

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



La evaluación formativa en educación inicial en una institución  
educativa pública de Pueblo Libre

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Inicial que presenta:

*Maricielo Aburto Pajuelo*

**Asesora:**

*Lileya Manrique Villavicencio*

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, ...Lileya Manrique Villavicencio docente de la Facultad de Educación de la Pontificia

Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

...La evaluación formativa en educación inicial en una institución educativa pública de Pueblo Libre

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

.....Maricielo Aburto Pajuelo .....,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 04/05/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 4 de mayo 2023 .....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Manrique Villavicencio, Lileya	
DNI: 08697895	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1044-6298">https://orcid.org/0000-0002-1044-6298</a>	

## AGRADECIMIENTOS

*A mis hijos, Joaquín y Facundo, por ser la más grande motivación que haya podido conocer. Gracias por su comprensión en estos años de estudio en la universidad. Gracias, sobre todo, por enseñarme tanto y hacer amar aún más el trabajo en la maravillosa, graciosa y compleja etapa infantil.*

*A mis familiares y amigos que siempre me dieron una sonrisa, palabras de apoyo y consejos. Especialmente, gracias papá Corco, mamá Cola, tía Cata, Oli, Pili y mi esposo Marco, quienes formaron una red de apoyo para seguir mis estudios sin privar a mis hijos de amor, protección y alegría.*

*A mis asesoras de lujo, Vane y Lileya, a quienes estimo mucho y son un ejemplo profesional a seguir.*

*A mi profesora Lucrecia, quien me mostró por primera vez la evaluación para el aprendizaje, y quedé encantada*

*A todas mis profesoras y profesores de la universidad, siempre los llevaré en mi corazón. Mila, Pilar y Elizabeth, tuve la suerte de tener a profesionales muy comprometidos y comprensivos.*

*A todos los niños y niñas que son la razón y la alegría de la carrera de Educación Inicial. Daré lo mejor de mí.*

*A todos los “locos” que todavía podemos emocionarnos con la luz de una sonrisa, todavía podemos hacer canciones cursis y decir te quiero. A ellos, que aún creen en la utopía y salen a las marchas y a las manifestaciones contra dictaduras y opresores. A los héroes Inti Sotelo, Bryan Pintado, a todos los héroes anónimos del 14 de noviembre y a todos los que seguimos soñando.*

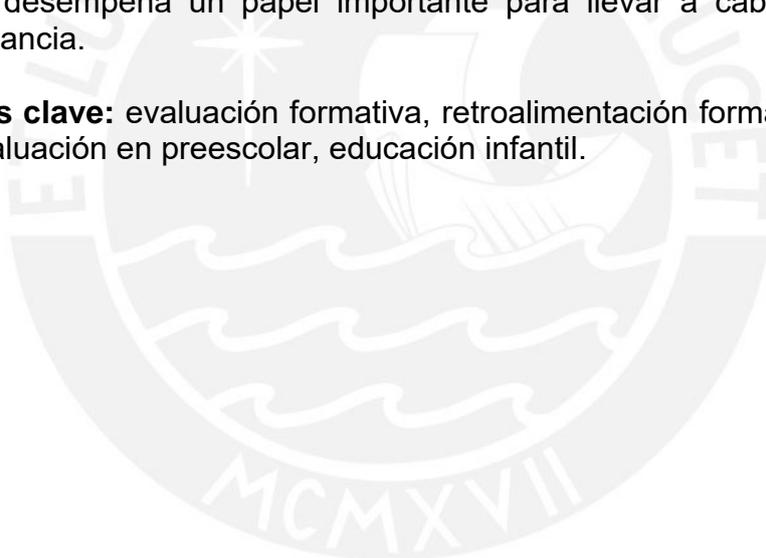
*A Joaquín Sabina, Facundo Cabral, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés y Daniel F. que inspiraron mis madrugadas de estudio con sus bellas composiciones.*

*A mi hermoso país, este es un gran paso, pero el primero de todo el trabajo y preparación que realizaré con gusto, para que brilles como lo mereces.*

## RESUMEN

Esta investigación presenta la evaluación formativa como un proceso relevante y necesario en la educación preescolar a distancia, para guiar oportunamente el avance y logro del aprendizaje. El estudio tiene como objetivo general analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en la educación a distancia en una institución educativa inicial pública del distrito de Pueblo Libre. Asimismo, se han definido tres objetivos específicos: a) describir el proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia en dicha institución; b) describir los roles que asumen los actores involucrados en la evaluación formativa a distancia; y c) describir las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación formativa a distancia en la institución estudiada. Esta investigación es de enfoque cualitativo y de nivel descriptivo, se emplea el método de estudio de caso único. Para cumplir con los objetivos de la investigación se ha entrevistado a tres docentes de una institución pública de Lima, y se han procesado y analizado los datos recogidos. A partir de ello, se concluye que la evaluación formativa se lleva a cabo de manera continua por las docentes, quienes la consideran de gran importancia, además emplean instrumentos para registrar y analizar las evidencias, así como estrategias para retroalimentar. Sin embargo, se han hallado algunas imprecisiones sobre la evaluación formativa, lo que afecta la efectividad de la misma. Además, se ha hallado que los roles han variado, y que la familia desempeña un papel importante para llevar a cabo la evaluación formativa a distancia.

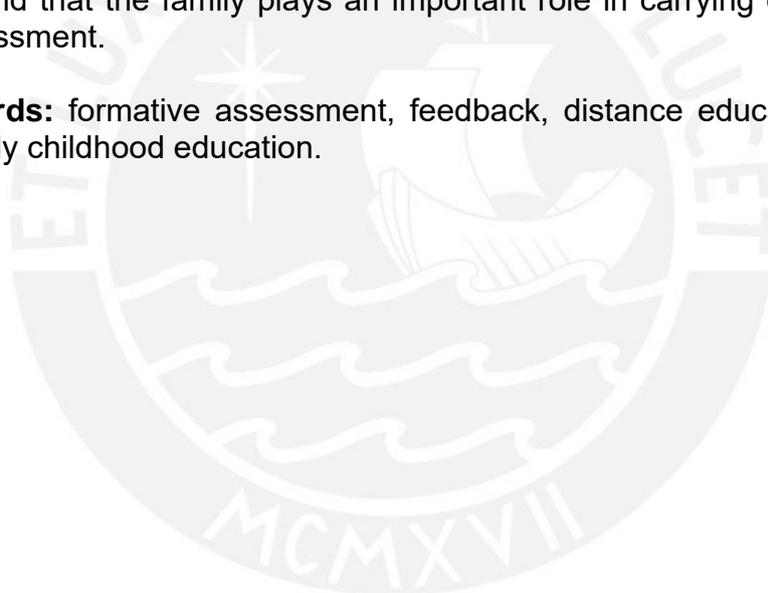
**Palabras clave:** evaluación formativa, retroalimentación formativa, educación a distancia, evaluación en preescolar, educación infantil.



## ABSTRACT

This research presents formative assessment as a relevant and necessary process in distance preschool education, to guide the progress and achievement of learning in a timely manner. The general objective is to analyze the formative assessment in the teaching learning process in distance education in a public kindergarten in Pueblo Libre district. Besides, three specific objectives have been defined: a) describe the process of formative assessment in the distance modality in said school, b) describe the roles assumed by the actors involved in distance formative assessment; and c) describe the techniques and instruments used for distance formative assessment in this kindergarten. The research has a qualitative approach and descriptive level, the single case study method is used. To meet the objectives of the research, three teachers from a public school have been interviewed, and the data collected has been processed and analyzed. From this, it is concluded that formative assessment is carried out continuously by teachers, who consider it of great importance, in addition to using instruments to record and analyze evidence, as well as feedback strategies. However, some inaccuracies have been found about the formative assessment, which affects its effectiveness. In addition, it has been found that the roles have varied, and that the family plays an important role in carrying out the distance formative assessment.

**Keywords:** formative assessment, feedback, distance education, preschool evaluation, early childhood education.



# ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL	9
<b>CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL</b>	9
1.1. <i>Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje</i>	9
1.2. <i>Funciones y componentes de la evaluación formativa</i>	13
1.2.1. Funciones de la evaluación formativa.	13
1.2.2. Componentes de la evaluación formativa.	16
1.3. <i>Relevancia de la evaluación formativa para el nivel de educación inicial</i>	25
1.4. <i>Actores y sus roles en la evaluación formativa en modalidad a distancia</i>	32
1.4.1. El estudiante	32
1.4.2. El docente.	34
1.4.3. La familia	37
1.5. <i>¿Cómo llevar a cabo una evaluación formativa para el aprendizaje?</i>	38
1.5.1. Proceso de la evaluación formativa.	39
1.5.2. Técnicas e instrumentos recomendados para la evaluación formativa a distancia.	41
1.5.3. Importancia de la retroalimentación.	46
1.6. <i>La retroalimentación como parte esencial de la evaluación formativa para el aprendizaje</i>	46
<b>CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LA EMERGENCIA SANITARIA</b>	52
2.1. <i>Implementación de la educación a distancia en la emergencia sanitaria en el Perú</i>	52
2.1.1. Normativa de la educación a distancia para la EBR.	53
2.1.2. Estrategia de Aprendo en casa para Inicial.	54
2.2. <i>Orientaciones para la evaluación formativa en educación a distancia a través de la estrategia Aprendo en casa</i>	56
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	59
<b>CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	59
1.1. <i>Enfoque y nivel de la investigación</i>	59
1.2. <i>Problema, objetivos y categorías de la investigación</i>	59
1.3. <i>Método de investigación</i>	62
1.4. <i>Descripción de los informantes de la investigación</i>	63

<b>1.5. Técnica e instrumento de recojo de información</b>	<b>64</b>
<b>1.6. Técnica para la organización, procesamiento y análisis de la información</b>	<b>65</b>
<b>1.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación</b>	<b>67</b>
<b>1.8. Motivación y antecedentes de estudio</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>69</b>
<b>2.1. Proceso de la evaluación formativa</b>	<b>69</b>
2.1.1. ¿Hacia dónde vamos?.	71
2.1.2. ¿Dónde me encuentro?	73
2.1.3. ¿Cómo acortamos la brecha?.	77
<b>2.2. Funciones de la evaluación formativa</b>	<b>81</b>
<b>2.3. La retroalimentación</b>	<b>84</b>
<b>2.4. Roles de los actores involucrados</b>	<b>89</b>
2.4.1. El rol docente.	89
2.4.2. Las familias	92
2.4.3. El estudiante	93
<b>2.5. Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa a distancia</b>	<b>94</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>98</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>101</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 1 CARTA AL EXPERTO</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 2: HOJA AL JUEZ</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTA EMPLEADA</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 5: EXTRACTO DE LA MATRIZ COMPARATIVA</b>	<b>114</b>

## Introducción

La evaluación en educación a distancia es un tema de gran significatividad en la actualidad nacional y local, pues la pandemia del COVID-19 ha generado que se opte por la modalidad a distancia y se dé prioridad a la evaluación formativa, con el fin de asegurar la educación y los aprendizajes de los niños y niñas durante la crisis socio-sanitaria. En esta nueva coyuntura educativa, es necesario revisar cómo se lleva a cabo la evaluación formativa en esta nueva forma de enseñar y aprender.

Es por ello que la investigación resulta relevante, ya que la evaluación formativa en educación a distancia en la etapa infantil se hace aún más trascendental, pues los niños requieren un acompañamiento continuo y motivador, debido a que esta “genera en el alumnado motivación, autonomía, compromiso hacia la tarea y superación personal” (García y López, 2015, p.270). A tal efecto, la investigación resulta necesaria, pues el MINEDU ha dispuesto trabajar la estrategia “Aprendo en casa” a través de un enfoque de evaluación formativa (Resolución Ministerial N° 160-2020). Asimismo, la tesis aporta al campo educativo en esta temática que amerita ser más estudiada, pues la evaluación formativa en educación inicial no cuenta con una bibliografía amplia. La temática desarrollada pertenece a la línea de investigación de Currículo y didáctica.

Del mismo modo, cabe señalar que la evaluación formativa en educación infantil ha sido estudiada por autores como Osorio y López (2014); Sañudo y Sañudo (2014); García y López (2015); Cáceres, Sánchez y Pérez (2019); Pascual, García y López (2019); quienes representan los antecedentes de la presente investigación. De igual manera, se han considerado los aportes de Chappuis y Stiggins (2002), Arter (2009), Anijovich y Cappelletti (2017), Anijovich (2020), y Ravela (2020); autores fundamentales en la evaluación formativa.

A partir de lo expuesto, se ha investigado ¿De qué manera se realiza la evaluación formativa en modalidad a distancia, en una Institución Educativa Inicial del distrito de Pueblo Libre?, teniendo en cuenta el objetivo general de analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en la modalidad de educación a distancia en una I.E.I. pública. Además de tres objetivos específicos: a) describir el proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia en una Institución Educativa Inicial pública; b) describir los roles que asumen los actores

involucrados en la evaluación formativa; y c) describir las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación formativa en dicha Institución Educativa Inicial pública.

Para la investigación, se optó por el enfoque cualitativo, que permite un estudio flexible, integrador y global de la realidad estudiada (Ramírez, 2011; Cerrón, 2019). Por otro lado, el nivel de la investigación es descriptivo, pues explica cómo se desarrolla la evaluación formativa en la modalidad a distancia en el nivel inicial; y se ha empleado el método de estudio de caso, pues se considera adecuado para analizar problemas de la práctica educativa (Mendívil, 2020, p. 42), y posibilita el análisis intensivo a una unidad social (Razavieh y Sorensen, 2006), específicamente en esta investigación, el proceso de la evaluación formativa en una institución educativa inicial pública.

A continuación, se presenta el informe de investigación, el que se estructura en dos partes; la primera desarrolla un marco conceptual sobre aspectos relevantes de la evaluación formativa, y un marco contextual que sitúa la evaluación formativa en la educación a distancia. La segunda parte se compone del diseño metodológico y los resultados de la investigación; que dan cuenta del proceso de investigación que se realizó desde el establecimiento del tema, el problema y los objetivos; así como la elaboración de la entrevista, su aplicación y análisis de la información, para la obtención de los hallazgos organizados en cada categoría de estudio. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y recomendaciones sobre los resultados del estudio y para futuras investigaciones. Se incluyen anexos.

## **Primera Parte: Marco Conceptual y Contextual**

### **Capítulo 1: La Evaluación Formativa en el Nivel de Educación Inicial**

En este capítulo se desarrollan conceptos claves de la evaluación formativa desde el enfoque para el aprendizaje; así como la importancia que tiene en el nivel de educación inicial. En ese sentido, se aborda en primer lugar; dos grandes enfoques de evaluación; evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, y así luego ahondar en la evaluación formativa en un enfoque para el aprendizaje. En segundo lugar, se presentan los componentes y funciones de la evaluación formativa para el aprendizaje; y posteriormente se expone la relevancia de la evaluación formativa en el nivel de educación inicial. En cuarto lugar, se aborda los actores que existen en la evaluación formativa y los roles que cumplen cada uno. Finalmente; se plantea cómo se lleva a cabo la evaluación formativa para el aprendizaje, describiendo el proceso y las técnicas e instrumentos que se emplean, resaltando el papel fundamental de la retroalimentación en esta evaluación.

#### **1.1. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje**

Cuando se menciona el término de evaluación no nos referimos a una actividad exclusiva del campo educativo. Como señala el diccionario de la lengua española, evaluar es indicar el valor de algo, y esto se realiza de manera consciente o no en las actividades cotidianas. Esto se evidencia con mayor claridad en el ámbito de la educación, pues se pretende conocer cuánto han aprendido los estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y con ello los resultados, es así que en la evaluación educativa no es conveniente resumirse a este significado de evaluar, ya que solo indicar el valor de lo que ha aprendido el educando a través de números o nomenclaturas, no ayudará a mejorar su desempeño.

Sin embargo, la evaluación en la educación básica, durante mucho tiempo, ha sido asociada a la rendición de exámenes con fines calificativos para conocer el nivel de logro de los estudiantes. Este tipo de evaluación destinada a cuantificar lo que había aprendido o no el educando responde a un enfoque de evaluación del aprendizaje, empleado tradicionalmente con fines certificadores. Como menciona, Moreno (2016), la evaluación del aprendizaje por sí sola representa una valoración superficial de los aprendizajes de los niños; pues no brinda información sobre el porqué de los resultados ni de las dificultades que encontraron los aprendices, mucho menos de cómo ellos puedan lograr los objetivos académicos, pues se realiza para

exclusivamente por el docente al finalizar un determinado periodo educativo. Igualmente indican Anijovich y Cappelletti (2017), al mencionar que la evaluación del aprendizaje se relaciona a la evaluación sumativa, pues su propósito es rendir cuentas del nivel de aprendizaje alcanzado por los niños mediante puntajes o promedios finales; los cuales sirven principalmente, para informar a las familias de los estudiantes y directivos al fin de un semestre, bimestre o año escolar.

Afortunadamente, esta idea de evaluación se ha transformado y enriquecido con el tiempo. Es así que, en décadas recientes, se ha expandido el enfoque de evaluación para el aprendizaje, que, como su nombre indica, no evalúa solo el aprendizaje, sino que se enfoca en que los niños logren aprender. Es decir, se evalúa para conocer cuánto sabe el estudiante (sumativa) y para ayudarlo a conseguir el desempeño deseado (formativa). Lo particular de la evaluación para el aprendizaje radica en cómo el profesor logra ayudar a sus pupilos a cumplir las metas de aprendizaje o reducir la brecha para alcanzarlas (Chappuis y Chappuis, 2008).

En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso continuo y reflexivo, y deja de ser una actividad circunstancial; es decir, que ya no es llevada a cabo solo por del docente únicamente al finalizar determinados periodos de tiempo. Además, cumple un notable papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sus beneficios se reflejan tanto en el trabajo docente como en el aprendizaje de los educandos.

Por un lado, esto ocurre porque los docentes pueden trabajar mejor al observar reflexivamente qué estrategias, materiales, secuencia de contenidos, organización del ambiente entre otros, favorecen su desempeño durante el proceso de su enseñanza (López, 2009, citado por Ruíz, 2015). En otras palabras, esta evaluación permite que el profesor planifique en respuesta a los progresos y dificultades de sus estudiantes, pues existe la posibilidad de hacer modificaciones en el proceso y no solo al finalizar un periodo de clase.

Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje beneficia a los niños brindándoles motivación y confianza para seguir aprendiendo, pues la evaluación no significa el fin de su aprendizaje; y a la vez, los encamina a ser responsables de su propio estudio construyendo autonomía para aprender permanentemente (Moreno,

2016). La evaluación para el aprendizaje propone una corresponsabilidad entre el docente y sus estudiantes, sobre los logros y dificultades en los aprendizajes.

En esta línea, este enfoque representa un proceso en donde el docente, junto a sus estudiantes, recopilan activamente evidencias con un propósito establecido para reflexionar, decidir y lograr los objetivos planteados (Brookhart y Moss, 2013, citado por Educar Chile, 2016). Es así que, en concordancia con Anijovich y Mora (2010), la evaluación se transforma en un proceso complejo de mayor alcance educativo; porque sirve tanto para dar crédito y juzgar los aprendizajes, como para realizar diagnósticos y retroalimentar, además de promover la reflexión y autorregulación de los aprendizajes. Es decir, una evaluación que responde a un enfoque para el aprendizaje presenta una complejidad que demanda organización y dedicación por parte de la docente y de su aprendiz, para cumplir estas funciones sin excluir o preferir alguna en relación a las demás, como ocurre en la evaluación de los aprendizajes, la cual se enfoca en acreditar o desacreditar el aprendizaje del estudiante.

En relación con esto, Perrenoud (2008), citado por Anijovich y Cappelletti (2017), señala que la evaluación educativa puede tener dos naturalezas o lógicas distintas; la primera para jerarquizar (evaluar el aprendizaje) y la otra para apoyar el aprendizaje (evaluar para el aprendizaje). En cuanto a la jerarquización, la evaluación crea diferentes rangos, implícitos o explícitos, entre los aprendices en relación a sus calificaciones, estableciendo qué estudiantes tuvieron éxito (los mejores) y quienes fracasaron en su aprendizaje (los peores). De igual manera lo concibe Stiggins (2007), pues afirma que la evaluación tradicional enfocada en los resultados, termina categorizando a los estudiantes en ganadores y perdedores, pues no se orienta a los educandos para que comprendan ni para que trabajen en sus dificultades. Esta lógica de evaluación entorpece el aprendizaje en vez de fomentarlo.

Por otro lado, evaluar para apoyar el aprendizaje es una lógica que busca conocer el estado actual del aprendizaje para mejorarlo y lograr la meta planteada, respetando los ritmos y características de cada niño (Perrenoud, 2008, citado por Anijovich y Cappelletti, 2017). Igualmente, Stiggins (2007), considera la importancia de implicar a cada niño en su propia evaluación, convirtiéndola en un escenario ideal de aprendizaje, en donde, además de las pruebas y exámenes, maestro y estudiante buscan activamente evidencias significativas, para conocer el nivel de logro actual y

lo que se necesita hacer para mejorar y lograr los objetivos de aprendizajes. “Esta perspectiva se enmarca claramente en el campo de la evaluación formativa. [...] Se puede afirmar que, en gran medida, como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.35).

Ahora bien, como se ha expuesto, el enfoque para el aprendizaje está vinculado a la evaluación formativa, que, a diferencia de la evaluación sumativa, se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa “hace referencia a entender la evaluación como un proceso de revisión y mejora que afecta a tres procesos: el aprendizaje del alumnado, el desarrollo docente del maestro y la mejor regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula” (García & López, 2015, p.274). Mientras que la evaluación para el aprendizaje se refiere a evaluar para optimizar el aprendizaje y resultados de los niños; la evaluación formativa pertenece a esta pero es aún un término en expansión, pues desde su introducción por Scriven en 1967, para diferenciarla de la sumativa, se han presentado aportes sustanciales para su definición, que a la actualidad implica el recojo de evidencias de la enseñanza y aprendizaje en el aula, para el posterior análisis y reflexión con miras a mejorar el desempeño docente y del estudiante, y que demanda una constante motivación (Flores, 2019).

Respondiendo a esta noción de evaluación formativa, se resaltan dos fines principales; primero recopilar sistemáticamente evidencias, y segundo, brindar retroalimentación oportuna e inmediata en base a la información de dichas evidencias. En este sentido, la evaluación formativa se caracteriza por ser continua y promover el aprendizaje de todos los alumnos a través de múltiples oportunidades (Anijovich y González, 2011). Asimismo, lo concibe Colán (2022), quien refiere que la evaluación formativa está enfocada en la reflexión y búsqueda de estrategias de aprendizaje que den la posibilidad de alcanzar el objetivo. De esta manera surgen cambios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, orientados a generar un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes, respondiendo entonces al enfoque de evaluación para el aprendizaje, pero de manera más profunda y elaborada.

Para enriquecer la definición presentada y lograr una visión completa sobre la evaluación formativa dentro del enfoque para el aprendizaje, es necesario conocer sus componentes y funciones, los que serán desarrollados en el siguiente subcapítulo.

## **1.2. Funciones y componentes de la evaluación formativa**

Las funciones y componentes de la evaluación formativa se distinguen de la evaluación sumativa tradicional, pues la primera responde a un enfoque para el aprendizaje en donde el niño es protagonista y se pretende que alcance las metas de aprendizaje. Debido a esto, los componentes se centran en el niño, ya que el niño puede ser orientado continuamente por el docente, sobre las actividades que realiza y cómo las está haciendo, con el fin de que el estudiante sea consciente de su forma particular de aprender y por medio de estrategias pertinentes pueda avanzar y lograr las metas de aprendizaje (Cáceres, Sánchez & Pérez, 2019).

En otras palabras, los componentes y funciones de la evaluación formativa están orientados a conseguir aprendizajes teniendo como centro al estudiante. Así mismo, en concordancia con Flores (2019), las funciones que posee la evaluación formativa no dejan de lado al proceso de aprendizaje, pues se dan al mismo tiempo y de forma constante; sin resumir las funciones al resultado o nota final que acrediten los aprendizajes.

A continuación, se presentan las funciones principales de la evaluación formativa: motivadora, autorreguladora y retroalimentadora. Estas funciones son complementadas con ideas de Flores (2019), quien hace hincapié en la función retroalimentadora mediante el feedback y el feedforward, y en la autorreguladora a través de la autonomía y la metacognición. Así también, se exponen los cuatro componentes de la evaluación formativa para el aprendizaje, según Chumpitaz (2016): lo que se evalúa (qué evaluar), los sujetos que evalúan (quiénes evalúan), momentos de evaluación (cuándo evaluar), y la manera de evaluar (cómo evaluar).

**1.2.1. Funciones de la evaluación formativa.** La evaluación representa un proceso complejo, pues tiene diversas funciones; y estas se vinculan con el tipo de evaluación que se trabaje; pudiendo responder a fines formativos (para mejorar el aprendizaje) y a fines sumativos (para acreditar, aprobar o cursar un grado escolar) (Anijovich y Capelletti, 2017). Para los fines de esta investigación, el foco estará en

las funciones de la evaluación formativa, las cuales están al servicio de la mejora de los aprendizajes y tienen al estudiante como protagonista. En consecuencia, se destaca la función motivadora, para impulsar el aprendizaje, la función reguladora, a través de la autonomía y metacognición, y la función retroalimentadora que optimiza la enseñanza-aprendizaje a partir de los resultados obtenidos, con el feedback y el feedforward (Chumpitaz, 2016 y Flores, 2019).

La función motivadora es aquella que ayuda al estudiante a sentirse capaz de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esto ocurre si el aprendiz logra sentirse a gusto en el proceso educativo, siendo consciente de sus logros y mejoras progresivas. Así lo afirman, Chappuis y Stiggins (2002), pues la motivación del estudiante surge cuando está involucrado en su aprendizaje y evaluación, y no cuando esta produce ansiedad, temor, o pretende, como lo expresan Anijovich y Cappelletti (2017) y Stiggins (2007), comparar a los estudiantes y jerarquizarlos según sus calificaciones o nivel de aprendizaje. Asimismo, los docentes ayudan a que esta función se cumpla si orientan a sus pupilos para ver el error como una oportunidad de aprendizaje (Cauley y MacMillan, 2010; Anijovich y González, 2011), de esta manera, los estudiantes se sentirán impulsados para seguir aprendiendo.

Por otro lado, la función autorreguladora de la evaluación formativa, hace hincapié en el rol activo que otorga a los estudiantes para que regulen por sí mismos sus aprendizajes, en contraste con la regulación exclusiva que asumía el docente en el aprendizaje y evaluación en una evaluación tradicional (Manrique, 2004; Anijovich y Cappelletti, 2017). Es así que la autorregulación de los aprendizajes va de la mano con el desarrollo de la autonomía y de la metacognición, ambas son claves para que el alumno gestione su proceso de aprendizaje positivamente.

La autonomía pretende hacer que el estudiante tome decisiones de manera libre pero responsable sobre sus aprendizajes, y logre formular criterios y decisiones beneficiosas. Esto demanda que el docente oriente al estudiante, para que este comience a realizar lo que él mismo plantea y no solo se resuma a realizar las instrucciones dadas por otros (Moreno, 2016). Además, la metacognición potencia el aprendizaje, en cuanto pide al estudiante reconocer cómo ha sido su aprendizaje y qué factores han favorecido o no su éxito, es decir que demanda el desarrollo de habilidades referidas al aprender a aprender (Flores, 2019).

La última función a mencionar es la retroalimentadora, la cual es fundamental en la evaluación formativa y representa la esencia de esta, ya que a través de su correcta aplicación beneficia el aprendizaje de los niños. Como lo menciona Ramaprasad (1983, citado por Flores, 2019), la retroalimentación se refiere a la información sobre la brecha que existe entre la ubicación actual y la ubicación de referencia, y de cómo acortarla. Para que ello sea posible y la función retroalimentadora sea provechosa, debe ser de carácter descriptivo y no de juicio (Moreno, 2016); es decir, los resultados de las evaluaciones deben ser usados para orientar a los aprendices sobre cómo mejorar, y no solo informar si lo hizo bien o mal.

En este sentido, la retroalimentación puede ser en base a lo que ya se realizó, feedback; así como apuntar la información dada para trabajos futuros, feedforward. Como lo indica William (citado por Flores, 2019); el feedback se basa en entregar al estudiante información entendible de manera oportuna sobre la brecha que existe entre su desempeño actual y el deseado, de tal manera que pueda identificar sus errores y corregirlos. Mientras, el feedforward o alimentación prospectiva se refiere a las información y sugerencias que buscan anticipar errores en tareas futuras (Padilla y Gil, 2008; citado por Flores, 2019). En concordancia con Ion, Silva y Cano (2013), la retroalimentación formativa contempla el feedback como información entregada para comprender y corregir las deficiencias, y también debe desarrollar el feedforward para ayudar al estudiante a anticiparse a los errores en tareas futuras similares a corto, mediano o largo plazo; y así conseguir que los errores actuales no se repitan posteriormente.

Es necesario precisar que esta función retroalimentadora es compleja y comprende el desarrollo de la motivación y de la autorregulación en el estudiante; además de una serie de características para que sea llevada a cabo exitosamente. Por tal motivo, será inevitable volver a desarrollar este concepto en los apartados posteriores, que desarrollarán la retroalimentación de manera general, pues en la práctica no se trabaja el feedback y el feedforward por separado; sino que se busca que estos se complementen en beneficio del estudiante; brindando una información que permita identificar los errores, trabajar en ellos para corregirlos y, en lo posible, no volver a cometerlos.

**1.2.2. Componentes de la evaluación formativa.** En primer lugar, como indica Chumpitaz (2016) el primer componente responde a ¿que se evalúa?; es decir, el aprendizaje del alumno, y al encontrarnos en un enfoque formativo para el aprendizaje no se evalúa solamente el resultado final, sino todo el proceso que el niño ha realizado para llegar al nivel de logro obtenido. En este sentido, se dota de mayor importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se pretende orientar al estudiante durante el desarrollo de la competencia antes de que el proceso finalice. Para hacer esto posible, se debe conocer las competencias y los criterios con los que se evaluará a los estudiantes.

