

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2438>

Artículos científicos

Video feedback como mejora de autoeficacia en la formación inicial docente de educadoras de párvulos

Video feedback as an improvement in self-efficacy in the initial teacher training of early childhood educators

Feedback em vídeo como forma de melhorar a autoeficácia na formação inicial de professores de educação infantil

Marisela Piñango De Gonzalez

Universidad Católica del Maule, Chile

mpinango@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4472-2905>

Marcela Bertoglio Salazar

Universidad Católica del Maule, Chile

mbertoglio@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3585-2591>

Resumen

El video feedback es una herramienta metodológica que permite observar sistemáticamente las interacciones en el aula y proporcionar retroalimentación basada en evidencia. Esta estrategia fomenta la autoevaluación, la autorregulación y la autoeficacia en el desempeño, optimizando el aprendizaje, el seguimiento del progreso individual y la reflexión crítica sobre la calidad de los productos académicos. Objetivo: Analizar el uso del video feedback como estrategia para fortalecer la autoeficacia durante la formación inicial docente de las educadoras de párvulos. Método: La investigación es de carácter cualitativa y se fundamenta en un enfoque sistémico, empleando una observación objetiva y sin intervención directa, con el propósito de comprender el fenómeno en su contexto real y en la interrelación de sus componentes, emergiendo las siguientes categorías de análisis: cultura del aula, aprendizaje guiado y habilidades socioemocionales. Se contó con la participación de 39 estudiantes de



prácticas intermedias, pertenecientes al cuarto año de la carrera de Educación Parvularia de una universidad del centro-sur de Chile, todas de sexo femenino y con edades comprendidas entre los 20 y 40 años. Los datos fueron recolectados a partir de registros de video y un grupo focal conformado por 23 estudiantes que participaron de manera voluntaria; posteriormente, se realizó un análisis de contenido. Resultados: Las experiencias prácticas de las estudiantes favorecen el desarrollo de la autoeficacia mediante la implementación del video feedback, lo cual les permite aproximarse a la realidad del aula y promover un proceso de mejora continua en su desempeño docente, orientado al aprendizaje de la enseñanza. Conclusión: Las participantes identifican avances en sus experiencias prácticas desde las videograbaciones, permitiendo reconocer sus capacidades para enfrentar los desafíos como futuras educadoras de párvulos.

Palabras clave: Autoeficacia, educadoras de párvulos, formación inicial de educadoras de párvulos, video feedback.

Abstract

Video feedback is a methodological tool that enables the systematic observation of classroom interactions and the provision of evidence-based feedback. This strategy promotes self-assessment, self-regulation, and self-efficacy in performance, optimizing learning, individual progress tracking, and critical reflection on the quality of academic products. Objective: To analyze the use of video feedback as a strategy to strengthen self-efficacy during the initial teacher training of early childhood educators. Method: This research is qualitative in nature and is based on a systemic approach, employing objective observation without direct intervention, aiming to understand the phenomenon in its real context and the interrelationship of its components. The following categories of analysis emerged: Classroom Culture, guided learning, and socio-emotional skills. The study included the participation of 39 intermediate practice students in their fourth year of the Early Childhood Education program at a university in south-central Chile. All participants were female, aged between 20 and 40 years. Data were collected through video recordings and a focus group composed of 23 students who participated voluntarily. Subsequently, a content analysis was performed. Results: The practical experiences of the students fostered the development of self-efficacy through the implementation of video feedback, allowing them to approach classroom reality and promote a continuous improvement process in their teaching performance, oriented toward learning to teach. Conclusion: Participants reported



improvements in their practical experiences derived from video recordings, enabling them to recognize their abilities to face challenges as future early childhood educators.

Keywords: self-efficacy, early childhood educators, initial training of early childhood educators, video feedback.

Resumo

O feedback em vídeo é uma ferramenta metodológica que permite a observação sistemática das interações em sala de aula e o fornecimento de feedback baseado em evidências. Essa estratégia incentiva a autoavaliação, a autorregulação e a autoeficácia no desempenho, otimizando a aprendizagem, monitorando o progresso individual e a reflexão crítica sobre a qualidade dos produtos acadêmicos. Objetivo: Analisar o uso do feedback em vídeo como estratégia para fortalecer a autoeficácia durante a formação inicial de professores de educação infantil. Método: A pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se numa abordagem sistêmica, utilizando observação objetiva e sem intervenção direta, com o propósito de compreender o fenômeno em seu contexto real e na inter-relação de seus componentes, emergindo as seguintes categorias de análise: cultura de sala de aula, aprendizagem guiada e competências socioemocionais. Os participantes foram 39 alunos do quarto ano da educação infantil de uma universidade no centro-sul do Chile. Todas eram do sexo feminino e tinham entre 20 e 40 anos. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e de um grupo focal composto por 23 alunos que participaram voluntariamente; Posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo. Resultados: As experiências práticas dos alunos favoreceram o desenvolvimento da autoeficácia por meio da implementação do feedback em vídeo, o que lhes permitiu compreender melhor a realidade da sala de aula e fomentar um processo de melhoria contínua do seu desempenho docente, voltado para a aprendizagem da prática docente. Conclusão: Os participantes identificaram avanços em suas experiências práticas a partir das gravações em vídeo, permitindo-lhes reconhecer suas capacidades para enfrentar desafios como futuros educadores da primeira infância.

Palavras-chave: Autoeficácia, professores de pré-escola, formação inicial de professores de pré-escola, feedback em vídeo.

Fecha Recepción: Diciembre 2024

Fecha Aceptación: Mayo 2025

Introducción

La literatura evidencia que las interacciones pedagógicas en la educación infantil, denominada educación parvularia en Chile, tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de niños y niñas (Grieshaber et al., 2021). Este contexto plantea el desafío de mejorar los procesos de desarrollo profesional, entendidos como un conjunto de acciones orientadas a fortalecer habilidades, conocimientos, experiencias y competencias durante la formación inicial (Brunsek et al., 2020).

