# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo


# D O C T O R A D O

## “Evaluación formativa como intervención en la formación inicial docente”

Tesis
Que para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias Educativas**

P r e s e n t a


**María del Rayo López Contreras**


**Noviembre 2023**

Ensenada, Baja California, México

# Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas

## "Evaluación formativa como intervención en la formación inicial docente"

**TESIS**

Que para obtener el grado de

***DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***María del Rayo López Contreras***

APROBADO POR:

**Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga**
Director(a) de tesis

**Dra. Edna Luna Serrano**
Sinodal

**Dra. Graciela Cordero Arroyo**
Sinodal

**Dra. Alma Yadhira Lopez García**
Sinodal

**Dra. Silvia Almaraz Núñez**
Sinodal

DCE
DOCTORADO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B. C., a 23 de OCTUBRE de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**"Sergio Gerardo Malaga Villegas"**
**Coordinador de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rayo López Contreras**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B. C., a 23 de OCTUBRE de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**"Sergio Gerardo Malaga Villegas"**
**Coordinador de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rayo López Contreras**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Edna Luna S.

Dra. Edna Luna Serrano

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B. C., a 23 de OCTUBRE de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**"Sergio Gerardo Malaga Villegas"**
**Coordinador de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rayo López Contreras**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Graciela Cordero Arroyo

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B. C., a 23 de OCTUBRE de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**"Sergio Gerardo Malaga Villegas"**
**Coordinador de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rayo López Contreras**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Alma Yadhira López García

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B. C., a 30 de OCTUBRE de 2023

**ASUNTO**: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**"Sergio Gerardo Malaga Villegas"**
**Coordinador de Investigación y Posgrado**
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rayo López Contreras**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***"EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Silvia Almaraz Núñez

*...Fiando en el instinto que me empuja,*

*desprecio los peligros que señalas.*

*"El ave canta aunque la rama cruja,*

*como que sabe lo que son sus alas".*

*Erguido bajo el golpe en la porfía,*

*me siento superior a la victoria.*

*Tengo fe en mí; la adversidad podría,*

*quitarme el triunfo, pero no la gloria...*

*A Gloria*

*Salvador Díaz Mirón*

## *Agradecimientos*

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías.

Por el apoyo económico que me proporcionó durante tres años para mis estudios de doctorado.

A la Coordinación de General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar.

Por permitir que pudiera concluir esta etapa tan importante para mi formación.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Principalmente al personal directivo y administrativo, debido a su apoyo y negociaciones en la etapa final pude terminar este proceso tan difícil. Gracias por abogar por mi cuando una vez más las circunstancias me sobrepasaron.

A mi director de tesis Dr. Horacio Pedroza.

Gracias por tu paciencia ante mis confusiones, ausencias y dificultades. Tu guía me ayudó a no olvidar mi meta a pesar de las adversidades, porque “esto no se acaba hasta que se acaba” ☺

A mis sinodales.

Que me guiaron en el camino tortuoso de esta tesis.

A la Dra. Silvia Almaraz Núñez.

Admiro tu compromiso con la formación de las futuras docentes. El tiempo que trabajamos juntas fue muy enriquecedor, gracias por permitirme aprender de ti.

A las que llamo mis “participantes de oro”

Gracias por el compromiso a su formación, pues a pesar de estar en pandemia hicieron un esfuerzo extremo para cumplir con el envío de sus portafolios y asistir a sus entrevistas de retroalimentación. Ustedes lograron que pudiera evaluar a docentes frente a grupo en una época que era casi imposible.

A mi madre y hermana.

Sin ustedes no hubiera podido finalizar esta etapa, no es necesario decir más… lo saben.

A mí querido cuñado Chuy.

Lo prometido es deuda: Este trabajo es importante, no tengo pruebas pero tampoco tengo dudas ☺.

A mí querido amigo y compadre Dr. Cristian Castañeda.

Gracias por esas desveladas y horas de análisis sobre la investigación y a vida, por acompañarme en silencio cuando la charla no era una opción, por las carcajadas y comidas de siempre, por cuidar y querer a Edahi, por todo eso y más somos familia.

## *Dedicatorias*

A mis hijos Anhel y Edahi.

Gracias por su amor, paciencia y comprensión (o resignación en el caso de Edahi ☺) a mis ausencias y estrés. Especialmente a Anhel que en muchas ocasiones fungió de mamá mientras yo escribía, fuiste un gran apoyo para mí. Continúa con tu crecimiento y vuela alto, admiro tu fortaleza solo falta que tú la reconozcas. ¡Me siento muy orgullosa de ti!

En el tiempo que duró este doctorado los tres crecimos inmensamente como familia, las circunstancias nos obligaron a adaptarnos a un nuevo estilo de vida, donde lo que nos ayudó a salir adelante fue la confianza y las ganas de protegernos unos a los otros desde nuestras posibilidades. *El caos lo transformamos en crecimiento y esperanza*. ¡Los amo!

A mi hija Sofía.

Sin importar como hayas reaccionado o actuado toma la oportunidad de aprender, volverlo a intentar y crecer, la decisión esta en ti; cuenta conmigo.

¿Qué piensas de que ya haya terminado el doctorado/ tesis?

"Que ha sido un camino muy turbulento y desafiante, lo que me llena de mucho más orgullo al saber que superaste cada obstáculo. Creo que nunca dejaste de estar a la altura de lo que había que soportar para demostrar que se trata de tu vocación."

Anhel, 24 años.

"Me gusta que ya hayas terminado tu tesis, no quiero que vuelvas a usar la computadora para poder irnos de viaje".

Edahi, 8 años.

# Índice de contenido

**Capítulo 1. Planteamiento del problema ..... 13**

Enseñanza ..... 13

Formación Inicial Docente (FID) de educación preescolar ..... 15

Evaluación Formativa. Intervención como una herramienta para la mejora de la práctica docente ..... 17

Objetivo General ..... 24

Objetivos específicos ..... 24

Preguntas de Investigación ..... 25

Justificación ..... 25

**Capítulo 2. Marco teórico ..... 27**

Enseñanza ..... 28

Características claves y dimensiones de la enseñanza ..... 29

Enseñanza en preescolar ..... 31

Formación Inicial Docente (FID) ..... 33

Competencias de la docencia ..... 35

Evaluación Formativa ..... 42

Evolución del concepto Evaluación Formativa ..... 43

Características e implementación de la EF ..... 47

Retroalimentación efectiva ..... 50

Evaluación Formativa Docente ..... 54

La Evaluación Formativa Docente como intervención educativa ..... 57

**Capítulo 3. Marco contextual ..... 62**

FID, la Licenciatura en Educación Preescolar ..... 62

CONAFE ..... 68

Enseñanza en la educación preescolar ..... 69

**Capítulo 4. Metodología ..... 72**

Enfoque y diseño de investigación ..... 74

Participantes y CONAFE ..... 75

Procedimiento de recolección y análisis de datos ..... 76

Consideraciones éticas ..... 77

**Capítulo 5. Etapa 1. Efecto en el desempeño de las docentes en formación ..... 78**

Método ..... 78

Participantes ..... 79

Instrumento ..... 80

Materiales ..... 83

Procedimiento ..... 83

Ciclo 1. Línea base ..... 84

Ciclo 2. Tratamiento ..... 85

Descripción de la retroalimentación individual ..... 86

Análisis de datos ..... 88

Resultados ..... 89

**Capítulo 6. Etapa 2. Percepción de utilidad de la EEFP ..... 94**

Método ..... 94

Participantes ..... 95

Técnicas e instrumentos ..... 96

Negociación para el acceso al campo ..... 97

Procedimiento de recolección de datos ..... 98

Análisis de los datos recopilados ..... 98

Resultados ..... 105
Mejora de la práctica docente ..... 106
Reflexión ..... 107
Autorregulación del aprendizaje ..... 108
Motivación a la mejora de la práctica docente ..... 110
Impacto en el desempeño del examen USICAMM ..... 111
Contribución a conseguir empleo ..... 112
**Capítulo 7. Discusión y conclusiones ..... 115**
Conclusiones ..... 115
Discusiones ..... 119
Recomendaciones ..... 122
Limitaciones ..... 124
Futuros estudios ..... 126
**Referencia ..... 128**
**Anexos ..... 140**
Anexo 1. Entrevista semiestructurada ..... 140
Anexo 2. Transcripción de las entrevistas ..... 141

# Índice de tablas

Tabla 1. *Modelo de dominios, conocimientos y habilidades de Bransford et al., (2005)* ..... 37

Tabla 2. *Dominios y criterios de los perfiles profesionales para el personal docente de educación básica* ..... 39

Tabla 3. *Cuadro comparativo de las características y la implementación de la evaluación formativa, por autores* ..... 48

Tabla 4. *Etapas en el desarrollo de la evaluación formativa para la docencia* ..... 58

Tabla 5. *Distribución de trayectos formativos* ..... 65

Tabla 6. *Organización curricular Modelo Aprendizajes Clave 2017* ..... 70

Tabla 7. *Docentes en formación en la etapa 1* ..... 79

Tabla 8. *Rúbrica de Evaluación del Desempeño Docente (REDD)* ..... 82

Tabla 9. *Fases del procedimiento de la Línea Base* ..... 84

Tabla 10. *Fases del procedimiento del tratamiento (intervención de la EEFP)* ..... 86

Tabla 11. *Porcentajes de las medias de la LB y tratamiento* ..... 93

Tabla 12. *Participantes etapa 2* ..... 96

Tabla 13. *Libro de códigos para identificar la percepción de la utilidad de la EEFP* ..... 102

Tabla 14. *Frecuencia de los códigos de percepción de utilidad* ..... 104

# Índice de figuras

Figura 1. *Marco teórico de la investigación* ..... 27
Figura 2. *Proceso de enseñanza según Shulman (2005)* ..... 29
Figura 3. *Influencia de la Evaluación Formativa en el aprendizaje* ..... 50
Figura 4. *Retroalimentación efectiva* ..... 52
Figura 5. *Fases del modelo de observación/ evaluación* ..... 60
Figura 6. *Malla curricular Licenciatura en Educación Preescolar 2018* ..... 67
Figura 7. *Esquema del procedimiento de investigación* ..... 73
Figura 8. *Diseño de línea base múltiple por participantes para identificar el cambio en la práctica docente…* ..... 79
Figura 9. *Práctica global por participantes a través de la línea base y durante la intervención EEFP…* ..... 90
Figura 10. *Práctica docente por dimensiones de la REDD a través de la línea base y durante la retroalimentación* ..... 92
Figura 11. *Proceso de codificación* ..... 101

**Resumen**

Este trabajo de investigación tuvo por objetivo Valorar el cambio en la práctica docente y la percepción de utilidad en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) a partir de la intervención de la Estrategia de Evaluación Formativa de Preescolar (EEFP). Las participantes fueron cinco docentes en formación de la LEP de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, de séptimo y octavo semestre que realizaban sus prácticas profesionales frente a grupo ante CONAFE, situación extraordinaria debido a la contingencia por Covid-19. El diseño de investigación se dividió en dos etapas, la primera para determinar el efecto en la práctica docente de las participantes durante la intervención de la EEFP, y la segunda para valorar si las mismas participantes percibieron la EEFP como útil para promover algunas características de la evaluación formativa dirigida al docente y otros elementos.

Así pues, en la primera parte se utilizó un diseño de línea base múltiple por participantes, dos expertos analizaron los portafolios digitales para establecer una línea base del desempeño de la práctica docente, posteriormente, se aplicó la Estrategia y se analizaron los datos de manera visual. La segunda etapa fue llevada a cabo como un insumo adicional para la primera. Se utilizó un enfoque cualitativo no estructurado a través del método híbrido de análisis de contenido, por lo tanto, las docentes en formación fueron entrevistadas para valorar si percibieron como útil a la Estrategia para las consecuencias previstas de su uso: mejorar su práctica docente, promover la autorregulación de su aprendizaje, la reflexión y la motivación; y como consecuencias no previstas: el impacto en su desempeño en el examen de selección de

profesores de nuevo ingreso a la educación básica de USICAMM, y si contribuyó para conseguir su empleo al momento de la entrevista.

Con los resultados se puede afirmar que se presentó un cambio ascendente de la práctica de las cinco docentes en formación a partir de la intervención de la EEFP. Asimismo, las participantes percibieron que la Estrategia les fue útil para las consecuencias previstas de su uso, al igual que en las no previstas pero en menor medida. Se concluye que la EEFP contribuye a la mejora de la práctica docente y a promover la reflexión, la autorregulación del aprendizaje y la motivación, e indirectamente en el desempeño en el examen de selección de ingreso a la educación básica y a obtener empleo. Para futuros estudios se recomienda el realizar esta investigación bajo el mismo diseño pero con un enfoque experimental, mayor cantidad de participantes, en el contexto de CONAFE y libre de contingencia.

**Palabras clave**: Evaluación formativa, retroalimentación, formación de docentes, enseñanza, educación preescolar.

# Capítulo 1. Planteamiento del problema

## Enseñanza

La enseñanza es compleja y multidimensional (Biesta y Stengel, 2016; Doyle, 1986; Gitomer, 2018; Martínez, 2013; Martínez Rizo, 2016), se caracteriza por la existencia de una relación entre la persona que enseña y la que recibe la enseñanza, la intención y el propósito con el que se desarrolla por medio de diversos sucesos y actividades en una interacción constante dentro del aula. La enseñanza demanda al docente el dominio de diversas competencias especializadas, por mencionar algunas: entendimiento de lo que enseña, cómo enseñarlo y las particularidades de sus estudiantes para poder responder a sus necesidades con la finalidad de evaluar la profundidad de su aprendizaje y su resistencia (Biesta y Stengel, 2016; Coll y Solé, 2014; Bransford, et al., 2005; Shavelson y Towne, 2002; Shulman, 2005).

Una enseñanza de calidad es la enseñanza firme que proporciona el acceso al aprendizaje de los alumnos en sus diferentes etapas (desde la primera infancia hasta la adultez), que cumpla con lo que demanda la disciplina, las metas de enseñanza y lo que los estudiantes necesitan; también que considere las cualidades del docente y el entorno (organizaciones curriculares, cómo se forma y especializa el profesorado, así como lo que se necesita enseñar y las circunstancias en las que se hace) (Darling-Hammond, 2012).

La enseñanza en la edad preescolar, es decir, de los tres a los seis años de edad, es importante ya que influye de sobremanera en el desarrollo de los niños y constituye un privilegio para la sociedad como un todo. Los niños, durante sus primeros años de vida, manifiestan una capacidad natural para aprender y las acciones de sus maestros pueden estimular su aprendizaje y desarrollo cognitivo, emocional y social, es decir, su desarrollo

integral; una educación de calidad contribuye al desarrollo intelectual y social del niño, así como en las etapas posteriores a este nivel (Gutiérrez y Ruíz, 2018; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017; Schweinhart et al., 2005).

Asimismo, en la educación preescolar el infante inicia su desarrollo escolar y es su primer acercamiento a la sociedad después de su círculo familiar (Rappoport et al., 2021). Además, se han encontrado efectos positivos de que el menor asista al preescolar, efectos que no se extinguen incluso seis años después de haber asistido (Dip y Gamboa, 2019). Por lo tanto, el docente de educación preescolar desempeña un papel importante pues debe contar con las habilidades necesarias para apoyar al menor en este proceso, así como en su desarrollo integral, ya que existen evidencias que indican una conexión positiva entre "la formación profesional especializada y el desarrollo de niñas y niños pequeños" (UNESCO, 2016, p. 66).

De igual forma, el docente presenta una serie de características que logra con la experiencia y que influyen para que el estudiante logre un mejor aprendizaje y rendimiento académico, tales como, su conocimiento experiencia, entusiasmo, perseverancia, flexibilidad, preocupación por sus estudiantes y capacidad académica y verbal (Coll y Solé, 2001, 2005; Bransford, et al., 2005; Darling-Hammond, 2000). Acorde con esto, en el Modelo Educativo Aprendizajes Clave[1] para la educación integral se menciona como la principal función de las

[1]. Debido al cambio de gobierno y políticas educativas el modelo educativo actual lleva por nombre Nueva Escuela Mexicana (SEP, s/f), no obstante, esta investigación se centra en el modelo de Aprendizajes Clave (SEP, 2017) ya que era el que se encontraba vigente.

docentes de preescolar es “facilitar los procesos involucrados en ayudar a los infantes a satisfacer su curiosidad y estimularlos a hacer más descubrimientos” (SEP, 2017, p. 265). Así, el docente puede formar un perfil de experto iniciando desde su formación inicial.

Dada la relevancia de la educación preescolar y la labor que el docente realiza en el proceso de enseñanza, se considera importante su formación desde antes de su vida profesional, es decir, desde su formación inicial (Darling-Hammond, et al., 2017; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OIE], 2013)

**Formación Inicial Docente (FID) de educación preescolar**

La FID “es la fase institucional concebida en muchos casos como la primera etapa en la educación formal de los profesores” (OIE, 2013, p. 93), también se considera como toda preparación profesional obtenida antes de que los sujetos tomen una responsabilidad total de enseñar a uno o más grupos (Pedró, 2020). Por otra parte, diversos estudios reportan que invertir en la FID impacta en su desempeño profesional, su enseñanza de calidad, el desempeño académico de sus estudiantes, etc. (Darling-Hammond, 2002; INEE, 2018; UNESCO, 2016).

Dada la importancia de la FID, es necesario brindar una formación de calidad que permita al docente en formación desarrollar el perfil de egreso. El sistema educativo enfocado en el profesorado “apunta a modelos de toma de decisiones dinámicos y donde la formación inicial se erige como garante de la calidad docente” (Prats, 2016, p. 20). Particularmente, en México se señala al Estado como el órgano rector que presenta la obligación de brindar las herramientas necesarias a los futuros docentes desde la formación inicial, con el objeto de promover el crecimiento completo de los niños y adolescentes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 06.07. 2020).

Ahora bien, alrededor del mundo en los últimos 30 años ha aumentado el enfoque de las políticas gubernamentales hacia la formación del profesorado de la primera infancia incluida la educación preescolar, esto derivado de la evidencia de investigación que demuestra un vínculo estrecho entre dicha formación y la calidad de la educación dirigida a esa etapa de la vida, así como al aumento de lo que la sociedad espera de la educación de los infantes (UNESCO, 2016).

No obstante, sobre la evaluación de la práctica docente de la FID de preescolar es reducida su investigación ya que es un problema de reciente interés (UNESCO, 2016). Además, existe falta de mecanismos regularizados de evaluación de los docentes que se encuentran al inicio de su ejercicio profesional, lo cual se traduce en escasas oportunidades para valorar la condición de su formación inicial o, en todo caso, de su adaptación a lo que se requiere en la práctica del profesorado actualmente (Pedró, 2020).

Tal como se mencionó anteriormente es poca la evidencia de evaluación en la FID de educación preescolar (como parte de la primera infancia), sin embargo, es posible hacer uso de procesos de evaluación que den muestra de su funcionalidad. Tal es el caso de la Evaluación Formativa (EF).

**Evaluación Formativa. Intervención como una herramienta para la mejora de la práctica docente**

Primeramente, es necesario tener en cuenta que la evaluación tiene sentido en tanto que permita mejorar la calidad educativa, por sí misma no mejora la enseñanza ni explica la razón de los resultados ni mejora la práctica, por lo tanto, hay que buscar los medios para que la evaluación logre sus propósitos y generar las condiciones para instaurar un cambio (Tirado, 2015; Schemelkes, 2015). Con esto es posible plantear estrategias para que el profesorado utilice la evaluación como medio que le posibilite mejorar su práctica diaria, aquí la importancia de la evaluación formativa ya que por medio de ésta se encuentran los espacios de crecimiento y las áreas de oportunidad (Tirado, 2015; Schemelkes, 2015).

La Evaluación Formativa (EF) es un proceso de mutua colaboración entre el profesorado y los alumnos en el cual se recopila información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y se retroalimenta con el objetivo de fomentar la comprensión, reflexión, autonomía, autoevaluación y motivación; que guíe a la mejora del desempeño (Black y Wiliam, 2009, 2018; Brookhart, 2009; Cizek, 2010; Cizek et al., 2019; Martínez Rizo, 2012b; Ravela et al., 2017; Shepard, et al., 2016). Además, uno de los elementos fundamentales de la EF es la *retroalimentación* (Martínez Rizo, 2012b).

Así, la EF en conjunto con la retroalimentación tiene una gran influencia en el aprendizaje pues impacta en el desempeño, contribuye al reconocimiento de la condición vigente del aprendiz, en qué dirección moverse hacia la meta (s) y cómo lograrla (s). Por otro lado, si la retroalimentación se realiza de forma adecuada impulsa al aprendiz a avanzar hacia la tarea (nivel de comprensión), al proceso de la tarea (comprensión profunda del aprendizaje) y

promueve la autorregulación y la reflexión (Black y Wiliam, 2009, 2018; Cizek, 2010; Cizek et al., 2019; Hattie y Timperley, 2007). Además, se encuentra dentro de los factores que mayor influencia tienen en el aprendizaje, estando en primer lugar la enseñanza, en segundo la habilidad previa del estudiante y en tercero la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007).

Asimismo, la evaluación dirigida al docente tiene como principal función el mejorar el desempeño y va enfocada a la formación y desarrollo profesional docente; significa que el profesorado cuente con los medios oportunos para reflexionar acerca de su actuar educativo con el acompañamiento de sus pares por medio de la retroalimentación, y generar acciones para mejorar la situación diagnosticada (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010). Particularmente, en México la retroalimentación a los docentes en servicio la dan los supervisores, directores o docentes pares; además, la evaluación formativa dirigida al profesorado puede darse a través de la observación directa de la práctica docente, el estudio de diversas evidencias, de insumos o herramientas de valoración, planificaciones de clase, etc. (Martínez Rizo, 2016; Pedroza y García-Poyato, 2022).

Entonces, cuando se configura la evaluación formativa como una intervención deliberada en apoyo del aprendizaje, esta influirá fuertemente en lo que se aprenderá y el docente la seguirá como recomendaciones para la acción; además, debe ser altamente estructurada, con estándares estrictos, condiciones pre-especificadas y realizarse en periodos amplios (dos o tres meses) (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010). Asimismo, la EF como intervención inicia con la descripción de la situación y entorno donde labora el docente, el registro recopilado de evidencia de desempeño (planeaciones, trabajos de sus alumnos, observación, etc.) y termina con la modificación de ese desempeño, y que determinará la

naturaleza y el impacto de la retroalimentación; es decir, la evaluación como intervención articula la funcionalidad de la retroalimentación, la primera influye en la segunda (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010). Además, la fuerza de una EF (que es más que la herramienta en sí) está determinada esencialmente por la forma en que exhibe, evalúa e interpreta la evidencia recopilada sobre el desempeño (Tillema, 2010).

Hasta aquí es posible mencionar que a pesar de la importancia de la FID de preescolar, del valor de la evaluación formativa y la retroalimentación, y que ésta es una práctica constante en los sistemas de educación, se sabe que: (a) hay poca investigación en cuanto a la evaluación de la FID de preescolar; (b) se desconoce cómo se brinda la EF y la retroalimentación en la FID de preescolar; (c) así como el impacto de éstas en la FID de preescolar.

Por otro lado, como antecedente de esta investigación se puede mencionar a Scheeler et al., (2010), ellos usaron un diseño de línea base múltiple con la finalidad de evaluar los efectos de retroalimentar de manera correctiva e inmediata sobre un comportamiento de enseñanza específico durante la instrucción, dicha retroalimentación fue brindada por retroalimentadores pares a través de la tecnología *bug-in-ea*r (audífonos). En general, durante la línea base el porcentaje de la media de las calificaciones estuvieron en un rango de 7.9 a 30.5, durante tres sesiones; en el tratamiento (4 sesiones), aumentó de 94.7 a 100. Al final de la investigación los rangos se mantuvieron por arriba del promedio de la línea base. Con lo anterior, los autores afirman que dicha retroalimentación es efectiva al mejorar la práctica de los docentes participantes; además, destacan la necesidad de la preparación de los retroalimentadores.

Asimismo, Scheeler et al., (2012) evaluaron los efectos del uso de cámaras web y audífonos para brindar retroalimentación inmediata a cinco docentes en formación en educación especial, en prácticas desde ubicaciones remotas. Los resultados de este estudio sugieren que la retroalimentación inmediata logró mejorar un comportamiento específico en los cinco participantes. Cada maestro cumplió con los criterios (90% de finalización en tres sesiones consecutivas) en un período corto (3-4 sesiones) después de la línea de base, y cuatro de los cinco maestros mantuvieron el comportamiento después del tratamiento en un 90% de los ensayos completos. Finalmente, los docentes en formación afirmaron que la experiencia fue cómoda y consideraron útil la retroalimentación inmediata que recibieron sobre su enseñanza, pues les permitió identificar qué modificar sobre su desempeño y a la vez mejorarlo en el mismo momento de la acción.

De igual forma, Akalin y Sucuoglu (2015) utilizaron un diseño de línea base múltiple por participantes para analizar la eficacia de la retroalimentación al desempeño dirigida a tres profesores después de capacitarlos en estrategias de gestión. Encontraron que la EF presenta resultados efectivos en las habilidades de gestión (individualización, transiciones y refuerzo) que los docentes utilizan en el aula, también, que la intervención mejoró sus habilidades de gestión preventiva del aula y la actuación de los docentes en sí mismos. Se vio que ellos cumplieron con los criterios de éxito (70%) al final de la fase de intervención y comenzaron a utilizar más sus estrategias de gestión del aula.

Reddy et al., (2016) realizaron un estudio donde evaluaron el modelo *Classroom Strategies Coaching* (CSC), cuyo objetivo principal es mejorar el uso, por parte de los maestros, de prácticas específicas de manejo de la instrucción y el comportamiento basados en evidencia

a nivel de salón de clases. Es un enfoque de entrenamiento de cuatro sesiones basado en datos que integra sistemáticamente información de múltiples observaciones (antes y durante el entrenamiento) para identificar las necesidades y metas de la práctica docente, diseñar planes de práctica y evaluar el progreso hacia metas (establecidas desde la primera entrevista por los capacitadores y docentes, antes de la primera observación). Los participantes fueron 89 profesores de preescolar a quinto grado. En el estudio controlado aleatorio se compararon diferentes estrategias entre los docentes que participaron en la aplicación del CSC contra los que no lo hicieron. Los resultados demostraron que los maestros que recibieron el modelo mejoraron significativamente su práctica docente, de igual manera, los profesores auto-reportaron dicha mejoría.

Cañadas et al., (2018) llevaron a cabo un trabajo de investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción de egresados de carreras de docentes en diversas disciplinas sobre las competencias desarrolladas en su formación inicial, el uso de la evaluación formativa para la obtención de habilidades, conocimientos, actitudes y valores específicas del profesorado, las herramientas de evaluación empleadas en ese periodo y los modos de calificación aplicadas por el profesorado universitario. Lo anterior se realizó a través de un cuestionario con escala tipo likert. En general, el valor identificado sobre el desarrollo de competencias durante la formación inicial fue buena pero sin llegar a valores elevados. En cuanto a la EF como forma para desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores propios de la docencia en la FI y en su desempeño actual fue buena de sobremanera. Sobre los instrumentos de evaluación predominaron los trabajos escritos y exámenes tipo test, por último, resaltó la unanimidad de destacar la heterocalificación como la más utilizada.

De igual forma, Cañadas et al., (2018) valoraron la percepción de utilidad sobre el grado en que la EF ayudó a egresados en diversas disciplinas y que ya se encuentran laborando como profesores a adquirir las competencias docentes, por medio de una entrevista semiestructurada. Encontró que en general los egresados identificaron la formación inicial que recibieron como conveniente para el inicio de su trayectoria docente, aunque existe mayor debilidad en las competencias genéricas (la gestión del aula y de la institución, el contacto con las familias, etc.). Además, los participantes consideraron que la EF implementada sistemáticamente (por medio de seguimiento y facilitando información sobre la manera en que se desarrolló el trabajo) colabora a aprender más, aunque involucre mayor trabajo. Es posible destacar que los egresados señalaron que "el hecho de tener más tareas de evaluación no es de por sí más formativo si estas no vienen acompañadas de un seguimiento y feedback por parte del profesorado" (p. 317).

En resumen, en los estudios presentados se puede observar que se evalúa la mejora en la práctica del docente en formación y/o en servicio a través de la evaluación formativa, usando como medio: (a)El Diseño de Línea Base Múltiple (DLBM) (Reddy et al., 2016), (b) también el DLBM y un cuestionario de autopercepción (Akalin y Sucuoglu, 2015; Scheeler, et al., 2010; Scheeler et al., 2012), y (c) cuestionario con escala tipo likert y entrevista a profundidad (Cañadas et al., 2018).

Por su parte, tomando en consideración la importancia de la EF y la retroalimentación, y su uso como intervención formativa docente, Pedroza y Luna (2017) desarrollaron una estrategia de intervención titulada Estrategia de Evaluación Formativa en Preescolar (EEFP).

Esta estrategia tiene como objetivo el evaluar la práctica docente de manera formativa; incluye la Rúbrica de Evaluación del Desempeño Docente (REDD) y un protocolo de retroalimentación.

La REDD está desarrollada por los mismos autores y valora el desempeño docente, además, se ajusta al Programa de Educación Preescolar de México 2011; está distribuida en tres dimensiones generales: Planeación, Intervención y Evaluación; en una escala de cuatro niveles: Insatisfactorio (1), En proceso (2), Satisfactorio (3) y Experto (4). La REDD posee una confiabilidad mínima de .85 mediante alfa de Cronbach, así como, evidencias de ser válida en cuanto al contenido, la estructura interna y el proceso de respuesta.

La aplicación de la EEFP como forma de intervención se realiza por parte de un experto en la práctica docente (en México, la directora del jardín de niños, supervisora o Asesora Técnico Pedagógico), a través de la observación de dicha práctica, la revisión profunda de la planeación de la educadora y las evidencias de que los niños han aprendido los contenidos. Tras la calificación se genera un reporte individualizado en donde se presenta el nivel de desempeño obtenido de cada reactivo y su respectiva descripción. Finalmente se entrega el reporte a las docentes y se les brinda retroalimentación con base en los resultados obtenidos.

Con los antecedentes mencionados, es posible concluir que la evaluación formativa y retroalimentación mejoran la práctica docente. Por lo tanto, es relevante identificar el grado en que la EEFP contribuye a que las docentes en formación de educación preescolar mejoren su desempeño docente, promueva la reflexión, motivación a la mejora y autorregulación de su aprendizaje; por medio de la retroalimentación brindada con los resultados de la REDD. Así pues, cabe aclarar que para los fines de esta investigación se usará la EFD como intervención para evaluar la práctica de las docentes en formación en educación preescolar.

Finalmente, se considera importante resaltar el contexto extraordinario en el que se realizó esta investigación: pandemia por COVID-19. Debido al confinamiento el asistir a observar la práctica docente fue un impedimento, no obstante, las docentes en formación de educación preescolar que colaboraron en este estudio estuvieron frente a grupo ya que se encontraban realizando sus prácticas profesionales para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Aquí cabe mencionar que esta institución trabaja en comunidades que se encuentran en alta y muy alta marginación, donde el acceder es complicado u el alance a internet es poco o nulo. De esta forma fue posible implementar la EEFP con sus adaptaciones a esta situación inédita.

Así pues, a continuación se presentan los objetivos y las preguntas de investigación para la realización de este estudio.

**Objetivo General**

1. Valorar el cambio en la práctica docente y la percepción de utilidad en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de la intervención de la EEFP.

***Objetivos específicos***

1. Determinar el efecto en la práctica de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la intervención de la EEFP.
2. Identificar la percepción de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre la utilidad de la EEFP.

***Preguntas de Investigación***

1. ¿Cuál es el efecto y la percepción de utilidad de la EEFP en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar?
2. ¿Cuál es el efecto en la práctica docente de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la intervención de la EEFP?
3. ¿Cuál es la percepción de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre la utilidad de la EEFP?

**Justificación**

Con la presente investigación se pretende aportar nuevos elementos de discusión sobre la EF en la FID en educación preescolar, en particular, la EF como intervención para la mejora de la práctica docente, la percepción de que favorece la reflexión, motivación a la mejora y autorregulación del aprendizaje, en docentes en formación en educación preescolar. De igual forma, se busca aportar elementos de discusión sobre la evaluación de la práctica docente de forma holística y las condiciones adecuadas para brindar una retroalimentación efectiva.

Las principales aportaciones de esta investigación son:

A. La identificación en las docentes en formación del grado de modificación de su práctica. Particularmente en su planeación, intervención docente-alumnos y evaluación a los mismos, con una rúbrica basada en el programa de educación preescolar; es decir, con criterios de evaluación claros y específicos a la práctica de un docente de preescolar, requisitos para una evaluación justa y veraz (Tirado, 2015).
B. El diseño de investigación, específicamente el de línea base múltiple por participantes. Posibilita el identificar si los cambios presentados en un tratamiento son a causa de la

manipulación de la variable independiente y no a otros eventos. Además, es una herramienta que es utilizada principalmente en el área psicológica, por lo tanto, su uso en esta investigación puede realizar aportaciones significativas al área educativa. Asimismo, se pretende aportar a la identificación de si este diseño es aplicable a investigaciones enfocadas a la evaluación formativa en particular.

C. La documentación de los pasos realizados en un plan de acción basado en la evaluación formativa dirigida al docente, ya que, “es un reto que reclama una construcción en un proceso de articular planteamientos conceptuales con experiencias de trabajo” (Díaz Barriga, 2015, p. 152). Además, los desarrollos teóricos y prácticos son escasos.

D. En concordancia con lo anterior, se pretende aportar a la identificación de los elementos necesarios para brindar una retroalimentación efectiva, tales como diálogo bidireccional, ambiente de confianza, metas claras y específicas.

E. De igual forma, se busca aportar una visión más completa del objeto de estudio, por medio de la percepción de las participantes de la utilidad de la evaluación formativa dirigida a su práctica. A saber, si es útil para mejorar la práctica docente, promover la reflexión, autorregulación del aprendizaje y la motivación.

F. La documentación de la experiencia de realizar una investigación durante el contexto de contingencia por COVID-19.

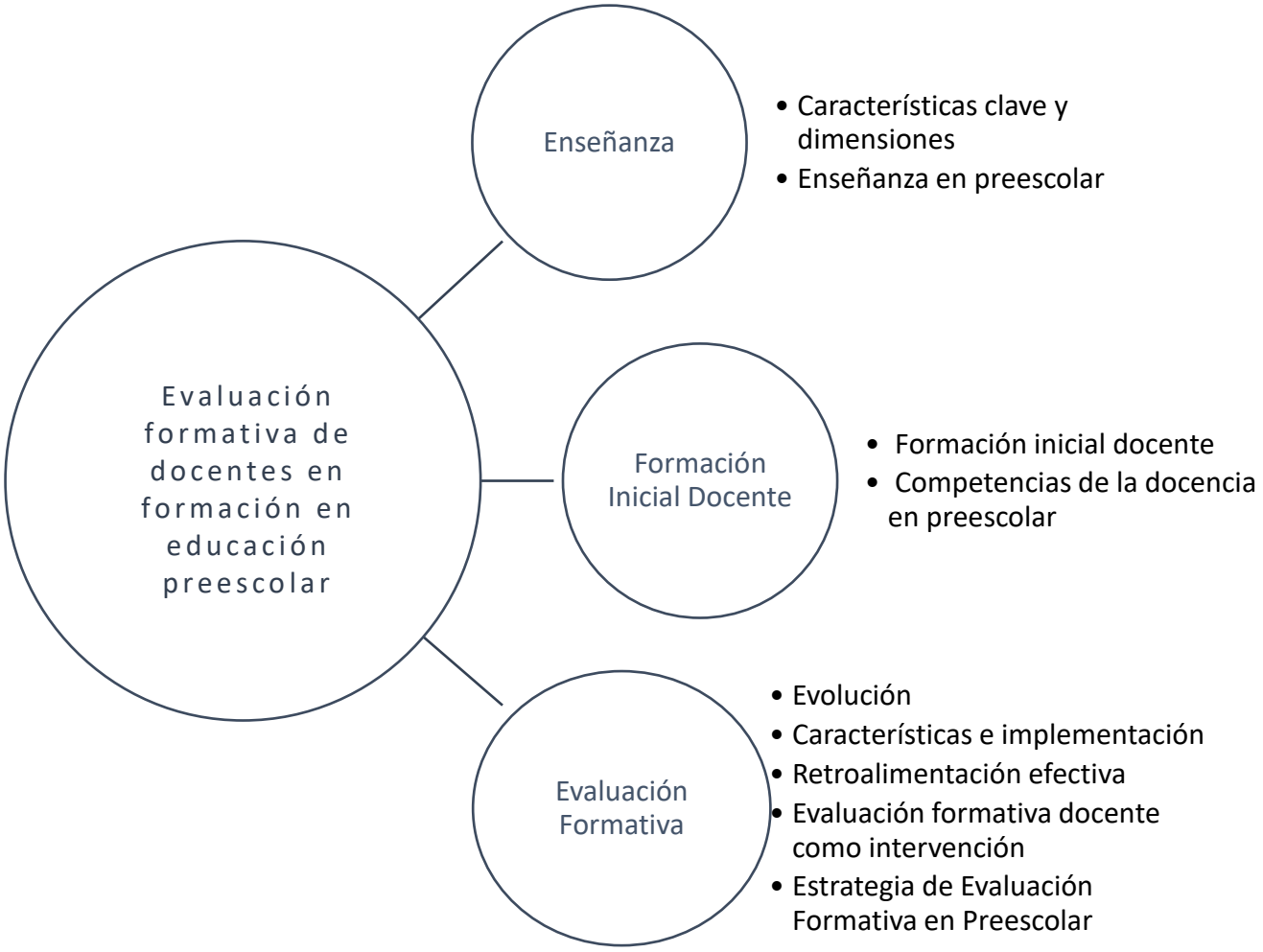
Además, es preciso reconocer la necesidad de aportar investigaciones sobre la evaluación de la Formación Inicial Docente especialmente de educación preescolar, pues es una etapa de la formación docente poco evaluada, al igual que el nivel educativo (preescolar).

