



El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil

The Use of Videos in Continuous Professional Development Processes in Early Childhood Education

O uso de vídeos em processos contínuos de desenvolvimento profissional na educação infantil

Ignacio Figueroa-Céspedes* 

Esteban Fica-Pinol** 

Cristopher Yáñez-Urbina*** 

Para citar este artículo: Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E y Yáñez-Urbina, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 146-167. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16754>



Recibido: 02/06/2022

Evaluado: 08/11/2022

pp. 146-167

N.º 91

* Doctor en Educación. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. ignacio.figueroa@mail.udp.cl

** Psicólogo. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. esteban.fica@mail.udp.cl

*** Doctor en Psicología. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. cristopher.yanezu@mail.udp.cl

Resumen

La presente investigación analizó la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de desarrollo profesional basada en la videoformación. De esta forma, se trabajó con una muestra intencionada de tres miembros de un equipo de aula de educación infantil, el director del establecimiento y dos docentes formadores. El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso narrativo. La información se recopiló mediante entrevistas individuales semiestructuradas y notas de campo. Los datos fueron examinados a través de un análisis narrativo temático. Los resultados indican dos grandes momentos, la filmación de los videos y el análisis posterior, que dan cuenta de tensiones y expectativas cruzadas por las experiencias previas de utilización de videos en el proceso de evaluación docente, además de dificultades en el proceso de grabación contextualizadas por la modalidad remota de emergencia. Finalmente, se concluye que la construcción de lazos de confianza y seguridad permite maximizar la metodología de análisis de videos como un recurso para el desarrollo profesional.

Palabras clave

desarrollo profesional;
educación de la primera
infancia; interacción; video
educativo; enseñanza en
equipo

Keywords

professional development;
early childhood education;
interaction; educational video;
team teaching

Abstract

This research analyzed the experience of a teacher and training regarding implementation of a professional development initiative based on video training. In this way, we worked with a purposive sample of three members of an early childhood education classroom team, the principal of the establishment, and two teacher trainers. The research design corresponded to a narrative case. The information was gathered through individual semi-structured interviews and field notes. The data was examined through a thematic narrative analysis. The results indicate two main moments, the filming of the videos and the subsequent analysis, showing tensions and expectations crossed by previous experiences of using videos in the process of teacher evaluation, as well as difficulties in the recording process contextualized by the emergency remote modality. Ultimately, it is concluded that the construction of bonds of trust and security allows the methodology of video analysis as a resource for professional development.

Resumo

Esta pesquisa analisou a experiência de uma equipe de professores e instrutores na implementação de uma iniciativa de desenvolvimento profissional baseada em vídeo formação. Dessa forma, trabalhou-se com uma amostra intencional de três membros de uma equipe de sala de aula de educação infantil, o diretor da instituição e dois professores instrutores. O desenho da pesquisa correspondeu a um estudo de caso narrativo. A informação foi coletada por meio de entrevistas individuais semiestructuradas e notas de campo. Os dados foram examinados através de uma análise narrativa temática. Os resultados indicam dois momentos principais, a filmagem dos vídeos e a análise subsequente, mostrando tensões e expectativas cruzadas pelas experiências anteriores de utilização dos vídeos no processo de avaliação dos professores, bem como dificuldades no processo de gravação contextualizado pela modalidade remota de emergência. Finalmente, conclui-se que a construção de laços de confiança e segurança permite maximizar a metodologia de análise de vídeo como um recurso para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave

desenvolvimento profissional;
educação infantil; interação;
vídeo educativo; ensino em
equipe

Introducción

Se ha documentado ampliamente que las interacciones pedagógicas durante la educación infantil, denominada también como educación parvularia en Chile, constituyen un factor significativo para el desarrollo óptimo de las trayectorias vitales de niños y niñas (Carvalho y Schmidt, 2021; Grieshaber *et al.*, 2021). Esto ha implicado la instauración de altas expectativas sociales y académicas sobre las prácticas pedagógicas en el nivel (Egert *et al.*, 2018). Este contexto plantea el desafío de mejorar los procesos de desarrollo profesional docente (DPD), entendido como un conjunto de acciones orientadas a desarrollar habilidades, conocimientos, experiencia y otras características de un individuo como educador (Brunsek *et al.*, 2020).

En esta línea, la formación continua (FC) ha sido adoptada como una modalidad privilegiada de DPD desde programas que se traducen en la búsqueda de vinculación entre la práctica y la reflexión pedagógica, la sensibilización de las necesidades e intereses de sus participantes, y la orientación, apoyo y retroalimentación de profesionales comprometidos con ellos (Eurofound, 2015). No obstante, en Latinoamérica la FC ha tendido a la producción de una oferta académica caracterizada como disciplinariamente fragmentada y territorialmente descontextualizada, lo que conlleva dificultades en la atención de las necesidades de niños y niñas (Pardo y Adlerstein, 2015; Vezub, 2019).

El caso de la política de DPD en educación parvularia de Chile es ejemplar al respecto. Esta se instala en un contexto en donde se evidencia una escasa orientación de las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo cognitivo, presentándose niveles moderados de apoyo pedagógico (Gebauer y Narea, 2021; Treviño *et al.*, 2013), así como desconocimiento de estrategias y recursos que favorezcan la inclusión (López *et al.*, 2021; Rubilar y Guzmán, 2021) y las competencias socioemocionales en los niños y las niñas (Cubillos, 2018; Muñoz, 2020). Esto contrasta con las bases curriculares que plantean que la educadora de párvulos debe ejercer y ofrecer interacciones y experiencias de aprendizaje oportunas, intencionadas, pertinentes y significativas, orientadas a movilizar el potencial de aprendizaje de los párvulos (MINEDUC, 2018a).