En el contexto de la educación parvularia en Chile, el desarrollo profesional presenta desafíos significativos, entre los cuales destaca una notoria escasez de apoyo en las prácticas pedagógicas (Gebauer y Narea, 2021). Esta situación se ve agravada por la limitada disponibilidad de recursos y estrategias inclusivas (López et al., 2021; Rubilar y Guzmán, 2021), así como por la insuficiente atención al desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y niñas (Muñoz, 2020).

Tales carencias resultan contradictorias con los principios establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia publicadas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2018), la cual enfatiza que las educadoras deben promover interacciones en entornos seguros, desafiantes y significativos, favoreciendo una participación protagónica y espontánea de los párvulos. Esto implica que las interacciones pedagógicas deben orientarse a fomentar el desarrollo integral, garantizando experiencias de aprendizaje activas y pertinentes.

En este sentido, se vuelve fundamental ofrecer a las futuras educadoras oportunidades para observar, analizar y reflexionar críticamente sobre la calidad de las interacciones que establecen en el aula. Dichas experiencias formativas permiten visibilizar las prácticas pedagógicas que inciden en los ambientes de aprendizaje, promoviendo una reflexión acompañada que conduzca a la mejora continua de los procesos educativos.

Sin embargo, es el docente el actor principal que diseña las interacciones en el aula y es necesario incorporarla en el diseño de la enseñanza, considerando su materialización en el aula y tomando decisiones sobre la misma (Martinez et al., 2019) para ello, el uso del video feedback puede ser una excelente opción, ya que es considerado como una herramienta que incide favorablemente en la autoconciencia de la propia práctica y en la mejora de las interacciones en el aula (Sahin et al., 2021).

Ahora bien, dada la importancia de las interacciones en el aula, resulta fundamental que las futuras educadoras cuenten con herramientas que les permitan reflexionar sobre su desempeño y autorregularse para mejorar continuamente sus prácticas pedagógicas. El uso del video durante la formación práctica facilita la observación de las dinámicas que ocurren en el contexto educativo y ofrece a los tutores la oportunidad de proporcionar retroalimentación basada en evidencia, promoviendo así la autoevaluación, la autorregulación y, en última instancia, el desarrollo de la autoeficacia profesional (Harindranathan y Folkestad, 2019).

Por ello, el video feedback constituye un recurso fundamental para el fortalecimiento y apoyo de los futuros docentes durante el desarrollo de su práctica pedagógica, ya que promueve procesos dialógicos en los cuales los estudiantes atribuyen significado a la información recibida desde diversas fuentes, orientados a mejorar sus estrategias de aprendizaje, trabajo y participación en procesos de evaluación, autorregulación y autoeficacia (Panadero et al., 2019). Asimismo, resulta crucial ofrecer a los estudiantes retroalimentación que les permita identificar problemas y dificultades desde múltiples perspectivas, favoreciendo la mejora de su praxis; en este contexto, la retroalimentación entre pares se evidencia cuando un docente en formación observa el desempeño de un colega, proporciona información sobre su práctica en el aula y, posteriormente, reflexiona sobre dicha información con el propósito de optimizar su desempeño futuro (Prilop et al., 2020).

En este sentido, existen evidencias que respaldan los beneficios del uso de videos en la formación profesional docente, específicamente en el desarrollo de la confianza a través de la retroalimentación y en el análisis crítico de las prácticas (Tripp y Rich, 2012). Dicho recurso incide de manera significativa en el fomento del uso de tecnologías por parte de los futuros educadores, proporcionando retroalimentación sobre su desempeño práctico y contribuyendo a su proceso de autorregulación para afrontar diversos escenarios, ya que la retroalimentación se considera una fuente fundamental de autoeficacia (Bandura, 1991).

Ahora bien, diversas investigaciones destacan que, en los intercambios de feedback exitosos, se establece una relación positiva entre los participantes, lo que resulta fundamental para garantizar su efectividad. En este sentido, es imprescindible proporcionar a los estudiantes oportunidades que les permitan involucrarse activamente con la retroalimentación, fomentando diálogos reflexivos en torno al trabajo académico. Asimismo, la evaluación entre iguales se reconoce como una etapa intermedia entre la evaluación

docente y la autoevaluación, la cual favorece el desarrollo del juicio evaluativo, la autorregulación y la autoeficacia (Tai et al., 2018).

Diversas investigaciones han evidenciado que, cuando los estudiantes disponen de medios para desarrollar habilidades de autoevaluación, monitorear su propio progreso y tomar conciencia de los procesos que llevan a cabo, son capaces de modificarlos y reflexionar críticamente sobre sus propias producciones, emitiendo juicios sobre su desempeño en relación con los estándares establecidos (Gros et al., 2021). Además, este enfoque fomenta su participación en diálogos y debates académicos orientados a la retroalimentación, facilitando su aproximación al ámbito profesional y al desarrollo de competencias necesarias para su desempeño en dicho contexto, lo que genera un impacto significativo en sus aprendizajes (Boud y Molloy, 2013).

Por ello, las tecnologías digitales desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la autorreflexión, la autorregulación y la autoeficacia de los estudiantes (Harindranathan y Folkestad, 2019). Asimismo, contribuyen a la creación de entornos educativos creativos y flexibles, favoreciendo el desarrollo de modelos pedagógicos innovadores (Macías et al., 2024). En este contexto, la tecnología adquiere una posición central en la promoción de la autonomía en el aprendizaje, trascendiendo el rol tradicional del docente como única fuente de conocimiento en la formación inicial de futuros educadores (UNESCO, 2020).

Por lo tanto, en el contexto educativo contemporáneo, se plantea la imperiosa necesidad de reconsiderar y rediseñar los procesos inherentes a las prácticas pedagógicas. Entre las estrategias emergentes, el video feedback se destaca como un recurso innovador, y constituye el objeto central de la presente investigación. Este estudio se orienta a analizar el impacto del video feedback en el fortalecimiento de la autoeficacia durante la formación inicial docente de las educadoras de párvulos. El objetivo principal de la investigación es, por lo tanto, analizar el uso del video feedback como una herramienta para promover la mejora de la autoeficacia en las futuras profesionales de la educación infantil, optimizando su desempeño y reflexión pedagógica.

