

Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación

Gerardo I. Sánchez¹, María T. González¹, y Javiera A. Bustamante²

(1) Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Formación Inicial Escolar, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile (correo-e: gsanchez@ucm.cl; mtgonzal@ucm.cl)

(2) Colegio Integrado San Pío X de Talca, Talca, Chile (correo-e: javieraaalejandrab@gmail.com)

Recibido Nov. 5, 2021; Aceptado Dic. 28, 2021; Versión final Ene. 26, 2022, Publicado Jun. 2022

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo examinar los significados que dan estudiantes de educación parvularia en su último año de formación a la temática de la evaluación formativa y la retroalimentación. La investigación, de carácter cualitativa, se desarrolla en un contexto universitario de la región del Maule (Chile). Se utiliza una entrevista episódica individual, seguido por un análisis de contenido y levantamiento de categorías en torno a cinco dimensiones. Los resultados dan cuenta de una clara comprensión de las finalidades y uso de la evaluación formativa y el manejo de estrategias de retroalimentación que relevan su función pedagógica en el trabajo con niños/as. En conclusión, estos resultados abren perspectivas de diálogo en el contexto regional que permiten enriquecer la formación inicial de profesores al entenderla como una relación bidireccional con los contextos de actuación profesional.

Palabras clave: evaluación formativa; educación parvularia; retroalimentación; Chile

Formative assessment in the classroom: an analysis of what it means for preschool educators in training

Abstract

The main objective of the present study examines how last-year preschool education students in training define the subject of formative evaluation and feedback. The methodology is qualitative and is conducted at a university from the Maule region (Chile). Data is gathered by conducting individual episodic interviews followed by a content analysis and a survey of categories around five dimensions. The results show a clear understanding by students of the purposes and applications of formative assessment and feedback strategy management. Students also highlight their pedagogical functions when working with children. In conclusion, these findings open promissory perspectives for dialogue at the regional level that can enrich teacher training since teachers understand it as a two-way relationship in the context of professional teaching applications.

Keywords: formative assessment; preschool education; feedback; Chile

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos enfrentan desafíos asociados a calidad y equidad, y la respuesta se refleja en políticas, programas y proyectos que buscan generar condiciones para que todas y todos tengan acceso a una educación integral, inclusiva y equitativa, demandando la presencia de comunidades escolares capaces de reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes, ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr los aprendizajes fundamentales y participar de manera propositiva en la sociedad. Los procesos de formación en la actualidad deben hacer frente a los cambios sociales y culturales que atraviesan no solo a las escuelas sino también a la sociedad. En ese escenario, las nuevas comprensiones logradas en relación a los procesos de enseñanza - aprendizaje, generan oportunidades para repensar el sentido de la evaluación, la que debe estar al servicio de las decisiones pedagógicas y de esa forma impactar en la mejora de los aprendizajes, resultando así, útil en el aula.

Desde una perspectiva de aprendizaje: “la evaluación no puede tener la finalidad exclusiva de clasificar o comparar a los estudiantes sino tratar de identificar la ayuda y los recursos que necesitan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Calatayud, 2019, p.166). Ello implica superar la tradición y la práctica evaluativa que habitualmente tiende a transformar en sinónimo el evaluar y el calificar (López y Sicilia, 2017). En esa lógica: “la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos” (Perrenoud, 2008, p. 10). En el contexto nacional, Chile dispone de distintos marcos de actuación (Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar) además de Estándares para la profesión docente los que, en el ámbito pedagógico implican una evaluación para el aprendizaje, vinculada a las denominadas responsabilidades profesionales.

En el ámbito de la educación parvularia (Mineduc, 2018), la evaluación está desafiada a constituirse en un espacio formador, que trasciende la noción de mero juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para convertirse en una herramienta al servicio del aprendizaje. Sin embargo, es preciso reconocer la separación entre las declaraciones educativas y las prácticas para entender que nuestras realidades educativas no necesariamente se ajustan a nuestras intenciones educativas, y en ese sentido la evaluación tiende a configurar un escenario de resistencia a las innovaciones pedagógicas, disociándose de la enseñanza y el aprendizaje, y en la actualidad, ancorada más de lo necesario en la rendición de cuentas y el paradigma de la estandarización. Se desarrolla una cultura de la evaluación: “que potencia unas formas de actuar y de pensar que la distancia de la noción de formación y la mantiene anclada a la de selección y control” (Sánchez y Jara, 2021, p.82)