Este escenario se ha afrontado por medio de la implementación de un paradigma que vincula la calidad educativa con un sistema de evaluación docente centrado en la rendición de cuentas basada en estándares, también conocido como *accountability* (Díaz-Palacios, 2015; Vargas *et al.*, 2021). Lo cual, a partir de la promulgación de la Ley 20 903, ha proyectado el ingreso de las docentes de educación parvularia al sistema de Carrera Docente entre los años 2020 y 2025, que define las bases sumativas y

formativas para el proceso de evaluación docente, siendo un aspecto la construcción de un portafolio de evidencias (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021, 2020). Dentro de las actividades que involucra dicho portafolio se encuentra la grabación de una clase, mecanismo que ha sido criticado por la literatura al considerarlo descontextualizado del quehacer docente, al desplegar una *performance* ajustada a expectativas idealizadas como respuesta al discurso normativo docente y sobre el cual se estandarizan las interacciones en el aula (Mateluna, 2021; Ramírez *et al.*, 2019).

Por el contrario, la investigación indica que el DPD eficaz y de calidad debe ser un ejercicio sostenido, basado en el contenido, situado en el contexto y centrado en el educador (Bissonnette y Caprino, 2014; Blau, *et al.*, 2011; Eurofound, 2015). Asimismo, existe evidencia que plantea la necesidad de que los docentes formadores se constituyan en colaboradores del proceso de reflexión y aprendizaje profesional de los docentes en servicio (Eurofound, 2015). No obstante, se ha criticado la escasa sistematicidad de procesos de DPD, en cuanto a su orientación formativa y seguimiento de sus resultados, mermando la transferibilidad de conocimientos para su implementación práctica (Vezub, 2019).

Estudios recientes muestran que la investigación-acción es un método que permite un DPD situado y pertinente, encontrando el favor de distintas comunidades educativas (Bissonnette y Caprino, 2014; Guerra y Figueroa-Céspedes, 2017; Guerra *et al.*, 2017; Noor *et al.*, 2021). La investigación-acción en procesos de DPD aporta al desarrollo de autonomía profesional, reflexión sistemática, crítica y dialogante, desde las particularidades de cada comunidad educativa, más allá de los mandatos técnicos y estandarizados de la función docente (Guerra y Figueroa-Céspedes, 2017; Noor *et al.*, 2021).

En este sentido, y en contra del uso dado a la grabación de clases por parte del portafolio de evaluación docente en Chile, existe evidencia de los beneficios de la videoformación para el DPD para el cambio educativo (a nivel individual como colectivo), el desarrollo de confianzas en la retroalimentación y el análisis alternativo y crítico de prácticas (Tripp y Rich, 2012). Asimismo, en cuanto a su potencial para acortar la brecha teórico-práctica del ejercicio docente, dinamizando la transferencia consciente al quehacer pedagógico (Fukkink *et al.*, 2019; Hatch *et al.*, 2016). También, esta herramienta didáctico-metodológica ha tenido repercusiones positivas en la focalización y autoconciencia en la propia práctica y la mejora de las interacciones en el aula (Sahin *et al.*, 2021).

La videoformación se define como un enfoque de DPD en el que docentes en formación o formadores graban episodios de enseñanza y participan en espacios de reflexión individuales o grupales basados en video de manera sostenida y acompañada. Este procedimiento facilita la

reflexión sobre la acción, utilizando el video para obtener una visión de la situación existente; tanto como la reflexión para la acción, al desarrollar planes que apoyen su práctica; y en la acción para ajustar y mejorar sus prácticas (Linden y McKenney, 2020), considerando para ello la necesidad de establecer procesos de escritura y registro que permitan sistematizar el análisis de la práctica (Jarpa *et al.*, 2017).

Una experiencia desarrollada en Chile con educadoras de párvulos y que considera prácticas de análisis en video a través de ciclos de investigación-acción, reporta un mayor empoderamiento y liderazgo en las participantes, junto a un fortalecimiento de la reflexión sobre las interacciones (Guerra *et al.*, 2017). También se ha documentado el aporte de videos de prácticas ejemplares, los cuales, con la guía de los formadores, permiten dar coherencia a las actividades curriculares, la reflexión y la visualización del registro y las metas de aprendizaje orientadas al DPD (Seago *et al.*, 2018). En este sentido, resulta fundamental que la videoformación apunte a la concientización respecto a la intencionalidad de la propia práctica docente, asociada a un trabajo reflexivo en un ejercicio de indagación colaborativa permanente (Figueroa-Céspedes, 2016). Finalmente, el confinamiento por COVID-19 ha resaltado la importancia de levantar procesos de DPD sensibles a las singularidades y necesidades de las comunidades educativas a pesar de la distancia (Hodges *et al.*, 2020), reconociendo los desafíos que ha representado para los diversos agentes y la comunidad educativa en general la enseñanza en línea (Crompton *et al.*, 2021; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022). Por lo tanto, el presente artículo busca analizar la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de desarrollo profesional basada en la videoformación.

Metodología

Diseño

La investigación empleó un estudio de casos con enfoque narrativo (Riessman, 2008), dado que se busca analizar la particularidad de una experiencia de DPD desde la perspectiva de los actores. El caso corresponde a un programa de FC en el que se utilizan videograbaciones de interacciones pedagógicas para reflexionar y mejorar su calidad. El programa propone una visión inclusiva de los procesos pedagógicos, utilizando ciclos de investigación-acción a partir de los principios de las teorías socioculturales, con el propósito de articular una red de interacciones pedagógicas enriquecidas, expresadas principalmente en parámetros pedagógicos (Figueroa-Céspedes, 2016), orientados a la propensión al aprendizaje en niños y niñas (Feuerstein *et al.*, 2015).

La propuesta formativa fue llevada a cabo entre mayo y julio del año 2021, con una duración de tres meses. Las sesiones se desarrollan semanalmente de forma remota, posterior al horario laboral de las participantes, los días martes entre las 16 y 18 horas, llevando a cabo un total de 11 jornadas. El proyecto se realiza con una escuela urbana de la Región de Valparaíso ubicada en un sector considerado de vulnerabilidad social.