Materiales y Método

La siguiente investigación siguió un enfoque cualitativo sistemático donde la observación se realiza evitando sesgos personales del investigador, esto implica que los datos se obtienen directamente de las fuentes sin ninguna interferencia. (Anderson y Burns, 1989) a través del cual se establece que los “sucesos/procesos” a observar están definidos de antemano y, por tanto, el observador entrega comentarios acerca de las categorías acordadas previamente. Las categorías establecidas para la observación fueron: cultura del aula, aprendizaje guiado y habilidades socioemocionales.

Ahora bien, la población de estudio estuvo constituida por 39 estudiantes de prácticas intermedias, cursantes de cuarto año de la carrera de Educación Parvularia, impartida en una universidad ubicada en la zona centro-sur de Chile. Todas las participantes eran de sexo femenino, con un rango etario comprendido entre los 20 y 40 años

En este sentido, la recolección de datos se llevó a cabo mediante una ficha de autorreflexión compuesta por siete preguntas, orientadas a analizar las interacciones de aula que las estudiantes desarrollaron en los centros de práctica. En este proceso, las estudiantes grabaron sus intervenciones y, posteriormente, revisaron las videograbaciones para registrar sus respuestas en la ficha, utilizando esta herramienta como un método de autorreflexión sobre su desempeño en el aula. Durante la práctica intermedia, se les solicitó completar la ficha por cada video registrado, obteniéndose un total de 54 fichas, ya que cada estudiante grabó entre dos y tres videos como parte de las tareas asignadas en su jornada de práctica.

Por consiguiente, luego de la organización de los resultados obtenidos en las fichas de autorreflexión, se procedió a utilizar la técnica de triangulación para validar los datos. Aguilar y Barroso (2015) la definen como: “una estrategia de investigación, que persigue una mayor comprensión de la realidad estudiada, combinando diferentes modos de abordar un mismo fenómeno, permitiendo llegar a conclusiones más rigurosas y profundas sobre el mismo” (p.79). Posteriormente, la interpretación de los resultados se llevó a cabo contrastándolos con las categorías trabajadas por Pushparatnam et al. (2021) las cuales son: cultura del aula, aprendizaje guiado y/o habilidades socioemocionales.

Por otra parte, durante las reuniones técnicas semanales de una hora, la tutora se reunía con su grupo de seis estudiantes, quienes analizaban entre dos y tres videos, lo que les permitía realizar una autoevaluación crítica, comprender la ejecución de sus propias prácticas pedagógicas y reflexionar para mejorarlas de manera continua, promoviendo instancias de autoeficacia. En cada sesión, las estudiantes elaboraban planificaciones de experiencias de

aprendizaje que incorporaban interacciones alineadas con una o más de las categorías trabajadas (cultura del aula, aprendizaje de guiado y habilidades socioemocionales).

Además, se llevó a cabo un grupo focal conformado por 23 estudiantes seleccionados de la muestra total del estudio, quienes participaron de manera voluntaria, facilitando el diálogo sobre sus experiencias y compartiendo percepciones comunes a partir de estímulos diseñados específicamente para promover el debate entre los participantes (Fiud y Barros, 2011). Para el análisis de los datos obtenidos en el grupo focal, se empleó la técnica de análisis de contenido, considerando al grupo como unidad de análisis; en este sentido, cuando una opinión es expresada y no es aceptada de manera unánime, se registra como una opinión grupal, dado que, aunque existan posturas diversas en relación con un tema específico, estas emergen en el proceso de interacción grupal (Bunchaft, 2004).

La aplicación se realizó en el semestre académico agosto-diciembre 2023. Para digitalizar la información recogida del grupo focal, se utilizó el programa Microsoft Word. Las fichas de autorreflexión de las videograbaciones fueron enviadas por correo a las tutoras de prácticas.

Categorías de análisis de estudio

Los resultados fueron organizados y analizados en tres categorías fundamentadas en los argumentos teóricos de Pushparatnam et al. (2021), quienes clasifican las interacciones en el aula de educación infantil en tres ámbitos esenciales. La primera categoría, cultura del aula, comprende acciones orientadas a establecer un clima positivo, caracterizado por el respeto hacia los niños y niñas y una respuesta atenta a sus necesidades, mientras que la segunda, aprendizaje guiado, se centra en el apoyo pedagógico proporcionado por el educador, adaptado a la etapa de desarrollo de los infantes, las tareas en ejecución, la diversidad de recursos pedagógicos y la conexión entre el aprendizaje y la vida cotidiana.

Por último, la tercera categoría, habilidades socioemocionales, abarca las interacciones que promueven la autonomía, la perseverancia y el trabajo en equipo entre pares, facilitando el intercambio de ideas y la resolución conjunta de desafíos; estas categorías constituyen un marco teórico para analizar las interacciones implementadas en el aula por las estudiantes en práctica, mediante el uso del video feedback como herramienta para mejorar la autoeficacia en su formación inicial docente.

Resultados

De los hallazgos obtenidos emergen tres categorías de análisis, según Pushparatnam et al. (2021), las describen en tres ámbitos de interacciones en la práctica docente: cultura del aula, aprendizaje guiado, habilidades socioemocionales. Para generar un ambiente de aprendizaje adecuado, debe existir un clima de confianza, respeto y reciprocidad, pues permite que el niño y la niña perciban una sensación de bienestar y condiciones psicosociales necesarias para comprometerse con las tareas académicas. A continuación, se presentan los hallazgos organizados según dichas categorías:

Cultura del aula

Esta categoría comprende las acciones implementadas por el educador orientadas a promover un clima positivo y respetuoso con los niños y niñas, así como a responder de manera efectiva a sus necesidades (Pushparatnam et al., 2021). Su aplicación exige un compromiso docente sostenido, encaminado a crear un entorno de aprendizaje favorable que estimule el desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo a los relatos de las voces narradas por las estudiantes, se evidencia claramente cómo, a través del uso del video feedback, logran autorregularse en relación con las exigencias propias de la educación infantil, tales como ofrecer un entorno de aprendizaje acorde a las necesidades e intereses del desarrollo evolutivo de los niños y niñas. En este sentido, una participante señala que “el video feedback me permitió ver cómo modelo las instrucciones para los párvulos” (Participante 2), mientras que otra destaca que “visualizar mi desempeño me da seguridad como educadora y también se lo transmito a los niños y niñas” (Participante 4).