En medio de esta racionalidad, emerge una evaluación que busca ponerse al servicio de la toma de decisiones pedagógicas y por tanto revela su función formativa para constituirse en un proceso valorativo llamado a cumplir la función de formar al estudiante (Asiú et al., 2021). Para ello es preciso que la evaluación enfatice su función formativa orientada a la regulación de los aprendizajes (Popham, 2013), lo que implica la recogida de evidencia para determinar el desempeño alcanzado por el estudiante y desde ahí reflexionar y ajustar los procedimientos didácticos con la intención de favorecer aprendizajes. Complementariamente, para Henderson et al. (2019) se trata de un proceso en que los alumnos dan sentido a la información sobre su desempeño y la usan para mejorar la calidad del mismo. Desafío que debe ser favorecido paulatinamente en el ámbito preescolar, permitiendo que niños/as de nivel transición puedan experimentar actividades de autoevaluación y coevaluación para su aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje tiene como foco la noción de un: “proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases” (Vera et al., 2017, p. 362). Esta noción de evaluación suele contrastar con aquella que la circunscribe a certificar o acreditar el resultado del aprendizaje mediante el uso de la calificación. En ese sentido, lo que termina ocurriendo en el aula es muchas veces la supremacía de la evaluación sumativa que invisibiliza la intencionalidad formativa (Deneen y Brown, 2016). En la práctica de la evaluación suelen ser comunes las distorsiones respecto del vínculo entre la evaluación formativa y la sumativa y en el caso de esta última, separada del ciclo evaluativo completo. Con ello se terminan por asumir lecturas y prácticas dicotómicas, según lo cual la formativa se asociaría a herramienta de enseñanza y la sumativa como herramienta para documentar el logro que alcanza el estudiante, sacrificando la posibilidad de concebirla como procesos integrados comprometidos con el desafío de reorientar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Al superar tal dicotomía, la evaluación se constituye en un ciclo formativo que pretende que niños/as y educadores construyan una relación distinta con el aprendizaje, partiendo de la base de que, a partir de la experiencia evaluativa, ambos aprenden: el primero a ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje, y el segundo, a ajustar sus estrategias de enseñanza para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje. Para Dixson y Worrell (2016) estos dos tipos de evaluación son complementarios y las diferencias entre ellos a menudo se encuentran en la forma en que se utilizan.

Desde los planteamientos de Nicol y Macfarlane (2007), tanto la evaluación formativa como el aprendizaje autorregulado pueden contribuir a que los estudiantes logren tomar control de su propio aprendizaje, lo que debe ser favorecido tempranamente desde el ámbito preescolar, mediante actividades y acciones adecuadas a las características y posibilidades de niños/as. Ello implica ajustes en la forma en que los profesores organizan la evaluación y apoyan el aprendizaje. La investigación de Andrade y Valtcheva (2009) corrobora que la autoevaluación debe ser un tipo de evaluación formativa para identificar áreas de fortalezas y debilidades en el trabajo de cada uno para hacer las mejoras y promover el aprendizaje. En ese sentido, Poulos y Mahony (2008) postulan la retroalimentación como estrategia clave en el aprendizaje y la enseñanza, la cual se extiende más allá del modo de entrega y el tiempo asociado para incluir también la credibilidad del profesor que la ofrece, relevando la importancia de las capacidades de los evaluadores en la posibilidad de hacer efectiva esta práctica de retroalimentación. Ahora bien, desde la perspectiva del estudiante, este tipo de evaluación también permite revelar el impacto que puede generar en el aprendizaje. Para Dixson y Worrel (2016), Cauley y McMillan (2010) y Sadler (2010) el uso de la evaluación formativa promueve una relación positiva entre motivación y aprendizaje. Así mismo, el proceso de retroalimentación que constituye un eje fundamental de la evaluación formativa proporciona evidencia que permite la modificación de la enseñanza y el aprendizaje, proyectando una acción que más allá del simple rendimiento académico (Muñoz, 2020).

Al profundizar en la temática, los planteamientos de Canabal y Margalef (2017), confirman que la retroalimentación cumple una función clave de soporte al aprendizaje en lo que se conoce como *feedforward*: “no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior” (p.21). Complementariamente, Wiggins (2011) pone de manifiesto el protagonismo que ha de asumir el estudiante en el proceso evaluativo y en ese sentido, la retroalimentación tiene un considerable poder para mejorar la enseñanza que se ofrece. La revisión de los estudios lleva a señalar el *feedback*, la participación activa del alumnado y el diálogo sobre lo aprendido como elementos clave asociados a la retroalimentación. Al respecto, Handley y Williams (2011), concluyen que el mejoramiento del *feedback* y su efecto positivo sobre el aprendizaje depende de la calidad del diálogo entre educadores y estudiantes, por lo que resulta fundamental trabajar en los procesos de interacción.

