca su contraste con el enfoque tradicional de medición y clasificación de acuerdo con categorías preestablecidas. La documentación permite la autorreflexión de todos los involucrados en el proceso educativo con relación a lo que aprenden y cómo lo aprenden (Horn y Fabris, 2018), favorece la toma de conciencia de los métodos y estrategias que resultaron efectivos para lograr un conocimiento específico, no solo los propios, sino también los que fueron exitosos para sus pares. De esta manera, el aprendizaje individual favorece el aprendizaje colectivo y se fortalece una comunidad en la que se valoran las experiencias de todos los que participan de ese proceso educativo (González, 2011). El mismo modo y desde los adultos, les permite ser capaces de ver y comprender lo que sucede en el trabajo pedagógico, construir evidencias del proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, así como, a través de la reflexión del equipo pedagógico, realizar ajustes a las prácticas pedagógicas y responder de manera pertinente a los intereses y necesidades de los/as párvulos/as (Mineduc, 2018b).

En la documentación pedagógica, una estrategia utilizada es la grabación de las experiencias pedagógicas. Tanto la evidencia nacional como internacional demuestra que el uso del video y la observación de las practicas pedagógicas permite presentar de forma resumida lo que ocurre en aula, de esta manera se permite dar cuenta de las diferentes interacciones que se producen en el proceso educativo (Betancourth, Burbano y Venet, 2017; Guerra et al., 2017; Guevara y Rugerio, 2017; Treviño et al., 2013).

La evidencia empírica ha demostrado que el uso de la filmación de las diferentes experiencias pedagógicas se aplica como una herramienta eficiente para la observación profunda y mediada por la reflexión y análisis de las diferentes interacciones en el aula, la observación de la propia imagen, de la conducta dentro del grupo y de actitudes con y hacia el alumnado, lo que proporciona una retroalimentación efectiva a docentes de primera infancia. Por otra parte, la rúbrica como un instrumento de recogida de información se puede identificar con cualquier pauta de evaluación. En un sentido estricto, se asemeja a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea, y en el otro eje, una escala en cuyas casillas interiores se describe el tipo de ejecución de forma gradual, estableciendo un nivel de logro determinado (Arenas y Gómez, 2013). Así mismo, la rúbrica tiene como propósito identificar las evidencias específicas observables durante el desarrollo de la tarea y, si bien sirve para evaluar el estado en que se encuentra un estudiante en su aprendizaje, entrega elementos que involucran todo el proceso educativo (Velazco y Tójar, 2018).

3. Metodología

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo interpretativo de alcance exploratorio (Gubrim y Holstein, 2005), dado que, si bien existen investigaciones vinculadas a la evaluación en primera infancia, se requiere generar mayor conocimiento en prácticas evaluativas desde los agentes educativos. El enfoque interpretativo permite conocer y comprender aspectos particulares y específicos de la situación en un contexto determinado, teniendo una condición naturalista, holística y recursiva, pues se registran los acontecimientos en el contexto, abarcando el fenómeno en su conjunto y reformulando el problema inicial permanentemente (Prieto, 2001). Se aplicó el estudio de caso único como una estrategia (Muñiz, 2010), pues interesó estudiarlo en toda su profundidad (Stake, 1998).

El tipo de estudio se enmarca en el enfoque de Investigación-Acción y corresponde al estudio de situaciones de enseñanza y aprendizaje, en específico, de prácticas evaluativas en niveles de sala cuna mayor y nivel medio mayor, con el objetivo de mejorar la calidad de la acción de la misma; esto implicó una reflexión sobre las acciones y situaciones evaluativas del aula. Su propósito fue profundizar la comprensión del problema de estudio, adoptando una postura exploratoria para conseguir un entendimiento más profundo del problema; en este sentido, las educadoras relacionan lo que sucede en su contexto educativo, lo interpretan desde su punto de vista y diseñan acciones y propuestas de mejoras al problema.

3.1. Unidades de Análisis

Se realizó un trabajo reflexivo grupal, donde participaron tres educadoras de primera infancia y dos investigadoras, estas últimas actuaron como coordinadoras del proceso reflexivo. Dos educadoras estaban a cargo del nivel educativo de sala cuna mayor y menor y nivel medio mayor, la tercera docente era la directora del centro educativo, el cual pertenece a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Este estudio se llevó a cabo a través de tres ciclos de Investigación-Acción, integrando las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Elliot, 1994). Las reuniones de reflexión fueron ejecutadas semanalmente durante siete meses.

El desarrollo de las fases consideró: i) Identificación de una práctica general, ii) Descripción del problema, iii) Descripción e interpretación del problema a investigar, iv) Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción, así como acciones a realizar para cambiar la práctica, v) Construcción del plan de acción.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la Información

Se utilizaron las técnicas basadas en la observación del fenómeno de estudio ([Latorre, 2004](#)), en conjunto investigadoras y educadoras, a partir de los siguientes procedimientos (ver tabla 1):

a.- Observación participante: se consideró como la más apropiada para este estudio, dado que las educadoras se involucraron y participaron en la observación de las experiencias de aprendizaje. Se utilizaron registros abiertos de tipo narrativo con descripciones detalladas y amplias de las experiencias de aprendizaje observadas, con el objetivo de explicar los procesos de aprendizaje que se estaban desarrollando en los niños y niñas en cada uno de los tres ciclos de acción.

b.- Notas de campo: al ser la I-A eminentemente naturalista, en cuanto a que indaga los fenómenos educativos al interior del aula, se realizaron notas obtenidas “in situ” a través de descripciones y reflexiones percibidas y realizadas por las educadoras en el contexto natural del aula durante los tres ciclos de acción.

c.- Grabación en video: Las grabaciones se aplicaron en el tercer ciclo de acción como resultado del proceso reflexivo y de mejoras. Se observó y capturó en cada uno de los videos las interacciones entre la educadora y los niños y niñas en los diferentes momentos de la jornada, a partir de las siguientes acciones i) se pausa el video ii) se marca la acción que se discute ii) se etiqueta iv) se lleva a un registro de notas, donde se incorpora el análisis de lo observado en relación a cómo se organizó la propuesta de trabajo a los niños y niñas, su coherencia a los objetivos de aprendizaje y la propuesta evaluativa de rúbricas que se había planeado. Este distintivo registro analítico del material de video formó parte del registro de notas de campo de las educadoras y fue parte del análisis categorial de la información obtenida en los tres ciclos de acción.

Por otra parte, se realizó una entrevista semiestructurada ([Ruiz Olabúenaga, 2007](#)) a la directora del centro educativo. También se realizó una entrevista grupal ([Flick, 2012](#)), a las dos educadoras de niveles de atención directa con niños y niñas. Ambas entrevistas duraron alrededor de 60 minutos y tuvieron como propósito conocer las percepciones de las educadoras sobre la evaluación para los aprendizajes y sus efectos en el proceso educativo. Estas se realizaron al finalizar los tres ciclos del proceso de Investigación-Acción.