## Capítulo 2. Marco teórico

Este capítulo tiene la finalidad de exponer el marco teórico que respalda a esta investigación, cuyo objeto de estudio es la evaluación formativa dirigida a docentes en formación en educación preescolar, y como ejes centrales: la enseñanza, la formación inicial docente y la evaluación formativa como intervención (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Marco teórico de la investigación*




*Nota*. Elaboración propia.

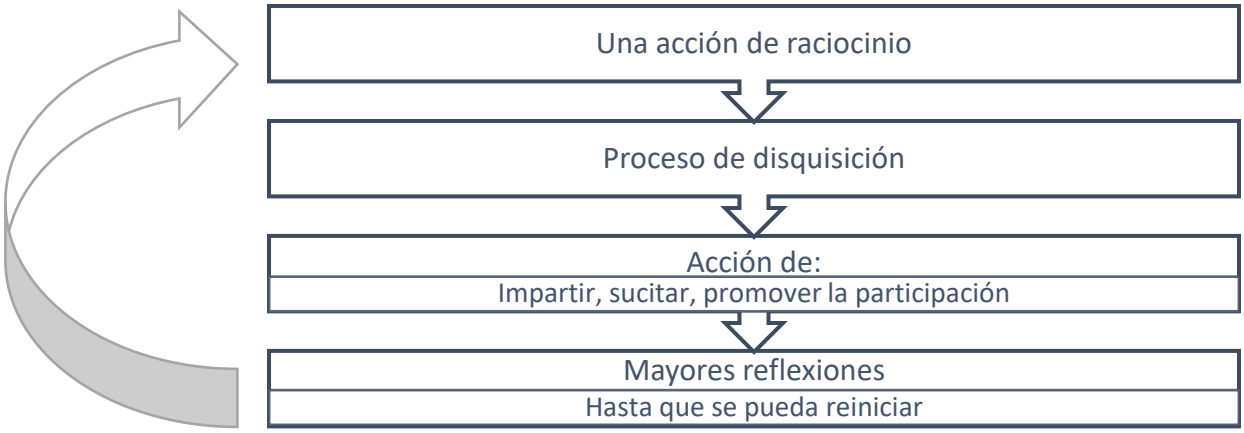
**Enseñanza**

Como primer acercamiento a este constructo se presenta un análisis de tipo genérico que provee un inicio de la comprensión del concepto de enseñanza (Fenstermacher, 1986, como se cita en Biesta y Stengel, 2016), en donde existe una persona P quien posee algún contenido C y tiene la intención de transmitir C a una persona R quien inicialmente carece de C, de tal forma que P y R entablan una relación con el fin de que R adquiera C. En un contexto educativo esto puede explicarse como: existe el docente que posee un conocimiento (actualmente también habilidades, aptitudes, etc.) sobre un tópico y tiene la intención de transmitirlo (o desarrollarlo) al estudiante a quien le falta dicho conocimiento, de tal manera que el docente y el estudiante forman una relación con el fin de que éste último posea el conocimiento.

Asimismo, la enseñanza no solo es la instrucción directa que el profesor ofrece al estudiante, es un proceso que "se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, despertar el interés, hacer participar o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse" (Shulman, 2005, p. 17). En la figura 2 es posible visualizar el proceso de enseñanza mencionado.

**Figura 2**

*Proceso de enseñanza según Shulman (2005)*




*Nota.* Adaptado de "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado" por L. S. Shulman, 2005, Derechos de Autor *Revista de currículum y formación del profesorado, 9*(2), 1-30.

Además, la enseñanza comienza indispensablemente con una situación en la que el profesor comprende lo que el alumno ha de aprender (basado en el programa de estudios), realiza un diagnóstico del grupo y en función de ello determina lo que considera cómo se debe de enseñar (estrategia), después sigue por medio de una progresión de actividades donde a los alumnos se les brindan oportunidades para construir sus aprendizajes (Shulman, 2005). Dicho aprendizaje tiene por objetivo el que los alumnos aprendan reglas de procedimiento, datos y principios (en cualquier nivel educativo), a entender y dar solución a problemas, y a razonar de manera crítica y creativa. Cabe resaltar que la presente investigación se adhiere a este referente.

***Características claves y dimensiones de la enseñanza***

La enseñanza cuenta con tres características: relación, intencionalidad y propósitos. *Relación* entre el que enseña y el que se enseña; *intencionalidad* por parte de quien enseña ya

que lo hace de manera deliberada y no de forma accidental, además, tienen la ambición de que sus actividades generarán algún cambio en los aprendices o estudiantes; y finalmente, los *propósitos* de que la enseñanza está hecha por una razón y, más preciso, por buenas razones (Biesta y Stengel, 2016).

En este contexto, la enseñanza presenta tres dominios o dimensiones: cualificación, socialización y subjetivización. La primera hace referencia al desarrollo de habilidades y otros dominios, en el doble sentido de proporcionarles títulos o diplomas y de capacitarlos para poder hacer algo. Tal "hacer" puede ser muy concreto y específico relacionado con un trabajo en particular, o muy amplio relacionado con vivir una vida significativa en sociedades modernas y complejas (Biesta y Stengel, 2016).

De igual forma, la socialización procura iniciar y hacer parte a los estudiantes dentro de culturas particulares y tradiciones. Ocurre de una forma menos visible y explícita pues se trabaja dentro del currículum oculto, es decir, dentro de las lecciones no intencionadas aprendidas del currículo oficial, visible o enseñado, no solo de su contenido sino también sus formas y la forma en que se está enseñando dicho currículo (Biesta y Stengel, 2016). Finalmente, la subjetivización es convertirse en un sujeto de las propias acciones en lugar de ser un objeto de las acciones e intenciones de los demás (Biesta y Stengel, 2016).

Además, la enseñanza es un intercambio interactivo ya que los docentes buscan involucrar a los estudiantes “en el aprendizaje de nuevos contenidos; relacionarlo con su conocimiento previo; para responder a las necesidades heterogéneas de niños con antecedentes, intereses e ideas variados; y para evaluar la profundidad y resistencia del aprendizaje de los estudiantes” (Shavelson y Towne, 2002, p. 84).

Adicionalmente, la enseñanza abarca una variedad de sucesiones e interacciones externas e internas al aula (Martínez, 2013). Unas mayormente enfocadas al contenido y capacidades; otras a la práctica dentro del salón como las actividades rutinarias del diario convivir y dirección de la clase; y otras a las interrelaciones psicológicas entre profesor y estudiante, tales como la motivación, cortesía y retroalimentación (Martínez, 2013).

Como se puede identificar se confirma la razón por la que se asume que la enseñanza es compleja y multidimensional. En resumen, es un proceso donde una persona (docente) posee conocimiento y habilidades sobre un contenido que desea desarrollar en otros (estudiantes) que carecen de ese contenido (Fenstermacher, 1986, como se cita en Biesta y Stengel, 2016). Aunque primero esa persona debe saber lo que se ha de aprender y cómo se debe enseñar, es decir, debe razonar el contenido, después impartirlo, reflexionar sobre esto y al comprenderlo volver a razonar (Shulman, 2005).

Además, en el proceso de enseñanza debe existir: (a) una relación docentes-estudiantes en un intercambio interactivo (Shavelson y Towne, 2002) referido a aspectos psicológicos o a contenidos y habilidades, dentro o fuera del aula (Martínez, 2013); (b) una intencionalidad deliberada de generar un cambio y (c) el propósito de que se enseña por buenas razones (Biesta y Stengel, 2016). En este proceso se cualifica a los estudiantes para saber “hacer” algo; se les inicia y hacen parte de culturas particulares y tradiciones (socialización) y se les incentiva a convertirse en un sujeto de sus propias acciones (Biesta y Stengel, 2016).

***Enseñanza en preescolar***

La enseñanza en preescolar está presente durante la educación inicial, en ésta se propone el uso de prácticas acordes al progreso y aprendizaje de los niños. Por una parte,

presenta pilares que brindan las bases para su realización, debe ser centrada en el juego así como en la construcción de escenarios, con presentación de multitareas simultáneas como modo de organización principal (Violante y Soto, 2010).

Además, la planificación de las actividades de enseñanza debe ser a través del "principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños" (Violante y Soto, 2010, p. 24). Dicha planificación también debe tomar en cuenta el desarrollo social, personal y la alfabetización cultural; así como la creación de redes de apoyo, seguridad y respeto entre el infante y las familias, a la vez de generar la sensación de que entre ellos se complementan (Violante y Soto, 2010). Asimismo, esta etapa resalta porque para los niños es el inicio de la escolarización y la primera interacción social lejos de la esfera familiar (Rappoport et al., 2021).

Aunado a las prácticas de enseñanza, se puede mencionar que si bien las decisiones políticas sobre los propósitos educativos son tomadas por cada gobierno (en cualquiera de sus niveles) se identifica un repertorio de propósitos generales enlazados a la enseñanza formal de los alumnos de preescolar, es decir, de los niños de tres a seis años de edad (Rappoport et al., 2021):

> Se promueve el desarrollo personal y social; se amplían los repertorios culturales; se desarrollan las posibilidades expresivas y afectivas; se observa y explora el ambiente natural, familiar y social; se inicia en las habilidades lógico-matemáticas y tecnológicas; se inicia el proceso de alfabetización, se desarrolla

la lengua oral y escrita; se desarrollan experiencias lúdicas; se conoce al propio cuerpo y el de otros (Rappoport et al., 2021, p. 17).

Aunado a lo anterior, en México, en la educación preescolar el enfoque es hacia el progreso de las capacidades de los niños durante los tres grados que integran ese nivel (SEP, 2017). Asimismo, busca acrecentar dichas capacidades en el lenguaje y comunicación; el pensamiento matemático, el crítico y la solución de problemas; en la exploración y comprensión del mundo natural y social, en las habilidades sociemocionales; y en la colaboración y trabajo en equipo (SEP, 2017).

**Formación Inicial Docente (FID)**

Ahora bien, como antecedente de lo que la enseñanza brinda a los niños y niñas se encuentra el papel del docente y su formación. Es necesario que los procedimientos para cualquier modo de formación al docente (inicial, inducción, desarrollo profesional y evaluación) se visualicen como parte de un todo constante, por lo tanto, cualquier cambio en ellos impactará en los otros e ineludiblemente en el desempeño docente (Pedró, 2020).

La Formación Inicial Docente (FID) se puede definir como toda preparación profesional obtenida antes de que los sujetos tomen “la responsabilidad global de enseñar a uno o más grupos” (Pedró, 2020, p. 64). La FID es un periodo importante en el que se desarrollan habilidades para el ejercicio profesional, considera el razonar y el especializarse en su práctica, así como en un saber, además, genera los cimientos de la acción (Davini, 2015).

A nivel internacional, la formación inicial docente es impartida en mayor medida en universidades e instituciones de educación superior, durando en promedio cuatro años y medio (Pedró, 2020, Prats, 2016; UNESCO, 2016). Por el contrario, en México la oferta se centra

mayoritariamente en escuelas normales públicas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, [MEJOREDU] 2022).

El contenido curricular en la FID depende de cada país e instancia y se identifica la coexistencia de dos modelos de formación: concurrente y consecutiva (Pedró, 2020; Prats, 2016). El primero hace referencia al desarrollo de procesos que se dan a la par de la formación en general, la dirigida a cada disciplinaria, y la orientada a la pedagogía; el segundo se brinda después de la formación profesional de algún tipo y posteriormente se enfoca en el desarrollo de las estrategias que se necesitan para el desempeño docente (Pedró, 2020; Prats, 2016).

Así, los modelos de formación se encargan de la distribución del currículo de los futuros docentes. Por un lado está el modelo normalista el cual se orienta a la formación inicial profesional a través de asignaturas sobre el estudio de la educación, así como, de las técnicas y métodos de enseñanza de las materias a impartir; e incluye prácticas supervisadas (Pedró, 2020). El modelo normalita presenta un marcado inicio en lo teórico que gradualmente va disminuyendo a la vez que va aumentando la práctica, en otras palabras, se busca que el profesorado en formación adquieran habilidades básicas a través de la experiencia, en el desarrollo de un perfil profesional donde se de una interacción permanente entre la teoría y la práctica, además, el modelo se enfocan en formar docentes de educación primaria (Pedró, 2020; Prats, 2016).

Particularmente, en México este modelo también se aplica a los docentes en formación de educación preescolar y se estructura a partir de 5 trayectos que organizan los aprendizajes necesarios, incorporando de manera gradual espacios de práctica profesional donde los

docentes en formación deben poner en juego los aprendizajes previos (Diario Oficial de la Federación, 03.08.2018)

Por otra parte, se encuentra el modelo académico que se centra en el desarrollo de las habilidades indispensables para el desempeño docente, con instrumentos de inducción profesional, además, los docentes se especializan en asignaturas particulares de disciplinas académicas (Pedró, 2020; Prats, 2016). Este modelo se encuentra más relacionado a la enseñanza en educación secundaria inferior y superior (Pedró, 2020; Prats, 2016), es decir, la educación que va dirigida a los estudiantes que van de los 11 a los 17 años de edad (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019).

Hasta aquí se presentaron los modelos de formación inicial, se explica en general lo que desarrollan y a qué nivel va dirigido. Aunado a esto, es necesario mencionar qué es lo que se espera que un docente debe dominar, conocer y las habilidades que necesita para ser efectivo, experto; es decir, se necesita concebir un paradigma del buen docente.

***Competencias de la docencia***

El docente experto o efectivo es comprometido, logra desarrollar la capacidad de proponer, planificar y gestionar condiciones que susciten en sus alumnos motivación, aprendizaje y saberes culturales a través de prácticas educativas escolares; además, domina los contenidos y las didácticas específicas para su práctica (Coll y Solé, 2001; Tirado, 2015). Asimismo, los docentes expertos tienen como características esenciales: una alta organización del aula y sus lecciones, alta expectativa de sus estudiantes, ven cualquier espacio y/o situación como una oportunidad de aprendizaje, presentan altos niveles de discurso instruccional, además, dividen al grupo en subgrupos pequeños de trabajo colaborativo (Coll y Solé, 2001).

Un buen maestro reflexiona y aprende de su práctica y sobre su práctica, busca formar parte de la comunidad escolar, identifica oportunidades para superar dificultades y ubica a la escuela como un equipo; “monitorea el logro escolar a partir de la evaluación del desempeño por sus acciones vistas como procesos y por sus resultados vistos como productos” (Tirado, 2015, p. 268), reconoce lo que es deseable y posible desde los fines del currículo tomando en cuenta la diversidad en condiciones y recursos (Tirado, 2015).

Asimismo, es necesario contar con un marco de referencia o modelo de lo que un docente debe saber y poder hacer. De éstos existen diferentes, se pueden señalar el sistema de evaluación de Chile la cual es una versión adaptada del modelo de Charlotte Danielson (Ingvarson, 2013), el de Reynolds (1989) y el de Bransford et al., (2005). Éste último maneja una visión profesional de la práctica docente y se integra por conocimientos y habilidades, nueve y tres respectivamente (ver tabla 1). Este último se explica a continuación.

El primer dominio del modelo de Bransford et al., (2005) se concentra en que el docente sea capaz de: (a) comprender a los aprendices y su aprendizaje en cuanto a sus competencias, su evaluación y la comunidad donde se presenta dicho aprendizaje; (b) apoyar al desarrollo de varios dominios que interactúan entre sí tales como los aspectos físicos, social, emocional, moral, etc.; y (c) saber cómo se desarrollan y el uso del lenguaje (ver tabla 1).

El segundo dominio (ver tabla 1) se enfoca en que los docentes comprendan las concepciones del currículo, sobre los conocimientos, habilidades y propósitos sociales de la escolarización. Así pues, el docente necesita, con base en las guías del currículo, planear la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos y habilidades, administrar el tiempo, crear

planeaciones y adaptaciones acorde a los niños; así como desarrollar una visión curricular (Bransford et al., 2005).

Finalmente, el tercer dominio (ver tabla 1). Su objetivo es que el docente enseñe de una forma en que aumente el aprendizaje del estudiantado, es decir, impulsar y estructurar el trabajo de los estudiantes en equipos, con la finalidad de que les permita tener acceso a temas desafiantes y evaluación constante de su evolución, al mismo tiempo que da retroalimentación con la posibilidad de mejorar (Bransford et al., 2005).

**Tabla 1**

*Modelo de dominios, conocimientos y habilidades de Bransford et al. (2005)*

| **Dominio** | **Conocimiento/ habilidad** |
|---|---|
| 1. Conocimiento del alumnado: comprensión del crecimiento y aprendizaje en el contexto social | 1. Comprensión de los estudiantes y el aprendizaje<br>2. Comprensión del crecimiento<br>3. La evolución y uso del lenguaje |
| 2. Concepciones del currículo: contenidos, estrategias y objetivos sociales de la asistencia a la escuela | 4. Desarrollar una visión curricular |
| 3. Comprensión de la enseñanza: prefigurar aulas que posibiliten a estudiantes diversos aprender contenidos desafiantes | 5. Enseñanza del contenido<br>6. Enseñanza a estudiantes variados<br>7. Valorar el aprendizaje<br>8. Dirección de grupo.<br>9. Contribuir para instaurar escuelas fuertes |

*Nota.* Adaptado de "Introduction", por J. Bransford, L. Darling-Hammond y P. LePage, 2005, *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do, (p. 1-39).*

De manera particular en México, la Unidad del Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) utiliza el Marco para la excelencia en la enseñanza y gestión escolar en

educación básica, ahí se define el perfil profesional, criterios e indicadores de: los docentes, los técnicos docentes, los asesores técnicos pedagógicos, los directivos y los supervisores escolares (SEP, 2022). Específicamente, perfil del docente se divide en cuatro dominios, 13 criterios y 54 indicadores. En la tabla 2 es posible ver los dominios y sus respectivos criterios.

**Tabla 2**

*Dominios y criterios de los perfiles profesionales para el personal docente de educación básica*

| Dominio | Criterio |
|---|---|
| I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana | 1. Asume en su práctica educativa el valor de la educación como un derecho humano de las niñas, los niños y adolescentes para vivir con bienestar y buen trato, a la vez que es un medio para la transformación y mejoramiento social del país.<br>2. Realiza su práctica docente desde la interculturalidad para favorecer el diálogo, la igualdad y convivencia armónica basada en el aprecio y respeto a la diversidad en todas sus expresiones.<br>3. Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional para fortalecer su práctica docente y contribuir a una educación de excelencia. |
| II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia | 1. Conoce a las alumnas y los alumnos para que sus características y necesidades educativas sean base de la intervención docente.<br>2. Desarrolla estrategias que le permiten conocer a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa incluyente y equitativa.<br>3. Basa su práctica docente en ideas que promueven la participación y el máximo logro de aprendizaje en las alumnas y los alumnos. |
| III. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes | 1. Prepara el trabajo pedagógico para lograr que todas las alumnas y los alumnos a su cargo aprendan.<br>2. Utiliza un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades educativas de las alumnas y los alumnos.<br>3. Desarrolla el trabajo pedagógico con el grupo o grupos escolares, de modo que favorece el aprendizaje y la participación de todas las alumnas y los alumnos.<br>4. Evalúa de manera permanente el desempeño de las alumnas y los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención educativa. |
| IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad | 1. Participa en el trabajo de la escuela para el logro de las finalidades de la educación básica.<br>2. Contribuye en la construcción de una escuela con una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica educativa.<br>3. Involucra a las familias para que participen en el desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos, y contribuyan al ejercicio de una nueva ciudadanía que tenga como prioridad el bienestar y buen trato. |

*Nota*. Adaptado de "Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar", por Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 13-22. De dominio público.

Al comparar el modelo de Bransford et al., (2005) con el de Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (SEP, 2022) es posible mencionar su similitud de forma general, en el último se describe a detalle lo que se espera de un docente efectivo. No obstante, aún queda pendiente conocer las competencias de un docente de preescolar.

Cabe resaltar que es necesario entender que la docencia de la primera infancia y la educación preescolar debe comprenderse como "una rama de la pedagogía que se particulariza por las complejidades asociadas a la educación de niños pequeños" (UNESCO, 2016, p. 116), por lo tanto, implica el cimiento de conocimientos y habilidades adquiridas al inicio de la formación. Esto en México puede verse reflejado en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2022), así al egresar el docente de preescolar éste (DGESuM, 2022, p. 10-16):

- Se conduce de manera ética e inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos y de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal, social y en su trabajo docente.
- Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.
- Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación como aliadas en la toma de decisiones para atender situaciones o condiciones que incidan en el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.

- Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las expresiones culturales, lenguajes artísticos y literatura, para producir espacios de expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y los niños de preescolar.
- Reconoce el valor que posee la educación física a partir del juego, la recreación y la cultura del deporte para el desarrollo integral, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.
- Analiza críticamente los planes y programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando en cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica.
- Diseña, desarrolla y aplica planeaciones didácticas situadas, globalizadoras y pertinentes a su contexto de aplicación, desde una interculturalidad crítica, considerando el plan y programas de estudio vigentes.
- Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para las niñas y los niños de grupos multigrado.
- Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo, ético e incluyente en diferentes escenarios y contextos coherentes con el plan y programas de estudio vigentes.
- Evalúa su trabajo docente para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, con el propósito de transformar y mejorar de manera permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños de preescolar.

- Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar.
- Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión educativa, escolar y pedagógica.

Como se puede observar, las competencias del docente de educación preescolar también integran: el conocimiento de sus estudiantes, su desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, el aprendizaje dentro de su entorno social y cultural, el involucramiento con la comunidad; el conocimiento y desarrollo del currículo en cuanto al contenido de los programas de estudio, saber pedagógico, y con base en éstos el diseño, desarrollo y aplicación de planeaciones didácticas (DGESuM, 2022).

Cabe resaltar que además aparecen nuevos aspectos del desempeño del profesorado, tales como la importancia de la educación física, las artes y la cultura digital como parte de la formación de los menores de preescolar; el manejo de grupos multigrado y la valoración y aplicación de la investigación educativa como una forma de intervención.

**Evaluación Formativa**

Primeramente, la evaluación es la valoración que se realiza por medio de la exploración e inspección de los datos, ya sea del desarrollo del aprendizaje con la finalidad de realizar

cambios hacia la mejora del desempeño y contribuir al avance (evaluación para el aprendizaje), o del seguimiento de metas con el propósito de realizar un juicio o una calificación (evaluación del aprendizaje) (Fernández, 2017). La evaluación debe llevar a la conclusión sobre lo que es de hecho meritorio o realmente valioso ya sea en comparación con otras cosas o con los estándares establecidos o verificados (Scriven, 1991), la evaluación formativa dirigida al docente.

Así, la evaluación puede llevarse acabo de diferentes formas: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; de los diferentes actores: profesor, alumnos, directivos, asesores, etc.; en distintos momentos del proceso educativo: ingreso, durante el proceso o al egreso; por su función: sumativa y formativa (Black y Wiliam, 2018; Cizek, 2010; Cizek, et al., 2019; Tirado 2015; Sadler, 1998). Por lo tanto, para los fines de la presente investigación se procede a desarrollar lo referente a la Evaluación Formativa, cómo evoluciona hasta el concepto actual, sus características y principios; la retroalimentación efectiva y la evaluación formativa dirigida al docente, particularmente a su práctica, como intervención educativa.

***Evolución del concepto Evaluación Formativa***

El término Evaluación Formativa (EF) tomó fuerza a finales del siglo XX. En 1967 Michael Scriven formuló en su tipología el término Evaluación Formativa para enfatizar la función de la evaluación en el mejoramiento continuo del currículo (Martínez Rizo, 2012b; Ravela et al., 2017). Esencialmente, diferenciaba entre el empleo de la información para la mejora y el uso solamente de valor al término de un proceso, es decir, se presentó una primera distinción entre evaluación sumativa y la evaluación formativa; por lo anterior, se señala a Scriven como el que acuñó el término EF (Cizek, 2010; Cizek, et al., 2019; Díaz Barriga, 2015; Martínez Rizo, 2012b;

Ravela et al., 2017; Shepard et al., 2016). No obstante, desde una visión de estrategia de desarrollo la EF quedó en el limbo en el debate educativo, ya que se reconoció la importancia de la evaluación permanente y continua mas no se llevó a formas de accionar (Díaz Barriga, 2015; Martínez Rizo, 2012b; Ravela et al., 2017; Shepard et al., 2016).

En 1969 Benjamin S. Bloom retomó la idea de Scriven e inició la taxonomía de objetivos conductuales de aprendizaje; así pues, en 1971 apareció la obra que da a conocer la noción de evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Martínez Rizo, 2012b), y denominó evaluación formativa a aquella que tenía como fin el devolver y orientar al profesorado a manera de apoyo en cada fase del desarrollo de su aprendizaje (Ravela, et al., 2017). Además, en el mismo año Bloom et al., (como se cita en Cizek, 2010) señalaron que la evaluación formativa se refería al manejo de una evaluación sistematizada en el desarrollo de la elaboración del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de enriquecer alguno de dichos procesos.

En la década de los ochenta Sadler añadió que también los estudiantes pueden hacer uso de los resultados de la evaluación formativa para mejorar su propio desempeño (Martínez Rizo, 2012b; Ravela et al., 2017). Otra aportación importante de Sadler (1998) fue el señalar que para que se considerara a la EF como tal era importante identificar de forma precisa tres componentes: (a) Meta a alcanzar, (b) condición presente del alumno y (c) las indicaciones para avanzar en el proceso de aprendizaje. Además, Sadler introdujo la noción de retroalimentación basado en Ramaprasad (1983, como se cita en Moreno, 2021, p. 183) que mencionó “La retroalimentación es la información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera”.

En los noventa se dio “el impacto de la revolución cognitiva con autores como Black y Wiliam en el Reino Unido, y en Estados Unidos Susan Brookhart, Lorrie Shepard y Rick Stiggins, entro otros” (Martínez Rizo, 2012b, p. 80). De igual forma, estos autores de la revolución cognitiva agregaron que como parte de la EF los estudiantes deben estar motivados, incluyeron constructos nuevos como la metacognición, autorreflexión, autorregulación, etc.; y la dimensión afectiva, la impresión emocional que la valoración tiene en los alumnos. Por otra parte, en el ámbito francófono, Allal et al. (1995 como se cita en Díaz Barriga, 2015) también llegaron a la conclusión de que en la EF se tendría que promover la obtención de evidencias que permitieran una autorreflexión.

A principios de la década del siglo XXI el interés por la EF creció, no obstante, su noción se fue desvirtuando a tal grado de volverse ambigua, pues para la toma de decisiones sobre la enseñanza se consideraba en ocasiones algo estrictamente formativo, en cambio, en otras a cualquier manejo de información sobre el desempeño del estudiantado (McMillan, 2007 como se cita en Martínez Rizo, 2012b). Esto dio como consecuencia la sugerencia del cambio en la terminología, la propuesta fue utilizar el término Evaluación para el Aprendizaje: EPA (*Assessment for Learning, AFL* por sus siglas en inglés), en vez de evaluación formativa (*Formative Assessment*) (Biesta y Stengel, 2016; Martínez Rizo, 2012b).

Por otro lado, Cizek señaló que la evaluación formativa se refería al desarrollo colaborativo entre el profesorado y el alumnado con el fin de comprender el aprendizaje y el ordenamiento conceptual de los estudiantes, el reconocimiento de fortalezas y la identificación de debilidades, así como, áreas de oportunidad; además, los docentes pueden usarla en la

planificación de la instrucción y los estudiantes en la profundización de sus conocimientos y la mejora de sus logros (Cizek, 2010).

Ya en la segunda década del siglo XXI, Ravela et al. (2017) definieron a la evaluación formativa como:

> Un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Se concreta en el aula involucrando a cada estudiante (p. 147).

Como se puede observar se incluyó el cambio como proceso "continuo" y como parte ya integrado en las estrategias de enseñanza.

Además, a la definición que Cizek (2010) había realizado, Cizek, et al. (2019) agregaron cuatro componentes: (a) metacognición y autorregulación; (b) que la EF debe considerarse como un componente de un sistema de evaluación planificado, una organización integral y decidida de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación; (c) que la EF toma diferentes formas en varias áreas académicas, es decir, varía según la disciplina donde se aplique; y (d) que la inferencia juega un papel central en todos los juicios sobre el aprendizaje.

Ahora bien, tras la revisión de la evolución del concepto es posible mencionar que para la presente investigación la evaluación formativa es un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes (sujetos de la EF), donde los primeros recaban información sobre el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, las áreas fuertes y débiles, etc., de sus alumnos; además, se retroalimenta con la finalidad de dirigir a la comprensión, autonomía, autoevaluación, autorregulación y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje, así como a la instrucción dada por

parte del profesor; motivando a generar una mejora del desempeño académico (Black y Wiliam, 2009, 2018; Brookhart, 2009; Cizek, 2010; Cizek, et al., 2019; Martínez Rizo, 2012b; Ravela, et al., 2017; Shepard, et al., 2016).

***Características e implementación de la EF***

Aunado a lo anterior, es necesario mencionar los propósitos de la EF: identificar las áreas fuertes y débiles del estudiante; ayudar a los educadores en la planificación de la instrucción posterior; apoyar a los estudiantes a su autorregulación del aprendizaje, valorar su trabajo y desarrollar habilidades de autoevaluación, así como, a promover en ellos una mayor independencia y responsabilidad de aprendizaje (Cizek, 2010; Cizek, et al., 2019). Estos propósitos van en concordancia con las características de la EF y diversos autores mencionan aspectos similares, por lo tanto, para una mayor comprensión se presenta una comparación entre autores en cuanto a las características y la implementación de la EF (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Cuadro comparativo de las características y la implementación de la evaluación formativa, por autores*

| | Cizek et al., 2019 | Black y Wiliam, 2009; 2018 | Brookhart, 2009 | Sadler, 1998 |
|---|---|---|---|---|
| **Funciona cuando…** | | El docente puede abrirse y dirigir un diálogo interactivo de aprendizaje con sus estudiantes | El aprendiz presenta sentimientos de que es posible aprender y de control sobre el aprendizaje | |
| **El docente…** | Le sirve de ayuda en la planificación de la instrucción posterior.<br><br>Identifica los conocimientos / habilidades actuales del estudiante y los requisitos previos necesarios para las metas deseadas. | Busca involucrar y comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje | Usa la EF para brindar a los estudiantes los medios (información precisa sobre dónde se encuentran con respecto a un objetivo de aprendizaje y lo que deben hacer a continuación); la motivación (la sensación de que pueden, de hecho, dar el siguiente paso porque entienden lo que deben hacer) y la oportunidad (una tarea o algo más para dar el siguiente paso en el desempeño). | |
| **En la implementación** | [a]. Requiere el desarrollo de planes para alcanzar las metas de aprendizaje deseadas que sean claras y precisas, mismas que representan resultados educativos valiosos con aplicabilidad más allá del contexto de aprendizaje.<br>[a]. Incluye retroalimentación no valorativa, específica, oportuna, relacionada con las | Se da en tres momentos: A dónde se dirige el aprendizaje, dónde está en este momento el aprendiz y cómo llegará allá.<br><br>Con base en cinco estrategias clave: Aclarar y compartir las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito; diseñar discusiones efectivas en el salón de clases y otras tareas de | | Tres elementos en particular: la meta a lograr (aprendizaje esperado), la condición del alumno acorde a la evaluación llevada a cabo (punto de partida) e indicaciones precisas que le apoyen para |

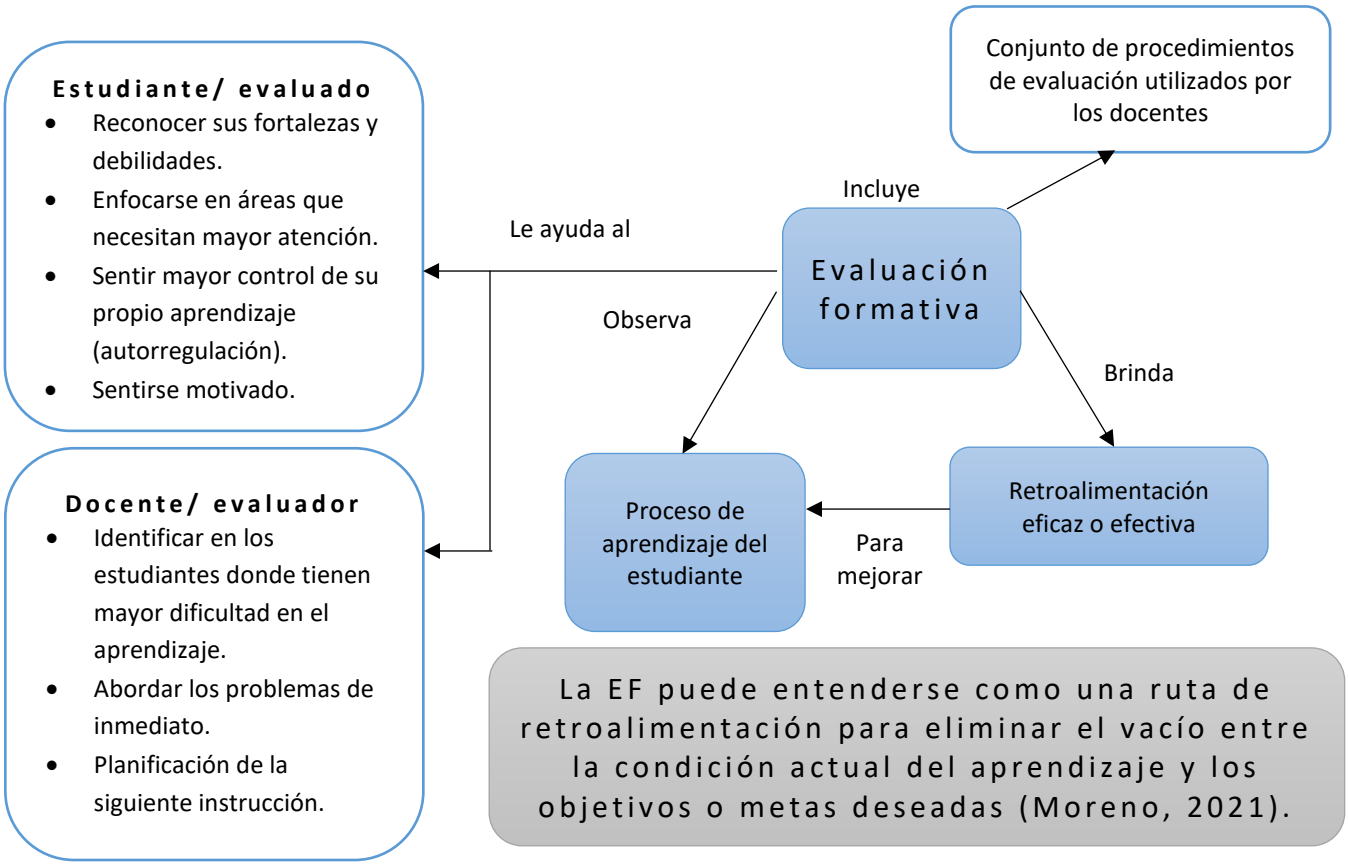
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | metas de aprendizaje y brinda recomendaciones sobre cómo mejorar.<br>[a]. Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje | aprendizaje que obtengan evidencia de la comprensión del estudiante; proporcionar retroalimentación que haga avanzar a los alumnos; así coma activarlos como recursos de enseñanza unos para otros y como dueños de su propio aprendizaje. | | que logre alcanzar la meta establecida |
| **La EF…** | Proporciona ejemplos de objetivos de aprendizaje que incluyen, cuando sea pertinente, los criterios de calificación específicos o las rúbricas que se utilizarán para evaluar el trabajo del estudiante.<br>Proporciona evaluaciones frecuentes, incluida la autoevaluación del estudiante, la evaluación por pares y la integrada en las actividades de aprendizaje.<br>Alienta a los estudiantes a autorregular el progreso hacia las metas de aprendizaje.<br>Promueve la metacognición y la reflexión de los estudiantes sobre su trabajo | Necesita un diálogo interactivo entre el evaluado y el evaluador | Requiere activar fenómenos motivacionales | |

*Nota.* [a]. Se agregan estas características en esta columna ya que son comparables con los otros autores, aunque Cizek et al., 2019 no plantean estas características como parte de la implementación de la EF. Elaboración propia.

Esencialmente, la evaluación formativa observa el desarrollo del aprendizaje del estudiantado/ evaluados, y retroalimenta y apoya para lograr dicho aprendizaje (Moreno, 2021). A continuación se muestra la figura 3 con la finalidad de una mayor comprensión de la EF y su influencia en el aprendizaje.

**Figura 3.**

*Influencia de la Evaluación Formativa en el aprendizaje*




*Nota*. Elaboración propia.

### *Retroalimentación efectiva*

Con base en la figura 3 se puede señalar que la retroalimentación es un punto clave de la EF (Martínez Rizo, 2012a; Cizek, 2010; y Cizek, et al., 2019) y puede definirse como la información que es dada por un agente (ejemplo: docente, pares, padres) con respecto a

aspectos del desempeño y/o comprensión de sí mismo, generalmente se presenta después de una instrucción que pretende desarrollar conocimientos, habilidades y/o actitudes en particular (Hattie y Timperley, 2007). Además, la retroalimentación como parte de la EF (pues trabaja hacia el aprendizaje), debe centrarse en mayor parte en mejorar el desempeño del alumnado en tareas que todavía no han experimentado, en lugar de expresar apreciaciones sobre lo adecuado del desempeño anterior, además, es necesario centrarse en el efecto de la retroalimentación en lugar de la intención (Black y Wiliam, 2018).