En esta línea, el Currículo Nacional de Educación Básica precisa que la competencia es una facultad que el estudiante debe desarrollar, la cual le permite combinar diferentes capacidades y responder pertinentemente a las situaciones problemáticas que se le presente, en donde los valores y enfoques transversales también se ven comprometidos (MINEDU, 2016, p.29). También, se evalúa el aprendizaje de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Por tal motivo, se debe tomar en cuenta que es un trabajo complejo que requiere tiempo y dedicación, pues las competencias y contenidos deben estar claramente determinados para poder ser trabajados con los niños durante los periodos que se establezcan dentro del año escolar. A su vez, las competencias deben ser revisadas según criterios formulados de manera clara, para que así los estudiantes conozcan cómo serán evaluados.

Los criterios y su formulación son esenciales en el proceso de la evaluación formativa, pues se encuentran relacionados con las técnicas e instrumentos que el docente diseñará para evaluar, así como el posterior análisis y retroalimentación que dará a los trabajos de sus pupilos. Actualmente en el país, los criterios ya no se orientan al logro de un solo objetivo específico sobre un contenido, más bien a la consecución de competencias claramente establecidas y entendidas, tanto por docentes como por los estudiantes (Ugel 05, s/f, p. 3-4).

Así mismo, es importante definir la competencia que será evaluada y darle seguimiento a lo largo del periodo a evaluar. Ante esto, se hace muy útil integrar a los niños en el establecimiento de los criterios, pues al implicar a los niños en su diseño lograrán comprenderlos y actuarán en base a las pautas consensuadas en clase. De

este modo los criterios quedarán explícitos antes de que se realice la evaluación de los trabajos, y tanto docente como educando sabrán con claridad qué se evaluará, cuáles son las metas u objetivos, así como los desempeños esperados, y en general sobre cómo será valorado su trabajo (Chumpitaz, 2016).

En segundo lugar, el componente correspondiente a los sujetos que evalúan (¿quiénes evalúan?), en este caso ya no es un rol exclusivo del docente, sino que brinda un papel protagónico a los estudiantes, pues en la evaluación formativa se busca que tanto docente como estudiante sean conscientes de los aprendizajes adquiridos y de los que aún no se han logrado. En este sentido, Chumpitaz (2016) diferencia tres tipos de evaluación según el actor educativo implicado; la autoevaluación, la evaluación entre pares y la heteroevaluación; estos tres tipos de evaluación también son mencionados y recomendados por Anijovich y Mora (2010), pues la autora considera que a más sujetos que evalúen se podrá asegurar una evaluación continua y se dará oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre su propia forma de aprender, desde su propia perspectiva y de la de sus compañeros.

En consideración a ello, la autoevaluación es aquella apreciación que el niño realiza sobre sus propias producciones y procesos de aprendizaje, la cual es necesaria dentro de una evaluación formativa, pues eleva su comprensión sobre lo que se está evaluando y cómo lo debería hacer (Anijovich y González, 2011). A esto se añade el desarrollo de la autorregulación en el estudiante (que se desarrollará posteriormente en la función reguladora), pues al conocer lo que significa un desempeño correcto e incorrecto puede juzgar su propio trabajo y ubicarse de forma consciente en un nivel de logro que corresponda a su aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Por su parte, Manrique (2004), señala que la autoevaluación debe ser considerada como relevante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, pues desarrolla la independencia y autonomía en el estudiante, quien por sí mismo logra dar cuenta de sus logros y dificultades. Esto solo se logrará si se han establecido claramente los objetivos y criterios de aprendizaje y evaluación entre el docente y su pupilo. Además, añade que una autoevaluación efectiva debe ser oportuna y atender a la dimensión emocional de los estudiantes; para así orientarlos

en el momento preciso y sobre su subjetividad respecto a sus procesos y producciones.

La evaluación entre pares representa otra manera de dar protagonismo a los niños en su proceso de evaluación. Este tipo de evaluación, en concordancia con Hamodi, López y López, (2015) y Chumpitaz (2016), se ha visto confundido con el término coevaluación, traducción literal de co-assessment, por lo cual se puede hallar literatura sobre este tipo de evaluación nombrada como coevaluación o evaluación entre pares. Para evitar confusiones terminológicas, los autores recomiendan “dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” o entre pares” (Chumpitaz, 2016, p.78), que sería la traducción correcta.

Dicho esto, la evaluación entre pares representa “un proceso que permite a los estudiantes aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (SEP, 2011, citado por Sañudo & Sañudo 2014, p.39). Asimismo, lo concibe Manrique (2004), pues los estudiantes valoran el trabajo en equipo, el de sí mismo y el de cada integrante; identificando y reflexionando sobre las fortalezas, debilidades, aciertos y desaciertos respecto a los criterios de evaluación establecidos. Es importante tener presente que las críticas serán objetivas pero constructivas, sin desmerecer o mofar el trabajo de ningún integrante, pues todos están aprendiendo y mejorando en el proceso.

Además, en una evaluación entre pares, el docente tomará las decisiones finales al ser el sujeto con mayor experiencia y objetividad, pues los estudiantes podrían olvidar algún criterio o dar una sobrevaloración en razón de su relación amical (Chumpitaz, 2016). Pero estas decisiones finales serán resultado de la reflexión conjunta entre el docente y el estudiante, pues al evaluar cuantitativa o cualitativamente los estudiantes deberán justificar el porqué de su valoración, tal vez mediante algún ejemplo que dé cuenta del nivel de logro del desempeño de su compañero. Este tipo de evaluación ofrece tres formas de llevarse a cabo (Manrique, 2004); la primera, estudiante que evalúa a otro estudiante, en base a criterios establecidos sobre una tarea designada. La segunda es cuando un estudiante evalúa a cada integrante de su equipo tomando en cuenta la producción final y los criterios esperados para dicho trabajo, además de otras cuestiones como su actitud y

participación. Y la tercera es la evaluación que realizan todos los integrantes a su producto final de equipo, estableciendo cuáles fueron los aspectos positivos y los aspectos a mejorar y cómo lograrlos.

Finalmente, la heteroevaluación es la que implica directamente al maestro y a su pupilo, y la que suele ser practicada con mayor frecuencia en los colegios de educación básica, pues se resalta la figura del docente como único evaluador. Esta evaluación es igual de importante que las demás dentro de una evaluación formativa, ya que es “dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente” (SEP, 2011, citado por Sañudo & Sañudo 2014, p.40).

En tercer lugar, el componente de los momentos de evaluación (¿cuándo evaluar?) es sumamente importante para el desarrollo de una evaluación formativa, pues se reserva la idea tradicional de evaluar solo al final. Respondiendo a una evaluación permanente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevan a cabo tres fases de evaluación: inicial, para diagnosticar los aprendizajes; de proceso, para retroalimentar continuamente; y final, para promover al estudiante o certificar sus aprendizajes (Rosales, 2014; Chumpitaz, 2016; Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación inicial se realiza para recoger información sobre el nivel de aprendizaje más reciente de cada estudiante y del grupo de aula, sobre determinada área o tema que se trabajará. Esta evaluación inicial de tipo diagnóstica es básica para la evaluación formativa, ya que a partir de ella se diseñarán estrategias pertinentes de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación diagnóstica permite identificar las dificultades y errores de los estudiantes, brindando información sobre la realidad de los aprendices, y así poder comprender la causa del problema (Rosales, 2014). Asimismo, permite contrastar los conocimientos previos o lo que ha aprendido el niño, con los objetivos de aprendizaje; y de esta manera tomar decisiones sobre la intervención docente y las estrategias que se emplearán.

La evaluación inicial diagnóstica, en concordancia con Rosales (2014), se puede realizar en cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje, cuando al profesor le resulte conveniente. He ahí que el término de evaluación diagnóstica, actualmente se conoce y practica como una evaluación diagnóstica continua, pues el docente necesita saber en dónde se encuentra su pupilo a medida que avanza en el proceso, y así corrobora permanentemente si las estrategias trabajadas están funcionando o no, y si es necesario rediseñar la enseñanza (Anijovich, 2018).

Ahora bien, la evaluación de proceso es la parte medular de la evaluación formativa, pues, como su nombre lo indica, se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de proceso genera evaluaciones formativas, que benefician directamente al maestro y a su pupilo. Como menciona Anijovich (2018), el concepto de evaluación formativa se ha ampliado, y no solamente abarca la mejora de la enseñanza y desempeño docente, sino que pretende que el estudiante reconozca cuánto y cómo está aprendiendo, siendo consciente de sus habilidades y dificultades para emplear las estrategias que mejor le resulten.

Dicho en otras palabras, la evaluación realizada en el proceso es la esencia de una evaluación formativa. Por un lado, pretende beneficiar la práctica docente, ya que analizar la información que arroja en el proceso ayuda al maestro a identificar qué estrategias son útiles y cuáles debe descartar o modificar. Por otro lado, se busca beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, recogiendo y analizando información sobre sus desempeños (Chumpitaz, 2016).

Por último, la evaluación final coincide con la evaluación sumativa, pues se realiza al término de un periodo, para contar con una calificación y juicio global que dé cuenta del nivel de logro obtenido por los estudiantes. Sin embargo, la evaluación sumativa puede ser utilizada formativamente en diferentes escenarios y áreas de aprendizaje, como menciona William (2011), se debe aprovechar los resultados de los exámenes para analizar y reflexionar sobre los temas que aún no han aprendido los niños, para buscar nuevas formas de enseñar y aprender.

Así mismo, los resultados de una prueba sumativa de los estudiantes representan una oportunidad para aprender a reconocer los errores y aciertos en cada ítem evaluado, fortaleciendo esos aspectos y así desempeñarse mejor en una

siguiente prueba. Además, el autor recomienda planificar el desarrollo y la evaluación final de todos los temas y competencias un par de meses antes de finalizar el año lectivo. De esta manera, en ese tiempo adicional ya no se enseñarán temas nuevos, sino se reforzarán los tópicos y competencias en los que se han reportado dificultades individuales o del aula. Aplicando estas propuestas, la evaluación sumativa no solo concluirá en la aprobación o desaprobación académica de los aprendices, sino que trascenderá su función tradicional, apoyando a la evaluación formativa.

Para precisar lo expuesto sobre este tercer componente de los momentos de evaluación, debemos considerar que la evaluación inicial, de proceso y final, no se desarrollan necesariamente en ese mismo orden, sino que se llevan a cabo de forma cíclica en el transcurso del proceso educativo (Chumpitaz, 2016). Pues, como se ha mencionado, la evaluación inicial diagnostica los saberes previos del estudiante, pero también debe darse a medida que el niño adquiere nuevos aprendizajes; por ello debe ser continua. Siguiendo esta línea, se puede afirmar que los resultados de la evaluación sumativa son empleados para diagnosticar y reflexionar permanentemente con el estudiante, para así rediseñar la enseñanza y aprendizaje siempre que sea conveniente. Además, en concordancia con Colan (2022), esto propicia un equilibrio que satisface las necesidades formativas y sumativas de todos los involucrados, desde los niños y sus cuidadores hasta los directivos y encargados de formulación de políticas educativas.

Finalmente, el cuarto componente de la evaluación formativa se refiere a ¿cómo y con qué evaluar?. Al enmarcarse en la evaluación formativa, este componente alude a la forma de evaluar y a las técnicas, instrumentos y recursos de los que se valdrán para apoyar al estudiante en su propia evaluación y aprendizaje. Este componente comprende el diseño y establecimiento de los criterios de evaluación en conjunto con los estudiantes, como ya se revisó en el componente sobre ¿qué se evalúa? Asimismo, el cómo y con qué evaluar formativamente contempla el uso técnicas e instrumentos de evaluación que permitan la recogida sistemática de información, pues, como enfatiza Moreno (2016), además de la observación y selección intuitiva de evidencias que suele hacer el docente en las evaluaciones no formales, se precisa de técnicas e instrumentos elaborados que otorguen mayor fiabilidad al realizar un juicio y al reflexionar sobre los logros y dificultades.

En este sentido, la evaluación formativa no requiere necesariamente de un instrumento, ya que puede evaluarse de forma espontánea durante el proceso. Sin embargo, estas evaluaciones se ven potenciadas cuando se realizan a través de técnicas y medios que orienten la reflexión. Por ello, el empleo de las autoevaluaciones, evaluación entre pares y hétero-evaluaciones con sus respectivas fichas, representan técnicas e instrumentos de recojo de información valiosas a partir de diferentes perspectivas sobre un mismo producto o proceso. Así lo menciona Hamodi et al. (2015), quien señala que la autoevaluación se lleva a cabo mediante la autorreflexión y el análisis documental; la evaluación entre pares se desarrolla a través del análisis documental y la observación; finalmente la heteroevaluación en la evaluación formativa se trabaja colaborativamente, mediante una entrevista individual o grupal entre docente y estudiante(s). En todos los casos, se aprovechará mejor la evaluación si se considera la elaboración anticipada de preguntas o ítems relevantes sobre el aprendizaje del estudiante, además de la evaluación cotidiana y espontánea.

Las técnicas e instrumentos presentados anteriormente no son los únicos que se pueden emplear en la evaluación formativa, ya que, como afirma Chappuis y Chappuis (2008), existen diversas formas de llevar a cabo la evaluación formativa, pues el docente puede disponer de diferentes técnicas e instrumentos siempre y cuando no pierda el foco del proceso educativo, que es ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje. De este modo las opciones son diversas, de acuerdo al tipo de información que se quiera obtener y al desempeño que se pretenda evaluar.

Algunas otras técnicas pueden ser las que se mencionan a continuación. Primero, la observación, pero una observación planificada, con un objetivo, delimitando lo que se observará y llevando un registro de ello; y en la medida de lo posible contrastando la información recogida con otro observador, para no caer en subjetividades. Realizada de otra manera, esta técnica no es conveniente para la reflexión y análisis que demanda la evaluación formativa, pues resultaría en una evaluación distorsionada (Casanova, 1999, citado por Moreno 2016). Para que la observación sea provechosa, tanto de manera intencional como espontánea, pueden emplearse instrumentos como los diarios, anotaciones, y anecdotarios para registrar lo más inmediato posible lo observado. Si la observación es intencional, se debe

contar con instrumentos preparados como listas de cotejo, escalas de valoración, y las matrices de valoración; para que tanto docente como aprendices puedan observar y evidenciar en qué nivel se encuentran sus determinadas producciones y desempeños (Anijovich y González, 2011).

Otras opciones como la entrevista y la encuesta, con la guía de entrevista y el cuestionario respectivamente, son otras técnicas e instrumentos que menciona Moreno (2016), las cuales ayudan al docente a recoger información que no puede ser observable, y se complementan con otros datos obtenidos a través de la interacción profesor – estudiante.

Por un lado, la entrevista permite evaluar a través del diálogo, provocando la reflexión y argumentación del estudiante, a través de la postura crítica del profesor. La entrevista como técnica para evaluar, demanda tiempo y dedicación docente, pues no se trata de una secuencia de preguntas del maestro y respuestas del aprendiz, sino un diálogo crítico reflexivo, con una planificación previa y a la vez con capacidad de responder a “la dinámica propia del diálogo provocado por las respuestas” (Álvarez, 2005, citado por Moreno 2016). Por otro lado, la encuesta se puede realizar de manera individual o grupal, y así se obtiene información personal o general sobre un determinado tema educativo que se quiera evaluar. En la evaluación formativa, el tratamiento de esta información debe beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para cerrar lo concerniente a técnicas e instrumentos (con qué evaluar), se presenta un instrumento que se ha convertido en el más representativo de la evaluación formativa, el portafolio. Pues, como Anijovich y González (2011) señalan, el portafolio es un instrumento integrador y con mucho potencial dentro de la evaluación formativa, ya que recopila las evidencias de los estudiantes de forma sistemática, para contar con información del proceso y de las metas de aprendizaje, y que pueda ser analizada por docente, estudiante, y, en el mejor de los casos, por las familias (Shores y Grace, 2004).

En este sentido, las evidencias constituyen las actuaciones y producciones de los niños que revelan cuánto y cómo han aprendido, en relación a las capacidades y competencias. Además, estas actuaciones y producciones que serán considerados evidencias de aprendizajes, deben ser pensados metódicamente desde la

planificación que realiza el docente; es decir, deben estar vinculadas con el propósito de aprendizaje (MINEDU, 2020; Anijovich, 2020). Es por ello que el portafolio en la evaluación formativa propicia la reflexión a través del recojo de evidencias significativas, las que representen la mejora de algún aprendizaje, las dificultades vividas o el logro de una meta concreta.

Asimismo, se debe destacar que el recojo y análisis de las evidencias “permiten que profesores y estudiantes desarrollen sus competencias en niveles de mayor complejidad” (MINEDU, 2020, p.3). Pues, mientras que los estudiantes aprenden a identificar y reflexionar sobre sus avances y dificultades para desarrollarse permanentemente; los docentes pueden modificar su práctica desde aspectos metodológicos hasta de relación con su estudiante, evitando así el rezago, la deserción o la exclusión al no lograr las metas de aprendizaje. Para que ello suceda, los docentes y sus estudiantes deben participar activamente en la selección de sus producciones y, como enfatiza Perrenoud (2010), citado por Moreno (2016), deben encontrarse motivados para dialogar reflexivamente en base a sus evidencias de aprendizaje. De este modo, en concordancia con Anijovich y Cappelletti (2017) y el MINEDU (2020), es muy útil considerar como evidencias las heteroevaluaciones, evaluación entre pares y autoevaluaciones

Para concluir lo referente al cómo y con qué evaluar, se debe precisar que “el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas empleadas” (Moreno, 2016, p.62). Es decir, se han presentado algunas técnicas e instrumentos que benefician la evaluación formativa; sin embargo, estas u otras funcionarán solo si responden a la intención de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y a su formación reflexiva sobre cómo aprenden.

En las secciones desarrolladas se ha expuesto el significado de la evaluación formativa desde el enfoque para el aprendizaje, así como sus funciones y componentes principales. Ahora bien, se explicará la relevancia de la evaluación formativa en el nivel de educación inicial, repasando lo anteriormente desarrollado y trasladando ello al nivel preescolar.

### **1.3. Relevancia de la evaluación formativa para el nivel de educación inicial**

La educación infantil de calidad determina en gran medida el éxito escolar en los niveles de primaria y secundaria, pues trabaja desde tempranas edades el desarrollo cognitivo y sociocultural. En el nivel de educación inicial, es necesario que exista una evaluación que verifique la enseñanza-aprendizaje de calidad; es decir, que evalúe el desempeño docente y el aprendizaje de los niños. Respecto a ello, se espera conocer y evaluar qué aprenden los niños y cómo lo aprenden, para emplear y elaborar enfoques pedagógicos pertinentes; por lo cual medir cuánto aprenden los niños no es una tarea prioritaria.

Es por ello que llevar a cabo una evaluación formativa en el nivel inicial es determinante, pues es en este nivel donde los estudiantes forman las bases para aprender exitosamente, y en donde los docentes y estudiantes necesitan descubrir qué y cómo aprenden. En concordancia con Sañudo y Sañudo (2014), la evaluación en educación preescolar es de carácter cualitativo, ya que busca contribuir de forma significativa y formativa en los aprendizajes de los niños. Para lograrlo, el docente debe observar, reflexionar, identificar y sistematizar la información sobre su intervención docente y sobre sus relaciones con la comunidad educativa, sobre todo con las familias de sus estudiantes (SEP, 2011; citado por Sañudo & Sañudo, 2014, p.37-38).

Realizar la evaluación bajo este enfoque es necesario, pero también representa un desafío para las educadoras del nivel inicial, dada la complejidad de la evaluación formativa, pues abarca componentes y funciones importantes a considerar. Asimismo, implica atender con esmero los aprendizajes de los alumnos y la práctica docente, evaluar los logros, progresos, dificultades, la organización y el funcionamiento del proceso educativo que se brinda, además establecer una comunicación con las familias. “Para lo cual deben valerse de diversas técnicas e instrumentos de evaluación que les apoyen en dicho proceso” (Cáceres, Sánchez & Pérez, 2019 p. 34).

Como se ha evidenciado, son varias las tareas que se deben realizar al llevar a cabo una evaluación formativa, pero, como ya se mencionó, es una actividad primordial, “más aún cuando el proceso se da en las primeras edades de los niños” (Osorio y López, 2014, p.15). De igual manera lo enfatizan Ackerman y Coley (2012), pues solo se puede conocer las fortalezas, necesidades y progresos de los

preescolares y de la enseñanza, si se obtiene y documenta información útil para su análisis y reflexión (citado en Osorio y López, 2014)

En el nivel de educación inicial, la evaluación formativa sigue las funciones: motivadora, autorreguladora y retroalimentadora, para favorecer el aprendizaje de los niños. La función motivadora es crucial para los preescolares, y esta se trabaja valorando las opiniones y sugerencias que puedan dar en la planificación de las sesiones de aprendizaje. Asimismo, los niños se sienten motivados al ser parte activa del proceso de evaluación, pues la evaluación formativa no pretende juzgarlos, jerarquizarlos ni mucho menos intimidarlos, sino que busca impulsarlos a superarse en un clima de diálogo cálido que valore sus logros progresivos (García y López, 2015).

Por otro lado, la función autorreguladora conviene trabajarla desde la educación infantil, pues cuanto antes el estudiante ponga en práctica las habilidades de aprender a aprender, serán mejor interiorizadas. Esto es posible, pues, como lo afirma Manrique (2004), los estudiantes del nivel inicial son capaces de configurar su propio sistema de aprendizaje basándose en sus vivencias y experiencias previas.

Basta con observar las actividades que realizan cuando se implican en alguna actividad del tipo que sea: cuando el niño o niña de 4 años juegan con los cubos, construyendo torres, observamos que van haciendo diversas pruebas hasta lograr construir una. Si le pedimos que nos diga en voz alta lo que está haciendo, con seguridad nos dirá frases como las siguientes: «Si pongo un cubo se cae>>, «Tengo que poner varios cubos, así mi torre puede ser alta>>, «Antes hice una y la hice así>> (Manrique, 2004, p.50).

A partir de este ejemplo, se puede afirmar que el niño en la educación infantil es consciente de las acciones que realiza para llevar a cabo sus actividades educativas, y puede comenzar a hacerse responsable de su aprendizaje con el apoyo de la docente y de sus compañeros, para reflexionar sobre cómo ha realizado determinada tarea, explicitando los aciertos y las dificultades, así como comparando su resultado actual con el de referencia. Además, este mismo autor propone trabajar la autorregulación con niños del nivel inicial a través de diferentes situaciones como invitarlos a que expresen lo que quieren lograr con determinado tema o actividad, para que así se tracen metas personales de aprendizaje.

Otra situación provechosa es crear un diálogo en el que los estudiantes visibilicen sus logros respecto a un tema, explicitando lo que sabían antes y los conocimientos que han adquirido recientemente. Así también, se debe propiciar

situaciones para que el niño exprese que ha comprendido los criterios de evaluación; mirando su propio trabajo o el de un compañero y respondiendo a preguntas sobre ¿cómo sabemos que vamos por buen camino o que hemos llegado a la meta? Finalmente, una situación que permita al niño comunicar con autonomía lo que ha aprendido a lo largo de un periodo y enseñe a los demás cómo lo logró y cómo se sintió (metacognición) impactará en el desarrollo de su autorregulación.

Por otra parte, la función retroalimentadora es fundamental en la edad preescolar, para llevar a cabo la evaluación formativa de forma efectiva. Pues los niños pequeños necesitan de una retroalimentación inmediata y clara, para poder corregir a tiempo sus trabajos. La retroalimentación ayuda a los estudiantes a reforzar sus habilidades y corrigiendo las dificultades. Es necesario precisar, que la retroalimentación en este nivel es más beneficiosa si se trabaja conjuntamente con las familias de los niños, pues dando a conocer el nivel actual del desempeño del estudiante y el nivel esperado, se podrá trabajar en las sesiones y en casa el logro o mejora de un determinado desempeño (Osorio y López, 2014).

La evaluación formativa en educación inicial necesariamente toma en cuenta los componentes de la evaluación, orientados a la participación activa del niño para lograr aprender. En este sentido, el componente de lo que se evalúa (qué evaluar), referido al proceso de aprendizaje y las competencias, será trabajado tomando en cuenta la participación de los niños.

Como afirman Pascual, García y López (2019), se han reportado diversos beneficios al incluir a los niños en su evaluación; estos se reflejan en el aumento de su motivación y autorregulación para aprender, así como en la mejora del clima del aula. Por esta razón, se ha incrementado el ejercicio del derecho de participación de los preescolares, cobrando importancia y permitiendo que participen en las decisiones sobre cómo se evalúan sus aprendizajes. De manera concreta, Anijovich (2020) menciona cómo los niños pueden formular los criterios de evaluación con los docentes; es decir, el niño propone lo que se puede evaluar en alguna actividad de aprendizaje en específico y construye los criterios de evaluación junto al maestro, con un lenguaje claro y entendible para su edad.

Si partimos de la importancia de la participación de los niños en la formulación de criterios y de la capacidad que los niños tienen para la autorregulación de su

aprendizaje es evidente que ellos, además del docente, también deben ser quienes evalúen. Es decir, los sujetos que evalúan en la evaluación formativa en el nivel de educación inicial son las docentes, los estudiantes así mismos, y los niños entre y a sus compañeros.

Con el fin de que los niños se encuentren preparados para evaluar su propio aprendizaje, Shores y Grace (2004) sugieren que se guíe y permita a los niños comentar oralmente sus trabajos de manera natural, a través de preguntas como ¿qué fue lo que más te gustó del trabajo?, ¿te pareció difícil? De tal manera que estas reflexiones acerca de sus trabajos puedan ser recopiladas en el portafolio de cada niño. Estas prácticas docentes permiten a los estudiantes de preescolar estar acostumbrados a dar una mirada reflexiva y crítica a sus producciones y acciones, con responsabilidad, y permiten “a los niños iniciarse en la autoevaluación y aprender a aprender” (García y López, 2015, p. 274).

Es evidente que los niños en educación infantil, pueden participar de su evaluación y desarrollar habilidades a fin de conocer cómo aprenden. Para hacer un seguimiento a sus avances y dificultades, se debe evaluar continuamente de manera diagnóstica, procesual y final. Además, con el fin de que esas evaluaciones tengan un verdadero potencial, deben apoyarse en técnicas e instrumentos que aseguren recabar información significativa.

En el nivel inicial, como ya se hizo mención, la evaluación tiene un carácter descriptivo; por lo cual las evaluaciones calificadas no son tan usadas como en los siguientes niveles de educación. Además, Anijovich y Cappelletti (2017), rescatan que en la educación infantil se suele emplear la técnica de la observación para el recojo de los datos, y el registro narrativo de los hallazgos; además de considerar los diversos trabajos de los estudiantes para dar cuenta del nivel de logro a través de un análisis documental.

Sin embargo, la actual coyuntura dificulta el recojo de información a través de la observación, pues las clases en modalidad a distancia impiden ver a los niños desenvolverse de la misma forma que lo hacían en las aulas (muchas veces se desarrollan de manera asincrónica). A esto se suma que las evidencias no son del todo verídicas y solo muestran el resultado final, a través de fotos o videos

presentando el producto final, ya sean dibujos, canciones, escrituras, narraciones u otros; en los cuales puede existir intervención adulta (más de la necesaria).

La observación que realizaba la docente de forma presencial, se caracterizaba por ser espontánea y no formal; es decir, ciertas veces no era necesario el uso de instrumentos elaborados con anterioridad. Pues se observaba y se retroalimentaba en el mismo momento, para resaltar algún acierto u orientar ante una dificultad. Este nuevo escenario no significa necesariamente renunciar a la búsqueda de evidencias de forma intuitiva, que usualmente empleaba el profesor, sino sacar provecho a las evidencias y momentos de interacción que puedan ocurrir, con “el empleo de un conjunto de técnicas e instrumentos que puedan hacer más objetiva la evaluación y, sobre todo, proporcionar informaciones sistemáticas” (Moreno, 2016, p.196).

Además de las técnicas expuestas líneas arriba, se presentan dos instrumentos que pueden ser de gran ayuda para la evaluación formativa en modalidad a distancia en el nivel de educación inicial. Cuando se lleva a cabo una observación, es de gran ayuda tener un objetivo y un instrumento elaborado según la capacidad que se quiera observar. Por ello, Anijovich y Gonzáles (2011), presenta una lista de seguimiento que, a diferencia de la lista de cotejo, no solo busca el cumplimiento o no de un indicador, sino que monitorea y apunta a la mejora de determinado ítem brindando un espacio para el registro de la evidencia y para las acciones de mejora respecto a ese indicador.

Tabla N°1. Ejemplo de lista de seguimiento con evidencias

Participación en la clase “Animales de la granja”	Sí	No	Evidencias	Acciones para mejorar
Formula preguntas pertinentes al tema	X		El niño preguntó: “¿por qué el oso no puede vivir en la granja?”	Felicitarlo por su pregunta e invitarlo a crear hipótesis para responder lo que ha planteado
Responde a las preguntas		X	El niño menciona: “No conozco eso”	Recoger saberes previos. Iniciar con una experiencia significativa sobre el tema
Tiene los materiales para la sesión	X		Foto de la videollamada	Compartir la lista de materiales con anticipación y pedir que confirmen que ya los tienen antes de iniciar la videollamada
Se mantiene en silencio		X	Registro de intervenciones y grabación de la sesión	

Adaptado de: “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Anijovich y González, 2011, p.43

Los autores presentan este instrumento, el cual puede iniciarse con la aplicación de las primeras tres columnas, para luego añadirle la última columna con intención de mejorar el nivel del indicador del estudiante. Además, propone una lista de seguimiento que monitoree los avances de un proyecto o trabajo, en los que se señalan los pasos o indicadores secuenciados, y tres columnas que precisan si la tarea está realizada, pendiente o sin iniciar aún.

Así mismo, se pueden emplear los mismos indicadores de la tabla 1 para elaborar una escala de valoración para conocer la frecuencia con que los lleva a cabo y registrarla sistemáticamente (Anijovich y González, 2011)

Tabla N°2. Ejemplo de escala de valoración

Participación en clase “Deliciosas frutas”	Siempre/Mucho	A veces/Poco	Nunca/Nada
Formula preguntas pertinentes al tema			
Responde a las preguntas			
Tiene los materiales para la sesión			
Se mantiene en silencio			

Adaptado de: “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Anijovich y González, 2011, p. 42

Otro instrumento que plantea la autora es la matriz de valoración, que comunica expectativas de logro, y debe ser comprendido y empleado por la docente y por los niños, de tal forma que ambos observen y evalúen sobre el nivel de aprendizaje y calidad de sus intervenciones, trabajos o acciones. Para que los niños comprendan realmente cómo trabajar una matriz de valoración, también llamada rúbrica, se les debe brindar ejemplos diferentes que se encuentren en los niveles de: en inicio, básico, avanzado y competente, a través de videos de acciones o fotos de producciones de otros niños ajenos a su aula.