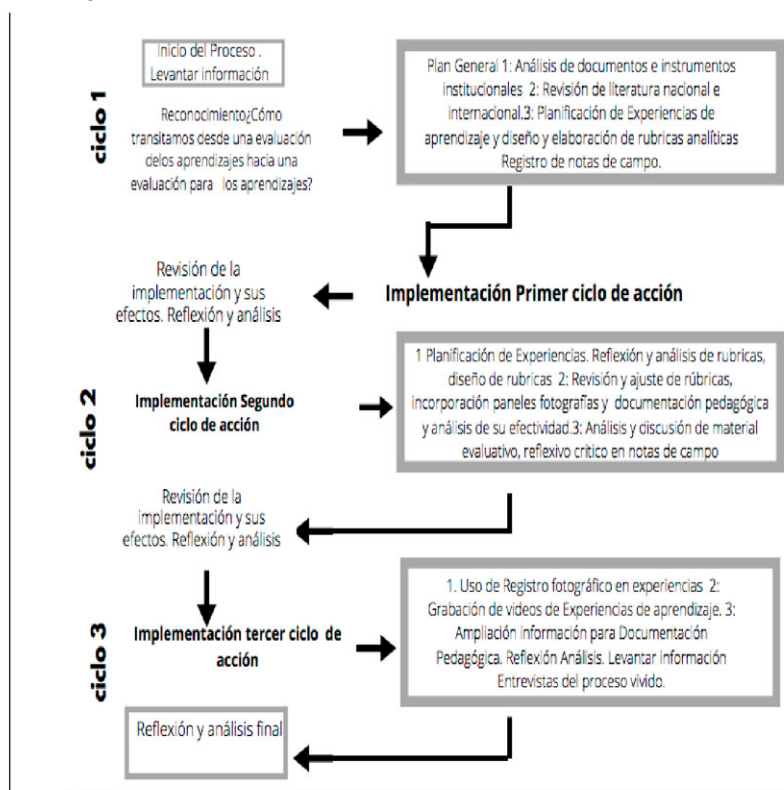
Se efectuó además, un procedimiento de análisis documental durante los tres ciclos de acción, referido a las planificaciones diarias de las educadoras y a la elaboración propia de rúbricas, registros diarios de clase e Instrumentos de evaluación de la institución.

Tabla 1*Síntesis de técnicas y datos recolectados por nivel educativo.*

Técnicas	Nivel Sala Cuna Mayor	Nivel Medio Mayor
Observación participante	Experiencias de aprendizaje planificadas por 7 meses	Experiencias de aprendizaje planificadas por 7 meses
Notas de campo	Cuadernos y fotografías por 7 meses	Cuadernos y fotografías por 7 meses
Grabación de videos	3 grabaciones por 3 meses Total de 10 horas	3 grabaciones por 3 meses Total de 12 horas
Entrevista Grupal	2 educadoras	
Entrevista Individua	1 directora	
Análisis Documental	Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil. Artículos y documentos de Evaluación. Rúbricas de evaluación de experiencias de aprendizaje. Escalas de Apreciación de objetivos de aprendizajes desarrollados durante la rutina diaria. Instrumentos Institucionales de Evaluación el Instrumento de Evaluación Para los Aprendizajes (I.E.P.A) e Instrumento de Trayectoria de Aprendizajes de la Niña y el Niño.	

Fuente: Elaboración propia.

La especificidad del proceso de Investigación-Acción se muestra en el siguiente diagrama, cuyo flujo se toma de las ideas de [Elliot \(1994\)](#) (Ver Figura N°1).

Figura 1*Diagrama Investigación-Acción del proceso evaluativo.*

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Técnica de análisis de la información

Para el análisis de los datos, se realizó, en primer lugar, un análisis de contenido para indagar en semejanzas o similitudes entre las técnicas utilizadas, durante los tres ciclos de acción. El procedimiento de análisis de contenido se sustentó a partir de la Teoría Fundamentada, la cual, según [Strauss y Corbin \(2002\)](#), refiere a “una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 21). Esta técnica, en lo metodológico, incluyó la comparación constante, la que a través de ella se codificaron y analizaron desde una manera integrada y cercana los datos. El recorrido de la codificación presentó diversas etapas de análisis: en primer lugar, la selección abierta de los datos, lo que implicó leer cada uno de las notas de campo, registros de observaciones registros de observaciones, entrevistas y documentos institucionales, para establecer unidades de significado en cada uno de los fragmentos, para luego transformar dicha revisión en unidades o códigos (etiquetación); seguidamente, se pasó a una segunda etapa que permitió unificar dichas unidades y establecer relaciones y comparaciones de los códigos y las ideas en ellos implicadas (categorías preliminares); luego se pasó a un tercer nivel de codificación más intensivo selectivo ([Bonilla-García y López-Suárez, 2016](#)), el cual permitió definir las categorías finales, las que se agruparon en el proceso de categorización integrando las textualidades y citas, para finalmente, efectuada la recolección de información, proceder a realizar el análisis e interpretación de estos. A través de la triangulación metodológica, fue posible unificar ideas

distintivas y definir las categorías finales, esta triangulación consistió en utilizar las diferentes técnicas de recogida de datos señaladas precedentemente (ver tabla 1) para obtener discursos y formas de expresión variados (Mucchielli, 2001). La triangulación de datos levantados en el proceso de Investigación-Acción se realizó en cada ciclo y tuvo como propósito contrastar y unificar ideas distintivas del proceso con la información recolectada en todas las fases, por lo que las categorías son el resultado de un análisis transversal en todas las técnicas aplicadas en cada uno de los ciclos de acción.

Por tanto, las categorías que emergieron del proceso de codificación y triangulación metodológica en cada uno de los tres ciclos se consensuaron en las siguientes:

Tabla 2

Cuadro Categorical.

CICLOS DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN	CATEGORÍAS
Primer ciclo	Sentido de la evaluación y su trayecto a una evaluación para los aprendizajes.
Segundo ciclo	Trayectos reflexivos: tensiones y cambios en la acción educativa
Tercer ciclo	Posicionamiento y distinciones del constructo evaluativo: La evaluación auténtica

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1 Un primer ciclo: El Sentido de la evaluación y su trayecto a una evaluación para los aprendizajes

El desarrollo de un primer ciclo de acción por parte de las educadoras tuvo como partida inicial la descripción e interpretación de la situación evaluativa de sus propias prácticas, contempló un levantamiento de información del reconocimiento del estado de la evaluación de sus creencias, sentidos, dificultades, sus interpretaciones y proyecciones para cambiar sus prácticas. En este inicio se conversó y se revisó material documental de trabajo, así como también se realizó una discusión teórica sobre la evaluación. Se instó en esta fase a mirar sus prácticas, por lo que se abordó la observación participante y las notas de campo, así como también se instó a revisar los diferentes documentos institucionales y artículos académicos sobre evaluación.

Durante este primer ejercicio de análisis a las propias prácticas, se reconoce que la evaluación es un proceso permanente de reflexión y, como tal, se hace fundamental profundizar y actualizar en su conocimiento teórico y práctico. A partir de ello, se fueron develando procesos potenciadores que favorecen la discusión colectiva donde es posible profundizar y -analizar en torno a los objetivos de aprendizaje y definir criterios que permitan reconocer lo que se pretende intencionar de manera específica en los aprendizajes.