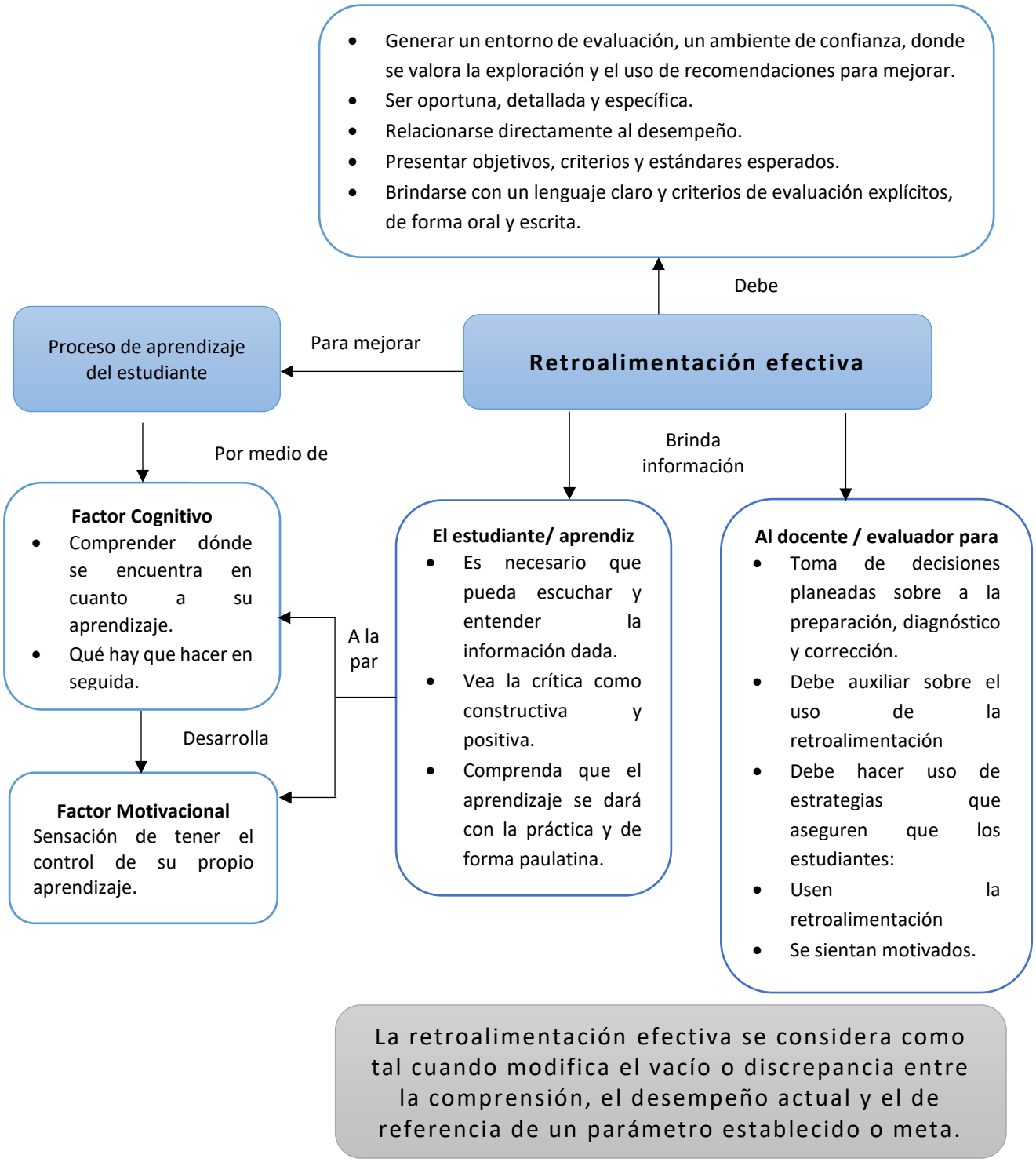
Así pues, para que la retroalimentación sea efectiva es necesario que exista un contexto de aprendizaje y un ambiente de confianza en el que sea dirigida, es parte del proceso de enseñanza y se da en segundo lugar, es decir, después de que el estudiante respondió a una instrucción inicial y se le proveyó información sobre algunos aspectos de su desempeño en la tarea dada (Hattie y Timperley, 2007; Moreno, 2021; Tillema, 2010).

Asimismo, la retroalimentación efectiva debe ser oportuna, detallada y específica, a través de un lenguaje claro; presentar objetivos, criterios y estándares esperados que deben comprender a la par docente y estudiante, de tal manera que ambos tengan una visión similar de dichos estándares y que el alumno sea apto para examinar y juzgar constantemente e identificar la calidad de lo que está desempeñando (Moreno, 2021).

Para una mejor comprensión de cómo se logra una retroalimentación efectiva y su influencia en el aprendizaje se presenta la Figura 4.

**Figura 4**

**Retroalimentación efectiva**




*Nota*. Elaboración propia.

De este modo, es posible mencionar que la retroalimentación tiene una gran influencia para la mejora del aprendizaje y la enseñanza pues influye en el desempeño académico o la práctica docente, contribuye a la identificación de la condición presente del aprendiz, la meta a la cual se dirigirá y cómo llegar a ella; sin embargo, existen diferentes tipos de retroalimentación y momentos de proveerla que pueden tener mayor efecto que otros e incluso puede influir de manera negativa (Black y Wiliam, 2009, 2018; Cizek, 2010; Hattie y Timperley, 2007; Moreno, 2021; Wisniewsk, et al. 2020).

Así, se presenta un modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje desarrollado por Hattie y Timperley (2007). Estos autores proponen tres grandes preguntas ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Qué sigue?; con las respuestas se busca potenciar el aprendizaje cuando existe una discrepancia entre lo que se entiende y lo que se busca que entender; así pues, esto puede incrementar el esfuerzo, motivación o compromiso y/o la búsqueda de pistas y procesos de tareas que guían a la comprensión; reduciendo así dicha discrepancia.

Continuando con los mismos autores, cada pregunta para retroalimenta trabaja en cuatro categorías interrelacionadas: respecto a la tarea, sobre el proceso de la tarea, en cuanto a la autorregulación y dirigida a la persona. De manera general, las categorías identifican desde la comprensión o desempeño de la tarea (retroalimentación correctiva); el proceso que subyace a la tarea (relaciones, proceso cognitivo, etc); la autorregulación (interacción entre compromiso, control y confianza; automonitoreo, retroalimentación interna, autoevaluación, etc.); hasta la que va dirigida a la persona manifestada regularmente por un cumplido, efectivo en raras ocasiones.

Con base en lo anterior, la retroalimentación influye mayormente en el aprendizaje cuando se enfoca en la tarea (más que en los estudiantes y sus características), presenta mayor utilidad cuando se afrontan desempeños deficientes, pero no en un desconocimiento total; para esas situaciones es preferente se enseñe de forma tradicional (Hattie y Timperley, 2007). De igual forma, tiene mayor pertinencia cuando se plantean metas claras, específicas y desafiantes (Hattie y Timperley, 2007; Tillema, 2010).

***Evaluación Formativa Docente***

Hasta aquí se ha descrito la EF dirigida al aprendiz de forma general, a continuación, se hará referencia a la evaluación formativa que va dirigida al docente (EFD). Esta evaluación se apega a la naturaleza de la EF y al igual que esta, es un proceso de recopilación de evidencias de desempeño, valoración de la información recopilada y, posteriormente, proporciona retroalimentación de tal manera que se puedan mejorar las prácticas docentes; además, encuentra áreas de crecimiento y de oportunidad para que el profesorado vaya fortaleciéndose; así, su función es promover la reflexión que induzca al convencimiento de mejorar el desempeño propio (la práctica docente), pues este es el centro de la EFD (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010; Schmelkes, 2015).

De igual forma, es necesario señalar que para realizar la EFD existen algunos principios, tales como, desarrollarse bajo un ambiente informal; en un clima de: confianza, colaboración, bajo un actuar comprometido y llevada a cabo con entusiasmo, por medio de la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, y (auto) reflexión global e individual (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010; Tirado, 2015). Además, debe realizarse en periodos amplios de dos o tres meses,

y por lo menos durante tres años antes de la evaluación sumativa o de consecuencias (Díaz Barriga, 2015).

Asimismo, la EFD es un proceso complejo que va acompañado de pares evaluadores: un docente, asesor o formador de docentes, que acompañe al profesor a reflexionar sobre sus prácticas educativas; quien a su vez hace el papel de proveedor de retroalimentación y ambos (asesor y evaluado) participan en la valoración de la información recabada para apoyar el desarrollo profesional (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010); y se fundamenta en los siguientes principios (Tillema, 2010):

- Que esté basada en el desempeño.
- En referencia con el desarrollo profesional.

  Que esté relacionada con la práctica docente y con tareas laborales de dicha práctica.

  Que esté enfocada en la reflexión y metacognición.
- Que los criterios de evaluación sean explícitos y compartidos entre evaluado y evaluador.

Además, es necesario tener en consideración diversos elementos: (a) descripción de la situación y entorno donde labora el profesor, y los ajustes curriculares que necesite realizar deben estar fundamentados; (b) contar con un portafolios que incluya planeaciones de situaciones o secuencias didácticas; (c) trabajos desarrollados por sus estudiantes bajos, medios y destacados; (d) videos con diversas interacciones docentes como actividades de inicio, desarrollo y cierre de una secuencia; (e) observación y entrevista por un par evaluador (Díaz Barriga, 2015).

A lo anterior, se añade la importancia de la retroalimentación ya que también es parte de la EFD así como un punto clave de la misma (Díaz Barriga, 2015; Pedroza y García-Poyato, 2022; Tillema, 2010; Tirado, 2015), pues tiene consecuencias formativas importantes para la práctica docente (Díaz Barriga, 2015). Además, la retroalimentación debe promover procesos de reflexión sobre lo que sucede en la educación (la práctica docente en este caso) y sobre las acciones que se tomarán para mejorar lo diagnosticado por la evaluación (Díaz Barriga, 2015).

Existen condiciones necesarias para brindar una retroalimentación efectiva dirigida a la docencia, por mencionar: "Concebirla dentro de un proceso de desarrollo profesional, establecer un diálogo durante la retroalimentación, promover un clima positivo, realizarse en el nivel de autorregulación, de forma descriptiva, con un soporte por escrito e inmediata" (Pedroza y García-Poyato, 2022, p. 586). Además, los mismos autores mencionan que quienes proporcionan la retroalimentación deben contar con experiencia docente y estar formados en el conocimiento de lo que retroalimentan, así como en el proceso de la retroalimentación misma. Cabe resaltar que el protocolo de retroalimentación que se usa en la presente investigación está basado en estas orientaciones.

Ahora bien, en el proceso formativo de la retroalimentación las herramientas para recabar la información pueden incluir la observación de la práctica docente o la examinación de evidencias como la planeación de la clase, materiales y herramientas de evaluación (Martínez Rizo, 2016). Dichas herramientas y las intervenciones de evaluación (como la retroalimentación) pueden ayudar a los profesores a beneficiarse, lo que obedece en gran parte de: (a) la escencia de la retroalimentación proporcionada y, (b) la disposición de la evaluación (es decir, las herramientas y enfoques) (Tillema, 2010).

Asimismo, la información recopilada y por evaluar debe cumplir con ciertos requisitos que se deben seguir para la acción, es decir, ser relevante para la mejora de la práctica docente. Específicamente, los instrumentos para recabar la información deben ser de utilidad para: (a) la heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación;(b) un diagnóstico, andamiaje y monitoreo del desempeño docente; y (c) indicar hacia dónde va a continuar el desarrollo profesional y la reflexión de la práctica (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010).

***La Evaluación Formativa Docente como intervención educativa***

Con base en lo anterior, es posible mencionar que la EFD es una forma de intervención para mejorar la práctica docente. Primeramente, la intervención es un proceso utilizado con el objetivo de generar un cambio, mayormente de una conducta, en forma de conocimiento, prácticas o posturas (Jordán et al., 2011). En segundo lugar, la fuerza de una intervención de evaluación está determinada esencialmente por la forma en que se exhibe, evalúa e interpreta la evidencia recopilada sobre la práctica; así, al organizar la EF como una intervención deliberada en apoyo del aprendizaje se influirá fuertemente en lo que se aprende (Tillema, 2010)

Por lo tanto, ésta investigación basa su intervención en las etapas de desarrollo de la evaluación formativa para la docencia de Tillema (2010) y para la observación el modelo de formación docente conocido como Observación/ evaluación de Imbernón (1997); con la finalidad de lograr el objetivo desde el cual se busca Valorar el cambio en la práctica docente y la percepción de utilidad en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de la intervención por medio de la Estrategia de Evaluación Formativa en Preescolar. A continuación, se explican ambos procesos.

La evaluación formativa como intervención plantea el inicio con el registro recopilado de evidencia de la práctica docente y termina con la modificación de la misma, esto se puede identificar en la tabla 4 que presenta las etapas en el despliegue de la EFD. En general en la EFD es el docente el que recopila las evidencias auténticas de su práctica y, de hecho, decide qué ofrece para la evaluación; el evaluador (formador de docentes o mentor) es el responsable de proveer la retroalimentación; y ambos, se involucran en la valoración de la información recopilada (Tillema, 2010).

**Tabla 4**

*Etapas en el desarrollo de la evaluación formativa para la docencia*

| Compilación | (Reflexión) | Evaluación | Recomendación | (Más planes de aprendizaje) |
|---|---|---|---|---|
| Fase de recopilación y documentación | Conceptualización y elucidación de los datos recopilados | Suministro de retroalimentación y fase de diálogo | Aceptación de comentarios y seguimientos de recomendaciones | Acciones previstas en la práctica que contribuyan a un mayor desarrollo profesional |

*Nota*. Tomado de "Formative assessment in teacher education and teacher profesional development", por H. Tillema, 2010, International encyclopedia of education. De dominio público.

Este proceso de evaluación como intervención requiere un conjunto de factores de encuadre que conducen a diferentes arreglos de valoración, tales como (Tillema, 2010):

- La forma en cómo se recolecta la información
- El contenido que se proporcionará en la evaluación (los dominios y temas en la información recopilada)
- La naturaleza de las pruebas recopiladas (el tipo de información que se considerará relevante), es decir, lo que cuenta como evidencia;

- La participación de diferentes tipos de evaluadores para valorar los materiales recopilados, es decir, quién está siendo calificado por quién;
- El propósito del desarrollo posterior (grado de autonomía en apoyo y tutoría), es decir, en qué etapa del desarrollo se utiliza la información;
- Los criterios de evaluación y/o la selección de niveles de logro, a saber, mediante qué estándares se revisa;
- El marco (temporal y contextual) en el que se recopila la información (ámbito y duración de la información recopilada), es decir, cuándo y dónde se aplica.

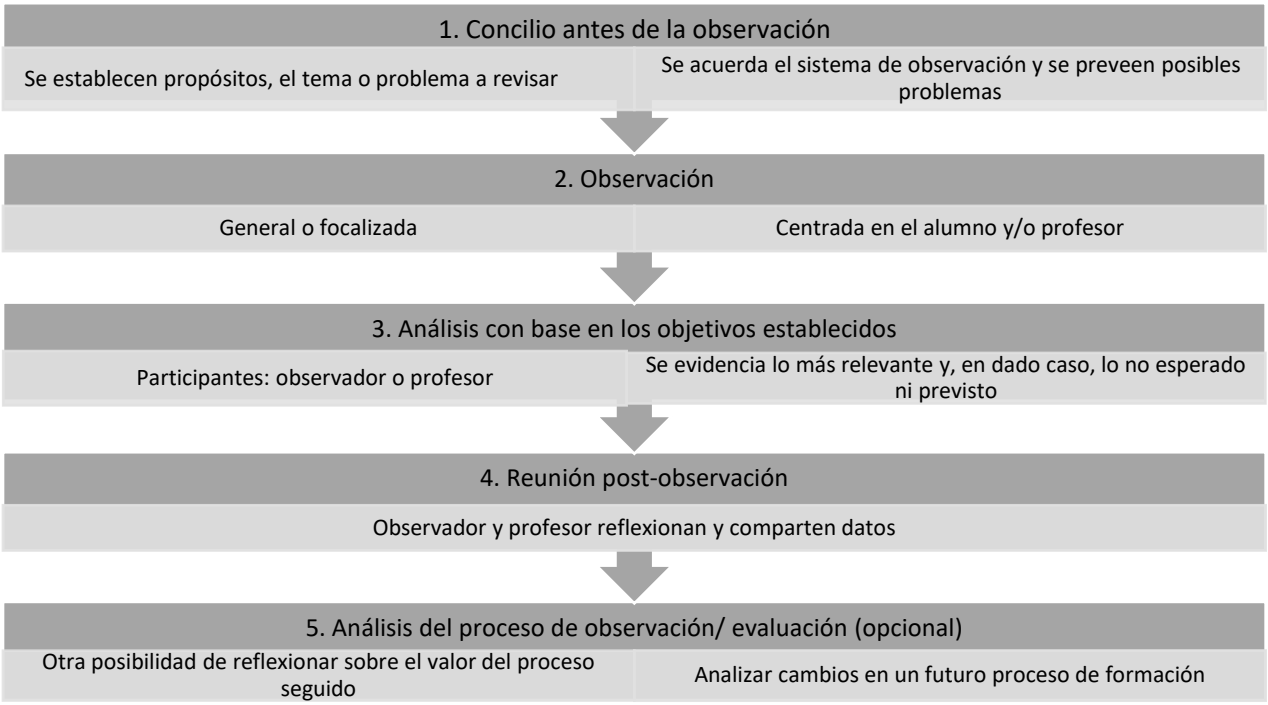
Finalmente, la forma en que se organice una evaluación para el desarrollo docente, sea altamente estructurada con estándares estrictos y condiciones preestablecidas o no, determinará la naturaleza y el impacto de la retroalimentación, es decir, la evaluación como intervención articula la funcionalidad de la retroalimentación (Tillema, 2010).

En cuanto al modelo para la observación del desempeño que se utiliza en la presente investigación, como se mencionó anteriormente, es el llamado de observación/ evaluación, de Imbernón (1997). Este modelo se apoya en que: (a) “la reflexión y análisis son los medios fundamentales para el desarrollo profesional” (p. 70), y (b) por medio de la observación de otros el docente puede reflexionar individualmente sobre su propia práctica para mejorarla; además, dicho modelo opera por medio del aprendizaje entre pares, evaluación, y supervisión con mentores. La observación y la evaluación de la enseñanza favorecen al docente ya que le brinda información sobre los que le posibilite el reflexionar y analizar para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, así como el profesorado se ve beneficiado (ya que recibe una devolución de un colega) también así el observador, por la observación en sí

misma, la devolución que proporciona, la discusión y la experiencia en común. Este modelo cuenta con fases que se pueden observar en la figura 5.

**Figura 5**

*Fases del modelo de observación/ evaluación*




*Nota.* Adaptado de "La formación y el desarrollo profesional del profesorado" por F. Imbernón, 1997.

Las fases uno a la cuatro guiaron la observación que se implementó en esta investigación. Durante la reunión de la fase uno se establecieron los objetivos y problemas a revisar, además, se dispuso que la observación se realizaría por medio de la REDD. Posteriormente, la observación estuvo focalizada en la práctica de la docente en formación. Para el análisis (fase tres) dos formadores expertos fueron los que lo realizaron y evidenciaron lo más relevante, con base en los objetivos establecidos en la fase uno. En la fase cuatro, los expertos se reunieron con cada docente en formación para compartir lo observado (en conjunto con un reporte escrito) y reflexionar sobre su práctica usando como herramienta un protocolo de retroalimentación basado en Pedroza y García-Poyato (2022).

En síntesis, la enseñanza requiere indispensablemente que el profesor comprenda lo que sus estudiantes deben aprender y cómo lo ha de enseñar, esto requiere un alto grado de conocimiento, reflexión, autoanálisis, etc.; habilidades que desarrolla desde la formación inicial docente, misma que le prepara para su vida profesional. Así, con la intención de mejorar la práctica docente del futuro profesorado y fomentar dichas habilidades es posible realizar una intervención deliberada y estructurada de evaluación formativa, que incluya una retroalimentación que promueva la reflexión de su actuar educativo con el acompañamiento de un par o experto. Por lo tanto, esta investigación realiza una intervención basada en las etapas de desarrollo de la EFD de Tillema (2010), y la observación se lleva a cabo con base en el modelo de formación docente Observación/ evaluación de Imbernón (1997).

## Capítulo 3. Marco contextual

### FID, la Licenciatura en Educación Preescolar

Históricamente, en México las instituciones que se encargan de la formación inicial del profesorado de educación básica han sido sobretodo las escuelas normales. No obstante, el sistema educativo ha ido sumando otras instituciones que en su origen no tenían esta función pero que al agotarse éstas tuvieron que reinventarse, tales como escuelas normales privadas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras instituciones de educación superior (INEE, 2015; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021). Esto debido a la transformación curricular de los planes de estudio de la educación básica y la obligatoriedad de los tres niveles de secundaria en 1993 y los tres grados de preescolar en 2011 (INEE, 2015).

La matrícula del ciclo escolar 2019-2020 fue de 158,565 alumnos en licenciaturas dentro del área de la formación de profesores: 65% en escuelas normales, 9% en UPN, y 26% en otras instituciones de educación superior pública y privada (MEJOREDU, 2021). Las licenciaturas en educación primaria, preescolar y secundaria fueron las que presentaron mayor número de estudiantes, particularmente, preescolar tuvo un total de 27,714, es decir, el %17.5 (MEJOREDU, 2021).

Sobre la distribución de las licenciaturas, 254 fueron de normales públicas y 151 normales privadas, en las unidades y subsedes de la UPN de 23 entidades federativas; y en 266 IES, 27 eran autónomas, 15 estatales, 4 federales, 3 federales transferidas y 217 privadas (MEJOREDU, 2021).

Como se puede confirmar, en México la FID se ofrece mayormente en las escuelas normales. Ya en el ciclo 2020-2021, las escuelas Normales de tipo de sostenimiento público a

nivel nacional contaban con una matrícula de 104,577 estudiantes y 12,903 en instituciones de tipo de sostenimiento privado (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021). Durante el mismo ciclo, Baja California contaba con un total de 3361 alumnos normalistas, de los cuales 3281 se encontraban matriculados en instituciones públicas y 80 en instituciones de tipo privado; de ese total 815 matriculados en la Licenciatura en Educación Preescolar (Educaciónbc, 2021).

Ahora bien, la escuela Normal se encuentra al nivel de la educación superior, no obstante, es la autoridad educativa federal la que establece y supervisa los planes de estudio, tal como lo establece la Ley General de Educación (DGESuM, 2022). El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) 2018 tiene una duración de ocho semestres y se estructura desde tres orientaciones curriculares que brindan congruencia a la organización de la curricula, constituyen los componentes metodológicos de su evolución y guían la formación de los docentes para alcanzar los objetivos educativos (DOF, 03.08.18). Dichas orientaciones son: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 03.08.18).

En concordancia, el plan de estudios se focaliza en el aprendizaje, es decir, implica que el docente en formación cuenta con la capacidad de aprender por medio de sus experiencias y saberes previos, también, por conocimientos que recibe por vía institucional y por medios tecnológicos (DOF, 03.08.18). Así, este proceso de aprendizaje se da a través de una participación pedagógica que incluye “una actividad coordinada de intervención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de

conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos" (DOF, 03.08.18, p. 63). Cabe resaltar la similitud y congruencia con el proceso de la evaluación formativa.

Además, en la LEP se asume un enfoque basado en competencias así como una perspectiva constructivista y sociocultural, desde este último se presenta la elaboración de orientaciones didácticas que retoman el aprendizaje: (a) basado en problemas, (b) basado por proyectos, (c) basado en casos de enseñanza, (d) en el servicio, (e) colaborativo; y la detección y análisis de incidentes críticos (DGESuM, 2022; DOF, 03.08.18). De igual modo, la LEP se organiza en cuatro trayectos formativos que se articulan y dinamizan "por el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico" (DGESuM, 2022, p.1). Por lo tanto, estos trayectos son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Optativo y Práctica profesional; estos trayectos se distribuyen en 41 cursos, y se incluyen seis espacios curriculares para el estudio del Inglés como lengua adicional (ver tabla 5 y figura 6) (DOF, 03.08.18).

**Tabla 5**

*Distribución de trayectos formativos*

| Trayectos formativos | Cursos[a] | Actividades | Carga académica[b] | Horas/ crédito |
|---|---|---|---|---|
| Bases teórico-metodológicas para la enseñanza | 10 | De docencia de tipo T/P | 4/4.5 | 6/6.75 |
| Formación para la enseñanza y el aprendizaje | 19 | T/P. Centradas en el aprendizaje de conocimiento disciplinario y su enseñanza. | 4/4.5 | 6/6.75 |
| Práctica profesional | 8 | 1ro a 7mo. Semestre. T/P acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y sus análisis. | | |
| | | 1ro y 2do. Semestre. | 4 | 4.5 |
| | | 3ro a 7mo. Semestre. | 6 | 6.75 |
| | | 8vo. Semestre. Espacio curricular de práctica profesional en jardines de niños, durante 16 semanas. | 20 | 6.4 |
| Optativo | 4 | De docencia de tipo T/P. Formación complementaria e integral. | 4 | 4.5 |
| Inglés | 6 | Estudio de inglés como lengua adicional | 6 | 6.75 |
| Total | 47 | | | 280.45 |

*Nota*. [a] Número de cursos. [b] semanal. T/P = Teórico-práctico. Adaptado de "Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica" por Diario Oficial de la Federación (03.08.2018). De dominio público.

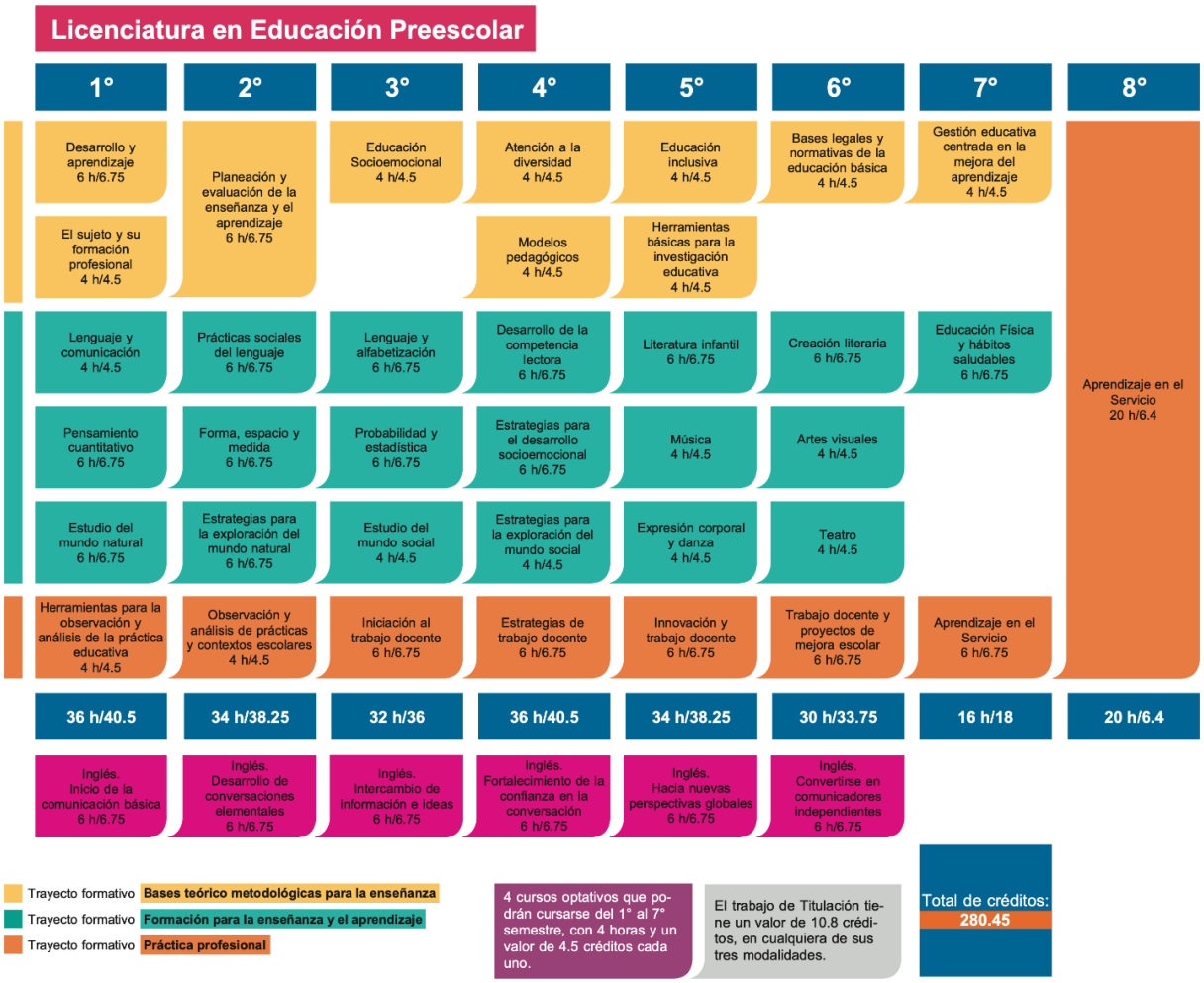
Particularmente, el trayecto Práctica profesional presenta como objetivo el desarrollar y robustecer el desempeño profesional del futuro profesorado por medio de la aproximación gradual y secuencial en la práctica docente en el nivel preescolar; así, las prácticas profesionales

permiten “analizar contextos; situaciones socio educativas para apreciar la relación de la escuela de educación preescolar con la comunidad; y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica” (DOF, 03.08.18, p. 70).

De igual forma, las prácticas profesionales aportan a la unión entre la realidad escolar, la teoría y los procesos para la enseñanza, así como a la organización de comunidades de aprendizaje entre “el conocimiento y la experiencia del docente de la Escuela Normal, la maestra titular del jardín de niños y el estudiante normalista”(DOF, 03.08.18, p.76); siendo los primeros los que acompañen al último, bajo la hipótesis de que saber y práctica se unen si se dan a través de la conversación, la discusión y el análisis conjunto (DOF, 03.08.18). Asimismo, las prácticas ayudan a establecer vínculos con la comunidad y los diversos agentes educativos. Cabe señalar, que las prácticas se presentan durante séptimo y octavo semestre (ver tabla 5 y figura 6).

**Figura 6**

**Malla curricular Licenciatura en Educación Preescolar 2018**




*Nota*. Tomado de "Planes 2018. Licenciatura en educación preescolar" por Gobierno de México (s/f b). De dominio público.

Finalmente, las prácticas profesionales logran establecer un vínculo entre la FID de las escuelas Normales de preescolar y escuelas en contextos reales por medio del triángulo práctica-comunidad-territorio; a través de convenios con instancias externas donde las futuras docentes de séptimo y octavo semestre pueden realizar sus prácticas profesionales o servicio social (DGESuM, 2022). Cabe resaltar que uno de los convenios de las escuelas Normales es con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

**CONAFE**

El CONAFE brinda servicios de Educación básica a 32 mil escuelas en comunidades con una marginación de alta a muy alta y donde no hay educación de carácter regular, las cuales en su mayoría son poblaciones inferiores a 2,500 habitantes; asimismo, provee "educación inicial, a través de 26 mil servicios, en más de 40 mil comunidades, con el apoyo de 70 mil Líderes para la Educación Comunitaria y promotoras de educación inicial, lo que representa el voluntariado educativo más grande el mundo" (CONAFE, 12 de agosto 2020).

Los líderes y las promotoras de educación por lo regular son personas (generalmente mujeres) de las mismas comunidades, no obstante, por medio de los convenios que regulan el servicio social educativo entre las SEP y CONAFE, es posible que las practicantes o prestadores de servicio social se trasladen a las comunidades para brindar el servicio de CONAFE, además de que cuentan con apoyo económico (CONAFE, 12 de agosto 2020; SEP, 2020). Tal es el caso de las participantes de esta investigación, alumnas de sexto y sétimo semestre de la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna, quienes colaboraron con CONAFE.

Por otra parte, CONAFE maneja el modelo pedagógico Educación Comunitaria para el Bienestar (ECB), desarrollado en el mismo organismo, que "ofrece una alternativa educativa encaminada a aprender a aprender, basado en los principios de la relación tutora", en este modelo se asienta un trato personal, cara a cara, entre el interesado en aprender y el que comparte un conocimiento que domina; además, fomenta el trabajo colaborativo de estudiantes con diferentes edades y conocimientos en comunidades de aprendizaje (CONAFE, 17 de octubre de 2022).

La figura educativa de modelo ECB, llamado también Educador Comunitario, acompaña y favorece el desarrollo de habilidades para gestionar el aprendizaje por medio de relación tutora y del estudio profundo de un tema de interés que se comparta con todos. Los actores principales del modelo son: (a) el Educador Comunitario, figura educativa originaria de la comunidad; (b) el Educador Comunitario de Acompañamiento microrregional (ECA), da soporte y orientación a los instructores comunitarios de una microrregión; (c) el Educador Comunitario de Acompañamiento Regional (ECAR), pertenece al Colegio de Aprendizaje Regional y está capacitado para la práctica tutora y la generación de redes de tutoría, también brinda soporte y orientación a los ECA; y (d) la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), es la figura que representa a las madres y padres de la familia, tutores y personas de la comunidad donde CONAFE atiende (CONAFE, 17 de octubre de 2022).

**Enseñanza en la educación preescolar**

El nivel de educación preescolar es la primera etapa de la educación básica en México, es obligatorio desde 2004, se encarga de brindar educación a niños de 2.8 a 5 años de edad y se divide en tres grados (SEP, 2017). Particularmente, en el ciclo escolar 2020-2021, a nivel nacional la educación preescolar contó con una matrícula de 4, 328, 188 alumnos y una plantilla de 228, 086 docentes de preescolar (Gobierno de México, s/f a). Por su parte, Baja California durante el mismo ciclo, contaba con una matrícula de 96,630 alumnos y 31,851 docentes (Educaciónbc, 2021)

Además, la educación preescolar tiene como función el “favorecer en los niños el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, de las capacidades para aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes favorables para la sana convivencia y la vida democrática”

(p. 158). Asimismo, su plan y programa de estudio están basados en un enfoque por competencias, no obstante éstas las visualizan como el punto de llegada, como “el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores” (SEP, 2017, p.108).

Así pues, acorde al plan de estudios Aprendizajes Claves para la Educación Integral lo que el infante debe aprender está organizado en tres campos de Formación Académica y tres Áreas de Desarrollo Personal y Social (ver tabla 6). ). Tal como se aclaró en el capítulo 1, debido al cambio de gobierno y políticas educativas el modelo educativo actual es el llamado Nueva Escuela Mexicana (SEP, s/f), no obstante, esta investigación se centra en el anterior ya que era el que se encontraba vigente.

**Tabla 6**

*Organización curricular Modelo Aprendizajes Clave 2017*

| Campos de Formación Académica | Áreas de Desarrollo Personal y Social |
|---|---|
| Lenguaje y comunicación | Educación socioemocional |
| Pensamiento matemático | Artes |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Educación física |

*Nota*. Adaptado de “Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación” por SEP, 2017. De dominio público.

En cuanto al papel docente, la SEP (2017) concibe al docente como “un mediador profesional que desempeña un rol fundamental” (p. 118). De igual forma, señala que la principal función del profesor es “contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de

los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar" (p. 118). Para el papel de la educadora (docente de preescolar), a lo anterior se le suma que mediante su intervención sistemática los niños puedan lograr los aprendizajes esperados de los Campos de formación académica y Áreas de desarrollo personal, establecidos para preescolar.

## Capítulo 4. Metodología

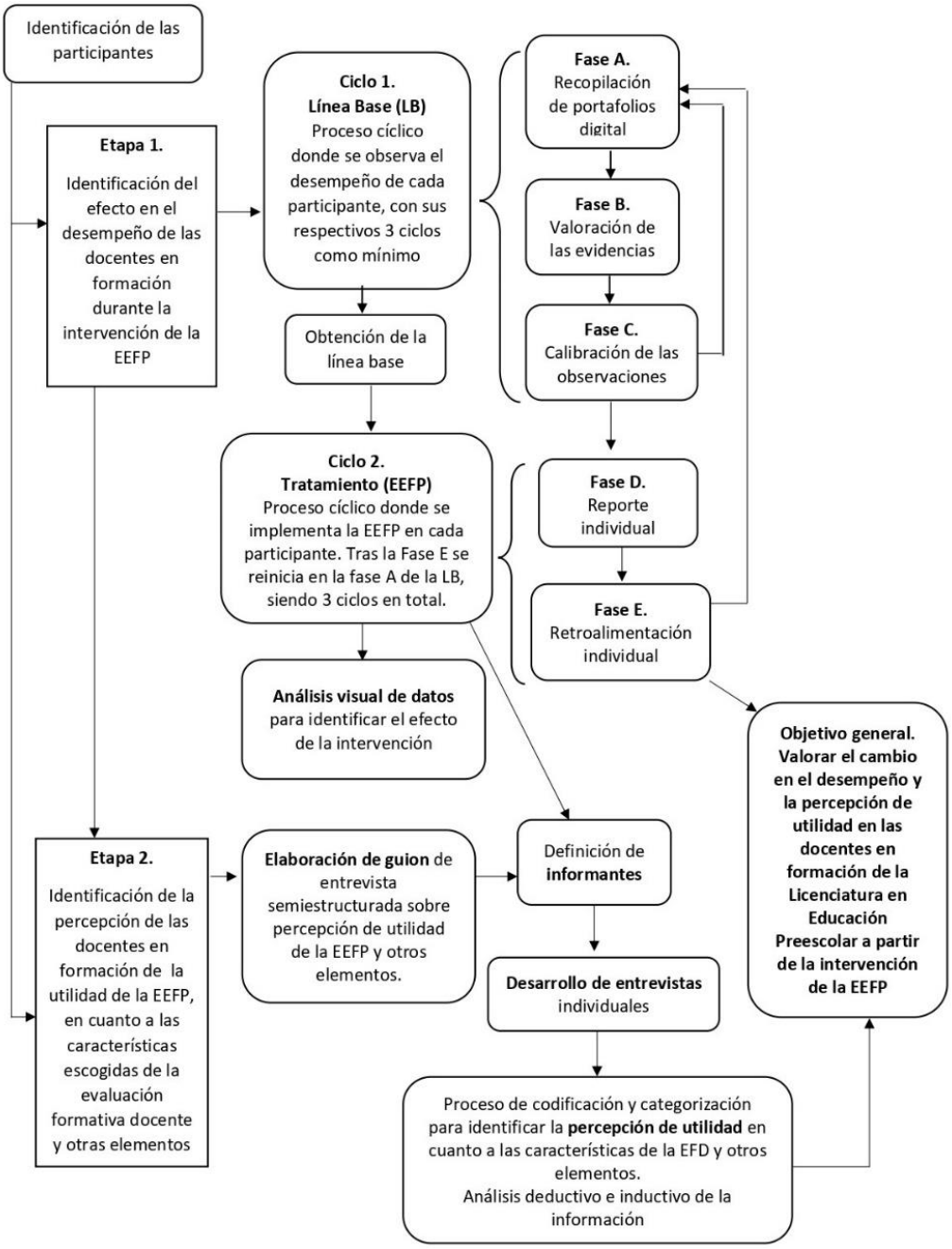
Este capítulo tiene la finalidad de describir de forma general el diseño de esta investigación, así como los aspectos metodológicos que dan sustento a las acciones realizadas. Por lo tanto, se divide en dos etapas y cada una configura un capítulo de la tesis con sus respectivos apartados de método, procedimiento y resultados.