El programa está dirigido a un equipo de aula de segundo nivel de transición (niños y niñas de cinco años de edad) compuesto por una educadora de párvulos, una técnica en educación parvularia y una educadora diferencial. En el sistema educativo chileno, la educadora de párvulos es aquella docente que diseña, ejecuta y lidera las experiencias de aprendizaje en el aula, en compañía de una técnica en educación parvularia, quien cumple una función de apoyo y colaboración para la gestión del aprendizaje y cuidado en el aula, conformando el equipo educativo (MINEDUC, 2018a; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021). La educadora diferencial es aquella docente que colabora en el abordaje de la diversidad en el aula, realizando prácticas de coenseñanza en el nivel, de acuerdo con las políticas de apoyo a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2018a, 2018b).

En Chile, la educación infantil es un nivel educativo consolidado y atiende a niños de 0 a 6 años de edad; su propósito es favorecer el desarrollo integral de aprendizajes significativos y relevantes de los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares (MINEDUC, 2018a). El segundo nivel de transición es el único obligatorio, ya que es la antesala para la educación general básica.

El programa formativo contempló tres módulos centrales: el primero, denominado bases de la mediación pedagógica, aborda el enfoque socio-cultural del aprendizaje. El módulo dos profundiza en el análisis de las interacciones, desde la teoría de la modificabilidad cognitiva con enfoque en la interacción mediada y los criterios de mediación (Feuerstein *et al.*, 2015). De forma transversal, el equipo de aula debe analizar y problematizar sus propias prácticas, diseñando colaborativamente mejoras en sus interacciones, dando lugar al módulo tres.

Se consideró la filmación de 3 videos, los cuales fueron retroalimentados por el equipo docente a través de dos vías: primero a través de un análisis por escrito y luego, en las instancias de clases (figura 1). Los docentes del programa colaboraron en el proceso, ocupando el papel de facilitadores colaborativos en el proceso de investigación-acción.

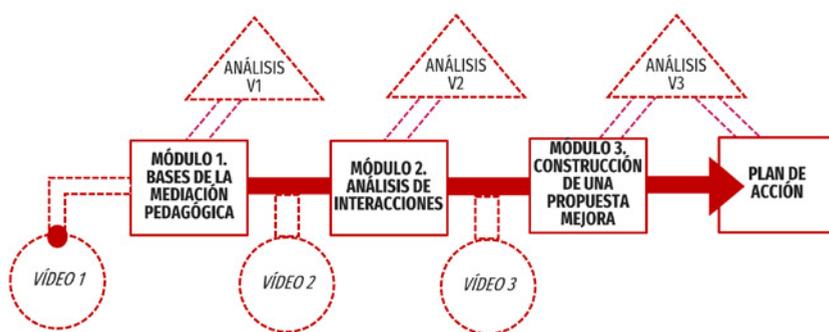


Figura 1.
Desarrollo de la propuesta formativa

Fuente: elaboración propia.

Participantes

Este estudio analiza la experiencia de tres participantes directos del programa: una educadora de párvulos (EP), una técnica en educación parvularia (TP) y una educadora diferencial (EDI). Además, se incorporan las perspectivas del director del establecimiento educativo y de los docentes formadores (tabla 1).

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Participante	Género ^a	Profesión	Años EPE ^b	Función
P1	F	Técnico en Ed. Parvularia	12	Equipo aula
P2	F	Educación Parvularia	10	Equipo aula
P3	F	Educación Diferencial	20	Equipo aula
P4	M	Educación Diferencial	11	Director
P5	F	Fonoaudiología	5	Docente formador
P6	M	Psicología	15	Docente formador

^aF = Femenino, y M = Masculino.

^bExperiencia profesional en educación.

Fuente: elaboración propia.

Materiales y análisis

Durante el proceso formativo, se produjeron una serie de materiales que incluyen la elaboración de doce notas de campo realizadas por el equipo investigador de forma simultánea mientras se realizaban las jornadas. Los escritos se orientaron a documentar dos dimensiones de interés con base en el objetivo de investigación y la revisión de la literatura: situaciones de aprendizaje en contexto virtual y la videoformación.

Luego, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a cada participante del equipo de aula y al director, y dos entrevistas individuales a cada docente formador. Las entrevistas buscan indagar narrativamente en la experiencia de los y las participantes, profundizando en la cronología del proceso formativo y la reflexión acerca del uso de videos como recurso de aprendizaje profesional. La entrevista consta de diez preguntas abiertas, orientadas a la expresión narrativa de cada participante, con preguntas tales como: ¿cómo llegaste al curso?; ¿cuáles fueron las situaciones más importantes en tu experiencia en el curso?; ¿cuáles fueron los facilitadores y barreras del proceso de videoformación? El guion de la entrevista fue sometido a dos procedimientos para garantizar su rigor metodológico: primeramente, fue revisado por los distintos miembros del equipo de investigación en un proceso de triangulación; luego, se realizó una aplicación piloto con la participante 1, en la que se ajustó la sintaxis y organización de los ítems acorde a los objetivos del estudio (Noreña *et al.*, 2012). Las entrevistas fueron realizadas por el equipo investigador entre julio y agosto del 2021, utilizando la plataforma Zoom. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente una hora, siendo grabada y transcrita para su posterior análisis.