Como consecuencia de aquello, se discute sobre el enfoque de la evaluación que se realiza en el centro educativo, lo que implicó develar los paradigmas de las educadoras de párvulos sobre la evaluación y los aprendizajes de los niños y niñas, y lo que subyace en las prácticas del uso de técnicas y procedimientos evaluativos. Al respecto se señala:

“Tenemos la necesidad reflexionar sobre el enfoque de la evaluación que realizamos en el centro educativo, lo que implica volver a mirar nuestras creencias, y esto para comprender sobre la evaluación para los aprendizajes de los niños y niñas” (Registros Reflexivos).

De este modo, el ejercicio reflexivo permitió reconocer que la concepción de evaluación que se tenía era más bien de control sobre los aprendizajes de los niños y niñas, develado a partir del uso restringido de instrumentos de evaluación, la tensión existente entre el concepto de evaluación *de* los aprendizajes versus evaluación *para* los aprendizajes, se genera dado que esta última refiere a una evaluación situada, contextualizada y auténtica favoreciendo una retroalimentación de los aprendizajes. Esta distinción se releva con el objetivo de reconocer una acción pedagógica coherente con lo señalado en la Bases Curriculares de Educación Parvularia y analizar las implicaciones en las prácticas evaluativas de ambos enfoques, así como, el rol educador en el proceso evaluativo, cuyo foco está en el proceso desde una perspectiva de mejora por sobre juicios valorativos (Moreno, 2016), como así se expresa en los registros:

Si bien la teoría nos presenta que la evaluación debe ser para el aprendizaje, dentro de lo que se evidencia en la práctica educativa que se realiza en el establecimiento educativo, se visualiza una evaluación del aprendizaje, ya que se muestra una limitación de instrumentos evaluativos que sirvan para plasmar lo que aprenden los niños y niñas durante el proceso (Registros Reflexivos).

Lo anterior implicó analizar el rol de las educadoras de párvulos y su relación en el trabajo educativo de enseñanza y aprendizaje que realizan en el centro, pues se parte del supuesto que la evaluación debe considerarse como un análisis y revisión del proceso formativo y que el criterio participativo de los/as párvulos/as es un principio, más que una consideración necesaria; elemento vital para la relación pedagógica y toda propuesta educativa.

La identificación de este ámbito de acción pedagógica permitió reconocer variadas fuentes de información como parte de los insumos para la evaluación, en tanto diversidad de procedimientos y/o instrumentos favorecedores del levantamiento de datos, tales como el uso de documentación gráfica y rúbricas holísticas, las cuales permiten evidenciar el aprendizaje real que van construyendo los niños y niñas durante el proceso formativo, elemento necesario, como plantea Mineduc (2018a), para “tomar decisiones pedagógicas respecto de cómo contribuir mejor los aprendizajes de los niños y niñas” (p. 103). De esta manera, toma relevancia el reconocimiento de la acción protagónica del niño y niña, la cual implica involucrarse de mejor manera en el propósito de sus aprendizajes. En este marco de relevancia y análisis, se compartió en dicho ciclo inicial de acción la idea de que el proceso de evaluación debe responder a preguntas movilizadoras: ¿Qué voy a evaluar? ¿Para qué se debe evaluar? ¿A quién voy a evaluar? ¿Cómo voy a evaluar? ¿Dónde voy a evaluar?, preguntas que interpelean el proceso de enseñanza y aprendizaje y su sistematización para un buen planeamiento y desarrollo de la acción evaluativa.

Otro elemento identificable en este ciclo es que la información que se recoge durante el proceso evaluativo, si bien debe ser sistemática, a su vez, debe darse en situaciones auténticas; esto quiere decir que se deben considerar los contextos donde ocurren los aprendizajes, respetar las vivencias personales de los niños y niñas, y debe ser procesual, lo que implica estar “centrada mayoritariamente en los procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Ahumada, 2005, p. 12). Esto deja en evidencia considerar que, dentro del desarrollo de una experiencia de aprendizaje, la presencia del error es un trayecto para aprender, para profundizar nuevos conceptos, para adquirir otras habilidades y, sobre todo, para reflexionar y buscar nuevas soluciones. Por consiguiente, la selección de diversos instrumentos de evaluación es muy importante, ya que de ellos dependerá si se obtiene información fidedigna y confiable sobre el proceso para el aprendizaje de los niños y niñas.

Junto con ahondar en el proceso de análisis y revisión de la literatura, se relevan micro tensiones que refieren a las normativas institucionales que orientan y enmarcan la implementación curricular:

Siempre nos ha hecho mucho ruido que la institución nos hable de integralidad, que el protagonismo del niño y nos mande este tipo de instrumentos que son totalmente cuantitativos, que no hablan de la integralidad del niño y que tampoco son protagonistas ellos. Bueno, nosotras tenemos que sí o sí, hacer parte cualitativa y cuantitativa, entonces, me tengo que sí o sí por obligación enfocar en lo que yo voy a valorar numéricamente cuando estoy observando las prácticas de los chiquillos. Ahora eso no quita que yo vaya a fijarme en todo lo que ellos están haciendo, pero tengo que sí o sí fijarme en eso que yo voy a tener que poner una puntuación (Registros Descriptivos).

Esta mención, respecto a las tensiones era parte de la discusión sobre el actuar frente a la evaluación, lo que desemboca en repensar en el diseño y elaboración de rubricas analíticas para evaluar los aprendizajes, las cuales se propuso implementar de manera trimestral para determinar el avance de los aprendizajes de los niños y niñas, información que se podía trabajar de acuerdo con los registros escritos de campo. Cabe precisar que, en los intentos de elaborar la rúbrica, se develó ciertas falencias y tensión en las educadoras, ya que no se cumplía con ciertos criterios para el uso adecuado de dicho instrumento, lo que llevó a la necesidad de trabajar con mayor precisión su elaboración; como se señala:

Esto, debido a que una rúbrica cumple con un nivel progresivo de aprendizaje del niño/a, comenzando siempre por el mismo enunciado, y nuestra “rúbrica” no estaba confeccionada de esa manera. Una vez reflexionada y analizada la rúbrica inicial, fue posible que creáramos otras rúbricas más concisas para evaluar experiencias de aprendizaje específicas, para ello se recurrió a material bibliográfico para mejorar la construcción de estas, y determinar el tipo de rúbrica que se utilizaría (Registros Descriptivos).