La etapa uno aborda los aspectos teóricos y prácticos de valorar el cambio en la práctica en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de la intervención de la EEFP. La etapa dos se centra en valorar si las mismas docentes en formación percibieron la EEFP como útil para promover algunas características de la evaluación formativa dirigida al docente y otros elementos. Cabe resaltar que la etapa 2 es un insumo adicional a la 1 con la finalidad de enriquecer esta investigación y tener una visión más amplia del objeto de estudio.

Con el propósito de brindar al lector mayor claridad y entendimiento de los hallazgos, en la figura siete se presenta de forma gráfica el proceso de la metodología, en ella se aprecian las etapas que lo conforman (1 y 2) y las acciones que les corresponden.

**Figura 7**

*Esquema del procedimiento de investigación*




*Nota*. Elaboración propia

Enseguida, se presenta el enfoque y diseño que se utilizó en la presente investigación, además, de consideraciones teóricas importantes del método.

**Enfoque y diseño de investigación**

Con base en el objetivo de investigación en la etapa uno se utilizó un enfoque cuantitativo, transversal, cuasi-experimental sin grupo control. Se decidió este tipo de diseño por cuestiones de tiempo y pertinencia de la investigación, especialmente por el contexto de contingencia. El alcance fue descriptivo y explicativo a través de un diseño de línea base múltiple por participantes.

Una decisión importante para esta investigación fue elegir el diseño que lograra valorar la práctica de cinco docentes en formación en un contexto de pandemia por Covid-19. Ya que, debido la contingencia eran pocas las instituciones que brindaban clases presenciales, pocos los docentes en formación que estuvieran frente a grupo, por lo tanto, pocos casos que evaluar.

Así pues, se eligió el diseño de línea base múltiple ya que éstos pertenecen a los de caso único y se pueden desarrollar con pocos sujetos. Los diseños de línea base múltiple se dividen en diversos tipos, para los fines de este estudio se utilizó el llamado Por participantes. Con estos diseños es posible mostrar si un tratamiento es eficaz sobre un cambio en el comportamiento y se demuestra al presentarse un patrón de transformación a la vez que se introduce el tratamiento en diversas ocasiones; de ahí que las fases son: establecer la línea base, aplicar la intervención o tratamiento e interpretar los resultados (Kazdin, 2011, 2018; Kerlinger y Lee, 2008; León y Montero, 2003).

Así mismo, en esta etapa se evaluó si el tratamiento con la EEFP es eficaz para mejorar la práctica docente de las participantes. En general, en primer lugar se estableció la línea base con la evaluación de la práctica docente en mínimo tres sesiones cada participante. Posteriormente, se intervino con la EEFP, es decir, se brindó retroalimentación y se entregó un

reporte individual a cada participante en tres sesiones. Finalmente, los resultados de la línea base y la intervención con la EEFP se analizaron visualmente para identificar si se presentaron patrones de cambio en la práctica docente.

En el caso de la etapa 2, se utilizó un enfoque cualitativo no estructurado a través del método híbrido de análisis de contenido, la información se examinó por codificación para detectar los elementos importantes del discurso y se agruparon en categorías (Álvarez-Gayou, 2003). Además, el alcance de la investigación fue descriptivo.

Se decidió el uso del análisis de contenido porque "busca la sistematización, la objetividad y la medición cuantitativa, dado que se ubica dentro del positivismo cuantitativo" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 163). Asimismo, aunque se usa mayormente en la investigación cuantitativa también es valioso para el desarrollo de lo cualitativo, razón por la cual se le considera híbrido y que aporta a esta investigación, ya que desde ese enfoque este tipo de análisis continua siendo una manera de indagar cualquier forma de comunicación humana (Álvarez-Gayou, 2003). Además, se lleva a cabo por medio de la codificación donde se identifican y marcan los componentes importantes del discurso verbal o no verbal, mismos que son reúnen en categorías de análisis (Álvarez-Gayou, 2003).

En concordancia con lo anterior, en esta etapa la información se codificó por medio del análisis de contenido deductivo e inductivo (Strauss y Corbin, 2003) con la finalidad de identificar la percepción de utilidad de la EEFP en las docentes en formación.

**Participantes y CONAFE**

La integración de las participantes fue a partir de un muestreo por conveniencia debido a lo extraordinario del contexto: pandemia por COVID-19, por lo tanto, se vio como una

alternativa para lograr el objetivo de investigación a pesar de la situación. Así, se localizó a cinco docentes en formación que realizaban sus prácticas profesionales frente a grupo en comunidades rurales pertenecientes al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Fue posible obtener a estas participantes debido al contacto con la persona encargada del área de prácticas profesionales de la Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, quien identificó las únicas estudiantes que que se encontraban frente a grupo a pesar del encierro por COVID-19, esto según refirieron, debido a que en las comunidades aún no llegaba el virus. De este modo, en noviembre del 2020 se estableció el contacto con las cinco docentes en formación de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y se les invitó a participar en ambas etapas del proyecto.

**Procedimiento de recolección y análisis de datos**

Debido a que esta investigación se llevó a cabo durante la pandemia por Covid-19 la recolección de datos se realizó por medio de herramientas informáticas, tecnológicas y digitales. En la etapa uno se recopilaron las evidencias de la práctica docente de las participantes (video de su intervención, planeaciones y evaluaciones a los niños) por medio de portafolios digitales enviados y almacenados en Google Drive. Las evidencias se analizaron con base en los reactivos y niveles de desempeño de la Rúbrica de Evaluación del Desempeño Docente (Pedroza y Luna, 2017), los resultados de cada reactivo se vaciaron en (a) una hoja de Excel para los análisis correspondientes.

Posteriormente, los resultados finales se ingresaban en un software en línea (Sistema de Evaluación para la Mejora) donde se localizaba la REDD, esto con la finalidad de obtener un

informe personalizado digital que incluía el nivel de desempeño por cada uno de los indicadores, así como una serie de recomendaciones personalizadas.

En la etapa dos se recolectaron los datos por medio de entrevistas individuales a las docentes en formación por medio de Google Meet y fueron videograbadas para la posterior transcripción del audio. Para el análisis de contenido se utilizó el programa Atlas ti 9.

**Consideraciones éticas**

Esta investigación se apega a los principios éticos y código de conducta de la American Psycological Association (APA), particularmente al apartado 4 sobre privacidad y confidencialidad (APA, 2017). Por lo tanto, en el contacto inicial con las docentes en formación se discutieron los términos de confidencialidad y privacidad de la información obtenida en la investigación, esto se realizó de forma verbal; en cada videollamada realizada se solicitaba su autorización para videograbar; y en la redacción de esta tesis se hizo uso de seudónimos para identificar a las participantes.

## Capítulo 5. Etapa 1. Efecto en el desempeño de las docentes en formación

### Método

En esta primera etapa se usó un diseño cuantitativo, transversal, cuasi-experimental sin grupo control; con un alcance descriptivo y explicativo por medio de un diseño de línea base múltiple por participantes. Lo anterior, con la finalidad de responder a la pregunta ¿Cuál es el efecto en la práctica docente de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la intervención de la EEFP? Cabe recordar que este diseño fue escogido por tiempo y pertinencia debido al contexto de contingencia por COVID-19.

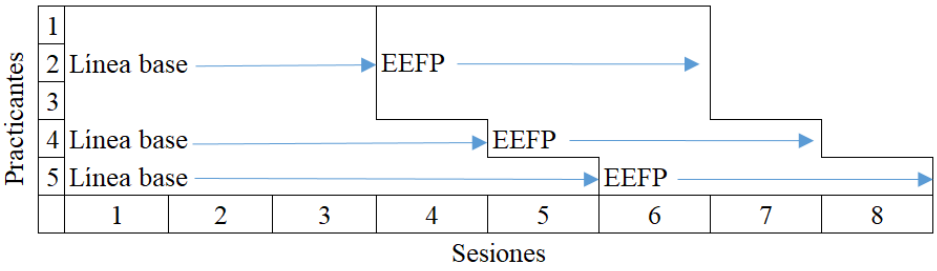
Así pues, con los diseños de línea base múltiple (DLBM) se demuestra la eficiencia de un tratamiento sobre una modificación en el comportamiento y se constata cuando se produce un patrón de transformación conforme se incluye el tratamiento en diversas ocasiones, los comportamientos se registran simultáneamente y se interviene con el mismo tratamiento de forma escalonada (Kazdin, 2011, 2018; Kerlinger y Lee, 2008; León y Montero, 2003). Particularmente, el tipo de diseño que es por participantes o individuos es mayormente utilizado en instituciones, ya que se busca modificar una conducta en todos los participantes de características similares; así pues, la intervención se realiza sujeto a sujeto de manera escalonada con el fin de comprobar que el individuo mejora en comparación a la línea base de los demás (León y Montero, 2003).

Lo anterior se pudo ver aplicado en este estudio en la figura 8, donde fue posible identificar el establecimiento de una línea base de conducta (la práctica docente) en cinco participantes: las tres primeras con tres sesiones, la cuarta con cuatro sesiones y la quinta con cinco sesiones (nótese ahí la forma escalonada). Posteriormente, a la línea base se le introdujo

el tratamiento (la EEFP) y se esperó identificar un patrón de cambio en la práctica docente en las siguientes tres sesiones.

**Figura 8**

*Diseño de línea base múltiple por participantes para identificar el cambio en la práctica docente*




*Nota*. Adaptado de "Investigación del comportamiento" por F.Kerlinger y H. Lee, 2008, McGraw-Hill.

***Participantes***

Se contó con cinco participantes: docentes en formación que realizaban sus prácticas profesionales frente a grupo ante CONAFE. Las docentes en formación se encontraban en séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, sus edades estuvieron entre 20 y 21 años, todas del sexo femenino (ver tabla 7). Los criterios de inclusión consistieron en que todas laboraran frente a CONAFE de manera presencial, sin experiencia docente.

**Tabla 7**

*Docentes en formación en la etapa 1*

| **Participante** [a] | **Edad** |
|---|---|
| Fany | 21 |
| Anhel | 21 |
| Flor | 20 |
| Candy | 21 |
| Yess | 21 |

*Nota*. [a]. Pseudónimos.

Cabe resaltar lo excepcional de las participantes, en primer lugar, por el contexto en el que se desarrolló la investigación: pandemia por COVID-19, la cual debido al encierro como medida de protección dio lugar a que las clases se brindaran de forma remota. En segundo lugar, que a pesar de dicho encierro las docentes en formación fueron las únicas de su escuela que se encontraban frente a grupo con los niños, esto, según ellas lo refirieron, debido a que en las comunidades aún no llegaba el virus.

La participación de las docentes en formación se logró gracias al apoyo de la persona encargada del área de prácticas profesionales de la Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, quien identificó a las docentes en formación y estableció el contacto con la investigadora de esta tesis y los expertos por medio de una reunión por videollamada, previa autorización de la escuela Normal. En la reunión se les invitó a participar en la EEFP, se establecieron los acuerdos de participación: ellas enviarían sus portafolios con las evidencias de su intervención y los expertos las evaluarían y brindarían retroalimentación de su práctica. Además, se aclaró que su participación no influiría en sus calificaciones.

Otros participantes con los que se contaron fueron tres expertos en la aplicación de la REDD. Una doctora con 17 años de experiencia como formadora de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, un doctor y una maestra con experiencia en la observación docente y el uso de la REDD. Los doctores fungieron como retroalimentadores.

***Instrumento***

La REDD es una rúbrica desarrollada por Pedroza y Luna (2017), valora la práctica docente y se apega al Programa de Educación Preescolar. En la tabla 8 se visualiza que la REDD

está dividida en tres extensas dimensiones: Planeación, Intervención y Evaluación; en una escala de cuatro niveles: Insatisfactorio (1), En proceso (2), Satisfactorio (3) y Experto (4).

De igual forma, para la valoración con la REDD es necesario recolectar tres evidencias: observación de la intervención entre la docente y el niño, el plan de clase y las evidencias de evaluación del aprendizaje de los menores. La ventana de recolección de información es un ciclo didáctico completo. La rúbrica muestra una confiabilidad mínima de .85 a través de alfa de Cronbach. Además, presenta evidencias validez de contenido, estructura interna y proceso de respuesta, las cuales indican que el instrumento cuenta con propiedades psicométricas adecuadas. Tras la calificación se genera un reporte individualizado en donde se presenta el resultado de cada reactivo y la explicación del respectivo nivel de desempeño (Pedroza y Luna, 2017).

Cabe mencionar que la REDD no fue diseñada para usarse con docentes en formación, no obstante, es posible implementarla en esta población ya que se enfoca en evaluar la práctica docente, y en este caso es lo que las participantes implementaron durante sus prácticas profesionales ante CONAFE.

**Tabla 8**

*Rúbrica de Evaluación del Desempeño Docente (REDD)*

| Dimensión | Sub-dimensiones | Rúbricas |
|---|---|---|
| 1. Planeación | A. Propósito de la situación didáctica | 1.1 Propósito congruente con el Programa |
| | B. Diseño de la situación didáctica | 1.3 Situación didáctica articulada<br>1.4 Estrategia didáctica<br>1.5 Plan de evaluación |
| 2. Intervención | A. Principios pedagógicos del programa | 2.1 Recupera conocimientos previos<br>2.3 Fomenta el deseo por aprender<br>2.4 Hace el contenido interesante<br>2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje<br>2.6 Manejo de errores<br>2.7 Atención a la diversidad |
| | B. Ambiente del aula para aprendizaje | 2.8a Comunicación verbal cálida<br>2.8b Comunicación no verbal cálida<br>2.9 Orden del grupo<br>2.10 Reglas<br>2.11a Uso del tiempo en las actividades<br>2.11b Uso del tiempo en la jornada<br>2.12 Interés de los niños en la actividad |
| 3. Evaluación | A. Evaluación de la interacción en el aula | 3.1 Monitoreo<br>3.2 Retroalimentación<br>3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje<br>3.4 Reconocimiento |
| | B. Evaluación de las evidencias de aprendizaje | 3.5 Identificación de avance en los aprendizajes.<br>3.6 Congruencia con el aprendizaje esperado |

*Nota.* Adaptado de "Desarrollo y validación de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar" por H. Pedroza, 2016, Tesis doctoral.

***Materiales***

- Dos tabletas con cámara HD y tres unidades de memoria externa para las tabletas o dispositivo personal de la participante, así como Google Drive en su versión de pago.
- Protocolo para la retroalimentación de la práctica docente (Pedroza, 2017). Se divide en siete orientaciones: establecer un plan de mejora, seleccionar aspectos específicos para retroalimentar, ser consistente con los criterios de evaluación establecidos, crear un diálogo bidireccional con quien se retroalimenta, generar un clima de confianza, promover la autorregulación y entregar informe por escrito y confidencial.
- Sistema de Evaluación para la Mejora. *Software* de captura y reporte de las observaciones recolectadas, proporciona el informe de manera digital por docente, en línea. En este *software* se localiza la REDD con los reactivos y niveles de desempeño. El *software* permite el ingreso del nombre de la docente valorada, la escuela en la que labora, así como las fechas en las que se le evaluó y se ingresaron los datos. De igual manera, se puede proporcionar una clave de acceso al docente en servicio o formación y que le sea posible obtener su reporte. El *software* se encuentra ubicado en: http://www.evaluacionparalamejora.com/

***Procedimiento***

Se dividió en dos ciclos: la Línea Base (LB) y el tratamiento (EEFP).

***Ciclo 1. Línea base***. Primeramente, es necesario mencionar que una línea base es una serie de registros que carecen de intervención (León y Montero, 2003). Así pues, este ciclo estuvo compuesto por tres fases: (A) la obtención del portafolio digital, (B) evaluación de la evidencia y (C) calibración de las observaciones, éstas se describen en la tabla 9 y se pueden apreciar en la figura 7. Fue un proceso cíclico llevado a cabo en mínimo tres ocasiones por cada participante, es decir, posterior a la fase C se reiniciaba en la fase A, y así sucesivamente hasta que se estableció la LB de la práctica docente de las cinco participantes. Asimismo, se les evaluó de forma escalonada, es decir, a la primera, segunda y tercera participantes se les calificaron tres portafolios; a la cuarta, cuatro portafolios; y a la quinta, cinco; dando un total de 36 observaciones para la LB. Finalmente, el ciclo de la línea base inició en diciembre del 2020 y finalizó en marzo del 2021.

**Tabla 9**

*Fases del procedimiento de la Línea Base*

| Fase | Descripción |
|---|---|
| A. Obtención del portafolio digital. | Las docentes en formación agregaban a Google Drive su planeación, una videograbación de 20 minutos como mínimo y evidencias de la evaluación del aprendizaje que implementaba con sus preescolares. Tras constatar la recepción se les notificaba a los evaluadores para que comenzaran la siguiente fase. |
| B. Evaluación de la evidencia. | Con base en la rúbrica, los evaluadores calificaron de manera independiente el portafolio digital de cada docente en formación, así que cada sesión fue evaluada mínimo en tres ocasiones. Las valoraciones se registraron en el *software* de captura y reporte. |
| C. Estimación de las observaciones. | Los evaluadores equipararon las calificaciones de cada participante. Se identificaron las disimilitudes, si éstas eran diferentes por dos puntos o más se debatían y se lograban acuerdos, si la diferencia era de un punto se obtenía la media. Esto se realizaba por medio de videollamadas través de Google Meet. |

*Nota*. Elaboración propia.

***Ciclo 2. Tratamiento***. Éste se refiere a la intervención por medio de la Estrategia Evaluación Formativa en Preescolar (EEFP). Este ciclo se agregó al de la línea base e inició en la fase (D) Reporte individual, y continuó con la (E) Retroalimentación (ver tabla 10), posteriormente, se reinició en la fase A de la línea base, continuó con la B, y así sucesivamente hasta haberse completado el ciclo en tres ocasiones en las cinco participantes (ver figura 6). Cabe mencionar que el total de retroalimentaciones fue de 16 entre todas las participantes.

Finalmente, este ciclo inició en abril del 2021 y finalizó en junio del mismo año. El tiempo de espera entre las retroalimentaciones fue de mínimo 13 días y máximo 47. Como se puede identificar el tiempo fue variable, esto debido a que el envío del portafolio dependió en gran medida a la posibilidad de que las docentes en formación entraran a grupo de manera presencial, así como de la asistencia de los niños; situaciones difíciles en tiempo de pandemia por Covid 19.

**Tabla 10**

*Fases del procedimiento del tratamiento (intervención de la EEFP)*

| Fase | Descripción |
|---|---|
| D. Reporte individual | Posterior a la calibración de las observaciones e ingresarlas al *software* se elaboraba un reporte individual que mostraba el nivel de desempeño de cada indicador de la REDD y sugerencias particulares resultado del consenso entre los tres evaluadores. Dicho reporte se presentó por escrito antes de la sesión de retroalimentación. |
| E. Retroalimentación individual | Estribó en los siguientes pasos: (a) Identificar las áreas de desempeño a nivel satisfactorio e invitar a la participante a mencionar su sentir (se iniciaba la conversación en ambas direcciones y en confianza); (b) Identificar las áreas de desempeño insatisfactorio o en proceso e invitar a la docente en formación a analizar cómo podría mejorarlas; (c) Brindar sugerencias de mejora; (d) Instaurar metas e identificar cómo lograrlas para la siguiente entrevista de retroalimentación; (e) Se solicitaba el monitoreo, la orientación hacia la meta o modificación a realizar, es decir, se promovía la autorregulación. Cabe recordar que estos pasos estuvieron basados en el protocolo para la retroalimentación de la práctica docente (Pedroza, 2017). |

*Nota*. Elaboración propia.

***Descripción de la retroalimentación individual*.** La retroalimentación se brindaba con base en el protocolo para la retroalimentación de la práctica docente (Pedroza, 2017). Se establecía un diálogo bidireccional con quien se retroalimenta, a través de una conversación activa donde los expertos y la docente en formación participaban y compartían información. El dialogo se lograba por medio de cuestionamientos tales como ¿cómo planeaste esa actividad?, ¿Qué querías lograr con esta acción?, ¿Qué pensabas que pasaría? Además, estas preguntas también le ayudaban a los expertos a aclarar dudas sobre la práctica de la docente en formación. Por ejemplo, en la clarificación de expectativas y metas le mencionaban: si bien el diario es una adecuada fuente de información y evaluación, es necesario tener claridad en lo

que se observará, ser lo más descriptivo posible para identificar si hay avance en el Aprendizaje Esperado o no.

En el ejemplo anterior se puede observar cómo se establecía el clima de confianza, ya que en todo momento se les hablaba con cordialidad, claridad y respeto, haciendo énfasis en que no se trataba de criticar su desempeño sino de apoyarlas en su formación. De igual forma, se les invitaba a compartir su sentir durante su intervención con los niños y la retroalimentación, así como sus expectativas para la siguiente sesión. También se les mencionaban sus áreas fuertes o libres de conflicto, por mencionar algunas: demostraste un adecuado manejo en esta actividad, se identifica que hay congruencia entre el aprendizaje esperado y la situación didáctica, etc.

Finalmente, la autorregulación se promovía por medio de la solicitud del monitoreo, orientación hacia la meta o cambio a realizar. Esto se realizaba a través de preguntas como: después de la explicación de la congruencia entre el Aprendizaje Esperado y la situación didáctica ¿qué estrategia didáctica podrías usar para ese aprendizaje que planeaste en la sesión pasada? o ¿Qué indicadores agregarías para poder evaluar ese Aprendizaje Esperado por completo? Podrías hacer un listado de las conductas que reflejen el Aprendizaje Esperado en los niños e identificar en qué nivel lo desempeña, etc.

Aquí cabe mencionar que la retroalimentación tenía una duración de 45 minutos a una hora, al final se establecía la fecha de entrega del siguiente portafolio electrónico con las metas establecidas. Adicional a esto, se les compartió una carpeta en Drive de Google que contenía literatura de apoyo para lograr sus metas.

***Análisis de datos***

El análisis se realizó de acuerdo a los lineamientos para el diseño experimental de caso único, particularmente los de línea base múltiple. La evaluación de los datos en este tipo de diseños radica en especificar y realizar inferencias sobre las modificaciones presentadas, además, se enfoca en identificar la confiabilidad del cambio en vez de que sea por variaciones imprevistas en el rendimiento (Kazdin, 2011, 2019).

El reconocimiento visual es el método principal utilizado para la valoración de los datos de este diseño, a través de dicho reconocimiento se identifica si el patrón de datos refleja un efecto de intervención sistemática. Para su análisis se toman en cuenta cuatro criterios a considerar para la evaluación de los datos (Kazdin, 2019): 1. Modificaciones en las medias (de fase a fase en el sentido previsto); 2. Modificaciones en la tendencia o pendiente (de fase a fase); 3. Modificación de nivel: es el cambio en la conducta desde el último día de la línea base y el primero del tratamiento; y 4. Permanencia de la modificación. Los criterios valoran la confiabilidad o consistencia de la influencia de la intervención o tratamiento al analizar de forma visual los datos graficados (intra-sujetos y entre-sujetos).

Así pues, en este estudio se graficaron los promedios de los resultados de la práctica docente evaluada durante las sesiones de cada participante, se cotejaron entre la línea base y la intervención con la EEFP, intra y entre las docentes en formación, se identificaron las modificaciones en las tendencias y en los niveles; en un rango de 0 a 100 para una fácil comprensión de los resultados. Cabe resaltar que el cuarto criterio de Kazdin (2011, 2018) no aplica para esta investigación debido a que no se realizó un seguimiento de la conducta posterior al tratamiento.

**Resultados**

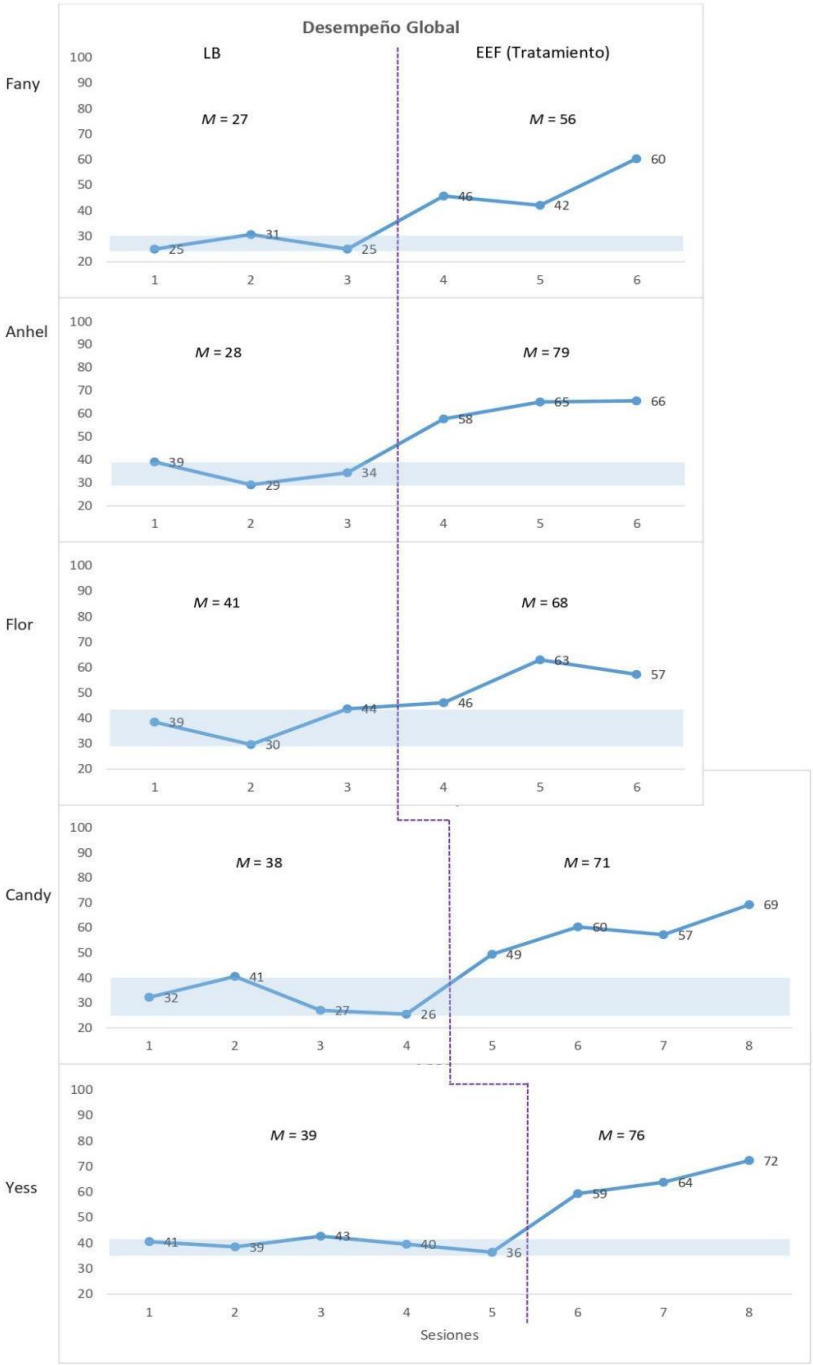
Con los resultados de esta etapa se pudo afirmar que se presenta un cambio al alza de la práctica de las cinco docentes en formación a partir de la intervención de la EEFP.

Primeramente, se identificó que todas las docentes en formación tuvieron una línea base estable de manera global y por dimensiones, es decir, las puntuaciones mostraron una variabilidad del 30 al 42% sobre el rango de la línea base. La línea base es estable cuando la media de las puntuaciones presenta una variación menor al 50% del rango de puntuación (Scheeler, et al*.,* 2010; Scheeler, et al., 2012).

En la Figura 9 se observa la tendencia al aumento de los porcentajes de las medias de los resultados de la EEFP (tratamiento), es decir, al incremento de la práctica global. De igual manera, se puede observar que ninguna de las docentes en formación presentó un retroceso en su práctica, pendiente negativa o tendencia a la baja, al grado de obtener un resultado por debajo de la línea base. En cuatro de las participantes (a excepción de Flor) se identificó un aumento entre 20% y 24% entre la última sesión de la línea base y la primera del tratamiento (EEFP). Específicamente, Anhel y Yess conservaron su pendiente positiva y constante; Fany, Flor y Candy presentaron una meseta en una de las sesiones de la EEFP.

**Figura 9**

*Práctica global por participantes a través de la línea base y durante la intervención EEFP*




*Nota.* [a] Las zonas sombreadas indican el rango de los resultados de la LB. *M* = media. Elaboración propia.

En la figura 10 se presentan los resultados y es posible identificar las tendencias de las dimensiones de la REDD: Planeación, Intervención y Evaluación, por cada docente en

formación. En general, la tendencia se aprecia al alza en la mayoría de las participantes y dimensiones, mas no en su totalidad.

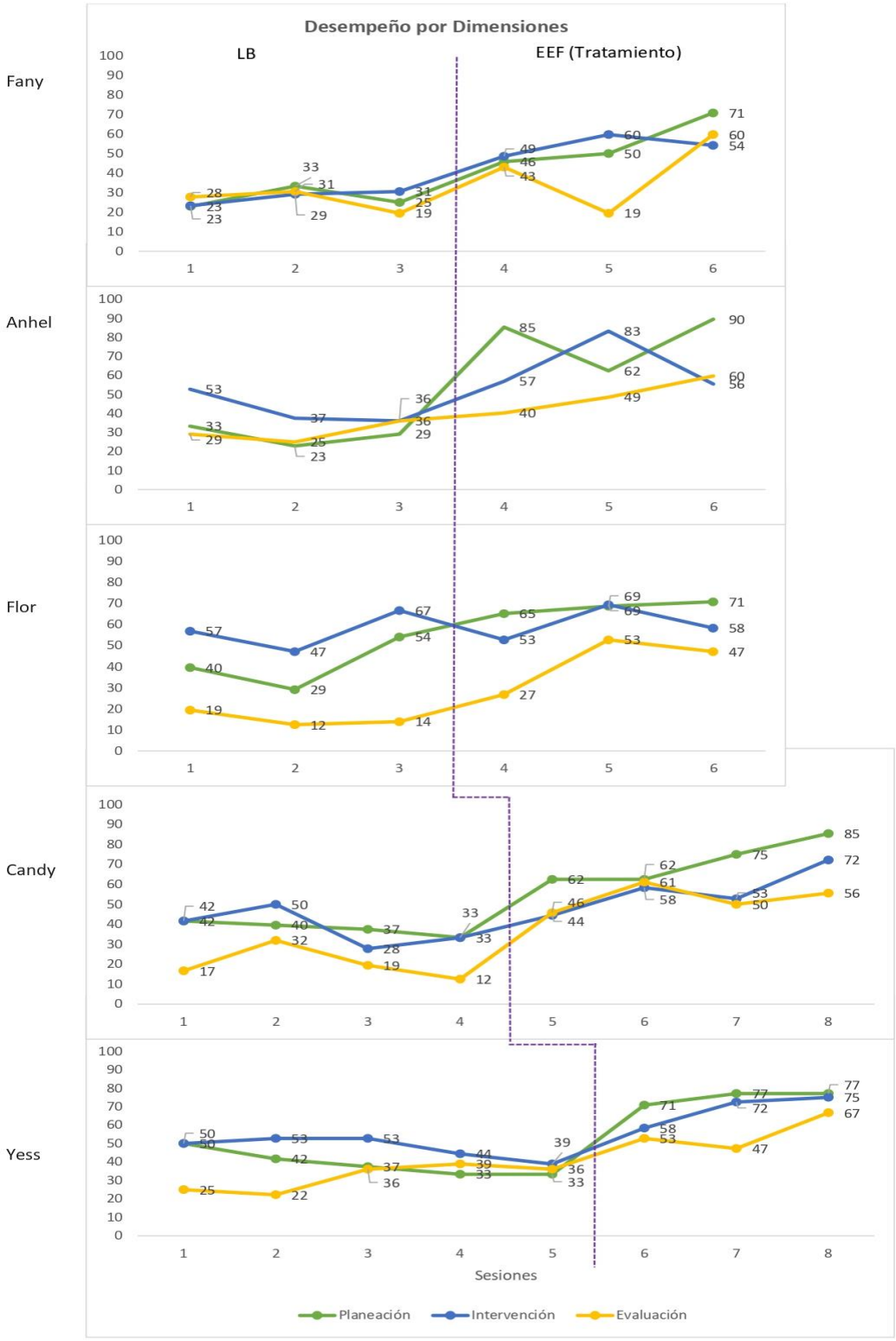
En Planeación (línea dos puntos y línea, color verde de la Figura 10), se observa una modificación en la práctica tendiente al aumento en las cinco docentes en formación. Destacan Anhel, Yess y Candy pues en su primera sesión de la etapa del tratamiento con la EEFP presentaron un mayor incremento en comparación con las demás, de 85, 71 y 62 respectivamente. De igual manera, predomina que Anhel disminuyó de 85% a 62% en la quinta sesión, sin embargo, se mantuvo por encima de la media de la LB (M= 28%, ver tabla 11).

Los cambios en la dimensión de Intervención (línea intermitente azul de la Figura 10) se visualizan con tendencia al alza en tres de las cinco docentes en formación. Los casos que llaman la atención son (a) Yess pues su práctica docente acrecentó de 39% a 58% desde la primera sesión de la etapa de la EEFP, y continuó subiendo. (b) Anhel, pues en una de sus sesiones disminuyó de 83% a 56%, no obstante, es la participante que mayor incremento tuvo en la primer sesión de la EEFP (de 36% en la última sesión de la LB a 57%), aunque, permaneció por arriba de la media de la LB (M= 42%, ver Tabla 4); y (c) Flor pues no hubo cambios en relación con la línea base.

En Evaluación (línea punteada amarilla, de la Figura 10), la tendencia se presenta al aumento aunque con mesetas y bajas, exceptuando a Anhel que mostró una tendencia positiva y constante. En tres de las docentes en formación se identificó un decremento en una de sus sesiones, sin embargo, la práctica docente se sostuvo por encima del promedio de su correspondiente línea base. Finalmente, la práctica docente de Fany tuvo un decremento en la sesión 5 que llega al nivel de la LB.

**Figura 10**

**Práctica docente por dimensiones de la REDD a través de la línea base y durante la EEFP**




*Nota*. Elaboración propia.

En la comparación de la práctica docente global con las tres dimensiones en ambas figuras (9 y 10) se observa claramente las pendientes positivas, es decir, al incremento de la práctica de las docentes en formación desde la primera sesión de la EEFP.

Con la finalidad de identificar los cambios en la media de la LB y las medias de la EEFP se presenta la tabla 11, la cual muestra los resultados en una escala de 0 al 100. Cabe resaltar que todas son positivas y en incremento.

**Tabla 11**

*Porcentajes de las medias de la LB y tratamiento*

| | **Global** | | **Planeación** | | **Intervención** | | **Evaluación** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Participante** | LB | EEFP | LB | EEFP | LB | EEFP | LB | EEFP |
| Fany | 27 | 49 | 27 | 56 | 28 | 54 | 26 | 41 |
| Anhel | 34 | 63 | 28 | 79 | 42 | 65 | 30 | 50 |
| Flor | 37 | 54 | 41 | 68 | 57 | 59 | 15 | 40 |
| Candy | 31 | 59 | 38 | 71 | 38 | 58 | 20 | 54 |
| Yess | 40 | 65 | 39 | 76 | 48 | 70 | 32 | 53 |

*Nota*: LB = Línea Base. EEFP = Estrategia de Evaluación Formativa en Preescolar. Elaboración propia.

Tras la presentación de los resultados es posible mencionar que se reflejó mayor cambio en la dimensión de Planeación, pues se identificó una pendiente positiva y en aumento, con una sesión en descenso, no obstante, todas por encima de la media de la línea base. Evaluación reflejó una modificación positiva con incrementos y descensos en casi todas de las docentes en formación. En Intervención el aumento se reflejó de manera clara en tres participantes, y una sin cambio.