Asimismo, las estudiantes enfatizan la importancia de utilizar un lenguaje positivo y de responder de forma verbal o mediante manifestaciones corporales a las necesidades infantiles, tal como expresa una de ellas: “me di cuenta de que uso un lenguaje positivo y respondo a las necesidades de los infantes” (Participante 7). Además, reconocen la activación de conocimientos previos sobre los roles que deben asumir como futuras educadoras de párvulos, enfatizando el rol de ser modelo frente a los niños y niñas, evidenciado en afirmaciones como “el video feedback me ayudó a reconocer mi rol como modelo para los niños” (Participante 4) y “al observarme, noté cómo utilizo las interacciones para guiar el aprendizaje de los pequeños” (Participante 2). Finalmente, reflexionan sobre la importancia de la conciencia comunicativa para mantener un entorno adecuado, como señala una

participante: “ser consciente de cómo me comunico me ayuda a mantener un entorno adecuado para ellos” (Participante 7).

Por otra parte, las estudiantes logran visualizar interacciones pedagógicas referidas a las expectativas claras de comportamiento para las actividades y/o rutinas del aula, además de reconocer el buen comportamiento de los niños y niñas a través de comentarios, gestos o acciones, así como redirigir el comportamiento inapropiado al contexto y enfocarse en la conducta esperada, más que en el comportamiento indeseado. En este sentido, una participante señaló que “no se abordaba el comportamiento de algunos infantes, entonces sentía que eso igual es importante, porque cuando uno aborda los comportamientos de los niños y niñas permite de mejor manera tener atención, que ellos puedan de alguna manera participar, hacer alguna estrategia para abordar esos comportamientos de los párvulos o las distracciones” (Participante 5). Por último, se resalta la relevancia de las normas y acuerdos de convivencia, una de las participantes manifiesta “creo que logré cumplir con mis expectativas, puesto que los niños cumplieron con las normas de convivencia y participaron activamente de la experiencia” (Participante 13).

Las participantes afirmaron, tras observarse en los videos, haber desarrollado una sensación de autoeficacia que potencia tanto sus logros como su bienestar personal. Expresaron confianza en sus capacidades para abordar tareas complejas, percibiéndolas como retos a superar en lugar de amenazas a evitar. En consecuencia, mantienen un compromiso sólido frente a dichas tareas y enfrentan las situaciones percibidas como amenazantes con la convicción de que pueden ejercer control sobre ellas. Este enfoque propicia la consecución de logros personales, a la vez que contribuye a la reducción del estrés y la vulnerabilidad a la frustración.

Aprendizaje guiado

El aprendizaje guiado constituye una modalidad pedagógica en la que el educador ofrece un apoyo diferenciado al niño o niña, ajustado a su etapa de desarrollo y las características de las tareas en ejecución. Esta estrategia se fundamenta en el empleo de diversos recursos pedagógicos que facilitan la conexión entre los contenidos aprendidos y su aplicación en la vida cotidiana (Pushparatnam et al., 2021).

En el análisis de esta categoría, emergen factores motivacionales personales que resultan determinantes para comprender la disposición de las estudiantes al momento de aplicar sus intervenciones en el aula con los infantes. La observación y análisis de las

interacciones registradas en los videos evidencian la presencia de creencias motivacionales de autoeficacia, las cuales median entre el conocimiento teórico y el comportamiento de las futuras docentes.

Estas creencias se configuran a través de expectativas definidas de autoeficacia, las cuales se manifiestan en las acciones instrumentales, el esfuerzo invertido y la perseverancia demostrada frente a desafíos educativos. En consecuencia, las estudiantes fundamentan sus criterios de autoeficacia en la interpretación de sus reacciones fisiológicas percibidas, tales como miedo, vergüenza, temor y nerviosismo.

En esta categoría los hallazgos se agruparon según las interacciones que las estudiantes implementaban en el aula, categorizándose en tres subcategorías de análisis. La primera corresponde a las *metas de logro*, entendidas como objetivos específicos que las estudiantes se proponen alcanzar, los cuales inciden directamente en su motivación y comportamiento (Bandura, 1997).

La segunda, corresponde a las *expectativas de éxito y fracaso*, vinculadas a las creencias que las personas tienen respecto a su capacidad para obtener resultados positivos en una actividad determinada (Bandura, 1986, 1997).

Finalmente, la tercera subcategoría aborda las *autopercepciones de competencia y habilidad*, entendidas como las evaluaciones personales que las estudiantes realizan sobre sus capacidades para ejecutar acciones específicas. Estas autopercepciones están influenciadas por las interacciones y retroalimentación recibidas durante el proceso educativo, y se relacionan directamente con el concepto de autoeficacia (Bandura, 1997).

Ahora bien, los relatos se presentan organizados según las subcategorías de análisis emergentes, identificadas a partir de las interacciones pedagógicas implementadas por las estudiantes en su labor con niños y niñas. Estas narrativas, proporcionadas por las participantes, se transcriben de manera íntegra, respetando la autenticidad de su expresión verbal espontánea, lo que permite acceder a una visión directa de sus experiencias y prácticas educativas.