Los materiales se analizaron mediante un análisis narrativo temático (Riessman, 2008) a partir de la lectura crítica de las experiencias del caso. Posterior a la lectura, se procede a la identificación de los tópicos emergentes de las entrevistas y notas de campo, asignándose a cada fragmento del corpus, códigos para resumir y caracterizar los sentidos de la narrativa. Luego, se revisa cada código en función al objetivo de indagación y la literatura revisada, articulándose con aquellos aspectos que sobresalen en los relatos de los y las participantes (por ejemplo, las modalidades de grabación: presencial y remota, y las expectativas y emociones que se desprenden), permitiendo abordar la cronología de la experiencia. La construcción de temas consideró dimensiones preestablecidas y emergentes, acorde a los lineamientos de Riessman (2008), en tanto se trata de un análisis que se co-construye epistemológicamente entre los aspectos conocidos y los dispuestos por los sujetos de estudio en sus relatos; de esta forma, se agrupan los tópicos transversales en temas que describen y analizan, narrativamente, la experiencia de videoformación. Finalmente, se

revisa el funcionamiento de cada una de las categorías, realizándose una lectura integral y una triangulación analítica por la totalidad del equipo investigador, en tanto criterio de rigor y calidad de la investigación (Cornejo y Salas, 2011). Se utiliza para el análisis el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 8 ©.

En términos éticos, todos los participantes fueron informados de los objetivos de esta investigación y firmaron un consentimiento, validado por la universidad, para permitir el uso de sus videos, reflexiones y entrevistas con fines investigativos. Este estudio sigue todos los resguardos éticos necesarios para procesos investigativos (negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento) (Noreña *et al.*, 2012).

Resultados

Los hallazgos de la presente investigación describen la experiencia de videoformación ordenándose en ocho temas que se corresponden con las etapas del programa formativo.

Video 1. La problemática de grabarse

La formación se realiza en un contexto virtualizado debido a la pandemia COVID-19. Así, primeramente, se coordina con el director del colegio la filmación de una clase, como parte de un ejercicio preparatorio para el primer módulo del curso. El video fue grabado en modalidad remota, debido a las medidas sanitarias implementadas por el MINEDUC en ese momento. El equipo de aula manifestó haber experimentado temor e incertidumbre al ejecutar el registro, debido a que percibían el requerimiento como una evaluación externa de su quehacer. De este modo, el equipo se sintió presionado por desarrollar una clase de alta calidad, en un contexto en línea en el que aún se sentían inexpertas. Lo anterior adquiere relevancia considerando la expectativa del director hacia el curso, ya que para él la participación del equipo pedagógico permitiría “mejorar la calidad de su trabajo (...) [considerando que] la evaluación docente de ellas no fue tan buena, tuvo resultado básico” (P4, Entrevista).

La videograbación de la clase fue descrita por los participantes como accidentada, debido a problemas de intermitencia en la conexión, lo que generó una superposición de las voces de las educadoras, creando confusión en cuanto a la secuencia pedagógica empleada. Además, la grabación se complica en la medida en que el repertorio metodológico utilizado en el contexto presencial ya no es útil para resolver los problemas de conectividad en el formato remoto. Al respecto, la EDI señala:

El tema fue cuando empezamos a grabar, ahí fue que el internet no ayudó, que se acoplaban las voces [...]. Hablábamos cuando no teníamos que hablar, porque faltaba la mirada. Cuando uno está en la sala de clases, tú te miras con tu compañera y uno sabe cuándo puede hablar. Faltan los gestos; en la pantalla no tienes esas instancias... Entonces, se quebró todo el esquema y quedó la grande [...]. Como te digo, queríamos llorar, porque cuando miramos el video [...] —¡Oh qué mal!, esto no funcionó—. Fue caótico. (P3, Entrevista)

“Videos de otros”. La importancia de la mirada descriptiva

Durante las jornadas, uno de los recursos pedagógicos utilizados fueron una serie de videos proporcionados por el equipo formador. Como parte del encuadre propuesto, se buscó promover una mirada descriptiva en lugar de una evaluativa en lo que respecta al trabajo docente. Para ello, se presentaron una serie de grabaciones audiovisuales con experiencias educativas o extractos de películas que destacaban la presencia-ausencia de acciones docentes o los contenidos relacionados con las interacciones pedagógicas.

En esta fase, el apoyo docente permitió a las participantes identificar y reconocer la situación de aprendizaje, los actores involucrados y la exploración de orientaciones y formas de actuación en cada uno de los videos mostrados. A modo de ejemplo, se destaca la interacción durante la primera sesión de formación, en la que un docente formador anticipa a las participantes, diciéndoles: “Lo que les pido es que miren el video sin prejuicios y siempre observando... mirar sin prejuicios quiere decir que no lo juzguen y que observen lo que pasa simplemente, para luego compartir qué es lo que vieron” (Nota de campo [NC] 1).

Lo señalado tuvo un impacto en la forma en que las participantes visualizaban las situaciones pedagógicas, ya que las pautas del equipo formador permitieron incorporar otras posibilidades para comprender su labor profesional. En este sentido, se destaca lo siguiente:

K. menciona que le llamó la atención la instrucción dada por el docente acerca de ver el video, pero sin entablar una evaluación. Menciona que al ver el video comenzó a cuestionar la experiencia educativa; lo que la llevó a reflexionar: —A lo mejor nosotros observamos y criticamos o vemos el lado malo, porque yo había empezado a ver, viendo el video de esa forma, como el lado... así ¿cómo está haciendo eso?, pero no en la forma de enseñanza que ella estaba haciendo a fin de cuentas [...]. Entonces hice un *click* [...] y ahí me di cuenta de que realmente estaba súper bueno—. (NC 2)

Análisis del video 1. La complejidad de verse y analizarse

Una vez concluidas las primeras jornadas, el equipo del aula se enfrentó al desafío de analizar su primer video teniendo en cuenta la información revisada en clase. En ese contexto, las participantes expresaron su preocupación acerca de cómo se evaluaría su desempeño, ya que, basándose en sus experiencias con la evaluación docente, veían el análisis de sus prácticas desde una perspectiva punitiva. Por lo tanto, fue necesario que el equipo formador enfatizara el carácter pedagógico y formativo del análisis de la grabación presentada.

