



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

**LAS PERCEPCIONES DE LAS PROFESORAS SOBRE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES DE 1° A 8° BÁSICO EN
UN COLEGIO DE LA COMUNA DE LA FLORIDA**

En tiempos de pandemia

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN
EVALUACIÓN EDUCACIONAL**

AUTORA: ANDREA ALEJANDRA PEÑA ORMAZÁBAL

PROFESOR GUÍA: FABIÁN CASTRO VALLE

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2021

2021, Andrea Alejandra Peña Ormazábal

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta tesis a:

Dios, a mi mamá y a mi papá.

A mis hermanos, en especial a Cathy, Marcelo y Johnny.

A Ricardo, mi compañero de vida.

Agradecimientos

Agradezco con mucho cariño a:

Dios, por todo lo que me ha dado, por su fidelidad eterna.

Mi madre, por siempre estar conmigo en cada paso y etapa de este largo y complejo camino de perfeccionamiento profesional. Por su amor incondicional y por enseñarme que puedo lograr todo lo que me propongo si me esfuerzo y soy constante.

A mi padre, por su apoyo y por enseñarme que con trabajo duro se puede alcanzar la meta. Gracias por acompañarme en las largas jornadas de estudio y de realización de tareas, por demostrarme su incondicionalidad.

A Cathy, mi hermana. Sin ella no habría podido llegar al final de este proceso. Agradezco cada gesto de apoyo, su perseverancia y motivación para asistir a cada clase, sin importar las circunstancias. Gracias por estar conmigo cada día, por ayudarme a mejorar y a reconocer mis fortalezas. Por estar siempre para mí, en las buenas y en las malas.

A mis hermanos y hermanas. En especial a Marcelo por estar con nosotros en esta última fase de este arduo camino. Por sus palabras de aliento y su compañía fiel.

A mi compañero de vida y amigo, Ricardo. Gracias por creer en mí siempre y por demostrarme que juntos el mundo parece ser más agradable. Por ayudarme en todo, por tu paciencia y por tu amor infinito. Agradezco que estés conmigo desde el primer día de esta etapa de crecimiento personal y profesional.

A mi profesor guía, Fabián Castro Valle por su apoyo, sus comentarios y sugerencias para mejorar mi proceso formativo. Gracias por su exigencia y por su enseñanza.

A la Universidad Metropolitana de La Educación por otorgarme la beca que me permitió cursar este magister.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	10
Abstract.....	10
Introducción	11
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.2 Delimitación	18
1.3 Justificación	21
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos:.....	23
II.- MARCO REFERENCIAL.....	24
2.1.- Pandemia en Chile.....	24
2.2.- Percepción	28
2.3 El proceso perceptivo:	30
2.3.1 Sentimientos	30
2.3.2 Imagen mental	33
2.3.3 Interpretación.....	34
2.3.4 Percepción y realidad.....	35
2.4 Concepto de evaluación	36
2.4.1 Evaluación para el aprendizaje	39
2.4.2 Evaluación formativa.....	42
2.4.3 Actividades de evaluación	45
2.4.3.1 Tipos de actividades de evaluación	46
2.4.4 Retroalimentación.....	49
2.4.4.1 Tipos de retroalimentación	51
2.4.4.2 Efectividad de la retroalimentación	54

2.4.5 Toma de decisiones.....	57
III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	60
3.1 Paradigma de la investigación	60
3.2 Tipo de investigación.....	61
3.3 Enfoque de la investigación.....	62
3.4 Diseño de investigación.....	64
3.5 Características del contexto	68
3.6 Sujetos de estudio	70
3.7 Instrumentos de investigación	72
3.7.1 Grupo Focal	72
3.7.2 Entrevista semi estructurada	74
3.7.2 Validación del instrumento.....	78
3.8 Análisis de contenido.....	84
3.9 Criterios de rigor.....	86
IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	89
4.1 Análisis Descriptivo.....	89
Análisis descriptivo grupo focal	92
4.1.1 Categoría: Sentimientos respecto de las actividades de evaluación	92
4.1.2 Categoría: Imagen mental acerca de la retroalimentación.....	95
4.1.3 Categoría: Interpretación respecto de la toma de decisiones.....	97
4.1.4 Categoría: Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	100
Análisis entrevista semiestructurada.....	103
4.1.1 Subcategoría: Tipos de actividades de evaluación	103
4.1.2 Subcategoría: Características de las actividades de evaluación	108

i. Subcategoría: Efectividad de las actividades de evaluación	112
4.1.4 Subcategoría: tipos de retroalimentación.....	115
4.1.5 Subcategoría: Finalidad de la retroalimentación	119
4.1.6 Subcategoría: Orientación hacia las mejoras (retroalimentación).....	122
4.1.7 Subcategoría: Elementos para la toma de decisiones	125
4.1.8 Sub categoría: resultados	129
4.1.9 Subcategoría: Temporalidad de las decisiones	132
4.1.10 Sub categoría: Tipos de relaciones	136
4.1.11 Subcategoría: Características de las relaciones	141
Imágenes de las categorías.....	144
Imagen de la categoría: Sentimientos respecto de las actividades de evaluación	144
Imagen de la categoría. Imagen mental acerca de la retroalimentación.	145
Imagen de la categoría: Interpretación respecto de la toma de decisiones	147
Imagen de la categoría: Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	149
V ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	151
5.1 Análisis interpretativo.....	151
5.1.2 Sentimientos acerca de las actividades de evaluación.....	153
Tipos y características de las actividades de evaluación	153
Efectividad de las actividades de evaluación.....	156
5.1.3 Imagen mental acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa.....	162
Características de la retroalimentación	162
Finalidad y orientación hacia las mejoras	168
5.1.4 Interpretación respecto de la toma de decisiones.....	173
Temporalidad de las decisiones	190

5.1.5 Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa.....	196
Relación entre retroalimentación y toma de decisiones.....	201
Relación entre actividades evaluativas y toma de decisiones.....	203
VI REFLEXIÓN FINAL	206
6.1 Conclusión general	206
6.2 Hallazgos	213
6.3 Proyección	216
6.4 Limitaciones	217
6.5 Discusión	218
Bibliografía.....	222
Anexos	234
Anexos N° 1 Validación de los instrumentos.....	235
Anexo N° 2	1
Transcripción Grupo focal.....	1
Transcripción entrevista. Sujeto 1	14
Transcripción entrevista: Sujeto 2	23
Transcripción entrevista: Sujeto 3	34
Transcripción entrevista: Sujeto 4	46
Transcripción entrevista Sujeto 5	58
Transcripción entrevista Sujeto 6	71
Anexo N°3: Autorizaciones y Consentimientos Informados.....	79

Resumen

Este estudio tiene como propósito analizar las percepciones de las profesoras acerca de la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de primero a octavo básico en un colegio de la comuna de La Florida. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, donde se realiza un estudio de caso para dialogar con la realidad. Se aplican dos instrumentos para recolectar los datos, el primero es el grupo focal y el segundo la entrevista semi estructurada, que posteriormente son analizados a nivel descriptivo e interpretativo. Los resultados arrojados expresan las percepciones de las profesoras en cuanto a sentimientos respecto de las actividades evaluativas, imágenes mentales acerca de la retroalimentación e interpretaciones sobre la toma de decisiones de la evaluación formativa.

Palabras clave: Percepciones, evaluación formativa, actividades evaluativas, retroalimentación y toma de decisiones.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the perceptions of teachers about the formative evaluation of students learning from first to eighth grade in a school of La Florida commune. The research is framed in an interpretative paradigm, where a case study is carried out to dialogue with reality. Two instruments are applied to collect the data, the first is the focus group and the second the semi-structured interview, which are then analyzed at a descriptive and interpretative level. The results expressed the teachers' perceptions in the sense of feelings about evaluative activities, mental images about feedback and interpretations about the decision-making of formative evaluation.

Keywords: Perceptions, formative evaluation, evaluative activities, feedback and decision-making.

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de abordar un fenómeno de la realidad educativa, para lograr una mayor comprensión a través de la descripción y diálogo constante con los sujetos involucrados, en este caso las profesoras de un colegio básico ubicado en la comuna de La Florida. El propósito radica en analizar las percepciones de las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de los y las estudiantes de primero a octavo básico, reconociendo los sentimientos respecto de las actividades de evaluación, la imagen mental respecto de la retroalimentación y la interpretación respecto de la toma de decisiones.