## Capítulo 6. Etapa 2. Percepción de utilidad de la EEFP

### Método

En esta segunda etapa de la investigación se utilizó un enfoque cualitativo no estructurado por medio del método híbrido de análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2003), la información se analizó por codificación y se asociaron a través de categorías deductivas e inductivas (Strauss y Corbin, 2003); con un alcance de investigación descriptivo. La técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada y su instrumento el guion. Cabe recordar que esta etapa se realizó con el fin de proporcionar un insumo agregado a la etapa uno a la vez de brindar una visión de la evaluación formativa dirigida al docente desde la perspectiva de las participantes, adicional a la evaluación de su práctica.

El análisis de contenido es una aportación valiosa para el avance de estudios cualitativos pues se aproxima a sus postulados desde sus objetivos: analiza mensajes, preocupaciones, rasgos de personalidad, así como, otras cuestiones subjetivas; por lo tanto, se ubica como un método híbrido (Álvarez-Gayou, 2003). Esto debido a la unión de los matices y el análisis profundo de la investigación cualitativa con la validez y la magnitud de las conclusiones dadas por los datos cuantitativos (Álvarez-Gayou, 2003).

Así pues, los cinco pasos requeridos para llevar a cabo un análisis de contenido son: (a) Determinar qué se analizará y por qué es importante, (b) identificar con claridad los elementos que se buscan, (c) determinar el campo de observación de contenido, (d) decidir la manera de recolectar la información (acorde al propósito de la investigación), y (e) igualar valoraciones para la observación y la codificación (Álvarez-Gayou, 2003). Cabe resaltar que esta etapa de la investigación se basó en este proceso.

Ahora bien, en el análisis de contenido el estudio de los datos se lleva a cabo por medio de la codificación, donde se identifican y señalan los componentes importantes del discurso verbal y no verbal, mientras que se conglomeran en categorías de análisis (Álvarez-Gayou, 2003). En particular, en esta etapa la información se codificó por medio del análisis deductivo e inductivo.

En las categorías deductivas los análisis se realizan con base en la teoría previamente formulada, ajustándolos en conexión con el texto (Mayrin, 2000). En contraparte, en las categorías inductivas se define un criterio derivado de los antecedentes teóricos y la pregunta de investigación que determina los aspectos del material a revisar; así, las categorías son tentativas y se deducen paso a paso (Mayrin, 2000).

***Participantes***

Las participantes fueron las mismas que en la etapa uno, cabe mencionar que ya habían terminado sus prácticas profesionales y eran recién egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. A manera de recordatorio se puede mencionar que sus edades estuvieron entre 20 y 21 años y todas fueron del sexo femenino. El único criterio de inclusión fue que hubieran finalizado la etapa anterior.

El contexto donde las docentes en formación realizaron sus prácticas profesionales fue en jardines de niños que pertenecían a CONAFE y estaban ubicados en zonas rurales de la ciudad, entre 23 y 45 km de distancia a la cabecera municipal. La cantidad de alumnos con los que trabajaron fue de mínimo dos y máximo 10. Para conocer más sobre las características de las participantes, incluido su identificador, ver tabla 12.

**Tabla 12**

*Participantes etapa dos*

| Participante [a] | Edad | Estudiantes [b] | Ocupación [c] | Identificador [d] |
|---|---|---|---|---|
| Fany | 22 | 2 | Docente 1ro de primaria privada | FA_Doc |
| Anhel | 22 | 2 | Docente 1ro de primaria privada | AN_Doc |
| Flor | 21 | 10 | Desempleada | FLO_Des |
| Candy | 22 | 6 | Docente USICAMM | CA_Usi |
| Yess | 22 | 5 | Académica de acompañamiento en CONAFE | YE_ Con |

*Nota*. [a] Pseudónimos. [b] Promedio de niños con los que laboró de manera presencial. [c] Al momento de la entrevista. [d] Se encuentra formado por las primeras iniciales del pseudónimo y continúa con las de la ocupación. Elaboración propia

***Técnicas e instrumentos***

La técnica de recolección de la información fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue el guion de la misma. El uso de esta técnica es pertinente porque resulta adecuada pues un brinda mejor acceso, mayor riqueza y profundidad a la interpretación de los aspectos relevantes para cada entrevistado (en este caso las docentes en formación) en cuanto a sus opiniones, experiencias, biografía, etc. (Silverman, 2011). Así pues, esta técnica e instrumento se consideraron oportunas para identificar la percepción de las docentes en formación sobre la utilidad de la EEFP para promover en ellas las características de la evaluación formativa dirigida al docente.

En la entrevista semiestructurada los temas y las preguntas abiertas están establecidas mas no es obligatorio seguir una secuencia exacta con el entrevistado, asimismo, puede incluir los siguientes apartados a manera de guion para dirigir el curso de la entrevista: (a) tener en consideración el tema o temas a tratar, (b) las posibles preguntas específicas que se plantearán

en cada tema, (c) la problemática o foco a discutir dentro de cada tema, y (d) una serie de indicaciones y sondeos por tema, problema y pregunta (Cohen et al., 2011).

Con base en lo anterior, se realizó el guion de la entrevista semiestructurada teniendo como tema principal la percepción de utilidad que presentó la EEFP en las docentes en formación. Se definió como útil el que ellas percibieran que la Estrategia les promovió la reflexión, motivación, autorregulación del aprendizaje y la mejora de su práctica docente, estas como consecuencias previstas del uso de la EEPF.

Asimismo, como consecuencias no previstas de su uso también se indagó si la Estrategia de alguna manera influyó en su desempeño en el examen de ingreso a la educación básica USICAMM y si contribuyó a conseguir el empleo con que el que contaban al momento de la entrevista. Así pues, se desarrollaron las preguntas de la entrevista semiestructurada que fueron dirigidas hacia las consecuencias previstas e imprevistas del uso de la EEFP (ver Anexo1).

***Negociación para el acceso al campo***

Esta negociación se dio al entrar en contacto con las docentes en formación donde se les invitó a formar parte de esta investigación (etapa uno). Se aclaró que posterior a la fase de retroalimentación se les realizaría una entrevista para conocer su experiencia durante la intervención con la EEFP. Se acordó que su participación no era obligatoria y que no afectaría en sus calificaciones. Desde el inicio todas estuvieron de acuerdo en participar y con los lineamientos de confidencialidad y privacidad de la información, no obstante, esto se volvió a confirmar al inicio de cada entrevista.

***Procedimiento de recolección de datos***

Para realizar las entrevistas se acordó con las docentes en formación la fecha y hora, por medio de la red social WhatsApp; y se llevaron a cabo por medio de Google Meet debido al contexto de contingencia por Covid-19. En primer lugar, se agradeció a la docente en formación por su apoyo en la investigación, además, se le explicó la estructura general de la entrevista, se realizó el encuadre, se recordó el proceso de la EEFP.

Además, se buscó establecer un ambiente de confianza y se invitó a la participante a que se sintiera con la libertad de expresar sus pensamientos, de establecer un diálogo abierto y se le indicó que no existían respuestas correctas e incorrectas. Posteriormente, se iniciaron las preguntas del guion. El proceso se realizó del 25 de agosto al 1 de septiembre del 2021.

Con la finalidad de cumplir con las consideraciones éticas al inicio de la entrevista se explicó el manejo confidencial de la información por recabar, se solicitó su autorización para videograbar y al iniciar la grabación se procedió a brindar el consentimiento informado de manera verbal.

***Análisis de los datos recopilados***

Esta etapa hace referencia al "ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos recogidos e implica categorizar los datos a través de la selección de unidades de análisis" (Sandoval, 2002, como se cita en Juárez, 2013 p. 72). En esta investigación, las unidades de análisis fueron frases y párrafos identificados de la información recolectada por medio de las entrevistas y concernientes a la categoría definida: percepción de utilidad de la EEFP.

Primeramente, la información recopilada se analizó bajo el método híbrido análisis de contenido inductivo y deductivo con codificación axial, la cual relaciona las categorías con sus subcategorías y se forman “explicaciones más precisas y completas de los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2003, pág. 135). Para la transcripción de las entrevistas únicamente se transcribió el audio (no obstante estas fueron videograbadas) bajo un enfoque en el contenido factual (contenido esencial de la respuesta), se corrigió gramaticalmente y se eliminaron las repeticiones, muletillas y pausas. Las transcripciones se unieron en un solo documento (ver Anexo 2) dando un total de 41 cuartillas de corpus, con 1032 líneas, con tipo de letra Arial de 11 puntos e interlineado de 2.

El proceso de codificación y categorización se describe detalladamente a continuación, además, en la figura 11 es posible verlo de manera esquematizada.

- A medida que se transcribían las entrevistas se fueron identificando los códigos a la luz de la teoría sobre Evaluación Formativa Docente (EFD), a saber, las consecuencias previstas del uso de la EEFP: que promoviera la reflexión, motivación, autorregulación del aprendizaje y la mejora de la práctica docente; es decir, se identificaron los códigos desde un análisis deductivo (Meyrin, 2000). Tillema (2010) menciona que la evaluación formativa docente debe ser relevante para la *mejora de la práctica docente* y como uno de sus principios es que promueva la *reflexión* y la *autorregulación del aprendizaje*. Por otra parte, Brookhard (2009) menciona como una característica a la *motivación* a mejorar, afirma que la razón por la que la EF “funciona” cuando se hace bien es que

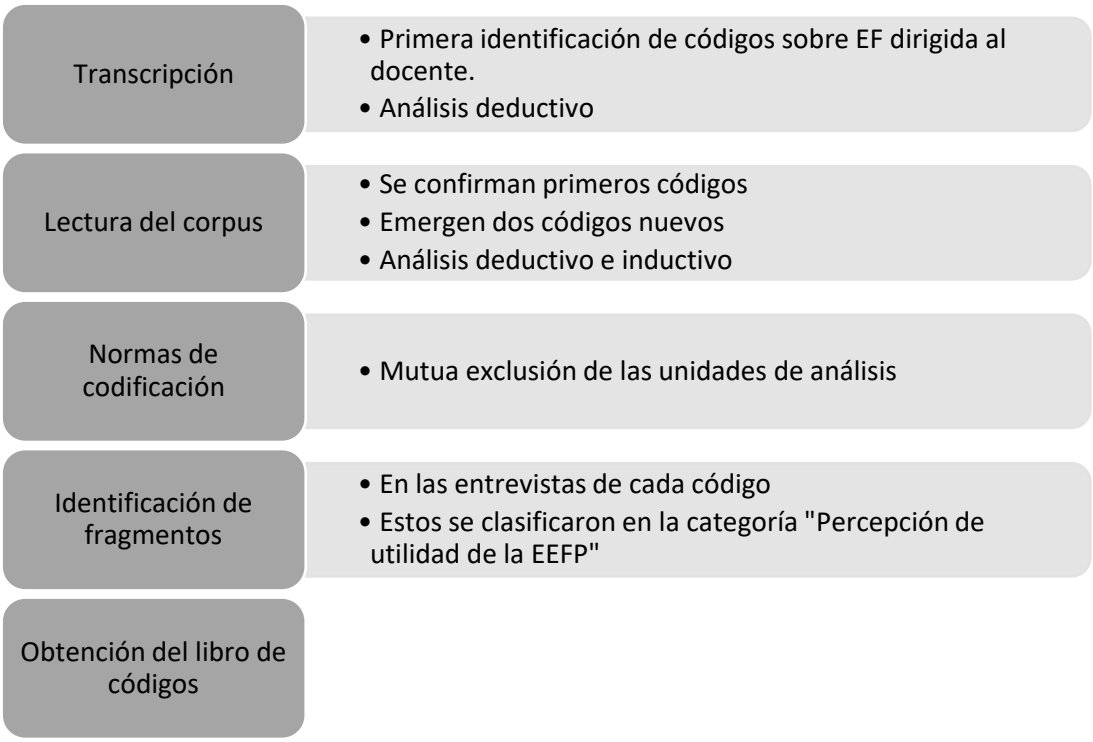
presenta sentimientos de que es posible aprender y de control sobre el aprendizaje en las manos de los estudiantes.

- Los códigos se fueron confirmando durante la lectura del corpus de las entrevistas, no obstante, también emergieron dos códigos nuevos ya que algunas de las participantes mencionaron que participar en la EEFP les había apoyado en contestar algunos reactivos del examen USICAMM, así como contribuir a *conseguir* el *empleo* que tenían al momento de la entrevista. Es decir, se identificaron dos consecuencias no previstas del uso de la EEFP. Cabe resaltar que estos temas se observaron desde el análisis inductivo (Meyrin, 2000).
- Se otorgó una norma de codificación para cada código, a fin de seleccionar los fragmentos del texto (unidades de análisis) más adecuados.
- Así pues, las normas de codificación permitieron la mutua exclusión de las unidades de análisis, es decir, un fragmento se asocia solamente con un código.
- Se identificaron los fragmentos de la entrevista de cada código y se clasificaron estos en la categoría "Percepción de la utilidad de la EEFP", cabe recordar ésta hace referencia a que las docentes en formación percibieran que la Estrategia les promoviera la reflexión, motivación, autorregulación del aprendizaje y la mejora de su desempeño, es decir, son las consecuencias previstas del uso de la EEFP. Asimismo, dentro de la misma categoría se integraron dos consecuencias del uso no previstas: influencia en su desempeño en el examen de ingreso a la educación básica USICAMM y contribución a conseguir empleo.

- Finalmente, se obtuvo el libro de códigos (ver tabla 13).

**Figura 11**

*Proceso de codificación*




*Nota.* Elaboración propia

Con la finalidad de brindar confiabilidad a las inferencias derivadas del análisis de la información se entregó el libro de códigos a dos expertos, uno en evaluación formativa y otro en análisis cualitativo del contenido, quienes buscaron congruencia y pertinencia en el significado de códigos y categorías. Tras lo anterior se obtuvo la confiabilidad por medio de la fórmula (Holsti, 1969, como se cita en Mayring, 2014) que se presenta a continuación:

$$R = \frac{(Número\ de\ codificadores)(Número\ de\ coincidencias\ entre\ los\ codificadores)}{Número\ de\ codificaciones\ del\ codificador}$$

**Tabla 13.**

*Libro de códigos para identificar la Percepción de la utilidad de la EEFP*

| Categoría<br>Definición | Variable<br>(código) | Definición | Regla de codificación<br>Aplica cuando: |
|---|---|---|---|
| **Consecuencias previstas del uso de la EEFP.**<br>Se refiere a que las docentes en formación perciban que la EEFP les promoviera la reflexión, motivación, autorregulación del aprendizaje y la mejora de su desempeño; y que de alguna manera influyera en su desempeño en el examen de ingreso a la educación básica USICAMM y contribuyera a conseguir empleo | Reflexión<br>RF | Conceptualización y elucidación (aclarar) de los datos recopilados (Tillema, 2010). Pensamiento o consideración de algo con atención y detenimiento para estudiarlo o comprenderlo bien. | Menciona lo que pensaba, su diálogo interno sobre su práctica decente, lo que tenía que analizar, aclarar, si lo que le mencionaban en la retroalimentación le generaba sentido. |
| | Motivación a la mejora de la práctica docente<br>MD | La sensación de que los evaluados pueden, de hecho, dar el siguiente paso porque entienden lo que deben hacer (Brookhart, 2009). | Menciona su sentir hacia los cambios que debe realizar o realizó. |
| | Autorregulación del aprendizaje<br>AR | Desde la perspectiva de la Autorregulación del aprendizaje, la evaluación formativa activa las capacidades cognitivas y motivacionales de los docentes en formación[1], los enfoca en sus objetivos de aprendizaje, los ayuda a monitorear y reflexionar sobre su aprendizaje, y les brinda retroalimentación y estrategias que pueden usar para ayudarlos a alcanzar sus objetivos (Cizek, Andrade y Bennett, 2019). | Menciona lo que pensaba, su diálogo interno sobre su práctica docente y las modificaciones que tenía que hacer. |
| | Mejora de la práctica docente<br>CD | Mejorar sus prácticas no solo es de beneficio para los docentes, si no también permite la mejora del proceso educativo de los alumnos (Davani, 2015). | Menciona los cambios respecto a la mejora que realizó en su práctica docente. |

[1] Cabe resaltar que los autores mencionan la AR con un enfoque sobre los estudiantes, pero para los fines de este estudio se usará el término docentes en formación.

**Tabla 13**

*Libro de códigos para identificar la Percepción de la utilidad de la EEFP (continuación)*

| Categoría<br>Definición | Variable<br>(código) | Definición | Regla de codificación |
|---|---|---|---|
| **Consecuencias no previstas del uso de la EEFP.**<br>Se refiere a que las docentes en formación perciban que la EEFP tuviera un impacto en el desempeño de las docentes en formación, así como a contribuir a conseguir su empleo. | Impacto en el desempeño en el examen USICAMM<br>USI | Desempeño en el examen para la selección de profesores de nuevo ingreso a la educación básica y media superior. | Menciona el impacto que tuvo la Estrategia en su desempeño en el examen de USICAM |
| | Contribución a conseguir empleo<br>DL | La contribución que el participar en el Estrategia dio para obtener su empleo actual. | Menciona si el participar en la estrategia contribuyó para conseguir su empleo, en lo laboral o algo más. |

A partir del análisis de contenido híbrido efectuado a las transcripciones de las entrevistas es posible mencionar las frecuencias de los códigos elaborados en el proceso de codificación y categorización. Aquí se puede identificar la parte híbrida del análisis de contenido, pues se observa la unión entre el análisis cualitativo y el uso de los datos cuantitativos.

En la tabla 14 se puede apreciar que las docentes en formación percibieron que la EEFP fue de mayor utilidad a la mejora de su práctica y a la reflexión, y en menor medida a la contribución a conseguir empleo.

**Tabla 14**

*Frecuencia de los códigos de percepción de utilidad*

| Categoría | Códigos | Frecuencia |
|---|---|---|
| Percepción de utilidad de la EEFP | Mejora de la práctica docente | 28 |
| | Reflexión | 21 |
| | Autorregulación del aprendizaje | 14 |
| | Motivación a la mejora de la práctica docente | 14 |
| | Impacto en el desempeño en el examen USICAMM | 5 |
| | Contribución a conseguir empleo | 3 |

*Nota*. EEFP = Estrategia de Evaluación Formativa en Preescolar. Elaboración propia.

De igual forma, se pueden mostrar las frecuencias de los códigos por cada participante. Como es posible apreciar en la tabla 13 resaltan los casos extremos de Yess y Flor, pues la primera presenta mayor frecuencia en los códigos y la segunda solo en dos.

**Tabla 15**

*Frecuencia de cada código de percepción de utilidad, por participante*

| Códigos | Yess | Fany | Candy | Anhel | Flor |
|---|---|---|---|---|---|
| Mejora de la práctica docente | 8 | 7 | 6 | 5 | 2 |
| Reflexión | 6 | 2 | 6 | 3 | 4 |
| Autorregulación del aprendizaje | 4 | 2 | 4 | 4 | 0 |
| Motivación a la mejora de la práctica docente | 6 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| Impacto en el desempeño en el examen USICAMM | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Contribución a conseguir empleo | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Total | 26 | 14 | 22 | 15 | 6 |

*Nota*. Elaboración propia.

## Resultados

Como se identificó en la primera etapa de la investigación la intervención de la EEFP generó un cambio en la práctica de las docentes en formación. Asimismo, el objetivo de esta segunda etapa fue identificar si las mismas participantes perciben la mejora de su práctica docente y si la estrategia les fue de utilidad en cuanto a las características de la EFD, es decir, las consecuencias previstas del uso de la EEFP, tales como (a) reflexionar, (b) autorregular su aprendizaje, (c) sentirse motivadas a mejorar. De igual forma, sobre las consecuencias no previstas, si les fue útil en (d) presentar un mejor desempeño en el examen de ingreso a la educación básica USICAMM y (e) conseguir un empleo.

Primeramente, se considera pertinente mencionar que la confiabilidad que se obtuvo tras dos revisiones por parte de los expertos fue de .55 en la primera y en la segunda aumentó a .88, la cual es considerada aceptable (Holsti, 1969, como se cita en Mayring, 2014). Esto indica que las inferencias derivadas del análisis de la información son confiables.

Los resultados muestran que las docentes en formación percibieron que la EEFP les fue mayormente útil en la mejora de su práctica, en promover la reflexión, la autorregulación de su aprendizaje, y sentirse motivadas a la mejora. En cuanto a un mejor

desempeño en el examen de ingreso a la educación básica USICAMM y el obtener un empleo la percepción fue de poca utilidad, en algunas participantes fue nula.

A continuación, se desglosa el análisis de cada código. Cabe señalar que empezando el siguiente apartado al parafrasear o citar lo que se mencionó en la entrevista se utilizará el identificador de la docente en formación (ver tabla 12) y los dígitos que representan las líneas donde se localizan (ver anexo A).

***Mejora de la práctica docente***

Cabe recordar que la evaluación formativa dirigida al docente va enfocada a la formación y desarrollo del mismo y debe ser relevante para la mejora de su práctica, lograr esto es en beneficio de los docentes y también permite la mejora del proceso educativo de los estudiantes (Davini, 2015; Tillema, 2010). Ahora bien, se identifica que desde la percepción de las docentes en formación la intervención con la EEFP les fue útil para mejorar su práctica docente, ya que fue el código con mayor frecuencia y el que todas las participantes mencionaron (ver tablas 14 y 15).

Así, se puede mencionar el caso de YE_CON_515-522 que señaló que tras la EEFP se mostró más segura de su intervención, especialmente en el ambiente de aprendizaje, el control del grupo, su planeación y la evaluación del aprendizaje en los niños:

> "… la evaluación totalmente con un solo instrumento se puede hacer mucho y puedo abarcar mucho también, porque yo me frustraba también por los instrumentos, decía ¿qué voy a hacer? la rúbrica ¿qué voy a evaluar o qué voy a poner o cómo? y pues el diario lo vamos a seguir utilizando, lo sigo utilizando, también la Planeación, las actividades, que concuerden con el aprendizaje esperado, las estrategias, los materiales a utilizar." (YE_Con_520-525).

De igual forma, AN_Doc_92-95 señaló percibir mejora en su práctica docente, particularmente en la evaluación de las evidencias de aprendizaje de los niños, ya que antes lo había practicado pero solo durante dos semanas “pero ahora que fue cada sesión todo el ciclo, fue mejorando en eso”.

Por el contario resalta el caso de Flor, pues mencionó que:

> “… de principio, tomaba en cuenta las recomendaciones que daban, pero también trataba de no cambiar mucho […] Mi práctica como yo lo hacía, cómo me comunicaba con los niños, cómo analizar las actividades, pero siempre agregando lo que ustedes me recomendaban. Porque sentía que si cambiaba mucho ¿Qué tal si movía algo de lo que ya estaba bien? ...” (FLO_Des_916-920).

***Reflexión***

La reflexión es la conceptualización y elucidación (aclaración) de los datos recopilados, es el pensamiento o consideración de algo con atención y detenimiento para estudiarlo o comprenderlo bien. Asimismo, cabe resaltar que es la segunda etapa en la aplicación de la evaluación formativa dirigida al docente (Tillema, 2010). Es decir, a través de la reflexión las docentes en formación comprenden su práctica docente y pueden iniciar la visualización a algún cambio.

En esta investigación se pudo identificar que todas las docentes en formación señalan que la EEFP les fue útil para promover la reflexión de su desempeño, ya que todas lo mencionaron en sus entrevistas (ver tabla 15) y es el segundo código con mayor recurrencia (ver tabla 14). A continuación, se presentan ciertos fragmentos donde se observa la reflexión en las participantes.

En el caso de Anhel al cuestionarle su diálogo interno durante las retroalimentaciones mencionó:

> “Pensaba ok, no lo había visto de esa manera y el hecho de que otra tercera persona esté viendo como intervienes y te diga qué es lo que estás haciendo, en qué momento lo hiciste, tal vez no tomaba yo aspectos así en lo que estaba haciendo y yo ¡ah ok! yo no me había dado cuenta de que yo estaba haciendo esto o de que lo debería de cambiar, me daba una idea de esto es lo que tengo que mejorar y esto es lo que voy a fortalecer aún más” (AN_Doc_51-55).

Por otro lado, con el mismo cuestionamiento Candy señaló:

> “Decía, no sí es cierto, porque de lo que hablaban yo veía las imágenes en mi cabeza de lo que estaba sucediendo en ese momento y volvía a verme otra vez dando clases y era sí es cierto y nunca lo había tomado en consideración” (CA_Usi_201-203).

Finalmente, al cuestionarle a Flor sobre el uso que le dio a los resultados de la rúbrica refirió que:

> “Pues cuando me la mandaban la leía, y miraba que era lo que… Pues estaban los niveles que nos ponían, y me iba directo a lo que estaba en los más bajos y me ponía a pensar en por qué estaba bajo, y me ponía a recordar lo que ustedes me habían dicho. Pero, fuera de ahí, no las seguía utilizando…” (FLO_Des_882-884).

***Autorregulación del aprendizaje***

Otra característica de la evaluación formativa dirigida al docente que se pone en consideración en este análisis es la autorregulación del aprendizaje. Desde la perspectiva de la evaluación formativa la autorregulación activa las capacidades cognitivas y motivacionales de los estudiantes, los enfoca en sus objetivos de aprendizaje, los ayuda a monitorear y reflexionar sobre el mismo, y les brinda retroalimentación y estrategias que pueden usar para ayudarlos a alcanzar sus objetivos (Cizek et al., 2019). Esta característica se presentó

mayoritariamente en tres de las participantes: Yess, Candy y Anhel; en menor medida en Fanny; y nula en Flor (ver tabla 15).

La autorregulación del aprendizaje la podemos observar en Yess, quien señaló que cuando ponía en práctica los cambios a su intervención con los niños ella:

> "… sí me preocupaba por la rúbrica pero ya no tanto, a veces decía tengo que soltarlo porque el querer hacer todo bien a mí me frustraba, me sentía como ay la rúbrica, tengo que cubrirla, entonces decía no, mejor ahorita me voy a enfocar en esto porque se me va a olvidar y no hago esto me fui por partes, yo lo organicé así voy a atender esto y ya después esto" (YE_Con_440-444).

De igual forma con el caso de FA_Doc_707-715, quien mencionó que al realizar su planeación para la siguiente sesión primero recordaba (capacidad cognitiva) sus áreas de mejora revisadas en la retroalimentación. En segundo lugar, ya que lo tenía en cuenta revisaba (reflexión) qué actividades podría usar para mejorar. Posteriormente, elegía un campo de formación académica y algún aprendizaje esperado. Después, con base a las necesidades de los niños y ella misma ya lo relacionaba con lo que tenía que mejorar y sus actitudes (monitoreo) para al final aplicarlo en su planeación (objetivo de aprendizaje). Lo anterior se puede identificar en el siguiente fragmento:

> "… era volver a acordarme lo que me hacía falta realizar y una vez que lo tuviera en cuenta ya checaba algunas de las actividades que pudiera favorecer lo que me hacía falta, ya elegía un campo de formación académica, algún aprendizaje esperado y ya conforme a las necesidades de los niños, y conforme a mis necesidades pues ya podía ir relacionando lo que me hacía falta favorecer, mis actitudes y ya podía aplicarlo en la planeación." (FA_Doc_707-715).

Es de llamar la atención el caso de Flor, pues al preguntarle sobre su experiencia respecto a los cambios que realizó en su desempeño docente ella refirió:

> "Siempre para acordarme, si llevaba ahí la planeación y ya estaba ya todo hecho; pero siempre para acordarme de lo que tenía que hacer, lo que tenía que recordar, llevaba siempre unas notitas, y esas notitas siempre las tenía pegadas en donde grababa el celular y a veces me quedaba viendo a la notita nada más, pero de concentrarme en eso, a veces me olvidaba de otras cosas. Y creo que en eso perdía un poquito el enfoque, no nada más de tratar de mejorar la recomendación que me daban, era general. No por querer hacer una cosa, debo omitir las otras." (FLO_Des_948-952).

Con lo anterior podría inferirse que para Flor fue difícil o no logró regular su aprendizaje.

***Motivación a la mejora de la práctica docente***

La motivación a la mejora de la práctica docente es la sensación de que los evaluados de hecho pueden dar el siguiente paso porque entienden lo que deben hacer (Brookhart, 2009). En esta investigación acorde a la tabla 14 fue el código con menor recurrencia (14), además, se identificó mayormente en Yess, posterior en Fany y Candy, en menor medida en Anhel y nula en Flor (ver tabla 15).

Ejemplo de la motivación fue el caso de Candy:

> "La verdad sí me sentía emocionada, porque sí me ilusionaba empezar a planear, siempre me ha gustado planear y ver voy a jugar esto con los niños y les va gustar, yo sé que se van a poner bien felices. Yo me emocionaba al ver las sugerencias que me iban haciendo…" (CA_Usi_218-220).

De igual forma, Yess mencionó:

> “… para mí fue wwooww! Tengo claro esto y de esto se puede atender mucho y luego después en las actividades también, ya hay un propósito ya se atiende el aprendizaje esperado y yo lo veía así como que ya se iba armando y enriqueciendo la planeación y a la vez se iba puliendo […] voy mejorando acá entonces yo veía la rúbrica y a veces me decía ay tengo muchos satisfactorios, creo que era algo así, y yo quiero ser excelente, yo quiero mejorar en esto por eso cuando decían que preguntaba otras cosas me quedaba con la duda dije no, porque si quiero aprenderlo ¿cómo le puedo hacer? Tengo que preguntar y por eso fue que era muy preguntona.” (YE_Con_460-469).

***Impacto en el desempeño del examen USICAMM***

Este código hace referencia al posible impacto que la EEFP pudo haber tenido en las docentes en formación sobre su desempeño en el examen para selección de profesores de nuevo ingreso a la educación básica de USICAMM. Cabe mencionar que este código pertenece a una categoría inductiva ya que no es parte de las características de la evaluación formativa dirigida al docente, es decir, las consecuencias previstas del uso de la EEFP. No obstante, surgió durante las entrevistas de retroalimentación de la etapa uno, ya que las docentes en formación mencionaron en diversas ocasiones el tema del examen; por lo tanto, se consideró como un punto a cuestionar en las entrevistas de la etapa dos.

Sin embargo, se identifica que este elemento presentó menor frecuencia en comparación con las características de la evaluación formativa dirigida al docente (Ver tabla 14). Así pues, es posible señalar que Yess mencionó:

> “Sí, tuvo mucho porque… por decir la Evaluación, no recuerdo porque eran muchos rubros, pero sí recuerdo que tuve presentes algunas cosas que vimos aquí, referente a la Evaluación” (YE_Con_528-529).

Por otra parte, Fany indicó:

"Yo creo que sí porque casi todas las preguntas eran relacionadas con casos…" (FA_Doc_761).

Finalmente, Candy señaló que su participación en la EEFP pudo haber influido en su desempeño en el examen de manera indirecta, esto se puede observar en la siguiente viñeta:

"En el examen venían algunas preguntas que eran como de situaciones, por ejemplo, si un niño se cae ¿qué harías? ¿O de qué maneras harías esta intervención? Eran como ejemplos, situaciones ficticias que a lo mejor pudieran influir indirectamente sin que yo me diera cuenta…" (CA_Usi_336-338).

***Contribución a conseguir empleo***

Con este código se buscó identificar si el participar en la EEFP contribuyó de alguna manera en obtener su empleo al momento de la entrevista o a mantenerse laborando para CONAFE (ver tabla 12). Al igual que el código anterior y por las mismas razones este es inductivo. Asimismo, su frecuencia fue la más baja (ver tabla 14). Únicamente una docente en formación menciona que la EEFP sí contribuyó, esto se identifica en la siguiente viñeta:

"Sí, profe. Creo que no sé si esté bien, pero lo voy a decir. Que mis profesores, o por lo menos la profe S., creo que me ayudó a que me conocieran un poco más, que conocieran un poco más mi trabajo. También en CONAFE pues que me tomaran en cuenta para ser académica de acompañamiento…" (YE_Con_531-534).

Asimismo, Anhel también señaló que la EEFP contribuyó a obtener su puesto de trabajo al momento de la entrevista, no obstante, lo hace desde otro ángulo:

"Yo considero que sí. Porque, igual sí fue un ejercicio y todo eso, pero al fin y al cabo siempre lo vamos a llevar a la práctica, sí me ha impactado en el aspecto laboral

porque puedo tomar esos aspectos que ustedes me indicaron, me sugirieron, yo creo que tuvo un impacto importante en lo laboral" (AN_Doc_115-118).

En resumen, es posible mencionar que las docentes en formación percibieron que la EEFP les fue útil en promover en primer lugar la mejora de su práctica (todas lo mencionaron en la entrevista); en segundo, la reflexión; en tercero, la autorregulación de su aprendizaje y la motivación a la mejora (especialmente en Yess y Fany); en último lugar el impacto en el desempeño en el examen USICAMM y el contribuir a conseguir empleo.

De forma específica, las docentes en formación percibieron que la EEFP sí les fue útil para la mejora de su práctica, ya que reportaron que ésta era más dirigida y con metas más claras sobre su proceder y cómo lograrlas. De igual forma, en cuanto a la utilidad para promover la reflexión, ya que señalaron que durante y después de la retroalimentación pensaban detenidamente sobre su proceder en la clase anterior y la contrarrestaban con el reporte individual, procurando comprender qué debían modificar para realizar la siguiente planeación; en mayor medida en Yess y Candy.

En cuanto a la utilidad para la autorregulación del aprendizaje cuatro docentes participantes mencionaron que les fue útil, aunque en menor medida que la reflexión, esto podría deberse a que es un proceso cognitivo de mayor complejidad. Sobre la motivación a la mejora del desempeño, en ésta la utilidad se identificó de manera más clara en los casos de Yess, Fany y Candy, quienes manifestaron sentirme entusiasmadas de ver sus logros y sentir que querían mejorar aún más; en el caso de Anhel ella señaló que se sentía más fortalecida (AN_Doc_75).

Resalta particularmente el caso de Flor, ya que se identificó que la EEFP no fue útil para la promoción de la autorregulación del aprendizaje, se infiere que esto se debió a la resistencia al cambio que influyó también en su motivación a la mejora del desempeño.

Finalmente, la EEFP fue útil en menor medida para el desempeño en el examen de ingreso para la educación básica USICAMM, solo tres docentes en formación consideraron que tuvo un impacto directo en ellas y una de forma indirecta. Ahora bien, sobre la contribución a conseguir empleo solo una de las participantes identificó que le fuera útil de manera directa: Yess.

## Capítulo 7. Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito valorar el cambio en la práctica y la percepción de utilidad en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de la intervención de la EEFP. Se integró en dos etapas, la primera consistió en determinar el efecto en la práctica docente de las participantes durante la intervención de la EEFP, con el fin de determinar si la estrategia basada en la evaluación formativa al docente generaba un cambio en su práctica.

La segunda etapa permitió identificar si las participantes percibieron a la EEFP útil para mejorar su práctica docente, es decir, las consecuencias previstas del uso de la Estrategia, incluyendo: promover la reflexión, autorregulación del aprendizaje y la motivación; así como las no previstas: desempeño en el examen para selección de profesores de nuevo ingreso a la educación básica de USICAMM y contribución a conseguir empleo. Este capítulo presenta las conclusiones, discusión, recomendaciones, limitaciones y sugerencias para otros estudios.

### Conclusiones

Con base en el objetivo del presente estudio: valorar el cambio en la práctica y la percepción de utilidad en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de la intervención de la EEFP, se concluye que se demostró un progreso en la práctica docente de las participantes. En primer lugar en la dimensión de Planeación, segundo en Evaluación, aunque con menor consistencia, y finalmente en Intervención, donde una participante no presentó cambio en su práctica.

Además, todas percibieron a la EEFP mayormente útil para mejorar su práctica docente y promover la reflexión, en menor medida la autorregulación del aprendizaje y la motivación; todas en referencia a las consecuencias previstas para el uso de la Estrategia. La

percepción de utilidad fue mucho menor en cuanto a la contribución a conseguir empleo e impacto en su desempeño en el examen de ingreso para la educación básica USICAMM, es decir, consecuencias no previstas del uso de la EEFP.

Con la finalidad de lograr el objetivo uno: determinar el efecto en la práctica de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la intervención de la EEFP, se utilizó un diseño de línea base múltiple por participantes para la asociación de variables. Este diseño demuestra la consecuencia de su intervención cuando debido a esta se presentan modificaciones en las pautas de los datos de la variable dependiente; sin embargo, se conoce la probabilidad de que dichas modificaciones podrían deberse a factores extraños, no obstante, es poco probable ya que el tratamiento es aplicado en diversas ocasiones. Además, al presentarse un patrón de modificación consistente se demuestra reiteradamente que la conducta cambia como consecuencia de las intervenciones escalonadas (Kazdin, 2019).

Así, en este estudio observaron los patrones de cambio. Primeramente, en el puntaje global se identificó una tendencia al incremento y positiva en la totalidad de las docentes en formación, de la misma manera, la modificación hacia la mejora de la práctica docente desde la primera sesión de la EEFP. En los resultados por dimensiones, Planeación mostró mayor incremento. En Evaluación unas cuantas sesiones puntuaron hacia el decremento pero invariablemente por arriba de la LB, por lo tanto, se considera que esta dimensión presentó menor consistencia. Resalta Intervención, pues aunque también se mostraron modificaciones hacia la mejora de la práctica en cuatro docentes en formación una no mejoró en absoluto.

Asimismo, la modificación fue consistente, ya que la práctica aumentó desde la primer sesión de la EEFP, lo cual indica consistencia del cambio (Kazdin, 2019). Por lo tanto,

es posible efectuar inferencias sobre el impacto de la intervención a través de la EEFP, es decir, que las modificaciones mencionadas son confiables y son a causa del tratamiento (EEFP) y no a factores externos al rendimiento.

Asimismo, se cumplió con tres criterios para la evaluación visual de los diseños de línea base múltiple, establecidos por Kazdin (2019). Se identificaron modificaciones tendientes al incremento en los promedios de los resultados y en las pendientes de la línea base a las de la Estrategia, tal como se había preestablecido (criterios 1 y 2). De la misma manera, se observaron las modificaciones de la práctica docente de la sesión final de la LB a la primera de la EEFP (criterio 3).