Tabla N° 3. Matriz de valoración o rúbrica

	En inicio	Básico	Avanzado	Competente
Identifica frutas que tienen características similares	No reconoce ni nombre una fruta	Reconoce y nombra una fruta	Describe algunas características de una fruta	Nombra al menos dos frutas y una característica que tengan en común

Identifica frutas que tengan usos similares	No reconoce el uso de una fruta	Reconoce el uso de una fruta	Describe varios usos de una fruta	Nombra al menos dos frutas y algún uso que tengan en común
---	---------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	--

Adaptado de: "Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos", Anijovich y González, 2011, p.48

Todos los instrumentos presentados responden a la observación de las participaciones de los niños y de sus producciones, ya sea que estas se realicen de forma sincrónica o asincrónica, y pueden ser adaptados según lo que se desee evaluar. Asimismo, un instrumento que ha sido catalogado de integrador, completo y más conveniente de aplicar en una evaluación formativa, pues requiere de la participación activa del niño, motivándolo continuamente e invitándolo a la reflexión para mejorar.

Al emplear el portafolio para la evaluación en la etapa infantil, es preferible organizar el portafolio teniendo en cuenta las evidencias obligatorias a incluir y las evidencias recopiladas voluntariamente por los estudiantes. Esto se debe a que los preescolares están iniciando sus aprendizajes respecto a la autorregulación de sus aprendizajes, y una evidencia que elijan no necesariamente podría cumplir con los criterios de evaluación, o no sea una muestra coherente con la competencia a evaluar.

Respondiendo al contexto actual, y en concordancia con Danielson y Abrutyn (2002), el portafolio es un instrumento que se puede adaptar a distintos escenarios pedagógicos, por ello que las evidencias recopiladas pueden hacerse tanto de manera física como de forma digital; y tendrá el mismo valor en sus dos presentaciones, pues ambas cumplen en comprometer a docente y estudiante en un proceso reflexivo (Cortés, Pinto y Atrio, 2015).

Este portafolio digital o e-portafolio, se presta para el trabajo remoto que se está llevando a cabo en la educación inicial. Sin embargo, no es exclusivo de la educación a distancia, sino que es una variación en su formato original que responde a la expansión de las tecnologías. El uso del e-portafolio brinda, como indica Flores (2019), los siguientes beneficios; crea competencias informacionales y digitales en los estudiantes; es una herramienta flexible y se puede adaptar a las intenciones pedagógicas de los docentes, variando su formato sin mucho esfuerzo.

Además, el e-portafolio tiene características interactivas, que permiten a los niños participar activamente en su construcción y difusión de lo aprendido. También promueve la innovación educativa y compartir la experiencia de aprendizaje con otros agentes educativos, como la familia, de manera instantánea. Finalmente, la autora recalca que el uso del portafolio electrónico representa una alternativa eco-amigable, pues reduce los costos y los materiales de papelería que usualmente se usaría para registrar los trabajos del niño.

#### **1.4. Actores y sus roles en la evaluación formativa en modalidad a distancia**

La pandemia originada por el coronavirus, no solo ha modificado la manera de llevar la evaluación formativa como se ha desarrollado, sino que ha repercutido en los roles de los actores involucrados. La evaluación formativa, como todo proceso educativo, tiene como actores principales al docente, al estudiante y a la familia del estudiante; en donde se resalta la figura del niño como protagonista activo.

Pese a que el contexto de educación a distancia es nuevo y hasta desconocido; se sabe que la óptima relación entre la familia y escuela ha sido y seguirá siendo esencial para el desarrollo de los niños. Como mencionan Cano y García (2016), la relación entre familia y escuela debe ser cooperativa, y se debe mantener una comunicación en respeto para compartir los mismos objetivos de aprendizaje y trabajar conjuntamente con el fin de que los pequeños pupilos logren aprender con éxito.

Es por ello, que el estudiante y tanto docentes como padres deben conocer cuáles son sus roles en esta modalidad a distancia. A continuación, se presentan estos tres actores mencionados y sus respectivos roles.

**1.4.1. El estudiante.** El estudiante ha poseído y posee un rol activo y participativo en su educación, al menos en la teoría, el niño ha sido el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, procurar que el niño participe activamente garantiza su aprendizaje y por ende su adecuada evaluación (García y López, 2015). La evaluación formativa demanda al estudiante hacerse responsable de su aprendizaje, así lo indican García y López (2015) y Flores (2019), pues debe ser consciente de cómo está aprendiendo para poder reconocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, y qué hacer frente a ellas.

En este sentido, el estudiante ejecuta dos roles principales en la evaluación formativa, el de autoevaluarse y el de evaluar a sus pares; y en la educación inicial es importante iniciar a los estudiantes en la práctica autorreguladora, mediante la autoevaluación y las habilidades de aprender a aprender. Los niños y las niñas son capaces de llevar a cabo estos roles, pues desde la etapa infantil ellos son capaces de evidenciar los procesos y acciones que llevan a cabo en sus actividades académicas (Manrique, 2004), así mismo diversas investigaciones como las de Osorio y López (2014), García y López (2015), y Pascual, García y López (2019) muestran que los preescolares logran identificar sus intereses, las cosas que les disgustan o incomodan, incluso pueden mencionar las rutinas o estrategias que quieren mantener porque sienten que les hace bien a su aprendizaje.

Para que los estudiantes de educación infantil puedan ejercer este rol y expresar sus opiniones y su sentir respecto a lo que aprenden, es necesario promover el diálogo entre la docente y sus niños (Pascual, et al. 2019). Asimismo, como indica el programa curricular de educación inicial, es elemental buscar y crear oportunidades para que los estudiantes participen de su evaluación y retroalimentación mediante la autoevaluación y la evaluación entre pares (MINEDU, 2016).

Lograr que los niños lleven a cabo el rol de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros resulta provechoso en este contexto de educación a distancia, partiendo del hecho que ello requiere que, previamente, se hayan establecido y compartido los criterios de evaluación, y que se haya asegurado de que estos criterios sean comprendidos por el estudiante (Manrique, 2004), lo cual es vital en esta educación a distancia en donde los docentes deben de comunicar de forma clara y sencilla lo que esperan que aprendan los niños y lo que deben hacer para lograrlo (Anijovich, 2020).

El estudiante puede ejercer estos importantes roles a través de los medios que el MINEDU (2020) recomienda, tales como plataformas de zoom, WhatsApp, llamadas telefónicas, y similares; y la autoevaluación será visible si el niño logra responder preguntas como: "¿Qué sé de este tema?, ¿sé lo que tengo para desarrollar esta tarea y sé lo que necesito?, ¿qué me falta saber?, ¿sé de dónde tengo que obtener la información?, ¿entiendo lo que estoy estudiando y para qué lo hago?" (Anijovich y Mora, 2010, p. 103). Además, estas prácticas estudiantiles de autoevaluación y evaluación entre pares, con la guía docente, promoverán una evaluación continua en

la que puedan reflexionar sobre sus propios modos de aprender y sobre lo que ha aprendido en determinado tema o área. De este modo, los aprendices podrán ejercer su derecho de participar de su educación y evaluación, formando un sentido crítico, responsable y positivo respecto a la evaluación de sus aprendizajes, y así los preescolares comiencen a construir su rol con autonomía.

**1.4.2. El docente.** Ahora bien, para que los estudiantes logren ejercer sus roles, como lo menciona Flores (2019), el docente es quien se encarga de velar porque la evaluación formativa se desarrolle en pro del aprendizaje de sus estudiantes. Esto supone que el docente propicie que las funciones de la evaluación formativa se cumplan; así también asegurarse de que la evaluación sea aplicada coherentemente con la enseñanza y los criterios establecidos, haciendo uso de técnicas e instrumentos pertinentes que permitan recoger información valiosa de los estudiantes y con los estudiantes, asegurando la participación activa de los niños. Asimismo, que emplee las pruebas y exámenes a favor del aprendizaje, brindando retroalimentación oportuna a los aprendices y a sus familias, y modifique su enseñanza según sea necesario.

Los docentes poseen un rol importante en el proceso de evaluación formativa, pues como lo menciona el MINEDU (2016), los profesores son responsables de atender las diversas necesidades de aprendizaje de sus niños, para así acortar la brecha entre el aprendizaje actual y el esperado. Esto, a su vez, supone que el docente deba transformar sus estrategias y métodos de enseñanza, como mejor sea conveniente. Todo ello será posible si el docente, además, logra promover un ambiente de respeto, cuidado y atención afectiva en el nivel de educación inicial, tal como se indica en el programa curricular de educación inicial (2016); aspectos importantes que enmarcan el acompañamiento que la maestra realizará en el desarrollo personal, social, motriz, cognitivo y afectivo de sus estudiantes.

No obstante, en el marco de la educación a distancia, este acompañamiento se desarrolla siguiendo estos mismos principios, pero de manera remota, pues el rol de las docentes debe ser el de formar una relación de respeto, y atención afectiva que motive a los niños y a las familias a seguir aprendiendo desde casa. Así lo señala el MINEDU (2020), que hace énfasis en dos aspectos del rol docente para el nivel inicial; por un lado, la promoción del bienestar, desarrollo y aprendizaje integral de los preescolares que enfrentan una situación de confinamiento. Por otro lado, el

acompañamiento educativo dirigido tanto a los estudiantes como también a sus familias durante la educación remota.

En este sentido, el rol docente en la evaluación formativa en esta modalidad a distancia, es el de diagnosticar, retroalimentar y motivar el aprendizaje de sus pupilos. En primer lugar, la maestra debe diagnosticar para conocer el nivel de aprendizaje de cada preescolar, sobretodo, identificar las causas de las dificultades que van presentando sus estudiantes, para tomar las mejores decisiones posibles sobre su práctica docente, y así modificar su enseñanza según las situaciones encontradas; este diagnóstica, en concordancia con Anijovich (2018) y Flores (2019), puede y debe darse permanentemente, es decir, en cualquier momento de la práctica pedagógica que sea necesario.

Esta tarea diagnóstica del docente resulta imprescindible en la educación a distancia actual, pues para que la docente pueda diseñar o modificar su práctica pedagógica es necesario que sepa cómo se encuentran las familias y sus niños, y así su planificación sea pertinente a las diversas realidades. Así lo precisa Educación 2020 (2020), pues es necesario que las maestras se comuniquen con las familias para indagar su situación actual ante esta crisis socio-sanitaria.

Ejercer este rol diagnóstico, genera muchas veces “desgaste emocional, agobio y estrés entre el personal docente” (UNESCO, 2020, p.11), pues las dificultades en el aprendizaje que presentan sus estudiantes pueden estar vinculadas a un contexto familiar con desempleo, pobreza, violencia doméstica, así como problemas de salud física y mental. A pesar de la complejidad de esta tarea, es preciso abordarla para promover el bienestar en los niños y sus familias, así como un acompañamiento oportuno como lo sugiere el MINEDU (2020).

En segundo lugar, la profesora tiene el rol de retroalimentar a sus estudiantes, pues en el nivel de educación inicial la evaluación formativa se garantiza con una adecuada retroalimentación, que sea oportuna y efectiva. Autoras como Osorio y López (2014) manifiestan que los aprendizajes de los niños de preescolar dependen de cómo sea la comunicación de sus logros y dificultades, así como de lo que deben hacer para mejorar, es así que a través de la retroalimentación que brinda el docente se pueden dar cambios positivos en el aprendizaje de los niños (Osorio y López, 2014).

Este rol retroalimentador de la maestra en la modalidad a distancia es esencial, pues se ha otorgado mayor importancia a la evaluación formativa frente a la función calificativa (UNESCO, 2020). Sin embargo, supone a su vez, otras funciones como son el monitoreo y acompañamiento de los niños y sus familias, y así ofrecer recomendaciones de mejora del aprendizaje que respondan a sus contextos particulares (MINEDU, 2020). Para ello, se sugiere al docente que monitoree a sus estudiantes a través de videollamadas o llamadas, de forma individual o grupal; y de este modo retroalimentar su desempeño académico, en función a sus intereses y necesidades durante la crisis socio-sanitaria del coronavirus (Educación 2020, 2020).

La retroalimentación se torna más compleja, pues para que la retroalimentación sea beneficiosa para los preescolares, esta debiera ser una práctica cotidiana en base a las producciones y acciones de los niños durante el proceso (Cáceres, et al., 2019). Este trabajo como tal, actualmente resulta imposible, pues ya no está contemplada para realizarla de manera presencial y espontánea en el mismo proceso; a ello se suma que las maestras cuenten con escasas o ninguna evidencia para analizar y reflexionar sobre el aprendizaje de sus estudiantes, ya que “en este escenario, la comunicación con las familias puede ser muy limitada o dificultarse excesivamente” (MINEDU, 2020, p.5).

Para que esta situación no llegue a ocurrir y se logre mantener a las familias en comunicación continua, se vuelve fundamental el rol motivador del docente, que inste a las familias y a sus estudiantes a llevar a cabo su proceso de aprendizaje desde casa. Esto tiene mayor énfasis en la educación infantil, por ello es importante trabajar actividades que partan de sus intereses y motivaciones, además de encontrarse en su entorno cercano (García y López, 2015). Por ello, como menciona UNICEF (2020), se ha optado por trabajar temas y competencias curriculares que sean más significativas para los estudiantes y las familias en este contexto. Por otro lado, es importante que el docente motive a sus estudiantes brindándoles la oportunidad de que participen en su evaluación, ya sea en la formulación de criterios o en la autoevaluación de sus tareas realizadas (Pascual, et al., 2019).

El rol docente se ha complejizado y se ha vuelto retador, pues la educación a distancia en el nivel de educación inicial posee muchas limitaciones si es comparada con la presencialidad. Ante ello, el docente debe diagnosticar continuamente los

aprendizajes de los preescolares, pues las dificultades presentadas pueden ser causadas por la situación familiar que viven. De igual manera, la tarea retroalimentadora es esencial en este contexto, pero está sujeta a la disponibilidad y acceso de las familias a la conectividad, lo cual impide una retroalimentación en el momento oportuno; y si esta se llega a dar debe abarcar el aspecto académico con especial atención a la realidad emocional y de salud que se viva en los hogares. Por otro lado, el rol motivador del profesor es fundamental, pues debe asegurar que las familias y los niños se encuentren prestos a seguir aprendiendo desde casa, pese a las dificultades que presenten.

**1.4.3. La familia.** Siguiendo esta lógica, es necesario conocer el rol de las familias, un actor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende en la evaluación formativa. La familia desempeña un rol protagónico en la educación de sus niños, pues es el principal y más importante entorno que educa y cuida a los niños. Además, el involucramiento de las familias en el proceso educativo genera beneficios en el desarrollo y aprendizaje de los menores (MINEDU, 2016).

Actualmente, las familias intervienen en la educación de los preescolares más de lo que se ha estado acostumbrado, esencialmente desempeñan un rol de acompañante, pues las experiencias de aprendizaje se desarrollan en cada hogar y ya no en la escuela. Sin embargo, el rol de un adulto acompañante en las experiencias de aprendizaje propuestas, no supone que sean un “segundo profesor”, sino que su función es propiciar en casa las condiciones y ambientes necesarios para que el niño aprenda según las propuestas de aprendizaje, permitiendo que el estudiante trabaje con autonomía a partir de las indicaciones de la maestra (Educación 2020, 2020).

El rol de la familia como acompañante o mediador de los aprendizajes en casa, se enfrenta a otras responsabilidades como los quehaceres del hogar, el teletrabajo o la atención a familiares dependientes; tareas que se han acumulado en el hogar producto de la misma pandemia (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre, Torre & Ollivier, 2020).

Para que la familia pueda hacer frente a estas circunstancias complejas, debe, en la medida de lo posible, buscar o asistir a asesoramiento sobre el acompañamiento que deben brindar a los menores en función a pautas de crianza, rutinas, hábitos y apoyo escolar (Cardini et al. 2020). Esta asesoría puede encontrarse en las

plataformas digitales implementadas por el MINEDU, o de forma directa con la docente o los talleres que ofrece la institución educativa donde estudia el preescolar.

Según Sierra (2014) y Osorio y López (2014), la familia es un aliado en la evaluación y aprendizajes de los niños, pues representan una fuente valiosa de información al compartir evidencias de los aprendizajes que los preescolares muestran en casa. Esta afirmación cobra mayor relevancia en la educación a distancia que se desarrolla, pues la familia media el aprendizaje de los niños y pueden observar directamente el desempeño de sus hijos, además de compartir esa información con la maestra y organizar las evidencias en un portafolio para reflexionar en base a ellos y enviarlos a la docente en la medida de lo posible (MINEDU, 2020).

Finalmente, es necesario mencionar que la familia cumple un rol retroalimentador y motivador en la evaluación formativa de sus hijos. Por un lado, los adultos podrán retroalimentar a través de estrategias y recomendaciones compartidas por la maestra (Osorio y López, 2014). Por otro lado, la familia debe motivar con mayor énfasis en la actual educación a distancia, pues los niños requieren que la familia los incentive a sintonizar los programas y/o a realizar las actividades que plantea la estrategia Aprendo en casa (MINEDU, 2020).

Los actores involucrados en la educación y evaluación de los preescolares siguen siendo los mismos; los docentes, la familia y los estudiantes deben involucrarse en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende en la evaluación formativa inserta en dicho proceso. Los niños siguen siendo el centro de este proceso, aunque deben lidiar con las situaciones desfavorables y con la limitada preparación de los mediadores, en su iniciación a la autorregulación de sus aprendizajes. La familia se ha visto saturada en cuanto a responsabilidades, a las que se suma el de mediador indispensable para el aprendizaje de sus niños. Los docentes cumplen el papel de liderar la evaluación formativa, diagnosticando, retroalimentando y motivando; roles que se entrelazan con el monitoreo a los niños y sus familias y con el acompañamiento académico y emocional. La crisis socio-sanitaria originada por la pandemia, ha incurrido en modificaciones sustanciales en los roles que cada actor desempeña.

### **1.5. ¿Cómo llevar a cabo una evaluación formativa para el aprendizaje?**

La evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de mejorar el desempeño docente y del estudiante para

el logro de los aprendizajes (Chappuis y Chappuis, 2008). Es por ello, que, para llevar a cabo la evaluación formativa se necesita de un proceso cíclico que sea aplicado a lo largo del proceso educativo. Ante ello, diferentes autores como Chappuis y Stiggins (2002), Chappuis y Chappuis (2008), Arter (2009), Chappuis (2015), y Flores (2019) han resuelto establecer tres preguntas que orienten el proceso de evaluación formativa: ¿hacia dónde voy?, ¿en dónde me encuentro ahora?, y ¿qué hago para lograr acercarme al objetivo? Asimismo, para llevar a cabo la evaluación formativa, existen variados instrumentos que rescatan el valor de la evaluación formativa y son útiles para cuando se retroalimenta al estudiante.

**1.5.1. Proceso de la evaluación formativa.** La evaluación formativa es un proceso inmerso en la enseñanza-aprendizaje de los niños; esta se da de forma continua y cíclica siguiendo tres preguntas orientadoras. En primer lugar, tanto docente como estudiantes deben tener claridad sobre las metas u objetivos de aprendizaje, lo cual se logra respondiendo a la pregunta ¿hacia dónde vamos?; es decir, qué se pretende llegar a aprender (Chappuis, 2017). Sin embargo, responder esta pregunta no es tan sencilla como parece, pues, como enfatiza Anijovich (2020), está relacionada con la planificación que el docente realiza en base a las competencias del currículo nacional y con los criterios de evaluación que, como se ha mencionado anteriormente, deberían ser definidos en conjunto con los niños, para asegurar su participación y entendimiento (Pascual et al., 2019).

Para desarrollar este primer momento de la evaluación formativa, Arter (2009) y Chappuis (2015), recomiendan dos estrategias que ayudan a responder la pregunta ¿hacia dónde vamos?. La primera estrategia consiste en comunicar el objetivo de aprendizaje con un lenguaje amigable y comprensible para los estudiantes, más aún cuando se encuentran en la educación infantil, además diseñar rúbricas si es necesario, para ayudar a definir los niveles de logro del objetivo o competencia que debe alcanzar el aprendiz.

La segunda estrategia es ofrecer a los niños ejemplos de trabajos sólidos, que cumplan con todos los criterios de evaluación, así como de trabajos débiles, que no logran cumplir todos los criterios; de este modo los preescolares visualizarán y reconocerán si esos trabajos cumplen o no con los criterios de evaluación. También

se pueden mostrar ejemplos concretos que correspondan a cada nivel de una misma rúbrica.

Luego de definir la pregunta ¿hacia dónde vamos?; la siguiente cuestión para la evaluación formativa es ¿en dónde me encuentro ahora? Con esta pregunta se quiere identificar el nivel actual del niño respecto a la competencia u objetivo que se quiere alcanzar. En el trabajo con niños, ello requiere de la guía objetiva del docente para que el estudiante identifique sus fortalezas y dificultades sin perder la motivación por aprender, esta tarea es fundamental para el éxito del niño y así aprenda a aprender (Chappuis y Stiggins, 2002)

Al igual que en la primera pregunta, Arter (2009) y Chappuis (2015), ofrecen dos estrategias; la primera apunta a que el niño logre visibilizar lo que ha elaborado; esto se logra con la retroalimentación descriptiva que la docente le remita a través de comentarios que especifiquen la tarea realizada. La otra estrategia recomendada es enseñar a los niños a practicar la autoevaluación, pues, como ya se ha expuesto, Manrique (2004) afirma que los niños son capaces de hacerlo desde edades tempranas y resulta beneficioso para sus aprendizajes futuros.

Finalmente, la tercera pregunta ¿qué hago para lograr acercarme al objetivo? procura reflexionar sobre cómo reducir la brecha entre lo que sabe el niño y lo que debe aprender. Para lograr este momento de la evaluación formativa, Arter (2009) y Chappuis (2015), plantean tres estrategias. La primera recomienda focalizar el trabajo de los estudiantes en un solo objetivo, en el que se hayan identificado dificultades al analizar las evidencias del estudiante. Ante esto, surge una siguiente estrategia, que aconseja desglosar el objetivo general, en objetivos específicos y así trabajar y retroalimentar en segmentos pequeños hasta llegar a la meta.

La última estrategia sugerida por Arter (2009) y Chappuis (2015) es involucrar activamente a los estudiantes en su evaluación, favoreciendo la autoreflexión y el compartir experiencias de aprendizaje, actividades muy importantes que desarrolla la autorregulación y habilidades de aprender a aprender desde tempranas edades.

En resumen, el proceso de evaluación formativa se desarrolla en torno a tres preguntas claves: primero ¿hacia dónde vamos?, que clarifica las metas de aprendizaje con lenguaje entendible y mediante ejemplos; en segundo lugar ¿en dónde me encuentro ahora? para conocer objetivamente el nivel de logro del

estudiante, a través de comentarios descriptivos sobre sus evidencias y la práctica de la autoevaluación. Finalmente, la pregunta ¿qué hago para lograr acercarme al objetivo? procura reflexionar sobre qué hacer para lograr los objetivos de aprendizaje, focalizando objetivos y desglosándolos si es necesario, además de fomentar prácticas retroalimentadoras y autorreguladoras.

Estas tres preguntas y sus respectivas estrategias se dan de manera cíclica y en ningún caso de forma lineal, pues el estudiante avanza progresivamente, lo que requiere un monitoreo permanente del docente en base a estas preguntas claves y estrategias, para diagnosticar continuamente, tomar decisiones y replantear los objetivos o abordar nuevos.

**1.5.2. Técnicas e instrumentos recomendados para la evaluación formativa a distancia.** El uso de técnicas e instrumentos para evaluación formativa, responden a las preguntas de ¿cómo y con qué evaluar?, tal como Ruiz (2015) lo precisa y como ha sido desarrollado líneas atrás en los componentes de la evaluación formativa, que tienen como objetivo encontrar los procedimientos y dispositivos más adecuados para obtener y registrar información sobre lo que aprenden los estudiantes.

Siguiendo el enfoque formativo que plantea el currículo nacional, las técnicas e instrumentos de evaluación deben ser acorde a las competencias que se trabajen, y por ende a sus respectivas capacidades y criterios; y de esta manera se pueda identificar cual es el nivel de logro de los niños. En este sentido, el MINEDU (2020) recomienda emplear la observación directa e indirecta para recoger información sobre el aprendizaje de cada estudiante y a nivel de aula. Además, los anecdotarios, entrevistas y portafolios son medios importantes para registrar y analizar información. Otros productos y producciones de los estudiantes también representan medios importantes para evaluar, tales como las exposiciones, pruebas escritas o experimentos presentados. En adición, el uso de listas de cotejo, escalas de valoración y rúbricas contienen información objetiva y detallada sobre el nivel de logro del estudiante (MINEDU, 2020).

Tanto en el contexto a distancia como en el presencial, la evaluación formativa se daba de forma sistematizada y planificada; sin embargo, la presencialidad ofrecía mayores oportunidades para intervenir de forma espontánea en el mismo proceso, pues la maestra se encontraba en el mismo espacio que el estudiante. En este sentido,

en concordancia con Anijovich (2020), será necesario planificar con mayor detalle la evaluación formativa y la retroalimentación, mediante una comunicación entendible y diseño anticipado de técnicas e instrumentos pertinentes.

En este contexto, es válido mencionar la clasificación de técnicas de evaluación y sus instrumentos correspondientes que señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002), citado por Ruiz (2015).

Tabla N° 4. Tipos de instrumentos

Informales	Formales	Semi-formales
Observación de las actividades realizadas por los estudiantes a través de registros anecdóticos, listas de control, diario de clase. Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.	Pruebas y exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño.	Trabajos y ejercicios en clase. Trabajos y ejercicios extra clase. Evaluación de portafolios.

Adaptado de: "Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa y la autoevaluación: la importancia del portafolio", Ruiz, 2015, p.6

Como se observa, las maneras de recoger información son variadas y pueden clasificarse en informales, cuando se desarrollan de manera espontánea en la interacción docente-estudiante; formales, cuando la intervención docente es premeditada y planificada con anticipación; y semiformales cuando no se planifica el instrumento en sí, pero el recojo de la información es de manera consciente y se relaciona a los objetivos, competencias y criterios de evaluación

Por otro lado, es importante recalcar que la evaluación formativa en educación a distancia ha modificado la manera en que los docentes obtienen las evidencias y ejecutan las técnicas e instrumentos mencionados. Por ejemplo, las observaciones y la exploración mediante preguntas durante la clase se llevan a cabo de forma sincrónica por videoconferencias o de forma asincrónica mediante fotos, vídeos e intercambio de audios (MINEDU, 2020).

Asimismo, Ravela (2020), menciona que el docente no puede realizar una observación directa como en el aula, y esto conlleva a que, en ocasiones, la información recogida no sea del todo verídica, pues los estudiantes y sus familias evitan mostrar los errores y dificultades; igual ocurre con las pruebas, exámenes y trabajos en general. Así también lo percibe Anijovich (2020), pues sostiene que las evidencias que recibe el profesor generan dudas sobre, por ejemplo, si el estudiante

realmente fue quien elaboró el trabajo, si alguien le ayudó a resolver el problema, y en general si hubo intervención familiar más de la necesaria.

Ante ello, Ravela (2020) enfatiza el rol motivador del docente, menciona que motivar e involucrar a los estudiantes en su aprendizaje ayudará a cambiar la lógica de realizar las actividades académicas solo por la calificación, así como de motivarse y esforzarse en razón de la nota que obtendrán. Esta motivación por aprender contribuiría a evitar manipulación o engaños sobre cómo y qué están aprendiendo realmente los niños, de tal modo que se pueda observar los progresos o retrocesos reales de los estudiantes.

Partiendo del hecho de que los estudiantes comparten evidencias verídicas, el MINEDU (2020) recalca el uso de técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de evidencias, pues ello resulta más relevante en el marco de la educación a distancia, pues permite contar con fuentes fiables de información sobre el progreso de los niños. En este sentido se recomienda el uso de las rúbricas de evaluación, la autoevaluación y el uso de los portafolios.

En primer lugar, las rúbricas son instrumentos elaborados en base a criterios de evaluación, que se encuentra dividida por niveles de logro, desde un nivel de inicio del desarrollo de la competencia hasta el logro destacado de la misma (MINEDU, 2020). Los autores Anijovich y González (2011), se refieren a la rúbrica como una matriz de valoración, pues se emplea para valorar el nivel en el que se encuentra el estudiante respecto a criterios de una competencia; los niveles se encuentran en progresión y redactados de manera descriptiva, como se ha presentado en la Tabla 4.

Además, se precisan dos tipos de rúbrica; la holística y la analítica. Por un lado, la rúbrica holística abarca toda una competencia, describiendo sus capacidades en su conjunto por niveles de progresión, desde el nivel en inicio o por debajo del estándar; el nivel básico o en proceso, cuando está aproximándose al estándar; el nivel avanzado o esperado cuando ha logrado estar en el estándar; hasta el nivel destacado o competente cuando se encuentra por encima del estándar. Por otro lado, la rúbrica analítica analiza y valora cada una de las capacidades, revisándolas en niveles de progresión, dando mayor detalle y precisión a cada capacidad de la competencia.

El otro instrumento recomendado para la evaluación formativa es el portafolio; el cual ya ha sido presentado en los apartados anteriores. En resumen, el portafolio es un conjunto de trabajos del estudiante, cuidadosamente seleccionados y ordenados, que dan cuenta de sus desempeños, para mostrar el progreso en sus aprendizajes. Y que solo tienen sentido cuando se emplean para un diálogo de reflexión, y toma de decisiones en favor del aprendizaje. (Sculman, 1998, citado por MINEDU, 2020).