Es sumamente relevante llevar a cabo este estudio, puesto que la evaluación está presente dentro de los establecimientos educacionales, pero en la mayoría de los casos es analizada y criticada desde la perspectiva de sujetos externos, sin tomar en consideración la percepción que tienen los y las profesoras como participantes activos. Además, es fundamental reconocer los elementos que la conforman, tomando consciencia del valor que cada uno de ellos significa para el proceso evaluativo de los y las estudiantes.

La investigación se efectúa desde el paradigma interpretativo con un diseño de estudio de caso, donde los datos son recolectados a través de un grupo focal y una entrevista semi estructurada, que son posteriormente son analizados para generar la información necesaria con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Este estudio está constituido por seis capítulos, respectivamente; el primero es el planteamiento del problema donde se presentan las características específicas del fenómeno estudiado y los antecedentes que existen en torno a él, se delimita y justifica la importancia de la investigación. El segundo capítulo es el marco referencial, allí se exponen la teoría y los conceptos que actúan como lineamientos generales de la investigación, tales como la evaluación formativa, actividades evaluativas y la retroalimentación. En el tercero, se detalla la metodología con se llevó a cabo el estudio, el enfoque, el diseño, las características del contexto, los sujetos participantes, los instrumentos y análisis de contenido. En el cuarto, se presentan los resultados y se efectúa el análisis descriptivo de los datos. En el quinto capítulo, se analizan los resultados en un nivel interpretativo por medio de la triangulación. Finalmente, en el sexto capítulo se

realiza la reflexión final compuesta por la conclusión general, hallazgos, proyección, limitaciones y discusión en torno a los resultados obtenidos durante la investigación.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al dialogar con la realidad, se ha logrado identificar una problemática que se presentará en líneas posteriores, se justificará, se delimitará entregando detalles y profundizando en sus características.

1.1.- Presentación del problema

De acuerdo con la ley N° 20.370/2009 de nuestro país, todo ser humano tiene derecho a la educación y le corresponde al Estado ser el garante de este. Es decir, todos y todas tienen derecho a una educación integral, equitativa, inclusiva, brindada por comunidades escolares que sean capaces de valorar la diversidad, “ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr las metas nacionales de aprendizaje con el fin de contar con una base cultural común, promover el desarrollo de sus proyectos de vida y participar activamente en la sociedad”. (pág. 7). Por su parte, el Ministerio de Educación (2021) expone que la mejor manera de garantizar estos objetivos es a través de la evaluación, por ello se constituye como un proceso de suma relevancia. Añade que

un proceso evaluativo adecuado permite conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa y obtener la información necesaria para tomar decisiones pedagógicas pertinentes a las diferentes necesidades que surgen durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje. (pág. 8)

Debido a lo anterior, en Chile se ha observado que el sistema de evaluación dentro de los establecimientos educacionales ha sufrido adaptaciones debido a los cambios que demanda la sociedad actual. No solamente existen debilidades al implementar la evaluación dentro del aula, sino que se han advertido ciertas falencias que obligan a los organismos responsables a proponer cambios a nivel estructural. Por ello, la Agencia de la Calidad en el año 2018 presentó un nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes, el cual nace de la necesidad de ampliar la visión que se tiene acerca de la evaluación, cambiando de una evaluación como medición

hacia un proceso constante de la mejora tanto de los centros educativos como del proceso formativo de los y las estudiantes.

En coherencia con lo expuesto, la Unidad de Currículum y Evaluación en conjunto con el Ministerio de Educación han dispuesto la creación de una política en pos de un fortalecimiento de la evaluación dentro de las aulas de nuestro país. La intención es promover la reflexión y las buenas prácticas en torno al proceso evaluativo, el cual está íntimamente ligado a la enseñanza-aprendizaje. Según los resultados obtenidos a través del Sistema Evaluación Docente en el año 2014, una de las áreas que muestra mayores dificultades es la evaluación en el aula, específicamente aquella que se vincula con la “calidad de la evaluación de la unidad y reflexión a partir de los resultados “ambas alcanzaron bajo nivel de logro en el desempeño demostrado por los profesores y profesoras”. (Ministerio de Educación. Chile Mejor, 202, pág. 19)

Por otra parte, de acuerdo con la literatura especializada existe un gran desequilibrio entre las evaluaciones formativas y sumativas que se aplican, siendo las últimas las que más presencia tienen dentro del sistema educativo tanto de nuestro país como a nivel internacional. Por ello,

uno de los desafíos de los sistemas educativos es encontrar un balance entre las evaluaciones sumativas y formativas a través del fortalecimiento de los procesos de evaluación que suceden en las escuelas. Frente a este desafío se recomienda crear marcos de evaluaciones comprensivos, que incluyan una variedad de enfoques y propósitos evaluativos, tanto sumativos como formativos (OCDE citado por Agencia de Calidad de la Educación, 2018, pág 12).

Un estudio realizado por Förster & Nuñez (2018) demuestra que dentro de los reglamentos de evaluación de los distintos colegios de nuestro país, el énfasis está en la calificación y la promoción sin proporcionar detalles acerca de la evaluación como un medio para la mejora del aprendizaje. Además, evidencia que la evaluación formativa tiene escasa o nula presencia en este tipo de documentos, no se entregan indicaciones para su implementación dentro del aula, “no se plantea que se utilice para promover el aprendizaje de los alumnos, ni se vincula a la posibilidad de dar retroalimentación o apoyo” (pág.2). Los participantes del estudio expresan que la gran cantidad de calificaciones que deben consignar en el libro de clases en un corto período de tiempo es una limitante, por lo que tienden a utilizar instrumentos como pruebas

de respuesta cerrada, ya que, desde su visión, las evaluaciones como portafolios o proyectos necesitan un tiempo demasiado extenso para su realización.

Además, la pandemia que enfrentamos por causa del covid-19 ha motivado la implementación de nuevas modalidades y formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las clases virtuales y el trabajo remoto son algunas de las sugerencias que ha realizado el Ministerio de Educación. (MINEDUC). La situación actual ha dejado al descubierto las debilidades y falencias que rodean a la evaluación como acto de acompañamiento y apoyo a los y las estudiantes dentro y fuera del aula.

Ha quedado en evidencia que una evaluación centrada en resultados cuantitativos no es suficiente para comprender el avance y el aprendizaje que han desarrollado cada uno de los estudiantes. Resulta realmente preocupante observar que la evaluación se piensa como el simple acto de aplicar una prueba estructurada e intentar determinar el nivel de logro de las y los estudiantes en cuanto al aprendizaje en una instancia final y sancionadora. Por ello, es pertinente cuestionarse cuál es el valor que se le otorga al proceso y a las etapas de construcción del aprendizaje de los niños y niñas.

Se estima que la visión de la evaluación como un acto final y de medición se relaciona con el modo de concebir el aprendizaje, García, Fonseca, & Concha (2015) manifiestan que desde la perspectiva del conductismo el aprendizaje es algo que puede ser observado y fácilmente identificable y “suele ser un cambio relativamente permanente en el comportamiento, el cual refleja adquisición de conocimientos o habilidades y como tal, objetivos potencialmente medibles” (Pág. 12). Por ello, se focaliza la evaluación en buscar lo observable y medible para transformarlo en un valor numérico que se le asigna a cada educando en una instancia final. En este sentido, la evaluación se trata de la etapa culmine donde se determina si se ha adquirido el aprendizaje o no sin poner atención en el proceso y el camino recorrido para lograr un objetivo y habilidad.