El análisis de las educadoras fue mostrando su discusión al reconocer ciertas debilidades en su trabajo evaluativo; así como del análisis documental; revisión de las evaluaciones institucionales, rubricas elaboradas por ellas en el proceso de planeación, diseño y aplicación. Lo anterior implicó la consideración de los atributos de un instrumento institucional, al cual se le reconoce que satisface intereses pedagógicos de pertinencia y coherencia en la labor evaluativa; así la Evaluación para los Aprendizajes (I.E.P.A) se posiciona entre las educadoras al contribuir al protagonismo de los niños y niñas, y a mirar sus trayectorias educativas, profundizando en los registros de campo:

En el nivel educativo: Sala cuna Mayor. (...) observa el ambiente de la sala y [el niño] se desplaza por ella observando los materiales dispuestos en el ambiente. Rápidamente al observar las cajas se introduce dentro de una de ellas intentando cubrirse e incluso cerrar la caja sobre él, acurrucado. No utiliza los plumones que se encuentran en su interior ni realiza trazos. Luego de realizar esta acción en reiteradas ocasiones, incorpora en su experiencia el uso de una linterna, la cual enciende iluminando la caja, observando los efectos visuales que se producen sobre esta al ser iluminada en algunas partes, moviendo la luz sobre la superficie, intentando mantener la vista fija sobre la caja (Registros Descriptivos).

Al finalizar este primer ciclo de acción, las educadoras discutieron y analizaron sus conocimientos, creencias y enfoques de evaluación de los aprendizajes, evaluación para los aprendizajes, evaluación auténtica y retroalimentación, lo que significó un paso sustantivo

para reconocer la falta de una mirada amplia y consistente que se tenía de la evaluación y la ausencia de un espacio para discutir sobre la misma. En este paso, las educadoras manifiestan un gran interés por proyectar un trabajo con sentido y discutir sus propias acciones, para así, ampliar sus trazos de mejora en un segundo ciclo de acción, a partir de estos nuevos relevamientos sobre la evaluación.

4.2 Segundo Ciclo de Acción: Trayectos reflexivos: tensiones y cambios en la acción educativa

Siguiendo con el proceso de la práctica evaluativa, se desarrolló una revisión y ajustes de la rúbrica, sus análisis y efectividad. En el ejercicio de mejora de esta, el registro de observación marcó relevancia para las educadoras, ya que, si bien estos se venían efectuando a partir de las acciones que realizaban los niños y niñas, eran, en su mayoría, de tipo espontáneo y poco sistemáticos, como se señala:

Yo sé todo el tiempo, si, donde están los chiquillos porque como la evaluación es permanente, estoy inmersa en ese proceso con ellos haciendo, experimentando, lo voy viendo sobre la misma, ya... este ya sabe esto, este otro tiene la inclinación hacia esto, le interesa esto, ya, está aquí, pero en el... digamos en mi cabeza sé dónde están, tengo la evaluación acá, pero no la tengo registrada, no la tengo de manera concreta, formal en algún documento en el momento en que está sucediendo (Registros Descriptivos).

Lo anterior llevó a mejorar el registro, lo que implicó elaborar para cada niño y niña un proceso evaluativo con indicadores claves de la observación que permitiera recoger sus expresiones e inventivas. El material evaluativo creado por el equipo se plasmó en el espacio físico en un panel de evaluación amplio y visual con fotografía de los niños y niñas, y que fue dialogando con información en relación con las necesidades e intereses de estos/as y, por ende, con sus aprendizajes. Así se rescata la idea de que:

Para hacer el registro descriptivo de lo que realizaba cada uno de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje, se utilizó un papel de notas, este se iba colocando en el panel debajo de la foto de cada niño/a, semanalmente se sacaban del panel y se pegaban en los cuadernos de registro de los niños y niñas, en algunas ocasiones lo documentado en el pos-it se evidenciaba con una foto. También los papeles de notas sirvieron para registrar sucesos anecdóticos que ocurrían durante el día (Registros Descriptivos).

Respecto del panel trabajado con los niños y niñas, en los registros de las educadoras se expresa:

Muy pocos utilizaron el lenguaje oral para responder a las preguntas de las educadoras. Las preguntas fueron: ¿Dónde estás?, ¿Te encontraste?, ¿Qué estás haciendo?, ¿Quién es?, ¿Qué estabas aprendiendo ahí? entre otras. La mayoría se identificó y realizó balbuceos o pseudopalabras, dándose a entender (Notas de campo Sala Cuna Mayor).

El material era de un constante ejercicio de análisis cada semana y se hacía lectura del registro. Cabe precisar que en dicha instancia se reconoció que los datos escritos no daban cuenta de cierta información más detallada de lo observado, que permitiera dar amplitud al análisis, como se expresa:

Sí, lo que pasa es que la observación, al ser acciones, es más lenta, esa es como la complicación de la observación para mí, porque tienen que pasar como por todo tipo de experiencias como para yo poder observar una gama amplia de aprendizajes (...) porque las acciones tengo que traducirlas en el fondo...con las guaguas me pasa. (Registros Descriptivos).

Del análisis reflexivo y crítico sobre las prácticas evaluativas y de intencionalidad de las educadoras en las observaciones, se comenzó a hacer registros de imágenes acompañados de descripciones, lo que llevó a proponer el uso de paneles con las fotografías y registros escritos. Es así que surge otro elemento de cambio en el contexto de la reflexión, pues se constata que la fotografía era un recurso potencial para socializar el trabajo que realizaban los niños y niñas, pero no era relevado para la documentación y relato. Como se señala:

“solo se colocaba la fotografía, sin información contextualizada de la experiencia de aprendizaje que estaba realizando el Párvulo, esto es lo que habrá que agregar en los próximos registros” (Registros Reflexivos).

Al respecto de este material, se constató que para los/as párvulos/as el uso del panel los/as llevó a relacionarse y a vivenciar nuevas sensaciones, por lo que se vio como un material que contribuía a sus propias expresiones y aprendizajes:

[niño] identifica a las dentistas que nos visitaron para realizar la fluoración y las llama “Doctoras”, emocionándose mucho al ver el panel fotográfico. Los que tienen mejor lenguaje nombraron a sus pares o las acciones que estaban realizando. Otros imitaban los gestos que se observaban realizando en las fotografías y sonreían (Notas de campo Nivel Medio Mayor).

Consecuentemente con la reflexión, se generó una acción de mejora, que fue comprender la documentación pedagógica como una estrategia evaluativa de carácter formativa, dialógica y constructiva, ya que en ella se presentaba de manera concreta las acciones de los niños y niñas, para a su vez, ser usado como herramienta de trabajo y aprendizaje con las familias. En este sentido, se refuerza la idea de que el panel era una oportunidad de comunicación y evaluación.

El panel evaluativo, lo podíamos utilizar para entregarle información a las familias, sobre los procesos de aprendizajes que estaban desarrollando sus hijos e hijas en el aula, ya que en varias ocasiones cuando la familia entraba al aula se acercaba a leer los pos-it de sus hijos/as y realizan comentarios sobre lo que leían, por lo general eran de asombro, al saber lo que su hijo/a estaba aprendiendo (Registros Reflexivos).