El portafolio de evidencias, en el marco de la educación a distancia, puede ser de carácter digital y tener el nombre de portafolio electrónico, pues se requiere de un espacio digital y online, en la medida de lo posible, para recopilar las evidencias y que el estudiante también tenga acceso (MINEDU, 2020). Este es un instrumento que tiene por finalidad de guiar las actividades propuestas por el docente, para que el estudiante reflexione en torno a estas; y sobre todo estimular e involucrar a los niños en su proceso de aprendizaje y de evaluación, reconociendo sus dificultades y valorando sus logros individuales, de tal manera que se le otorgue mayor significado a su proceso de aprendizaje que a sus calificaciones finales (Shores y Grace, 2004).

Para orientar el empleo del portafolio físico o electrónico en favor de la evaluación formativa de los niños, Tobón, Pimienta, y García (2010) recomiendan cuatro orientaciones. La primera consiste en explicar en qué consiste la técnica del portafolio, asegurando que los estudiantes comprendan la importancia que tiene en el proceso y las posibilidades de mejora que permite si se reflexiona a partir de los trabajos que se incluyan. En este sentido, la segunda recomendación es organizar el portafolio, brindando y acordando pautas, junto a los niños, sobre cómo estructurar el portafolio; de este modo, cada evidencia seleccionada deberá ser acompañada por información sobre ¿qué es la evidencia? (ejemplo: una danza de mi familia), ¿por qué se agregaron? (ejemplo: porque me divertí mucho bailando) y ¿de qué son evidencia? (de que he conocido danzas de donde vivían mis abuelitos).

Posteriormente, con todo ello se deberán acordar qué actividades serán incluidas en el portafolio, según el tema o área curricular y sobre todo criterios de aprendizaje para las competencias a trabajar. Finalmente, se debe orientar sobre los contenidos que pueden ser: documentos escritos, carteles, recetas, adivinanzas, dibujos, y similares; reproducciones, es decir, grabación de hechos mediante video,

fotografía y audio; testimonios como: anotaciones hechas por otras personas que observan el desempeño del niño, en este contexto sus familiares acompañantes; y valoraciones, las cuales son reflexiones hechas por el docente, compañeros y por el mismo estudiante; respecto a los logros y aspectos por mejorar sobre el desarrollo de las capacidades, así como las sugerencias y comentarios entorno a estas; en este sentido se pueden incluir las autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, y heteroevaluaciones en cualquier formato.

Con respecto a lo antes mencionado, la autoevaluación responde a una técnica importante para la evaluación formativa con su respectiva ficha de autoevaluación que brinda preguntas que orientan la reflexión. Es por ello que el MINEDU (2020) recomienda emplear la autoevaluación en la actual educación a distancia, pues es una técnica efectiva para el análisis de evidencias, en la cual el estudiante es protagonista, y requiere, previamente, apoyar a que los estudiantes hagan suyos los objetivos y criterios de evaluación.

Como lo indican Cauley y MacMillan (2010), la evaluación formativa requiere y permite a los estudiantes un alto nivel de autoevaluación, de tal modo que ellos monitorean lo que están o no están aprendiendo y cómo están realizando su proceso de aprendizaje, con el fin de identificar estrategias que favorezcan su progreso. Los mismos autores señalan que la autoevaluación puede ser llevada a cabo en tres pasos; en primer lugar, juzgar su propio trabajo de manera descriptiva y objetiva según los criterios de evaluación; en segundo lugar, identificar y detallar las diferencias entre su trabajo o rendimiento actual y el deseado; finalmente reconocer e implementar estrategias y actividades de aprendizaje que favorezcan su rendimiento.

En síntesis, las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa a distancia, deben ser coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir con las competencias que se trabajen y con los criterios de evaluación respectivos, así como de la forma y los medios empleados para comunicarse con los estudiantes. Asimismo, el docente debe ejercer su rol motivador para asegurar el recojo y análisis de evidencias verídicas; resultantes de un proceso de aprendizaje impulsado por el placer de aprender y no por la calificación final. En este sentido, la observación y registro variado del desempeño, los trabajos del estudiante, las rúbricas, el portafolio

y la autoevaluación serán procesos y dispositivos efectivos para la evaluación formativa, que permitan retroalimentar en este contexto remoto.

**1.5.3. Importancia de la retroalimentación.** La retroalimentación es la parte medular de la evaluación formativa, pues es un proceso en el que se reflexiona en base a las evidencias de aprendizaje para tomar decisiones que beneficien el rendimiento de los estudiantes. Varios autores como Shores y Grace (2004), García y López (2015), Moreno (2016), Cáceres, et al. (2019) y Anijovich (2020), coinciden en que una correcta y oportuna retroalimentación garantiza el progreso y logro de los aprendizajes de los niños, además que esto se vuelve más probable si la retroalimentación involucra al docente, a los estudiantes y a sus familias, así como a otros sujetos de la comunidad educativa.

La importancia de la retroalimentación en preescolar radica en su uso formativo, pues la retroalimentación no se resume a la comunicación de los resultados de las pruebas o trabajos realizados al final de un periodo, sino que se desarrolla en todo el proceso de enseñanza aprendizaje junto a la evaluación formativa. Así lo indica Cáceres et al. (2019), pues la retroalimentación debe ser cotidiana para que se evidencie sus beneficios, y darse a lo largo del periodo escolar tanto de forma espontánea como formal y planificada; con el objetivo de ayudar al niño a comprender su propia manera de aprender y a valorar su proceso de aprendizaje y sus logros, e iniciando a los preescolares en la autorregulación de su aprendizaje y toma de decisiones (Anijovich, 2010).

La retroalimentación oportuna, eficaz y de calidad es esencial para favorecer el aprendizaje progresivo de los niños en preescolar; es por ello que en el siguiente subcapítulo se describe este proceso tan relevante para la evaluación formativa, y se exponen estrategias y protocolos que aseguran una retroalimentación beneficiosa para los niños.

## **1.6. La retroalimentación como parte esencial de la evaluación formativa para el aprendizaje**

La retroalimentación es un proceso que parte de la reflexión y análisis de evidencias, y que siempre busca la mejora continua y progresiva, respetando el ritmo y las características particulares de los niños (Educar Chile, 2016). Asimismo, en

concordancia con Chappuis y Stiggins (2002), este proceso tan importante no debe ser reducido a frases de aprobación o desaprobación del desempeño que tradicionalmente son empleadas por los profesores. En otras palabras, frases como “Felicitaciones”, “Lo hiciste muy bien” o “Sigue esforzándote para mejorar” resultan insuficientes y carecen de valor formativo.

Siguiendo esta línea, Ravela (2020) expone tres errores comunes al dar retroalimentación tanto en presencial como en modalidad a distancia. El primero de estos es enfocarse en las equivocaciones de los estudiantes; pues algunos docentes tienden a solo mencionar los errores sin valorar los esfuerzos de los aprendices. Además, no les proporcionan información sobre cómo mejorar esos errores, lo cual ocasiona que el niño no se sienta motivado a seguir aprendiendo. El segundo error es limitarse a dar estímulos, es decir, felicitar incluso si se evidencian desaciertos o falencias en el desempeño evaluado, lo cual resulta en una retroalimentación poco objetiva, pues pasan por alto las dificultades presentadas, las cuales seguirán obstaculizando el desarrollo de las competencias del estudiante. Finalmente, basarse solo en el esfuerzo de los estudiantes también es un error, aunque es relevante valorarlo, también es crucial identificar y trabajar en los aspectos que están obstaculizando el logro pleno del aprendizaje.

Para no cometer estos errores Ravela (2020) indica tres importantes momentos para retroalimentar con éxito. El primer momento de reconocimiento insta al estudiante y a la docente a revisar la evidencia, describiendo de forma objetiva el trabajo, ya sean producciones o acciones. El segundo momento consiste en ayudar a pensar al niño, a darse cuenta de cómo lo está haciendo, revisando sus producciones mediante preguntas que le ayuden a reflexionar sobre lo que hizo y cómo lo hizo, pidiendo que comente qué es lo que realizó y cómo lo elaboró, qué le pareció más difícil y qué faltaría para lograr el objetivo o cumplir con los criterios. El tercer momento, busca brindar sugerencias para mejorar, aún si el niño ha logrado el objetivo, pues puede perfeccionar su trabajo a partir de la retroalimentación que ha recibido. Preguntas como, ¿si pudieras volver hacer esta actividad qué cambiarías? ayudan a que el estudiante también proponga estrategias o actividades extra que mejoren su desenvolvimiento académico. Este tercer momento también ofrece un tiempo prudencial para que los niños mejoren sus trabajos y progresen o logren la competencia.

Para cumplir con una retroalimentación de calidad, Anijovich (2020) recomienda emplear cinco estrategias. La primera estrategia coincide con el primer momento de la retroalimentación que describe Ravela (2020), pues consiste en describir el trabajo del estudiante, sin hacer interpretaciones, únicamente poner en palabras el trabajo del niño para hacer visible lo que ha realizado, pues los preescolares se inician en este proceso y necesitan apoyo para reconocer las características de sus producciones y acciones.

La segunda estrategia consiste en ofrecer preguntas al estudiante, en función “de hacerlo pensar”, como indica Ravela (2020) en el segundo momento de la retroalimentación, además se enfatiza realizar esto así el niño haya mostrado un desempeño deseado pues se busca que el niño desarrolle su autorregulación.

La tercera y cuarta estrategia de Anijovich (2020) consiste en ofrecer sugerencias y ofrecer andamiaje; los cuales se desarrollarían en el tercer momento como indica Ravela. En este sentido, las sugerencias han de ser puntuales y orientadoras, siendo específicos en las acciones que deben realizar en favor de su aprendizaje; ante ello es importante focalizar el andamiaje o conjunto de orientaciones organizadas en razón de una competencia u objetivo específico, lo cual se basa en proponer ejemplos, alternativas, y brindar pistas sobre qué hacer para progresar y perfeccionar su desempeño. Todo ello hasta que el estudiante sea capaz de realizar de manera autónoma su propia toma de decisiones.

La última estrategia es valorar y celebrar avances y logros. La autora afirma que en este contexto es más necesario este reconocimiento, pues los niños y sus familias se esfuerzan por aprender a pesar de las limitaciones y dificultades del contexto. Ella insta a las docentes a celebrar los progresos y logros, precisando lo que cada estudiante ha logrado a la semana, al finalizar la experiencia o proyecto de aprendizaje o de forma mensual según las posibilidades del aula, así mismo es más significativo si se logra la participación de algunos sujetos de la comunidad educativa.

Por otro lado, la retroalimentación puede apoyarse en protocolos específicos; entre ellos el protocolo S.E.R. y los semáforos son recomendados en esta educación a distancia. En el primer protocolo, cada letra invita a pensar en una acción favorable para el aprendizaje; la “S” se refiere a seguir haciendo acciones que benefician el propio aprendizaje; la letra “E” sugiere empezar hacer algo nuevo que permita

progresar en la competencia; y la letra “R” aconseja revisar algo que probablemente no contribuye o perjudica avanzar en el aprendizaje (Anijovich, 2020).

El segundo protocolo es del Semáforo, el cual es más conveniente practicarlo con niños de preescolar, pues maneja los tres colores del semáforo como referencia de sus avances (Anijovich, 2020; MINEDU, 2020). Mediante el semáforo, es el mismo estudiante quien detecta, con el color verde, los aprendizajes que ha alcanzado; con el color amarillo, los aprendizajes que ha comprendido un poco porque aún falta profundizar; y con rojo los aprendizajes que no ha podido consolidar porque no los entiende. La estrategia del semáforo es idónea en el trabajo con niños, más aún en la educación a distancia, pues es simple de usar y a la vez tiene una gran potencialidad; pues el docente detecta las percepciones de sus estudiantes sobre lo que están aprendiendo, y a partir de la información entregada puede mejorar su práctica docente y sugerir estrategias de aprendizaje a sus niños y familias.

Pese a la importancia de la retroalimentación para la evaluación formativa en nivel de educación inicial, son pocos los estudios realizados y estos muestran que las docentes de preescolar, usualmente, no brindan retroalimentación efectiva a sus estudiantes, así se indica en el trabajo de Cáceres et al. (2019), en el cual se mencionan investigaciones sobre evaluación formativa en la educación infantil, tales como las de Moreno, Sandoval, Morales, Vaca, Zúñiga y Ruiz (2012), Mejía (2015), entre otros.

Los estudios presentados coinciden en que el problema se debe, principalmente, a que las docentes no se encuentran capacitadas y desconocen cómo realizar una oportuna y efectiva retroalimentación. Asimismo, las docentes que conocen de este importante proceso no lo llevan a cabo porque demanda de esfuerzo y tiempo para practicarlo con cada uno de sus estudiantes. Además, las profesoras mencionan que no realizan la evaluación con fines retroalimentadores, sino por requerimiento institucional y con fines sumativos, pues de esta forma es más útil para informar a los supervisores y a las familias (Gómez, Cáceres & Zúñiga, 2018, citado por Cáceres et al., 2019)

Respecto a lo anterior, es preciso trabajar con la comunidad educativa; es decir, con estudiantes, familias, personal administrativo y directivo, sobre la importancia de evaluar para aprender, propiciando una retroalimentación formativa en todo el proceso que sea verdaderamente útil para que los estudiantes aprendan. De la misma manera

lo expresa Casanova (2020), quien afirma la necesidad de reeducar a los niños y sus familias respecto al significado y a las funciones de evaluar, que por muchos años ha estado relacionada exclusivamente a las calificaciones y a la meritocracia, marcando y jerarquizando al estudiantado entre perdedores y ganadores; para quienes la evaluación llega a ser un premio y para otros un castigo que desmotiva a seguir aprendiendo (Stiggins, 2007).

En síntesis, la retroalimentación para la evaluación formativa debe describir el trabajo de los niños para que ellos sean conscientes de su trabajo; para luego llevarlos a reflexionar sobre su desempeño actual y el deseado; así sobre cómo lo hicieron y por qué lo hicieron de esa manera. Finalmente, es necesario que docente y estudiante propongan estrategias de mejora y tiempo para practicarlas, a través de sugerencias y andamiaje para lograr los objetivos. Todo ello debe darse en un diálogo entendible y motivador, que reconozca los logros y avances, pero también identifique las dificultades para poder superarlas.

A modo de resumen, este primer capítulo ha desarrollado la evaluación formativa desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje, destacando su importancia en el nivel de educación inicial. De esta manera, el enfoque de evaluación para el aprendizaje se ha presentado como una evaluación que tiene el objeto de asegurar el aprendizaje de los niños durante todo el proceso, mejorando las maneras de enseñar y aprender. A este planteamiento pertenece la evaluación formativa, la cual adquiere mayor complejidad con las investigaciones, y cuenta con componentes y funciones que tienen como prioridad la mejora de los aprendizajes y otorgan un rol principal al estudiante. De igual manera, se destaca la evaluación formativa en preescolar, pues propicia un acompañamiento continuo y oportuno a los niños, con mayor razón en la educación a distancia, quienes se inician en la autorregulación de sus aprendizajes, repercutiendo así en su responsabilidad de aprender a lo largo de su vida.

Asimismo, la educación a distancia ha ocasionado cambios sustanciales en los roles del docente, estudiante y de sus familias; pues han asumido nuevas tareas; el docente es quien lidera y orienta la evaluación formativa, mientras que el niño enfrenta una nueva realidad de aprendizaje desde casa y que tiene a su familia como principal mediador; la cual, a su vez, debe cumplir este demandante rol, sin dejar de atender responsabilidades laborales y del hogar. Es decir, todos los actores deben lidiar con

las dificultades de la actual crisis socio-sanitaria. Por otro lado, el proceso de evaluación formativa posee tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde nos encontramos? Y ¿qué hacemos para acortar la brecha?, las cuales se dan de forma cíclica, pues permanentemente se diagnostica, se proponen mejoras y se replantean las metas de aprendizaje para optimizar el desempeño. Finalmente, se resaltó el proceso de retroalimentación, que, a través de estrategias y protocolos, brinda información en relación al desempeño actual y el deseado, empleando un diálogo que intercambia preguntas reflexivas, comentarios y sugerencias de mejora a fin de motivar al estudiante a acercarse al objetivo de aprendizaje.



## **CAPÍTULO 2: La Evaluación Formativa en la Modalidad a Distancia en la Emergencia Sanitaria**

Llevar a cabo la evaluación formativa en las aulas de preescolar de manera presencial ya era un asunto complejo, pues era una práctica docente que no se daba con regularidad por falta de capacitación en el tema o porque realizarla requería de mucho tiempo y esfuerzo por parte de las profesoras para hacer un seguimiento efectivo a todos sus estudiantes. El contexto actual ha agudizado esta situación, pues la evaluación formativa requiere de una guía pedagógica continua, para monitorear constantemente los progresos de los niños. Pese a estas deficiencias anteriores respecto a la evaluación formativa detectadas en estudios anteriores, el MINEDU ha considerado a la evaluación formativa como prioridad; pues se quiere resaltar las funciones retroalimentadoras, autorreguladoras y motivadoras por encima de su función calificadora y certificadora. Es por ello que a continuación se presentan aspectos importantes que enmarcan la evaluación formativa en el contexto de educación a distancia en la emergencia sanitaria.

### **2.1. Implementación de la educación a distancia en la emergencia sanitaria en el Perú**

La emergencia sanitaria debido al coronavirus, originó diversas medidas por parte del Estado para garantizar la salud de los peruanos y evitar el colapso del sistema de salud. Diversos sectores plantearon y pusieron en marcha sus medidas para garantizar la salud y vida de las personas, previniendo los contagios. El sector de educación, mediante la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU y la Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU, decidieron suspender unas semanas el inicio del año escolar, para luego hacer pública la decisión de retomar el año lectivo en el mes de abril a través de la estrategia Aprendo en casa, en la modalidad de educación a distancia.

El documento anteriormente mencionado, insta a las instituciones educativas de todos los niveles a llevar a cabo una educación que resalte la formación personal y ciudadana, promoviendo contenidos y competencias acorde a la coyuntura vivida. Esto obligaba a las instituciones y a las docentes a realizar una reprogramación de sus planificaciones de enseñanza-aprendizaje, pues las competencias del currículo nacional debían ser trabajadas según su relevancia para el contexto de pandemia. Además, debían ser adaptadas para trabajarlas en el contexto de educación remota,

y poner en conocimiento a las familias, directivos y UGEL correspondiente, para que sean comprendidas y supervisadas.

**2.1.1. Normativa de la educación a distancia para la EBR.** Para la prevención y control de la COVID-19, el Ministerio de Educación implementa la estrategia de educación a distancia, la cual garantiza el derecho a la educación de los niños en el contexto de pandemia (MINEDU, 2020; UNESCO, 2020)

En este sentido, el MINEDU ha brindado lineamientos para llevar a cabo la educación a distancia en la emergencia sanitaria. Gran parte de esta normativa hace referencia a la organización de las competencias y contenidos que se desarrollarán en esta educación. Respecto a ello, se ha establecido que en el presente año se dará prioridad solo a algunas competencias, es decir, al finalizar el año no es un requisito haber trabajado y logrado todas las competencias que el currículo solicita para el grado o etapa escolar. Por ende, las competencias a trabajar deben estar enmarcadas en experiencias de aprendizajes significativas para la coyuntura social actual.

En respuesta a lo anterior, el MINEDU (2020) propone diversas estrategias de aprendizaje que se relacionan principalmente al cuidado de la salud y la sobrevivencia, pues tienen que ver con el contexto de los estudiantes. Además, se desarrollan situaciones vinculadas a la convivencia en el hogar y el bien común, que tienen relación con la situación de confinamiento. Asimismo, se brindan temáticas que promueven el bienestar emocional y propuestas para el uso del tiempo libre, de tal forma que los jóvenes puedan lidiar con un contexto de muchas restricciones, en el que deben permanecer en sus hogares.

En el segundo ciclo del nivel de educación inicial, se ha trabajado por experiencias de aprendizaje que abarcan dos semanas y consideran competencias de más de un área curricular. En añadidura, en los programas televisivos de Aprendo en casa, en el último semestre, se estableció un día de reflexión al finalizar cada experiencia de aprendizaje; en el que se reflexionaba sobre lo que habían aprendido y cómo lo habían hecho; apoyándose del protocolo del semáforo. Asimismo, se convino en trabajar la psicomotricidad y la lectura mediante las secciones “Uno, dos, tres, me muevo otra vez” y “Leemos juntos”, respectivamente.

Además, es importante tener presente que el currículo está diseñado a modo de un ciclo, en el que las competencias que no han sido desarrolladas pueden

retomarse en los grados posteriores (MINEDU, 2020), lo que conlleva a realizar ajustes y adaptaciones en la planificación curricular del año venidero. Para así, finalmente, cumplir con los objetivos esperados al término de la educación básica.

Para que lo planteado por el MINEDU (2020), pueda ser concretado se necesita de un trabajo conjunto y responsable por parte de los agentes educativos. Es por ello que la normativa para la educación a distancia brinda lineamientos para los involucrados en este proceso. En consecuencia, las instituciones educativas por medio de los directivos y docentes deben garantizar experiencias de aprendizajes pertinentes con la realidad de sus estudiantes, además de establecer comunicación con los niños y sus familias, para guiarlos en el proceso de aprendizaje a distancia.

De igual manera, la normativa insta a las UGEL a trabajar en beneficio de los estudiantes de su jurisdicción, brindando capacitación docente y asistencia técnica a los directivos y docentes; así como buscar aliados estratégicos y monitorear la calidad de la educación brindada en la modalidad a distancia. Asimismo, las DRE deben asumir estas responsabilidades en beneficio de la UGEL de su jurisdicción, además de adaptar la estrategia Aprendo en casa según el contexto de su región. Finalmente, la instancia mayor de educación, el MINEDU, debe garantizar la educación identificando aliados, brindando asistencia técnica pedagógica, monitoreando y sobretodo, diseñando e implementando estrategias que favorezcan la educación de los estudiantes.

**2.1.2 Estrategia de Aprendo en casa para Inicial.** Aprendo en casa es una estrategia multiplataforma que se emite por radio, televisión y web; esta ha sido diseñada por el Ministerio de Educación, para que los niños, niñas y adolescentes continúen aprendiendo desde casa, tanto para la educación básica regular como para la especial. Esta estrategia puede ser complementada por los maestros para adaptarla, contextualizarla o profundizar en los aprendizajes; y a la vez monitorear y evaluar formativamente a los estudiantes, brindando retroalimentación efectiva y, en lo posible, oportuna y continua.

Para que el docente desarrolle la estrategia Aprendo en casa, es necesario que diagnostique qué familias cuentan con acceso a uno de estos tres medios, y elegir el más coherente a la realidad de las familias para que así el docente se encuentre pendiente a la programación de Aprendo en casa, se apropie de los contenidos y

pueda acompañar a sus niños, dando continuidad, ampliar y consolidar los aprendizajes propuestos (MINEDU, 2020).

La estrategia Aprendo en casa para el nivel de educación inicial tiene como principal aliado a las familias de los preescolares, pues son los mediadores en el proceso educativo a distancia. Es por ello que el MINEDU (2020) ha sugerido que el docente debe ponerse en contacto con las familias para definir el medio por el cual van a sintonizar Aprendo en casa, asimismo contar con el apoyo de los padres para determinar estrategias de orientación, seguimiento y monitoreo para el desarrollo de las actividades propuestas.

Adicional a lo antes expuesto, la profesora debe seguir las sesiones por el medio de comunicación elegido, para complementar, si es necesario, con actividades coherentes, así como identificar las competencias que pueden ser trabajadas según el grupo etéreo de sus estudiantes. Por otro lado, el docente debe informar sobre el portafolio como instrumento para recopilar las evidencias significativas de los niños, en base a las actividades de extensión que propone la estrategia Aprendo en casa, además se debe motivar a que cumplan con sintonizar el programa y realizar las actividades con regularidad. También se sugiere a los padres de familia y tutores que registren el comportamiento de sus niños, sus avances y dificultades que muestran a la programación y actividades de Aprendo en casa (MINEDU, 2020).

La educación en el nivel inicial, al igual que en los otros niveles, se enfrenta a escenarios con conectividad y sin conectividad, y en este segundo escenario se presentan dificultades para monitorear el aprendizaje de los estudiantes y guiar a las familias para que medien adecuadamente la educación de sus hijos. En los escenarios sin conectividad la comunicación con las familias es limitada, por ello es necesario buscar aliados en la municipalidad y radios locales para comunicar los horarios de los programas a las familias y brindar orientaciones generales y retroalimentación, que motive a los preescolares a seguir aprendiendo (Anijovich, 2020; MINEDU, 2020).

La educación a distancia, a lo largo del año 2020, ha hecho visible las potencialidades y dificultades de la implementación de la estrategia Aprendo en casa. En este sentido, se tiene; por un lado, que la estrategia Aprendo en casa presenta gran acogida en las zonas del país que cuentan con acceso a algún medio de comunicación, como radio televisión o internet; esto se debe por su característica

multiplataforma. Asimismo; priorizar la evaluación formativa ha propiciado que se trabaje en el desarrollo de habilidades de aprender a aprender, ya que la educación a distancia demanda autonomía en el estudiante, y así logren autorregular sus aprendizajes (Ravela, 2020).

Por otro lado, las dificultades encontradas son diversas, estas van desde el acceso a internet, señal de televisión y radio, pasando por las de índole económico hasta las dificultades del entorno emocional familiar generadas por la pandemia (UNESCO, 2020), las cuales ya han sido presentadas en el subcapítulo de los actores involucrados y sus roles. Además de esta gama de adversidades, la estrategia Aprendo en casa no garantiza por sí sola la interacción ida y vuelta entre el docente y su estudiante, pues la televisión, radio e internet dan información y propuestas a los niños, sin que haya garantía de que ellos la comprendan o realicen las actividades (Neira, 2020). Por esta razón, los docentes han optado por usar las redes sociales, tales como Facebook y WhatsApp, así como plataformas de videoconferencias; de todas estas, el WhatsApp ha sido la más usada en el país (Neira, 2020).

Sin embargo, pese a la masividad y facilidad de manejo de dicha aplicación, los niños en etapa preescolar necesitan de un acompañamiento permanente, para el manejo y cuidado del dispositivo que emplee. Con ello, recién podrán interactuar con sus maestros e intercambiar información, responder y realizar preguntas o dialogar reflexivamente sobre sus aprendizajes (Anijovich, 2020 y Ravela, 2020). Por esta razón, el MINEDU plantea mejorar las plataformas de Aprendo en casa, haciéndolas más atractivas e interactivas para los niños; además de entregar tabletas con internet incorporado. Con todo ello se quiere mejorar la propuesta y garantizar los aprendizajes en la mayor cantidad de estudiantes posibles, para el tiempo que dure la educación a distancia (Neira, 2020).

## **2.2. Orientaciones para la evaluación formativa en educación a distancia a través de la estrategia Aprendo en casa**

La evaluación formativa llevada a cabo durante la pandemia se convierte esencial para garantizar que los niños aprendan lo que la estrategia Aprendo en casa les ofrece. En este sentido, en base a lo expuesto sobre la evaluación formativa como los componentes, funciones, preguntas clave que guían el proceso y las técnicas e

instrumentos de recojo y análisis de información, a continuación, se expondrán las orientaciones propuestas por el MINEDU (2020).

En primer lugar, para llevar a cabo la evaluación formativa se deben determinar los propósitos de aprendizaje. Esta tarea requiere del compromiso del docente y de los estudiantes para que sea significativa en la educación a distancia. Como ya se ha mencionado, la RVM N° 094-2020 MINEDU, propone experiencias de aprendizajes a través de la estrategia Aprendo en casa, ante estas, el docente debe comunicar las competencias y criterios de evaluación que se han propuesto para cada experiencia de aprendizaje que se presente en los programas; asegurando el entendimiento de los niños a través de ejemplos sólidos y débiles que cumplan o no con los criterios establecidos, así también es esencial motivar al estudiante vinculando la meta de aprendizaje con el valor que tiene en su vida. Por su parte, el estudiante debe prestar atención y participar en los criterios de aprendizaje, identificando y justificando sus logros y aspectos por mejorar, valorando los objetivos en su vida cotidiana.

En segundo lugar, docente y estudiante deben analizar las producciones y actuaciones; por un lado, el docente debe planificar momentos claves para revisar y analizar las evidencias que puedan enviar sus estudiantes, para así dar la oportunidad a sus niños de que puedan participar del análisis mediante la autoevaluación y evaluación entre pares; además emplea evidencia variada que informe sobre los avances y dificultades que puedan tener sus pupilos. Por otro lado, los estudiantes deben participar activamente de su evaluación, y trabajar en las sugerencias que la maestra le brinda, dedicando tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje y para comunicar sus dudas, preguntas e inquietudes a su profesora.

En tercer lugar, los tres actores deben asumir sus responsabilidades con empeño y motivación constante, sobre todo el docente y el estudiante. Por su parte, el docente debe retroalimentar por diferentes medios según las características de sus alumnos, por audios, videos, llamadas telefónicas o videollamadas; a través de los cuales reconozca los avances, más allá del logro pleno y habilidades destacadas. Además, trabajar el error como oportunidad (Anijovich y González, 2011), propiciando la reflexión, el diálogo y las preguntas; también se deben valorar las estrategias que los niños y sus familias han elaborado. Mientras tanto, el niño debe participar en las sugerencias y comentarios de retroalimentación, así como asignar un tiempo para

mejorar su desempeño según las sugerencias brindadas por su docente, sus pares y su familia.

Por último, las orientaciones para las familias dirigen su atención en que ejerzan oportunamente su rol de acompañantes y dispongan las condiciones necesarias para que los niños aprendan desde casa. En primer lugar, deben coordinar para definir un horario y ambiente más idóneo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Además, los responsables del niño deben estar atentos a las orientaciones que el docente brinda para guiar a sus hijos, siendo conscientes que las experiencias de aprendizaje son una oportunidad para hablar y jugar con ellos, y ayudarlos a aprender (MINEDU, 2020).

Las familias son aliados importantes para brindar información y retroalimentar a los niños de preescolar (Shores y Grace, 2004), por ello deben estar comprometidas a escuchar a su niño o niña; permitirles que expresen lo que sienten, así ellos van a aprender a reconocer sus emociones, dificultades y logros; de tal manera registrar lo ocurrido y comunicar a la docente y en conjunto trabajen decisiones que favorezcan el aprendizaje de los menores (MINEDU, 2020).