Interacción 1. Planificar la educación de acuerdo con los intereses y requisitos de los/as niños/as

Metas de logros

El proceso de enfrentarse por primera vez a liderar una experiencia de aprendizaje genera en las estudiantes diversas emociones, siendo los nervios una de las más predominantes. En este contexto, la participante tres comparte su experiencia inicial, donde asumir el rol de guía y creadora de una estructura educativa propia se convierte en un desafío significativo “Fueron muchas emociones donde se me presentaron más nervios, ya que era primera vez en que tenía este tipo de experiencias donde yo era la que de alguna forma dirigía un aprendizaje con una estructura creada por mí” (Participante 3).

Para las estudiantes, el camino hacia la autoeficacia implica no solo planificar y ejecutar actividades, sino también lidiar con sentimientos como el miedo y la vergüenza. La participante cuatro refleja cómo este proceso no solo fortalece su capacidad para liderar, sino que también permite el aprendizaje colaborativo entre compañeras “Es emocionante, ver cómo he avanzado, desde el planificar la idea hasta ya culminar su ejecución. La mayoría teníamos miedo del qué podía decir nuestra compañera, vergüenza también porque es como la primera vez en sala, bueno para algunas, y fue como más que nada como un proceso que te va ayudando a ti misma a tomar como más fuerza y aprender también de tus compañeras, porque a mí se me puede ocurrir alguna estrategia, pero quizá a mi compañera se le ocurre otra, y va a ser mejor” (Participante 4).

Los nervios iniciales son una constante entre las estudiantes al enfrentarse a la planificación y desarrollo de actividades educativas. La participante dos destaca cómo este sentimiento compartido les permitió descubrir sus capacidades y fortalecer su confianza en el aula “Vimos de lo que somos capaces hacer porque a todas de un principio nos daba nervios enfrentarnos a realizar actividades de aprendizajes” (Participante 2).

La reflexión y el análisis de las propias prácticas son herramientas clave para el desarrollo profesional de las estudiantes. En su testimonio, la participante siete expone cómo, a través de la revisión de grabaciones, pudo reconocer su capacidad para dar instrucciones de manera clara, aun cuando inicialmente sentía dudas “Me cuestioné mucho ¿cómo, le estaré dando bien las instrucciones? ¡o no! y me iba al video y me daba cuenta que yo era como bien explícita y repetía 1, 2, 3, 4 veces y yo no me acordaba que yo lo había hecho (...)” (Participante 7).

La autoevaluación se convierte en un elemento fundamental para las estudiantes al momento de valorar su desempeño en el aula. La participante ocho describe cómo, a pesar de sentirse cómoda con lo realizado, las inseguridades sobre la efectividad de la actividad y su impacto en los niños y niñas persisten “Al revisar la grabación me siento cómoda con lo realizado, pero con inseguridades, ya que es difícil identificar si la actividad resultó bien o si les gustó a los niños” (Participante 8).

Autopercepciones de competencia y habilidad

El uso del video como herramienta reflexiva permite a las estudiantes observar su desempeño desde una nueva perspectiva. La participante cuatro reconoce que esta herramienta facilita la evaluación de su práctica y le brinda detalles que contribuyen a una mejor comprensión del desarrollo infantil “El video me sirve para revisar y recordar aquellos detalles que me permitirán evaluar de la mejor manera a cada niño del nivel” (Participante 4).

La reflexión constante es fundamental para el desarrollo profesional. En este sentido, la participante diez identifica cómo el análisis de sus prácticas no solo le permite mejorar sus estrategias de enseñanza, sino también acercarse al modelo de educadora que aspira a ser “Puedo decir, que no solamente me hace reflexionar sobre cómo hacer una clase, sino que debo mejorar para alcanzar el tipo de educadora que quiero llegar a hacer en un futuro” (Participante 10).

La capacidad de observar las propias interacciones y movimientos dentro del aula es crucial para las estudiantes. La participante cuatro describe cómo el video se convierte en una herramienta valiosa para analizar el uso del espacio, el trato hacia los niños y la efectividad de la experiencia educativa “Es una muy buena experiencia el ver como realizamos la experiencia, los tratos que entregamos a los niños, como nos trasladamos por el aula y usamos el espacio. Permittiéndonos visualizar cómo resultó tanto para nosotras como para los niños, me sirve de todas maneras como una herramienta para evaluar y retroalimentar como estuvo mi desempeño” (Participante 4).

El uso del video permite a las estudiantes visualizar su progreso profesional a lo largo del tiempo. La participante once destaca cómo esta herramienta no solo refleja su desarrollo como futuras docentes, sino que también las acerca a la realidad del ejercicio profesional “Yo creo que nos acercó más a la realidad como docente, era como la primera vez que me veía ya como profesional por decirlo así, entonces fue una buena instancia poder ver esos videos y

ver también la progresión que hemos tenido al primer video en comparación con el último” (Participante 11).

Expectativas de éxito y fracaso

En el proceso de aprendizaje y práctica pedagógica, las experiencias iniciales pueden estar marcadas por la incertidumbre y los desafíos propios de enfrentarse a un grupo de estudiantes. La capacidad para mantener la calma y adaptarse a las situaciones imprevistas se convierte en una habilidad crucial. En este sentido, la participante tres relata cómo su confianza fue evolucionando, pasando de momentos de inseguridad inicial a una mayor seguridad y control de las actividades educativas “Más confiada que desde la primera experiencia, donde hubo momentos difíciles de poder mantener con la planificación ya establecida, pero de igual manera, pude mantener la calma y continuar de forma tranquila donde los niños y niñas participaban de la experiencia” (Participante 3).

La observación y reflexión sobre las propias acciones son herramientas poderosas para el desarrollo profesional. En el caso de la participante nueve, el uso del video como recurso reflexivo permitió a las estudiantes superar las barreras iniciales relacionadas con la vergüenza y el temor a la autocrítica. Su testimonio refleja cómo, a través de este ejercicio, las participantes lograron apropiarse de su propio proceso formativo, reconociendo la importancia de la autoevaluación “influye mucho en la autoestima porque me acuerdo que mis compañeras al comienzo decían no me quiero ver o a mí me da vergüenza, no profe no queremos verlo, ya después lo normalizamos, como que ya nos sentíamos dueña del video y en confianza lo podíamos observar, escuchar” (Participante 9).