En consecuencia, hoy en día, la evaluación se considera una variable esencial en los procesos formativos, y frente a ello, los sistemas escolares están demandando al educador que gestione los resultados de sus evaluaciones y tome decisiones respecto de la efectividad de las prácticas de enseñanza. Para hacerlo realidad en los espacios de aula, los educadores enfrentan: “la obligación de proveer a sus estudiantes oportunidad de acuerdo con las necesidades de cada uno (evaluación diversificada o diferenciada, cuando sea el caso), entregar retroalimentación oportuna y de calidad respecto de las fortalezas y limitaciones en su aprendizaje” (Förster, 2017, p.38). De manera particular, y como expresión de los principios éticos de la evaluación vinculados a justicia, autonomía e integridad, en el ámbito de la educación parvularia, la evaluación está igualmente llamada a diversificar sus usos y, por tanto, monitorear el proceso de aprendizaje, retroalimentar a niños y niñas respecto de los avances logrados y los espacios de mejora, así como también, ajustar las propias estrategias de enseñanza para acompañar en los logros.

El estudio adquiere relevancia en el sentido que la evaluación para el aprendizaje y con foco en la retroalimentación no es una tarea fácil de instrumentalizar y constituye el componente de los sistemas educativos menos permeable a los cambios, debido a una lógica de funcionamiento sustentada en las teorías y prácticas derivadas de la medición educacional y psicológica (Förster, 2017). Paradojalmente, favorece la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuando se refiere a la educación parvularia: “orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto” (Cardemil, 2014, p.10).

El estudio que se presenta tiene como objetivo describir los significados sobre el qué y cómo de la evaluación formativa y la retroalimentación que tienen estudiantes de educación parvularia en su último año de formación y que desarrollan prácticas profesionales en los niveles de transición (pre-kínder y kínder) en modalidad de trabajo virtual.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla a partir de un diseño metodológico de carácter cualitativo el que permite la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, la cual se convierte en un marco para su actuación en ella (Flick, 2007). Se busca conocer las orientaciones subjetivas de educadoras de párvulos en formación, reconstruyendo la experiencia de evaluación que desarrollan en sus aulas en el trabajo con sus niños y niñas. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista episódica individual de carácter semi estructurado, cuya principal característica es que solicita al entrevistado enfocar su atención en situaciones o episodios concretos que podrían aportar información importante para los objetivos de la investigación (Flick, 2007), y de esa manera generar conocimiento de tipo narrativo episódico y semántico.

La construcción del guión de la entrevista consideró las siguientes dimensiones: (i) Finalidad otorgada a la evaluación (en tanto la evaluación formativa puede permitir ir recolectando valiosa información respecto de cómo progresan los estudiantes en el aprendizaje, siendo un insumo clave para acompañarlos en este proceso, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional) (ii) Uso formativo otorgado a la evaluación (en el sentido que la evaluación puede utilizarse, sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clase);(iii) Estrategias de retroalimentación (en la línea de descubrir y revisar el tipo de tareas que se ofrecen a los alumnos, vale decir, qué se les propone en términos de acciones, reflexiones, cuáles son las consignas).

Se trabajó mediante la modalidad de estudio de caso con estudiantes en formación de educación parvularia en establecimientos educacionales urbanos de la región del Maule, Chile y en las distintas dependencias administrativas (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Para efectos del presente artículo se sistematiza la experiencia de 9 estudiantes de educación parvularia en contextos de práctica profesional en niveles de transición (pre-kínder y kínder) y en modalidad de trabajo online. En la selección de los entrevistados se consideraron los siguientes criterios de selección para participar del estudio: i) ser estudiante de educación parvularia que se desempeña en contextos urbanos; ii) estudiante en proceso de práctica profesional; iii) desempeño en establecimientos educacionales de distinta dependencia; iv) práctica en niveles de transición (pre-kínder y kínder) y v) voluntariedad para participar en la investigación. En cuanto a las consideraciones éticas de esta investigación, los participantes accedieron por la vía de la firma de un consentimiento informado al inicio de la investigación, en el que se explicita el compromiso de los investigadores de proteger los datos personales y respetar el relato de las estudiantes en práctica de educación parvularia, sin insistir en episodios sensibles.

Para el tratamiento de los datos cualitativos de las entrevistas, se utilizó el método del análisis de contenido preconizado por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017). El análisis se inicia con una codificación abierta aplicando conceptos que se ajusten a los datos empíricos. A partir de las dimensiones del estudio (tipos de evaluación, finalidad otorgada a la evaluación formativa; requerimientos para la evaluación formativa; estrategias de retroalimentación e inconvenientes para su desarrollo) y realizada la transcripción emergen categorías temáticas, que son ejemplificadas con relatos/pasajes de los aspectos verbalizados por los sujetos. Estas categorías se sustentan en la recurrencia de las respuestas dadas por los entrevistados. La tabla 1 registra las categorías asociadas a las distintas dimensiones investigadas, lo que permite apreciar la riqueza de la información, y en definitiva de los relatos.