El análisis de videos es descrito como un proceso complejo en el que se toma conciencia acerca de las prácticas ejecutadas (¿qué hago o hacemos en las clases?), pero que carece de indicadores u orientaciones que permitan comparar o contrastar con claridad y especificidad el desempeño ejecutado. Al respecto, la TP afirma que: “De primera, nosotros lo encontramos difícil porque era verte a ti, verte en lo que estabas haciendo y llevarlo a un análisis. Nosotros decíamos: ¿cómo se va a analizar tu propia clase?” (P1, Entrevista).

En esta línea, las participantes se aproximan a un enfoque autocrítico de sus prácticas profesionales, identificando aspectos débiles en las interacciones que ofrecen y/o alguna falta en el desempeño profesional esperado. Así, la EP reflexiona en clase que:

P2: Uno se va dando cuenta de las cosas que faltan más que de las cosas positivas, uno siempre tiende a ver a las cosas negativas [...] a pesar de que fue una clase muy accidentada, puesto que la clase no estaba preparada de esa forma, pero coincidentemente nos tocó la grabación. Había muchos problemas de internet, de los materiales utilizados. (NC 4)

Por otro lado, la modalidad de análisis escrito fue vista como un aspecto desafiante para las participantes y para el equipo formador. En este sentido, las participantes reconocen estar disconformes con su desempeño en el análisis escrito, justificándose por la falta de tiempo para registrar su reflexión, causando una sensación generalizada de agobio y cansancio. Lo anterior se suma a la dificultad de comprender la lógica de análisis y retroalimentación propuesta inicialmente por el equipo formador. Un ejemplo de lo anterior es cuando la EDI expresa en clases al equipo formador su necesidad de realizar el análisis de forma oral, enfatizando en la ejemplificación y en un acompañamiento guiado de la reflexión, solicitud que es acogida para dar centralidad al recurso del análisis de video en la propuesta formativa.

“Videos de otros”. La comprensión del papel del docente como mediador

En esta fase se da continuidad a la observación de videos con experiencias educativas con el objetivo de enriquecer los contenidos relacionados con la experiencia de aprendizaje mediado. En este periodo, la observación y análisis focalizados en clases de otros se caracterizó por comenzar desde la externalidad de la experiencia ajena, para aproximarse a las propias perspectivas respecto a las interacciones. De esta forma, las participantes, en conjunto con el equipo formador, logran comprender la teoría de la mediación, pudiendo vincularla con su propia práctica. Lo anterior, desde parámetros incipientes de reflexividad, lo que les permite reelaborar la importancia del rol mediador de aprendizajes y la necesidad de enriquecer sus experiencias pedagógicas. Este aspecto se puede ejemplificar en la siguiente cita:

Se visualiza un video en el que la educadora invita y desafía a los niños y a las niñas a la posibilidad de visualizar letras en el espacio. Esta situación permitió que las educadoras compartieran ejemplos cotidianos de desafío cognitivo. Por ejemplo, una participante manifiesta que, a partir de una serie de preguntas, pudo mediar, de manera incipiente, el desarrollo de habilidades matemáticas al ayudar a sus padres a poner la mesa y contar objetos. (NC 6)

De esta forma, las jornadas de análisis de video se transforman en un espacio de construcción colaborativa que produce la expansión de la reflexión pedagógica a distintos ámbitos del fenómeno educativo. En ese contexto se discute acerca de la evaluación de procesos, implicando la observación de espacios como el juego o los recreos y trascendiendo las pruebas y actividades, como espacios formalizados, enfatizando la necesidad de conocer aquellos procesos subyacentes al aprendizaje, como por ejemplo, la incorporación de los significados y conocimientos del estudiantado en las experiencias de clase, el impacto y efectos de las decisiones de los docentes en los niños y niñas, entre otros.

Video 2. El video de la presencialidad como registro destacado

El segundo video se realizó en modalidad presencial debido a una mejora de los indicadores COVID-19 a nivel local. El objetivo de este registro era intencionar la mediación de aprendizajes en la experiencia de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, la grabación es caracterizada por participantes y docentes formadores como un registro destacado, puesto que representa la consecución exitosa de los elementos planificados para la clase, permitiendo observar una articulación de los contenidos con la práctica docente:

El video presencial también fue súper gratificante para nosotras porque notamos que había varios de los criterios y además que I. y P. fueron mostrando partes de nuestros videos, donde se veían algunos de los criterios y como que nosotros teníamos que reconocerlos y nosotras decíamos: —¡uy, lo hicimos!—, pero no fue planeado, o sea, no fue... empezamos como a hacer las preguntas que ellos mismos nos decían, profundizar más en la experiencia para que los niños pudieran como entender mejor la idea. (P1, Entrevista)

El diseño y grabación de este video mostró mayor seguridad y confianza en el equipo de aula, cuestión que es reconocida por el director del establecimiento educacional: “En este video, fue como algo de concretar y ¿sabes lo que pude ver en este relato de los videos de formación? No había temor, querían ver cómo lo estaban haciendo” (P4, Entrevista).

Análisis del video 2. Las repercusiones del análisis *en vivo*

El segundo video recoge los acuerdos de la primera experiencia, realizándose su análisis en la misma clase. La decisión no estuvo exenta de incomodidad y dificultades para el equipo formador, debido a que consideraban que el registro escrito complementa adecuadamente el proceso formativo, al facilitar la reflexividad y la sistematización de sus experiencias. Al respecto, uno de los docentes formadores señala que: “Yo creo que lo vieron como una actividad burocrática al inicio, como una cuestión a la que no le dieron importancia, pero también da cuenta de que no están habituadas a la escritura” (P6, Entrevista).