El reconocimiento de las fortalezas y debilidades es un paso fundamental en el crecimiento profesional de cualquier docente. La participante ocho destaca cómo el uso del video le permitió identificarse a sí misma como su principal crítica, promoviendo una visión clara de sus habilidades y aspectos por mejorar. Esta autoevaluación se presenta como una herramienta clave para el desarrollo de su confianza y competencia “Yo creo que el video nos ayudó mucho a ser nosotras nuestras propias críticas, uno puede ver las debilidades y fortalezas que uno va teniendo y que después pueden ir potenciando y trabajando” (Participante 8).

La percepción propia y la percepción de las compañeras pueden ofrecer perspectivas complementarias para el proceso de autocrítica. La participante siete describe cómo el intercambio con sus compañeras le permitió reconocer aspectos positivos de su desempeño que inicialmente no identificaba, superando una visión autocrítica excesivamente centrada

en las debilidades “A mí me pasó que había cosas que yo no veía y mis compañeras sí, y yo era muy como autocrítica en ¡qué me faltó esto y lo otro! y no veía las cosas que hacía bien” (Participante 7).

El manejo del grupo es uno de los desafíos más complejos en el ámbito educativo. La participante trece resalta cómo el uso del video permitió observar estas situaciones desde una perspectiva constructiva, entendiendo que los momentos de descontrol son parte del proceso y no deben ser motivo de juicio negativo, sino de aprendizaje compartido “El video permite ver si pasaba algo, por ejemplo, que el nivel se descontrolaba, no nos criticamos como ¡ah! tu nivel está descontrolado, se te descontroló el curso, ¡no! sino que entendíamos que esas cosas pasan” (Participante 13).

La transformación emocional es una parte inherente del proceso formativo. En el testimonio de la participante diez, se observa un cambio significativo, pasando de la vergüenza inicial al orgullo por su propio desempeño. Esta transición evidencia el impacto positivo del uso del video en el fortalecimiento de su autoestima y confianza profesional “Yo pasé como de la vergüenza a estar orgullosa de mí, eso me pasó (...) como que me daba vergüenza verme a mí misma” (Participante 10).

Interacción 2. Utilizar métodos y técnicas de enseñanza para facilitar el desarrollo integral de todos los/as estudiantes

Metas de logros

La reflexión es una herramienta poderosa para el crecimiento profesional. En el siguiente relato, la participante uno comparte cómo la revisión de su propia práctica educativa le ha permitido identificar áreas de mejora, al mismo tiempo que fortalecer su sentido de autoeficacia al reconocer sus logros. Esta experiencia no solo evidencia su compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes, sino también su capacidad para autoevaluarse de manera crítica y constructiva “Esta grabación me ha permitido reconocer algunos aspectos que debo mejorar y también me ayuda a sentirme orgullosa de mis logros” (Participante 1).

Autopercepciones de competencia y habilidad

La reflexión sobre la propia práctica docente permite a las educadoras identificar oportunidades de mejora y enriquecer sus estrategias de enseñanza. En el siguiente relato, la participante tres describe cómo logró optimizar el uso de recursos musicales en el aula, transformando una simple actividad en una experiencia interactiva y significativa para los

niños. Esta capacidad de ajuste y creatividad refleja su autopercepción de competencia y habilidad en el manejo de técnicas pedagógicas “Pude mejorar la forma de aplicar la canción de fondo para que fuera más interactiva o el uso de algún instrumento en que ellos pudieran replicar sonidos para agregar interacciones significativas a la canción” (Participante 3).

La capacidad de observación y escucha atenta son habilidades esenciales para comprender las dinámicas infantiles y responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. En su relato, la participante cuatro narra cómo aprendió a valorar las interacciones espontáneas entre los niños, reconociendo el valor educativo de los juegos y las conversaciones. Esta experiencia evidencia su autopercepción de competencia y habilidad para conectar con los intereses y expresiones de los infantes “Aprendí a observar los juegos de los niños, escuchar con atención tanto las conversaciones entre los niños, como algún comentario que hagan a los adultos del aula” (Participante 4).

Interacción 3. Plantear explícitamente los objetivos de la experiencia de aprendizaje

Metas de logros

La percepción de logro de objetivos en el aula se convierte en un indicador clave de la autoeficacia docente. En este sentido, la participante dos comparte su experiencia destacando cómo logró alcanzar las metas establecidas para la experiencia de aprendizaje, lo que refuerza su percepción de competencia y seguridad en el desarrollo de su práctica educativa “Sentí que se logró el objetivo de aprendizaje” (Participante 2).

La reflexión sobre la propia práctica docente a través de la observación de grabaciones constituye una estrategia valiosa para el reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora. La participante diez expresa cómo, al revisar su propia actuación, pudo identificar tanto sus debilidades como sus aciertos, evaluando de manera consciente el cumplimiento de los objetivos personales que se había propuesto “Al ver mi propia grabación siento que permite ver tanto mis debilidades como fortalezas, sobre todo, si logré los objetivos que me propuse personalmente dentro de la realización de la experiencia” (Participante 10).

Interacción 4. Brindar oportunidades para el desarrollo del pensamiento a través de preguntas, comentarios, ejemplos u otras formas de interacción

Autopercepciones de competencia y habilidad

En el ámbito educativo, la interacción entre docentes e infantes se convierte en un espacio clave para el desarrollo del pensamiento, especialmente cuando se brinda retroalimentación efectiva. En este contexto, la participante cuatro comparte cómo el feedback recibido le permitió tomar conciencia de un aspecto crucial en su práctica docente: la necesidad de captar y comprender plenamente las respuestas de los niños, transformando este proceso en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional.