Es oportuno, que la evaluación se convierta en un proceso integral que posicione a los niños y niñas como el centro, como los protagonistas. Para que se produzca aprendizaje es necesario el acompañamiento y monitoreo constante del camino que deben recorrer los y las estudiantes, por tanto, la evaluación debe estar presente en cada una de las etapas para ir corrigiendo errores, rectificando conductas, potenciando habilidades, entre otras. Lo anterior,

concuera con lo señalado por la Agencia de Calidad de la Educación (2018), quien menciona que

durante el último tiempo, se ha generado en el mundo de la educación un convencimiento por parte de los expertos y tomadores de decisiones, de que el aporte de las evaluaciones sumativas es insuficiente para contribuir a los procesos de mejora escolar (pág.7)

La implementación de la evaluación formativa, entendida como un “proceso cuyo enfoque considera la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula, para orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje y tomar decisiones oportunas que beneficien a los estudiantes” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, pág. 5), se torna complicada, ya que exige que profesores/as y estudiantes trabajen en conjunto por una meta común. Es decir, se requiere de la participación de ambos agentes, lo cual significa un fuerte cambio de mentalidad a nivel de los docentes pues, a lo largo de la historia se ha pensado que el proceso evaluativo debe realizarse siempre desde lo externo. Cuando se posee tal concepción, la evaluación se transforma en “un mecanismo para comparar los resultados con los objetivos predeterminados, los que normalmente se limitan a aquellos que pueden ser más fácilmente comprobados de manera empírica” (Prieto P., 2008, pág. 126)

Además, la evaluación formativa, según Facse (2009) “es un proceso activo en el cual la información que emerge del proceso evaluativo, es utilizada tanto para adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante como para lograr que éste mejore sus estrategias de aprendizaje” (Pág. 8) Por ende, se podría manifestar que la evaluación formativa se vincula fuertemente con el aprendizaje, van unidos para lograr que el y la estudiante sea consciente de sus aciertos y desaciertos, de las fortalezas y de aquellos aspectos que debe modificar para obtener un mejor desempeño. De igual modo, este tipo de evaluación se caracteriza por ser continua y por brindar retroalimentación constante a los niños y niñas, para que alcancen un aprendizaje profundo que favorezca la autonomía y la autoevaluación.

Tal como se ha expuesto, la evaluación es un proceso complejo que forma parte del aprendizaje, debe estar al servicio de la transformación del estudiante y del/a profesor/a, puesto que les permite notar sus fortalezas y debilidades en el desempeño educativo. Su rol es

fundamental en la enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en nuestro país se utiliza como un medio para efectuar mediciones y comparaciones de resultados entre sujetos, que en la mayoría de los casos pertenecen a contextos sumamente diferentes. Al respecto, Arancibia (1997) señala que “en la evaluación, no es necesario ni deseable hacer comparaciones entre estudiantes individuales, porque interesa más, por ejemplo, la efectividad de un programa” (pág. 23).

Basándose en lo señalado en líneas anteriores, es sumamente complejo que la evaluación sea minimizada y reducida al simple hecho de comparar y cuantificar resultados, los niños y niñas poseen características individuales, estilos de aprendizaje y habilidades diferentes que deben ser consideradas al momento de desarrollar el proceso educativo. Por ello, es urgente que la evaluación formativa se lleve a cabo dentro de las aulas de nuestro país, para favorecer la motivación de los y las estudiantes, la colaboración y la responsabilidad con respecto a su formación.

Existe tal desconocimiento a nivel del profesorado, que se usan los conceptos de forma errónea como si evaluación formativa y sumativa se trataran de lo mismo, por ello, se adopta un modo de concebir la evaluación sin ser consciente del paradigma que hay detrás de aquella decisión. La manera en que cada profesional de la educación realiza la evaluación “devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo”. (Guerra M. A., 2003, pág. 74).

La desorientación del profesorado permite que, aun cuando los tiempos y la realidad han cambiado, se siga pensando la evaluación como el acto de colocar una nota y medir de forma cuantitativa a los estudiantes. No obstante, Verdejo, (citado por Zambrano, 2016) menciona que la evaluación es un elemento esencial que tiene clara y coherente relación el nivel de desarrollo de los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, la evaluación, permite mejoras en el aprendizaje y otorga datos importantes para que los profesores y profesoras tomen decisiones adecuadas en beneficio de los y las estudiantes.

La toma de decisiones, el monitoreo constante y apoyo son parte de un proceso evaluativo que considera el desarrollo para el aprendizaje de las y los estudiantes. Sin embargo, se tiene la idea de que evaluar es simplemente aplicar un instrumento evaluativo, prueba, test o cuestionario para obtener un puntaje que posteriormente se transforma en una calificación numérica. Una investigación realizada por Moreno & Ortíz (2008) expone que las y los

profesores/as declaran que utilizan generalmente, las pruebas como instrumento de evaluación por ser, según ellos, la forma más cómoda de obtener los resultados y en variadas ocasiones las aplican sin el diseño adecuado de las mismas. En otras oportunidades los docentes usan una batería de pruebas que han creado con antelación sin poner el suficiente cuidado en el contexto donde las aplicarán e invisibilizan el objeto evaluativo al que responden.

El problema al que nos vemos enfrentados, es decir el desconocimiento y aplicación poco responsable del sistema evaluativo que genere aprendizajes, puede tener su origen en que los profesores se encuentran absorbidos por el quehacer diario, donde deben planificar, revisar trabajos, atender a apoderados, reunirse con los encargados de la unidad técnica pedagógica; motivo por el cual, no le otorgan la importancia necesaria al proceso de evaluación; lamentablemente se ha convertido en el simple hecho de consignar una calificación en el libro de clases u otros sistema digital. Es importante conocer la percepción que tienen las y los profesores acerca de las evaluaciones que llevan a cabo, ya que siempre se trata esta temática desde lo externo, es hora de que los actores principales den cuenta de su propia realidad.

Basándose en lo manifestado en líneas anteriores, se puede inferir que el proceso de evaluación se entiende como un modo de control, selección, jerarquización y acreditación, lo cual está totalmente alejado de la concepción de evaluación formativa que se pretende aplicar en los colegios, según los lineamientos del MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación. Esta afirmación, coincide con lo declarado por algunos profesores, específicamente el relato expuesto en un estudio realizado por Torrance y Pryor (1998) donde se menciona que «establezco ciertos objetivos y después pongo una marca para saber cuánto han producido los niños al respecto» (citado por Prieto P., 2008. Pág 134), es decir, se invisibilizan los avances de los estudiantes, la retroalimentación y monitoreo de sus aprendizajes.

Con la llegada del decreto n°67/2018 de evaluación, promoción y calificación a los establecimientos educacionales las dificultades presentes en torno a la evaluación se vuelven más evidentes, y se presentan nuevos desafíos en torno a las prácticas pedagógicas, específicamente aquellas que se vinculan con la implementación de la evaluación formativa en el aula, como un modo de potenciar el acompañamiento y el monitoreo constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de nuestro país.

A partir de lo anteriormente expuesto, la pregunta de investigación es:

¿Cuáles son las percepciones que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida?

1.2 Delimitación

La investigación se lleva a cabo en un colegio básico ubicado en la comuna de la Florida, denominado colegio XX. Los sujetos partícipes de este estudio son las profesoras de Educación Básica que imparten diferentes asignaturas, tales como Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática, inglés, entre otras y que tienen un contrato de más de 30 horas en el establecimiento.

El tema central es la evaluación formativa, la cual es definida por la Agencia de Calidad de la Educación (2018) como “una serie de procesos donde participan profesores y estudiantes, y cuyo principal propósito es apoyar la enseñanza y aprendizaje de manera continua”. (Pág.24). La misma entidad, menciona que

el estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje en Evaluación Formativa, ya que comprende cuáles son las metas de aprendizaje, las estrategias propias necesarias para cumplir los objetivos, evalúa cómo está avanzando y, por último, identifica aspectos que debe mejorar Vosniadou, citado por la Agencia de Calidad de la Educación 2018. Pág. 25).

Por tanto, en este tipo de evaluación el protagonismo se comparte entre estudiantes y profesores, donde lo importante es ir observando el avance que se ha realizado paso a paso, donde se deben identificar con claridad aquellos objetivos que se han cumplido y aquellos que han presentado mayor dificultad. Es necesario ir acompañando al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, se puede señalar que este tipo de evaluación se trata principalmente de un proceso que tiene como fin brindar una gran cantidad de oportunidades para las y los involucrados, generar el aprendizaje, poniendo énfasis en la condición humana y dejando al margen todo acto sancionador y de mera calificación de los logros obtenidos. Lo importante, desde esta visión, es la valoración y la toma de decisiones. (Brown citado por Pino, Clavero, & Ayala, 2017)

Es importante dar cuenta de la percepción que tienen las profesoras acerca del tema que se desarrolla, ya que son los actores principales junto con los estudiantes, al momento de llevar a cabo la evaluación. Para los efectos de la investigación, entenderemos la percepción como una actividad psicológica compleja, vinculada a un cuadro de referencias particulares, elaborado a partir de la propia experiencia de carácter personal y social.