Ahora bien, para el objetivo dos: Identificar la percepción de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre la utilidad de la EEFP, se utilizó un enfoque cualitativo no estructurado por medio del método híbrido de análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2003). Con este tipo de análisis es posible identificar la frecuencia de las menciones de los códigos en las entrevistas (enfoque cuantitativo), así como analizar el discurso verbal y no verbal de las participantes (enfoque cualitativo) y realizar inferencias sobre la información recolectada, de su enfoque híbrido.

Así, los elementos importantes de la transcripción de las entrevistas se agruparon por códigos deductivos e inductivos, los primeros referidos a las características de la EFD, es decir, consecuencias previstas del uso de la EEFP: mejorar la práctica docente, promover la reflexión, la autorregulación del aprendizaje y la motivación; los segundos a las consecuencias no previstas del uso de la Estrategia: impacto en el examen USICAMM y contribución a conseguir empleo.

Consecuentemente, es posible deducir que las participantes percibieron que la EEFP les fue mayormente útil en la mejora de su práctica docente ya que hubo presencia de este

código en todas las entrevistas, dando un total de 28 menciones. De manera semejante pasó con la promoción de la reflexión ya que todas la mencionaron, aunque con una frecuencia menor (21).

En consecuencia, las participantes identificaron que mejoraron su práctica docente, pues al preparar su planeación y realizar la interacción en el aula reconocieron sus propios cambios, veían los resultados con los niños y durante la siguiente retroalimentación los expertos mencionaban dichos cambios y mejoras. Además, por medio de la EEFP les fue posible tener una reflexión más dirigida, es decir, lograban conceptualizar, aclarar y considerar su desempeño con atención y detenimiento (Cizek et al., 2019), paso necesario para iniciar un cambio.

De igual forma, la autorregulación del aprendizaje y la motivación se percibieron como de utilidad, aunque en menor medida, ambas con 14 menciones en cuatro de las cinco participantes. Así, la autorregulación se identifica en las participantes ya que mencionaron que se enfocaban y reflexionaban en los objetivos de aprendizaje que se les brindó durante la retroalimentación, se monitoreaban al momento de realizar su planeación (con base en el reporte entregado) y/o durante su intervención en clases.

De manera semejante ocurrió con la motivación, las docentes en formación señalaron sentirse emocionadas, ilusionadas, motivadas al ver sus Satisfactorios (en la REDD) y la mejoría en su desempeño tras las retroalimentaciones, querían comenzar a realizar sus planeaciones y las intervenciones con los niños, pues comprendían mejor lo que debían modificar y cómo hacerlo.

En conclusión, la EEFP es adecuada para mejorar la práctica docente, y es útil en promover la reflexión, la autorregulación del aprendizaje y la motivación, es decir, para las consecuencias previstas de su uso. Cabe resaltar que esta investigación aporta una visión

más amplia de la intervención de la evaluación formativa al docente por medio de la EEFP: desde la evaluación de la práctica misma por medio de expertos (ver figuras 9 y 10) y desde la percepción de las participantes.

En cuanto a las consecuencias no previstas del uso de la EEFP, a saber, la percepción de utilidad sobre el desempeño en el examen para selección de profesores de nuevo ingreso a la educación básica USICAMM, dos docentes en formación señalaron que les fue útil de forma directa y una indirecta. En todo caso, mencionaron que la Estrategia influyó en lo referente a la evaluación del aprendizaje de los niños y a que los reactivos fueron presentados como casos o situaciones parecidas a lo que se vio en la EEFP.

Sobre la utilidad a Contribuir a conseguir empleo dos participantes refirieron que sí les fue útil aunque desde enfoques diferentes, una desde que conocieran más su trabajo y le ofrecieran el puesto de académica de acompañamiento en CONAFE; otra desde lo que aprendió y cómo influirá al llevarlo a la práctica en lo laboral. Por lo tanto, se concluye que la EEFP fue de utilidad para el desempeño en el examen USICAMM en tres docentes en formación, y para conseguir empleo únicamente en dos. Esto es en menor medida en comparación con la utilidad en cuanto a los usos previstos de la EEFP.

**Discusiones**

Lo obtenido en esta investigación es semejante a lo identificado en otros estudios que utilizaron un proceso de evaluación formativa. Sobre la práctica global, los resultados de las docentes en formación se colocaron en la línea base en un rango de 27 a 40, posterior a la intervención con la Estrategia incrementó de 54 a 65. En Scheeler et al. (2010), Scheeler et al. (2012) y Akalin y Sucuoglu (2015), el porcentaje de la práctica de sus docentes activos y/o en formación en la línea base estuvo en un rango de 0 a 50, de 23 a 90 y de 21 a 36, respectivamente. Después de ser retroalimentados, los resultados apuntaron de 90 a 100,

de 80 a 100 y de 59 a 62, en el mismo orden de autores. Como se puede observar se presentó mayor cambio en los primeros dos estudios, no así en el tercero; cabe resaltar que la temporalidad de la retroalimentación de los estudios fue inmediata en los primeros y diferida en el tercero.

De este modo, con los resultados señalados en esta investigación es posible mencionar que la práctica docente mejoró tras la intervención de la EEFP. No obstante, al compararlos con los estudios de Scheeler et al. (2010) y Scheeler et al. (2012), dicha mejora fue menor, y de manera más igualitaria con la investigación de Akalin y Sucuoglu (2015) y de Reddy et al., (2016). Esto podría deberse a la temporalidad de la retroalimentación señalada con anterioridad, pues la de Akalin es diferida al igual que en el presente estudio.

Aquí es importante tener en cuenta los tipos de retroalimentación: inmediata y diferida. La primera parece ser más eficiente para el resultado de un trabajo; y la segunda, para procedimientos o productos de mayor complejidad, que necesitan una alta demanda de procesamiento y reflexión sobre lo realizado (Hattie y Timperley, 2007).

Resulta relevante resaltar que en los trabajos de Scheeler et al. (2010), Scheeler et al. (2012), Akalin y Sucuoglu (2015) y Reddy et al., (2016) retroalimentaron a sus participantes en conductas particulares de la intervención del profesorado, por mencionar, habilidades en el manejo del aula o unidades básicas de instrucción. Es decir, no se consideró la práctica docente de manera integral, en otras palabras, no se prestó atención en la planeación de la clase y la evaluación del aprendizaje, como se realizó en este estudio.

Continuando con la discusión de este estudio con otras investigaciones, se identificó similitud en cuanto a la percepción de utilidad de la evaluación formativa. Cañadas et al., (2018) encontró que los docentes en formación percibieron que la EF les fue útil para

desarrollar la motivación, atención a la diversidad y aspectos referentes al aprendizaje de los niños, mismas que coinciden con la REDD.

Ahora bien, aunque desde la percepción de la mayoría de las docentes en formación la EEFP es percibida como útil para la mejora de su práctica docente, promover la reflexión, la autorregulación del aprendizaje y la motivación, resalta el caso de Flor, que refirió que hizo algunas modificaciones a su práctica, pero procuraba no cambiar mucho porque sentía que podría mover algo que ya realizaba bien.

Lo anterior puede interpretarse como resistencia al cambio, es decir, la resistencia a todo poder que se contrapone a la adaptación y cambios de la innovación. Ésta se relaciona con el desempeño, o como se maneja en esta investigación la práctica docente, pues se ha identificado que cuando dicho desempeño es alto la resistencia al cambio es baja (Merino, 2019).

En el caso de Flor se identifica una resistencia al cambio, no hubo mejora en la evaluación de su práctica, específicamente en Intervención (ver figura 8), percibió nula utilidad para la autorregulación del aprendizaje y motivación; aunque la EEFP sí le fue útil para reflexionar. Puede parecer que la EEFP tuvo poco impacto en Flor, pero es importante mencionar que “la mejora es un proceso gradual, no un acto voluntarioso de efectos inmediatos” (Díaz Barriga, 2015, p. 145).

En adición, se constata que el presente estudio cubre como mínimo cuatro rasgos distintivos de la EF y dos principios de la EFD: la retroalimentación, la reflexión, autorregulación del aprendizaje y la motivación (Brookhart, 2009; Cizek et al., 2019) y la correspondencia con la práctica docente y sus tareas laborales (Díaz-Barriga, 2015; Tillema, 2010), respectivamente.

Además, se logró establecer un ambiente de confianza, informal e independiente de la evaluación sumativa ya que se realizó fuera del contexto de la escuela Normal, principios requeridos para realizar la evaluación formativa para la docencia (Díaz Barriga, 2015; Tillema, 2010). De igual forma, se tomaron en consideración algunos elementos para llevar a cabo la EFD, como el contar con un portafolios que incluyó planeaciones didácticas y videos con interacciones docentes, así como, la observación y entrevista por parte de un evaluador (Díaz Barriga, 2015).

La presente investigación tomó en cuenta las condiciones adecuadas para brindar una retroalimentación efectiva: tener presente y de forma específica lo que se retroalimentaría, establecer objetivos claros y la forma de lograrlos, crear un diálogo en ambas direcciones (retroalimentadores – docentes en formación), generar un ambiente donde las docentes en formación se sintieran en confianza, promocionar la autorregulación y entregar un reporte personalizado por escrito y confidencial (Pedroza y García-Poyato, 2022). Asimismo, los evaluadores contaban con gran destreza en retroalimentar la práctica docente y comprensión del currículo, requerimientos que se ajustan a prácticas de retroalimentación al profesorado localizadas en la literatura (Pedroza y García-Poyato, 2022).

**Recomendaciones**

Como se ha demostrado en este estudio la evaluación formativa mejora la práctica docente, además, es necesario generar condiciones para que el profesor (en formación en este caso) se enfrente a sus propias prácticas y desarrolle el deseo de modificarlas (Díaz Barriga, 2015). No obstante, también es necesario que el futuro docente presente una actitud dispuesta a la crítica constructiva para lograr la reflexión y que tenga presente que el aprendizaje se da con la práctica y de forma gradual.

Asimismo, es importante que los docentes formadores consideren a la evaluación formativa como una forma de influir en la práctica docente de sus estudiantes, especialmente, cuando se encuentren realizando prácticas frente a grupo ya que es ahí donde se une la teoría con la práctica. Por lo tanto, se invita a que promuevan el uso de la evaluación formativa como recurso para mejorar la práctica docente en los futuros profesores, así como la coevaluación, con criterios de evaluación claros y específicos, con la finalidad de que los alumnos puedan comprender la información que se les brinde y que entre ellos se den retroalimentación efectiva, en un ambiente informal y de confianza.

Aunado a lo anterior, contar con el apoyo de los directivos de escuelas de formadores es imprescindible, desde el respaldo en la formación a docentes formadores en evaluación formativa. Esto con la finalidad de que su aplicación sea una forma de apoyo a su carga académica y no un trámite más con el cual cumplir. Generar espacios de diálogo con la finalidad de mejorar su aplicación es otra recomendación que se agrega. Además, que la misma institución realice una evaluación formativa a su profesorado formador, que promueva una proceso de reflexión, y con el paso del tiempo, realizar una evaluación docente para identificar hasta qué punto la actividad docente es eficaz.

A los tomadores de decisiones se les recomienda generar instancias evaluadoras externas a las instituciones formadoras de los futuros docentes del país, que promuevan y apoyen la evaluación formativa; con la finalidad de mejorar los procesos de evaluación del profesorado desde su formación inicial.

Finalmente, a la Unidad del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) se le recomienda formar a los asesores técnico pedagógico en el desarrollo de la evaluación formativa como la realizada en esta investigación y en el uso de la REDD como instrumento de observación de la práctica docente; de tal forma que puedan aplicarla al

profesorado a su cargo. Resulta importante recordar que la REDD fue desarrollada en el contexto mexicano, alineada al Programa de Educación Preescolar y cuenta con diferentes evidencias de validez que indican que el instrumento cuenta con propiedades psicométricas adecuadas.

Además, al seguir estas recomendaciones estarían cumpliendo con lo establecido en el Apartado III. Perfil, funciones y formación del asesor técnico pedagógico, específicamente en la disposición décima cuarta:

> El asesor técnico pedagógico es una maestra o un maestro con capacidad para acompañar, apoyar, retroalimentar y orientar a sus pares, con el objeto de mejorar sus prácticas docentes y favorecer la mejora y el cambio en las escuelas donde estos laboran (SEP, 2021, p. 10).

Y la décima sexta "El ejercicio de las funciones del asesor técnico pedagógico se enfocará en la atención de las necesidades formativas de las maestras, los maestros y técnicos docentes" (SEP, 2021, p. 10).

**Limitaciones**

Tal como se mencionó en las conclusiones, las condiciones en las que se realizó esta investigación fueron extraordinarias así como sus participantes. El contexto de contingencia por COVID-19 generó que la cantidad de docentes en formación fuera limitada, igualmente, no fue posible observar la práctica docente directamente en el aula. Si bien el uso de herramientas digitales facilitó el acceso a la observación esta es limitada al campo visual de la cámara (videograbación). Lo cual no permitió percibir otras interacciones del docente en formación con el grupo, por mencionar, durante la hora de recreo o al inicio de la jornada escolar; donde también se puede observar la práctica docente.

De igual manera, debido al mismo contexto la asistencia de los menores al jardín de niños y las clases no eran constantes, lo cual afectó el trabajo de campo. Esto limitó en tres vertientes:

a) Pocas clases. Esto afectó la cantidad de sesiones analizadas para establecer la línea base y para realizar la intervención con la EEFP. La línea base debía contar con la cantidad suficiente de sesiones que garantizaran la estabilidad, pueden ser tres sesiones, sin embargo, mientras mayor cantidad de sesiones mayor garantía. Afortunadamente, en esta investigación se obtuvo dicha estabilidad con las sesiones analizadas (de tres a cinco) y basándose en criterios utilizados en otras investigaciones (Scheeler, et al., 2010; Scheeler et al., 2012). De igual forma para la intervención con la EEFP, debido a que fueron pocas las clases, solo fue posible evaluar la práctica de las docentes en formación durante tres a cuatro sesiones, lo idóneo es una mayor cuantía.
b) Falta de tiempo para el trabajo de campo. Al finalizar la fase de tratamiento el ciclo escolar ya estaba llegando a su fin y no fue posible evaluar la persistencia del cambio, es decir, valorar si la mejora de la práctica se mantiene sin la participación de la EEFP. Por lo tanto, existe la limitante de no contar con el criterio de permanencia del cambio (Kazdin, 2019).
c) Grupos pequeños. Las docentes en formación estuvieron frente a grupo, no obstante, eran pocos los niños que asistían. En consecuencia, se generó un ambiente diferente al regular dentro del aula (sin pandemia), por mencionar: el orden del grupo, las reglas, el uso del tiempo en las actividades, etc. Situaciones que en la normalidad podrían presentar un mayor desafío.

Aquí cabe destacar que a pesar de lo anterior se logró llevar a cabo el trabajo de campo con docentes que estuvieran en interacción directa y presencial con los niños, además, se logró mejorar su práctica docente, en un momento crucial de su formación y durante un contexto donde las condiciones no eran las más óptimas.

**Futuros estudios**

En los antecedentes mencionados en esta investigación se utilizó el diseño de línea base múltiple como forma de investigación, así, es posible señalar que este tipo de diseños efectivamente identifican la eficacia de un tratamiento, la EEFP en este caso, ya que se logró modificar la práctica docente de las participantes. Por lo tanto, se considera pertinente el uso de estos diseños para futuras investigaciones en evaluación formativa, especialmente las que van dirigidas a estudiantes de la Normal que se encuentren realizando prácticas profesional. Esto debido a que este trayecto formativo es un trabajo clínico de asesorías a los futuros docentes, los asesores suelen tener pocos asesorados y esto presenta la posibilidad de llevarlo a cabo. Además, es importante que se incluya la persistencia del cambio, es decir, realizar un seguimiento de la conducta posterior al tratamiento para identificar si la práctica docente se mantiene sin la implementación de la evaluación formativa.

Igualmente, queda en espera el comprobar los resultados a partir de la instauración de un grupo-control  y uno experimental de docentes en formación, ambos asignados aleatoriamente. Lo anterior, con el fin de contrastar los resultados y brindar mayor robustez a la EEFP y la retroalimentación, contribuyendo al desarrollo de la investigación de la evaluación formativa y la retroalimentación al docente , así como su influencia en el aprendizaje del profesorado.

Por último, se considera posible realizar un estudio dirigido al contexto de CONAFE, con mayor cantidad de sujetos y escuelas, integrando a otros actores de la comunidad donde se encuentren las docentes en formación; con el mismo diseño de investigación, con mayor robustez y por medio de un experimento.

En resumen, este trabajo contribuye al desarrollo de la investigación de la evaluación formativa y la retroalimentación dirigida a docentes en formación, así como al uso del diseño de línea base múltiple por participantes como una opción oportuna para dicho desarrollo. De igual forma, aporta la documentación de un proceso de evaluación formativa de la práctica docente como intervención educativa, en el contexto de pandemia en comunidades de CONAFE. Además, proporciona los resultados positivos de la aplicación de un protocolo de retroalimentación enfocado en brindar retroalimentación efectiva.

Es relevante resaltar las condiciones en las que se realizó esta investigación: (a) un ambiente donde la asistencia a las escuelas era casi nula, (b) las condiciones para la enseñanza eran nuevas (ejemplo, el acercamiento y la interacción fueron limitadas entre la docente con los niños y entre ellos mismos), y (c) la comunicación con las docentes en formación y los expertos fue enteramente por medios digitales. A pesar de estas circunstancias hubo un efecto positivo y las docentes en formación mejoraron su práctica, debido a que la EEFP promovió la reflexión, la autorregulación de su aprendizaje y la motivación a la mejora. Ésta última difícil al inicio por las complejidades del envío de las evidencias de su práctica, no obstante, se logró su permanencia.

## Referencia


Álvarez-Gayou, J. L. (2003) 5. Métodos híbridos. En J. L. ÁLvarez-Gayou *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidos.

American Psycological Association (2017). *Ethical principles of psycologist and code of conduct*. Wasington, D. C.: Author. https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf

Akalin, S. y Suvuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational sciences: theory & practice, 15*(3), (pp. 739-758).

Biesta, G. J. y Stengel, B. S. (2016, 5ta ed.). Thinking Philosophically About Teaching. En Gitomer, Drew, B. y Courtney, A. (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 7-67). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*(1), 5.

Black, P., y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), (pp. 551-575). DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807

Cañadas, L., Santos, M. L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*, e07, 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982

Bransford, J., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond y J. Bransford. (Eds.) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational measurement: Issues and practice [Medición educative: problemas y práctica]*, 28(1), 1–2. doi:10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). 2. The etics of educational and social research (6ta ed.). En L. Cohen, L. Manion y K. Morrison *Research methodos in education* (pp. 51-77). Londos / New York: Routledge

Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. History, Characteristics, and Challenges. En H. Andrade y G. J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). Routledge.

Cizek, G., Andrade, H. y Bennet, R. (2019). Formative Assessment: History, Definition, and Progress. En H. Andrade, R. Bennet y G. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 3-19). Routledge.

Doyle, W. (1986). Paradigms on reserach on teaching [Paradigmas de la investigación sobre la docencia]. En T. Husen & T. H. Postlewaite (Eds.), *International enciclopedia of education: Research and studies [Enciclopedia internacional de la educación: investigaciones y estdios]*. Oxford: U.K.:Pergamon

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 358-386). Madrid, España: Alianza editorial.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDU] 2021). La formación inicial de docentes en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. *Educación en movimiento #8. Segunda época. Trascendencia de la formación*

*docente,* (7-9). https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin_8.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo ([CONAFE] 12 de agosto de 2020). *Tendrán líderes para la educación comunitaria del CONAFE mayor capacitación y estudios de licenciatura*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/conafe/articulos/tendran-lideres-para-la-educacion-comunitaria-del-conafe-mayor-capacitacion-y-estudios-de-licenciatura-emb?idiom=es

Consejo Nacional de Fomento Educativo ([CONAFE] 17 de octubre de 2022*). Educación comunitaria para el bienestar. Modelo pedagógico que ofrece una alternativa educativa encaminada a aprender a aprender, basado en los principios de la relación tutora.* https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence [Calidad docente y rendimiento estudiantil: una revisión de las evidencias de las políticas estatales]. *Educational Policy Analysis Archives 8* (1).

Darling-Hammond, L. (2002). "Qué es lo que realmente importa en la enseñanza". En *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, (pp. 115- 142). México: SEP/ BAM. https://cursa.ihmc.us/rid=1N8NKPZ27-26VF0CY-1YGG/Queesloque.pdf

Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo, revista de investigación latinoamericana (PEL)*, 49(2). https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1

Davini, M. C. (2015). Acerca de la formación y la práctica docentes. En M. C. Davini (1ra ed.) *La formación docente en la práctica* (13-44). Paidos.

Diario Oficial de la Federación (03.08.2018). *Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true

Diario Oficial de la Federación (06.07.2020). *Programa sectorial de educación 2022-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021.* SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio ([DGESuM], 2022). *Anexo 03. Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar*. Secretaria de Educación Pública. https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Díaz Barriga, Á. (2015). VII. Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado, F. (Coords.), *La evaluación docente en México* (p. 139-167). FCE/INEE.

Díaz, M. I. (2016). *Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo* (serie Reflexiones en curso 7. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación). OCDE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246701_spa

Dip, J. A. y Gamboa, L. F. (2019). La heterogeneidad de los efectos de la educación preescolar sobre los resultados cognitivos en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 128, pp. 79-100. https://www.cepal.org/es/publicaciones/44738-la-heterogeneidad-efectos-la-educacion-preescolar-resultados-cognitivos-america

Educacionbc (2021). *Principales cifras estadísticas 2021. Estadísticas por nivel educativo*. https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2021/

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje*. MarcoeLe revista de didáctica español como lengua extranjera* (24), 1-24. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Gitomer, D. (2018). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 68-78. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016

Gobierno de México (s/f a). *Estadística histórica 1893-1894 a 2020-2021*. Estadística e indicadores. Estadística educativa. https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx

Gobierno de México (s/f b). Planes 2018. Licenciatura en educación preescolar. http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122

Gutiérrez D. y Ruiz L. (2018). Impacto de la educación inicial preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9* (17), 33-51. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó

Ingverson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación, 38*, 21-77. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17438/114-245-1-SM%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE] 2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE] 2018). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Resumen ejecutivo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-formacion-inicial-de-docentes-de-la-educacion/

Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. E. y Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica 33*(4), 540-546. http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol4%202011/tema17.htm

Juárez, S. (2013). *El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de una escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California*. (Tesis de maestría, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo). https://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/2010/Susana_Juarez_Salgado.pdf

Kazdin, A. E. (2011). S*ingle-case research designs. Methods for clinical and applied settings*. Nueva York: Oxford University Press.

Kazdin, A. E. (2019). Single-case experimental designs. Evaluating interventions in research and clinical practice. *Behavior research and therapy*. Doi: https://doi.org/10.1016/ j.brat.2018.11.015

Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill

León, O. y Montero, I. (2003). Diseños experimentales de caso único. En O. León (3ra. Ed.) *Métodos de investigación en psicología y educación* (303-327). McGraw-Hill Interamericana

Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 50*(1), 4-20 https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2

Martínez Rizo, F. (2012a). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En Martín, E. y Martínez-Rizo, F. (Coord) *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (27-40). Madrid, España: Fundación Santillana.

Martínez Rizo, F. (2012b). La evaluación formativa. En Martínez-Rizo, F. *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa* (83-146). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.

Mayring. P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research sozial for schung 1* (20).

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.* Klagenfurt. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

Merino A. B. (2019). Resistencia al cambio y desempeño docente en educadores de una institución educativa. *Desafíos, 10*(2), 88-94. https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.68

Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y Mejora de la educación*. España: OEI.

Pedró, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? *Revista Educación Superior y Sociedad 32* (1), 60-88

Pedroza, L. H. (2017). *Orientaciones para la práctica docente* [manuscrito inédito].

Pedroza, L. H. y García-Poyato, J. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 26*(3), 569-593. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.16925

Pedroza, L. H. (2016). *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar* (Tesis doctoral, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo). http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Luis%20Horacio%20Pedroza%20Zu%C3%B1iga.pdf

Pedroza, L. H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10*(1), 109-129. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006

Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de pedagogía, 68*(2), pp. 1933. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202

Presidencia de la República (2019, 30 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación.

Rappoport, S., Rodríguez, M. S. y Bressanello, M. (2021). *Enseñar en tiempo de Covid-19. Una guía teórico-práctica para docentes de primera infancia*. Montevideo: UNESCO.

Ravela, P. Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017*). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: SEP.

Reddy, L. A.,Dudek, C. M. y Lekwa, A. (2016): Classroom Strategies Coaching Model: Integration of Formative Assessment and Instructional Coaching. *Theory Into Practice.* DOI: 10.1080/00405841.2016.1241944

Reynolds, M. y Strom, S. (Eds.). (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press

Sadler, R. (1998) Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 77-84. DOI: 10.1080/0969595980050104

Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2011). *Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora.* Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2017*). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y*

*sugerencias de evaluación*. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2020). *Orientaciones para las prácticas profesionales de las escuelas normales en las comunidades CONAFE*. http://creson.edu.mx/docs/slider/-200907222113.pdf

Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2021). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en la educación básica*. USICAMM. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf

Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública ([SEP] s/f*). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/#

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park CA: Sage

Scheeler, M., Congdon, M. y Stansbery, S. (2010). Providing Immediate Feedback to Co-Teachers Through Bugin-Ear Technology: An Effective Method of Peer Coaching in Inclusion Classrooms. *Teacher Education and Special Education 33*(1) 83–96.

Scheeler, M., McKinnon, K. y Stout, J. (2012). Effects of Immediate Feedback Delivered via Webcam and Bug-in-Ear Technology on Preservice Teacher Performance. *Teacher Education and Special Education 35*(1) 77–90.

Schmelkes, S. (2015). IV. Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado, F. (Coords.), *La evaluación docente en México* (p. 96-115). FCE/INEE.

Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. & Nores, M. (2005*). Lifetime effects. The High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilant, Michigan, EE.UU: Highscope Press.

Shavelson, R. y Towne, L. (2002). Features of education and education research. En Shavelson, R. y Towne, L. (Cols.) *Scientific research in education* (pp. 80-96). Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/10236

Shepard, L., Penuel, W. y Pellegrin, J. (2016). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 37*, 1, 21–34.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 9*(2), 1-30.

Silverman, D. (2011). Interpreting qualitative data. Londres: SAGE. (Capítulo 7. Interview).

*Sistema de información de tendencias educativas en américa latina [SITEAL] - UNESCO* (2019). Nivel secundario. Documento de sub-eje. Educación básica. Buenos aires: SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf

Strauss, A. y J. Corbin. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Ed. Universidad de Antioquía.

Tillema, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher professional development en P.L. Peterson, E. Baker y B. McGaw, *International encyclopedia of education* (3ra ed.). Elsevier.

Tirado, F. (2015). XII. Planteamiento: evaluación formativa del desempeño docente. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado, F. (Coords.), *La evaluación docente en México* (p. 96-115). FCE/INEE.

UNESCO (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Francia: UNESCO.

Violante, R. y Soto, C. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial*. Buenos aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Wisniewski B., Zierer K. y Hattie J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03087

# Anexos

## Anexo 1. Entrevista semiestructurada

A continuación se presentan las preguntas realizadas a las docentes en formación, cabe mencionar que no necesariamente siguieron este orden durante la entrevista.

- ¿Cómo describirías tu experiencia en la participación de la EEFP?
- ¿Qué significó participar en la EEFP?
- El proceso de recibir retroalimentación, ¿te lo imaginaste así? ¿Qué idea tenías al principio del proceso y ahora qué idea tienes?
- ¿Cómo te sentiste durante las retroalimentaciones que recibiste?
- ¿Qué te decías o pensabas en ese momento? ¿Cuál era tu diálogo interno?
- ¿Cómo fue el uso que le diste a la rúbrica?
- ¿Qué experimentabas cuando leías tus reportes de retroalimentación?
- ¿Cómo era tu experiencia cuando planeabas la siguiente sesión?
- En general ¿qué modificaciones hiciste?
- ¿Qué experimentabas al llevar a cabo la sesión después de las retroalimentaciones?
- ¿Cómo te sentías?
- ¿Consideras que tuvo impacto en tu desempeño en el examen de USICAM o para algún aspecto laboral?
- ¿Participar en la Estrategia impacto en tu práctica docente?
- ¿Qué fue lo que más te aporto? ¿Y lo menos?
- ¿Qué cambios (positivos o negativos) experimentaste?

## Anexo 2. Transcripción de las entrevistas

### Anhel

**R.** Como te menciono, el objetivo de la entrevista es conocer tu percepción, cómo viviste y cómo experimentaste todo este proceso que estuvimos llevando, qué significó para ti. Te voy a hacer una serie de preguntas que tal vez algunas te suene repetitivas pero son desde ángulos diferentes. Inicio comentándote que todo esto es completamente confidencial, tus datos no van a ser publicados solamente es para fines de investigación, obvio se publica la investigación y todo, pero todo es confidencial. También te quiero aclara que esta entrevista tiene más un sentido de un diálogo bidireccional, es decir, te voy a ir preguntando y tú suéltate, por favor, no hay respuestas correctas o incorrectas, esto es para conocer cómo lo viviste. Este proceso que tu llevaste ¿Recuerdas? Que nos mandaste tus portafolios con las evidencias de evaluación, tu planeación y el video, y nosotros vimos algunos, establecimos una línea base de tu desempeño, te dimos una retroalimentación, nos mandaste otro video y así. En tu caso creo que estuviste presente en la retroalimentación grupal de evaluación, en total a ti te dimos tres retros mínimo. De todo esto ¿cómo describirías tu experiencia en participar en la Estrategia de Evaluación Formativa?

**A.** La verdad fue de gran ayuda, porque al principio que nos sentíamos, mis compañeras y yo, vulnerables de que no teníamos apoyo de una docente titular que nos estuviera diciendo mira puedes hacerlo de esta manera o aquí hay que mejorar un poco , entonces nos sentíamos vulnerables y creo que fue de gran ayuda que ustedes nos estuvieran evaluando, retroalimentando nuestras fortalezas y nuestras debilidades, a mi la verdad me gustó mucho como trabajamos, el estar enviando evidencias, el video, aunque en el video nos sentíamos un poco ay me están viendo, me van a juzgar cómo estoy dando la clase, pero en realidad fue una bonita experiencia.

**R.** Una bonita experiencia, es así como me la describes. Ahora me podrías decir ¿Qué significó para ti participar'

**A.** ¿Qué significó para mi participar? ¿Cómo podría decirlo? Me sentí honrada, porque fuimos de las pocas que estuvimos viendo a los niños y pudimos tener una retroalimentación de nuestra intervención más directamente, me sentí afortunada.

**R.** Ok, en algún momento te dimos las retroalimentaciones ¿Te las imaginaste así? ¿Qué idea tenías al principio del proceso y ahora qué idea tienes?

**A.** ¿De cómo iba a ser este proceso? ¿Cómo me lo imaginaba antes, cómo resultó?

**R.** En realidad de la retroalimentación. Recuerdas que pusimos la cita, te mandamos un reporte, te decíamos tus áreas de mejor, en donde lo estabas haciendo súper bien, te dábamos algunas ideas, etc. De toda esta parte de la retroalimentación en sí. ¿Así te la imaginabas, en tu primera retro, y ahora qué idea tienes?

**A.** No me la imaginaba así, imaginaba que sería como ay, debes hacer esto, en vez de esto y así, más que nada que nos dijeran de manera directa qué era lo que debíamos de hacer, pero me gustó que fuera de esa manera, o sea me llevo una gran experiencia, que fuera así, de decirnos tienes estas fortalezas, muy bien, has hecho un gran trabajo pero mira acá vamos a mejorar un poco y nos decían aspectos que podíamos mejorar y eso me gustó mucho.

**R.** Bueno, esa era la idea y la que tienes actualmente. Y durante estas retroalimentaciones, esto que tú me dices esto lo hiciste muy bien, acá le podemos mejorar, etc. ¿Cómo te sentías durante estas retroalimentaciones? mientras nosotros te íbamos, sobretodo la Dra. Silvia y el Dr. Horacio, mientras ellos te iban diciendo esto.

**A.** No me sentí regañada, así como otras veces que nos decían como nuestras profes de prácticas que nos decían… como que te hacían no sentir segura de lo que estabas haciendo, el hecho de que nos dijeran las fortalezas y la manera también en cómo las decían creo que fue de mucha ayuda.

**R.** Y cuando te lo estábamos diciendo ¿Qué te decías? Es decir, ¿cuál era tu diálogo interno? ¿Qué pensabas en ese momento?

**A.** Pensaba Ok, no lo había visto de esa manera y el hecho de que otra tercera persona esté viendo como intervienes y te diga qué es lo que estás haciendo, en qué momento lo

hiciste, tal vez no tomaba yo aspectos así en lo que estaba haciendo y yo ¡ah ok! yo no me había dado cuenta de que yo estaba haciendo esto o de que lo debería de cambiar, me daba una idea de esto es lo que tengo que mejorar y esto es lo que voy a fortalecer aún más.

**R.** Ya hablamos de las retroalimentaciones, ahora hablemos de la rúbrica ¿Te acuerdas de la rúbrica?

**A.** Más o menos

**R.** No te voy a preguntar… no es examen. Ya cuando tenías la rúbrica ¿Qué fue el uso que le diste?

**A.** Tomaba los aspectos en los que había salido un poquito más baja, creo que era criterios de evaluación, y trataba de tomar nota y llevarlos a la práctica, en decir ok me tengo que enfocar en [audio ininteligible]

**R.** Se está entrecortando, no te escuché lo último que dijiste.

**A.** Hacía mis anotaciones para no olvidar en la intervención los aspectos que debía mejorar, los tomaba en cuenta para mejorar.

**R.** Ya ves que te mandábamos el reporte, venía tus resultados y además en la parte de abajo unas consideraciones finales o recomendaciones extras ¿Qué experimentabas cuando leías tus reportes?

**A.** Sentía así como de que ok, no tomo esto en consideración al momento de estar interviniendo, pues lo tengo que hacer para poder mejorar mi práctica y darles una mejor enseñanza-aprendizaje a los alumnos no visualizaba antes de los reportes esos aspectos, esas recomendaciones.

**R.** ¿Cómo te sentías cuando recibías estos reportes?

**A.** Más fortalecida en esos aspectos que tenía que mejorar.

**R.** Te dábamos la retro, te hacíamos algunas recomendaciones y ya en algún momento, no tenía que ser en ese momento o más tarde, o al día siguiente, ya te ponías a planear la siguiente sesión ¿Cómo era tu experiencia?

**A.** Trataba de considerar las recomendaciones que nos hacían, pero hubo una ocasión que en una de las intervenciones por estar ay no toques esto, ay no toques el otro por estar así con los niños, se me fue mi objetivo de mejorar ese aspecto, ese fue así como de chin no lo pude llevar acabo.

**R.** También les mandábamos documentos con las estrategias, algunas lecturas, etc. ¿Te ayudó en algo, los revisaste? La verdad, acuérdate que de aquí no sale nada

**A.** la verdad el último que me enviaron a mí no lo revisé, porque fue cuando dijeron ya no van a dar clases, esta semana es para organizarse, y en eso de que nos organizábamos en el cierre del ciclo, tenía otras cosas en la universidad, así que se me pasó y no lo revisé los últimos documentos que nos enviaron sobre las estrategias me parece que eran.

**R.** En general ¿qué modificaciones hiciste en tu desempeño durante este proceso? Ya ves que te dábamos la retro, luego ya hacías cambios, y luego la retro otra vez cambios; en general ¿Qué modificaciones hiciste?

**A.** Sobre cómo entregaba las evidencias de los alumnos, creo que no había tenido esa oportunidad de tener las evidencias de los niños, y evaluarlas yo. Sí habíamos hecho ejercicios de rúbricas, de listas de cotejo, llevarlas a nuestras prácticas que duraban dos semanas, pero ahora que fue cada sesión todo el ciclo, fue mejorando en eso.

**R.** A ver si entendí, las modificaciones que hiciste fue ¿en la entrega a nosotros de las evidencias o de la evaluación que hacías con los niños? No me quedó muy claro.

**A.** De la evaluación que hacía de los niños, por ejemplo de los instrumentos que eran pertinentes utilizar, de lo que teníamos que escribir en los trabajos de los alumnos.

**R.** Ya me quedó claro, gracias. Tratemos de decirlo así tal cual ¿Qué fue lo que más te aportó de llevar este proceso? ¿y qué fue lo que menos te aportó?

**A.** Lo que más me aportó fue que podía visualizar mi desempeño en las intervenciones, desde otra perspectiva que yo tal vez no tomaba en cuenta. Lo que menos me aportó, está difícil

**R.** ¿Por qué?

**A.** No sé, siento que fue muy bueno el apoyo que tuvimos y cómo nos lo aplicaron y las sugerencias que nos dieron. No se me ocurre.

**R.** Los cambios, ya sean positivos o negativos, ¿cuáles fueron?

**A.** Tal vez el querer grabarme en las sesiones para ver lo que mis ojos no ven en las intervenciones. Eso es de gran ayuda porque tal vez puedo tomar cosas que mejorar en mi, viéndolo desde diferentes ángulos. Lo negativo, como que no ando negativa el día de hoy, no veo nada negativo.

**R.** Tú no hiciste tú el examen, pero ya en lo laboral ¿consideras que tuvo un impacto, el llevar a cabo este proceso, en tu desempeño laboral o en algún aspecto laboral? Tú que ya tienes trabajo.