Esta reflexión revela su capacidad para evaluar su desempeño y su disposición para mejorar, lo cual es un indicador de autoeficacia. Al reconocer que no estaba aprovechando plenamente las respuestas de los niños, la participante demuestra una conciencia crítica sobre su propia habilidad para interactuar efectivamente en el aula. Además, su interés por mejorar esta habilidad es una muestra de confianza en su capacidad de aprender y aplicar estrategias más efectivas, fortaleciendo así su percepción de competencia “el feedback me ayudó para darme cuenta de que no estaba tomando al 100% la respuesta que me daban los niños” (Participante 4).

Habilidades socioemocionales

Esta categoría agrupa aquellas interacciones que fomentan la autonomía, perseverancia y estimulan el trabajo en equipo entre los pares al compartir ideas y resolver desafíos de manera conjunta. (Pushparatnam et al., 2021).

De acuerdo a los relatos de las voces narradas por las estudiantes, se evidencia claramente el uso de creencias que apuntan a su estado de ánimo, emergiendo competencias socioemocionales acorde a: Regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, optimismo y autonomía emocional, desempeñando un papel vital en el crecimiento de habilidades profesionales en las estudiantes en cuanto al valor que le asignan a la tarea y las relaciones afectivas-emocionales al promover la colaboración entre los niños y niñas a través de interacciones entre pares, a continuación se presentan testimonios que ilustran estos hallazgos.

El testimonio de la participante dos pone de manifiesto un fortalecimiento de su autoconfianza y seguridad personal en el contexto educativo. Su experiencia revela cómo el desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente la regulación emocional y la autoeficacia, contribuyó significativamente a generar una percepción de bienestar y satisfacción en su interacción con los niños y niñas "Me sentí bien, más segura de mí misma y cómoda con los niños y niñas, lo que me provoca un grado de satisfacción" (Participante 2).

Las reflexiones de la participante cinco evidencian un progreso notable en su percepción de autoeficacia, reflejando una superación del temor al error y una mayor confianza en su desempeño. Este cambio destaca el impacto positivo del fortalecimiento socioemocional en su desarrollo profesional "Me siento orgullosa de mi avance a comparación de mi primera grabación, ya no siento vergüenza" (Participante 5).

El relato de la participante cuatro muestra su interés en promover prácticas pedagógicas colaborativas, incentivando el diálogo y la interacción significativa entre los niños y niñas. Su perspectiva refleja el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con la empatía, el liderazgo y la comunicación efectiva "Deseo favorecer aún más el trabajo colaborativo entre los niños, desafiarlos a que puedan conversar sobre el tema que estamos aprendiendo" (Participante 4).

En los hallazgos presentados de las estudiantes destacan su papel fundamental en el fortalecimiento personal y profesional. Las experiencias narradas revelan que competencias como la regulación emocional, la autoeficacia, la empatía, la expresión emocional, el optimismo y la autonomía emocional fueron clave para promover el bienestar individual y mejorar la interacción pedagógica con los niños y niñas. Las participantes manifestaron una mayor confianza en su desempeño, superando temores iniciales y fomentando prácticas colaborativas. En este sentido, el desarrollo socioemocional se configura como un componente esencial en la formación de futuras profesionales de la educación, promoviendo un enfoque integral que favorece tanto el crecimiento personal como la calidad de las relaciones educativas.

Discusión

Uno de los hallazgos más relevantes de la presente investigación se refiere a la percepción de las estudiantes sobre el impacto del uso de videos en el desarrollo profesional docente y el desempeño académico. Este resultado se alinea con los hallazgos reportados por Figueroa et al. (2024), quienes también identificaron que los videos constituyen un recurso pedagógico efectivo para fortalecer la formación docente, promoviendo la confianza y seguridad en el desempeño profesional. La convergencia entre ambos estudios respalda el empleo de videos como una herramienta didáctica que no solo facilita la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también fomenta la reflexión crítica sobre las experiencias prácticas en el ámbito educativo.

El uso del video como herramienta para el cambio en la actitud docente se evidenció mediante un proceso reflexivo entre pares, que fomentó la autorreflexión, el análisis crítico y la retroalimentación oportuna. Estos hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Tripp y Rich (2012), quienes observaron que los docentes participantes, al formar parte de grupos de reflexión y recibir retroalimentación, asumieron la responsabilidad de transformar su práctica al analizar su desempeño en los videos, identificando fortalezas y debilidades que promovieron una mejora continua en su proceso formativo.

La evidencia sugiere que los videos desempeñan un papel significativo como generadores de percepciones de autoeficacia en contextos educativos, influyendo directamente en el logro de metas de aprendizaje, las expectativas de éxito o fracaso, y la autopercepción de competencias y habilidades en el marco de la práctica pedagógica y el desarrollo docente. Este efecto ha sido demostrado en la investigación de Caraballo (2016), quien sostiene que la autoeficacia debe ser considerada en cualquier ámbito académico como una variable motivacional y dinamizadora, con implicaciones pedagógicas y didácticas que contribuyen al desarrollo integral del individuo.

En esta línea, en la etapa infantil, la autoeficacia de las futuras educadoras de párvulos se ve reflejada de manera notoria por las características particulares del nivel y de la eficacia para manejar las demandas académicas, influyendo sobre sus estados emocionales el miedo, la vergüenza y los nervios, así como la motivación al logro académico. Desde la teoría social cognitiva de Bandura (1999), la autoeficacia no se concibe como un rasgo estable de un sujeto, sino como un sistema dinámico de creencias que interactúa activamente con el entorno, adaptándose y transformándose en función de las experiencias vividas. En este sentido, las habilidades socioemocionales adquieren una relevancia fundamental, pues actúan

como un puente entre las exigencias académicas, el desempeño escolar y el logro profesional, configurándose como un factor determinante en el éxito académico de los estudiantes (Llorent et al., 2020).