En el proceso de la percepción se conjugan referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que pueden ser aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas. Este proceso pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente. (Vargas, 1994). En este caso específico se trata del significado que el profesor o profesora le asigna a la evaluación formativa para desarrollar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta la imagen mental de los profesores, sus sentimientos e interpretación. Los elementos que se han nombrado forman parte del proceso de la percepción según lo planteado por Cerassi (citado por Briceño Ávila & Gil Scheuren, 2005) quien menciona que

la percepción es un mecanismo integrador en función del cual, la energía que provoca un estímulo se presenta como un todo, en donde confluyen sensaciones con toda una serie de datos valorativos, estructurados y organizados, provenientes de la propia experiencia. El objeto percibido es definido a través de interpretaciones cada vez más particularizadas; pasando así de la definición de la imagen como un simple objeto a algo que posee significado para quien la percibe. (Pág.21)

Es decir, dentro de la percepción aquello que captamos desde el exterior por medio de los estímulos se vincula con los sentimientos que experimentamos, a las cuales se les otorga un sentido a través de las interpretaciones que poseen directa relación con la ideología, cultura y vivencias personales. De este modo, la imagen que se ha configurado en el cerebro del sujeto que percibe adquiere real sentido y significado al ser interpretada.

Por ende, las interpretaciones que las y los profesores tengan de la evaluación formativa van a depender, netamente de una postura epistémica acerca del proceso evaluativo, es decir, se relaciona fuertemente con la visión y la perspectiva desde donde se posicione el sujeto para otorgar significados al proceso de evaluar el aprendizaje. Es por ello, que las interpretaciones

no son iguales entre una persona y otra, donde la evaluación del aprendizaje puede ser percibida como algo vinculado con este tipo de evaluación o bien, como un aspecto totalmente lejano.

La Agencia de Calidad de la Educación, postula que el monitoreo del aprendizaje tiene un alto grado de impacto positivo dentro de la gestión pedagógica, ya que permite que las expectativas de los estudiantes aumenten, al igual que la autoestima académica. Del mismo modo, otorga la posibilidad al equipo de profesores y al equipo directivo de “levantar información fundamental para hacer un seguimiento al nivel de aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez favorece la toma oportuna de decisiones en pos del mejoramiento” (Pág. 2)

Para efectos de la investigación, se entiende el aprendizaje como una actividad cognitiva constructiva, que implica el establecimiento de un propósito y posteriormente, una secuencia de acciones destinadas a alcanzar y lograr la meta que se ha propuesto. (Castaneda & Ortega citado por Meza, 2013). De acuerdo con lo planteado por Meza (2013) el aprendizaje puede organizarse de manera temporal, es decir, puede ordenarse en un antes, un durante y un después. Lo cual, desde nuestra visión, puede comprenderse como los conocimientos previos, el proceso de desarrollo y trayectoria hacia el objetivo propuesto y finalmente, los resultados de ese aprendizaje y los logros obtenidos.

Por lo manifestado, es que resulta tan importante que el profesor o profesora sea consciente de sus sentimientos, imágenes mentales e interpretaciones que posee frente a la evaluación formativa, ya que en el proceso de aprendizaje influyen una gran variedad de factores y es necesario que el monitoreo sea continuo, que la evaluación sea un acto de acompañamiento y retroalimentación constante. Al respecto, Ormrod (2014) señala que

El aprendizaje que tiene lugar en nuestras escuelas no puede dejarse descuidadamente al azar. Cuanto mejor comprendamos los factores que influyen en el aprendizaje y los procesos que subyacen a él, mejor podremos promover el tipo de aprendizaje que facilitará el éxito a largo plazo de nuestros estudiantes. (Pág.34)

1.3 Justificación

La Agencia de la calidad (2018) propone ampliar la mirada que se tiene de la evaluación, concibiéndola como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los aprendizajes de los niños y niñas. Además, otorga gran énfasis en la resignificación de esta, para que dentro de las aulas se le otorgue la importancia que requiere. Al mismo tiempo, el decreto N° 67/2018 fomenta el enriquecimiento de la práctica de los profesores y profesoras a través de la implementación de la evaluación formativa para recoger la evidencia necesaria para tomar las decisiones más oportunas y pertinentes. A raíz de lo descrito, la investigación adquiere relevancia, ya que suele observarse la realidad educativa desde la mirada de los actores externos, quienes generan planes, proyectos y decretos sin tomar en cuenta la percepción que tienen unos de los protagonistas de este proceso, es decir, los y las profesoras respecto de un tema tan fundamental como la evaluación formativa para el aprendizaje.

Por tanto, analizar la percepción que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa, es importante, pues nos permite reconocer la imagen mental que poseen, la interpretación que le atribuyen a este proceso y los sentimientos involucrados en este tipo de evaluación, por ende, este estudio significa un real aporte desde la configuración de nuevo conocimiento acerca de una realidad específica. Tal como se ha mencionado, los fenómenos en educación generalmente son analizados y descritos desde la visión de profesionales externos, que observan la realidad desde fuera sin tener una proximidad con las experiencias que se viven en el ámbito educativo. En tal sentido, esta investigación contribuye a la comprensión profunda de la percepción que tienen las profesoras respecto de la evaluación formativa, las profesionales encargadas de implementar el proceso evaluativo, es decir, permite analizar en detalle “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social”. (Melgarejo, 1994, pág. 48)

Es oportuno, llevar a cabo la investigación en el contexto de un colegio básico de la comuna de La Florida, debido a que es en esta etapa escolar donde se crean los cimientos para un desarrollo posterior, donde evaluar cada detalle y realizar un acompañamiento real a cada uno de los y las estudiantes se torna crucial y la retroalimentación de las y los profesores en el

momento adecuado va a generar una mejor comprensión para el educando. Desde esta visión, el estudiantado es protagonista de su propio proceso y el/la profesor/a actúa como un guía que monitorea el aprendizaje y colabora para la consecución de una meta. Por ende, es de suma importancia la realización de estudio, puesto que fomenta la reflexión de las profesoras acerca de su propia práctica evaluativa, la cual se ve bastante disminuida por la sobre carga de trabajo administrativo y las escasas instancias que se generan para compartir con los y las colegas las experiencias de evaluación que tienen lugar dentro del aula.

De acuerdo con lo planteado en el decreto N° 67/2018, el objetivo fundamental de la evaluación dentro de cada establecimiento educacional debe ser promover el desarrollo de los aprendizajes acompañados de una retroalimentación pertinente. Lo expuesto significa un gran desafío para cada uno de los y las profesoras que forman parte del sistema educativo, en especial para aquellos que son miembros del colegio básico de la comuna de La Florida. Es necesario que cada profesional luche por fortalecer el proceso de evaluación y la relación de los niños y niñas con este, por ello, es imperante describir la percepción de las profesoras, ya que se ha podido observar que utilizan los términos de forma equivocada y al momento de aplicar evaluaciones se centra la atención solo en los resultados obtenidos y no en camino que se ha recorrido para alcanzar una meta en la enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar, que la investigación es totalmente realizable, ya que se tiene acceso a la realidad educativa y los sujetos están dispuestos a ser partícipes.

1.4. OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las percepciones que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida.

Objetivos específicos:

- ❖ Identificar los sentimientos de las profesoras respecto de las actividades para la evaluación formativa.
- ❖ Describir la imagen mental que tienen las profesoras acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa
- ❖ Reconocer la interpretación de las profesoras respecto de la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje en la evaluación formativa.
- ❖ Describir la relación entre sentimiento, imagen mental e interpretación de las profesoras respecto de la evaluación formativa.

II.- MARCO REFERENCIAL

La presente investigación involucra diferentes temáticas las cuales serán tratadas a continuación para describir algunas características importantes que son necesarias para lograr una mejor comprensión del problema y la realidad a la que nos aproximamos.

