



CAPACITACIÓN EN SERVICIO

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial

2011

Clase 2

Instrumentos de evaluación para la Educación Inicial

Introducción

Hasta aquí se han desarrollado algunas ideas, definiciones y tensiones propias de las prácticas de evaluación en general, y en la Educación Inicial específicamente. En esta segunda clase, nos ocuparemos de retomar y profundizar algunas formas concretas de evaluar en las salas de Jardín que se presentan en el Diseño Curricular (pp 30-32): la agenda de la sala, la observación dialogada, la observación con registro listado de acciones, el registro en video y el “invitado”. Se trata de ideas sencillas y orientadas a las prácticas, pero no pretenden ser directivas para la acción directa sino formatos inspiradores de prácticas diversas. Se ofrecen algunos ejemplos y se avanza en orientaciones para la implementación.

1. La agenda de la sala

La maestra está interesada en promover situaciones de escritura en la vida cotidiana. Sabe que no es un objetivo del jardín que los chicos “salgan escribiendo”, pero ha estudiado sobre la alfabetización temprana y adhiere a la idea de que los chicos se vayan conectando con la escritura a partir de la necesidad de escribir en contextos reales más que en ejercicios escolares. Por eso, establece como primer punto de su agenda de la sala: “*destacar situaciones cotidianas donde la escritura se presente como una posible solución a un problema o tarea*”. Durante la semana, presta atención a las escenas diarias que podrían comportar oportunidades para escribir, y reconoce tres: 1) dejar una nota a los chicos que usan la sala en el contraturno, para pedirles prestado un material; 2) un día de lluvia en que no se puede salir al patio, escribir entre todos los juegos

favoritos de cada uno para jugarlos juntos en el patio al día siguiente; y 3) confeccionar un cartel para que los chicos que van por los pasillos recuerden que deben tirar los papeles en el cesto de residuos.

La idea de tener una “agenda” de la sala reposa en la decisión de dar prioridad a una serie de “asuntos” pedagógicos que interesa tener como prioritarios. Es una herramienta de evaluación porque pone de relieve objetos a ser valorados y repensados. La agenda focaliza ciertas situaciones existentes en el contexto del trabajo con un grupo de niños y las convierte en “asuntos”: se trata de la formulación explícita de prioridades para construir a conciencia una intervención pedagógica.

La racionalidad usual de la enseñanza se basa en la progresión: “programar-ejecutar-evaluar”. Pero quienes pasamos largas horas al frente de grupos escolares en la Educación Inicial sabemos que siempre queda un margen amplio de incertidumbre acerca de los procesos: la seductora apariencia técnica de esa secuencia lineal no logra utilidad más que en el orden interno de la carpeta didáctica. En ese sentido, la agenda ofrece un criterio de selección amplio y para nada puntual.

Se sugiere que los puntos de la agenda sean entre uno y cuatro, cantidad que la práctica muestra adecuada en un equilibrio entre lo que puede “tenerse en la cabeza” y lo que es posible considerar prioritario. Se referirán a aquellos aspectos que emergen como problemas de aprendizaje del grupo surgidos de los niños.

Algunos ejemplos, entre otros posibles:

- Afianzar el dominio de la secuencia numérica utilizándola en situaciones cotidianas, ya que ha comenzado a aparecer en diálogos grupales.
- Favorecer la equidad en términos de participación en actividades grupales, ya que hemos observado que Joaquín, Gabriela y Lucas acopian todo el espacio de participación invisibilizando a otros niños.
- Ir instalando en el grupo preguntas o ideas que conduzcan al tema-recorte de la Unidad Didáctica que comenzaremos dentro de pocos días.
- Favorecer la integración de los niños nuevos, que ingresaron tardíamente al jardín.
- Indagar acerca de lo que los niños hacen cuando trabajan con libros para recabar ideas para un futuro proyecto.

El lugar muy próximo a los procesos que promueve esta forma de intervención - que es evaluativa en el sentido de que introduce en un escenario cotidiano intenciones, miradas, variables de análisis para la acción- la convierte en una estrategia que **no indaga en los desempeños para medirlos, sino que permite al**

docente sumergirse en las situaciones del día a día con una atención selectiva, y una sensibilidad orientada.