Además, esta decisión pedagógica asumió la flexibilización de los contenidos que se encontraban planificados y llevó al equipo formador a incorporar nuevas herramientas para propiciar la reflexión y concretar el desafío de entender, valorar y enriquecer las interacciones pedagógicas. De este modo, el equipo formador incorpora una postura mediadora en su docencia para orientar el análisis de la propia práctica, focalizando y proponiendo una efectiva construcción compartida de conocimientos. Ejemplo de lo anterior se refleja en la siguiente cita:

Yo, por lo menos, me sentí emplazada, así como... No estamos llegando a una persona que dice que su proceso se beneficiaría de esta manera, como que tenemos que hacer algo... Y en términos de carga laboral, para mí fue mucha más carga el tener que volver a tomar el video, seleccionar partes, editarlo, implementarlo en la PPT, ver cómo lo podíamos abordar para que no se viera como una evaluación dura de lo que había pasado y el hecho de que se alargara también para mí fue como problemático, porque eran ratos muy largos y teníamos poco tiempo. (P5, Entrevista)

La adopción del análisis de los videos *en vivo* en desmedro del análisis escrito resaltó la importancia del acompañamiento de los docentes formadores, facilitando la creación de un espacio seguro y catalizador de la emocionalidad de las participantes. Además, se da cuenta de una postura sensible ante la experiencia de videoformación al reconocerse la dificultad del equipo de aula para ejercer la autoobservación.

Las participantes valoran la acogida de los docentes formadores, reconociendo que el ajuste realizado permitió visualizar de manera más clara la relación entre la teoría y la práctica de la mediación pedagógica; lo que, a su vez, permite la transferencia del proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto áulico. Por otro lado, se observa que las participantes migran progresivamente desde un enfoque evaluativo-punitivo hacia un enfoque pedagógico, gracias al acompañamiento de los docentes formadores en esta segunda parte del proceso.

En este sentido, el proceso analítico de esta fase se caracterizó por desarrollar una co-construcción de focos para la observación del aula, en donde las reflexiones se encuentran orientadas al enriquecimiento de las interacciones pedagógicas y el levantamiento de propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, estos desarrollos son aún incipientes, tanto en la conceptualización de la mediación como en su práctica. Estos aspectos fueron constantemente retroalimentados por el equipo docente formador.

También, los datos recopilados señalan que, a diferencia de la fase de análisis del video 1, se observa un proceso de *reafirmación profesional* del quehacer del equipo de aula, fortaleciéndose su sensación de autoeficacia en términos de la mediación pedagógica, tal como lo referencia la EP:

Al ver este video, también me hace sentir contenta, porque esta clase la grabamos antes de ver todos los criterios, lo que eso quiere decir que no lo estamos haciendo tan mal [...] hay muchas cosas que se hacen, pero no le sabemos el nombre, como también hay otras que no se hacen y las hemos podido ir poniendo en práctica. (P2, NC 7)

Este aspecto es visto por el equipo formador como una observación justa de parte de las participantes, al observar sus desafíos y potencialidades. Lo anterior se refleja en la siguiente referencia de uno de los docentes formadores:

Es como una observación hacia su propia práctica en el fondo, que sea justa y eso emerge a partir de un proceso de retroalimentación, donde nosotros le vamos mostrando su propia práctica [...] empezamos a trabajar con la propia experiencia, empezamos a espejar, mostrarles ese proceso, a actuar como amigos críticos sobre sus propios procesos. Ellas empiezan a mirar, obviamente, comparan las interacciones que nosotros proponemos y empiezan a ver que son cuestiones cotidianas, que están en sus recursos interactivos, y ahí empezamos a enseñarles

que no es solo el hecho de hacerlo, sino el ser conscientes de hacerlo, la conciencia, en el fondo, metacognitiva, reflexiva. (P6, Entrevista)

Asociado a lo anterior, para el equipo formador es relevante mantener una postura de equilibrio, ya que un posicionamiento exclusivamente centrado en la reafirmación profesional puede limitar la reflexividad y la autocrítica.

Video 3. Reencuentros con las dificultades en línea

En la última fase de la propuesta, el equipo formador encomienda a las participantes el desarrollo de un nuevo registro audiovisual, orientado a identificar los nudos problemáticos para la construcción de una propuesta de mejora, en el marco de las lógicas de la investigación-acción participativa y considerando los distintos contenidos revisados durante la FC. Esta fase del programa coincide con el regreso de los confinamientos en territorio chileno, lo que obligó a desarrollar nuevamente la videograbación en formato remoto.

En este contexto, reaparecen las dificultades técnicas de la modalidad remota, ya que la EP, quien lideraba la clase, presenta intermitencias en su conexión a internet, lo que impidió el adecuado desarrollo de la clase tal como fue organizada y planificada:

Yo empecé con la clase y de repente, me dicen: —“Tía, no escuchamos nada hace como dos minutos”— [...]. A los chicos les estaba compartiendo un video porque estábamos trabajando matemáticas, números... ¡chuta!, yo iba casi en el 20 y los chiquillos recién iban en el 8, entonces, había una confusión. (P2, Entrevista)

Al encontrarse con la situación adversa, las participantes manifestaron frustración, desesperación y sensación de bloqueo por no saber cómo responder al suceso. Al respecto, describen que: “Hubo una desesperación como grupo [...] fue un momento estresante” (P1, Entrevista); “Ese video fue un fiasco, fue frustrante [...] yo me acuerdo de ese momento y todavía me da un poquito de lata” (P2, Entrevista); “Yo creo que estaba tan nerviosa ella, que se bloqueó (...) se frustró tanto, que le pasó lo que les pasaba a los niños (...) se molesta y se cierra y no vio más solución” (P3, Entrevista).

Análisis del video 3. Negociación y validación de la clase *real* como oportunidad de aprendizaje

A partir de la accidentada filmación del video 3, la situación de análisis se tradujo en una negociación entre las mismas participantes respecto al valor de la experiencia grabada, ya que la EP se negaba a tomar en cuenta este registro como objeto de análisis. Lo anterior se contrapone a lo que

el resto del equipo de aula pensaba, debido a que en él se desarrollaban las problemáticas típicas de la enseñanza remota y que, además, suelen desafiarlas cotidianamente como docentes.