2.1.- Pandemia en Chile

Actualmente el país y el mundo enfrentan una pandemia a causa del virus denominado Covid-19, la cual ha provocado un alto porcentaje de muertes, una fuerte disminución de los ingresos económicos, un aumento en desempleo y un enorme desconcierto a nivel educacional. El último aspecto es el que más influye en el problema de investigación que nos atañe. Desde el 13 de marzo del año 2020, las clases presenciales se encuentran suspendidas para evitar el contagio por este virus.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) solicitó la implementación de clases virtuales para seguir el curso del año escolar. Sin embargo, esta modalidad no permite la participación de todos los niños y niñas del país, ya que no cuentan con la conexión a internet ni tienen acceso a las distintas plataformas que se han puesto a disposición. Lamentablemente, esta nueva realidad en la que estamos inmersos tendrá como consecuencia una gran brecha social y económica. Como un modo de dar respuesta a la emergencia sanitaria y la paralización de las clases presenciales, se ha propuesto una priorización curricular en la cual se presentan una serie de objetivos de aprendizajes que se consideran primordiales en el proceso educativo de cada estudiante.

La selección de los objetivos de aprendizajes y los ajustes al currículum nacional, tienen como desafío “avanzar con todos los estudiantes y desde su particularidad, para que desarrollen los aprendizajes esenciales que acrediten su promoción para el año escolar 2020” (Ministerio de Salud, 2020, pág. 5). Así como el plan de estudio, la evaluación también tendrá modificaciones para flexibilizar y optimizar las oportunidades de todos los estudiantes.

De acuerdo con lo planteado por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), cada establecimiento educacional contará con la posibilidad de realizar ajustes a sus reglamentos de evaluación para procurar que todos los niños y niñas puedan dar cuenta de sus aprendizajes

esenciales, otorgando mayor énfasis a la evaluación formativa, la cual tiene como propósito guiar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes. La UCE (2020) declara que es necesario que este tipo de evaluación se utilice “como instancia de retroalimentación que permita acompañar y guiar a los estudiantes, que se ajuste a las reales posibilidades de asistencia integrando la asistencia presencial y remota, y a la evaluación de los aprendizajes esenciales” (pág. 13).

Cabe señalar que el año 2020 no estuvo exento de dificultades en el ámbito educacional, la falta de experiencia en las clases online y los grandes cambios en la vida de todos los seres humanos por causa del Covid-19, la falta del contacto con los otros y el aprender a través de una pantalla y de manera individual, ocasionaron lo que los medios de comunicación denominaron un “terremoto educacional”. Los y las estudiantes fueron evaluados a través del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) el cual reveló que no lograron alcanzar 60% de los aprendizajes necesarios a lo largo del año 2020. (Biobio Chile, 2021).

(Ministerio de Educación, 2021) en su protocolo de alerta temprana señala que la suspensión de clases presenciales ocasiona algunas problemáticas como la reversión de los logros de aprendizaje, la disminución de las interacciones entre los y las estudiantes en conjunto con sus profesores y el débil desarrollo emocional de los sujetos. “Esto se suma al cese del importante rol social que cumplen los establecimientos educacionales como garantizar una buena alimentación, ofrecer un lugar de encuentro, de contención y el cuidado de los niños mientras sus padres o cuidadores trabajan” (pág. 2).

Al respecto, el ministro de Educación Raúl Figueroa expresó que

estamos ante un terremoto educacional y las réplicas se pueden sentir por años. En las crisis hay gente que se paraliza y gente que actúa, y acá necesitamos actuar todos, juntos, para devolverle a los niños los aprendizajes que perdieron el año pasado y las herramientas formativas que no han podido desarrollar, porque ya no tenemos un segundo que perder (Biobio Chile, 2021, párr. 6).

Por lo expuesto anteriormente, los esfuerzos del Ministerio de Educación se centraron en asegurar el regreso a clases presencial. Este proceso empezó a gestarse gracias a la creación de distintas vacunas por parte de algunos países del mundo. Luego de ser aprobado su hizo en nuestro país, se inició el proceso de inoculación en adultos mayores. No obstante el cese de la

presencialidad en los colegio seguía su curso, por ello, el colegio de profesores en conjunto con el consejo asesor y la autoridad sanitaria decidieron comenzar la vacunación del personal que se desempeña en esta área. El ministro Raúl Figueroa declaró que

constituye un elemento fundamental para entregar tranquilidad a las comunidades educativas con miras a reiniciar el año escolar de forma segura y con un sistema mixto, combinando la presencialidad con la educación a distancia, lo que entrega a los padres la posibilidad de ir optando por el mejor camino para volver a clases, siempre poniendo a nuestros alumnos como principal prioridad (Ministerio de Educación, 2021, párr. 3).

De este modo, en marzo del año 2021 se empezaron a concretar las intenciones de regresar a las clases presenciales, abriendo gran parte de los establecimientos educacionales del país. Sin embargo, los altos índices de positividad y la alta cantidad de fallecidos por causa del virus obligaron a retroceder a cuarentena total a varias comunas de Chile. Posteriormente, la vacunación de más personas provocó una disminución de contagios. Así, el 26 de julio se retomaron las clases presenciales de manera voluntaria en la mayoría de los colegios, jardines y universidades del país. El presidente de Chile, Sebastián Piñera se refirió al retorno a clases presenciales, manifestando que “la educación presencial y el compartir con sus compañeros es fundamental para los niños por razones educativas, alimentarias, desarrollo emocional y salud mental”. (Biobio Chile, 2021, párr. 7).

Sin duda, la pandemia ha ocasionado variados cambios y ajustes en torno a la educación, al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Este último es uno de los aspectos que genera más interrogantes tanto en el profesorado como en los educandos, entre las cuales destaca cómo evaluar en tiempos de pandemia. Al respecto, en Saberes docentes (2021) se expone que

Durante este tiempo de pandemia y modo de trabajo, ya sea con clases presenciales, virtuales, cápsulas de aprendizajes, guías y otras actividades sincrónicas y asincrónicas, la evaluación formativa -determinado por el Decreto 67- desafía a las y los docentes en el cómo asumir este proceso con un foco más centrado en lo pedagógico que en lo normativo. (Saberes docentes, 2021, párr. 2).

En la misma línea de lo anterior, José Miguel Olave académico de la Universidad de Chile expresa que

El sentido pedagógico de la evaluación tiene que ver con formarnos entre todos, no es gestionar el currículum, ni gestionar el aprendizaje, más bien es cultivar aprendizajes que nos van a ayudar a formarnos, y también a nosotros como profesores, desde este enfoque formativo nosotros también aprendemos (Saberes docentes, 2021, párr. 6).

Por ende, la evaluación formativa se constituye como el mejor camino para enfrentar la evaluación dentro del aula, más aún en tiempos de emergencia sanitaria. Donde lo importante es ir construyendo el aprendizaje, reconociendo fortalezas y debilidades a medida que se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.- Percepción

El término percepción es comúnmente utilizado en diferentes contextos, ya sean de carácter formal como investigaciones o informales como conversaciones familiares y lamentablemente, se usa de forma errada en algunos casos. Por ello, es relevante clarificar qué se entiende por este concepto y la importancia que cobra en esta investigación. Al respecto, Vargas (1994) menciona que “es común observar en diversas publicaciones que los aspectos calificados como percepción corresponden más bien al plano de las actitudes, los valores sociales o las creencias” (Pág. 47). Para no incurrir en equivocaciones realizaremos un amplio recorrido por las postulaciones de diferentes autores.

La percepción involucra diferentes elementos, no se trata simplemente de un proceso mental o físico, sino que se relaciona con las experiencias, ideologías y creencias individuales. De acuerdo con Vargas (1994), la percepción es biocultural, pues se vincula con los estímulos físicos, las sensaciones y al mismo tiempo depende de la selección y organización de aquellas sensaciones y estímulos. Lo que sentimos, los sentimientos que experimentamos adquieren valor y significado solamente cuando son interpretadas a partir de “pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia”. (Pág. 48).

El concepto de percepción ha sido fuertemente trabajado en el campo de la psicología, siendo una de las primeras disciplinas en incursionar en su definición. Desde esta área se concibe el término como un proceso cognitivo que radica, principalmente, en la realización de juicios a partir del reconocimiento, interpretación y significación de las sensaciones y estímulos que se han obtenido a partir de la relación con el ambiente físico y social. Sin embargo, existen algunos autores que estiman que la definición a la que hemos aludido es demasiado básica y tradicional, Allport (Citado por Vargas 1994) menciona que la percepción:

comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro. (Pág. 50)

Analizar la percepción de las profesoras respecto a la evaluación formativa, nos va a permitir dar cuenta de las experiencias, la ideología y cultura que poseen estos sujetos. Pues en el proceso de la percepción se conjugan referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas.