Tabla 1: Dimensiones de la evaluación y categorías asociadas

<i>Dimensión</i>	<i>Categorías</i>
Tipos de evaluación	Diagnóstica Formativa
Finalidad otorgada a la evaluación formativa	Aprendizaje y su avance Mejoramiento de la práctica pedagógica Posibilitar la toma de decisiones pedagógicas
Requerimientos para la evaluación formativa	Condiciones en función de quién es evaluado Condiciones respecto de quién evalúa Condiciones asociadas al proceso
Estrategias de retroalimentación	Utilización de preguntas Tipo de experiencia Verbalizaciones y uso de medios tecnológicos Recogida de evidencias Trabajo con medios audiovisuales
Inconveniente para el desarrollo de la retroalimentación	Modalidad online y aprendizaje Diversidad Familia y contexto menos controlado Tiempo

RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados se presentan organizados en cinco dimensiones: tipos de evaluación; finalidad otorgada a la evaluación formativa; requerimientos para la evaluación formativa; estrategias de retroalimentación e inconvenientes para el desarrollo de la retroalimentación. Cada dimensión se desagrega en categorías las que son acompañadas de extractos de registros de habla.

Tipos de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje

Las estudiantes de educación parvularia entrevistadas evidencian conocimiento de los tipos de evaluación. En sus planteamientos, como se evidencia en la Tabla 2, emergen referencias a las evaluaciones diagnóstica y formativa. Respecto a la diagnóstica, comparten la convicción que la indagación de conocimiento previo es esencial para el desarrollo de nuevos aprendizajes y, por tanto, la desarrollan con el fin de obtener un panorama general de lo que un niño/a sabe, piensa o cree. En cuanto a la evaluación formativa, el discurso revela una práctica que se enmarca en un proceso de aprendizaje intencionado que permite recoger de manera sistemática evidencias del mismo, a partir de las cuales toman decisiones sobre los próximos pasos a seguir en la enseñanza con el propósito de mejorar el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la educación parvularia en Chile, la evaluación constituye un proceso sistemático de recogida de antecedentes que permite diseñar o ajustar la ruta de aprendizaje con la intención de dar respuesta efectiva a los procesos de aprendizaje. Se parte de la base que el foco de atención: “no es necesariamente cuánto sabe el párvulo, sino cuáles están constituyendo sus principales logros y dificultades, para, con él, generar estrategias para sus avances. No solo compromete al niño o la niña, sino que interpela al docente en su enseñanza” (Mineduc, 2018, p.112)

Tabla 2: Tipos de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Extractos de registros de habla</i>
Diagnóstica	“La evaluación diagnóstica me permite conocer lo que los niños saben, los aprendizajes que ellos han adquirido y los distintos conocimientos que ellos saben. Recoger esa información, y a partir de eso tomar decisiones para planificar y realizar nuevas experiencias de aprendizaje para potenciar las habilidades y aprendizajes de los niños y niñas” (E4).
Formativa	“La formativa es la de proceso, es algo más continuo en donde yo voy observando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Donde yo veo lo que los niños y las niñas van aprendiendo. Esa evaluación, considero por lo que he ido aprendiendo que es la que me permite ir detectando en el camino lo que ellos saben, sus avances y logros que van teniendo durante el proceso” (E4).

Finalidad otorgada a la evaluación formativa

La evaluación formativa responde a una noción de enseñanza que reconoce que aprender es un proceso complejo a través del cual el niño/a construye conocimientos a partir de las actividades que lleva a cabo, y que esto requiere de monitoreo y ajuste de la práctica por parte del educador. Esta evaluación se relaciona con la función pedagógica de la misma, la que permitiría la regulación continua del proceso de enseñanza – aprendizaje, con la intención de potenciarlo oportunamente. Consultadas respecto a las finalidades, las categorías que emergen relevan la función pedagógica asociada a la evaluación a partir de cuatro categorías, como se evidencia en la Tabla 3.

Las entrevistadas destacan la posibilidad de visualizar el aprendizaje y avance logrado por el niño/a, en tanto aporta información relevante para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de niños/as y de este modo mejorar la enseñanza en general. Asimismo, declaran la intención de mejoramiento de la propia práctica pedagógica, en tanto la evaluación formativa permite su revisión, y por tanto una función reguladora del proceso de enseñanza – aprendizaje para hacer posible que los medios y dispositivos didácticos respondan a las características y necesidades de los niños/as. Complementariamente, se la asocia a la posibilidad de retroalimentar el proceso educativo considerando que los niños/as van siendo formados mientras aprenden, lo que supone una evaluación que provee información oportuna para facilitar su avance. Finalmente, emerge con fuerza el posibilitar la toma de decisiones pedagógicas sobre los próximos pasos en la enseñanza que tengan probabilidades de ser mejores o mejor fundadas para propiciar condiciones de educatividad.