**A.** Yo considero que sí. Porque, igual sí fue un ejercicio y todo eso, pero al fin y al cabo siempre lo vamos a llevar a la práctica, sí me ha impactado en el aspecto laboral porque puedo tomar esos aspectos que ustedes me indicaron, me sugirieron, yo creo que tuvo un impacto importante en lo laboral.

**R.** Hablando particularmente en CONAFE ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas profesionales en CONAFE? También los aspectos positivos y negativos.

**A.** La verdad fue un reto, porque creo que no estaba acostumbrada a la forma de trabajo que utiliza CONAFE, la forma de evaluar, la forma de dar los contenidos. Al principio se me complicó mucho porque no era algo que nosotros hubiéramos aprendido durante la carrera, fue un gran reto estar trabajando en CONAFE. El estar yendo a la comunidad, para mí eso es lo positivo, el estar yendo a la comunicad, conocer a los alumnos, convivir con los padres de familia, organizarme, en esa parte sí me gustó trabajar en CONAFE porque estuve de forma más directa

**R.** ¿Como más independiente?

**A.** ¡Ajá! Como más independiente.

**R.** Algunos de tus compañeras lo han mencionada, era como positivo y negativo el no tener a nadie porque era ¡¿Ahora qué hago?! pero también era ¡Uh! Puedo hacer todo yo sola Por eso te decía tú dime que hasta ahorita he escuchado varias cosas.

**A.** Era de que ¡Ay no que miedo, voy a estar sola! Todas mis prácticas de la carrera estuve acompañada y ahora ¿qué voy a hacer? Y no era como que tuviéramos a alguien ahí que nos estuviera diciendo. Fue también una bonita experiencia estar sola, saberte organizar, saberte hacer todo lo administrativo y estar arreglando tu salón como quieres, así con los alumnos, fue un reto y fue una bonita experiencia.

**R.** La pregunta final, con la que cerramos con broche de oro ¿Participar en esta Estrategia, o sea en este proceso, impacto en tu desempeño, en tu práctica profesional?

**A.** En todo impactó

**R.** ¿Cómo impactó?

**A.** en las prácticas, pues mejorar cada día, estar más comprometida, visualizar aquellos aspectos que no tomabas en cuenta para mejorar tu intervención. En lo laboral, como ya le comenté, es algo que siempre vamos a realizar en este trabajo de ser docentes, impactó muy bien y en lo personal también, me ayudó a desenvolverme más, en no tener pena de que alguien me esté viendo y recibir una crítica constructiva para mejorar, también en lo personal.

**R.** Entonces, te aportó en lo personal, en lo laboral, en la formación profesional, etc. La entrevista hasta aquí ya terminó ¿Algo más que quieras agregar?

**A.** Darles las gracias por estarnos acompañando en nuestro proceso, por ayudarnos, por darnos nuestra crítica constructiva de una buena manera, de estar siempre al pendiente de nosotras, eso es lo que tendría que decir.

**Candy**

**R.** Antes que nada te quiero dar las gracias por permitirme hacerte esta entrevista, te consta que ha sido un trabajo de mucho esfuerzo, de estar enviando y diciendo y todo, pero me parece que nos salió bastante bien. El objetivo de la entrevista es conocer el significo y la experiencia que tu viviste en todo este proceso ¿cuál proceso? El enviarnos tus portafolios, que nosotros los evaluáramos, te diéramos una retroalimentación, nos volvieras a enviar el portafolio, volver a evaluar, retroalimentar, etc. todo este proceso, te comento se llama Estrategia de Evaluación Formativa Docente, eso fue lo que hicimos te evaluamos de

manera formativa. Queremos saber qué significado tuvo la experiencia. Te voy a hacer unas preguntas, te invito a que sea un diálogo abierto, que me conteste lo más honesta posible, no hay preguntas correctas o incorrectas, es solamente saber qué pasó contigo. Esto es estrictamente confidencial, no es que tu video vaya a andar circulando por todos lados, ni tus respuestas, ni nada. Se harán publicaciones pero únicamente con fines de investigación y se guardará la confidencialidad de tus datos. ¿Cómo te sientes? ¿Lista? [Se preguntaron los datos generales] ¿Cómo describirías tu experiencia, de tu participación en la Estrategia?

**C.** Considero que fue buena en la parte de todos los aprendizajes que logré obtener, porque no solo eran como aprendizajes teóricos sino también prácticos y a partir de esa práctica había retroalimentación, pero también hubo cuestiones que si quería mejorar tenía que salir de mi zona de confort y hacer cosas que probablemente en todas mis prácticas no había realizado, por esa parte fue complicado.

**R.** Esa fue buena, lo que aprendiste, también en lo práctico, pero el aspecto que también fue complicado fue el reto de salir de tu zona de confort. Ya entendí. ¿Qué significó para ti participar?

**C.** Siento que fue una gran oportunidad porque en si el resto del grupo tenía contacto con su docente titular pero las veces que yo iba a practicar mis docentes titulares no profundizaban tanto en cada uno de los aspectos que yo realizaba, casi siempre eran comentarios muy generales que no me permitían saber realmente qué estaba haciendo bien y que mal; para mi fue muy grato participar.

**R.** Ok, fue una retroalimentación más profunda, podríamos decir. Hablado de esta parte de la retroalimentación, cuando supiste que ibas a participar en esto. La retroalimentación tal cual, cuando nos reuníamos y te decíamos esto lo haces super bien, aquí necesitas mejorar, etc. ¿Así te lo habías imaginado?

**C.** No, me lo había imaginado como más sencillo, estaba acostumbrada a que me dieran solo ciertos comentarios muy generales y que fueran como tan específicos no lo tenía esperado.

**R.** ¿Qué idea tenías al principio? Que fuera más general parecido a lo que tenías en la Normal ¿algo más que quieras agregar?

**C.** si, fue eso que mencioné.

**R.** ¿Ahora qué idea tienes?

**C.** Que realmente es una retroalimentación muy profunda sobre sobre diferentes aspectos que influyen en la práctica, están muy bien pensados y elegidos.

**R.** Durante las retroalimentaciones, en general, ¿cómo te sentías? En esta pregunta lo que quiero saber es ¿cómo te sentías, qué te decías o qué pensabas? Como ese diálogo interno, lo que tú te estabas diciendo y al mismo tiempo cómo te sentías.

**C.** La verdad sí me sentía un poquito nerviosa porque casi siempre me pedían hacer cosas que yo no estaba acostumbrada, por ejemplo, me pedía que fuera más cercana con los alumnos, pero esa nunca había sido mi forma de ser, entonces que me presentaran esta idea de algo que yo no era me parecía muy complicado decir hay yo puedo llegar a hacerlo entonces sí me sentía nerviosa y un poquito confundida porque no sabía si lo iba a lograr o no.

**R.** ¿Y qué te decías?

**C.** Decía, no sí es cierto, porque de lo que hablaban yo veía las imágenes en mi cabeza de lo que estaba sucediendo en ese momento y volvía a verme otra vez dando clases y era sí es cierto y nunca lo había tomado en consideración.

**R.** ¿Nunca te habían dicho esto tus profesores cuando te daban la retro?

**C.** Nunca

**R.** Ahora, ya hablamos un poco de la retroalimentación, vámonos a la rúbrica, recuerdas que se las mandamos en su momento después de la primera retroalimentación. Tenían la rúbrica así sin evaluar, solamente como a esto le estamos tirando. Lo que ahorita me gustaría saber es ¿cómo fue el uso que le diste a la rúbrica?

**C.** Ya que me dieron la rúbrica empecé a ver que en los aspectos de experto te mencionaba varias cosas que podías hacer, por ejemplo, me acuerdo algo de la evaluación, decía algo de que el docente hacía exponer a los alumnos, que pasen en frente a platicar, y dije bueno,

sí es cierto, también puedo hacer eso y ya tomaba de ahí las ideas de adecuar las planeaciones que tenía o las que iba a hacer a futuro, decir bueno nunca he hecho que los alumnos expongan sobre sus aprendizajes, ahora voy a hacer que expongan sobre sus aprendizajes.

**R.** Cuando ya finalmente te llegaban los reportes ¿Qué experimentabas cuando los leías? Acuérdate, tiene que ver con lo que sentías y qué te decías.

**C.** La verdad sí me sentía emocionada, porque sí me ilusionaba empezar a planear, siempre me ha gustado planear y ver voy a jugar esto con los niños y les va gustar, yo sé que se van a poner bien felices. Yo me emocionaba al ver las sugerencias que me iban haciendo y ¿qué me decía? No recuerdo qué me decía.

**R.** Te la cambio, aprovechando que estás hablando de la planeación, cuando tú ya estabas planeando para la siguiente sesión ¿Qué era lo que te decías?

**C.** Siempre cuando iba a planear tomaba la rúbrica y veía los aspectos en los que tenía mayores debilidades y a partir de eso le prestaba más atención a este rubro que representara en la planeación, lo de la rúbrica identificar donde podía trabajarlo en la planeación.

**R.** ¿Y qué te decías?

**C.** No sé si cuente, pero sí me decía qué aspectos puedo mejorar o tengo que mejorar para poder tener buenos resultados y que ustedes pudieran ver un avance, porque probablemente si nadie estuviera viendo de tan cerca si estuviera avanzando o no, a lo mejor hubiera estado bueno, mejoramos aquí mejoramos allá pero no tan enfocada.

**R.** Ya ves que les hicimos llegar unos documentos para las estrategias, para que vieran un cuadrito que mencionaba mucho la Dra. Silvia ¿Te ayudó en algo, lo revsaste, no alcanzaste a hacerlo?

**C.** Los llegué a revisar pero se me hacían muy confusos, en un mismo PDF venían varios tipos de archivos, varios libros, entonces no sabía realmente a cual tenía que dirigirme, a partir de los subtemas que veía, creo que eran sobre las estrategias didácticas, busqué por otra parte, pero sí lo busqué.

**R.** Ok, no te apoyaste en los documentos pero sí te despertó ese ah, ok, esto es lo que necesito, esto es lo que busco, aquí no me sirve pero por otro lado. En general ¿qué modificaciones hiciste a tu desempeño, a tu planeación, a todo?

**C.** Sí. Creo que la que más influyó fue la de realmente tomar en cuenta el programa de estudios, el de Aprendizajes Clave, porque por entregar las planeaciones cuando era estudiantes, no terminaba de leer exactamente cada palabra de lo que me decía el Aprendizaje Esperado, a partir de eso siento que influyeron muchas cosas de realmente que las actividades fueran congruentes lo que se esperaba y lo que hacía

**R.** Cuando ya ibas en la intervención ¿Qué experimentabas al llevar a cabo la sesión?

**C.** Me podría plantear la pregunta de otra forma.

**R.** Claro. Voy a tratar de poner un ejemplo, a ver si eso es lo que te entendí y si te ayuda con la pregunta. Te quedó muy claro que esta parte del aprendizaje esperado era necesario, tenía que haber congruencia entre lo que yo planeaba, también cómo lo iba a evaluar y cómo lo iba a llevar acabo. Entonces, hace un ratito te pregunté cómo te sentías cuando hacías la planeación y ya me decías agarraba la rúbrica, veía en qué nivel era experto, qué necesitaba, etc. Pero ya que ibas a la sesión, ahí ya con los niños tenías que llevar a cabo lo que pusiste en la planeación, ahí esos momentos ¿Cómo te sentías, qué experimentabas?

**C.** Me sentí presionada, un poquito presionada y un poquito nerviosa porque me imaginaba qué tal si a pesar de que había hecho esta adecuación no funcionaba y decía voy a tener que replantearla una tercera vez. También lo de grabarme al principio era más incómodo y me sentía como si fuera un robotcito porque me daba vergüenza que pudieran ver todo lo que hacía y si querían le puede regresar y ver otra vez [ininteligible], entonces un poquito nerviosa.

**R.** ¿Y lograbas hacer todos los cambios?

**C.** A lo que recuerdo, creo que no lograba hacer todo como lo tenía tal cual.

**R.** Ya en esta Estrategia ¿Qué fue lo que más te aportó y lo que menos te aportó?

**C.** ¿De toda la Estrategia en sí?

**R.** Sí, eso de que tenías que mandarnos el portafolio, el recibir las retroalimentaciones, luego empezar a hacer esta parte de las modificaciones, llevarlo a cabo, volverte a grabar, etc. todo este proceso de evaluación formativa que tuvimos ¿Qué fue lo que más te aportó y lo que menos te aportó?

**C.** Ay es que es una pregunta específica y genérica…

**R.** ¿Te doy un ejemplo?

**C.** Sí

**R.** Por ejemplo, hubo un tiempo que anduve mucho en bici, me iba al trabaja en bici, TODO en bici. A mi esa experiencia me aportó un sentimiento de independencia, de sentirme libre, no sé porque pero era así como de que yo puedo hacer las cosas, de afrontar mis miedos, porque había veces en que andaba en calles muy transitadas, en una ocasión me fui por toda la Reforma ¿Qué fue lo que más me aportó? Esa sensación de libertad, el aprender a andar en la bici en la calle, lo que menos me aportó, no recuerdo algo que no me haya aportado. Eso es a lo que me refiero ¿qué fue lo que te dejó y qué no tanto?

**C.** Es que puedo decir algo pero siento que es más como del lado emocional, más que de cómo aprendí.

**R.** No importa.

**C.** Pues a partir de esta experiencia siento que me emocionaba más llegar a la práctica, porque anteriormente ir a practicar, cuando iba en tercero, cuarto, quinto, era todo muy rápido, entrégame las planeaciones, entrégame esto, aquello, pues no me sentaba y no me daba el tiempo de realmente de disfrutar estar con los niños, decir pues esto que están aprendiendo realmente lo están aprendiendo y rectificarlo una y otra vez. Eso fue, siento, que lo mejor que me dejó.

**R.** ¿Y lo que menos?

**C.** Es que también ha pasado un poquito de tiempo. No recuerdo muy bien, pero ahorita platicando y recordando, a lo mejor el tipo de documentos que nos habpia proporcionado, creo que lo que menos me aportó porque tuve que investigarlo por otra parte, siento que

tengo mucha dificultad con los archivos escaneados, de por sí uso lentes y estar en la computadora, se me dificulta un poquito. Entonces fue complicado para mí en esa parte.

**R.** ¿Y qué cambios positivos o negativos experimentaste?

**C.** ¿En mí?

**R.** Sí

**C.** [La alumna se da unos minutos para responder]. Positivos, qué bueno que no encontramos negativos, de positivos en mí, ese análisis más de lo que es el programa de estudios, siento que el analizar más, el disfrutar más, si creo que esos dos y el analizar más y el disfrutar. Y de negativos, que me haya dejado, no sé, tal vez el querer estar en todo en experto, como que esa presión de tengo que llegar a experto, tengo que llegar a experto pues todo es poco a poco.

**R.** Me voy a regresar un poquitito, ya casi terminamos, ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas profesionales en CONAFE? Se vale de todo, te confesaré ya eres la última a la que entrevisto, y también ya todas me han dicho pros, contras, etc.

**C.** ¿Me repites la pregunta?

**R.** ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas pero en CONAFE, cómo te fue?

**C.** Ay, es que fue todo un ciclo escolar y como englobarlo todo, hubieron cosas buenas y hubieron cosas malas, cosa buenas que pues yo estaba sola y tuve la oportunidad de ver los diferentes puestos, del directivo de un intendente, de una profesora, todo básicamente lo tenía que hacer yo, pues sí aprendí demasiado, lo que en un momento me daba miedo, hablar con los padres de familia, hacer las juntas, todo eso que me daba miedo al principio del ciclo escolar, pues me terminé haciendo experta porque no había nadie más que lo hiciera más que yo. Al contrario si tenía alguna profesora titular pues probablemente ella me hubiera dirigido, pero aquí básicamente nadie me podía orientar. Ustedes me orientaban en la práctica, pero no me orientaban en cómo dar una reunión con padres de familia, como organizar los roles de limpieza, las guardias, recreos; era como un pequeño porcentaje en el que me apoyaban. Y aspectos negativos, el hecho de que es muy diferente una escuela de la SEP a como se trabaja en CONAFE, y más en pandemia. Al principio sí fue muy difícil

porque estaba acostumbrada a mis planeaciones, a mis aprendizajes esperados, y al principio sí el hecho de que me dijeran exactamente lo que tenía que hacer pues me era muy complicado.

**R.** Te refieres a que, es lo que me han mencionado algunas de tus compañeras, el que no tenías tanta libertad y las evidencias que tenías que entregar eran las que ahí te decían y cómo las adapto y cómo le hago, etc.

**C.** Sí, esa parte creo que fue la más complicada.

**R.** Podemos decir que lo positivo es que te aventaron al ruedo y te enfrentaste a todo y tú What? ¿Yo? y saliste adelante. Y lo otro es que ya en cuanto a tu papel de docente, ya no tenías la libertad de hacer varias cosas que te pedían, que querías hacer pero no coincidían. Por último, me dices que estás trabajando como docente en USICAM, si lo que entiendo con eso es que quedaste y ya vas a dar clases en una escuela…

**C.** Sí, es una plaza temporal que me dieron por dos meses.

**R.** Ok. ¿Consideras que vivir esta experiencia, este proceso, toda la Estrategia que vivimos juntos impacto en tu desempeño en el examen?

**C.** La verdad es que creo que no. Porque tomaban cursos y la mayor parte era de otras cosas, a lo mejor indirectamente sí, pero directamente no.

**R.** Indirectamente sí ¿cómo sería?

**C.** En el examen venían algunas preguntas que eran como de situaciones, por ejemplo si un niño se cae ¿qué harías? O de qué maneras harías esta intervención? Eran como ejemplos, situaciones ficticias que a lo mejor pudieran influir indirectamente sin que yo me diera cuenta.

**R.** Ok, ya entendí. No en la calificación global pero tal vez sí en la parte de conocimiento del..

**C.** Del razonamiento, de cómo enseñas, como interviene.

**R.** Ok, porque esto de cursos de capacitación, no se qué y no se qué, eso no entra. La pregunta final, que va con tambores [hay ruido de golpes sobre la mesa, simulando

tambores] ¿Participar en la Estrategia generó impacto en tu desempeño en tu práctica o no, y cómo?

**C.** Sí. Pero ¿cómo? ¿Me repite la pregunta?

**R.** ¿Impactó en tu desempeño, en tu ser docente, en tu práctica docente, en tu formación profesional, etc.? ¿Impactó o no impactó?

**C.** Sí y ¿cómo? Pues exigiéndome trabajar en aspectos que no había tomado en cuenta. Por mi parte es todo. Muchísimas gracias por permitirme rascar en tu cabecita jeje.

**Yess**

**R.** Ya ves que estuvimos trabajando juntas todo este tiempo. La estrategia en la que estuviste participando es la Estrategia de Evaluación Formativa Docente, esto es que nos mandaban sus portafolios con las evidencias de evaluación, la planeación y el video. Nosotros los revisábamos, ya que identificábamos una línea base de tu desempeño, te dimos una retroalimentación, luego enviaste el portafolio, retros, etc. Todo se llama Estrategia de Evaluación Formativa Docente, no sé si te suena pues a final de cuentas estuvimos evaluándolas de manera formativa. En todo este proceso que estuviste ¿Cómo describirías tu experiencia en esta participación?

**Y.** Fue muy enriquecedora, fue una experiencia totalmente diferente, a pesar de que ya la había vivido en la Normal, tal vez de otra manera, pero fue diferente porque aunque los rubros o los puntos los indicadores eran casi igual a los que ya hemos trabajado, aquí se veían y se explicaban de una manera diferente, las retroalimentaciones se hacía de una manera diferente, yo las sentía como, no sé, a lo mejor usted o los profesores que nos daban las retroalimentaciones lo hacía de manera diferente, con otro lenguaje, que no se viera como está mal o está bien, a eso me quiero dar a entender, como lo hiciste mal por esto y por esto, sino que puedes mejorar con esto, en otras palabras, para mí fue totalmente nuevo el lenguaje que se utilizó, la manera en cómo abordaron todo este proceso, también los instrumentos de evaluación, estaban muy claros, eran muy entendibles, nada nuevo que no hubiéramos trabajado y que dijeran ¿por qué nos están evaluando esto si no hemos trabajado, no, era totalmente lo que ya habíamos visto pero yo lo veía como desde otro

panorama. Yo sentí como muy poco el tiempo, como nosotros enviábamos un video o una planeación, pero lo sentí poco porque a mí me gustó como se llevó esto porque pude aprender mucho, desde pequeñas cosas pueden hacer la diferencia en la actividad. También el vivir esto como que enriqueció más mi, todo lo que yo llevaba, le encontré un poco más de sentido a las actividades, aclaró mis dudas también, porque a veces yo decía se trabaja desde este aprendizaje hago tales actividades, sí están acordes me decía el profe H o no recuerdo muy bien esa vez, y nada más era como de repetición del nombre, que era como unas plastilinas que yo hacía, entonces yo dije pero ¿cómo es que va a aprender el niño si no conoce su nombre? entonces ya ustedes me retroalimentaban desde otra manera, la profe me decía pues a través de textos, primero explícale, no lo forces o frustarlo a que tienes que aprenderte el nombre, tienes que aprenderte a que esta es la A y eso y yo lo veía así, y debo confesarlo, hasta yo me frustraba porque decía ¿cómo le voy a enseñar? ¿Cómo le voy a enseñar a que se aprenda su nombre? Entonces ya me retroalimentaban desde mira, ya puedes hacer esto, puedes hacer el otro. Para mí fue muy provechoso haber tomado esta manera de las prácticas en CONAFE, no sabía que se iba a realizar esto pero para mi dije wwoww fue muy provechoso y muy enriquecedor, tanto personalmente porque también pude conocer como estaba con los niños, pero también como era mi ambiente de aprendizaje, era algo que yo decía la manera en como doy las clases, la manera que imparto, tengo muchas áreas de oportunidad y cual fue mi sorpresa que fue donde más salí arriba y me quedé así de woow, entonces no era por ahí eran otras cosas, y eso me permitió también conocerme un poco más en ese sentido.

**R.** Es así como tú describes tu experiencia. Te acuerdas que te había dicho que te preguntaría lo mismo pero ya desde otro enfoque ¿Qué significó para ti participar en este proceso, en esta EEFD?

**Y.** Yo lo veía como afortunada, fui muy afortunada en este proceso, porque era un proceso en el cual te daban la retroalimentación a ti, tenías la atención a ti, cada una tenía su espacio, tenía retroalimentación, para mi fue muy significativo haber participado aquí, haber participado aquí, haber podido pertenecer a esta evaluación, porque yo lo veía como era

algo más, como ya cuando salimos y nos evalúan por fuera o cuando ya estamos evaluando que los docentes en el aula, lo que se hace en los jardines, yo así me sentía como más formal, porque ya era la rúbrica y esto y que hazle así, puedes mejorar en esto, entonces para mi fue muy significativo haber pertenecido a este programa.

**R.** Muchas gracias. Hablando de la retroalimentación ¿te la imaginabas así?

**Y.** No, no me la imaginaba así.

**R.** ¿Qué idea tenías al principio y ahora qué idea tienes?

**Y.** Yo me lo imaginaba como, vuelvo a lo mismo, lo he vivido lo vivíamos en la Normal, yo lo imaginaba ah sí, nos van a ayudar en las planeaciones, nos van a decir acomódale aquí, acomódale allá, puedes hacer esto y esto, así nada mas, te vamos a dar este seguimiento, como muy superficial, como… ah es que no quiero decirlo pero bueno.

**R.** No te preocupes, de aquí no sale.

**Y.** Ah bueno. Por lo mismo, porque como somos muchas yo dije bueno ¿cómo se le va a dar el seguimiento a cada una, cómo nos van a evaluar a cada una? Eso es lo que yo no comprendía, y ahora fue totalmente diferente, fue muy formal, a cada una se le dio su espacio, cada una tuvo sus áreas de oportunidad, logros, retos, no evidenciaban a ninguna, hubo un espacio, y eso fue lo que a mi me gustó mucho. Ahora me lo imagino como, lo dejo como algo muy formal, estuvo muy bien organizado y muy bien estructurado.

**R.** Muchas gracias. Y cuando recibías las retroalimentaciones ¿cómo te sentiste o cómo te sentías?

**Y.** al principio me sentía un poco nerviosa, como ay, me van a evidenciar o yo sabía que tenía áreas de oportunidad, y al principio la primera retroalimentación yo me sentí muy ¿cómo decirlo? ay está todo mal o a veces entraba un poco desanimada así como de que ay, pude haber hecho esto, sí es cierto, pero la manera en que ustedes lo presentaron no es que esté mal es que siempre hay algo que aprender, siempre es algo que mejorar, hasta nosotros y ya mi perspectiva fue cambiando es verdad, no siempre va a salir bien, no siempre va salir a la primera, hay cosas que mejorar y ya conforme ustedes nos fueron retroalimentando y nos lo presentaban de esa manera, mi chip de cerrarme a sí está todo

mal ya cambió a es verdad, quiero aprender más, quiero aprender cómo se hace, porque sino hubiera sido así, si hubiera sido tienes que mejorar esto y esto, está mal me hubiera frustrado, pero con ustedes nos fueron retroalimentando, utilizaron bien el lenguaje, nos supieron hacer sentir en confianza, yo dije bueno, quiero seguir aprendiendo y quiero que me sigan retroalimentando para poder mejorar ¿cómo voy a mejorar? sino reconozco, sino veo mis áreas de oportunidad? Entonces al principio sí me sentí un poco nerviosa, dije ya está todo mal, va a salir todo mal pero no, ya después mi percepción fue cambiando conforme ustedes fueron presentándonos las retroalimentaciones.

**R.** Ok, este diálogo interno ya me quedó claro, vámonos ahora al uso de la rúbrica ¿Cómo fue el uso que le diste?

**Y.** ¿Quiere que le sea sincera profe?

**R.** Por favor, todo esto acuérdate que me ayuda a mi a mejorar, es casi como una retro tuya, pero sobretodo a poder hacer análisis.

**Y.** Yo leía la rúbrica y sí la tomaba en cuenta, pero ya al momento que presentaba en el jardín sí tenía algunos puntos claros, pero ya cuando estaba en clase ya no, sí me preocupaba por la rúbrica pero ya no tanto, a veces decía tengo que soltarlo porque el querer hacer todo bien a mi me frustraba, me sentía como ay la rúbrica, tengo que cubrirla, entonces decía no, mejor ahorita me voy a enfocar en esto porque se me va a olvidar y no hago esto me fui por partes, yo lo organicé así voy a atender esto y ya después esto y ustedes también lo hicieron así, por partes primero tienes que atender esto, luego esto y luego esto, pero también cuando leí la rúbrica dije ah tengo muchas áreas de oportunidad yo en mi. Dije si las iba a atender todas no voy a atender ninguna, y así fue como las pude ir atendiendo y al último pude ir mejorando, no todas pero pocas. Por decir, en el ambiente de aprendizaje yo me sentía muy frustrada porque digo en mi videos van a salir el relajo que hacen todos los chamacos, nooombre, van a estar por acá, no me van a hacer caso, yo si actúo además así como soy de amorosa me van a decir tienes que nivelarlo pero eso se fue dando y no me preocupé tanto, y ya cuando ustedes me dijeron ah salieron bien la rúbrica y yo bueno, entonces por eso ya no me preocupo era lo que traía en mente, mi área de oportunidad y la cual según yo la iba a trabajar,

pero después fue que Planeación, pero sí me fui estructurando por partes, independientemente que ustedes me dijeran vamos a irnos así yo en mi dije quiero mejorar esto primero, luego esto y así, para atender a todos los rubros de rúbrica.

**R.** ok, se oye muy interesante. Ya ves que te dábamos la rúbrica con tus resultados más las recomendaciones particulares, cuando ya leías todo entre la rúbrica, mis logros, bla, bla, bla ¿Qué experimentabas al leerlos?

**Y.** Yo me sentía muy satisfecha. Porque en lo más mínimo en la estrategia, para mi fue wwooww! Tengo claro esto y de esto se puede atender mucho y luego después en las actividades también, ya hay un propósito ya se atiende el aprendizaje esperado y yo lo veía así como que ya se iba armando y enriqueciendo la planeación y a la vez se iba puliendo. Porque estaba la planeación pero a la vez se iba puliendo ah pues esto se cambia así, esto se cambia acá y ya yo también al dar la clase ya decía bueno también voy mejorando así, voy mejorando acá entonces yo veía la rúbrica y a veces me decía ay tengo muchos satisfactorios, creo que era algo así, y yo quiero ser excelente, yo quiero mejorar en esto por eso cuando decían que preguntaba otras cosas me quedaba con la duda dije no, porque si quiero aprenderlo ¿cómo le puedo hacer? Tengo que preguntar y por eso fue que era muy preguntona.

**R.** ¡Excelente! Tu sigue así, más vale no quedarse con la duda. Ahorita más o menos me decías sobre cosas que ibas pensando, cuando ya comenzabas a planear la sesión ¿cómo era tu experiencia? Detállame un poco más en ese sentido ¿Cómo era tu experiencia cuando planeabas la siguiente sesión después de haberte dado la retro y demás?

**Y.** Como lo mencionaba, era más consiente en realizar o pensar las actividades, si bien la planeación es un proceso que lleva acabo la reflexión, la creatividad, ya en eso sí me enfocaba que fuera atractiva, pero ya era como más centrado en ser más reflexiva y ser más consiente en las actividades y el aprendizaje esperado, pensaba ¿esta actividad comprende realmente al aprendizaje? ¿esta actividad el alumno realmente va a cumplir [con el aprendizaje esperado]? fue algo que se me quedó muy marcado o incluso las estrategias, yo decía ahora con esta estrategia, bueno si la estrategia me dice esto y la actividad estoy

haciéndola acá, el aprendizaje acá entonces cuando ustedes me dan las retroalimentaciones yo ya caía en cuenta y ya podía planear. Para mi ya no fue un proceso frustrante a veces como era antes, ya fue un proceso más consiente, organizado y lo disfrutaba un poco más, lo disfrutaba en el sentido lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo con un propósito y estoy mejorando, no lo estoy haciendo sí una planeación y todo pero ya llevaba como un propósito, yo sé que se va a evaluar y todo eso, pero ya lleva con poquito pero está mejorando, está mejorando mi intervención, lo miraba como un proceso más conciente y también más organizado.

**R.** ¡Qué bonito! ¿Te acuerdas que les enviábamos unos documentos que incluían las estrategias? ¿Cómo te fue con eso? ¿Te ayudaron, lo revisabas, no, qué pasó con eso?

**Y.** Sí lo revisaba y sí lo comentaba con mi amiga, a lo mejor estaba mal, pero yo le decía amiga, mira en lo primero, yo que creía que mi ambiente de aprendizaje estaba mal y salió bien y ya me decía mi amiga ves, tu siempre, tu estas bien, pero para mi era como wooww o en la Evaluación amiga sigo batallando en la evaluación y ya me decía a ver ¿qué te falla o cosas así yo le decía mira esto y esto y ella me decía a mi me retroalimentaron en esto y en esto. Aunque era muy diferente, porque ella hacía una rúbrica o algo así, era lo que me decía, y yo estaba completamente en otra cosa, yo estaba en el diario, sí le tomé su idea pero yo decía no, no lo voy a comparar porque yo estoy en otra cosa, mi diario está en otra cosa y yo estoy haciendo otro diseño de evaluación, no y yo le decía ah, ok tomaba en cuenta sus ideas ah ella lo está haciendo de esta manera y también está bien, pero yo lo estoy haciendo de esta manera y también está bien ya como que hubo un diálogo, yo le platicaba todo, le platicaba como iba avanzando o a veces como que sí le decía ¿cómo te fue en la rúbrica? no pues bien, me fue esto y esto y yo sí la leía profe, yo la leía todo profe, todo lo leía y todo lo quería comunicar, ya me decpia ok mira, pues es que tu estás en el diario y así y yo ah ok y a veces como que me quedaban duditas y ya fue cuando ya les preguntaba, decía ¿ay si lo estaré haciendo bien o nomás estoy haciendo el diario y no estoy haciendo otro instrumento más y ya cuando me dijo yo no estoy haciendo diario y yo ah bueno, cada quien entonces pero sí lo leía y lo compartía.

**R.** Cada docente, cada educadora tiene su propio estilo, entonces nosotros respetábamos esa parte, mientras tuvieras claro qué quería evaluar ya estabas bien. En general ¿qué modificaciones hiciste?

**Y.** ¿A la planeación o cómo?

**R.** A tu desempeño

**Y.** Personalmente cambié esa idea, no tengo ya esa área de oportunidad en el ambiente de aprendizaje y mostrarme segura de yo soy así y cada educadora tiene tu esencia, su estilo porque veía en la Normal y decía ¿cómo voy a nivelar esa dulzura [ininteligible] y cómo voy a nivelar el regaño? y solito salió, creo que fue dándose este año, para mí también fue como un proceso, porque debo aceptarlo, en los tres años que estuve así, sí batallé mucho con el control grupal de los alumnos y sí me decían las maestras y por eso yo creo que traía ese pensamiento tengo esta área de oportunidad ¿cómo la voy a cambiar? Pero también para mi este año fue como este proceso de que me sirvió mucho, personalmente en decir no, no tengo esa área de oportunidad y enfocarme donde sí tengo área de oportunidad, cambió eso, la evaluación totalmente con un solo instrumento se puede hacer mucho y puedo abarcar mucho también, porque yo me frustraba también por los instrumentos, decía ¿qué voy a hacer la rúbrica ¿qué voy a evaluar o qué voy a poner o cómo? y pues el diario lo vamos a seguir utilizando, lo sigo utilizando, también la Planeación, las actividades, que concuerden con el aprendizaje esperado, las estrategias, los materiales a utilizar. Creo que eso fue lo que significativo.

**R.** Para el examen de USICAM ¿consideras que el haber estado en este proceso, en esta Estrategia, tuvo impacto en tu desempeño?

**Y.** Sí, tuvo mucho porque… por decir la Evaluación, no recuerdo porque eran muchos rubros, pero sí recuerdo que tuve presentes algunas cosas que vimos aquí, referente a la Evaluación.

**R.** ¿Tuvo algún impacto en algún aspecto laboral, de tu trabajo, conseguir un trabajo o algo asó?

**Y.** Sí, profe. Creo que no sé s esté bien pero lo voy a decir. Que mis profesores, o por lo menos la profe S., creo que me ayudó a que me conocieran un poco más, que conocieran un

poco más mi trabajo. También en CONAFE pues que me tomaran en cuenta para ser académica de acompañamiento, y a mis compañeras también, creo que fue una muy buena oportunidad, ya que se llevaba la planeación, cumplíamos con el diario, éramos responsables en ese sentido, me abrió otras puertas de trabajo y pues también se quedaron con una buena impresión también de la escuela Normal, el trabajo que se realiza.

**R.** En cuanto a lo que aportó, ¿qué fue lo que más te aportó y lo que menos te aportó?

**Y.** Lo que más me aportó fue ser consiente en mi trabajo, en las actividades que quiero realizar con los alumnos, la importancia de trabajar con alumnos, no es nadamás como ah sí colorear, recortar y ya, es un trabajo que va más allá de eso, creo que fue lo que más me quedó marcado, por algo que yo haga va a marcar mucho la diferencia en ellos, sea bueno o sea malo, se está trabando con personas. Y lo que menos me aportó, a lo mejor faltó más tiempo, más sesiones. No hay cosas malas. Recomendación que sean un poco más de sesiones si van a realizar otra vez el proyecto, que puedan hacer más actividades, yo sé que es más trabajo, ya lo estoy viendo de esta manera, ya lo veo desde otro punto ya lo sé, pero sí es muy enriquecedor, aporta mucho, te hace crecer mucho, te aclara muchas cosas, por eso digo que me aportó mucho.

**R.** Muchas gracias. La idea era de que fueran más sesiones pero no se pudo otras limitantes. Igual a ver si ____ organizan algo más, no puedo decir nada jajajaja

**Y.** Creo que sería un trabajo muy bueno, trabajarlo de esta manera en la Normal, ya con estos instrumentos o la manera en que ustedes exponen las retroalimentaciones, es un trabajo muy bueno, yo digo que a las generaciones que vienen haber pasado o pasar por este filtro, porque lo sentí así como de todo lo que había visto en la Normal, de todo lo que aprendí aquí se resumió un poco más, sería un trabajo muy bueno.

**R.** Vámonos ahora a los cambios que tuviste ¿Cuáles cambios ya sean positivos o negativos experimentaste?

**Y.** Más seguridad al momento de preséntame con los alumnos, las actividades, porque ya sabía qué propósito, ya iba con un propósito más claro, porque no decía que no lo hacía porque yo en mi interior, en mi ser, yo pensaba que estaba bien, pero sí ya más claro, con

otra dirección. Lo negativo que a veces no me documentaba mucho, eso fue lo que me sigue faltando, sí reflexionaba en algunas cosas, por decir en las necesidades educativas del alumno, pero en otras áreas o en otras cosas como en la evaluación, qué implica, qué lleva y todo eso, me faltó más, personalmente, leer más sobre las planeaciones sobre la evaluación con los niños, el trabajo con los niños, esto que me decían del nombre, la caligrafía, si se trabaja la motricidad pero ya desde otros puntos, desde otras actividades; eso siento que me falta, todavía lo tengo en mente. He querido todavía documentarme y saber más sobre ok y sino se trabaja con esto ¿qué puedo hacer con los alumnos?. Sí lo pregunté en algunas ocasiones pero no siempre porque también me falta la iniciativa de investigar un poco más, este cambio que me falta hacer es documentarme más sobre la teoría, porque la teoría y la práctica van de la mano.

**R.** Podríamos decir que darte cuenta que te falta más también fue un cambio positivo, me quedo con eso. Ahora hablando un poquito más sobre CONAFE ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas profesionales? Experiencias positivas, negativas, porque al final inician de una forma y terminan de otra, a ver cuéntame.