Como puede verse en los ejemplos, se trata de asuntos de interés grupal, o bien centrados en integrantes específicos, y están muy contextualizados en la problemática local de cada grupo. No son “actividades” para hacer un día prefijado a una hora específica, sino aspectos que surgen de las inquietudes de los maestros, lineamientos institucionales, en fin: los asuntos siguen ocupando un lugar en la agenda mientras sigan siendo importantes, y por ello esta cuestión debe discutirse con cierta frecuencia entre los interesados: maestros y equipo directivo.

Como la hemos definido al concebirla hace algunos años (Brailovsky, 2004), el uso de la agenda se apoya en el supuesto de que los aprendizajes de los niños no se producen única ni centralmente en el contexto de intervenciones puntuales, encuadradas y restringidas a un escenario hipercontrolado que se “desmonta” finalizada la misma, sino que tienen lugar en el contexto de una experiencia más global en las que los objetos y acciones adquieren sentidos que no se limitan a los momentos de “transmisión” intencionada. La agenda es una suerte de “guía de reacción”; proporciona una representación de la finalidad de las prácticas útil al propósito de capitalizar las situaciones espontáneas y también para dar mayor coherencia a la experiencia de los niños en el Jardín.

A esto puede agregarse que la incertidumbre que es propia de los procesos de aprendizaje encuentra en esta herramienta un anclaje operativo importante. Digámoslo de otro modo: aseguramos que hemos aprendido algo cuando “sabemos que ya lo sabemos”, es decir que el aprendizaje puede evaluarse; sabemos que deseamos enseñar algo, o sea que el aprendizaje también puede desearse y preverse; pero una vez que se ha producido, nunca es idéntico a lo que se había previsto y la mayor parte de la veces ni siquiera se parece demasiado. Y jamás podríamos responder a la pregunta: “¿cómo, cuándo, bajo la influencia de qué experiencias precisas, a qué hora de qué día... aprendí esto?”

La agenda de la sala tiene esto en cuenta y simplemente sirve para poner de relieve asuntos que en algún momento de la semana será oportuno traer a colación al ruedo de la experiencia cotidiana de los chicos en la sala. Trabaja tomando en consideración la incertidumbre y nos permite ponderar, valorar, conocer nuestra realidad desde una toma de conciencia cotidiana.

Materialmente, se puede concretar en una lista, redactada en forma sencilla –lo más importante es que nos sirva de “ayuda memoria” a quienes la confeccionamos y que exprese nuestras genuinas preocupaciones y asuntos de interés– y dispuesta en un lugar cómodo y visible de la sala.

Interrogantes para el análisis y la reflexión

✓ ¿Qué “asuntos” nos preocupan o nos interesan especialmente?

Intentemos redactar al menos tres asuntos posibles de nuestra Agenda de la Sala de la semana próxima.

2. La observación dialogada

La técnica de la observación, tomada del ámbito de la investigación, sirve a los maestros para entrenar la mirada y extraer de la realidad –que siempre se presenta en su natural forma caótica y desordenada– elementos recurrentes que nos permiten poner en ella un orden. La observación “en diálogo” y el registro (a posteriori o en el momento) de comentarios surgidos a partir de la observación de situaciones específicas, en particular *conflictos*, es una forma particular de observación que ha mostrado especial utilidad para registrar el desarrollo de juegos grupales.

Dos docentes, ya sea que conformen una pareja pedagógica estable o que se trate de maestro y directivo, o maestro y profesor especial, e incluso maestro y padres de niños, pueden obtener un interesante análisis en el ruedo de una observación si a la vez que –desde un lugar discreto– observan el juego del grupo o de un niño, intercambian en voz baja comentarios y sugerencias para entender lo que sucede. Como se ha dicho, esta técnica resulta útil para comprender fenómenos grupales, relacionados con la interacción.