Dentro de la percepción existe un aspecto importante que vale la pena mencionar, el cual tiene relación con el tiempo y el contexto. Pues aquello que se percibe depende de la ubicación espacial y temporal en que se halle el individuo. Por ende, los sentimientos, las interpretaciones y los significados que son atribuidos son cambiantes y modificables a medida que se reciben nuevos estímulos y se viven nuevas experiencias. Lo que se ha señalado, cobra gran relevancia, ya que se debe tener en cuenta que las percepciones de las profesoras respecto del fenómeno que nos convoca pueden variar y se pueden ver fuertemente influenciadas por la realidad nacional en la que nos encontramos. (Vargas, 1994).

Dado lo expuesto, se puede entender que la percepción es un proceso que está constantemente cambiando, que le otorga la posibilidad a cada individuo de reformular sus estructuras perceptuales, y, por tanto, sus experiencias. La percepción es una manera de otorgar significado al mundo y a sus fenómenos. Al respecto, Merleau-ponty (1994) manifiesta que “buscar la esencia de la percepción es declarar que la percepción no se presume verdadera, sino definida para nosotros como acceso a la verdad. (pág. 18)

Por otra parte, la percepción según el diccionario de términos psicológicos de Cosacov (2017) se define como

la interpretación o significación de los datos sensoriales, interpretación que se procesa en distintas regiones de la corteza y neo corteza cerebral... se afirma que la percepción no es un acto mecánico, sino un proceso activo, donde interviene la mente tanto como las características físicas del objeto a percibir. (Pág. 248).

2.3 El proceso perceptivo:

Es posible expresar que en el proceso perceptivo confluyen los sentimientos, las imágenes mentales y la interpretación, las cuales le permiten al ser humano recibir información del exterior a través de los estímulos, seleccionar y organizar cada una de estas para posteriormente atribuirle un significado. El sujeto que percibe solamente capta y siente lo que le motiva o necesita comprender del mundo que lo rodea.

Además, los autores Vilatuña, Guajala, Pulamarín, & Ortiz, (2012) exponen que el proceso perceptivo va cambiando y sufriendo transformaciones dependiendo del conocimiento que adquiere el ser humano a través de nuevos estímulos, que integra y reorganiza en su cerebro. La etapa de recepción y captación de estímulos desde el exterior no es pasiva, si no que requiere que el sujeto que percibe involucre su ideología y sus experiencias para lograr así un significado coherente.

Tomando en cuenta lo expuesto, es oportuno manifestar que el proceso perceptivo está conformado por diferentes elementos, entre los cuales destacan el sujeto que percibe, el objeto y el ambiente, la experiencia sensorial y la relación entre el objeto y el sujeto (Audi citado por Vilatuña, Guajala, Pulamarín, & Ortiz, 2012).

2.3.1 Sentimientos

Dentro del proceso perceptivo están presentes los sentimientos, los cuales son entendidos como estados afectivos más estables que una emoción y más duraderos. Es posible manifestar, que los sentimientos son de baja intensidad pero de larga duración, buscan facilitar nuestra adaptación al medio que nos rodea y a los posibles cambios. Además, los sentimientos “son producto de la observación por parte de la mente de los cambios generados por las emociones” (Pallarés, 2010, pág 85).

Es común que se hable de emociones y de sentimientos como si se tratara de lo mismo, sin embargo, se debe clarificar que existen distinciones entre ambos. Por una parte, las emociones son un conjunto de reacciones automáticas como medio de adaptación, en cambio,

los sentimientos son bloques de información que se relacionan con la experiencia, son una síntesis de datos de deseos, proyectos, valores personales vinculados con la realidad.

Se debe destacar que existen distintos tipos de sentimientos, de manera simple se pueden mencionar los agradables y los desagradables. Segura & Arcas (2018) señalan que la alegría, la esperanza y el optimismo forman parte de los sentimientos que provocan agrado en los seres humanos, en cambio, a tristeza, la culpabilidad y la vergüenza son aquellos que son desagradables de sentir.

Al mismo tiempo, Damasio (citado por Otero, 2006) manifiesta que los sentimientos se tratan, básicamente, de representaciones mentales del estado en que se encuentra el organismo. De acuerdo con este autor

los sentimientos se entienden como una representación del cuerpo implicado en un estado reactivo. Cabe aclarar que esta representación no es necesariamente la que estrictamente se está dando al nivel del cuerpo, porque las regiones cerebrales de sensación corporal pueden ser afectadas por otras. (pág. 36).

Otero, (2006) señala que “para tener sentimientos se requiere de un organismo que además de poseer un cuerpo, tenga un medio de representar dicho cuerpo en su interior, es decir tenga un sistema nervioso” (pág. 37) Además, destaca que los sentimientos básicos que rigen nuestra autorregulación como seres humanos, son dos: la alegría y la pena. El primero se vincula con estados de equilibrio para el organismo, los cuales se asocian al bienestar, que produce una mayor capacidad para actuar. Mientras que la pena se relaciona con estados de desequilibrio que desencadenan dificultades en la capacidad para actuar o reducen la facilidad de acción. Por tanto, “los sentimientos pueden ser sensores mentales del interior del organismo y pueden ser nuestros centinelas...son las expresiones mentales de equilibrio o desequilibrio interno” (pág. 36).

Por su parte, Rosas (2010) menciona que a pesar que los sentimientos se asemejen a las emociones en sus estructuras, “no se reducen a simples efectos secundarios o secuelas de emociones inmediatas, sino que constituyen tendencias o disposiciones afectivas referidas a objetos intencionales que nos atañen y por las cuales manifestamos preocupación e inclinación” (pág. 16). Al respecto, Pallarés, (2010) indica que los sentimientos son fundamentalmente estados afectivos de larga duración y baja intensidad, mientras que las emociones son más intensas y de corta duración. Del mismo modo, Segura & Arcas (2020) señala que “los

sentimientos son bloques de información integrada, una síntesis de datos de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, del propio sistema de valores y de la realidad” (pág. 15).

Gracias al aporte de Segura & Arcas (2020) se puede contar con un glosario de sentimientos. Se expondrán algunos ejemplos de sentimientos agradables y desagradables de experimentar por el ser humano.

- *Esperanza*: Sentimiento agradable provocado por la anticipación de algo que deseamos y que se presenta como posible.
- *Serenidad*: Sentimiento positivo, causado por la conciencia de tener controlados los pensamientos y sentimientos desagradables y por saber gozar de los momentos y sensaciones agradables.
- *Satisfacción*: El cumplimiento de un deseo, provoca un sentimiento positivo, acompañado de sosiego.
- *Tranquilidad*: Sentimiento agradable, exento de agitación, al tener conciencia de estar libre de problemas y de inseguridad.
- *Tristeza*: Sentimiento negativo, acompañado de deseo de aislamiento y pasividad, que está provocado por una pérdida, desgracia o contrariedad.
- *Impaciencia*: Sentimiento negativo ante la tardanza de algo que se desea.
- *Miedo*: Sentimiento negativo, con deseos de huida ante la percepción de peligro o anticipación de un mal posible.
- *Ansiedad*: Sentimiento negativo ante pensamientos recurrentes de temor o amenaza, acompañados de deseo de huida, fumar o comer mucho, ir de un sitio a otro, tensión muscular, sensación de ahogo, de dolores de cabeza.
- *Intraquilidad*: Sentimiento negativo que impide el descanso, ante la percepción de algo que altera la normalidad. (Segura & Arcas, 2020, pág. 93-98)

De acuerdo con lo expuesto, se pueden experimentar distintos tipos de sentimientos, los cuales inevitablemente van a depender de cada sujeto, su contexto y su relación con el entorno.