**Y.** ¿Quiere que le cuente todo? Jaja Creo que fue una experiencia muy buena, una experiencia que pude aprovechar mucho, no por hacer menos a mis compañeras ni nada, pero se trabajó con los alumnos, aunque también me falta la parte de trabajar en línea, ellas trabajaron y se documentaron en esto, pero siento que no hubo mucha organización por parte de ambas partes, de CONAFE y de la Normal, ya que al principio se nos expuso todo, que íbamos a trabajar con educación preescolar, que íbamos a ir a una comunidad, etc., así lo dejaron, pero en mi caso me pasó que fui a una comunidad en Real del Castillo, como 4 meses estuve ahí, no pude quedarme, me tuve que cambiar, fue una experiencia muy positiva porque pude darme cuenta en esa comunidad cuál era mi área qué competencia quería estudiar, te das cuenta porque tu estás frente a grupo, no hay nadie que te ayude, no hay nadie que te apoye, que te diga por dónde empezar, como hemos trabajado, ya que cuando íbamos a los salones anteriores tu entrevistabas a la maestra y te decía los alumnos están así, este alumno tiene esta área de oportunidad, este esta necesidad educativa, este presenta

esto; y tu llevabas tu lista o tu guía de observación llena, con lo que más podías rescatar y con base en eso planeabas. Y cuando yo me enfrento, me voy a prácticas, al escenario real, porque así lo tomé, ya es como… esto mismo profe, así como se lo estoy diciendo, yo dije ¿Qué hago, y ahora qué hago? ¿Qué voy a hacer? ¿Por dónde empiezo? Ya no hay alguien que me diga que el niño está así, que debo hacer esto, NADA, no tengo una guía no tengo esto ¿Qué voy a hacer? Dije desde el diagnóstico, desde ahí, ¿cómo lo hago? ¿qué tiene el niño? y todavía traigo dudas, tengo que documentarme todavía porque me falta más, porque digo ¿será que esto sí me servirá? pero como ya no seguí en grupo ya no pude aplicarlo, pero desde ahí fue despejando mis dudas. Trabajar en CONAFE te permite vivir en el escenario real porque ya trabajas con los padres de familia, ya eras tu el docente frente a grupo, los problemas familiares tu ya debes pensar en qué es lo mejor para el alumno, siempre beneficiando al alumno, cómo vas a hablar con los padres de familia, cómo te vas a organizar, la organización también. Ya no hay otra docente que te diga los niños van a hacer esto, las actividades esto, está bien está mal, las evaluaciones también ya las tienes que hacer tu y ya no te dicen si está bien o no, tu evalúas. Creo que otro cambio negativo fue ese el cambio que no hubo mucha organización por parte de las escuelas. También otra cosa fue que me querían poner a trabajar en los tres niveles, preescolar, primaria y secundaria, entonces yo leí en CONAFE que decía se va a prestar el servicio para lo que están estudiando preescolar, y fue desde ahí donde yo recordé que dijeron no, vamos a trabajar con preescolar y fue desde ahí donde yo hice la carta, donde hice esa petición para que no me asignaran los tres niveles, porque la verdad es una responsabilidad muy grande, ya ahorita como lo estoy viendo aquí y digo no, trabajar con preescolar, luego primaria y secundaria, y luego más aparte la escuela, y las evaluaciones, y todo lo que se hace. Entonces creo que eso también tendría que quedarse muy en claro, no por preferencia ni nada, sino porque se hace un trabajo de titulación, se hace una investigación con alumnos de preescolar, te estas titulando en ese sentido, ya después si quieres trabajar como yo, si quieres seguir aquí, pues ya sí vas a trabajar primaria, secundaria, a donde te pongan. Creo que sí debería haber organización y

quedar en claro que se tiene que trabajar, nada más por su trabajo de titulación o por lo que están estudiando, primaria o preescolar, eso fue lo negativo.

**R.** Si entiendo bien, lo negativo fue esta parte de desorganización, que dicen una cosas y luego dijeron otra; y lo positivo, creo que es positivo, sino me corriges por favor, fue que aprendes a ser independiente, tú los papás, tu la evaluación, tu los niños, ya no me dicen qué tengo que hacer, ya no voy a trabajar con base en la planeación de la maestra que me está asesorando, es mi planeación, mi evaluación, mi intervención, mi todo.

**Y.** Sí

**R.** Y ya para finalizar, la pregunta del millón ¿participar en la Estrategia de Evaluación Formativa impactó o no en tu práctica?

**Y.** Sí impactó.

**R.** Muchas gracias ¿Cómo te sientes?

**Y.** Me siento muy bien profe, muy feliz de volverla a ver.

**Fany**

**R.** [se le explicó el consentimiento informado, estructura de la entrevista, encuadre, se recordó el proceso de la EEFP]. ¿Cómo describirías tu experiencia en la participación en la Estrategia?

**F.** Creo que fue muy agradable el poder estar con su acompañamiento, tener su acompañamiento porque no nos sentíamos solas, estábamos solitas en el salón, era nuestro primer acercamiento, al principio nos daba miedo y ya con su acompañamiento nos sentíamos tranquilas de que íbamos bien o de que lo que nos estaba fallando, nuestras áreas de oportunidad, las podíamos ir mejorando con su apoyo, siento que fue muy enriquecedor para nosotros y al parecer también les sirvió a ustedes.

**R.** Sí, claro. Ha sido muy enriquecedor la experiencia. Pero me hablas en plural, me suena como que has estado platicando o has comentado esto con tus compañeras.

**F.** Pues sí lo hemos platicado y todas concuerdan en eso, en que si nos sirvió en que nos estuvieran acompañando, igual como lo he sentido yo lo han sentido ellas, por eso lo digo

en plural, pero sí en lo personal sí siento que fue muy enriquecedor tanto para mi propia práctica tanto para poder desenvolverme más con los niños, con los padres de familia, no solo en el salón.

**R.** Ok, entonces eso en cuanto a describir tu experiencia y ¿Qué significó para ti? Así tal cual para ti el significado de haber estado trabajando, el participar y todo lo que hiciste dentro de la Estrategia.

**F.** Ay ¿Cómo que para mi?

**R.** Sí, para ti ¿qué significó para ti? Por ejemplo, para mi el estar haciendo el doctorado significa, ay es que no te quiero decir palabras que influyan, a ver alegría, desarrollo. ¿Para ti qué significó estar en todo este proceso? El grabarte, planear, mandarnos el video, luego la retro, estoy así en frente de la cámara y se me fue el internet, pero ahora vamos a hacer esto, y otra vez la retro, ¿me explico? ¿para ti qué significó todo este proceso?

**F.** Siento que para mi fue una preparación porque se parece mucho a lo que hicimos con nuestro informe de prácticas que era estar viendo nuestras áreas de oportunidad y poder mejorarlas; con su ayuda siento que sí me sirvió y me sentía tanto más tranquila como en momentos más cómoda, feliz de que sí iba progresando en mis áreas de oportunidad.

**R.** Recuerdas este proceso de retroalimentación, que ya nos juntábamos todo y te decíamos tus áreas de mejora, donde estuviste súper bien, etc. este proceso ¿te lo imaginabas así?

**F.** Creo que no, siento que cuando la primer retroalimentación, estaba nerviosa porque sentí que me iban a decir solo en lo que estaba mal o lo que necesitaba mejorar y pues no, sí me dijeron eso pero igual también hicieron notar lo que estaba haciendo bien, lo que tenía que seguir haciendo así o mejor y también lo que me hacía falta mejorar.

**R.** Entonces, si voy entendiendo a l principio tenías esa idea de me van a decir todo lo malo que estoy haciendo

**F.** Sí

**R.** Y te diste cuenta de que era otra cosa, entonces ahora ¿qué ideas tienes respecto a recibir retroalimentación?

**F.** Que es un proceso que es para mejorar y que es de estarnos dando cuenta de las cosas tanto que hacemos bien tanto que hacemos mal y que es importante para nosotras como docentes porque igual a veces no nos damos cuenta de lo que estamos haciendo bien o lo que no nos está saliendo tan bien, entonces siento que es importante tener ese proceso de retroalimentación con alguien externo que puede observar algunas cosas que nosotros no.

**R.** Durante las retroalimentaciones que te fuimos dando ¿cómo te sentías? Digo al inicio ya me dijiste, pero en general cómo te sentías, qué pasaba o qué te decías o qué pensabas en ese momento, a ver cuéntame todo, cómo te sentías, qué decías en tu interior

**F.** Pues al inicio como le comenté pues sí estaba muy nerviosa, no sabía qué iba a pasar o cómo iban a reaccionar los tres con los videos, pero igual conformo fuimos avanzando con las retroalimentaciones y ya en las últimas me sentía tranquila y muchas cosas de las que ustedes me decía yo ya lo había notado, algunas no, pero en su mayoría yo estaba consciente de lo que me había falta o de cómo tenía que seguir actuando con los niños.

**R.** ¿Y qué pensabas cuando ya la estabas recibiendo de *Oh my God* a ver qué?

**F.** Pensaba sí es verdad, no me había fijado en eso, pues sí lo había notado, con algunos comentarios sí lo había notado pero no lo había tomado en cuenta, y ya cuando ustedes me lo decía pues sí lo pensaba y decía no pues sí, sí es cierto.

**R.** ¿Te acuerdas que les mandamos una rúbrica?

**F.** Sí

**R.** ¿Cómo fue el uso que le diste a la rúbrica?

**F.** Pues en la rúbrica venían marcadas las cosas que iban bien y las áreas de oportunidad, fui checando la primer rúbrica con las que me mandaron después con la segunda y ver si sí mejoré en algunos aspectos y darme cuenta en las áreas de oportunidad que marcaban, observarlas y relacionarlas con algunas actividades con las intervenciones que iba a tener para poder mejorarla.

**R.** Ahorita que dices eso de lo que te íbamos mandando ¿Qué experimentabas cuando leías tus reporte de retroalimentación? Porque era la rúbrica pero también venían aparte las recomendaciones más específicas ¿Qué experimentabas cuando ya lo leías todo?

**F.** Pues un poquito de alivio de ver como que sí voy mejorando, sí voy teniendo avances, aunque sea pequeños, pero sí los sentía como que ok. Sí voy por buen camino.

**R.** ¿Qué más? Suelta la sopa.

**F.** Igual se miraba el avance de las específicas [recomendaciones específicas del reporte de retroalimentación] de la primera, de la última se miraba el avance, tanto el que yo disfrutara de las actividades, me acuerdo que decían mucho, que las disfrutara y me ponían igual que yo también era bueno que estuviera a la altura de los niños, siento que así lo fui dejando, no lo modifiqué, lo seguí haciendo. Fue tranquilizante el poder ver que si puede ir avanzando con algunos detalles, siento que igual me falta mucho pero sí considero que sí avancé en mi práctica.

**R.** cuando ya habías analizado la rúbrica ¿Cómo era tu experiencia cuando planeabas la siguiente sesión? O sea, te dimos la retro, ya leíste, ya revisaste, ya escuché, ahora ¿cómo era tu experiencia para la planeación y llevar a cabo la siguiente sesión?

**F.** Era volver a leer la rúbrica, la retroalimentación de los específicos [recomendaciones específicas del reporte de retroalimentación] para tenerlos más claros porque igual a veces no hacía  la planeación después de que me hacían la retroalimentación, dejaba pasar un tiempecito y luego ya la hacía, entonces era volver a acordarme lo que me hacía falta realizar y una vez que lo tuviera en cuenta ya checaba algunas de las actividades que

pudiera favorecer lo que me hacía falta, ya elegía un campo de formación académica, algún aprendizaje esperado y ya conforme a las necesidades de los niños, y conforme a mis necesidades pues ya podía ir relacionando lo que me hacía falta favorecer, mis actitudes y ya podía aplicarlo en la planeación.

**R.** ¿Te ayudó en algo los documentos que te mandamos, los utilizaste?

**F.** Sí, de hecho las estrategias sí sirvieron mucho porque sí las sabía ero no las tenía muy frescas, a veces medio la aplicaba pero me faltaba aplicar un poco más, entonces ya con los documentos que nos mandaron pues sí pude volver a leer y ya saber lo que tenía que hacer o relacionar en la actividad para que se cumpliera el aprendizaje.

**R.** Es decir, cuando uno está de estudiante se supone que uno revisa y leer y dices ah sí muy padre pero ya llevarlo a la acción era otra cosa, entonces ¿te ayudó a esa parte?

**F.** Sí

**R.** En general, ¿Qué modificaciones hiciste?

**F.** ¿En la planeación o todo?

**R.** En la planeación, en la evaluación, en todo, en tu desempeño [recomendaciones específicas del reporte de retroalimentación]

**F**. En relajarme, disfrutar más las actividades, lo de las estrategias, tomarlas en cuenta en las planeaciones, porque a veces las dejaba por un lado y no las desarrollaba bien en las actividades con los niños, igual forma el cómo motivar a los niños, que todos participaran y que si a uno se le atoró un poquito que otros le vayan ayudando también un poquito y así, hacer que los niños interactuaran más.

**R.** Ahorita ya me hablaste de lo que hacías en la planeación, un poco en la intervención y ¿cómo te sentías tú? O sea, ahorita me dijiste las modificaciones que hiciste y la conducta que llevaste ¿Cómo te sentías al llevar a cabo la sesión después de las retros?

**F.** ¿El aplicar la actividad después de que ya me habían retroalimentado?

**R.** Sí, ¿Cómo te sentías al momento de estar haciendo la planeación?

**F.** Creo que un poco tensa o nerviosa por el hecho de que ¿sí lo estaré haciendo bien? revisar poquito la planeación y así para no salirme del punto al que teníamos que llegar, del aprendizaje esperado, sí era un poquito nerviosa por eso. Pero igual me sentía en confianza con los niños, igual al principio la cámara sí incomodaba un poquito pero ya al final hasta los niños se acoplaron, entonces sí fue un proceso que al inicio es temor a lo nuevo, pero poco a poco ya iba modificando la actitud al estar con los niños y también el estar pensando sí lo estoy haciendo bien, no lo estoy haciendo bien, entonces ya me relajé un poco más y sí seguía con la actividad y fluía el manejo.

**R.** Sí creo que fue contigo en el último video donde incluso un niño salió y se acercó y estuvo bailando frente a la cámara, entiendo esta parte que dices que los niños se fueron acostumbrando a final de cuentas. Ya ves que tuvieron en examen de USICAM ¿Te molestaría decirme cuál fue tu calificación o tu resultado?

**F.** No, que pena. Siento que no me fue mal, pero tampoco me fue bien. En los exámenes, fueron dos, en uno que fue del curso de habilidades de la Nueva Escuela Mexicana, en ese contaba 20 puntos, eran 70 preguntas y te tomaban en cuenta un curso que nos hicieron y aparte un examen, de los 20 puntos saqué los 20 y pues me fue bien. En el segundo examen eran 100 preguntas y valían 50% creo, y del 50 saqué 42, siento que no me fue mal, pero tomaron en cuenta otras cosas y nos afectó a todas las de la Normal por el hecho de que en experiencia docente, valía el 15% y para obtenerlo te estaban contando 10 años de experiencia entonces pues lógicamente ninguna tenía 10 años de experiencia, pues de los 15 puntos nos pusieron .15 o 1.5 algo así, de los 15, eso hizo que a todas nos bajara el %.

**R.** Pero dejando esa parte que ya no estaba tanto en ti, ¿Consideras que tuvo impacto la Estrategia, todo lo que viviste ahorita en la Estrategia?

**F.** Yo creo que sí porque casi todas las preguntas era relacionadas con casos. Entonces el estar trabajando tanto en CONAFE todo el ciclo con los niños, tanto con ustedes que con el acompañamiento sí había algunas preguntas que nos había como pasado estando en clase, entonces sí era más fácil relacionarla con la respuesta o poder pensar y reflexionar más acerca de lo que venía en el examen, porque sí eran casos que sí pasan, no eran casos como de que ay eso jamás va a pasar sino cosas que sí nos fueron pasando y que sí era algo que sabíamos, tanto de evaluación como de riesgo en la escuela, entonces sí fue de ayuda.

**R.** ¿La Estrategia impactó en algún aspecto laboral? Si ayudó en algún aspecto laboral, para encontrar un trabajo, no sé.

**F.** Pues en las actividades que no grabábamos para ustedes igual siento que también los tomaba en cuenta, entonces si fue mejorando en ese aspecto del estar en CONAFE, sí se fue relacionando lo que ustedes me decía a lo que se hacía aún sin estar grabando las actividades con ustedes.

**R.** Al llevar todo este proceso ¿Qué fue lo que más te aportó y lo que menos te aportó?

**F.** Lo que más me aportó fue el cómo interactuar y llevarlo a mi intervención con mis alumnos, siento que sí mejoré y me sentí más tranquila, más relajada y más confiada, tanto en planificar como en aplicar las actividades, igual siento que en lo que menos fue en la evaluación, hasta el final creo que sí pude avanzar un poquito con los instrumentos y con la aplicación de los instrumentos, siento que fue lo que menos pude trabajar en mejorar.

**R.** En cuanto a los cambios, ¿Cuáles fueron los que tuviste, los positivos y los negativos?

**F.** Los positivos fue los que mencioné ya, sentirme más relajada, que estuve interactuando más con los niños, igual que ellos interactuaran conmigo, el hecho de guiar un poco más sus actividades y no salirme del aprendizaje esperado, las planeaciones y las estrategias creo que todos fueron cambios positivos. Pues negativos creo que ninguno que se me venga a la mente, porque todo lo que realizamos fue como mejoras, cambios para mejoras

y no siento que alguna estrategia o algún comentario que me hayan dado fuera negativo sino al contrario.

**R.** Ahorita me estabas mencionando CONAFE ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas profesionales en CONAFE?

**F.** Creo que fueron buenas por el hecho de que estaba completamente yo sola frente a grupo, entonces sí siento que eso también me sirvió para poder creerme que ya eres la profe y tu tienes que hacerte cargo, entonces tanto eso como el que ya nosotros nos hacíamos cargo de todo: de evaluación, de hablar con los padres de familia, de las actividades, de las tareas si se llegaban a hacer, de pedir materiales, de todo; y en las prácticas pasadas no estábamos tan a cargo sino las docentes titulares todavía eran las que se hacían más responsable de los padres de familia o de algunas tareas o sugerencias. Pues en CONAFE sí se los recomendaría, por ejemplo en la Normal que siguieran trabajando con algunas alumnas en CONAFE porque siento que sí ayuda y sí te sientes incluida en todo, tanto en lo eventos escolares y aprendes y te sientes un poco más relacionada con lo que es el ambiente laboral de la escuela.

**R.** Esto es en cuanto a lo positivo ¿y en cuanto a lo negativo de haber estado en CONAFE? Porque ahorita ya acabaste pero al inicio ¿cómo te sentiste?

**F.** ¿Participar en eF. Yo creo que sí era algo nuevo para empezar y sí se sentía como el temor igual pues es diferente la forma de trabajar en CONAFE que como lo hace la SEP, pues sí era algo demasiado nuevo, creo que todas mis compañeras estarán de acuerdo con eso. Pues algo negativo que podría decir yo es que en esta ocasión que me tocó trabajar a mí ya venían las actividades planeadas, entonces tu solo era las ves y las modificas para el ritmo o los estilos de los alumnos, pero creo que eso sí es algo negativo porque te cierran mucho o te limitan mucho al poder hacer actividades o tener actividades para los alumnos y que realmente sean de su interés y no algo que ya está ahí y pues no todos los alumnos son iguales. Entonces creo que eso es algo negativo en CANAFE y pues el hecho de que

tienes, se supone, un asesor pero pues el asesor no te asesora mucho, aún le falta [ininteligible] para dudas o que sí estén ahí al tanto de todo lo que este pasando, creo que ya. Igual y me iba a quedar otro año y este año sí se cambió la forma de trabajo y estaban empezando a trabajar con unidades de aprendizaje que creo que sí iba a funcionar más con los niños, porque van respecto a lo que los niños les interesa, creo que igual sí funcionaría un poco más que a como le estaban haciendo el ciclo pasado.

**R.** La pregunta final, tal cual, ¿participar en la Estrategia impactó en tu desempeño, en tu práctica?

**F.** Sí, mucho.

**Flor**

**R.** [se le explicó el consentimiento informado, estructura de la entrevista, encuadre, se recordó el proceso de la EEFP]. ¿Cómo describirías tu experiencia en la participación en la Estrategia?

**FX.** Estuvimos trabajando cuando se presentaron, se abrieron carpetas para enviar documentos, las planeaciones que llevábamos a la escuela, las evaluaciones que pretendíamos implementar y después por videollamada nos daban la retroalimentación de la evaluación que nos habían dado después de ver cada video que grabábamos de las clases.

**R.** Eso fue la descripción de lo que hicimos, pero ¿Y de cómo te ibas sintiendo tu?

**FX**. Pues al principio si tenía como miedo porque decía de esto depende mi calificación, con esto me van a evaluar y luego sino paso el [ininteligible] de las prácticas ¿qué va a pasar conmigo? decía yo y después sí nos confundía un poquito, con ustedes trabajábamos muy bien pero cuando ya nos hablaban de las prácticas con el resto del grupo y lo que se hacía a mí me confundía mucho que me estuvieran hablando de la otra forma en que evaluaban a mis compañeras y como nos estaban evaluando ustedes, eso era lo que me confundía. Pero con el trabajo que estábamos haciendo al principio, como le digo nerviosa porque pensé que de eso dependía mi calificación después ya no porque entendí que no que era una

retroalimentación de lo que estábamos haciendo. Y cuando estaban haciendo la retroalimentación por la videollamada a veces sí como que me daban risa de nervios, porque decía ¿cómo no me pude dar cuenta que hice esto mal? o esto no iba por aquí y decía qué van a decir de mi que no sé nada pero decía bueno pues estoy aprendiendo pero al último ya me sentí a gusto.

**R.** Nerviosa al principio, ya que se te aclara que no influye en tu calificación más allá de entregar las evidencias pues ya te fuiste desenvolviendo mejor, te fuiste sintiendo menos nerviosa ¿Y qué significó para ti participar en todo este proceso?

**FX**. Pues creo que fue un apoyo muy significativo de su parte, porque CONAFE, sí estábamos con CONAFE pero no nos evaluaba ni nos daba retroalimentación, al principio sí nos dieron una capacitación pero no era suficiente para poder estar frente a grupo y tener claro que lo que estamos haciendo desde otro punto de vista creo que es un apoyo muy grande para las que están trabajando frente a grupo porque te das cuenta de tus aciertos y de tus errores y en lo que puedes mejorar.

**R.** Me voy a regresar un poquito a esta parte que mencionabas de la retroalimentación, cuando les dijimos que les íbamos a dar una retroalimentación y demás ¿te lo imaginaste así como fue?

**FX**. Sí y no. Sí sabía que nos iban a decir la retroalimentación sobre la evaluación pero como antes en la Normal también nos daban retroalimentación desde los trabajos, siento que la de ustedes fue un poquito más completa como que más detallada y las anteriores eran como que muy generales, así que siento que esta que fue más detallada la entendíamos un poquito más.

**R.** Ok, entonces la idea que tenías al principio era que iba a ser igual a como estuviste trabajando en la Normal ¿Y ahora qué idea tienes?

**FX**. Pues que el desarrollar la evaluación que te están dando y que te expliquen cada uno de los aspectos que te están evaluando mediante una retroalimentación es favorecedora para uno en sus prácticas porque se da cuenta de lo que te están queriendo decir, porque puedes

leerlo y a la vez no entiendes o te da vergüenza preguntar, o simplemente ya no preguntas y pues que te lo expliquen pues es mucho mejor.

**R.** ¿cuándo te estábamos dando estas retroalimentaciones cómo te sentías?

**FX**. Como le decía al principio, a veces me sentía nerviosa porque yo sabía que mis trabajos a veces no estaban muy bien, bueno me daba cuenta cuando me estaban dando la retroalimentación, me daban nervios como de pena y decía están viendo el trabajo que hago y soy de la Normal, cómo van a ver ese trabajo pero después dije no pues de eso tengo que aprender, de lo que me están evaluando y de lo que estoy haciendo para poder mejorar. Y pues al principio por nervios y después al último me fui sintiendo un poco mejor.

**R.** Un poquito mejor. Entonces, al principio ¿qué pensabas? Esta parte que me dices, ¿no? De, pues, ¿Qué van a decir de mí? ¿Qué van a pensar? Y luego al final, ya las ultimas retros que.... Bueno, no últimas, pero en tu última retroalimentación, ¿Qué pasaba por tu mente? ¿Qué pensabas?

**FX**. Pues… Ya estaba consciente de que la práctica, que me evaluaron la última vez, no había sido la más exitosa y pues ya estaba consciente como de que puede ser que me den algunos consejos O que me dieran algunos puntos en los que pueda mejorar, o en los que fallé un poco. Y pues no estaba nerviosa, ya sabía que no había sido mi mejor práctica, pero me la iban a evaluar conforme a lo que ustedes miraban, y siempre han sido para hablar muy claras y nada ofensivas, así todo con confianza, así que estaba relajada.

**R.** Y ya ves que les mandamos en su momento la rúbrica. Una cosa es la rúbrica y otra cosa ya es el reporte donde viene todo específico (en qué nivel quedaste, más las recomendaciones particulares). Con la rúbrica que tenías, ¿Cómo fue el uso que le diste a esa rubrica? Si es que le diste un uso.

**FX**. Pues cuando me la mandaban la leía, y miraba que era lo que… Pues estaban los niveles que nos ponían, y me iba directo a lo que estaba en los más bajos y me ponía a pensar en por qué estaba bajo, y me ponía a recordar lo que ustedes me habían dicho. Pero, fuera de ahí, no las seguía utilizando.

**R.** Ok, o sea, ¿las revisabas al mismo tiempo que te entregábamos el reporte?

**FX**. Ajá, ya después cuando me la mandaban y recordaba lo que me habían dicho, y entonces revisaba y me iba directo a los puntos que me estuvieron hablando.

**R.** Ok, supongamos que saliste baja en... Ya ves que era: Insatisfactorio, En proceso, Satisfactorio y Experto. Si estabas en insatisfactorio, ¿Usabas la rúbrica para revisar qué es lo que necesitabas para llegar a un Satisfactorio, o un Experto? ¿O ya no la usabas?

**FX**. Ya no la usaba, nada más la leía una vez.

**R.** Ok, va. Las recomendaciones que venían ahí, lo que te decían, en eso te basabas. Y, aprovechando que estamos hablando del reporte, ¿Qué experimentabas cuando leías tus reportes de retroalimentación?

**FX**. Pues al principio decía Ay, no le voy a entender, son muchas letras, muchos apartados, muchos cuadritos… Al principio ver que algunos estaban en Insatisfactorio, me sentía bien conmigo misma. Pero veía una que otra que estaba por debajo, decía Ay, no, es que tengo que mejorar Y si no cambiaba era un No, tengo que hacer otra vez, porque si no, no va a salir bien- Pero está bien.

**R.** Dices que leías y Mira, pensé que esto iba a salir mal y salí Satisfactorio Esto… ah, también. Cuando te sentabas y planeabas tu siguiente sesión, e incluso cuando ya la llevabas a cabo, ¿Cómo era tu experiencia? No sé si me explico. Te dábamos la retro, te mandábamos el reporte, juntabas las dos cosas; por lo que me vas diciendo, lo juntabas y ya veías qué ibas a hacer para la siguiente sesión. ¿Cómo era tu experiencia al hacer esto?

**FX**. Pues, más que nada, los ajustes que hacía cuando estábamos en la videollamada, era lo que tomaba en cuenta para hacer la siguiente planeación y la evaluación porque, como le digo, sentía que cuando andaban dando la retroalimentación estaba más explicado, y hacía notitas de palabras clave, que era lo que me ayudaba para poder hacer la planeación.

**R.** ¿Qué pasaba por tu mente mientras hacías esto? ¿A qué quiero llegar con este tipo de preguntas? Me gustaría saber cómo organizabas tus pensamientos, tus decisiones, tu a ver, esto sí, esto no al momento de hacer tu planeación, y si puedes enlazarlo también cuando estabas en el salón, que decían Ok, me dijeron que debía estar más al nivel de los niños, y

me dijeron que me divirtiera, etc. Entonces, ¿Qué experimentabas cuando ya estabas haciendo eso?

**FX**. Pues, de principio, tomaba en cuenta las recomendaciones que daban, pero también trataba de no cambiar mucho ¿Cómo decirlo? Mi práctica, como yo lo hacía, cómo me comunicaba con los niños, cómo analizar las actividades, pero siempre agregando lo que ustedes me recomendaban. Porque sentía que si cambiaba mucho ¿Qué tal si movía algo de lo que ya estaba bien? Y entonces… ¿Sí me doy a entender?

**R.** Si, era como Lo que identifico que me… Corrígeme si me equivoco, ¿no? Pero Lo que identifico que sí me está ayudando… ¡Déjalo! Ni le muevas

**FX**. Sí.

**R.** Lo que necesito cambiar es donde pongo más atención

**FX**. Ajá, era el cambio que daba, o que trataba de dar.

**R.** Entonces, hablando de este cambio, de estas modificaciones que hiciste en general en tu desempeño, planeación, evaluación, intervención, etc. ¿Qué modificaciones hiciste? En general, no necesito que me des detalladas.

**FX**. Pues las que más siento que trataba de modificar eran las estrategias de trabajo, porque era lo que más recuerdo que me decían. Que debo de implementar estrategias de trabajo, juegos, experimentación y varias cosas. Era lo que trataba de implementar, aunque a veces no funcionaba.

**R.** Es algo que se va desarrollando, va poco a poco. Oye, ¿Y te acuerdas de que les mandábamos documentos? Como las estrategias, a veces les compartía yo también los videos de su retroalimentación, etc. ¿Te ayudó en algo esta información que te mandamos? Si es que la revisaste.

**FX**. Pues sí, porque si ya te lo están dando, es porque esa información ya es importante y es la que te sirve a ti. Porque yo, por ejemplo, antes decía estoy bien, estoy mal y me ponía a buscar en internet para ver qué actividad podía implementar, o qué juego, pero aquí no te están diciendo qué juego vas a poner con los niños, te van a decir cómo lo vas a hacer y qué actividades pueden ser las mejores para ciertos aprendizajes, y las estrategias de trabajo

eran… ¿Cómo le digo? No es que venga la actividad, es como si te hablaran sobre lo que son las estrategias de trabajo.

**R.** Entonces sí lo usaste, sí los revisaste, etc. Te pregunté ahorita cómo te sentías respecto a… o cómo experimentaste, respecto a los cambios que hiciste, etc. ¿Podrías...? Si es que pudieras ahondar más en eso, si no, no hay problema. Cuando ya estabas ahí, que ya lo hiciste, ya llevo aquí todo porque yo voy a hacer todo, lo voy a hacer súper bien. Ya en la sesión, con los niños, ¿Cómo te sentías? ¿Qué experimentabas? Si te parece repetitivo a lo anterior, no sé.

**FX**. Siempre para acordarme, si llevaba ahí la planeación y ya estaba ya todo hecho; pero siempre para acordarme de lo que tenía que hacer, lo que tenía que recordar, llevaba siempre unas notitas, y esas notitas siempre las tenía pegadas en donde grababa el celular y a veces me quedaba viendo a la notita nada más, pero de concentrarme en eso, a veces me olvidaba de otras cosas. Y creo que en eso perdía un poquito el enfoque de, no nada más de tratar de mejorar la recomendación que me daban, era general. No por querer hacer una cosa, debo omitir las otras.

**R.** También eso te ayudó a enfocar en una o en otra. Voy entendiendo. Me dices que sí hiciste el examen de USICAMM ¿Consideras que, el haber participado en esta estrategia, tuvo un impacto en el desempeño que tuviste en este examen?

**FX**. No lo había pensado hasta ahorita que lo menciona, pero la verdad es que el examen de USICAMM, no es por criticar ni nada, no siento que haya sido un buen examen porque me sacó muchas veces. No contesté, yo creo, que ni el 50% del examen porque me sacaba muchas veces, tuve que volverlo a hacer y aun así cuando me dieron los resultados, me quedé… Todo el examen estaba bien, según, pero realmente no contesté todo, así que no puedo decir que la evaluación me haya ayudado porque realmente no terminé el examen.

**R.** Ok, me va quedando más claro. Ahí ya hubo problemas técnicos, incluso no confías en la calificación, digo, sí eres buena pero la que me dio ni… siquiera alcancé a contestar toda la sesión ¿Y me está diciendo que todas las tuve bien? No es confiable, ¿no? Bueno, en

USICAMM no, pero tal vez en alguna cuestión para el aspecto laboral, ahora que… Si te ibas a quedar o no en CONAFE o a tu trabajo, no sé.

**FX**. Si, de hecho lo estaba comentando con mi compañera Jessica, porque parte de que ahorita ya me salí de CONAFE aquí en San Quintín. Bueno, el caso es que estábamos haciendo prácticas en la comunidad que nos fue asignada, y me regañaron porque le hice un cierre a mi planeación, a la actividad, y me dijeron que así no era, que el cierre se hacía al final del día y no era el cierre de la actividad, sino el cierre como un juego para acabar el día. Yo les pedí que me explicaran porque estaba un poquito confundida, y yo me acordaba de que ustedes me decían que la evaluación con los niños era importante, te das cuenta de ¿Sí avanzo o no avanzo? y no nada más con usted, con todo el trayecto en la Normal. Y hasta me sentí mal, porque quizás realmente sí estoy mal. Entonces acudí con mis compañeras, ¿Saben qué? Esta situación, ¿Ustedes qué opinan? De hecho fue con las mismas compañeras que evaluaron ustedes. Me dijeron que obviamente ahí hay algo que no está bien, ahora sí que no eres tú, es CONAFE, el personal. Sí, de hecho desde antes se comentaba un poco que 1. No tienen tanto acompañamiento con los líderes para la educación, y otra es que no se evalúan. Ahora, que no evalúen a los niños, siento que eso es un error un poquito grande y fue una de las inconformidades que tuve. No me han dado a mí una evaluación tan grande y tan detallada como para que después me digan que a los niños no se les evalúa la actividad. Yo así sentía.

**R.** Aprovechando que mencionas CONAFE, ¿Cómo fue tu experiencia de hacer tus prácticas ahí?

**FX**. ¿Las de Ensenada?

**R.** Sí, mientras estuviste haciendo las prácticas.

**FX.** Bien, o sea, no era parecido a las prácticas que realizamos durante la formación en la Normal, no, no se parecían, porque ya nos daban libros para los niños, y ya nos daban los temas que querían que implementáramos con los niños. Y el acompañamiento era muy poco. ¿Cómo me sentía de un sentimiento? Me sentía bien, sin embargo, creo que esperaba un

poquito más porque siento que lo pintaban como que iba a aprender mucho en CONAFE, y no... O quizás yo no lo aproveché al máximo, pero yo siento que me faltó un poquito.

**R.** ¿Te faltó un poquito qué?

**FX**. Pues el acompañamiento, yo siento.

**R**. En aspectos positivos… No sé, todavía no identifico que me hayas dicho uno. Pero, en cuanto a lo negativo… No tiene que ser a fuerza que me digas algo bueno, no. Nada más deseo saber tu experiencia, ¿no?

**FX**. Pues, como le digo, el acompañamiento que teníamos era más por parte de ustedes que por CONAFE. CONAFE nos daba un link para ver un video, pero no es lo mismo que estés mirando un video que dura cinco horas, a que estés conversando con alguien y hagas preguntas, o te hagan preguntas ¿Entendiste? ¿No entendiste? No es lo mismo.

**R.** Ok, ya me queda claro. Regresándonos un poco a la estrategia de la retro, etc. ¿Qué fue lo que más te aportó y lo que menos te aportó? Ya sea en lo personal, en tu desarrollo profesional, ¿Qué fue lo que más y menos te aportó?

**FX**. Lo que más me aportó, una de que no todo lo que hacía estaba bien porque, no es que antes me haya dicho todo está bien, pero no tenía retroalimentación, nadamás me decían esto está bien y esto está mal y pues en eso siento que aportó mucho para que mediera cuenta de que no todo lo que hago o de lo que pretendo hacer esta bien, que siempre hay que mejorar o pedir una opinión o verlo desde otro punto de vista. Que no aporto… creo que no, todo está bien.

**R.** Respecto a los cambios, ¿cuáles fueron los cambios positivos que experimentaste? Puede ser tu desarrollo profesional, formación, en lo personal, etc. Lo que te venga a la mente.

**FX**. Pues ahorita la que más me sirvió fue la que me dio el profes H, la recomendación de la evaluación para pensamiento matemático, porque es una evaluación que está detallada y abarca varios aspectos y pues cuando hacía las evaluaciones era al aprendizaje y no abarcaba tan explícito y tan detallado, era que si me pedía realiza un círculo, yo ponía el niño realiza un círculo y no, creo que la recomendación que hizo el profe H fue muy buena, de hecho la guardé porque ésta la voy a ocupar siempre, en definitiva.

**R.** ¿Algún cambio negativo?

**FX**. Negativo no, difícil sí. Que me decían que me acerco a los niños conversas, pero pues lo del COVID nada más, de que me sentaba con los niños muy cerca. Siento que soy como la profe enojona, pero pues llego con ellos como interactuando, pero sabía que no, un poquito para atrás, me venía para enfrente con los niños. No es negativo pero era algo que se me complicaba un poquito por la situación del COVID y el acercamiento con los niños.

**R.** Te entiendo. La pregunta final. ¿Participar en todo este proceso impactó en tu desempeño, en tu práctica profesional? ¿Sí o no, y cómo?

**FX**. Sí, porque aunque sea poquito las modificaciones que hacía, las trataba de implementar pero a veces no me salían, lo importante era que lo intentaba, en cambio si nunca me hubieran dicho algo sobre mi práctica pues no me hubiera dado cuenta de lo que estaba haciendo, implementar ese cambio te dabas cuenta de que sí es cierto sí me salió mejor, sí es cierto sí va encaminado a eso, siento que sí, sí fue un gran apoyo.