Dicha negociación se trasladó al momento de la clase, en donde el acompañamiento del equipo docente formador permitió que el proceso de análisis se focalizara en los aspectos que, efectivamente, funcionaron en la clase, así como en aquellos aspectos que posteriormente resultaron ser focos de su plan de mejora.

Mira lo que yo vi... gracias a los profesores, porque cuando empezamos a analizar las partes de esta clase, me hicieron ver que no fue todo tan malo, que aun así, a pesar de que tuve que cambiar toda la clase que yo tenía propuesta, se vieron momentos de interacciones súper importantes también dentro de este video. (P2, Entrevista)

Al respecto, el equipo formador señaló la importancia de acoger efectivamente la emocionalidad del equipo pedagógico, pero también problematizar crítica y activamente las posibilidades de acción durante los eventos registrados en el video. En este sentido, la docente formadora señala:

Era importante acoger lo que pasó, porque a todos nos puede pasar, pero es necesario planificarlo de una manera diferente y abordarlo de una manera diferente, y ahí yo creo que las otras dos integrantes del equipo podrían haber colaborado, más que solo organizar los turnos de habla de los niños. Y mi intención en comentarles después era como: “Pero esto ocurrió, esto es válido para los niños y las niñas, esto cuenta como una experiencia de aprendizaje, entonces justamente está la oportunidad para ver cómo lo podemos cambiar”. Y entonces sentí que ella estaba como incómoda, molesta de tener que analizar [...] me acuerdo de que ella dijo: “Pensamos en un minuto no mandar esto y grabar otro”, pero me imaginé un poco la evaluación docente, donde es como todo un escenario preparado, en donde los niños están como pautados y no es la realidad. Entonces, ¿cómo mejoramos algo que no es real? (P5, Entrevista)

El equipo formador evalúa que el programa cumple con su objetivo, especialmente considerando la variabilidad de experiencias en el desarrollo del ejercicio de videograbación, tanto en acto como en análisis. Esto se debe al contexto demandante, cambiante y aún novedoso de la pandemia y las decisiones político-gubernamentales asociadas (a nivel macro y micro). Además, señalan la importancia de tener en cuenta que el programa funciona como un apresto a la tarea de grabarse y analizarse, permitiendo cimentar las bases necesarias para instalar futuros procesos de DPD.

Conclusiones

La investigación se planteó el objetivo de analizar la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de DPD basada en la videoformación. Se encontraron dos momentos transversales en la trayectoria de la experiencia: el *registro del video* y el *proceso de análisis y reflexión*. En el primer momento, se observa una trayectoria que se encuentra mediada por las modalidades de grabación (presencial o remota), ya que la seguridad de realización del registro audiovisual dependía de la forma positiva o negativa en que se triangulan las expectativas, emociones, planificación, la coenseñanza y la ejecución misma de la clase. En este sentido, la modalidad a distancia tendía a desarticular los aspectos señalados, al instante que fallaban los dispositivos o la conexión a internet, siendo parte de los desafíos contextuales de la educación remota (Crompton *et al.*, 2021).

Sin embargo, los *videos de otros* mantuvieron el perfil profesional al enlazar la teoría y la práctica, junto con la adquisición intencionada de una mirada descriptiva en lugar de un enfoque valorativo, que resulta amenazante para el equipo de aula. Dicho aspecto concuerda con los planteamientos de Seago *et al.* (2018), al considerar los registros audiovisuales de prácticas docentes ejemplares como parte del DPD, permitiendo facilitar y ejemplificar pedagógicamente las interacciones, además de construir criterios comunes para la observación de la práctica.

En cuanto al análisis de video, la propuesta centrada en un enfoque formativo, seguro y crítico desencadenó la implicación tanto del equipo de aula como del equipo formador en los procesos de retroalimentación. Esto permitió el enriquecimiento de la autoconciencia (Sahin *et al.*, 2021), las interacciones y reflexiones pedagógicas (Figuroa-Céspedes, 2016; Guerra *et al.*, 2017; Tripp y Rich, 2012). Asimismo, se establecieron nexos entre teoría y práctica (Fukkink *et al.*, 2019; Hatch *et al.*, 2016), favoreciendo la autonomía profesional y la reflexión sistemática (Guerra y Figuroa-Céspedes, 2017; Noor *et al.*, 2021), lo que constituye un aspecto relevante para la eficacia y calidad del DPD (Bissonnette y Caprino, 2014; Blau, *et al.*, 2011; Eurofound, 2015).

También el caso permite reportar un rechazo a la práctica de escritura para abordar los videos de parte de las participantes del programa, dando cuenta de la necesidad de generar condiciones institucionales para utilizar registros descriptivos y analíticos (Jarpa *et al.*, 2017), que permitan dar sustento y continuidad al ejercicio de reflexión sobre, para y en la práctica (van der Linden y McKenney, 2020).

Otro aspecto relevante del caso es que en la trayectoria del programa se da cuenta de un tránsito del equipo de aula desde un enfoque centrado en el déficit, que bloquea y dificulta el ejercicio reflexivo acerca de sus prácticas, a uno orientado hacia una evaluación equilibrada que reconoce e identifica tanto los desafíos como las potencialidades respecto a la construcción de interacciones de calidad. Estos aspectos profundizan la necesidad de formar docentes en una mirada centrada en las interacciones, abordando la ficción de la clase perfecta, efecto de una serie de construcciones abstraídas por la estandarización, rendición de cuentas y la performance de validación social (Mateluna, 2021). Lo anterior implica la necesidad de reposicionar el potencial de aprendizaje profesional, reconstruyendo la confianza y autoconcepto docente de las educadoras participantes. En este sentido, se rescata la necesidad de validar las actuaciones pedagógicas y acoger la emocionalidad de los equipos, para posteriormente desafiar hacia la mejora.