Cabe destacar que, en este segundo ciclo del proceso de Investigación-Acción, la reflexión y las decisiones sobre la mejora de los instrumentos para la evaluación fueron constatando en el equipo aprendizajes, los cuales permitieron apreciar con una visión más crítica las diversas vías para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. Se releva que, junto con precisar las rúbricas de manera clara y en coherencia con los focos de observación, es fundamental hacerlas dialogar con la documentación pedagógica y los registros descriptivos, los cuales se asumen como muy pertinentes hacia una evaluación para los aprendizajes. Con la idea de perfeccionar esa práctica evaluativa, surge una nueva propuesta de acción, que es efectuar grabaciones de video, transitando hacia el tercer ciclo de acción.

4.3 Tercer ciclo acción: Posicionamiento y distinciones del constructo evaluativo: La evaluación auténtica

El desarrollo de las acciones, los diálogos y los análisis del material que se estaba trabajando y de los nuevos que se fueron creando, dieron paso a una mirada diacrónica del ejercicio evaluador, sumando las entrevistas a educadoras y directora. En tal sentido, significó una revisión de los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permitió relevar las lecturas, las referencias de autores y las propias experiencias del registro como elemento integrador para las mejoras del ejercicio docente.

A partir de la relevancia del registro fotográfico y la elaboración de paneles de documentación pedagógica, se propone la integración de grabación de videos, que, como señala [Monereo \(2009\)](#), es una de las técnicas de recogida de información de los procesos educativos en contextos auténticos. Se realizaron tres grabaciones: una por cada experiencia de aprendizaje, las que se analizaron en las reuniones de trabajo, emergiendo un nuevo elemento a la observación. De este modo, junto con la atención hacia la acción de los niños y niñas, se suma la acción pedagógica del equipo educador del aula, surgiendo así de las grabaciones una doble intencionalidad: i) la observación de los niños y niñas en las experiencias diarias ii) la observación de las prácticas pedagógicas del equipo educador. Respecto de este último, surge la siguiente reflexión:

Nos hemos limitado a nosotras mismas como personas y como profesionales de mejorar en nuestra labor, no deteniéndonos a realizar el análisis y la reflexión crítica de nuestra propia práctica de manera efectiva y eficaz, tal vez por falta de conocimiento cabal, tal vez porque siempre nos quejamos que nos falta tiempo, y esta práctica requiere de varios componentes, entre esos el tiempo para ejecutarla (Entrevista a Educadora).

Del análisis de la información recopilada en este ciclo de acción, surgió la necesidad de plantearse de manera clara qué es lo que se va a grabar y registrar, lo que refleja la necesidad de planificar la acción evaluativa por los aportes que se deducen de su ejercicio al contribuir a la documentación pedagógica. Esta última aparece como elemento integrador de una evaluación hacia el mejoramiento, a causa de la amplitud y la mirada situacional, pertinente y coherente a las acciones que realizan los niños y niñas. Su aporte lo expresa un registro de las educadoras:

La elección de esta estrategia se basa principalmente porque motiva a la Educadora de Párvulos a repensar los procesos evaluativos que se están generando dentro del aula, obliga a la profesional a escuchar con todos los sentidos lo que hacen, piensan, crean, preguntan y hasta lo que interiorizan los niños y niñas dentro de todo su proceso formativo. Esta estrategia nos permite seleccionar y construir progresivamente en conjunto con niños y niñas sus procesos de aprendizaje (Registros Descriptivos).

De este modo, y a partir de la diversificación de formas de relevar las experiencias de aprendizaje; -como las fotografías, las grabaciones, las observaciones de campo-, se permite conocer y reconocer cómo va aprendiendo el niño y la niña, de acuerdo con sus necesidades, sus intereses y características propias que forman su identidad. Del análisis se refuerza lo que plantea [Hoyuelos \(2007\)](#):

La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que sean desapercibidas en nuestra cultura. La documentación

supone establecer una distancia-un nuevo punto de vista-sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje (p. 48).

De este modo, la documentación ofreció, según relevan las educadoras, una oportunidad amplia para conocer y develar las necesidades e intereses de la acción educativa. Así se releva que el punto focal viene dado por una documentación pedagógica, en tanto nueva propuesta evaluativa para el trabajo educativo. Su recopilación y organización fue abriendo más elementos y una mirada amplia y crítica sobre lo que se estaba aprendiendo, lo que se tradujo en reconocer que, si bien había un registro de las acciones en aula de los niños y niñas, había ausencia de sus propios comentarios, sus apreciaciones y expresiones de sus actos.

Terminada la exposición se realizó una revisión de aquello que se había mostrado, en donde se determinó que existía en la documentación una ausencia de relatos por parte de los niños y niñas en lo presentado en el Nivel Medio Menor, ya que en este nivel los párvulos se expresan verbalmente sin mayor dificultad y no se estaba considerando sus expresiones (Registros Descriptivos).

De las entrevistas se reconoce que lo que se estaba usando en la evaluación, y en este caso en la documentación, facilitó que las familias, al ver el material escrito, dialogarán entre sí sobre ese detalle de lo que sus hijos e hijas eran capaces de realizar. De igual forma este tipo de material evaluativo se transforma en una oportunidad para el aprendizaje de los propios niños y niñas, y así lo expresa un registro:

Se presentó la documentación a las familias y también a los niños y niñas, en donde ellos/as, en una primera instancia, se reconocían en las fotografías, buscaban a sus amigos/as y luego iban realizando comentarios sobre lo que ellos habían realizado en la experiencia que se mostraba en las fotografías, la sensación de cada uno de los niños y niñas al mirar sus fotografías era de alegría y de satisfacción por las cosas que ellos lograron hacer (Entrevista Educadora).

Lo anterior permitió constatar, y de acuerdo a lo que señalan los autores [Horn y Fabris \(2018\)](#), el cumplimiento de las tres funciones de la documentación pedagógica desde su enfoque de narrativa, reflexiva e interpretativa, que son las de otorgar a los/as párvulos/as un recuerdo concreto y observable de lo que dijeron e hicieron con relación a su aprendizaje; ofrecer a las educadoras una herramienta para la investigación y la innovación, y, finalmente, proporcionar a las familias información detallada de las actividades y proyectos efectuados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Por consiguiente, las nuevas decisiones en relación con cómo se implementaría la documentación pedagógica en el aula, determinó que se debía ordenar dicho registro a la luz de los diversos instrumentos de levantamiento de información para la evaluación, esto en relación con quienes participarían de los focos de observación, su temporalidad y cuáles serían los objetivos implicados en provisión de una retroalimentación de los aprendizajes. Dicho énfasis permitiría a futuro cautelar y hacer del proceso evaluativo un canal participativo y organizado, características que, reconocen las educadoras, estaban ausentes en las prácticas de evaluación.

Por último, es posible señalar que el constructo evaluativo constituyó acciones que fueron evidencias para la mejora, lo cual marcó un elemento distintivo para repensar una evaluación más auténtica de los aprendizajes que contengan todos los elementos posibles de ser analizados para buscar las mejores oportunidades de creación y desarrollo de los niños y niñas.