Las situaciones descritas confirman una mirada coherente con la naturaleza de la evaluación formativa en su vínculo con la función pedagógica, según la cual se requiere monitorear el proceso para descubrir las dificultades experimentadas por la diversidad de niños/as en el logro de aprendizajes, y a partir de ahí ajustar las estrategias necesarias, las que en contexto de virtualidad encuentran en las familias un apoyo importante para asegurar posibilidades de aprendizaje. En consecuencia, esta evaluación permite que el educador/a identifique cómo se está desarrollando el aprendizaje y a lo largo o durante el proceso educativo, implica la búsqueda e interpretación de evidencias respecto de los aprendizajes en función de los objetivos que se espera alcanzar y las estrategias proyectadas y aplicadas para ello (Mineduc, 2018).

Tabla 3: Finalidad otorgada a la evaluación formativa

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Extractos de registros de habla</i>
Aprendizaje y su avance (Foco en el niño/a):	“Ayuda en la construcción del aprendizaje, a saber, si el niño está aprendiendo o no. La finalidad es identificar el punto de desarrollo en que se encuentran los niños, hacia dónde tenemos que dirigirnos, la forma en que podemos dirigirnos. En definitiva, poder ver los progresos de los aprendizajes de los niños” (E6)
Mejoramiento de la práctica pedagógica	“Busca que los equipos pedagógicos reflexionen y reconstruyan las experiencias de aprendizaje, para que estas se vuelvan más pertinentes de acuerdo a las características que posee el nivel, ya sean individuales o colectivas, para poder modificar las planificaciones” (E3)
Retroalimentar el proceso	“Me permite ver cuál es la progresión de los aprendizajes que han tenido los niños, cómo estoy llevando la práctica educativa, saber qué cosas podría mejorar y qué estrategias podría ir cambiando o manteniendo y que yo vaya viendo que dan resultados dentro del logro de habilidades con los niños y niñas” (E7)
Posibilitar la toma de decisiones pedagógicas	“Todo me lleva a pensar en la toma de decisiones. Esa sería la finalidad, para tomar decisiones en el proceso y favorecer los aprendizajes de los niños y niñas” (E4) “La analizaba por niño y por grupo. Siempre desde la base, desde la teoría y a partir de ello, iba viendo si estaba en el nivel de acuerdo a lo que propone la literatura. Qué es lo que saben y lo que no, si había apoyo de parte de las familias, del adulto, porque como es modalidad online y están los papás ahí, también observábamos eso, si pedía ayuda al adulto para responder o era más autónomo e independiente y respondía por su propio conocimiento y no el de estar apoyado por un adulto” (E8)

Requerimientos para evaluación formativa

Los requerimientos identificados para llevar a cabo una evaluación formativa efectiva se relacionan con ciertas condiciones. Por una parte, pensando en quién es evaluado, se requiere identificar necesidades y progresos alcanzados en relación al aprendizaje de tal manera que el educador pueda adecuar los procesos que está utilizando y, con ello, dar dirección y sentido al diseño de materiales y a la acción de apoyo al aprendizaje. Por otra, emergen las condiciones respecto de quién evalúa, en el sentido de que es esperable que el profesional, en un proceso de reflexión, posea el conocimiento y evidencias necesarias para emitir juicios fundados sobre los aprendizajes y el progreso de los niños/as. Asimismo, debe saber utilizar este conocimiento para ajustar la planificación y la enseñanza de modo que todos los párvulos logren desarrollar su máximo potencial. Por último, y de manera complementaria, reconocen el carácter procesual de esta evaluación, formando parte de todo el circuito de enseñanza – aprendizaje, sin quedar circunscrita a un momento didáctico determinado. Las evidencias de estas categorías se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4: Requerimientos para una evaluación formativa

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Extractos de registros de habla</i>
Condiciones en función de quién es evaluado	“Requiere que uno realmente pueda recoger aprendizajes, que sea una evaluación en la que sea posible obtener una respuesta de parte del niño, que tenga la oportunidad de dar a conocer su aprendizaje [...] creo que tiene que ser en un contexto cotidiano del niño, porque si al final lo preparamos y lo preparamos no nos va a mostrar los aprendizajes reales, quizás va a ser un aprendizaje que él ya va a saber qué tiene que responder” (E5).
Condiciones respecto de quien evalúa	“Requiere de experiencias de aprendizaje que estén previamente planificadas, requiere de una constante evaluación y autoevaluación de quien lo esté llevando a cabo” (E7).
Condiciones asociadas al proceso	“Yo creo que lo principal es que exista una progresión de la evaluación misma, o sea, de las decisiones que yo voy tomando, que vayan acorde a las necesidades, intereses y características de los niños, pero de acuerdo a la evolución que esto tenga en cada uno de ellos” (E4). “La aplicación de diversas experiencias, de diferentes estrategias para lograr evidenciar qué tanto se ha logrado el objetivo de aprendizaje” (E6).