En la vida cotidiana de las instituciones, sucede en forma espontánea que algunas veces los adultos observan mancomunadamente y comentan el juego de los chicos; hacerlo en forma planificada y funcional a asuntos que nos interesa conocer mejor, convierte esta práctica en una estrategia de evaluación. Las dos miradas se traducen en dos voces que siguen a un mismo niño, o a una misma pareja de niños, y que pueden ir compartiendo impresiones sobre la situación y eventualmente bifurcarse, manteniéndose al tanto de lo que sucede en otro circuito del juego. Pueden proponerse comparar dos circuitos para reconocer modalidades predominantes de juego en los niños, o ver cómo las iniciativas de unos son tomadas por otros. Es un excelente modo de indagar en el origen y desarrollo de los conflictos dentro del grupo, para llegar a entender cómo se inician, qué estrategias de resolución emprenden los chicos, cómo reaccionan. Si la observación es participante, el intercambio puede ser posterior o puede hacerse una interrupción en la participación de los maestros en mitad del juego, para luego reingresar con nuevas ideas.

La observación dialogada es un modo de observación y análisis del juego del grupo que involucra a distintos tomadores de decisiones que deben coordinarse entre sí, y es a la vez un espacio de negociación de significados acerca del grupo de niños, de las prioridades, de las “avenidas” de análisis que constituyen la lente a través de la cual la actividad del grupo es observada e interpretada, y del lenguaje que será

considerado legítimo para nombrar los procesos del aula. En otras palabras: si miramos juntos a los niños jugar y dialogamos sincrónicamente sobre dicha escena, permitimos que afloren en forma inmediata y espontánea palabras llenas de realidad, llenas de compromiso con lo que está sucediendo. Es entonces un eficaz preventivo de los tecnicismos vacíos de sentido y las burocracias del quehacer docente.

Interrogantes para el análisis y la reflexión

- ✓ ¿Qué momentos de la jornada o qué niños escogeríamos para observar con esta técnica? ¿Por qué?
- ¿Con qué compañero/a de observación en diálogo lo haríamos?

3. La observación con registro listado de acciones

El registro de acciones específicas se centra en la propia acción y no en el niño o el grupo. Es decir, se trata de tomar registro no ya de “lo que está haciendo el niño”, sino del conjunto de acciones que tienen lugar en una situación de actividad grupal, independientemente de quién la realice. Es útil especialmente a las observaciones sucesivas de escenarios parecidos pero en los que se introducen cambios.

No debe ser entendida como una situación experimental; simplemente, propicia un análisis de las prácticas reales donde se registran acciones generales que deben listarse (puede indicarse entre paréntesis luego de la acción el nombre del niño o los niños que la llevaron a cabo, o no) siguiendo eventualmente un orden o haciendo referencia al tiempo o al espacio.

Veamos un ejemplo de aplicación de esta herramienta:

| Situaciones que van variando | Acciones observadas |
|---|--|
| <p><i>Juego con bloques.</i> Se ha propuesto a los niños que jueguen, sin otra consigna que el uso de ese material.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apila bloques iguales entre sí. • Arma un camino de bloques y usa un bloque más pequeño como auto que recorre el camino. • Arma torres y las derriba. • Pelea con un compañero por un bloque, que es distinto de los demás y siempre es disputado por los niños. • (...) |

| | |
|---|---|
| <p><i>Juego con bloques.</i> Se ha propuesto a los niños que jueguen luego de mostrar algunas posibilidades poco usuales del material: hemos mostrado que se pueden pegar bloques con cinta adhesiva para reforzar la estabilidad de las construcciones, y que se pueden incorporar otros juguetes, como autitos, muñecos, etc.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Arma las torres que siempre gusta de armar, y las “decora” con cinta adhesiva. • Juega sólo con las cintas adhesivas, las pega en tiritas colgando del borde de la mesa. • Se envuelve las manos en cinta adhesiva. • Pega bloques en las paredes y juega a lograr dejarlos unidos al plano vertical. “Son balcones”, dice. • Une los bloques de a dos y arma “edificios”. • (...) |
| <p><i>Juego con bloques.</i> Se ha realizado previamente un diseño, dibujando “algo que podría construirse con bloques”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Consulta el dibujo para armar lo mismo. • Dibuja sobre el bloque, y es prevenido por mí de no hacerlo, pues no se debe manchar el material. • Usa el bloque de regla para seguir dibujando. • Arma sobre el dibujo, usando la hoja de “piso”. • (...) |

Como puede verse, la técnica analiza efectos de las intervenciones. Esto sirve para construir una reflexión sobre qué producen nuestras consignas. Lo que se evalúa aquí es en buena medida el efecto observable que tienen los escenarios de aprendizaje que diseñamos. Nos permite –en distintas condiciones de una misma propuesta, o en el marco de distintas propuestas– comparar las acciones que el grupo realiza, los discursos que produce, los productos que genera.