5. Discusión

Durante el proceso vivido en cada uno de los ciclos se fue revelando tensiones y posibilidades sobre el desafío de una evaluación que sea pertinente y promueva aprendizajes. Así, en un inicial proceso de Investigación-Acción, con la identificación de una práctica general, la descripción e interpretación del problema a investigar y la exploración de acciones a realizar para cambiar la práctica, permitieron trazar un plan de acción que estuviera provisto de observación, reflexión y acciones -(como notas de campo) que facilitaran el proceso y la discusión, como lo evidencian otros estudios de investigación acción en educación parvularia (Acosta, Arriaza, Alcayaga y Gómez, 2020), donde se comprueba que las notas de campo favorecen oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional, siendo una herramienta formativa que promueve procesos reflexivos para reconstruir escenarios educativos, así como trabajo en equipo, autonomía profesional y transformación del escenario educativo.

De esta manera, el primer ciclo de análisis de documentos y revisión de material sobre evaluación permitió develar que no se estaba discutiendo sobre la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que esta estaba situada en el hacer individual y en responder a ciertos lineamientos institucionales, pero sin mayor discusión sobre el proceso de evaluación.

Del conjunto de acciones en el primer ciclo se develó la tensión existente entre el concepto de evaluación de los aprendizajes versus evaluación para los aprendizajes, lo que implicó analizar la acción educativa implementada en el centro. En mirada sincrónica, se volcó a mapear lo existente y las características de los instrumentos evaluativos en uso para, de esta forma, reconocer la potencial distinción de variadas fuentes de información como parte de los insumos para la evaluación. Así, también, se instó a identificar que, durante el proceso evaluativo, si bien la información debe ser sistemática, a su vez debe darse en situaciones auténticas de trabajo directo con niños y niñas, y con una clara planeación.

Desde este nivel inicial de conocimiento, en los seguidos ciclos se trazan acciones con mayor reflexión y se va elaborando material para la evaluación. Esta creación de material permitió intervenir en el proceso evaluativo que desarrollaban las educadoras, el cual era más individual, transitando posteriormente a una evaluación más participativa y que ya no solo contemplaba al equipo educador, sino también a los niños y niñas. Los paneles evaluativos y la fotografía fueron dando otro carácter a la evaluación y la fueron haciendo más protagónica. Sumado a ello, se fue generando una mirada crítica constante, relevando, a partir de los análisis de las grabaciones, nuevas tensiones, como es la poca claridad del registro escrito, reconociendo que este no daba cuenta con detalle de lo observado; dicha situación dio paso a mirar la documentación pedagógica como una estrategia evaluativa de carácter formativa, dialógica y constructiva para el trabajo con niños, niñas y familias. Del mismo modo, se constata que la documentación pedagógica respondió al enfoque de evaluación auténtica, dado que se realizó siempre en situaciones cotidianas y funcionales; así las estrategias de evaluación para los aprendizajes concordaron con los autores (Horn y Fabris, 2018) sobre el valioso trabajo de la documentación pedagógica, reconocida y aplicada en esta investigación, y que permitió levantar un conocimiento contextualizado del qué y cómo aprenden los niños y niñas, y del cómo hacer un seguimiento de sus aprendizajes.

Del ejercicio para la potenciación de la evaluación, se reconoce que cada instrumento debe dialogar entre sí y promover acciones articuladoras de información para los aprendizajes. De este modo, se refuerza la idea de que la mirada integradora en la evaluación es la vía correcta para el mejoramiento de la acción educativa.

Se reconoce que el material evaluativo, en tanto participativo, amplio, sostenido y bien planeado, permite conocer y generar conocimiento del uso y aporte de los mismos y del proceso evaluativo en general para los aprendizajes de los participantes de la acción educativa.

Los resultados en cada ciclo y los análisis de las entrevistas entre las educadoras y la directora en la última fase tuvieron una confluencia de ideas que fueron demostrando necesidades y tensiones ante la falencia de no estar revisando con cautela la evaluación. En estas tensiones, si bien distinguen el valor que la evaluación conlleva para los aprendizajes y el compromiso de la institución en el proceso educativo, reconocen que el tratamiento respecto a la evaluación estaba más bien situado desde un tecnicismo y un hacer, sin mayor análisis, lo que provocaba un distanciamiento de esta, sin atender lo que estaba sucediendo en la propia acción. Se daba así una mirada de análisis acotada y poco clara, lo que implicaba la falta de sentido de la evaluación. Cabe precisar, que la retroalimentación fue tomando su posicionamiento y que requirió de un mayor ejercicio reflexivo y de profundización en el equipo, dado que, si bien se realizaban de manera continua, se constató que era necesario impulsar más los comentarios respecto de los logros, errores y dificultades de la propuesta educativa.

Las profesionales reconocen en los análisis de cada ciclo que se hacen partícipes activas del proceso evaluativo, valorando que la evaluación potencia el protagonismo, la inventiva, el conocer las propias prácticas y las relaciones educativas entre los agentes, generando espacios de conversación y debate. También las docentes que evalúan reconocen su tensión al hacer consciente que la evaluación, si se posiciona desde el tecnicismo y el vaciado de información a ciertos documentos prefijados, no dialoga con el contexto educativo real y vivencial; dicha tensión se vivió en el proceso de la investigación, cuando las educadoras reconocieron que no había observación y análisis de los aprendizajes de niños y niñas que generaran en ellas nuevas acciones evaluativas.

Al respecto, se concuerda con [Ibáñez \(2020\)](#) que la observación en contextos de educación infantil debe trascender lo superficial, dado que es un método de análisis de la realidad en la que se realiza una mirada atenta de las acciones y procesos dinámicos en contextos habituales de desarrollo, de modo tal que es preciso comprenderlos e interpretarlos desde el punto de vista de los niños y niñas.

Esta compleja situación y la falta de reconocimiento limita la mejora de los procesos y propuestas pedagógicas, por ello su análisis y mirada crítica resultan fundamentales para el constructo evaluativo. Es así que, desde el primer paso de la Investigación-Acción, la nueva mirada crítica marcó una entrada interpellante en el equipo que abrió el camino a mostrar las tensiones y a reconocerlas en el desarrollo de sus correcciones sobre el material evaluativo que iban elaborando, para así dejar fluir los cambios en la acción educativa y constatar, ya con la experiencia, distinciones de lo aprendido para un necesario proceso de evaluación auténtica.

Del análisis categorial, a partir de trayecto de los tres ciclos y del análisis realizado con los diferentes tipos de registros utilizados en esta investigación, se reconoce que la evaluación implica observar y detenerse en las acciones -como lo refuerza [Anijovich \(2010\)](#)-, dando importancia a la información del proceso evaluativo, su seguimiento y sistematicidad, para que esta permita indagar en la acción educativa. Así, como señala [Monereo \(2009\)](#) y [Vallejo y Molina \(2014\)](#), se constata que la autenticidad de la evaluación permite valorar las acciones y las articulaciones de las propuestas didácticas de los agentes participantes. De este modo, la evaluación representó para el equipo un lugar muy importante en el proceso formativo, ya que permitió la devolución de información y la construcción de sentido para el/la educador/a. Lo anterior se relaciona con lo que señalan [Barba-Martín y López-Pastor \(2017\)](#), en su investigación acción de procesos de transformación en evaluación infantil, en la que plantean que las actividades reflexivas y colectivas sobre las propias prácticas permiten a las educadoras transformar sus pensamientos educativos, contribuyendo a un constante replanteamiento de sus prácticas docentes en busca de nuevas concepciones pedagógicas.