En síntesis, para llevar a cabo la evaluación formativa en educación a distancia, el MINEDU ha definido orientaciones para los tres actores involucrados: docente, estudiante y familia, las cuales invitan a estos a comprometerse con el proceso educativo y evaluativo. Partiendo de la afirmación que la evaluación formativa se encuentra inmersa en todo el proceso de aprendizaje, para que esta sea efectiva se debe trabajar desde la planificación de las experiencias de aprendizaje, de manera conjunta para comunicar y comprender los objetivos, competencias y criterios que el MINEDU plantea desde la estrategia Aprendo en casa. Así mismo, debe verificarse que en la implementación de la estrategia exista una interacción entre el docente y su aprendiz, que garantice los aprendizajes y la reflexión en torno a estos. Por ello es muy importante contar con la aplicación o recurso tecnológico más apropiado, así como del acompañamiento por parte de la familia. Y este trabajo comprometido y responsable debe continuar de forma permanente para buscar estrategias y actividades de mejora y poder practicarlas y así lograr avanzar hacia las metas propuestas.

## **Segunda Parte: Diseño Metodológico y Resultados de la Investigación**

### **Capítulo 1: Diseño Metodológico**

#### **1.1. Enfoque y nivel de la investigación**

La investigación es de enfoque cualitativo debido a tres razones; en primer lugar, la investigación cualitativa en educación permite estudiar con flexibilidad el comportamiento de los agentes educativos, sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de comprender, interpretar y proponer mejoras posteriores (Cerrón, 2019). Todo ello permite entender el proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia en una institución educativa inicial. En segundo lugar, se quiere indagar cómo es vivida y sentida la realidad de la evaluación formativa a distancia en educación inicial, es así que Ramírez (2011) sostiene que el enfoque cualitativo nos otorga una visión integradora y global de la realidad que se pretende estudiar. Finalmente, el enfoque cualitativo considera a los sujetos como los protagonistas de la investigación, en este caso las docentes, pues de ellas se recogen los datos sobre su realidad, lo que viven y sienten sobre la situación problemática de la evaluación formativa (Barba, 2013).

Asimismo, se utiliza la investigación descriptiva para analizar cómo se desarrolla la evaluación formativa y qué características presenta en la modalidad a distancia en el nivel inicial, lo que permite un mayor entendimiento en el estudio de las prácticas evaluativas (Cardona, 2002).

#### **1.2. Problema, objetivos y categorías de la investigación**

La evaluación formativa en educación a distancia posee gran importancia en la actualidad nacional y local, pues la COVID-19 ha generado que se opte por esta modalidad con el fin de garantizar la continuidad de la educación. En este sentido es oportuno revisar cómo se desarrolla la evaluación en educación inicial en este contexto y si esta responde a una evaluación formativa para el aprendizaje. Por ello, es necesario analizar: ¿De qué manera se realiza la evaluación formativa en modalidad a distancia, en una Institución Educativa Inicial del distrito de Pueblo Libre?

Para responder a esta pregunta se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en modalidad de educación a distancia en una institución educativa inicial pública.

Objetivos específicos:

- Describir el proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia en una institución educativa inicial pública.
- Describir los roles que asumen los actores involucrados en la evaluación formativa a distancia.
- Describir las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación formativa a distancia en una institución educativa inicial pública.

De estos objetivos se desprenden cinco categorías. En primer lugar, el proceso de evaluación formativa a distancia el cual se define como un proceso de revisión y mejora continua del aprendizaje del estudiante, del desempeño docente, y de la regulación del proceso de enseñanza- aprendizaje en general (García y López, 2015). Además, la evaluación formativa es prioridad en la educación a distancia (Resolución Ministerial N° 160-2020). En segundo lugar, la categoría de funciones de la evaluación formativa: motivadora, autorreguladora y retroalimentadora (Chumpitaz, 2016 y Flores, 2019). Y la tercera categoría es la retroalimentación, entendida como aquella que proporciona información relevante y comprensible para ajustar o modificar el proceso de enseñanza aprendizaje y brindar oportunidades positivas a los estudiantes para que mejoren su desempeño (Chappuis y Stiggins, 2002; Osorio y López, 2014). Estas categorías se vinculan con el primer objetivo de la investigación.

Del segundo objetivo específico se desprende la categoría de roles de los actores del proceso de evaluación formativa en educación a distancia. Se indaga sobre los roles y prácticas de los actores involucrados. Por un lado, los docentes tienen un rol formativo, en el que monitorean y evalúan el trabajo de los niños; dentro de este trabajo se encuentra la tarea imprescindible de retroalimentar formativamente el aprendizaje de los niños, además de propiciar espacios de apoyo de manera remota. Por otro lado, la familia tiene el rol de acompañante, brindando un clima de respeto, cariño y cuidado en beneficio de un mejor aprendizaje. Asimismo, el estudiante, como parte central del proceso de aprendizaje y evaluación, debe asumir

responsablemente un rol activo en la autorregulación de su aprendizaje, para mejorar y lograr los objetivos. (Resolución Ministerial N° 160-2020).

Finalmente, el tercer objetivo específico se relaciona con la categoría de Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa de los aprendizajes. Por un lado, las técnicas de evaluación son empleadas por el docente como estrategias de recojo de información, con el que recogen y registran información sistemáticamente sobre las producciones y evidencias de los niños (ya sean de naturaleza oral, escrita, gráfica, individual o grupal). Por otro lado, los instrumentos son herramientas que tanto el profesorado como el estudiantado utilizan. Estas pueden involucrar o no al niño en el proceso de evaluación. Si el estudiante participa las técnicas serían autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación compartida estudiant(s)-docente; y sus instrumentos serían las fichas o informes respectivos. Si el estudiante interviene la técnica sería el análisis documental y de producciones, y la observación; y los instrumentos para plasmar la información obtenida serían escalas o fichas de evaluación (Hamodi, López y López, 2015).

Ahora bien, las categorías y subcategorías correspondientes a cada objetivo específico son presentadas en esta tabla.

Tabla N° 5. Categorías de investigación

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías
Describir el proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia en una I.E.I. pública en la modalidad de educación a distancia.	Proceso de la evaluación formativa a distancia Funciones de la evaluación formativa Retroalimentación	Planificación Desarrollo de las preguntas claves Función motivadora Función autorreguladora Función retroalimentadora
Describir los roles que asumen los actores involucrados en la evaluación formativa de los niños de la I.E.I. pública en la modalidad de educación a distancia.	Roles de los actores involucrados en el proceso de evaluación formativa en educación a distancia	Rol docente Rol del estudiante Rol de la familia
Describir las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación formativa en las aulas de una I.E.I. pública.	Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa de los aprendizajes	Tipos de técnicas e instrumentos de evaluación formativa Criterios de selección Modo de uso de técnicas e instrumentos

Elaboración propia

### **1.3. Método de investigación**

La investigación emplea el método de estudio de caso, esto se debe en primer lugar, a que es muy conveniente para el análisis de los problemas que ocurren en la práctica educativa, pues estudia acontecimientos propios de la realidad, que ocurren naturalmente (Mendivil, 2020). De igual manera, como lo señalan Razavieh y Sorensen (2006), el estudio de caso consiste en un análisis intensivo a una unidad social, y en esta investigación se estudiará específicamente el proceso de la evaluación formativa en una institución educativa inicial.

Así mismo, la elección de este método se debe a que se quiere estudiar un caso particular en profundidad, sin llegar a generalizaciones. Como manifiesta Rodríguez y Valldeoriola (2012), un estudio de caso tiene por objetivo “analizar de forma intensiva y profunda un número reducido de fenómenos, situaciones, personas, etc.” (p.59). En correspondencia a ello, este trabajo va a analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en modalidad de educación a distancia, en una institución educativa pública de Pueblo Libre.

Siguiendo esta línea, se ha elegido el método de estudio de caso único que se justifica por ser “un caso típico o representativo que permite recopilar datos sobre un fenómeno, lugar, circunstancia, etc., habitual” (Rodríguez y Valldeoriola, 2012, p. 60), pues se conoce que todas las instituciones educativas públicas se han ceñido a la educación a distancia a través de la estrategia Aprendo en casa. Por ello se ha elegido a esta Institución educativa inicial pública, como un caso representativo de la circunstancia habitual y actual que atraviesa la educación inicial en el distrito de Pueblo Libre.

En este sentido, el contexto estudiado es una institución educativa del nivel inicial, perteneciente al sector público y ubicada en el distrito de Pueblo Libre. Para el año 2020, esta institución cuenta con siete docentes contratadas y con diez docentes nombradas en total. De estas diez, tres son del aula de 3 años; otras tres, del aula de 4 años, y las cuatro restantes, del aula de 5 años. Las docentes mencionadas trabajan en equipos de acuerdo al grupo etéreo al que enseñan, para planificar sus intervenciones docentes y compartir experiencias. La institución, como la gran mayoría de colegios públicos de la zona urbana, trabaja en la educación a distancia a través de Aprendo en casa televisión y del WhatsApp. Debido a ello, la planificación de las sesiones de aprendizaje está basada en la

programación televisiva de Aprendo en casa, y las docentes emplean el aplicativo de WhatsApp para comunicarse con las familias, interactuar con los niños y recibir evidencias para la evaluación formativa.

Como ha sido mencionado, este es un estudio de caso único porque se estudia un proceso ya generalizado (Duke, 1989, citado por Albert, 2007), pues todas las instituciones estatales se rigen por la estrategia Aprendo en casa y deben llevar a cabo una evaluación formativa (Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU, Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU). Además, siguiendo la clasificación de Bogdan y Biklein, en Rodríguez et al. (1996), citado por Albert (2007), es un estudio de caso único de tipo situacional, pues se pretende estudiar “un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo” (p. 217). Es por ello que el proceso de evaluación formativa ha sido investigado a partir de la información recogida de las docentes de la institución educativa del nivel inicial, mediante entrevistas.

#### **1.4. Descripción de los informantes de la investigación**

Para fines de la investigación, se ha establecido como informantes a las docentes de la institución, ya que cada una lleva a cabo la tarea evaluadora de forma particular, por lo que nos brindan datos suficientes para comprender la realidad evaluativa del colegio de forma global e integradora. Como se mencionó, la institución cuenta en total con diecisiete profesoras, de las cuales se considerarán para la entrevista, a las que cumplan con los criterios de inclusión siguientes: docentes nombradas de la institución educativa, que laboren solo como docentes; que hayan iniciado su labor con un aula asignada desde inicios del año lectivo 2020, una docente por grupo etéreo de niños a cargo, que firmen el consentimiento informado y que tengan disposición para la entrevista. Asimismo, los criterios de exclusión que se han tomado en cuenta son: docentes contratadas y docentes que laboren en cargos directivos o administrativos.

Al aplicar los criterios a las docentes, se constituyeron como informantes a tres docentes; es decir, una profesora del aula de 3 años, una del aula de 4 años y otra del aula de 5 años. Además, cada docente cuenta con un grupo de estudiantes desde el inicio del año lectivo y se ha desempeñado solo en ese cargo. Estos criterios, por un lado, han evitado que la información se repita, pues las maestras trabajan en

equipos de acuerdo a la edad de su aula, por ello los datos brindados pudieron ser muy similares entre las profesoras de un mismo equipo de trabajo si no se consideraba solo a una maestra por edad. Por otro lado, que las docentes entrevistadas sean nombradas y no contratadas a medio año por las demandas educativas de la pandemia, ha permitido obtener información más completa, pues las docentes ya han llevado a cabo esta evaluación desde el inicio del año, y conocen cómo se desarrolla en la modalidad a distancia.

### **1.5. Técnica e instrumento de recojo de información**

Por otro lado, se ha elegido a la técnica de entrevista semiestructurada y la respectiva guía de entrevista, para el recojo de información. La razón de la elección de la entrevista es que permite conocer el punto de vista de los informantes, quienes son los protagonistas de la problemática presentada. En concordancia con Rodríguez (2016), la entrevista es la técnica adecuada para una investigación de tipo descriptiva, pues “se basa en la comprensión e interpretación de lo dicho y sentido por otros” (p.99). Para la investigación, se ha empleado la entrevista semiestructurada, que realiza preguntas formuladas de manera abierta, lo cual induce a un diálogo que proporciona información rica y variada (Folgueiras, s.f.), además posee mayor flexibilidad para aumentar las cuestiones y repreguntar. Así mismo, esta técnica es el principal medio para el recojo de información, por lo que se incluyen obligatoriamente las categorías propias de la investigación.

Para el diseño de la guía de entrevista semiestructurada, se ha considerado las siguientes categorías: proceso de la evaluación formativa a distancia, funciones de la evaluación formativa, retroalimentación, roles de actores involucrados en el proceso de evaluación formativa a distancia, y técnicas e instrumentos para la evaluación formativa a distancia. A partir de estas se han desarrollado subcategorías y preguntas relacionadas a estas. Este instrumento de investigación, y su respectiva guía, cuentan con la verificación del experto en la temática estudiada. A partir de sus comentarios y sugerencias, se han realizado las modificaciones para que las preguntas de la entrevista sean replanteadas, en base a los criterios de claridad, coherencia y relevancia respecto a los objetivos de la investigación (Anexo 1 Carta al experto y Anexo 2 Hoja al juez).

En este sentido, las modificaciones realizadas a la guía de entrevista consistieron; por un lado, en retirar las preguntas que no eran relevantes con el tema, para poder ocupar el tiempo de la entrevista en el desarrollo de cuestiones que busquen obtener datos de acuerdo a los objetivos y a la pregunta de investigación; por ejemplo, preguntas como “¿Podría contarme cómo fue el proceso de planificación a inicios de este año lectivo a distancia?”, fueron retiradas de la guía final. Por otro lado, algunas preguntas tuvieron que ser replanteadas, pues eran relevantes y coherentes con los objetivos, sin embargo, predisponían al entrevistado a dar respuestas socialmente aceptables, que podrían diferir de su experiencia real sobre la evaluación formativa; por ejemplo, la siguiente “¿Cómo motiva a los niños en su proceso de aprendizaje en la educación a distancia?”. Ante ello, se vio conveniente plantear casos, para que la docente se sienta en la libertad de dar una respuesta según lo que ella haría en esa situación hipotética.

Posteriormente, con la guía de entrevista mejor estructurada, se ha validado el instrumento a través de una prueba piloto, con el fin de que las preguntas posean una secuencia y redacción comprensible y provechosa para la obtención de datos. De esta manera, se hicieron precisiones en algunas preguntas, pues se observaba que la docente pedía que le repitan la pregunta, o mencionaba que no había comprendido la cuestión. Finalmente, el instrumento con las modificaciones realizadas a partir de las validaciones contribuye realmente a la investigación, para el recojo de información valiosa durante las entrevistas, asegurando su validez y confiabilidad. (Anexo 3: guía de entrevista)

#### **1.6. Técnica para la organización, procesamiento y análisis de la información**

Después de la aplicación de las tres entrevistas, se emplearon las grabaciones en audio que se realizaron, para ser transcritas por la investigadora, garantizando que la información sea fiel y no sea modificada, además, cabe resaltar que este proceso benefició la familiarización con los datos obtenidos, como lo mencionan González y Cano (2010). Posteriormente, con las tres entrevistas transcritas, se empleó la codificación abierta, para ello, fue necesario conceptualizar los datos de las entrevistas, para luego definir las categorías; es decir, agrupar los conceptos semejantes y dar un nombre o etiqueta a cada grupo.

Como precisa Strauss y Corbin (1998), la codificación abierta sigue un proceso en el cual; primero, se identifican conceptos (microcategorías) de las entrevistas. Cabe señalar, que las docentes fueron caracterizadas y codificadas como D1, D2 y D3; asimismo las entrevistas fueron transcritas y vaciadas en una matriz comparativa que se dividía en tres columnas: una para el elemento emergente, otra para el hallazgo y una última para las respuestas. Se trabajó una matriz comparativa para cada pregunta y las respectivas respuestas que brindaron las profesoras. De tal manera que se podían analizar las entrevistas e ir observando las similitudes y diferencias de los datos que daban las docentes para una misma pregunta. Los hallazgos que surgieron fueron distinguidos y resaltados por colores, y en la columna de elemento emergente, se colocaba su respectiva etiqueta para nombrar el concepto identificado.

Por ejemplo; en la respuesta de las docentes a la primera pregunta se hallaron extractos que se relacionaban a la evaluación formativa, por lo que se resaltaron y se etiquetaron. Una docente mencionó “Bueno, tengo mi registro y conforme van llegando, voy anotando” (D2), y se colocó en la columna de elemento emergente: “Uso de anotaciones”. Otra docente indicó: “Este portafolio consta de las evidencias o de las tareas que cada niño envía” (D1) y se colocó la etiqueta de “Portafolio” en la columna de elemento emergente. Y así se hizo con cada concepto que se iba hallando a lo largo de las entrevistas, haciendo uso de la matriz comparativa (Anexo 4).

Luego de ello, se procedió a clasificar; es decir, encontrar características reconocibles y comunes para los conceptos encontrados, de tal manera que puedan agruparse (Strauss y Corbin, 1998). Es por ello que, posteriormente, los conceptos encontrados han sido clasificados y agrupados por características comunes que se relacionaban a las categorías de investigación y que permitían responder a los objetivos de la investigación. Esto se realizó empleando una matriz que solo consideraba la columna de elemento emergente y la de hallazgo, en esta se colocaba el código del docente para conocer a quién correspondía dicho hallazgo.

Siguiendo el ejemplo anterior, la respuesta de D1 y la de D2 se agruparon junto a otros conceptos que hacían referencia a los instrumentos que empleaban las docentes para registrar y analizar los progresos y dificultades de sus estudiantes (Anexo 5).

Ahora bien, es preciso resaltar que las clasificaciones dadas van a depender de cómo el investigador llegue a definir los datos recogidos, brindando una denominación que encaje con el propósito y contexto de la investigación; en otras palabras, depende de la interpretación. En este proceso, es probable que aparezcan categorías o elementos emergentes, debido a los conceptos nuevos y repetitivos que coinciden entre cada entrevista, y que pueden ser mencionados por los mismos informantes (Strauss y Corbin, 1998).

En lo que concierne a esta investigación, han surgido una categoría emergente que se vincula estrechamente con el estudio. Esta categoría es Nociones sobre evaluación formativa, pues, a lo largo de las entrevistas las docentes comentaron o mencionaron ideas sobre lo que consideraban que era una evaluación formativa, lo cual, inevitablemente, repercutía en cómo la llevaban a cabo. Por ejemplo, si consideraban que la evaluación era beneficiosa, si era difícil de llevar a cabo o si existían confusiones en cómo desarrollarla.

### **1.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación**

Es necesario precisar que la investigación está orientada por los principios éticos de la Oficina de ética de la investigación e integridad científica de la PUCP. En este sentido, la investigación aplicó la entrevista bajo los principios éticos de respeto por las personas e integridad científica (Millán 2017), por lo que se ha resguardado la información y ha sido utilizada solo para fines de la investigación. Para cumplir con el principio de respeto por las personas, como precisa Meneses (2016), se vio necesario protocolo de consentimiento informado, comunicando los objetivos de manera clara y precisa y respetando el derecho a no participar de las docentes, pues su autodeterminación estuvo por encima de los intereses de la investigación. De igual modo sucede con el cumplimiento del principio de integridad científica, pues se ha informado honestamente sobre la información obtenida y los resultados obtenidos.

### **1.8. Motivación y antecedentes de estudio**

El presente trabajo de investigación tiene como motivación dos puntos principales. En primer lugar, el curso desarrollado en la formación universitaria “Evaluación de los aprendizajes”, el cual me brindó una visión más profunda y compleja de la evaluación en el aula. Este curso me proporcionó conceptos sobre evaluación formativa, y provocó mi interés por conocer más sobre el tema y la práctica de la retroalimentación, como un proceso continuo para mejorar y lograr los objetivos de aprendizaje. Asimismo, las lecturas me proporcionaron

un panorama internacional y nacional sobre cómo se realiza la evaluación formativa en los colegios y jardines de infancia, cayendo en cuenta que las investigaciones en el contexto peruano sobre evaluación formativa eran reducidas y en la etapa preescolar eran aún más escasas.

En segundo lugar, la etapa de la ayudantía en diferentes instituciones públicas y privadas me permitió conocer la realidad de la evaluación formativa en la educación inicial local. A través de estas experiencias pude notar que en los jardines privados la evaluación formativa está mejor implementada y los docentes tienen conocimiento sobre las características principales de esta y de las estrategias para llevarla a cabo. A esto se suma una visita específica donde evidenciamos la presentación de portafolios de los estudiantes de inicial, primaria y secundaria; esta experiencia representó un cambio radical en la concepción que, como estudiante de educación básica, había vivenciado antes. Aquí pude observar de cerca el rol protagónico del niño en su evaluación y la cooperación entre la familia y la escuela como parte importante en la evaluación, en la búsqueda de la mejora de los aprendizajes.

Por otro lado, en la revisión de los antecedentes relacionados al tema de estudio se encuentra; en primer lugar, el trabajo para el título doctoral de Chumpitaz (2016), en el que se estudia el cambio del conocimiento pedagógico sobre la evaluación en docentes universitarios, realizado con un grupo de docentes universitarios tras llevar a cabo un curso de formación constante sobre evaluación para el aprendizaje; en el cual se desarrolló un marco teórico amplio sobre evaluación para el aprendizaje y evaluación formativa. Un segundo antecedente fue la investigación realizada por Osorio y López (2014) en un colegio privado de Bogotá, este antecedente más cercano al contexto preescolar fue llevado a cabo para conocer cómo se realiza la retroalimentación en estudiantes de 3 y 4 años; obteniendo información de observaciones en aula, entrevistas a padres y grupos focales con maestras. Así mismo, se consideró la tesis de Flores (2019), que estudia el uso del portafolio electrónico en educación primaria en un colegio de Lima, y brinda importante información sobre la implementación y uso del portafolio a lo largo del proceso de evaluación formativa. Finalmente, se tiene como antecedente la tesis de Colán (2022), que es una investigación enmarcada en el nivel inicial en una institución educativa pública de Lima, que describe las percepciones docentes sobre retroalimentación en la educación a distancia, y recoge la información a partir de entrevistas a las maestras de dicha institución.

## Capítulo 2: Análisis e Interpretación de los Resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación ordenados según las categorías de estudio, las cuales son cinco; proceso de la evaluación formativa, funciones de la evaluación formativa, retroalimentación, roles de los actores involucrados, y técnicas e instrumentos para la evaluación formativa a distancia. Asimismo, se analizan y presentan los resultados contrastando los hallazgos con la teoría y mencionando citas relevantes de la entrevista.

### 2.1. Proceso de la evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso de revisión y mejora continua del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza docente, en el que interviene la reflexión, la autorregulación y la autonomía, así como la toma de decisiones (García y López, 2015). Es por ello, que, en la educación a distancia del nivel de educación inicial, se ha dado más énfasis a la evaluación formativa, pues el MINEDU menciona que el desarrollo de esta es prioridad en el contexto actual (Resolución Ministerial N° 160-2020). Por esta razón, las docentes deben conocer cómo desarrollar la evaluación formativa para beneficiar los aprendizajes de sus niños y niñas en esta educación a distancia.

Ante esto, el estudio arroja que las docentes reconocen que llevan a cabo la evaluación formativa. Asimismo, sostienen que la realizan para hacer un seguimiento del progreso de sus estudiantes con el fin de lograr lo mejor en ellos en cuanto a su formación, pese a este contexto de trabajo distante. Es así que una docente hace explícita su aprobación respecto a la práctica de la evaluación formativa.

“Bueno, la evaluación formativa, por lo mismo que dice el nombre, va desde lo más simple a lo más complejo, estamos viendo cómo el niño va logrando, con ciertas actividades, como lo están haciendo, si lo están logrando, si le falta, o si todavía hay que darle más sobre esta actividad” (D3).

“Entonces, observamos toda la secuencia y en inicial eso [la evaluación formativa] es lo mejor que puede haber” (D1).

Sin embargo, para que la evaluación formativa en inicial se lleve a cabo, la investigación ha encontrado que las docentes deben lidiar con varias dificultades pertenecientes a la educación a distancia, tales como impedimentos tecnológicos, ausencia de experiencias vivenciales y trabajo con material concreto, entre otras dificultades surgidas por la emergencia sanitaria que afectan el acompañamiento docente y de la familia, las cuales serán expuestas con mayor detalle en el apartado correspondiente a la categoría de roles de los actores involucrados.

A la vista de estas situaciones que obstaculizan el desarrollo de la evaluación formativa, las docentes coinciden en que la situación actual es complicada y que ellas continúan trabajando para sobrellevar las adversidades, aunque muestran preferencia hacia la educación presencial para llevar a cabo la evaluación formativa. Ante ello una de las docentes afirma que:

“la educación a distancia no se va bien, las madres de familia, por más esfuerzo que ponga, por más empeño, por más guía, no es igual a la docente, es muy difícil” (D3)

Debido a que el acompañamiento familiar no suele ser el adecuado; la entrevistada menciona que:

“Lamentablemente ya no estamos a su costado para hacer las preguntas pertinentes” (D3).

Además, los aprendizajes por experiencia y con material concreto son escasos. Igualmente, una profesora menciona que la evaluación formativa se desarrolla mejor en la modalidad presencial que a distancia, pues considera que la información que obtiene en la actual modalidad no es real. La docente agrega que:

“si hubiésemos estado en aula todo hubiera sido diferente, todo hubiera sido, para mí, más sencillo; porque los tendría ahí en el aula para poder ver su avance yo misma” (D1).

Estas vivencias mencionadas por las docentes se relacionan con lo que mencionan Pascual et al. (2019), Ravela (2020) y Anijovich (2020) sobre la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. En otras palabras, las docentes no logran evaluar formativamente cuando los niños no han realizado en casa la actividad como ha sido planificada; pues en casa no se cuenta con los materiales pertinentes ni con la docente quien conoce cómo realizar el proceso con la motivación constante y las preguntas que impulsen el aprendizaje, esto sumado a que las evidencias no siempre son producciones auténticas del estudiante.

Asimismo, lo vivido y sentido por las docentes sobre el proceso de la evaluación formativa a distancia, muestra que la educación a distancia en estas condiciones no asegura que los niños aprendan de forma vivencial y motivada, debido a las deficiencias en el acompañamiento y del entorno. Esto repercute en una evaluación formativa poco real y significativa, tanto para el docente como para los niños, pues en ocasiones, no pueden evaluar a los niños debido a que en casa no se realizaron las actividades de aprendizaje, se realizaron de forma deficiente o no se cuenta con

información fidedigna sobre el nivel de logro de los niños ya que el adulto no pudo realizar las preguntas de forma pertinente.

Por otro lado, para llevar a cabo la evaluación formativa, las docentes mencionan que planifican, diagnostican continuamente los avances de los niños y ven estrategias para apoyar la consecución de los logros de sus aprendices. Pese a que estas acciones coinciden con las tres preguntas clave de la evaluación formativa, las docentes no han hecho mención a estas cuestiones que deberían ser dominadas por las profesoras, pues orientan la evaluación formativa. Esto responde a que las profesoras cuentan con una noción básica sobre lo que es la evaluación formativa, así como de sus implicancias. Esta noción básica sobre evaluación formativa coincide con lo mencionada por Ravela (2017), citado por Cáceres et al. (2019), quien afirma que muchas docentes hacen uso de su experiencia como profesora y llevan a cabo la evaluación formativa de forma intuitiva; es decir, sin conocer con certeza el proceso ni los requerimientos de evaluar formativamente. A continuación, se exponen los resultados que corresponden a cada momento de la evaluación formativa.

**2.1.1. ¿Hacia dónde vamos?.** A partir de la información recogida y analizada, se ha encontrado que, en primer lugar, la planificación que realizan, coincide con la primera pregunta clave que mencionan Chappuis y Stiggins (2002), ¿Hacia dónde vamos?, en la cual se deben establecer los objetivos de aprendizaje además de considerar el componente de lo que se va evaluar; esto incluye las áreas, las competencias, y los criterios con los que se evaluará. En este sentido, las docentes manifiestan que realizan su planificación de acuerdo a la programación semanal que les proporciona la estrategia Aprendo en casa del MINEDU.

“Primeramente vemos las actividades que van a hacer los niños” (D3). “Entonces esa programación que ya está lista, que nos envían o nosotros lo podemos bajar (de la plataforma Aprendo en casa); por día tendrían un tema y un propósito de evaluación y de acuerdo a ese propósito de evaluación es que vemos el reto que también esté enlazado de acuerdo al propósito que se va a evaluar” (D1).

Además, las docentes elaboran indicaciones, a través de consignas y guías dirigidas a las familias de su aula, para que trabajen en casa las actividades y lograr el objetivo de aprendizaje. En este sentido, se observa que la primera etapa del proceso de evaluación formativa a distancia, no solo requiere del establecimiento de los objetivos de aprendizaje entre docentes y estudiantes, sino que demanda comunicar y asegurar la comprensión de estos objetivos y orientar a los acompañantes de los niños en casa para propiciar un ambiente de aprendizaje.

Ante ello, una profesora brinda un ejemplo sobre el esquema corporal, y del reto de dibujarse a sí mismos.

“Como no estoy a su lado, le tengo que dar la guía a la madre de familia, puede jugar, puede moverse, mover las piernas; y luego empezar la forma más vivencial, puede hacerlo a través del modelado, o sea, puede coger una plastilina y armar un muñeco. Una vez terminado de armar el muñeco en plastilina, ahora puede hacerlo en forma gráfica” (D3).

Además, se hace necesario confirmar la comprensión del reto, tal como lo reitera una de las docentes:

“darles la consigna y se dibujen, ellos se dibujen no que dibujen una persona; que ellos se dibujen en la hoja” (D1).

Para luego, dar flexibilidad a la actividad sin perder el propósito de aprendizaje

“Entonces los niños dibujarán su esquema corporal de repente en una hoja pequeña, de repente en un papelógrafo o también se pueden acordar de cuando lo hacíamos contorneando en el piso encima de dos papelógrafos grandes” (D2).

Este resultado de la investigación coincide con las recomendaciones del MINEDU (2020) sobre evaluación formativa en el contexto de pandemia; ya que en el caso peruano es necesario que los padres de familia comprendan claramente las indicaciones de la estrategia Aprendo en casa, ya que ellos son los mediadores entre el docente y el niño.