En el ejemplo anterior, pueden verse algunas variantes que los propios niños producen a partir de consignas que fueron pensadas de una manera, y que luego dieron lugar a acciones mucho más diversas de lo previsto.

Ésta es finalmente la regla: no ha de suceder que los chicos jueguen exactamente a lo que pensamos que iban a jugar. Lo que sí puede suceder es que, a falta de hábitos de observación del juego, creamos que eso sí sucede, y nos tranquilice la idea de que hemos “capturado” el juego infantil para usarlo como vehículo de la enseñanza. Esta herramienta puede tal vez servir para constatar una vez más la imposibilidad de esa aspiración y para avizorar amplias posibilidades de trabajo pedagógico con sensibilidad hacia la incertidumbre propia de toda relación educativa.

Interrogantes para el análisis y la reflexión

Un tema relacionado con este tipo de registro y su surgimiento tiene que ver con la escena habitual en la que el juego de los chicos se sale del escenario “didáctico” previsto: de pronto, pasan de dramatizar el escenario óptimo de la fábrica de pastas que hemos visitado la semana pasada, por ejemplo (y de cuyos objetos característicos se ha visto poblada la sala) a un juego que parece interesarles más y que invade la escena: ¡los Power Rangers!

- ✓ ¿Qué hacemos entonces? ¿Desesperamos? ¿Damos por fracasada la iniciativa de enseñar algo mediante el juego? ¿Buscamos un valor instructivo en los Power Rangers? ¿Decimos algo así como: “chicos, terminen con eso, estamos jugando a la fábrica de pastas”?

Pensemos en reacciones posibles y deseables ante este escenario, considerando la relación entre “escenarios propuestos” y “juego real” de los chicos. Imaginemos alternativas de intervención para ofrecer escenarios interesantes y potentes, intervenir en ellos adecuadamente y ofrecer respuestas a los desvíos que siempre, sin excepciones –y por suerte– se van a ofrecer como oportunidades de búsqueda de nuevas formas de aprender.

Cada uno de usted va a presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)

4. El registro en video¹

La posibilidad de que los niños se vean a sí mismos jugando –además de ofrecer una serie de oportunidades de aprendizaje a nivel de la autoimagen corporal, por ejemplo– permite acceder a algún grado de conciencia acerca de la apariencia de su propia actividad desde un “afuera” que, en niños cuyo pensamiento posee rasgos egocéntricos, es casi siempre un misterio.

¹ Tratándose de una grabación de uso interno es equiparable a un registro escrito y no demanda solicitar una autorización o tomar especiales recaudos legales; sin embargo, se recomienda informar a las familias y resguardar los videos de una difusión indebida. Como todo material que involucra el registro de menores, amerita un tratamiento responsable y cuidadoso.

Realizar registros en video en forma cotidiana, entonces, ofrece la posibilidad de sistematizar ciertas prácticas y que ellos mismos puedan reconocer lo que sucede en el grupo. Si se decide registrar, por ejemplo, el breve recorrido que se hace hasta el baño con el grupo después de la merienda, es posible que se hagan presentes allí juegos y bromas habituales, observaciones sobre el espacio, pequeños conflictos recurrentes, en fin: la realidad así guardada en el registro visual del video, accesible para los niños, se vuelve objeto de reflexión.

5. El invitado

Uno de los rasgos de la evaluación, en cualquier contexto que ésta se analice, es la ventaja de que tenga al menos en parte un componente externo. Es posible evaluarse a uno mismo, por supuesto, pero no es suficiente. Y en el caso de la Educación Inicial, la figura del “invitado” puede ser útil para cubrir esta demanda: puede ser un docente de otra sala, un familiar de los niños, un colega del docente o un especialista en algún ramo vinculado a los proyectos del grupo. En cualquier caso, su presencia ofrece dos tipos de aporte: por una parte, en lo que a su posición de padre, especialista, colega, etc. concierne, es capaz de brindar una opinión autorizada que nos ayude a pensar; por otra parte, sea cual fuere su autoridad objetiva en cuanto al contenido, es un “otro”, ofrece una mirada externa y transmite sus impresiones de “otro”. Y de eso se trata también la evaluación: de acceder a una *otredad* sobre lo nuestro. Por eso el registro, por eso el video, por eso el invitado: de lo que se trata en definitiva es de salir de la mirada única que tenemos sobre nosotros mismos y construir una valoración triangulada, basada en múltiples miradas, sensible a diferentes racionalidades, estéticas y políticas.