En este ejercicio evaluativo, la reflexión amplia y crítica fue crucial, concordando con que esta acción permite transformar la práctica pedagógica, reforzando la necesidad de hacer presente y consciente la evaluación como un proceso permanente, dinámico, situado y convocante para, de esta forma, fortalecer la comunidad educativa para el aprendizaje. De este modo, el aplicar la reflexión para la comprensión de la práctica pedagógica resulta muy pertinente para mejorar las acciones dentro del aula, tal como lo refuerzan estudios de investigación acción en primera infancia en la que se demuestran los efectos positivos de la reflexión para la mejora de los procesos educativos (Gértrudix Barrio y Ballesteros Ávila, 2014; Sánchez-Ruiz, Morales-Rojas, Rodríguez, 2017). Finalmente, entre las limitaciones en la investigación es dable señalar que los tiempos y horarios se constituyen en un obstáculo, si bien, realizan mensualmente comunidades de aprendizaje, cuyo objetivo es hacer análisis crítico y reflexivo de las prácticas pedagógicas este es insuficiente, se reconoce de parte de las educadoras la necesidad de aplicar de forma sistemática la Investigación Acción como metodología de mejora de las prácticas pedagógicas.

6. Conclusiones

El propósito investigativo de este estudio fue conocer las prácticas evaluativas de educadoras de educación infantil que facilitarían el desarrollo de aprendizajes auténticos en niños y niñas de primera infancia, para generar cambios y propuestas que impactaran positivamente en el aprendizaje de los/as párvulos/as, lo cual fue posible a través de los diferentes ciclos de acción y reflexión para la comprensión de las prácticas evaluativas.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de elementos que estarían vinculados a la experiencia de Investigación-Acción desarrollada por las educadoras, las que se reflejan en el cambio paradigmático de la evaluación, transitando desde un enfoque *de* los aprendizajes a uno *para* los aprendizajes.

El equipo de profesionales, educadoras de párvulos, destacan el desarrollo de una práctica reflexiva en la investigación sobre su acción pedagógica la que, si bien estaba centrada en la evaluación, esta tuvo cambios aportando en el diseño nuevas experiencias evaluativas participativas y de apertura lúdicas para los niños y niñas, con intervención espacial para su protagonismo y la observación intencionada y profunda de parte de los agentes educativos. En esta misma línea, destacan que una práctica reflexiva, desde la vinculación teoría y práctica, contribuyó a movilizar ideas y creencias realizando una resignificación del proceso evaluativo. En ese sentido, uno de los principales mecanismos que explicaría el cambio percibido por las educadoras responde tanto al ejercicio práctico de un hacer movilizador en la mirada diacrónica y sincrónica de la implementación y desarrollo de las experiencias de aprendizajes y la propuesta evaluativa con foco para los aprendizajes, como también al desarrollo sistemático de una reflexión vinculada a sus prácticas evaluativas que reemplazaron las que se ejercían por mandato institucional, sin mayor crítica y desarrollo de sus propias aportaciones al currículo, lo que es, sin duda, un camino que recién comienza y requiere seguir siendo reflexionado y potenciado desde las prácticas pedagógicas de las educadoras.

Lo anterior se ve potenciado por la sistematicidad de un proceso dialogante y participativo, y por un sostenido análisis de la creación del material evaluativo con características de un registro planificado, amplio y situado, lo que condujo a un proceso de evaluación de mayor profundidad y sentido, al realizarlos en situaciones y escenarios planeados para su desarrollo. Este posicionamiento nos condujo a dar respuesta a las preguntas que orientaron la Investigación-Acción, en cómo evaluar para favorecer aprendizajes a través de diversos dispositivos y cómo transitar desde procesos formativos basados en una racionalidad técnica y limitante hacia procesos formativos más reflexivos y críticos generados desde una sistematización de la

propia práctica. Al respecto podemos decir, en primer término, que dar apertura a la creación de nuevos dispositivos evaluativos y su aplicación y su análisis de manera sistemática, permite problematizar y hacer preguntas a la práctica pedagógica, abrir instancias de retroalimentación y mejora del trabajo docente; en segundo término, el ejercicio de colocar en común las ideas, reflexionar acerca de lo que se hace y cómo, permite transformar prácticas instituidas y salir del *status quo*, del ejercicio de planeación muchas veces en solitario y compartir con otros nuestras necesidades y saberes. De esta forma, vamos ampliando conocimiento, transformándonos en docentes críticos y reflexivos en favor de una mejor práctica pedagógica para los aprendizajes de los niños y niñas. En este recorrido experiencial de análisis pedagógico, nos abrimos a un proceso permanente de mejora colectiva en que se permite aprender y corregir situaciones y falencias de las propias prácticas educativas que se realizan con niños, niñas y sus familias; del mismo modo, abre novedosos caminos para reflexionar y elaborar acciones didácticas evaluativas con otros desafíos, transitando desde un enfoque técnico de la evaluación a un enfoque reflexivo crítico.

Por último, cabe precisar el reconocimiento de la evaluación *para* los aprendizajes, que requiere tanto de dispositivos de acción individual -esto con la capacidad de reconocer los propios paradigmas y dar apertura a nuevos conocimientos-, como también de dispositivos de acción colectiva institucionales que reconozcan los espacios participativos y deliberativos para la evaluación, de modo que -y a partir de estos criterios-, esta no se sitúe en la periferia de la acción educativa, sino que esté en el debate para posicionar la indagación del proceso y sea un eje real de la acción pedagógica. Lo anterior considera relevar el compromiso del protagonismo de los niños y niñas, del equipo educador en compartir sus saberes y necesidades, la participación activa y comprometida del equipo directivo en la acción didáctica y generar conocimiento con las familias; de este modo, reconocer los diversos saberes, creencias, culturas y micro prácticas, para, aprender y hacer pedagogía con otros/as y volver el proceso evaluativo una acción sostenida y real para el aprendizaje.

Los resultados de esta investigación coinciden y refuerzan conclusiones de estudios anteriores, donde se da énfasis al atributo de la Investigación-Acción en el ejercicio docente y a su proceso que permite develar lo que se hace y cómo. De este modo, este tipo de investigación se posiciona como un nexo comunicante virtuoso para transformar y mejorar la práctica evaluativa, favoreciendo el compromiso individual y colectivo respecto a la importancia de retroalimentar el quehacer docente, así como también fue un factor relevante a la hora de generar seguridad y confianza en las educadoras en el ejercicio pedagógico, así como de repensar la gestión de tiempo para realizar este trabajo de reflexión grupal. Es por ello, que a partir de este estudio, se hace relevante impulsar el uso de la Investigación-Acción como instrumento potenciador de aprendizajes significativos de autocrítica y apertura para la reflexión, lo que favorece una mejora en la toma de decisiones por parte de los equipos educativos y el reconocimiento del imperativo ético de centrarse en el aprendizaje y protagonismo de cada niño y niña.