2.3.2 Imagen mental

Cabe señalar que, sin la formación de una imagen en la mente del sujeto, la percepción no podría darse. Pues, aquello que sentimos, lo que tiene contacto con nosotros desde el exterior debe ser procesado e interpretado, para atribuirle un significado, el cual se relaciona con las experiencias y vivencias del pasado. Como menciona Aguilar, (2010) “el sujeto forma su propia imagen mental, elabora conceptos, generaliza lo observado y construye un sistema de símbolos que proyecta y comunica a los demás” (Pág. 168)

La imagen mental podríamos definirla como la acción de la imaginación, donde se van trazando los significados de aquellos estímulos a los cuales reaccionamos a través de las sensaciones. Según Paivio (citado por Campos & González., 2017) las imágenes que se forman son flexibles y tienen un funcionamiento dinámico, es decir, se van modificando a medida que el sujeto está en contacto con una mayor cantidad de estímulos. Es oportuno clarificar que las imágenes mentales pueden ser de diferentes tipos, tales como visuales, auditivas y olfativas. De igual modo, podemos trazar esta suerte de dibujo en nuestras mentes cuando estamos en estado de vigilia o cuando estamos dormidos.

La imagen mental que un sujeto configura siempre presentará diferencias respecto de la que conforma otro individuo. Puesto que este es un proceso subjetivo que tiene relación con las experiencias de cada uno, se trata, básicamente de una recreación o representación de una realidad. Sin duda dentro del proceso de la percepción se producen imágenes que sirven de representación de aquello que provoca una estimulación en los órganos sensoriales. Es decir, cuando un ser humano percibe los estímulos que están presentes en el exterior, crea en su mente una imagen, entendida como una representación de los hechos u objetos.

Según Rapoport (citado por Briceño Ávila & Gil Scheuren, 2005), las imágenes “se consideran como representaciones mentales de aquellas partes de la realidad, las cuales son conocidas a través de una estructura, agrupando ciertos determinantes del medio y combinándolos según ciertas reglas” (Pág. 16). Es decir, lo que se configura en cada mente de los individuos va a depender de la relación que este mantenga con el exterior, de la interacción que realice con el medio y de la información que ha sido captada a través de los órganos

sensoriales. Sin una configuración mental de lo percibido no se puede lograr un vínculo con la realidad.

2.3.3 Interpretación

La interpretación, según la Real Academia Española de la lengua, consiste básicamente en atribuir significado o valor a algo determinado. De acuerdo con el diccionario de Psicología (Cosacov, 2017) el concepto es ampliamente utilizado en la práctica psicoanalítica y se trata de descubrir los significados que ocultan ciertos comportamientos o pensamientos. En esta investigación, entenderemos el término como una fase del proceso perceptivo donde ocurre la valoración y significación de los estímulos con los cuales interactúa un individuo.

El proceso de la percepción estaría inconcluso si no se le atribuyera un significado a las sentimientos e imágenes mentales que se van formando en el sujeto. De acuerdo con Cerassi (citado por Briceño Ávila & Gil Scheuren, 2005) mediante las interpretaciones se define cada vez con más detalle aquello que se percibe, de este modo un simple estímulo, luego de ser configurado como imagen logra tener significado según las subjetividades del sujeto que percibe.

Carrier (s/f) señala que la interpretación desde una mirada simple y básica se trata de otorgar un significado a las sensaciones que captamos por medio de los órganos sensoriales. Es decir, atribuir un significado a aquello que vemos, sentimos, olemos o tocamos, para dar una explicación lógica de acuerdo con nuestras imágenes mentales. El mismo autor manifiesta que “es prestar interés, dar un valor o quedarse indiferente a lo que percibimos, después de haber sido registrada la sensación y con posterioridad a una eventual reacción inmediata”. (Pág. 141)

Por el contrario, Gibson (citado por Durand, 2008) se opone a la idea de que la percepción se lleva a cabo al recibir estímulos por medio de los órganos sensoriales, expone que desde esta perspectiva se concibe al proceso perceptivo como pasivo, donde el sujeto es un simple receptor. Gibson, considera que existe una interacción constante entre el mundo-ambiente y quien percibe. Por tanto, percepción es acción y depende de la información que el sujeto busca y la forma en que actúa en un determinado ambiente. Este autor manifiesta que lo que cobra mayor importancia es la interpretación, la cual permite explicar y describir lo que se percibe.

2.3.4 Percepción y realidad

Manzano, (2006) menciona que en ocasiones los sujetos tienden a experimentar ilusiones perceptivas que desvirtúan su visión de la realidad. Sin embargo, recalca que no se trata de un engaño provocado por los sentidos ni por los estímulos presentes a su alrededor que recibe el cuerpo, sino que se trata más bien de las inferencias que se realizan con información que ha sido aplicada de modo incorrecto. Es decir, en el proceso perceptivo no solo intervienen los sentidos, estímulos y sensaciones, sino que está ligado a información con la que cuenta el sujeto, la cual pone al servicio de su comprensión del mundo. Al respecto, Manzano (2006) manifiesta que “la percepción, también en este caso, está mediatizada por determinados procesos de inferencia, por los que ahora el sujeto aplica correctamente la información con que ya cuenta, y que tampoco viene dada directamente en la impresión sensorial” (pág. 5).

De acuerdo con lo expuesto, la percepción no solamente se relaciona con aspectos sensoriales y fisiológicos, sino que se vincula fuertemente con el conocimiento que el sujeto posee del mundo. El mismo autor antes señalado menciona que la percepción no debe ser confundida con la sensación, puesto que tiene un sentido mucho más amplio que traspasa las barreras de lo sensorial. Manzano (2006) expresa claramente que el concepto de percepción debe quedar reservado “para designar aquello que concierne al nivel cognoscitivo (o propiamente psicológico), es decir, al conjunto de procesos por los que el sujeto pasa de la impresión sensorial a la representación que finalmente se forma del medio que le rodea” (pág.10).

Por su parte, Melgarejo, (1994) indica que la percepción que el sujeto advierte de la realidad depende de los referentes ideológicos y culturales que posea, no se relaciona solamente con los aspectos fisiológicos y sensoriales, en este sentido converge su postura con la de Manzano (2006) puesto que, ambos reconocen en este proceso un aspecto mucho más complejo que la simple captación de estímulos recibidos desde el exterior. Por el contrario, destaca que

La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad (pág. 2).

2.4 Concepto de evaluación

La evaluación, siguiendo lo expuesto por Gómez (2006) puede ser entendida como un conjunto de acciones continuas que los profesores llevan a cabo dentro del aula para indagar y recoger datos para producir información sobre el nivel de formación y de los aprendizajes que han alcanzado las y los estudiantes, “no puede reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación” (Pág. 5)

El objetivo de nuestra investigación es analizar la percepción de las profesoras de primero a octavo básico respecto a la evaluación formativa para monitorear los aprendizajes. Por ello, es importante definir lo que se entiende por evaluación formativa conforme con diferentes autores. Sin duda, evaluar es una parte esencial de la práctica docente, es un elemento determinante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de nuestro país.

Lo primero es entender que evaluar no es lo mismo que calificar, medir, juzgar ni clasificar, sin embargo, tiene relación con estos términos. No se trata tampoco de aplicar test o pruebas para colocar una calificación, sino que en “el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 2001.Pág.9). Cabe mencionar que existen diferentes paradigmas desde donde pensar y concebir la evaluación, entre los cuales destacamos la evaluación entendida como medición y la evaluación como comprensión.

Por una parte, la evaluación como medición se trata fundamentalmente de comprobar los resultados obtenidos en el ámbito de los conocimientos. Generalmente, se aplican pruebas estandarizadas, teniendo como premisa que todos los estudiantes se pueden medir por igual. Desde este paradigma la evaluación se concibe como control social, donde diferentes grupos humanitarios son comparados y cuantificados mediante números. Lo que adquiere mayor valor es la comprobación del alcance de los objetivos que se han propuesto, donde los resultados y las estadísticas se convierten en protagonistas.

Desde esta visión el propósito más importante es comprobar el éxito o fracaso de los estudiantes. Al respecto, Santos Guerra, (1996) señala que esta visión “entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos valioso de los

indicadores del éxito” (Pág. 8). Una de las consecuencias que tiene este paradigma de la evaluación, es que promueve la competitividad entre los estudiantes, ya que los compara y facilita su categorización para asignar posteriores etiquetas, tales como el estudiante destacado, el estudiante promedio y el que “no sabe”. El autor antes mencionado, destaca que desde este paradigma se ejerce un acto de poder, ya que la autoridad es el profesor, pues es quien define los criterios, los puntajes, los niveles de logro, la aprobación o desaprobación.