Interrogantes para el análisis y la reflexión

- ✓ ¿Qué situaciones de la vida cotidiana podrían filmarse para ver luego el video con los chicos?
- ✓ ¿Qué aportaría el registro en video a dicha situación?
- ✓ ¿En qué casos sería oportuno traer un invitado?
- ✓ ¿Qué ventajas podemos reconocer en cada estrategia?

Cada uno de usted va a presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)

TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL

Se ofrecen dos consignas (la primera de ellas, muy amplia) para resolver institucionalmente:

- 1. Implementar alguna de las propuestas de evaluación y elaborar un breve informe descriptivo y reflexivo.** Al hacerlo, registrar al menos qué dispositivo se implementó, en qué grupo de estudiantes y con qué objetivo evaluativo; qué sucedió y en qué medida la propuesta respondió a sus fines. Si lo desean (y se corresponde con el dispositivo elegido), pueden incluir fotografías, grabaciones u otros sistemas de registro.
- 2. Discutir grupalmente el episodio del recuadro *Interrogantes para el análisis y la reflexión* del ítem 3 de esta clase (el juego de la fábrica de pastas / Power Rangers) y analizar posibles reacciones e intervenciones.** Elaborar un breve comentario de conclusiones grupales en el que se retomen situaciones parecidas o comparables, que hayan sido vividas en la institución.

**ESTE TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL Nº 2 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR
CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 23-08-11
Les solicitamos tener en cuenta los requerimientos estipulados en el instructivo para los Trabajos
Prácticos Institucionales**

Bibliografía citada y de referencia

- AAVV (2005). La diversidad en el aula de la posmodernidad. En *e-Eccleston Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (3). Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/portadarevista2.htm>
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. Em *Sisifo / revista de ciências da educação* · Nº 9, 57-70. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apel, J. (1995). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Bonadero, M. (s/f). *La mirada infinita del docente*. Entrevista. Proyecto Antes de Ayer. Infancia en Red. Recuperado el 1 de abril de 2011, de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/165>
- Brailovsky, D. (2004). Desarmando la máquina imperfecta, herramientas de evaluación e investigación en el Nivel Inicial. En *0 a 5: la educación en los primeros años*. Novedades Educativas, Nº 59. Buenos Aires.
- Brooke, N. (2008). Responsabilização Educacional no Brasil. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, Nº 1, 93-109.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquet.
- Genishi, C. (ed.) (1992). *Ways of Assessing Children and Curriculum: stories of early childhood practice*. New York, USA: Teachers College Press, Columbia University.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: A. P. C.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Nivel Inicial (2004). *Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos de Nivel Inicial*. Documento inicial Nº 1/2004. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capitacion/documentoscirculares/2004/aportes_para_repensar.pdf

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/CORDOBA%20-%20Propuesta%20Institucional%20de%20Retencion%20e%20Inclusion.pdf>
- Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. En *Revista guatemalteca de educación*, 1(1), Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala.
- Lirón Ruiz, Y. (2010). La evaluación en la escuela infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia: fines, funciones y tipos; procedimientos e instrumentos. Importancia de la evaluación inicial. La observación. Información a las familias y/u otros agentes. Metodología de la investigación-acción. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, N° 14. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/ylr.htm>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, Alicia R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. México DF: Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Pérez Juste, R. (2000). *La Evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas*. Ponencia en XXI Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P. (2003). *El uso de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje para la mejora de la enseñanza*. Conferencia en VII Congreso Nacional de Educadores, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluar es comprender: de la dimensión técnica a la dimensión crítica*. En Boggino y Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (1999). *El juego y la educación infantil: un espacio entre dos culturas*. Ponencia en II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2004). *El Proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Spakowski, E. y otros (1998). *La Organización de los Contenidos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Colihue.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.