Respecto al análisis de las entrevistas se evidencia que las docentes tienen una noción básica sobre cómo llevarla a cabo la evaluación formativa, garantizando la comunicación y comprensión de la familia sobre los propósitos de aprendizaje y de cómo serán evaluados los niños. Además, las docentes ven oportuno considerar aspectos como: la elaboración de una guía de trabajo para las familias, la reiteración de lo que se espera que el niño elabora y la flexibilidad de las tareas sin perder el objetivo de la actividad planificada por el docente. Este resultado reafirma lo señalado por Chappuis (2014), sobre qué principales actores y beneficiarios de la evaluación formativa deben ser los docentes, los estudiantes y sus cuidadores, participando activamente a lo largo de todo el proceso de evaluación.

Adicionalmente, se ha hallado que la modalidad a distancia impide que las profesoras de inicial elaboren los objetivos y criterios de evaluación con la participación de sus estudiantes, como lo recomienda Arter (2009), García y López (2015) y Pascual et al. (2019). Esto se debe a que esta planificación ya está establecida por el MINEDU en su plataforma educativa de Aprendo en casa. También

se observa que las docentes tienen presente el tema, objetivo y reto de las sesiones de aprendizaje; sin embargo, solo mencionan que comparten y explican a las familias y a los niños las indicaciones de las actividades, pero no se ha mencionado que hagan lo mismo con los criterios de evaluación que debe cumplir el reto a evaluar.

**2.1.2. ¿Dónde me encuentro?** Posterior a todo lo desarrollado sobre la primera pregunta de la evaluación formativa: ¿hacia dónde vamos?; el proceso de evaluación formativa requiere conocer ¿dónde me encuentro?, una pregunta que da cuenta del nivel de aprendizaje actual que el niño posee y que conforme progresa en su desempeño, irá evolucionando (Chappuis y Stiggins, 2002). Por tal motivo, es necesario que la docente diagnostique permanentemente los avances o retrocesos de sus estudiantes según lo señala Anijovich (2018). Para llevar a cabo esta tarea en la educación a distancia, es indispensable el análisis de evidencias, pues no puede darse una observación directa como en la presencialidad, aún si se realizan actividades sincrónicas (Ravela, 2020).

En consecuencia, una limitación encontrada en el estudio es que las docentes no cuentan con evidencias relevantes que le brinden información sobre el nivel de logro de los niños. Por un lado, las evidencias no están relacionadas al tema ni al propósito, debido a que las familias no han comprendido el sentido de la actividad pese a los esfuerzos.

“A veces los padres no entienden el mensaje, el programa, los videos que les mandamos de refuerzo y cuando mandan la evidencia no es la que uno espera” (D2).

En otros casos, las evidencias no son fieles al nivel de aprendizaje del niño ni a cómo realizó sus retos, pues se observa intervención familiar más de la adecuada. Las docentes coinciden en que las evidencias, tanto del trabajo sincrónico como del asincrónico, no les permite conocer con certeza qué y cuánto han aprendido los estudiantes.

“no se observa mucho por la forma como estamos haciendo las clases” (D1).

Además, indican lo siguiente:

“Yo estoy en la cámara y los papás están detrás y les soplan o los preparan; parece tipo cámara y acción” (D1).

“Los pequeños, porque son pequeños, su respuesta no es al instante, ellos piensan, meditan y luego lo responden. Y mientras eso, la mamita se está desesperando porque el video corre, y yo escucho muchas veces que dicen la respuesta” (D3)

Las experiencias compartidas por las docentes demuestran que algunos adultos que acompañan a los niños no suelen respetar sus ritmos ni la libertad para expresarse, pues los apresuran para que den sus respuestas e intervienen dando la respuesta para que los estudiantes solo la repitan. Y esta acción del adulto refleja un acompañamiento no adecuado, que no favorece el aprendizaje de los niños ni el recojo de evidencias fidedignas sobre lo que ha aprendido el niño. Al respecto, Flores (2019) y Colan (2022) sostienen que las evidencias deben ser auténticas, reflejando claramente lo que el niño es capaz de hacer para identificar el desempeño de los estudiantes, y así poder retroalimentar de forma efectiva.

Otra situación hallada sobre las evidencias es que no solo son escasas, sino que en algunos casos son nulas. En este sentido, las docentes concuerdan que es un caso común presentado a lo largo de este año.

“Bueno, eso pasa, eso está pasando en mi salón. Por ejemplo, dos semanas en las que se desaparecen los niños, bueno, los padres” [...] esos niños que no me han enviado más que uno o dos (evidencias), ¿qué voy a evidenciar?, ósea ¿qué voy a evaluar?, porque por más que los haya conocido el año pasado, y tampoco los veo en videollamadas, ¿qué voy a evaluar?” (D1).

“Lamentablemente no remite la asistencia, no manda ninguna evidencia, entonces ¿qué voy a evaluar? Con que la mamá me diga “sí ve el programa” eso no es suficiente. No veo nada nada del niño” (D2).

En este caso, las docentes además resaltan que la falta de evidencias impide que evalúen formativamente a sus estudiantes, pues no están junto al estudiante durante todo el proceso ellas necesitan, por lo menos, el envío de la evidencia de sus producciones finales, tales como dibujos, presentaciones, creaciones, etc. Acorde con el planteamiento de Flores (2019) y con los lineamientos del MINEDU (2020), las evidencias son de donde parte la retroalimentación. Es por ello que en estos casos resulta imposible dar una devolución que informe sobre ¿dónde se encuentran los estudiantes? ni tampoco sobre ¿qué deben realzar para alcanzar los objetivos de aprendizaje? En resumen, la falta de evidencias perjudica directamente el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del maestro.

Asimismo, a partir del análisis de la información sobre lo sentido y vivido por las docentes, se ha hallado que la escasez de evidencias se debe a dos factores principales. El primero se relaciona con la falta de motivación y valoración por aprender que tienen los niños y sus familias, que se refleja en el envío de evidencias

acumuladas solo para cumplir con el envío, pero que no espera una evaluación formativa. Y esto se reafirma con lo que sostienen las profesoras en la entrevista:

“Los padres se han confiado porque había comunicados en los que el niño, aunque no presente evidencias, iba a pasar de año... que todos iban a pasar de año. Los padres se confían de eso y desvirtúan el trabajo que se está dando” (D2).

Además, una de las docentes afirma lo siguiente:

“En inicial sí o sí, 3, 4, y 5 años hasta primer grado pasan de año hecha tarea o no hecha tarea” (D1).

En síntesis, el primer factor se relaciona a la importancia que las familias dan a la promoción final por encima del proceso de aprendizaje, y a la importancia que les otorgan a las evaluaciones finales sobre la evaluación formativa. Es decir, no envían evidencias porque tienen la promoción asegurada, y las pocas que envían las realizan solo para cumplir con el envío en los registros, pero no esperan una retroalimentación oportuna. Este hallazgo coincide con Ravela (2020), cuando indica que aún algunas familias dan importancia solo a las calificaciones finales o a la función certificadora de la evaluación (Ravela, 2020).

El segundo factor para no enviar evidencias tiene relación con las diferentes adversidades de las familias, que la pandemia de la COVID-19 ha agudizado o ha provocado. Es así que las familias no pueden acompañar a los preescolares en el desarrollo de sus actividades, ya sea por razones de trabajo, de tiempo, o de salud (UNICEF, 2020). Ante una de estas dificultades, las docentes muestran flexibilidad y adaptan las actividades para contar con evidencias que den cuenta sobre dónde se encuentran sus estudiantes. Así, por ejemplo, una docente refiere que debe acomodarse a las posibilidades de las familias

“Yo tengo tres niños cuyos padres trabajan, y son los días domingos los que tienen libre, entonces yo tengo que buscar una actividad que integre, las competencias que yo quiero evaluar, entonces lo tengo que adecuar. Entonces, eso se le envía a la madre de familia, y la madre de familia el domingo me está enviando a partir de las siete, ocho de la noche” (D3).

Esto da cuenta de que, para llevar a cabo el segundo momento de la evaluación formativa, se deben lidiar con situaciones que obstaculizan la obtención de evidencias leales que informen sobre el estado de aprendizaje de los niños, y que las docentes deben realizar seguimiento y adaptaciones para contar con esta importante información diagnóstica continua.

Ante esta realidad, surgen dos situaciones, una en la que efectivamente se cuentan con evidencias útiles, y otra en la que las evidencias son insuficientes. La primera situación permite observar y reflexionar sobre los avances y dificultades de los niños, para lo que las docentes prefieren que las evidencias sean a través de audios y videos que muestren al niño desenvolviéndose en la competencia.

“Generalmente es el audio, lo escuchamos cómo se expresa, cómo comenta lo que hace, y también un video. Al final puede ser una foto, solamente para registrarlo como archivo” (D3).

A partir de las evidencias, por ejemplo, una docente puede comprobar los progresos de los niños e intervenir en la mejora continua, como lo expresa una docente:

“Muchos han mejorado, han avanzado porque los padres le han puesto bastantes ganas, pero tengo dos que lamentablemente a pesar de que coordino y hablo no veo avance” (D2).

La otra situación es preocupante, pues como indican las profesoras, no pueden evaluar si no existen evidencias, esta situación lleva a los docentes a plantear un panorama de recuperación durante el verano, en el que los niños junto a sus familias deberán recopilar evidencias sobre las competencias trabajadas, y con este portafolio que elaboren, puedan dar cuenta de que han alcanzado los estándares requeridos hacia el inicio del próximo año lectivo,

“para luego en marzo hacer una evaluación diagnóstica de la reincorporación de los chicos y más sobre todo de aquellos niños que no han presentado evidencia durante el año anterior” (D1).

Hasta ahora, el análisis de los resultados sobre el segundo momento del proceso de evaluación formativa, que responde a la pregunta ¿dónde me encuentro ahora?, demuestra que las evidencias adquieren mayor envergadura en la educación a distancia, pues son el único medio para diagnosticar continuamente a los preescolares. Pese a su importancia, se ha obtenido que las evidencias son deficientes; en cuanto a calidad, porque en ocasiones no responde al propósito de la sesión. Tampoco se cumple con la veracidad, pues los niños suelen repetir las respuestas que los adultos en casa les dicen. Y son deficientes en cuanto a la cantidad, ya que algunos estudiantes cuentan con escasas o ninguna evidencia que informe sobre su nivel de logro debido al desinterés por el proceso de aprendizaje o por dificultades familiares.

En este sentido las docentes muestran interés de recabar información sobre sus estudiantes haciendo seguimiento a sus niños y dando flexibilidad a las actividades. Es así que las evidencias que logran recopilar permiten conocer los avances y dificultades, y beneficiar el aprendizaje. Caso contrario, ante la escasez de evidencias las docentes proyectan un tiempo de recuperación para que los niños logren las competencias antes del inicio del próximo año lectivo. Respecto a esta medida, el análisis de los resultados sugiere que no será fácil de lograr, pues en el periodo vacacional no se cuenta con el apoyo docente; lo que supone que los estudiantes de preescolar deberán trabajar estas competencias solo con el acompañamiento de un adulto en casa, el cual seguirá atendiendo responsabilidades laborales y familiares, aún en el periodo vacacional del menor.

**2.1.3. ¿Cómo acortamos la brecha?.** Finalmente, el tercer momento de la evaluación formativa requiere responder a la pregunta sobre ¿qué hago para lograr acercarme al objetivo? o ¿cómo acortamos la brecha? (Chappuis y Stiggins, 2002). Las profesoras manifiestan que es importante hacer un seguimiento continuo y ayudar a los estudiantes, a través de una retroalimentación y comentarios descriptivos, a reconocer su modo de aprender.

“Vamos describiendo las características de cada uno; cada niño es diferente entonces, describiendo las características de cada uno, cada niño tiene su manera, su estrategia de cómo aprendió y cómo lo demuestra” (D3). Entonces (si no se comprendió el tema) hay que ver con el niño primero y luego con el padre de forma personal o escrita por WhatsApp dándole pautas de cómo llegar en sí al objetivo del día. Dándole estrategias y apoyándolos” (D2).

De este modo, las profesoras revisan cómo apoyar a los preescolares en el progreso o logro del propósito de aprendizaje, replanteando el modo de enseñar y brindando pistas sobre cómo los niños pueden mejorar sus aprendizajes desde casa (Anijovich, 2020). Además, las familias representan un aliado importante para brindar información real y favorecer el logro de los objetivos a través de motivación y retroalimentación orientada por las docentes (Shores y Grace, 2004). Este trabajo con las familias se vuelve más relevante y necesario en este contexto si se pretende lograr acercarse a los objetivos de aprendizaje, así lo señala una de las docentes:

“Hay que tener presente que si no hay apoyo por parte de la familia este trabajo virtual no se puede dar” (D3).

Por otro lado, como se encontró en el anterior momento, existen varios casos en los que las evidencias son escasas o nulas, por lo que no se puede generar reflexión sobre el nivel en que se encuentran, mucho menos generar retroalimentación o estrategias que lleven a los niños al logro de los objetivos. Si al término del año esos casos no mejoran, las profesoras señalan que no se podrá retroalimentar a los niños, y el informe descriptivo será entregado en blanco, es decir, sin información sobre su nivel de aprendizaje y sin recomendaciones para las familias. Asimismo, deberán desarrollar el portafolio en vacaciones, que ya se explicó líneas arriba. Ante tales decisiones, se considera que un informe vacío perjudicará a este grupo de niños, pues no se les da la motivación ni las indicaciones para que puedan desarrollar las competencias al cierre del año escolar, según el tiempo de la familia.

En este momento de la evaluación formativa, en resumen, se ha encontrado que se lleva a cabo mediante la retroalimentación descriptiva, que explica el modo de aprender de los niños y sus características individuales, y se brindan estrategias a las familias para que los niños puedan lograr los objetivos propuestos. Es por ello que se considera que la familia juega un rol importante para acortar la brecha entre lo que conocen los niños y lo que deben llegar a aprender. Finalmente se muestra que no se podrá intervenir para mejorar los aprendizajes si es que no se cuenta con evidencias útiles sobre el nivel de logro de los preescolares.

De forma adicional sobre los hallazgos presentados en esta categoría del proceso de evaluación formativa, se ha encontrado que existe incertidumbre sobre cómo plasmar la evaluación que se ha realizado a lo largo del año en cuanto a los registros para el MINEDU.

Es relevante señalar que las respuestas de las docentes reflejaban preocupación y dudas acerca de cómo llevar a cabo la evaluación formativa en relación a la evaluación que el MINEDU les exigirá presentar. Ante ello las docentes, manifiestan no haber vaciado información al SIAGE en ningún bimestre cursado, además se han hallado discrepancias sobre la evaluación, pues algunas docentes manifiestan que será de forma descriptiva a través de un informe y otras docentes indican que la última información que tienen es que será cualitativa, con el empleo de letras.

“Nosotros hacemos la evaluación de manera descriptiva [...] Esa es la evaluación que nosotros hacemos de manera descriptiva; ya el ministerio nos ha mandado que tenemos que hacerlo de manera cualitativa, o sea, hacerlo en “A”, “B” en esta situación; cosa que antes lo hacíamos” (D3). Nos están comentando que va a ser con letras (la

evaluación), no va a haber descriptiva como el año pasado” (D2)

“Supuestamente ahora también es descriptivo porque es la única forma que podemos evaluar porque las evidencias que envían por video o audio de acuerdo al trabajo lo anotamos en el cuaderno, entonces ya tenemos algo descrito. No creo que pueda ser “A”, “B” como antes, va ser descriptiva, esperemos que no cambie” (D1).

Pero, en lo que sí coinciden las maestras es en que no se ha llegado a un consenso general sobre lo que el MINEDU pide sobre la evaluación y que es un tema pendiente. Esta situación de incertidumbre genera dudas al realizar la evaluación formativa, pues se piensa que su práctica dependerá de lo que el MINEDU exija para temas administrativos, lo cual se observa en el siguiente extracto:

“Aún no nos explican cómo vamos a hacer ese vaciado; solamente estamos esperando y rogando que nos den tiempo, no vaya ser que nos vayan a pedir el último día que termina las clases el 22 de diciembre de Aprendo en casa y nos digan ahora sí, llenen las evaluaciones formativas de cada niño” (D1).

Esta respuesta refleja que el concepto y las implicancias de la evaluación formativa aún no son dominadas por las docentes. Pues este tipo de evaluación se desarrolla a lo largo del proceso educativo y continuamente se debe comunicar el progreso de los niños y las dificultades que presenta, independientemente de los procesos administrativos, pues una evaluación que beneficia los aprendizajes ocurre en todo momento y no se reduce al final del periodo (Chappuis y Stiggins, 2002).

En síntesis, el proceso de evaluación formativa a distancia que las docentes llevan a cabo continuamente por las docentes, quienes, a pesar de no conocer las tres preguntas clave que mencionan los autores reconocidos como Chappuis, Stiggins, Arter y Anijovich; llevan unas fases equivalentes a estas preguntas, las cuales sería: planificación, diagnóstico y búsqueda de estrategias para reducir la brecha.

Asimismo, se ha evidenciado que en la educación a distancia es difícil garantizar experiencias significativas de aprendizaje que involucre a los niños y sus familias en su propia evaluación, pues los acompañantes y el entorno del niño no están preparados. Además, las evidencias de aprendizaje no aseguran informar sobre el verdadero nivel de logro del niño. Por ello, las maestras prefieren la presencialidad, pues afirman que la modalidad a distancia dificulta la evaluación formativa. Esto se añade al hecho que las maestras aún no dominan la evaluación formativa, y solo poseen nociones básicas obtenidas a partir de la experiencia y de las capacitaciones brindadas en el transcurso de este año.

A continuación, se sintetiza cada fase de la evaluación formativa, que se ha analizado en las entrevistas y que ha ayudado a describir estos tres importantes momentos del proceso de la evaluación formativa en la modalidad a distancia.

El primer momento de la evaluación formativa es establecer los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. Sobre ello, el estudio encuentra que las docentes aseguran que las familias comprendan el propósito de las sesiones, brindándoles guías, reiterando el objetivo y siendo flexibles en las actividades. Sin embargo, la planificación establecida por el MINEDU impide que los niños participen de la elaboración de objetivos y criterios; asimismo las docentes mencionan que comunican lo que esperan de la actividad, pero no precisan que compartan y explican los criterios sobre la evaluación del reto a las familias y a los niños.

La segunda pregunta para llevar a cabo la evaluación formativa, da cuenta del nivel de logro del niño respecto a lo esperado. Ante esto, la investigación muestra que las evidencias tienen mayor relevancia en la evaluación formativa a distancia, pues permite conocer dónde se encuentran los niños. Sin embargo, estas no suelen aportar información para diagnosticar continuamente a los preescolares, pues no se relacionan a los objetivos de la sesión, no son del todo verídicas o son muy escasas; esto ocurre por el desinterés por aprender o por dificultades familiares. Frente a esto, las docentes realizan seguimiento y adaptaciones para contar con evidencias de aprendizajes, y así conocer y favorecer el aprendizaje de sus pupilos. Si el recojo de evidencias es imposible, las maestras plantean un tiempo de recuperación antes del próximo año lectivo, que plasme su proceso de aprendizaje en un portafolio.

La tercera pregunta, que cierra y reinicia el ciclo de la evaluación formativa, considera cómo acercarse o lograr la meta de aprendizaje. Y sobre este momento se ha encontrado que las docentes recurren a una retroalimentación descriptiva que explicita las características y modo de aprender de sus estudiantes; y proporciona estrategias para mejorar el desempeño del niño, y la familia tiene un rol importantísimo al motivar y retroalimentar a sus niños. Por otro lado, se hace imposible intervenir en el aprendizaje de los niños que no cuentan con evidencias.

Finalmente, para que el proceso de evaluación formativa se lleve a cabo adecuadamente, se necesita mayor capacitación tanto docente como a las familias sobre la importancia del proceso de aprendizaje más allá de los resultados finales. Así como mayor organización que permita a los docentes diferenciar la evaluación formativa de las evaluaciones e informes finales con fines administrativos; pues se ha

encontrado un ambiente de incertidumbre y preocupación, sobre cómo llevar a cabo la evaluación formativa en relación a la evaluación que el MINEDU les exigirá presentar.

## **2.2. Funciones de la evaluación formativa**

En la evaluación formativa se destacan tres funciones principales: la motivadora, la autorreguladora y la retroalimentadora. Estas importantes funciones permiten llevar a cabo una evaluación que favorezca el aprendizaje, pues impulsa a los niños a seguir aprendiendo, los hace conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje, y emplea la información de qué y cómo aprende para potenciar sus logros (Anijovich y Gonzales, 2011; Chumpitaz, 2016 y Flores, 2019).

En primer lugar, la función motivadora es muy importante en el nivel de educación inicial; y el estudio ha revelado que, por un lado, la motivación se emplea en la enseñanza para involucrar al niño en su aprendizaje a través de actividades lúdicas que lo animen a aprender; lo cual como indica una docente, es más necesario en los niños que presentan dificultades:

“Nos están dando esta nueva normativa de integrar aquellos niños que han dejado de mandar evidencias” (D3).

Además, las docentes llevan a cabo esta función a través del reconocimiento de los logros en la retroalimentación; esta forma de motivar será expuesta a detalle en la categoría de retroalimentación.

Por otro lado, se ha encontrado que el contexto obstaculiza la función motivadora en el nivel inicial, pues los niños no pueden participar activamente de su aprendizaje y evaluación como lo recomienda García y López (2015); debido a que los estudiantes se distraen fácilmente o se aburren, así lo afirmó una docente

“Los niños, así como los adultos, se cansan, ellos también, y por este medio peor todavía [...] no puedo exigir más a los niños que ya están agotados” (D1)

Finalmente, se ha encontrado que la función motivadora realizada por la docente y por la familia, resulta más significativa en este contexto, así que la docente debe indagar si un niño se siente desmotivado y así darle ánimos y evaluarlo de forma pertinente, pues a pesar que sea una función trabajosa para las docentes, es necesaria. Como indica una profesora:

“Motivarlos para que participen fue difícil de verdad [...] he tratado de motivarlos dándoles otros trabajos que para ellos les salga más significativo” (D3).

Asimismo, el soporte familiar será importante para motivar al niño en su aprendizaje (MINEDU, 2020), ya que el niño podrá seguir aprendiendo así atravesase situaciones difíciles en casa; al respecto, una docente comentó la siguiente situación:

“Lamentablemente, (la mamá del niño) estuvo hospitalizada, pero aparte de eso ella encuentra en su esposo también el apoyo. Entonces el niño no pierde una clase y está “pero uff”. Es satisfactorio ver cómo en familia apoyan al niño y se va evaluando a diario todo eso” (D2).

La función motivadora resulta importante en este contexto de educación a distancia, pues permite que los niños quieran seguir aprendiendo y puedan sobrellevar situaciones difíciles que atraviesa su familia. Las interacciones a distancia impiden que la motivación se desarrolle a plenitud en todos los casos, pero con el apoyo de las familias, será una labor relevante para impulsar a los niños a seguir aprendiendo y evaluando su proceso.

En segundo lugar, la función autorreguladora en educación inicial, permite que el niño se inicie en la gestión de sus aprendizajes y desarrolle la autonomía y habilidades de aprender a aprender (Manrique, 2004; Moreno, 2016). En la investigación se ha encontrado que, para que el niño trabaje esta función, debe contar con el apoyo docente y de su familia. Esta función se da a lo largo de la evaluación formativa, pero con mayor énfasis cuando se revisa en dónde se encuentra y qué puede hacer para acortar la brecha.

En estas situaciones se observa que las docentes promueven la autorregulación cuando realizan un seguimiento continuo e indagan los motivos de la ausencia de algunos niños y cuando, de forma intuitiva, describen al niño su trabajo, así como sus características personales para ayudarlos a aprender a aprender, y que poco a poco formen su autonomía en el aprendizaje.

“Y ahí a veces expresan sus gustos, sus preferencias, “esto sí me gustó, esto no”. Y sí responden, van entendiendo lo que están haciendo para qué; es más dicen “ya estoy haciendo mi tarea miss” (D3).

Este extracto de la entrevista da cuenta de que los niños son conscientes de cómo aprenden, y que con la guía docente pueden desarrollar habilidades metacognitivas desde temprana edad. Asimismo, las afirmaciones de los niños que

indica la maestra, dan cuenta de una autoevaluación que posiblemente no haya sido planificada. No obstante, estas intervenciones docentes serían más productivas si dominaran estrategias y aspectos de la evaluación formativa; ya que una docente ejemplifica lo siguiente

“Entonces, si no entendió lo que yo quería, en la retroalimentación veo que no ha entendido. Le tengo que decir: “Mira, mi amor, tú con esto has aprendido esto” u otra preguntita” (D3).

En este extracto, la docente menciona lo que el niño debió aprender y su utilidad, sin antes emplear preguntas que fomenten la reflexión en el niño y le hagan pensar sobre lo que aprendió y para qué le sirve. Pese a llevar a cabo la función autorreguladora de manera intuitiva; es decir, en base solo a su experiencia y a alguna capacitación, la maestra observa que sus niños están desarrollando la autonomía, por ello se cree que, al dominar mejor las implicancias de la evaluación formativa y la autoevaluación podría repercutir con más éxito en el desarrollo de la autorregulación de sus estudiantes.

Por otro lado, la familia también es esencial, si valora el proceso de aprendizaje y cuenta con las posibilidades, apoyará continuamente a sus hijos y recibirá la guía docente, así lo comentan las profesoras:

“Coordinamos, vemos en qué están fallando los niños. Encuentro bastante preocupación por ayudar a sus hijos” (D2).

“Hay un grupo de niños que sí se ha mantenido [en las videollamadas] y se está viendo buenos resultados” (D1).

En el caso contrario, si a la familia se le complica apoyar al niño en su autorregulación, el preescolar será incapaz de realizar sus actividades de forma óptima, esto suele ocurrir cuando los adultos responsables no cuentan con el tiempo para acompañar a los pequeños, tal como las situaciones que comenta la docente:

“[Los adultos] ya tienen que salir a trabajar y a los niños los dejan solos, los dejan viendo televisión, pero de ahí a hacer las tareas ya no” [...] Hay días que no, porque tanto, así como ellos llegan agotados, encuentran al niño ya fastidiado; son las seis de la tarde, siete ¡¿qué tarea van hacer?! (D1)

Como se ha encontrado, la función autorreguladora en el nivel inicial requiere del trabajo conjunto de la docente y de la familia, para lograr que el niño se inicie con éxito en la gestión de sus aprendizajes, y desarrolle su autonomía. Además, es

conveniente que las docentes conozcan con seguridad la evaluación formativa y aspectos importantes como la metacognición y autoevaluación, que contribuyen al desarrollo de la autorregulación en los estudiantes (Flores, 2019). Cabe mencionar que la modalidad a distancia complica llevar a cabo la función autorreguladora, pues algunas familias no pueden acompañar a los preescolares y, a pesar de las intervenciones docentes, los niños no podrán autorregular su aprendizaje, pues como menciona Ravela (2020), es un proceso en el que requieren de apoyo para lograr iniciarse y dominar la gestión de sus aprendizajes.

La tercera función es la retroalimentadora, y quizá la más representativa de la evaluación formativa, ya que a través de esta es que se consolidan las reflexiones y la toma de decisiones que favorezcan el aprendizaje, las cuales surgen a partir de la información recogida, y llevada a cabo de forma oportuna y clara será crucial para que el niño progrese en su desempeño y corrija las dificultades (Osorio y López, 2014). Sobre esta función, se ha obtenido que las docentes se empeñan por devolver información útil sobre el aprendizaje de los niños y sobre cómo mejorarlo, a pesar de las limitaciones de la educación a distancia, buscan en la familia la mediación para retroalimentar a sus estudiantes lo más inmediato posible, pues consideran que esta es una tarea importante; una maestra indica:

“Como docente mi principio es que mis niños, mis alumnos vayan avanzando, progresando. Incluso en esta etapa que nos ha tocado vivir a distancia” (D2).

Esto muestra el interés de las docentes por retroalimentar, ya que es una forma efectiva de que los preescolares progresen. Esta función será expuesta con más precisión en el siguiente subcapítulo.

### **2.3. La retroalimentación**

La tercera categoría de la investigación se centra en desarrollar la retroalimentación, pues se considera que esta es la función más importante de la evaluación formativa, ya que, desarrollada de forma correcta y continua, conduce al avance y al logro de los aprendizajes (Cáceres et al. 2019).

La investigación ha encontrado que las docentes consideran que la retroalimentación es importante para el progreso de sus estudiantes. Sin embargo, también se ha hallado que las docentes realizan la retroalimentación empleando, al

parecer, de forma no intencional, algunas estrategias, pero con deficiencias, debido a la falta de información y capacitación sobre retroalimentación formativa.

Por un lado, respecto a estas deficiencias en el desarrollo de la retroalimentación de los estudiantes se ha encontrado; en primer lugar, que las docentes han considerado que la retroalimentación solo consiste en felicitar o motivar a los niños sobre el trabajo que desarrollan, como se ha identificado en los siguientes extractos de sus respuestas:

“Bueno, al inicio, como nosotros también estábamos en un proceso de adaptación y aprendizaje, nosotros recibíamos las evidencias, por ejemplo, en mi caso, mandaba mensajito de texto y su carita feliz sobre su tarea” (D1).

“Bueno, algunos niños se alegran porque yo les felicito cuando me responden, igual, no me responden bien igual los felicito” (D3).

Esta situación representa un error común, pues en concordancia con Ravela (2020), las docentes suelen limitar la retroalimentación a la motivación y felicitación que dan al niño por su actividad elaborada; lo cual no ayuda reconocer cuáles son los logros o dificultades presentados ni por qué se han dado, pues una felicitación no brinda información útil para la mejora continua del aprendizaje.

Una segunda situación hallada al brindar retroalimentación es que, en algunas ocasiones, solo se lleva a cabo si se detectan falencias en el trabajo de los niños; lo cual no es correcto y estaría representando una desventaja para los niños que logran los niveles deseados pero que necesitan, de todos modos, saber cómo han tenido éxito en su aprendizaje. Las siguientes citas de las entrevistas dan cuenta de ello:

“Si hay algo que retroalimentar, si hay algo flojo que no llega todavía a consolidarse hay que seguir en eso, pero de otra manera” (D2).

“Si yo veo que el niño ha respondido, ha entendido, ha captado; pues ya no tendría que volver a hacer retroalimentación en el mes. Solamente haría en aquellos niños que sí veo que no han captado el objetivo primordial de esa actividad” (D3).