La evaluación formativa, tiene “un rol estratégico irremplazable: no sólo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad” (Cardemil y Román, 2014, p.10). Ello implica la competencia profesional del educador para recoger la evidencia necesaria de lo que efectivamente están aprendiendo los niños/as, de sus logros y brechas para determinar estrategias de ajuste y regulación.

Estrategias de retroalimentación efectiva desarrollada con niños(as)

La retroalimentación constituye una herramienta en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, ya que aporta información relevante al sujeto que lo ayuda a progresar, y en paralelo, permite al educador profundizar la propia reflexión de cómo su accionar en el aula condiciona (facilita o limita) el avance y cómo ajustar su práctica. En ese sentido, las entrevistadas reconocen el potencial de la retroalimentación y advierten la necesidad de generar un contexto (espacio, tiempo, apoyo) para la mejora. Entre las estrategias que destacan emergen el uso de las preguntas (para ayudar al niño a darse cuenta de lo que están aprendiendo) y la verbalización (como dispositivo para hacerlos más consciente de lo que están aprendiendo); el tipo de experiencia (aportando a situaciones de aprendizaje que los involucren en el plano cognitivo y afectivo); y complementariamente, la diversidad de evidencias (con la intención de reunir información suficiente, y por tanto certezas de lo que está siendo logrado y lo que se requiere potenciar) para orientar la toma de decisiones con criterio pedagógico. Ello queda reflejado en la Tabla 5. Estas estrategias desplegadas por las entrevistadas ponen de manifiesto la presencia de una evaluación inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, según lo cual se evalúa – y recoge evidencia mientras se va aprendiendo y con ello, se trataría, por tanto, de un proceso al servicio del aprendizaje (Andrade y Valcheva, 2009; Cauley y McMillan, 2010).

Tabla 5: Estrategias de retroalimentación efectiva desarrollada con niños/as

Categorías de análisis	de	Extractos de registros de habla
Utilización de preguntas	de	“Las preguntas que realizo para ver qué están entendiendo ellos. Tratar de [...] recordar las experiencias previas que ellos han tenido, de acuerdo a lo que se está trabajando, a través del arte, que ellos dibujaran lo que aprendieron o lo que más les gustó del contenido que estaba pasando, así voy analizando los resultados alcanzados y ajustando lo que sea necesario” (E3)
Tipo de experiencia		“Siempre hacemos retroalimentación en las actividades, por ejemplo, utilizamos un gráfico e hicimos una actividad de Matemática, relacionándolo con sus preferencias de frutas y verduras. Entonces, vimos las preferencias de cada niño, que ellos fueran construyendo el gráfico. Luego de eso, lo que se hizo al finalizar, fue preguntar: ¿Qué es lo que hicimos?, ¿para qué utilizamos este gráfico?”(E8)
Verbalizaciones y uso de medios tecnológicos	y	“También se realizaban verbalizaciones de acciones que ellos realizaban dentro de las experiencias y se les reconocía a través de verbalizaciones positivas, avances y logros que ellos iban alcanzando” (E7)
Recogida de evidencias	de	“El tipo de evidencias que se solicitaban podían ser a través de audios, fotografías, registros audiovisuales, entre otras. Quizás podían realizar un registro en el cual el niño respondiera algunas preguntas que se le entregaban en los mismos videos y que el adulto transcribiera dichas respuestas, o si el adulto estimaba conveniente que no quería transcribir la respuesta, podía grabar un audio del niño respondiendo y eso se enviaba” (E7)

Inconvenientes para el desarrollo de retroalimentación

Los factores que en el discurso de las entrevistadas condicionan y, por tanto, limitan el desarrollo de la retroalimentación están asociados, tanto a la modalidad de trabajo virtual, dado el contexto de pandemia por Covid-19 y el desarrollo de procesos educativos a distancia, como al rol que desempeña la familia en el monitoreo que procuran llevar a cabo con la intención de favorecer aprendizajes en los párvulos. Es ahí donde se presentan las limitaciones: la modalidad on-line no permitiría tener certezas respecto de lo que están verdaderamente aprendiendo los niños/as, los cuales además se reconocen en esencia diversos en lo personal, social y cultural. Se agrega la presencia de la familia en el espacio de conexión sincrónica que no siempre favorece el trabajo, tendiendo a intervenir y condicionar el comportamiento del niño/a en relación al rol que asume en el proceso formativo que está experimentando. A lo anterior se agregan los requerimientos asociados a tiempo necesario para desarrollar procesos de retroalimentación efectivos. En la Tabla 6 se exponen evidencias de las respuestas relacionadas con estas ideas.