Referencias

- Acosta Peña, R., Arriaza Véliz, M. J., Alcayaga Rojas, C., y Gómez González, V. (2020). De las notas de campo a la reflexión de la práctica pedagógica en Educación Parvularia. Una experiencia innovadora de investigación-acción. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(2), 73 - 86. Recuperado de <https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/view/24>.
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>.

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, (Comp), *La evaluación significativa* (129-149) Buenos Aires: Paidós.
- Arenas, A., y Gómez, K. (2013). Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños. *Revista UIS Ingenierías*, 12(1), 81-87. Recuperado de <http://Dialnet Las Rubricas o Matrices de Valoración Herramientas de Plan-6299666.pdf>.
- Barba-Martín, R., y López-Pastor, V. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3, (2) (edición especial), 674-679. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>.
- Betancourth Zambrano, S., Burbano Fajardo, D. y Venet, M. (2017). La relación docente- estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>.
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717554X2016000300006>.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2 (21), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>.
- Cardemil, C., y Román, M. (2016). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rie/article/view/3382>.
- Carless, D., y Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315- 325. doi: 10.1080/02602938.2018.1463354.
- Che Martín, B.M., Tun Vera, J. A., y Noh C., Marcial. (2019). *Problema del uso de instrumentos de evaluación en educación preescolar*. Escuela Normal de Educación Preescolar. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P023.pdf>.
- Contreras, D., Herrera, R., y Leyton, G. (2007). *Impacto de la Educación Preescolar sobre el Logro Educacional. Evidencia para Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Dahlberg, G., y Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, 18(2), 21-26. Recuperado de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166935/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p21-26.pdf>.
- Elliot, J. (1994). *La investigación -acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinoza León, P. (2016). *Creencias de las educadoras de educación infantil sobre la evaluación de aprendizajes. Un estudio de casos de cuatro educadoras de Santiago de Chile*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106169>.
- Espinoza, P. (2018). Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 147-157. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4679>.
- Flick, U. (2012.). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3º Ed.). Madrid: Morata.
- Flórez, N., Páez, J., Fernández, C., y Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, (34), 63-72. <https://dx.doi.org/10.14483/23448350.13553>.

- Förster, C., y Rojas, C. (2014). Niños preescolares vulnerables de sectores rurales: importancia de las prácticas del hogar y la asistencia a jardín infantil en el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana. *Cultura y educación*, 26(3), 476-504. doi: 10.1080/11356405.2014.973668.
- Gértrudix Barrio, F., y Ballesteros Ávila, V. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), a274. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.60>.
- Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L., y Zúñiga Rodríguez, M. (2018). La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Preescolar: Aproximación al Estado del Conocimiento. *Conrado*, 14(62), 242-250. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1990-86442018000200037&lng=es&tlng=pt.
- González, W. (2011). *La Documentación Pedagógica uno de los Elementos Innovadores de la Pedagogía Reggiana*. Red Solare. Brasil. Recuperado de www.redsolarebrasil.blogspot.com/2011/07/la-documentación-pedagógica-uno-de-los.html.
- Gubrim, J., y Holstein, J. (2005). Interpretive practice and social action. In N. Denzin y Lincoln (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 483-505). London: Sage.
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R., y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>.
- Guevara Benítez Y. G., y Rugerio, J. P. (2017). Profesor-Alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00729.pdf>.
- Horn, C. I., y Fabris, E. (2018). Documentação Pedagógica Na Educação Infantil: Tecnologia de Governamento da Infância Contemporânea. *ETD: Educação Temática Digital*, 20(2), 539-554. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil* (39), 5-9. Recuperado de caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-cómonarracion-y-argumentacion. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2353837pdf>.
- Ibáñez, R. (2020). 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. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.3>.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>.
- Iimer, D., Rosas, R., Véliz, S., Ramírez, M. P., Aparicio, A., Benavente, C., y Thibaut, C. (2013). Construcción y estandarización de un instrumento de evaluación de aprendizajes esperados en educación parvularia basado en Tablet. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 147-162. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/581>.

- Lara, M., Larrondo, T., y Pizarro, R. (2014). La autoevaluación en edades tempranas. Mecanismo para potenciar aprendizajes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9 (3), 526-535.
- Lara, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. *Revista española de pedagogía*, 73 (262), 561-582. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-262/la-autoevaluacion-en-estudiantes-de-edades-tempranas/101400010464/>.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- Lebrero, M. P., y Fernández, M. D. (2010). Algunos indicadores de calidad en la educación infantil. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 21(2), 195-225. doi:10.14201/ted.7156.
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la Educación*, 3(6), 111-125. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/124>.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Planificación y Evaluación. Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas. Subsecretaría de Educación. Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/03/planificacion_digital2203.pdf.
- Ministerio de Educación (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf.
- Ministerio de Educación. (2001a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2001b). *Educación Parvularia en Chile*. Serie Educación Parvularia 2001. Aportes a la reflexión y a la acción. Vol 1.7. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2017). *Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvularia: Evidencia Comparada*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles70894_archivo_01.pdf.
- Morales S., Quilaqueo, D., y Uribe Sepúlveda, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, 32(130). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20574>.
- Morgan, H. (2019). Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. *Educ. Sci* 9(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Barcelona: Edebé.
- Moreno, F., y de la Herrán, A. (2017). Conocimientos disciplinares y pedagógicos de la Educadoras de Párvulos en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 233-251. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3068>.

- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula* / Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México, 1-8. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf.
- Orellana, P., y Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/8788>.
- Osorio, K., y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad presecular. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 7(1), 13-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3383>.
- Pedraza, L., y Mendoza, M. L. (2012). El Portafolio: Una alternativa apropiada para el avalúo en la Educación Temprana. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (27), 136-50. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13564>.
- Perassi, Z. (2009). Evaluar un Programa Educativo: Una experiencia formativa compleja. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 172-195. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4565>.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Pontifica Universidad Católica de Valparaíso. Ministerio de Educación. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Rivera, A. (2016). Evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2, (2), 106-117. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ªed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Ruíz, M. T., Morales Rojas, M. A., y Rodríguez, M. N. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, (26), 61-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029005>.
- Sañudo, Guerra L., y Sañudo Guerra M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704244.pdf>.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., y Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres Meses hasta los cuatro años de edad? Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psyke*, 21(2), 87-104. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S071822282012000200008&lng=es&tlng=es.
- Sonsoles, M. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2º. Ed.). Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial, Universidad de Antioquia. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=0JPGDwA-AQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/5641471-1-PB.pdf>.
- Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). La Evaluación Auténtica de los procesos Educativos. *Revista Ibero- Americana Iberoamericana de Educación* (64), 11-25. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>.
- Vargas, M., Elzel, L., y Casas, J. (2020). Evaluación del desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 24 meses: Jardines Infantiles de Fundación Integra, Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 28-41. Recuperado de http://www.journalshr.com/papers/Vol%2012_N%201/JSHR%20V12_1_03.pdf.
- Velasco-Martínez, L.C., y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53264/7998-22415-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.