Estos resultados invitan a profundizar en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas situadas y pertinentes que acojan las necesidades de los docentes en sus comunidades de práctica. No obstante, es necesaria la articulación de los espacios institucionales y de dispositivos reflexivos para una efectiva observación y análisis de videos, construyendo programas con un diseño flexible y receptivo a la experiencia de aprendizaje profesional, teniendo en consideración el contexto, las complejidades que se dieron en pandemia, y los retos que se configuran luego de la crisis sanitaria (Crompton *et al.*, 2021; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022; Hodges *et al.*, 2020). Lo anterior da cuenta de la necesidad de favorecer la apropiación participativa de la función del docente como mediador de aprendizajes en educación parvularia (Figueroa-Céspedes, 2016).

Por otro lado, los hallazgos dan cuenta de las formas en que la Evaluación Docente reconstruye escenarios de DPD. Mientras tanto, el aparataje normativo suele ignorar las condiciones singulares del docente (Díaz-Palacios, 2015; Mateluna, 2021; Ramírez *et al.*, 2019; Vargas *et al.*, 2021). Por ende, resulta prioritario examinar los riesgos y posibilidades que se desprenden de dicho proceso, abriendo líneas de acción a futuras investigaciones. Al mismo tiempo, es necesario replantear el enfoque de DPD para que se ajuste a las necesidades de las comunidades educativas de cada territorio. La videoformación, como práctica extendida, se presenta como una alternativa válida para mejorar la práctica docente.

Finalmente, este estudio ha focalizado el análisis en la experiencia formativa, sin explorar en profundidad los contenidos de las reflexiones producidas en el contexto de la videoformación. Aunque estos aspectos sobrepasan los objetivos iniciales, constituyen un campo prometedor para futuras investigaciones y publicaciones. Estas podrían ahondar en la interrelación entre los contenidos reflexivos —sobre la mediación pedagógica,

por ejemplo— y los cambios experimentados por los equipos pedagógicos participantes en programas similares. También podrían centrarse en sus concepciones sobre la interacción, las dinámicas de colaboración, la coenseñanza y la construcción de conocimiento, así como en los procesos de cambio institucional y aprendizaje profesional docente.

Referencias

- Bissonnette, J. y Caprino, K. (2014). A call-to-action Research: Action Research as an Effective Professional Development Model. *Mid-Atlantic Education Review*, 2(1), 12-22.
- Blau, S., Cabe, R. y Whitney, A. (2011). *Evaluating IIMPac: Teacher and Student Outcomes through a Professional Development Program in the Teaching of Writing (Executive Summary)*. South Coast Writing Project at the University of California.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. y Shah, P. (2020). A Meta-analysis and Systematic Review of the Associations between Professional Development of Early Childhood Educators and Children's Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Carvalho, A. y Schmidt, A. (2021). Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 707-724. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K. y Wilson, S. (2021). Learning with Technology During Emergencies: A Systematic Review of K-12 Education. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1554-1575. <https://doi.org/10.1111/bjet.13114>
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106.
- Díaz-Palacios, J. (2015). Re-significación y re-conceptualización de la categoría *calidad educativa*: una nueva mirada, una nueva perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 173-194. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce173.194>
- Egert, F., Fukkink, R. y Eckhardt, A. (2018). Impact of in-service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Metanalysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

- Eurofound. (2015). *Working Conditions, Training of Early Childhood Care Workers and Quality of Services. A Systematic Review*. Publications Office of the European Union.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. (2015). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Fukkink, R., Helmerhorst, K., Deynoot-Schaub, M. y Sluiter, R. (2019). Training Interaction Skills of Pre-Service ECEC Teachers: Moving from In-Service to Pre-Service Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 497-507. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>
- Gebauer, M. y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhé*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Grieshaber, S., Krieg, S., McArdle, F. y Sumsion, J. (2021). Intentional Teaching in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 9(3), e3309. <https://doi.org/10.1002/rev3.3309>
- Guerra, P. y Figueroa-Céspedes, I. (2017). Action-research and Early Childhood Teachers in Chile: Analysis of a Teacher Professional Development Experience. *Early Years*, 18, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, 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 (Valdivia)*, 43(3), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Hatch, T., Shuttleworth, J., Jaffee, A. y Marri, A. (2016). Videos, Pairs, and Peers: What Connects Theory and Practice in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Jarpa, M, Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Linden, S. van der. y McKenney, S. (2020). Uniting Epistemological Perspectives to Support Contextualized Knowledge Development. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 703-727. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09772-7>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J. y Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Mateluna, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 37-61. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.002>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018a). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018b). *Criterios técnicos para autorizar estudiantes que presentan NEE en programas de Integración*. Autor.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 45-55.
- Noor, M., Ahmad, S. y Zainudin, Z. (15 de junio del 2021). *Initiating a Professional Development on Action Research During the COVID-19 Pandemic*. Nali Simposium 2020.
- Noreña, A., Alcaraz-Morena, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente*. OREALC y Unesco.
- Ramírez, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rubilar, F. y Guzmán, D. (2021). Inclusive Processes of Preschool Education from the Perspective of Educational Agents. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>

- Şahin, F., Yilmaz, A., Buldu, M., Aras, S., Buldu, M. y Akgül, E. (2022). Video Based Professional Development on Pedagogical Documentation: A Yearlong Study with Early Childhood Teachers. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2024428>
- Seago, N., Koellner, K. y Jacobs, J. (2018). Video in the Middle: Purposeful Design of Video-based Mathematics Professional Development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 29-49.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). Caracterización de la primera cohorte de Educación de Párvulos que ingresan a Carreras Docente, a partir de análisis de datos de bases administrativas. *Evidencias*, 5, 1-10.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Desarrollo profesional y carrera docente*. MINEDUC.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Tripp, T. y Rich, P. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Vargas, S., Narea, M. y Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhé*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPÉ Unesco.