Las entrevistadas valoran la retroalimentación como dispositivo para hacer realidad una evaluación con foco en la regulación continua del aprendizaje. De esa manera, por un lado, le indica al niño/a cuál es su nivel de logro en habilidades, destrezas o conocimientos respecto al nivel esperado que alcance en su proceso de aprendizaje, y por otro, le permite al docente reflexionar en torno a su proceso de enseñanza, es decir, a su mediación pedagógica, enfocándose en los logros y dificultades que estos presenten (Muñoz, 2020). Este desafío de una evaluación formativa y formadora, de regulación del aprendizaje y, por tanto, comprometida con la retroalimentación no constituye una tarea fácil de instrumentalizar, pues la evaluación suele constituir el componente de los sistemas educativos menos permeable a los cambios y sustentada en una lógica fuertemente influenciada por las teorías y prácticas de la medición educacional y psicológica (Förster, 2017). Por tanto, muy cuestionada en sus funciones, los instrumentos que despliega, los tipos de evidencias que se obtienen y los usos que se hace de ellas.

Tabla 6: Inconvenientes para el desarrollo de retroalimentación

Categorías de análisis	Extractos de registros de habla
Modalidad online y dificultad para saber qué está haciendo el niño	“El mayor inconveniente, no saber lo que estaba haciendo el niño y qué es lo que hacía y en qué recibía ayuda de las familias, porque a veces en clases nos pasaba que uno hacía una pregunta y escuchaba al papá al lado dando pistas o diciendo. Por eso, a ese mismo niño, en la próxima clase teníamos que volver a preguntarle para saber si realmente respondió porque sabía o porque el papá le estaba diciendo la respuesta”(E5)
Diversidad	“Podría ser que a los niños que ya manejan el objetivo o las habilidades que queremos incrementar para que se generen de la mejor forma posible, quizás muchas veces esos niños que ya manejan este objetivo se tienden a aburrir, porque ya lo saben y no entienden mucho que al compañero quizás le cuesta un poquito más. Debe ser un poco tedioso para ellos tener que escuchar de nuevo lo mismo, y eso podría ser una desventaja al momento de la retroalimentación” (E6)
Familia y contextos menos controlado	“Al inicio de esta modalidad de encuentros sincrónicos con los niños y sus familias, muchas veces eran las familias quienes “soplaban” o entregaban las respuestas para que el niño la dijera en voz alta. Se lograba escuchar a través del micrófono u observábamos al niño mirando hacia el lado esperando la respuesta. Pese a que se conversaba con los padres, no es fácil evitar tal interferencia que finalmente perjudica al hijo en su aprendizaje” (E7)
Tiempo	“El tiempo, yo creo que a veces nos juega en contra eso. De acuerdo a la cantidad de niños por aula, es lo que nos puede jugar en contra. A veces no son suficientes una persona, con una técnico para evaluar una experiencia y hacer una retroalimentación más precisa para seguir trabajando con los niños y niñas” (E4).

Para avanzar en su concreción, la evaluación adquiere valor cuando se constituye en una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza pues permite al educador usar las producciones de sus niños/as como evidencias de lo que se está aprendiendo y en función de las brechas, proporcionar nuevas oportunidades para avanzar en este proceso. Y en términos de aprendizaje, posibilita la promoción de instancias de metagnición y con ello, de autonomía en el aprendizaje (Wang, 2021; Calatayud, 2019). Coherente con ese planteamiento, los resultados de la investigación con educadoras de párvulos en formación, ponen de manifiesto la presencia de una evaluación para aprender, integrada al proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de potenciarlo desde diversas oportunidades. Ello resulta coincidente con lo que reporta la investigación en el sentido que una evaluación formativa resulta efectiva en la motivación, la autonomía y el compromiso que logran con la tarea los estudiantes (García y López, 2015).

Desde otro ángulo, también se constata el impacto de la evaluación formativa para la gestión de la docencia, pues da la posibilidad de identificar las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica, para decidir nuevos cursos de acción que se traduzcan en mejores oportunidades de aprendizaje. Se trataría de una evaluación que acompaña de manera indisoluble a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sus resultados han de servir para mejorar el currículo. En definitiva, los hallazgos de la investigación resultan altamente coincidentes con el planteamiento de Henderson et al. (2019) respecto al potencial formativo de la retroalimentación pues permite tomar decisiones para optimizar el proceso formativo, buscando constituirse en un proceso humanizador más que calificador (Hortigüela et al., 2018). Ello requiere una gestión por parte del profesorado para asegurar que los estudiantes sea alfabetizados en el proceso de retroalimentación (Carless y Boud, 2018).

CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo presentado y a los resultados obtenidos, se puede plantear las siguientes conclusiones:

- (1) la evaluación, para las educadoras entrevistadas es un proceso formativo que constituye una oportunidad para favorecer los aprendizajes de niños/as y mejorar la propia práctica pedagógica;
- (2) se evalúa mientras se aprende y enseña, por lo tanto, la evaluación no se presenta disociada de la enseñanza y el aprendizaje pues se coloca al servicio de la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica, que revela su función formativa y de regulación;
- (3) la retroalimentación es altamente valorada y utilizada como estrategia de evaluación formativa orientada a favorecer la construcción de aprendizaje e identificar las brechas que es necesario gestionar, pese a limitaciones vinculadas a tiempo, actitud de la familia, diversidad de estudiantes y clases online que operan como factores condicionantes; y

(4) el estudio abre espacios de diálogo respecto a las potencialidades de la evaluación formativa, así como también desafíos orientados a seguir indagando de qué manera esta práctica de la evaluación en el ámbito preescolar se relaciona con variables asociadas a motivación y autonomía.

REFERENCIAS

- Andrade, H., y Valtcheva, A., Promoting Learning and Achievement Through Selfassessment, <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>, Theory into Practice, 48(1), 12-19 (2009)
- Asiú, L. E., Asiú, A. M., y Barboza, O.A., Evaluación Formativa en la Práctica Pedagógica: una Revisión Bibliográfica, *Revista Conrado*, ISSN 2519-7320, 17(78), 134-139 (2021)
- Calatayud, M.A., Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde empezar?, <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165–176 (2019)
- Canabal, C., y Margalef, L., La Retroalimentación: La Clave para una Evaluación orientada al Aprendizaje, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, ISSN 1138-414X, 21(2),149-170 (2017)
- Cardemil, C., y Román, M., Presentación de la sección temática: la Importancia de analizar la Calidad de la Educación en el Nivel Inicial y Preescolar, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN 1989-0397, 7(1), 9-11 (2014)
- Carless, D., y Boud, D., The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325 (2018)
- Cauley, K.M., y McMillan, J.H., Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement, <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6 (2010)
- Deneen, C.C., Brown, G.T. L., y Parker, D.C., The Impact of Conceptions of Assessment on Assessment Literacy in a Teacher Education Program, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>, *Cogent Education*, 3, 1-14 (2016)
- Dixson, D.D., y Worrell, F.C., Formative and Summative Assessment in the Classroom, <http://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>, *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159 (2016)
- Flick, U., *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid, España (2007)
- Förster, C., *El poder de la Evaluación en el Aula. Mejores Decisiones para Promover Aprendizajes*, 1ª Ed., Ediciones UC, Santiago, Chile (2017)
- García, H.S., y López, V.M., Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica, <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1269>, *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298 (2015)
- Glaser, B., y Strauss, A., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Routledge, ISBN 13: 978-0202302607, New York, USA (2017)
- Handley, K., y Williams, L., From Copying to Learning: using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback, <https://doi.org/10.1080/02602930903201669>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108 (2011)
- Henderson, M., Phillips, M., y otros 5 autores, Conditions that Enable Effective Feedback, <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>, *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416 (2019)
- Hortigüela, D., Pérez, Á., y Moreno, A., La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200007>, *Estudios pedagógicos*, 44(2), 7-8 (2018)
- López, V., y Sicilia, A., Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future, <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97 (2017)
- Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, ISBN 978-956-292-706-2, Santiago, Chile (2018)
- Muñoz, M., Análisis de las Prácticas declaradas de Retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la Evaluación, por Docentes Chilenos, <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>, *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135 (2020)
- Nicol, D.J., y Macfarlane, D., Formative Assessment and Self-regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice, <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218 (2007)
- Perrenoud, P., *La Evaluación de los Alumnos. De la Producción de la Excelencia a la Regulación de los Aprendizajes. Entre dos lógicas*, Colihue, ISBN 978-950-563-801-7, Buenos Aires, Argentina (2008)
- Popham, W. J., *Evaluación Trans-formativa: El Poder Transformador de la Evaluación Formativa*, Narcea Ediciones, ISBN 9788427719125, Madrid, España (2013)

- Poulos, A., y Mahony, M.J., Effectiveness of Feedback: the Students' Perspective, <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154 (2008)
- Sadler, D.R., Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal, <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550 (2010)
- Sánchez, G.I., y Jara, X.E., Paradojas de la Evaluación en el Contexto de los Modelos basados en Competencias. La voz de los Estudiantes, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300075>, *Formación Universitaria*, 14(3), 75-84 (2021)
- Vera, A., Poblete, S., y Díaz, C., Percepción de los Docentes Chilenos sobre sus Perspectivas, Habilidades y Prácticas Evaluativas en el Aula, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>, *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372 (2017)
- Wang, S., Reconsidering Student Feedback Literacy from an Ecological Perspective, <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104 (2021)
- Wiggins, G., Giving Students a Voice: The Power of Feedback to Improve Teaching, *Educational Horizons*, ISSN-0013-175X, 89(3), 23-26 (2011)