Si bien la retroalimentación formativa favorece más a los niños que cuentan con un bajo rendimiento, es necesario también retroalimentar continuamente a los preescolares que tengan un nivel de logro suficiente o competente, pues ellos deben conocer cómo han logrado alcanzar el objetivo de aprendizaje, para emplear esas estrategias nuevamente, reforzando las acciones útiles que están poniendo en práctica (Anijovich, 2018).

Además, se ha encontrado que el concepto y las implicancias de la retroalimentación no son dominadas con precisión, pues el concepto de retroalimentación se ha visto confundido con la metacognición, como se evidencia a continuación:

“En presencial, era metacognición, o sea, teníamos el tema, el propósito de la actividad y nosotros teníamos que cumplir, bueno el niño, el propósito de esa actividad y al final la metacognición era: qué has aprendido, qué hemos hecho ahora, cómo lo has hecho, te salió bien, cómo lo viste, explícame lo que has hecho. Entonces esa metacognición, bueno, ahora es retroalimentación formativa, o sea todo ha cambiado” (D1).

El extracto muestra que hay una confusión en los términos, pues se equipara la retroalimentación con la metacognición, pese a que la metacognición junto a la autonomía está dentro del desarrollo de la autorregulación, solo se podría considerar a la metacognición como parte del proceso de retroalimentar. Además, se entiende que la docente considera que la retroalimentación formativa surge con la educación a distancia, pues menciona que en la presencialidad era metacognición y que ahora tiene el nombre de retroalimentación en respuesta a los cambios que han ocurrido en la actualidad.

Otro aspecto que requiere ser precisado es que las docentes, en ocasiones, llevan a cabo la retroalimentación como un modo de evaluar, en el cual constatan si el niño sintonizó o no los programas de Aprendo en casa, como lo refleja la experiencia compartida por la docente:

“Entonces, de la retroalimentación, a los papás de las videollamadas en ningún momento les he hablado no los he preparado al respecto, para poder tomarlos fríos a los niños” (D1).

De este modo se desaprovecha el tiempo de retroalimentar, en el que se debería reflexionar, más bien, sobre por qué no pudo ver el programa y qué medidas tomarían para que el preescolar no deje de aprender. Asimismo, coordinar con los padres de familia sobre la retroalimentación potenciaría los alcances positivos para el aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, la investigación ha dado cuenta de que las docentes emplean algunas estrategias de retroalimentación, las cuales las practican a raíz de alguna capacitación recibida en el transcurso del año o de manera intuitiva, pues no han mencionado seguir un protocolo o estrategias determinadas para este proceso. A través de la presentación de casos a las docentes, se ha evidenciado que las tres coinciden en emplear al menos tres estrategias de las cinco recomendadas por Anijovich (2020).

Una de estas estrategias es que las docentes concuerdan en celebrar los logros y esfuerzos de los niños, mencionando los avances que han tenido y felicitandolos por su trabajo, ellas emplean frases como las siguientes:

“Muy bien, te felicito mi amor. Has hecho un lindo trabajo” (D3).

“Emilia, qué bonita te has dibujado, ¡te veo sonriente!” (D2)

“Stefano hijo, Te felicito, el dibujo que has realizado está muy bonito, te has dibujado a ti mismo. Buen trabajo y ahora te envío tu revisión” (D1).

Las frases presentadas evidencian que las profesoras valoran los logros de sus estudiantes, y que así también los motivan a seguir aprendiendo y mejorando. Además, una docente indicó que comunica a las familias los avances que tienen sus hijos:

“A través del audio le cuento, lo que ha logrado su niño. Y la mamita me responde, me dice “Sí miss, me he sorprendido, por esto, por esto. No me imaginé que era así”; o sea se ve el cambio, entonces las mamitas ahí observan el cambio” (D3).

Lo anterior da cuenta que la estrategia de comunicar los progresos es aún más beneficioso si es comunicado a las familias, pues como enfatiza Casanova (2020), se debe reeducar a las familias sobre la importancia del proceso, y la valoración del progreso o logro del aprendizaje independientemente de las calificaciones finales.

Para no limitarse a las felicitaciones por el esfuerzo; las docentes ayudan a sus estudiantes a visualizar lo que han realizado, empleando la estrategia de describir el trabajo de los niños junto a ellos; haciendo una descripción fiel del trabajo que, por el momento, no cuenta con interpretaciones, así lo muestra la retroalimentación que brindan las docentes:

“Estoy observando tu trabajo y veo que, muy bien, ¿cuántas orejitas le has puesto a tu trabajo?; ah! está con su cabeza, y qué más hay en su cabeza ¿está con cabello largo o con cabello corto? ¿tú cómo tienes el cabello hijo? [...] Muy bien, has puesto su cuello, tiene su tronco y tiene sus dos piernas y observó también que tienes sus brazos” (D1). “A ver nómbreme las otras partes de tu cuerpo que te has dibujado. Ella irá contando” (D2)

Felicitar y describir el trabajo no es suficiente para retroalimentar formativamente a los niños, por ello una tercera estrategia que las profesoras llevan a cabo, es la de ofrecer preguntas abiertas al estudiante con la intención de hacerlo pensar y evaluar su propio desempeño (Anijovich, 2020), es sí como una docente de la institución manifiesta:

“Me baso bastante en el diálogo. Primero voy elogiando, para llegar al tema hay que elogiar, qué bonito, pero no todo es color de rosa. Como acá veo a la niña le faltan piernas, ¿a qué se debió? [...] Cuéntame, Emilia, ¿qué te motivó a dibujarte así? Emilia me dirá aquí estoy yo, estos son mis brazos. ¡Muy bien! A ver nómbreme las otras

partes de tu cuerpo que te has dibujado. Ella irá contando. [...]. Entonces yo le seguiré diciendo: ¡Emilia, ¡qué bonito, cuéntame, muéstrame, dime! Y Emilia me irá diciendo esta es mi boca, mi nariz, mis brazos. ¡Qué más! Y ahí le haré caer en la cuenta de que le faltan las piernas, pero no le diré directamente” (D2)

Este diálogo reflexivo que se provee al niño con preguntas abiertas, promueve que el niño evidencie su propio error y así aprenda a evaluarse, invitándole a ser responsable de su aprendizaje; igualmente lo hacen otras docentes:

“A ver ayúdame un poquito a identificar tu dibujo ¿Eres tú verdad? Estás muy feliz en el dibujo; cuéntame tú un poquito más acerca de lo que has dibujado. Espero tu respuesta, nos vemos. Un besito. (D1).

“Dime ¿quién dibujaste ahí?”, y puede decirme pues que es fulana, mengana, le diría: “Ah, muy bien, ¿y quiénes están contigo?, tal, tal, tal ¿y tú cuál eres? [...] ¿puedes describirme cómo te has dibujado, por favor?, ¿puedes decirme cuál eres tú?” porque veo varios dibujitos” (D3).

“Les pregunto cómo lo hiciste, qué te pareció, quién te ayudó. Preguntas abiertas para que el niño exprese todo lo que ha aprendido, todo lo que ha percibido, lo que ha disfrutado y así voy registrando” (D2).

Hasta el momento, solo se han podido identificar que las docentes emplean tres estrategias para retroalimentar, de las cinco estrategias que recomienda Anijovich (2020). Estas tres estrategias halladas son: primero, brindar información objetiva sobre el desempeño de los estudiantes; segundo, motivarlos a mejorar; y tercero, hacerlos reflexionar sobre su propio aprendizaje a través de preguntas. Sin embargo, para llevar una retroalimentación de calidad, es necesario dos estrategias más; dar sugerencias y ofrecer andamiaje ante las dificultades encontradas, que en este contexto y en educación inicial deberían involucrar, de todas maneras, al docente, niño y a su familia.

Sin embargo, la retroalimentación que las docentes dan a partir del caso presentado en la entrevista, no contempla informar sobre las dificultades a los actores involucrados, ni tampoco propone sugerencias o andamiaje para lograr los objetivos. Así lo expresan las docentes entrevistadas.

“Ya él me explicará de manera verbal cómo es su cuerpo, cómo es la estructura de su cuerpo. Y de ahí, con sus respuestas ya saco yo cómo él tiene estructurado esa parte de su cuerpo” (D1).

“Y entonces Emilia puede decirme que no hizo las piernas y si no dice nada estaré yo presumiendo, puedo ir deduciendo que la niña todavía no se conoce corporalmente, no sabe expresarse y que hay ahí un pequeño bache” (D2).

Los extractos presentados dan a entender que los vacíos de aprendizaje o errores de los estudiantes es información que queda solo para el docente, además no se presentan sugerencias ni tampoco andamiaje que ayude a superar las dificultades encontradas. No obstante, estas sugerencias y andamiaje que recomienda Anijovich (2020) y que están presentes en el tercer momento de la retroalimentación que menciona Ravela (2020), son las últimas acciones, pero las más importantes; pues de otra manera la reflexión y motivación anterior no repercutirían en mejoras y solo quedarían en reconocer como hizo su actividad, sin posibilidad a mejorar su desempeño actual ni en una próxima actividad.

En conclusión, la evaluación formativa requiere de una retroalimentación oportuna y clara que mencione y reflexione sobre los aciertos y errores encontrados, y que ofrezca información útil para continuar con las acciones favorables, discontinuar lo que perjudica el aprendizaje y empezar a trabajar en recomendaciones y estrategias que favorezcan los aprendizajes de los preescolares. La retroalimentación que las docentes emplean tiene en cuenta la reflexión de sus estudiantes sobre qué y cómo están aprendiendo; sin embargo, hace falta profundizar, a partir de lo reflexionado, en una retroalimentación que brinde sugerencias de mejora y ofrezca andamiaje que permita al niño superar sus errores y no cometerlos en el futuro. Asimismo, también se debe retroalimentar a los niños que están teniendo éxito en su aprendizaje para que reconozcan cómo lo han logrado y puedan replicarlo en futuras actividades y perfeccionen su desempeño.

Por otro lado, la evaluación formativa requiere que los actores involucrados cumplan adecuadamente sus roles, aspecto que será desarrollado en el siguiente subcapítulo.

## **2.4. Roles de los actores involucrados**

Se considera al docente, al niño y a la familia como los principales actores involucrados en la evaluación formativa a distancia. Pues la realización de esta depende de que cada uno asuma su rol responsablemente.

**2.4.1. El rol docente.** Por un lado, el docente tiene el rol de asegurar que la evaluación formativa se lleve a cabo (Flores, 2019), es quien diagnostica los aprendizajes de sus estudiantes, los motiva a seguir aprendiendo y brinda la retroalimentación para promover mejoras en la enseñanza y aprendizaje.

Para empezar, la investigación arroja que el rol diagnóstico del docente se lleva a cabo a través del seguimiento continuo que realizan por diferentes medios al familiar responsable de la educación del niño. Se ha detectado que realizar esta tarea es exigida y necesaria para contar con evidencias que sirvan al diagnóstico de cada niño, por ello una docente indica que:

“Lo que se nos pide también es que apoyemos a los papás y otro es hacer el seguimiento, estar llamándolos por teléfono para ver cuál es la causa (de la ausencia de evidencias)” (D1).

Ante la ausencia de evidencias, los docentes ejercen un importante rol diagnóstico al indagar qué ocurre con sus estudiantes, pues el docente tiene la responsabilidad de conocer las necesidades y características que presentan sus estudiantes (MINEDU, 2016), y así poder responder de forma pertinente ante las diversas dificultades que atraviesan, para que estas no impidan su aprendizaje.

Por otro lado, se ha evidenciado que las profesoras experimentan un impacto emocional al ejercer su rol diagnóstico, pues este rol las lleva a conocer de forma directa las adversidades de las familias de sus estudiantes. Esto es muy cierto, pues, en concordancia con UNESCO (2020), se ha detectado en ellas sentimientos de frustración, agobio y tristeza como muestra los siguientes fragmentos de la entrevista:

“Se ha conversado con aquellos padres e igual no pueden, solo han enviado su comunicado de que están trabajando, de que no pueden, o mandan audios diciendo: “miss ayúdeme”, ¿yo qué puedo hacer?, y ellos peor” (D1).

“Escuchar cada caso de cada familia, [...] uno pues se queda totalmente imposibilitada de no puede hacer nada, a veces se queda una frustrada porque son tus niños son tus padres que a veces da pena, da ganas de apoyarlos, pero también uno no está en esa posición de poder colaborar tanto, porque no hay una posibilidad de poder dar” (D3).

Estos fragmentos revelan que las docentes deben lidiar con las situaciones complejas de las familias de su aula, y que este rol se ha vuelto más difícil en el contexto de emergencia socio-sanitaria pues la docente se involucra emocionalmente al conocer de manera cercana los diversos casos, tales como desempleo, problemas de salud o fallecimiento por coronavirus.

Pese a la dificultad que presenta diagnosticar, las profesoras están en la necesidad de realizarlo pues es una tarea necesaria y el único modo de contar con información sobre dónde se encuentran sus alumnos respecto a los estándares de aprendizaje, además de conocer cuáles son sus características y necesidades individuales y de su entorno.

Además de este importante rol diagnóstico; el docente también desempeña un rol motivador a lo largo de la evaluación formativa, por ende, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como se ha analizado en la función motivadora; los docentes llevan a cabo este rol a través de sus sesiones diarias y por medio del reconocimiento del logro que tienen sus estudiantes, los cuales comunican también a sus respectivas familias.

Por último, las profesoras llevan a cabo el rol retroalimentador, el cual es el de mayor envergadura, pues requiere de conocimiento sobre la evaluación formativa, así como de estrategias que permiten brindar una retroalimentación de calidad. Aunque se han registrado deficiencias en la función retroalimentadora, debido a la confusión de términos que reducen el potencial de la retroalimentación, así como usos inapropiados e incompletos que la desvinculan de su naturaleza formativa para beneficio del aprendizaje; también se han evidenciado prácticas retroalimentadoras que pueden beneficiar el progreso de los preescolares.

Una de estas prácticas es la prioridad que la docente da a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje o bajo rendimiento:

“Tengo nota de los niños que todavía faltan algunas partes seguir trabajando y las voy enfocando personalmente” (D2).

Lo que además demuestra que se lleva a cabo un trabajo personalizado para trabajar esas falencias.

Adicionalmente, se ha encontrado que las docentes coordinan la retroalimentación con las familias, ya sea para que se propicie un tiempo para que la docente interactúe con el estudiante o para que los padres hagan la retroalimentación con una orientación previa de la docente.

“A la semana llamo a cinco (para retroalimentar), pero antes consulto por el WhatsApp a los padres si me pueden atender y a qué hora” (D1)

“Tenemos que estar preparándolas, estimulando a las madres de familia. Guiándolas paso a paso cómo tienen que educar a sus hijos, como tienen que darle la actividad, cómo tiene que iniciar, cómo tiene que hacer las preguntas. [...]Tengo que volver a llamar a la mamita (si la familia no hace una adecuada retroalimentación), al niño y hacerle otras preguntas como haciendo otra retroalimentación; claro, con otras preguntas, pero buscando la información” (D3).

Estos hallazgos evidencian que las docentes buscan retroalimentar a los preescolares en función de las posibilidades y los tiempos de cada familia, y que

buscan que la familia esté enterada de que este proceso de retroalimentación se está llevando a cabo.

Como se ha expuesto, el docente cumple los roles de diagnosticar, motivar y retroalimentar en la evaluación formativa. Las profesoras ejercen su rol diagnóstico haciendo seguimiento continuo a la familia e indagando sobre en dónde se encuentra el estudiante y cuáles son sus necesidades y características particulares, este rol se ha complejizado en la educación a distancia pues demanda de mayor tiempo al registrarse por los horarios de las familias y por involucrar emocionalmente a la docente en los problemas originados o agudizados por la crisis socio-sanitaria que afronta la sociedad.

**2.4.2. Las familias.** Para llevar a cabo la evaluación formativa en este contexto a distancia, los hallazgos demuestran que las profesoras buscan el apoyo en las familias. Razón por la cual el rol de las familias adquiere mayor protagonismo, pues los estudiantes desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de sus casas, en donde se considera idealmente que pueda haber un familiar acompañante, de preferencia un adulto responsable.

“Ahora ellos tienen que ser esos acompañantes continuos y estar en contacto con la docente para poder llevar a cabo su tarea de maestro en casa porque ellos son los que realizan con nuestra dirigencia, con nuestras orientaciones ellos tienen que jugar el papel protagonista también, muy a diferencia de antes que se contentaban solo con dejarlos en el colegio y punto” (D2).

“Ahora nuestra mano derecha, como se dice, es la madre de familia o el adulto que está atendiendo al niño” (D3).

Estos hallazgos dan cuenta de que la familia es el principal apoyo de las docentes, más de lo que ya era en la educación presencial. Este contexto ha generado que las familias medien los aprendizajes de los niños en preescolar, tarea que pueden concretar con la guía docente.

Por otro lado, se ha encontrado que muchas veces se considera que los padres desempeñan un rol de profesor en las clases a distancia. Expresiones como las siguientes dan cuenta de ello:

“El padre adopta el rol de docente más el de papá” (D1).

“Estar en contacto con la docente para poder llevar a cabo su tarea de maestro en casa” (D2).

Estas consideraciones son erróneas, pues el rol docente debe seguir siendo desempeñado por el profesor; quien debe orientar a las familias para que puedan acondicionar espacios y tiempos que favorezcan el aprendizaje de sus hijos (MINEDU, 2020).

La familia, en su rol acompañante, no puede suplantar al profesor, pero sí debe motivar y retroalimentar a los niños en coordinación con la profesora. Pero, en ciertas circunstancias, este trabajo se dificulta pese al monitoreo y guía docente, pues el familiar a cargo del niño tiene también otras responsabilidades, además, otros problemas que atender como los que comentan las docentes:

“Dicen: “miss, no voy a poder, entiéndame porque tengo que trabajar y mi niño no hay con quién haga la tarea porque su hermanita también es pequeña y también tiene tarea del colegio” (D1).

“Miss se me acabó mi saldo, y tengo para el día, no tengo para poner el saldo para poder estar activo con el celular”; para grabar, para filmar necesitan el saldo; para ver o abrir los videos también necesitan el saldo” (D1).

“He tenido fallecidos, abuelos fallecidos que vivían con el alumno, no se sienten anímicamente estables para hacer el trabajo con sus niños” (D1).

“Padres que estaban con COVID, que era imposible exigirles que participen, [...], padres de familia que estaban desocupados, de verdad, ha sido bien difícil” (D3).

En los extractos anteriores se ha encontrado que algunas familias no pueden brindar un acompañamiento de calidad. Esto debido a que la crisis actual ha saturado la capacidad de responsabilidades y ha acrecentado los problemas familiares, lo que impide que motiven y retroalimenten oportunamente a los preescolares, que debido a su edad demandan más de este apoyo familiar en una educación a distancia.

**2.4.3. El estudiante.** Finalmente, el estudiante debería tener un rol activo, pues es el centro de la evaluación formativa, como se ha expuesto, los componentes y funciones están orientados al progreso del niño. Sin embargo, se ha encontrado que el rol protagónico del niño ha sido obstaculizado y hasta impedido por la modalidad a distancia, pues desde sus casas no tienen la posibilidad de expresarse naturalmente ni tampoco cuentan con la docente que los estimula a tener un papel autónomo en su aprendizaje.

“El niño de todas maneras se complica hacer el trabajo con los padres porque esperan que el trabajo se haga con su profesora [...] En cuanto a lo que es su aprendizaje, los niños en el aula se expresan tal y como se les venía, tal como lo decían. Pero ahora no, ahora lo dicen preparados” (D1)

“Han sido cambios bruscos porque al principio cuando empezaron las clases los niños sufrían tanto como yo. Nos extrañábamos, hasta incluso había niños que soltaban el llanto porque decían quiero ir al colegio” (D2)

“Ha habido muchos cambios sobre todo para los chicos; porque ahora son sus padres quien le enseña” (D3)

Los hallazgos presentados revelan que los niños ejercen con dificultad un rol protagónico, las docentes coinciden en que, al no estar ellas presentes en el proceso de aprendizaje de los niños, los estudiantes no pueden expresarse de forma espontánea y que los acompañantes no están preparados para dejar que el niño sea activo en su aprendizaje.

Por otro lado, el rol del estudiante en el proceso de la evaluación formativa es el de autoevaluarse y evaluar a sus pares. Estas dos importantes responsabilidades del niño no han sido mencionadas por la docente, pues en la retroalimentación la docente desempeñaba un rol activo y el niño tenía un rol más pasivo. Esto se evidencia en que el niño resume su papel a responder las preguntas que realiza la docente, respondiendo satisfactoriamente en el mejor de los casos, y en el peor de los casos no interviene en las respuestas. A lo largo del análisis de la información no se ha evidenciado que las docentes hayan considerado que los niños tengan la oportunidad de evaluarse a sí mismos o evaluar a sus compañeros; más bien son ellas las que evalúan y retroalimentan a cada estudiante por mediación de la familia.

En síntesis, los tres actores en la evaluación formativa han experimentado cambios sustanciales debido a la educación a distancia. En primer lugar, las docentes deben hacer un esfuerzo para diagnosticar, retroalimentar y motivar a sus estudiantes; asimismo, estas tres tareas requieren de tiempo y muchas veces llega a impactarlas emocionalmente, pues debe regirse por los tiempos de las familias y ser conscientes de los diferentes problemas que vivencian sus niños y sus familias.

En segundo lugar, la familia debería acompañar al niño para motivar y retroalimentar con ayuda del docente, pues el adulto responsable no desempeña el rol de maestro; sin embargo, pese a la orientación docente no todos los padres acompañan adecuadamente a sus niños debido a la carga de trabajo y los problemas que afrontan. Finalmente, el niño ha perdido protagonismo en su evaluación, pues, pese a que se ha adaptado a la educación a distancia, no realiza sus funciones principales de autoevaluarse y evaluar a sus pares, ya que la docente es quien retroalimenta a cada niño y ellos solo responden a las preguntas.

## **2.5. Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa a distancia**

Las técnicas e instrumentos empleados para evaluar formativamente deben ser coherentes con los objetivos y los criterios de evaluación. Asimismo, se recomienda

que estos sean planificados con anticipación, para que puedan recoger y analizar información valiosa acorde con lo que se quiere que el estudiante aprenda, pues el uso de técnicas improvisadas sin objetivos no aportará a la evaluación formativa, pudiendo hasta entorpecerla (Moreno, 2016; MINEDU, 2020).

Esto también es considerado por las maestras, pues han precisado que elaboran los instrumentos a partir de la programación semanal de Aprendo en casa que establece el MINEDU, en la cual detallan los objetivos de aprendizaje, las competencia, capacidades y criterios de evaluación.

Los instrumentos más usados por las profesoras son: el portafolio, el anecdotario y las rúbricas. Mientras que las técnicas de autoevaluación o evaluación entre pares no son empleadas, debido a las dificultades de la pandemia que no permiten una interacción continua como en el aula presencial. En cuanto al portafolio, todas las docentes lo emplean, pues permite recopilar las evidencias de todos los niños y así cumplir con lo que la dirección y el MINEDU (2020) sugieren. Sin embargo, se ha encontrado que se debe capacitar más a fondo sobre el uso del portafolios, pues una docente manifiesta lo siguiente:

“Sí es una evidencia rica, en eso te vas a validar para hacer tu evaluación formativa ahora que nos vayan a pedir [...] el recojo de evidencias en nuestra computadora que está a punto de explotar” (D1)

Lo cual expresa que el uso del portafolio de cada estudiante solo es empleado para que la maestra realice la evaluación y para que valide la tarea que está haciendo ante una autoridad educativa; este hallazgo preocupa, pues el portafolio sería más rico si se empleara para que el niño reflexione sobre sus evidencias de aprendizaje, vea sus avances y retrocesos y sea información que beneficie su futuro desempeño (Sculman, 1998, citado por MINEDU, 2020).

Además, la expresión “nuestra computadora que está a punto d explotar” da a entender que tiene una gran cantidad de evidencias; sin embargo, al elaborar el portafolio solo se tienen en cuenta las evidencias más significativas, que están organizadas según un propósito de aprendizaje, y cada trabajo almacenado debería ser evidencia de un logro, una dificultad, y poder conocer por qué ha sido considerada una evidencia (Tobón et al. 2010).

Otro instrumento empleado por las docentes es el anecdotario, sobre el cual mencionan que registran diariamente lo que observan y analizan sobre las evidencias de los niños.

“Bueno, tengo mi registro y conforme van llegando, voy anotando” (D2).  
“Y nosotros recopilamos esas evidencias, vemos el video y en nuestro cuaderno de notas anotamos, cada día, cuál ha sido, si ha logrado o no el propósito el niño según la competencia o el área que vamos a trabajar. Eso por el momento ahora lo tenemos anotado” (D1).

El uso del anecdotario favorece a la evaluación formativa, pues permite a las docentes llevar un registro detallado del progreso de los niños, en el cual van registrando momentos importantes como el logro o las dificultad que se presentó en determinada actividad.

El último instrumento señalado por las entrevistadas, es la rúbrica, la cual contempla los diferentes niveles en los que se puede ubicar al estudiante según su nivel de logro, a través de descriptores.

“Por decir, estamos evaluando un área, y queremos ponerle “A” frente a este desempeño o frente a esta competencia, pues tiene que tener, para que tenga “A” esto, para que tenga “B”, esto: unos ítems. O tal vez nos estamos relacionando con el estándar de aprendizaje, que es lo que también estamos viendo para hacer los criterios de evaluación” (D3).

En definitiva, todas las técnicas e instrumentos que las docentes han afirmado emplear al evaluar a sus estudiantes, cuentan con los aspectos esenciales para recoger y analizar información útil para los aprendizajes, pues contempla los objetivos de aprendizaje, las competencias y sus respectivos criterios de evaluación, los cuales pueden encontrarlos en la programación semanal de la estrategia Aprendo en casa del MINEDU.

A modo de resumen, este capítulo ha presentado los resultados de la investigación. Estos resultados han sido organizados por las categorías de investigación, desprendidas de los objetivos específicos. En primer lugar, se han reportado los resultados pertenecientes a la categoría del proceso de evaluación formativa; la cual presenta que las docentes consideran planificar (¿hacia dónde vamos?), diagnosticar (¿dónde estamos?) y buscar estrategias que mejoren el desempeño de sus alumnos (¿cómo acortamos la brecha?). En segundo lugar, se desarrolló la categoría de las funciones motivadora, autorreguladora y retroalimentadora. Para luego ampliar la retroalimentación en la tercera categoría; y se encontró que las funciones, incluyendo a la retroalimentación, necesitaban ser

abordadas con mayor información por parte de las docentes, para poder potenciar los aprendizajes de los niños. En cuarto lugar, se ha presentado la categoría de los roles de los actores involucrados, cayendo en cuenta de que los roles del docente, del estudiante y de la familia han tenido cambios sustanciales para llevar a cabo la evaluación formativa en esta educación a distancia. Finalmente, se expuso la categoría de técnicas e instrumentos para recoger y analizar las evidencias de aprendizaje de los niños; y se destaca que estos instrumentos son coherentes a los objetivos de aprendizaje y a los criterios de evaluación.



## CONCLUSIONES

- a) La evaluación formativa en la institución educativa inicial es llevada a cabo siguiendo los lineamientos del MINEDU. Aunque las docentes no mencionan los términos sobre componentes o funciones, se observa que la evaluación formativa es orientada a través de estas tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos ahora? y ¿cómo acortamos la brecha?, cumpliendo así con el ciclo evaluativo formativo propuesto. Se pudo evidenciar la planificación proporcionada por la estrategia Aprendo en casa, que responde ¿hacia dónde vamos? También, se encontró que la entrega de evidencias es algo fundamental para el trabajo docente, pues permite conocer ¿dónde estamos ahora? Finalmente, en la institución educativa se considera proporcionar a los estudiantes una devolución de información en busca de ¿cómo acortar la brecha para llegar a la meta de aprendizaje?, pregunta que solo se puede responder con el análisis de las evidencias enviadas a las maestras.
- b) La evaluación formativa posee tres funciones importantes; la motivadora, autorreguladora y la retroalimentadora. En este aspecto, la investigación concluye que la evaluación formativa en la institución educativa inicial requiere del acompañamiento de la familia de cada estudiante, para así poder cumplir con estas tres funciones. Así se ha observado que la función motivadora ha sido desarrollada a través de frases motivadoras y un monitoreo docente continuo. Pero la función autorreguladora no ha sido lograda, pues las actividades metacognitivas solo se daban través de preguntas que los estudiantes debían responder por audios, y que no siempre respondían, ya que la mayoría de familias solo enviaba fotos o videos de sus producciones, pero no de la reflexión metacognitiva. Por otro lado, la función retroalimentadora se ha llevado a cabo en esta institución, ya que era parte de las indicaciones del MINEDU. Sin embargo, falta ahondar en estrategias retroalimentadoras que incluyan a la familia y en aclaraciones terminológicas, para evitar confusiones, por ejemplo, entre cómo se realiza la retroalimentación y cómo se realiza la metacognición.

- c) La retroalimentación es la parte medular de la evaluación formativa y requiere ser realizada adecuadamente, para garantizar el progreso del nivel de aprendizaje de los niños. Al respecto, la investigación sugiere que la retroalimentación realizada en esta institución educativa no es empleada en todo su potencial, pues a pesar de que las docentes tienen en cuenta algunas estrategias y tiempos para retroalimentar, solo logran reconocer sus progresos y reflexionar sobre el aprendizaje (si lo están haciendo bien o hay dificultades). Es decir, la retroalimentación en esta institución educativa se realiza con una devolución de información que solo menciona lo que han logrado o lo que deben mejorar. Sin embargo, no ofrecen sugerencias o andamiaje para que las dificultades encontradas sean corregidas y superadas, mucho menos se trabaja el feedforward que debería anticiparse a errores futuros en tareas similares. A pesar que es destacable que las docentes busquen personalizar sus estrategias y coordinar un tiempo con las familias para la retroalimentación, esta se está realizando de manera incompleta pues en ese tiempo solo llegan a felicitar a sus estudiantes describiendo la actividad que ha realizado, o indican que deben mejorar nombrando las dificultades que observan. En consecuencia, la retroalimentación realizada en la institución está obviando una parte crucial que es el plantear las estrategias de mejora y poner explícito cómo lograr el objetivo, brindando andamiaje y sugerencias con lenguaje claro y entendible para el estudiante y su familia.
- d) Los roles del docente, de la familia y del estudiante han presentado modificaciones sustanciales en la evaluación formativa, debido a la modalidad a distancia. Por lo tanto, la investigación concluye que, en cuanto a roles, la evaluación formativa es realizada de la siguiente manera: La docente diagnostica, motiva y retroalimenta afrontando las vicisitudes del entorno del niño, que hacen más difícil llevar a cabo este rol; impactando emocionalmente y demandando mayor tiempo a las docentes. Por otro lado, la familia ha tomado protagonismo, pues se encarga de dar

las condiciones de espacio y tiempo para que los niños sigan aprendiendo en casa; no obstante, los problemas y responsabilidades familiares obstaculizan que ejerza su rol motivador y retroalimentador, aunque reciba la guía docente. Finalmente, el estudiante ha disminuido su protagonismo en el aprendizaje, desempeñando un rol menos activo que en el aula presencial, pues las entrevistas arrojaron que algunos de los cuidadores interfieren en las producciones y actuaciones de los niños, reduciendo sus intervenciones a repetir lo que los adultos dicen. Además, en ocasiones los acompañantes de casa no suelen darles la oportunidad para expresarse ni considerar sus ritmos de aprendizaje. A esto se suma que en las entrevistas no se mencionaron la realización de evaluaciones entre pares o de autoevaluaciones, solo se hizo mención a la metacognición.