Conclusión

En síntesis, los hallazgos permiten identificar retos y oportunidades en el uso del video feedback como estrategia para fortalecer la autoeficacia en la formación inicial docente de educadoras de párvulos, señalando las siguientes inferencias:

En primer lugar, la incorporación de videograbaciones en las prácticas intermedias de las futuras educadoras de párvulos ha demostrado un impacto significativo en su proceso formativo. Esta metodología facilita un proceso sistemático de autorreflexión que permite a las estudiantes identificar, analizar y evaluar de manera crítica los logros, aciertos y desafíos experimentados durante el desarrollo de las actividades pedagógicas implementadas en el centro de práctica. En consecuencia, se promueve una retroalimentación constructiva que favorece tanto la calidad de las interacciones establecidas con los párvulos como la mejora continua de las estrategias didácticas empleadas.

Es importante destacar que las estudiantes enfrentaron importantes desafíos al inicio del uso de las videograbaciones, una herramienta que empleaban por primera vez en el contexto de sus prácticas, lo que generó sentimientos de miedo, inseguridad y vergüenza al ser observadas por sus pares. No obstante, a medida que participaron en las reuniones técnicas con sus tutoras de práctica, desarrollaron mayor confianza al comprender que el proceso de retroalimentación mediante el video les permitía observarse a sí mismas, recibir críticas constructivas de sus compañeras y obtener retroalimentación efectiva por parte del docente tutor, constituyendo una oportunidad clave para promover su autorregulación emocional y fortalecer su percepción de autoeficacia.

En segundo lugar, en el contexto actual de Chile, la calidad educativa se encuentra estrechamente vinculada a un sistema de evaluación docente basado en estándares, el cual incorpora a la educación parvularia dentro de la carrera docente conforme a lo establecido por la Ley N.º 20.903, que define las bases para la formación inicial de los profesionales de la educación. En este marco, se sugiere que las universidades que imparten programas de formación inicial docente implementen instancias orientadas al desarrollo de destrezas prácticas, como el uso del video feedback, de manera que los futuros egresados cuenten con

las competencias y habilidades fundamentales para utilizar el video como una herramienta de reflexión y mejora continua en su práctica pedagógica.

El video feedback constituye una estrategia pedagógica fundamentada en el enfoque de aprendizajes situados, permitiendo que las experiencias formativas ocurran en contextos auténticos directamente vinculados a la práctica. En el ámbito de la formación inicial docente, esta metodología proporciona a las futuras educadoras de párvulos oportunidades para involucrarse en escenarios de campo que reflejan las realidades educativas que enfrentarán en su ejercicio profesional. A través de esta inmersión práctica, las estudiantes no solo adquieren competencias didácticas y pedagógicas, sino que también desarrollan un sentido de autoeficacia docente, entendido como la percepción de su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los niños. Este sentido de autoeficacia resulta fundamental, ya que se relaciona directamente con la disposición para reflexionar sobre la práctica, identificar áreas de mejora y adoptar estrategias que favorezcan el desarrollo profesional continuo, convirtiéndose así en un pilar para la automejora y la consolidación de una formación inicial docente de calidad.

Contribuciones a futuras líneas de investigación

Considerando los hallazgos y observaciones derivadas del estudio, sobre el uso del video feedback como mejora de autoeficacia en la formación inicial docente de educadoras de párvulos, se identifican posibles líneas que pueden ser objeto de estudios en futuras investigaciones:

- Evaluar el impacto del uso del video feedback en la formación inicial docente de futuras educadoras de párvulos.
- Explorar plataformas digitales que permitan sistematizar la retroalimentación durante la formación docente, a modo de herramienta de registro reflexivo y apoyo pedagógico.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999) Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 50 (2), 248-287 [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bunchaft, A. F., & Gondim, S. M. G. (2004). Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 21(2), 63–77. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200005>
- 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>
- Caraballo, L. (2016). *Los videos como activadores de juicios de la autoeficacia en un ambiente de aprendizaje para docentes sobre el uso de las TIC (Tesis de Maestría)* Departamento de Ciencia y Tecnología Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/360>.
- Fiuz, A. R., & Barros, N. F. de. (2011). Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(4), 2345–2346. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000400034>

- Figuerola-Céspedes, I., Fica-Pinol, E. y Yañez-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>
- 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>
- Griehaber, S., Krieg, S., McArdle, F. y Sumsion, J. (2021). Intentional Teaching in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 9(3), 3309. <https://doi.org/10.1002/rev3.3309>
- Gros Salvat, B., y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Harindranathan, P., y Folkestad, J. (2019). Learning analytics to inform the learning design: Supporting instructor’s inquiry into student learning in unsupervised technology enhanced platforms. *Online Learning*, 23(3), 34-55. <https://doi.org/10.24059/org.v23i3.2057>
- UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones. Documentos de trabajo. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf>
- 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>
- Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Macías Villarreal, J. C., Molina-Montalvo, H. I., & Castro López, J. R. (2024). Adopción de las TIC como herramientas de enseñanza en una universidad pública derivado de la contingencia sanitaria covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1761>

- Martínez, P., Armengol, C y Muñoz. (2019) Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 18(36), 55 – 74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2018). Bases curriculares Educación Parvularia. Autor.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and coregulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pushparatnam, A., Lee, K., Ding, E, Rolla, A., Wilinski, B. (2021). Teach ECE (First Edition). Washington, DC: The World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.
- Prilop, Weber, Prins y Kleinknecht. (2021). Relacionar la retroalimentación con la autoeficacia: recibir y brindar retroalimentación entre pares en la formación docente. *Estudios en Evaluación Educativa*, 70 (2). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101062>
- 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>
- Sahin, 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>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., y Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017- 0220-3>
- 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>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Marisela Piñango
Metodología	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual#
Software	Marisela Piñango
Validación	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual”
Análisis Formal	Marisela Piñango
Investigación	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual”
Recursos	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual”
Curación de datos	Marisela Piñango
Escritura - Preparación del borrador original	Marisela Piñango
Escritura - Revisión y edición	Marisela Piñango
Visualización	Marisela Piñango
Supervisión	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual”
Administración de Proyectos	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “igual”
Adquisición de fondos	Marisela Piñango, Marcela Bertoglio “Igual”