- e) La evaluación formativa en la institución educativa se lleva a cabo empleando técnicas e instrumentos empleados variados, y todos son coherentes con los objetivos de aprendizaje, competencias y criterios de evaluación. Pero se han detectado fallas en la elaboración y uso del portafolio, un instrumento idóneo para la evaluación formativa; pues su empleo no contempla el diálogo reflexivo con los estudiantes sobre las evidencias, lo cual dota de sentido a este instrumento. Asimismo, el portafolio alberga todas las evidencias de los niños, pese a que solo debe incluir evidencias significativas y cada evidencia debe tener una razón de haber sido seleccionada.

## RECOMENDACIONES

- a) Respecto a los resultados presentados se recomienda, para que la evaluación formativa llegue a desarrollar su verdadero potencial, brindar capacitación constante y actualizada a las docentes y a las familias sobre la evaluación formativa y sus beneficios. Con la finalidad de que tanto profesoras como familias reaprendan a valorar el proceso de aprendizaje y la motivación por aprender, frente a las calificaciones finales, promoción automática del año o informes administrativos.
- b) Asimismo, se sugiere que la institución educativa propicie y cree espacios para informar a las familias sobre los objetivos de aprendizaje y sobre los criterios con los que serán evaluados los niños. De igual manera, para comunicar y convencer a las familias de compartir información real sobre los aprendizajes de los niños, convenciéndolos de que las evidencias reales permiten que sus niños logren aprender.
- c) Por otro lado, la investigación encuentra que las profesoras no consideran dar sugerencias y andamiaje a los niños con dificultades. Esto es importante de superar lo más pronto posible, y encontrar los medios para que las docentes lleguen a dominar la retroalimentación formativa, y superen esta falencia en su práctica evaluativa.
- d) Frente a futuras investigaciones sobre evaluación formativa en preescolar, se recomienda contar con mayor cantidad de informantes pertenecientes a diferentes instituciones, para ampliar el panorama sobre el desarrollo de la evaluación formativa, puesto que este campo de investigación cuenta con escasos estudios. Así mismo, al tener más docentes sería provechoso emplear el grupo focal como técnica para el recojo de datos, pues esta se enriquece del diálogo y discusión generado en el grupo.

## REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). La investigación educativa, claves teóricas. [https://www.academia.edu/27287685/La\\_Investigaci%C3%B3n\\_Educativa\\_Claves\\_Te%C3%B3ricas\\_Albert\\_G](https://www.academia.edu/27287685/La_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Claves_Te%C3%B3ricas_Albert_G)
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós SAICF
- Anijovich, R. & Gonzáles, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Aique Grupo Editor S. A. Anijovich, R. & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor S. A.
- Anijovich, R. (2018). *Evaluación* [Webinar]. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://www.youtube.com/watch?v=gulAN3J8piY&t=740s>
- Anijovich, R. (2020). *Evaluar sí, pero qué y cómo*. [Webinar]. Instituto de Formación Docente Continua Villa Regina, Río Negro <https://www.youtube.com/watch?v=araSxpBTIGs>
- Anijovich, R. (2020). *Evaluación formativa*. [Webinar]. Ugel 04 <https://www.youtube.com/watch?v=xhgRZ3JhSfw>
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación y autoevaluación*. [Webinar]. Ugel <https://www.youtube.com/watch?v=53H8oXaNswk>
- Anijovich, R. (2020). Análisis de evidencias y retroalimentación. [Webinar]. Ugel 13 <https://www.youtube.com/watch?v=x-zQV3v1qBE>
- Arter, J. (2009). Classroom assessment for student learning (CASL). Perspective on the JCSEE Student Evaluation Standards. <http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/JCSEE%20Student%20Eval%20Practices%20Symp%20Paper%202009.pdf>
- Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. & Giráldez, A. (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (23-38). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4178211>
- Cáceres, M., Sánchez, M. & Pérez, C. (2019). La evaluación formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano. Preliminares para la construcción del estado del conocimiento. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 32-37. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/178/237>
- Cano, Á. & García, L. (2016). Social. Teacher and school counsellor training to promote a collaborative family-school relationship: an empirical study. Recuperado de DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.039, Base de datos: ScienceDirect
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A. (2020). Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. EOS

Casanova, M. (2020). *Evaluación formativa y su impacto en los estudiantes*. [Webinar]. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. <https://www.youtube.com/watch?v=X1KKIFnuYI>

Cauley, K. & McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9 (17).

Chappuis, S. & Chappuis, J. (2008). The best value in formative assessment. *ASCD*, 65 (4), 14-19. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/The-Best-Value-in-Formative-Assessment.aspx>

Chappuis, J. (2014). *Classroom Assessment for Student Learning*. PEARSON.

Chappuis, J. (2015). Assessment in support of learning. En *Seven Strategies of Assessment for Learning* (1-32). Assessment training Institute. <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/3/0133366448.pdf>

Chappuis, S. & Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept02/vol60/num01/Classroom-Assessment-for-Learning.aspx>

Chumpitaz, L. (2016). Cambio del conocimiento pedagógico sobre evaluación para el aprendizaje del profesor universitario (Tesis doctoral). Universidad Abierta de Cataluña.

Colán, Sanchez, C. (2022). *Percepciones docentes sobre el proceso de retroalimentación del aprendizaje que se brinda a los estudiantes en el nivel inicial de una IE pública de Lima, en un contexto de educación a distancia*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú).

Cortés, O., Pinto, A. & Atrio, S. (2015). E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Lasallista de Investigación*, 12(2), 36-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a04.pdf>

Danielson, C. & Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula. La evaluación a través de portafolios*. Fondo de Cultura Económica.

Educación 2020. (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. Santiago de Chile, Chile: Educación 2020. <https://www.aprendoencasa.org/2020/07/13/educacion-en-tiempos-de-pandemia-recomendaciones-pedagogicas/>

- Educar Chile. (2016). Evaluación formativa, sugerencias para docentes. [https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55860/SUGERENCIA\\_S\\_DOCENTE\\_EVAL\\_FORMATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55860/SUGERENCIA_S_DOCENTE_EVAL_FORMATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Flores Sernaqué, J. (2019). *El uso del portafolio como un medio tecnológico en la evaluación formativa del aprendizaje en grados superiores del nivel de primaria*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16156/FLORES\\_SERNAQU%c3%89\\_EL\\_USO\\_DEL\\_PORTAFOLIO\\_COMO\\_UN\\_MEDIO\\_TECNOLOGICO\\_EN\\_LA\\_EVALUACION\\_FORMATIVA\\_DEL\\_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16156/FLORES_SERNAQU%c3%89_EL_USO_DEL_PORTAFOLIO_COMO_UN_MEDIO_TECNOLOGICO_EN_LA_EVALUACION_FORMATIVA_DEL_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Folgueiras, P. (s.f). La entrevista. Documento de trabajo. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- García, S. & López, V. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4 (3), 269-298. doi:10.17583/qre.2015.1269
- González, A. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, (45), 1-10. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Hamodi, C., López, V. & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 146-161. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Ion, G., Silva, P., & Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526017.pdf>
- Mendivil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A., Sánchez. (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (41-50). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. & Paré, M., *Técnicas de investigación social y educativa* (17-96). <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55041/1/Sergi%20F%20C3%A0bregues%2C%20Julio%20Meneses%2C%20David%20Rodr%2C%20ADguez-G%2C%20B3mez%2C%20Marie-H%2C%20A9l%2C%20A8ne%20Par%2C%20A9-T%2C%20A9cnicas%20de%20investigaci%2C%20B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf>
- Millán, A. (2017). ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/71120/Mo%CC%81dulo%201%20WEB%20VF.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- MINEDU, (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/c Currículo/pdf/c Currículo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU, (2016). Programa curricular de educación inicial. <http://www.minedu.gob.pe/c Currículo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

- MINEDU, (2020). Orientaciones generales MINEDU para la estrategia "Aprendo en casa". <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/generales-docentes.pdf>
- MINEDU, (2020). Orientaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje a distancia. Docentes de nivel inicial. <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/guia-inicial.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. [http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_d\\_el\\_aprendizaje\\_.pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_d_el_aprendizaje_.pdf)
- Neira, P. (Ed.). (2020). *Crónicas Educativas: Respuestas desde América al Covid-19*. The Learning Factor. <https://www.tlf.pe/libros?fbclid=IwAR3EdANxy-8E7iFQCzqjjaRBCVjNi2HAbsQbEGirTw6aXyuFkgeMqm2e-IQ>
- Neira, P. (2020). Reflexiones sobre Aprendo en casa. [Webinar]. The Learning Factory. <https://www.youtube.com/watch?v=Y9L3auVt1mU>
- Osorio, K. & López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 13-30. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Pascual, C., García, S. & López, V. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Culture and education*, 31 (4), 865-880. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Ramírez, A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4 (1), 81-91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>
- Ravela, P. (2020). Evaluación formativa y aprendizaje. [Webinar]. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. <https://www.youtube.com/watch?v=UV2wZPdSsGU>
- Razavieh, A. & Sorensen, C. (2006). Types of qualitative research. *Introduction to research in education*. Canadá: Thomson Wadsworth.
- Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. Diario El Peruano, Lima, Perú, 31 de marzo de 2020. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1>
- Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU. Orientaciones Pedagógicas para el Servicio Educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el Marco de la Emergencia Sanitaria por el Coronavirus COVID-19. Diario El Peruano, Lima, Perú, 25 de abril de 2020. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM\\_N\\_0932020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_0932020-MINEDU.pdf)
- Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU. Norma que Regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. Diario El Peruano, Lima, Perú, 26 de abril de 2020. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf)
- Rodríguez, D. (2016). La entrevista. En Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. & Paré, M. *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 97-158). Editorial UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55041/1/Sergi%20F%20C%20A0bregues%20Julio%20Meneses%20David%20Rodr%20C%20ADguez-G%20B3mez%20Marie-H%20C%20A9l%20C%20A8ne%20Par%20C%20A9->

[T%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf)

- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Editorial UOC.  
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Puerto Rico.  
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>
- Ruiz, J. (2015). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y la autoevaluación: la importancia del portafolio.  
[https://www.academia.edu/12072190/T%C3%89CNICAS\\_E\\_INSTRUMENTOS\\_DE\\_LA\\_EVALUACION\\_FORMATIVA\\_Y\\_LA\\_AUTOEVALUACION\\_LA\\_IMPORTANCIA\\_DEL\\_PORTAFOLIO](https://www.academia.edu/12072190/T%C3%89CNICAS_E_INSTRUMENTOS_DE_LA_EVALUACION_FORMATIVA_Y_LA_AUTOEVALUACION_LA_IMPORTANCIA_DEL_PORTAFOLIO)
- Sañudo, L. & Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 7 (1), 31-42. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Shores, E. & Grace C., (2004). *El portafolio paso a paso infantil y primaria*. Graó.
- Sierra, M. (2014). *Corresponsabilidad de padres de familia en los procesos formativos de los niños vinculados a la Fundación Imago Casa Cultural Imago*. Universidad Católica de Colombia.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *ACD*, 64 (8), 22-26.  
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx>
- Strauss, A. & Corbin J. (1998). Open coding. En A. Strauss & J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (110-132). Sage Publications Inc.
- Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson.  
<http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>
- UGEL 05. (s/f). Unidad 2: Criterios, estándares y retroalimentación para el aprendizaje.  
[https://www.ugel05.gob.pe/documentos/22\\_Uso\\_de\\_criterios\\_y\\_est%C3%A1ndares\\_para\\_evaluar\\_competencias.pdf](https://www.ugel05.gob.pe/documentos/22_Uso_de_criterios_y_est%C3%A1ndares_para_evaluar_competencias.pdf)
- UNESCO & CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075/PDF/374075spa.pdf.multi>
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

## ANEXOS

### ANEXO 1 Carta al experto

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado Mg. Frank

Por la presente me dirijo a usted para saludarle y al mismo tiempo solicitarle su colaboración con el fin de, revisar, comentar y validar el instrumento de investigación que estoy realizando.

El tema de mis tesis está relacionado a la evaluación formativa en la modalidad a distancia en una institución educativa inicial pública y tiene como objetivo: Analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en modalidad de educación a distancia en una I.E.I. pública. Para llevar a cabo la investigación necesitamos recoger información por parte de los docentes que participarán en la misma. Con este fin se plantea el instrumento de entrevista semiestructurada.

Le adjunto a la presente la siguiente información

1. Matriz de consistencia de la investigación.
2. Matriz teórica de categorías preliminares y preguntas, que ha sido empleada para la elaboración del instrumento.
3. Matriz teórica sobre la metodología empleada.
4. Guía de entrevista semiestructurada.
5. Matriz de valoración del instrumento.

Le agradecería, de ser posible, mantener una entrevista con usted durante los próximos días para que me pueda dar los alcances sobre el instrumento presentado. Así como para recoger sus apreciaciones en relación a la pertinencia del instrumento para la investigación. De no ser posible mantener la entrevista, agradeceré me pueda hacer llegar por escrito sus sugerencias y alcances respecto a la entrevista semiestructurada.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

Atentamente:

---

Maricielo Aburto Pajuelo

## ANEXO 2: Hoja al juez

### HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

INSTRUMENTO: Guion de entrevista semiestructurada a docentes de aula de una institución educativa inicial.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Recoger información sobre cómo se realiza la evaluación formativa en una institución educativa inicial pública.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Analizar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en modalidad de educación a distancia en una institución educativa inicial pública

Número de ítems		<sup>(1)</sup> Coherencia		<sup>(2)</sup> Relevancia		<sup>(3)</sup> Claridad		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
Proceso de evaluación formativa a distancia	1. En esta educación a distancia ¿Cómo lleva a cabo la evaluación formativa?								
	2. ¿Podría contarme cómo fue el proceso de planificación a inicios de este año lectivo a distancia?								
	3. ¿Qué papel tuvieron las orientaciones de evaluación formativa y retroalimentación para docentes que brinda el MINEDU?								
	4. Para llevar a cabo la evaluación formativa existen tres preguntas clave: hacia dónde vamos, dónde nos encontramos y cómo llegamos. ¿Podría contarnos cómo desarrolla estas preguntas con sus estudiantes?								
	5. ¿Cómo motiva a los niños en su proceso de aprendizaje en la educación a distancia?								
	6. ¿De qué manera asegura que el niño trabaje en la autorregulación de sus aprendizajes?								
	7. ¿Cómo lleva a cabo la retroalimentación formativa en este contexto de educación a distancia?								
	8. Siguiendo esta última cuestión ¿Con qué frecuencia retroalimenta a sus estudiantes y por qué?								

	9. ¿Qué aspectos son los más importantes cuando realiza la retroalimentación?								
	10. ¿Quiénes participan en la retroalimentación y por qué?								
Roles de los actores en la evaluación formativa a distancia	11. Desde su experiencia en esta educación a distancia ¿Considera que han ocurrido cambios en los roles del docente, estudiante y familia? Si la respuesta es afirmativa coménteme cuáles son.								
	12. ¿Cómo participan las familias en la evaluación formativa de los estudiantes de su aula? Podría contarme un ejemplo específico.								
	13. Por favor, ¿podría relatar una anécdota en donde docente, estudiante y familia hayan trabajado juntos en la evaluación formativa?								
Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa	14. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que emplea para la evaluación formativa y por qué los ha escogido?								
	15. ¿Cómo aplica los instrumentos y qué acciones toma a partir de los resultados?								
<b>Finalmente</b> , ¿Qué dificultades ha encontrado para llevar a cabo una evaluación formativa en esta modalidad a distancia? Y ¿qué cambios considera que ayudarían lograr superar estas dificultades?									

- (1) Coherencia: El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están estudiando, responde al problema y a los objetivos de la investigación
- (2) Relevancia: El ítem es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad: El ítem es fácilmente comprensible; es decir, la redacción es adecuada.

Nombres y apellidos del juez: \_\_\_\_\_

Formación académica: \_\_\_\_\_

Áreas de experiencia profesional: \_\_\_\_\_

Tiempo: \_\_\_\_\_ Cargo actual: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

## ANEXO 3: Guía de entrevista empleada

### PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

#### I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

#### II. Datos Generales

- Entrevista N°: \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_
- Edad de niños del aula a cargo: \_\_\_\_\_
- Tiempo de servicio: \_\_\_\_\_ (en años)

1. En esta educación a distancia, ¿cómo lleva a cabo la evaluación formativa con sus estudiantes? Podría brindarme un ejemplo.
2. ¿Con qué finalidad lleva a cabo la evaluación formativa en su aula?
3. (Motivación) Ahora le presento un caso. Un padre de familia manifiesta que su hijo ha mencionado lo siguiente: “Me aburro mucho”, “No entiende el reto, no quiero hacerlo”, “Ya no quiero ver el programa, quiero ir al colegio con mi profesora”. ¿Cómo respondería ante esta situación?
4. (Autorregulación) Ha finalizado la experiencia de aprendizaje que abarca dos semanas, y ha notado que algunos niños no han entregado ninguna evidencia ni han registrado su asistencia. ¿Qué acciones realizaría ante ello?
5. ¿La modalidad de educación a distancia le ha dado la oportunidad de trabajar la evaluación formativa junto a las familias? Si es afirmativo podría contarme un ejemplo específico.
6. ¿Considera que su rol como docente, el rol de sus estudiantes y de las familias de su aula han variado de la educación presencial a la educación a distancia? Si es así, ¿cuáles son los cambios? Podría emplear ejemplos comparando lo que hacían antes en la presencial y lo que hacen ahora o han dejado de hacer en la educación a distancia.

7. ¿Cómo lleva a cabo la retroalimentación formativa en este contexto de educación a distancia? Y ¿qué aspectos son los más relevantes cuando lleva a cabo la retroalimentación?
8. Qué acciones tomaría ante el siguiente caso presentado: Al finalizar el programa de Aprendo en casa, el cual ha trabajado el esquema corporal, el reto presentado consiste en que los estudiantes representen su cuerpo completo. ¿Cuáles serían las indicaciones para el niño sobre esta tarea?
9. Siguiendo este mismo caso, luego de dar las indicaciones, recibe las evidencias de sus estudiantes. Supongamos que este es el trabajo de uno de sus estudiantes (compartir pantalla de zoom para mostrar la imagen según la edad del grupo de aula) ¿Cómo sería la retroalimentación que le daría al niño sobre el dibujo que realizó? La invito a decirla tal y como se la daría al niño.
10. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que emplea para la evaluación formativa y por qué los ha escogido?
11. Finalmente, en lo que va del año, ¿podría contarme qué logros y dificultades se presentaron en la evaluación formativa en esta modalidad a distancia?

3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
		

**ANEXO 4: Extracto de una matriz comparativa por respuesta**

CÓDIGO	ELEMENTO EMERGENTE	HALLAZGO	Respuesta a Pregunta #1: En esta educación a distancia, ¿cómo lleva a cabo la evaluación formativa con sus estudiantes? Podría brindarme un ejemplo.
D1	<p>Evaluación como pedido</p> <p>Recojo de evidencia</p> <p>Portafolio</p> <p>Preferencia de video</p> <p>Evidencias para la evaluación formativa</p> <p>Comparación evaluación actual y anterior</p> <p>Uso de anecdotario</p> <p>Programación del MINEDU</p>	<p>el ministerio, el SIAGE, no nos ha pedido, hasta ahora, una evaluación (D1)</p> <p>pero estamos recogiendo los datos de los chicos mediante un instrumento que es el portafolio personal de cada niño. (D1)</p> <p>Este portafolio consta de las evidencias o de las tareas que cada niño envía, (D1)</p> <p>se prefiere mejor ver que sean las tareas por video porque así se les puede observar cómo hablan, cómo se expresan, qué dicen o los movimientos que hacen, que por foto. (D1)</p> <p>Entonces, toda esa recopilación de evidencias viene a ser para mí una evidencia para evaluar su evaluación formativa, en este caso la evaluación es por competencias (D1)</p> <p>no como antes que era otro tipo de evaluación el cual veíamos: primer bimestre, segundo bimestre, tercer bimestre; los tres bimestres, se dividía entre tres y salía una evaluación; ahora no. Ahora la evaluación es por competencias. (D1)</p> <p>usamos un cuaderno que es como un anecdotario diario. Entonces, de frente cuando uno revisa el video o las tareas que se están trabajando ese día de acuerdo al tema, y en tu cuaderno anotas con el nombre del niño, vas anotando cuál ha sido su logro según el propósito del día. (D1)</p> <p>tenemos un propósito específico de acuerdo al día que ya nos pide el ministerio, nosotras no programamos solas. Ya el ministerio nos envía tres tipos de programaciones; de las cuales nuestro centro ha elegido el de la televisión y otro que es la web. Entre las dos manejamos más lo que es la televisión. Entonces esa programación que ya está lista, que nos envían o nosotros lo podemos bajar (de la plataforma Aprendo en casa); por día tendrían un tema y un propósito de evaluación y de acuerdo a ese propósito de evaluación</p>	<p>D1: Bueno, primero el ministerio, el SIAGE, no nos ha pedido, hasta ahora, una evaluación, pero estamos recogiendo los datos de los chicos mediante un instrumento que es el portafolio personal de cada niño. Este portafolio consta de las evidencias o de las tareas que cada niño envía, y se sugiere, se prefiere mejor ver que sean las tareas por video porque así se les puede observar cómo hablan, cómo se expresan, qué dicen o los movimientos que hacen, que por foto. Entonces, toda esa recopilación de evidencias viene a ser para mí una evidencia para evaluar su evaluación formativa, en este caso la evaluación es por competencias no como antes que era otro tipo de evaluación el cual veíamos: primer bimestre, segundo bimestre, tercer bimestre; los tres bimestres, se dividía entre tres y salía una evaluación; ahora no. Ahora la evaluación es por competencias. Eso es grosso modo.</p> <p>Por ejemplo, usamos un cuaderno que es como un anecdotario diario. Entonces, de frente cuando uno revisa el video o las tareas que se están trabajando ese día de acuerdo al tema, y en tu cuaderno anotas con el nombre del niño, vas anotando cuál ha sido su logro según el propósito del día. Por ejemplo, tenemos un propósito específico de acuerdo al día que ya nos pide el ministerio, nosotras no programamos solas. Ya el ministerio nos envía tres tipos de programaciones; de las cuales nuestro centro ha elegido el de la televisión y otro que es la web. Entre las dos manejamos más lo que es la televisión. Entonces esa programación que ya está lista, que nos envían o nosotros lo podemos bajar (de la plataforma Aprendo en casa); por día tendrían un tema y un propósito de evaluación y de acuerdo a ese propósito de evaluación es que vemos el reto que también esté enlazado de acuerdo al propósito que se va a evaluar.</p>

		es que vemos el reto que también esté enlazado de acuerdo al propósito que se va a evaluar.(D1)	
<b>D2</b>	<p>Evaluación diaria</p> <p>Uso de anotaciones</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Personalizar</p>	<p>A diario, al finalizar casi el día, porque los niños van mandando sus evidencias durante todo el día y los voy evaluando, les voy haciendo preguntas, voy registrando. (D2)</p> <p>Bueno, tengo mi registro y conforme vayan llegando, voy anotando. (D2)</p> <p>Por ejemplo, Emilia envió su video, expuso el tema del día, le hice preguntas, responde y si en caso ella está un poquito desvinculada del tema o se ha ido por otro, habló con la mamá o la persona adulta que la acompaña, le doy las orientaciones. Retroalimentación nuevamente(D2).</p> <p>tengo nota de los niños que todavía faltan algunas partes seguir trabajando y las voy enfocando personalmente.(D2)</p>	<p><b>D2:</b> A diario, al finalizar casi el día, porque los niños van mandando sus evidencias durante todo el día y los voy evaluando, les voy haciendo preguntas, voy registrando. (D2)</p> <p>Bueno, tengo mi registro y conforme vayan llegando, voy anotando. Por ejemplo, Emilia envió su video, expuso el tema del día, le hice preguntas, responde y si en caso ella está un poquito desvinculada del tema o se ha ido por otro, habló con la mamá o la persona adulta que la acompaña, le doy las orientaciones. Retroalimentación nuevamente y así voy registrando llevando a diario, de las niñas y de los niños, sus avances y tengo nota de los niños que todavía faltan algunas partes seguir trabajando y las voy enfocando personalmente.(D2)</p>
<b>D3</b>	<p>Planificación</p> <p>Presencialidad</p> <p>Guía a la familia</p> <p>Empleo de preguntas</p>	<p>primeramente, vemos las actividades que van a hacer los niños (D3)</p> <p>Lamentablemente ya no estamos a su costado para hacer las preguntas pertinentes.</p> <p>nosotros hacemos como una guía para que la madre de familia o el adulto que esté a su lado tenga un guion durante esa actividad y también les damos las preguntas que le puedan hacer, con la finalidad de obtener un resultado de su aprendizaje (D3)</p> <p>también por audio le hacemos preguntas; entonces esa es una manera de tener alguna información de cómo está yendo el niño, de cómo está avanzando. Así hemos trabajado este año (D3).</p>	<p><b>D3:</b> Bueno, frente a esta situación; primeramente, vemos las actividades que van a hacer los niños; lamentablemente ya no estamos a su costado para hacer las preguntas pertinentes. Así que nosotros hacemos como una guía para que la madre de familia o el adulto que esté a su lado tenga un guion durante esa actividad y también les damos las preguntas que le puedan hacer, con la finalidad de obtener un resultado de su aprendizaje. (D3)</p> <p>Entonces ese es nuestro apoyo, también por audio le hacemos preguntas; entonces esa es una manera de tener alguna información de cómo está yendo el niño, de cómo está avanzando. Así hemos trabajado este año. (D3)</p>

## ANEXO 5: Extracto de la matriz comparativa

Técnicas instrumentos e	Tipos de instrumentos y técnicas	<p>Bueno, la lista de cotejo la utilizo yo más que nada para precisar su aprendizaje. Por decir, en una competencia, son tantos desempeños, y cada desempeño, pues, tiene una evidencia. (D3)</p> <p>Este portafolio consta de las evidencias o de las tareas que cada niño envía, (D1)</p> <p>las rubricas y también de las listas de cotejos, una ficha de observación. Porque para mí son más sencillos, más viables, más dinámicos. (D2)</p> <p>pero estamos recogiendo los datos de los chicos mediante un instrumento que es el portafolio personal de cada niño (D1).</p> <p>Me guío bastante de lo que es la observación. Voy observando y voy comparando cómo ha ido progresando. Si el día lunes estuvo así, cómo va el martes, el miércoles y así voy diagnosticando el avance. (D2)</p> <p>se prefiere mejor ver que sean las tareas por video porque así se les puede observar cómo hablan, cómo se expresan, qué dicen o los movimientos que hacen, que por foto. (D1)</p> <p>Y nosotros recopilamos esas evidencias, vemos el video y en nuestro cuaderno de notas anotamos, cada día, cuál ha sido, si ha logrado o no el propósito el niño según la competencia o el área que vamos a trabajar. Eso por el momento ahora lo tenemos anotado. (D1)</p> <p>Bueno, tengo mi registro y conforme van llegando, voy anotando. (D2)</p> <p>Pero, para eso, ya nos hemos proyectado, en nuestro cuadernito ya anotamos cómo van de acuerdo a las áreas que se están trabajando (D1)</p>
	Modo de uso	<p>La lista de cotejo, la que yo tengo es, por decir, en esta semana, por cada semana de actividad, por cada semana de aprendizaje, ¿qué partes tiene? Pues tiene lo que es en sí los ítems y cada ítem está relacionado con las tareas, con las áreas y las competencias. (D3)</p> <p>de la parte que estamos atrás de la cámara para observar al niño, no es muy real. Por ejemplo, con mi hija sí, la tengo ahí, la puedo observar; en cambio, para que yo observe de vez en vez por video, no es real. Porque hay momentos en que tengo presencia en las videollamadas, están soplando por atrás, están diciéndoles; entonces no es real como debe de ser (D1)</p> <p>El grupo que se está manteniendo con las videollamadas, lo veo como si fuese presencial, lo estoy observando y veo que el niño se está soltando o cuando no pueden hacerlo o se voltean o lloran o ya no quieren hacer, yo he visto eso. (D1)</p> <p>En cambio, si es grabado, supongo que lo han hecho varias veces (D1)</p> <p>usamos un cuaderno que es como un anecdotario diario. Entonces, de frente cuando uno revisa el video o las tareas que se están trabajando ese día de acuerdo al tema, y en tu cuaderno anotas con el nombre del niño, vas anotando cuál ha sido su logro según el propósito del día. (D1)</p> <p>sino ya lo tengo en mi cuadernito anotado y se me hace mucho más práctico, hasta si yo pueda responder al niño que me responda, tengo que saber de lo que me ha enviado. Ahora, para yo hacerle la retroalimentación al niño primero tengo que ver el video y anoto en mi cuaderno de qué trató pues en realidad cómo me lo está diciendo, para también yo hacer la retroalimentación. Entonces en mi cuaderno voy a anotar, a ya entonces esto ha hecho en su video, esto ha presentado; entonces mi pregunta es esta, listo. A veces no es necesario, de frente no más me voy.(D1)</p>