Álvarez (2001) manifiesta que detrás de la evaluación como medición se esconde una racionalidad técnica, la que conlleva una serie de complicaciones para los profesores, pues los obliga a transformar el conocimiento en evidencias y respuestas medibles de forma precisa y exacta. De este modo el aprendizaje se convierte en algo manipulable, medible y que se puede cuantificar, por ello, las pruebas de base estructurada y los controles o test son comúnmente utilizados en las aulas de profesores que adoptan esta racionalidad.

Por otra parte, se encuentra la visión de la evaluación como comprensión, que la entiende como un proceso y no como un momento final que requiere ser calificado y cuantificado. Se caracteriza por fomentar la reflexión constante y el debate continuo entre los participantes. Desde este paradigma el profesor y el estudiante tienen el mismo grado de importancia en el proceso evaluativo. Por tanto, en palabras de Santos Guerra (1996) la evaluación es “un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo” (Pág. 10). Mediante esta manera de comprender la evaluación, el profesor cuenta con la posibilidad de ir reorganizando y reorientando su quehacer en el aula y el estudiante, al mismo tiempo, va recibiendo retroalimentación de su desempeño. Así la evaluación se convierte en diálogo constante que promueve la reflexión y crítica entre los diferentes agentes involucrados, lo cual se condice con una racionalidad crítica reflexiva.

El proceso evaluativo es complejo y se acrecenta esta complejidad debido a los usos erróneos de los términos y las concepciones confusas desde donde se lleva a cabo el acto de evaluar. Santos Guerra (2003) expone que existe un reduccionismo y una actitud de simplicidad ante evaluar, como si se tratara de poner una nota, “una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación” (Pág. 72). Tal como hemos indicado en líneas previas, la evaluación demanda que el profesorado adopte un paradigma desde donde aplicarla en el aula, se requiere plena consciencia y responsabilidad,

debido a que optar por uno u otro va a producir diferentes resultados y consecuencias para los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación puede ser clasificada con base en diferentes criterios, tales como su intención, temporalidad, función, entre otras. El tipo que adquiere mayor relevancia en esta investigación es la evaluación formativa, la cual debe ser primeramente diferenciada de la sumativa para lograr una mejor comprensión.

Es importante dar a conocer una diferenciación entre evaluación sumativa y formativa. La evaluación de tipo sumativa es aquella que tiene como propósito principal certificar el rendimiento de los estudiantes en una etapa final, sin considerar necesariamente la trayectoria recorrida para alcanzar la meta. Lamentablemente, este tipo de evaluación se ha sobre valorado y ha sido utilizada de forma irresponsable, lo que ha transformado en “un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación” como pueden ser los estudiantes (Moreno, 2016. Pág. 162).

En cambio, la evaluación formativa es un proceso sistemático y constante con el fin de obtener medios de verificación durante el aprendizaje para identificar el nivel de logro y adoptar medidas pertinentes. Las y los estudiantes son partícipes y protagonistas junto a los profesores, la idea fundamental es reunir datos que les permitan reorganizar la enseñanza y el aprendizaje, para mejorar su desempeño, conocer-correr errores, comprender el nivel de progreso que han tenido y lo más relevante tener una meta que los involucre a ambos. Talanquer, (2015) menciona que la evaluación formativa se basa principalmente en el análisis de evidencia recolectada por los profesores la cual les otorgará la posibilidad de efectuar comentarios y acciones que vayan en beneficio de la comprensión de los estudiantes. Añade que

Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Pág. 178)

Moreno (2016) expresa que actualmente se reconoce que si un profesor adopta un enfoque evaluativo de carácter formativo dentro del aula el impacto podría resultar más positivo que el obtenido con un enfoque sumativo. Al mismo tiempo menciona que si la evaluación

formativa es aplicada de forma efectiva puede entregar información valiosa a los profesores y a los estudiantes para lograr un avance en sus aprendizajes. Gimeno (citado por Moreno 2016) tiene la convicción de que aún falta mayor comprensión respecto de estas temáticas y actividades, pues se desconoce que la enseñanza- aprendizaje y la evaluación son procesos que se relacionan y son recíprocos. En realidad, “la evaluación aún es vista como algo en competición con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje” (Pág. 160).

2.4.1 Evaluación para el aprendizaje

Se ha realizado un recorrido por distintas concepciones acerca de la evaluación y en este momento es fundamental detenerse en la evaluación para el aprendizaje, ya que es un aspecto relevante dentro de la investigación. Cabe señalar que este enfoque discrepa del tradicional puesto que posiciona en el centro al estudiante y su desarrollo del aprendizaje. Se trata de un proceso reflexivo, continuo y sistemático que vela por la construcción y reconstrucción del aprendizaje y desarrollo integral de los educandos, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Por ende, se trata de “un enfoque donde la centralidad de aprendizaje es el estudiante y cuyo proceso interactivo de docente y estudiante, ambos involucrados posibilitan la motivación, autorregulación y placer por lograr un buen aprendizaje” (Puñez, 2015, pág. 89)

Además, Puñez, (2015) menciona que la evaluación para el aprendizaje se vincula fuertemente con la participación activa de los y las estudiantes, donde se fomenta la capacidad de evaluarse a sí mismos a partir de la información que se va generando. Al mismo tiempo, se recalca la importancia de la motivación y el desarrollo de la auto estima de los niños y niñas en favor del aprendizaje. Este tipo de evaluación se caracteriza por ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los profesores y estudiantes comparten los logros de aprendizaje. Los y las estudiantes son protagonistas de su propia evaluación y la retroalimentación se concibe como un elemento clave que les permite ir mejorando su desempeño paso a paso. Por ende “involucra tanto a docentes como a alumnos y alumnas en el análisis y reflexión acerca de los datos arrojados por la evaluación”. (Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, 2006, pág. 22)

De acuerdo con lo planteado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, (2006) se pueden reconocer diez principios de la evaluación para el aprendizaje, los cuales se describirán a continuación:

- 1) *Es parte de una planificación efectiva:* Los profesores y profesoras deben ser capaces de otorgar a los educandos las oportunidades necesarias para que noten su progreso hacia la meta de aprendizaje por medio de la información generada en las distintas actividades.
- 2) *Se centra en cómo aprenden los y las estudiantes:* Se debe planificar la evaluación de modo que los discentes sean capaces de reconocer cómo y qué aprenden.
- 3) *Es central a la actividad en el aula:* Cada una de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula puede adquirir un carácter evaluativo y “estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clase e implican a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación” (pág. 27).
- 4) *Es una destreza profesional docente clave:* Es oportuno que los y las profesoras sean capaces de “planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los estudiantes y apoyarlos en la autoevaluación” (pág. 27). Por tanto, desarrollar estas habilidades es una característica crucial en el desarrollo profesional docente.
- 5) *Genera impacto emocional:* La evaluación repercute en lo emocional, por ello, se debe tener un especial cuidado en los comentarios o sugerencias que se les realizan a los niños y niñas, centrándose en el trabajo que han desarrollado más que en la propia persona.
- 6) *Incide en la motivación del aprendiz:* La evaluación que se centra en los logros y en progreso que demuestran los y las estudiantes produce motivación y los incentiva a mejorar. No obstante, no ocurre lo mismo cuando se promueve la comparación entre estudiantes, ya que los hace sentir que no son lo suficiente mente buenos. Lo relevante en este sentido, es motivar a los educandos a ser protagonistas de su propio aprendizaje.
- 7) *Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación:* Es oportuno que los y las estudiantes se involucren en su proceso, para ello deben

comprender cuáles son los criterios de evaluación y cuáles son las metas de aprendizaje que deben alcanzar, por medio de ilustraciones y explicaciones claras que los hagan partícipes.

- 8) *Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar:* Los profesores y profesoras deben proporcionar la información, comentarios y sugerencias correspondiente para que los educandos logren notar de qué modo deben mejorar. Es decir, “ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo” (pág. 28).
- 9) *Estimula la autoevaluación:* La evaluación debe promover estudiantes más reflexivos, conscientes, autónomos y responsables de su propio aprendizaje, lo cual se logra a través de la auto evaluación para lograr mejorar.
- 10) *Reconoce todos los logros:* A través de la retroalimentación se pueden reconocer los avances y los logros que los educandos han alcanzado por medio de su esfuerzo.

2.4.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa surge gracias al aporte de Michel Scriven, quien acuña el término para diferenciarlo de la evaluación sumativa de los programas. El académico estadounidense (citado por Guerra y Conzuelo 2015) manifiesta que se trata, fundamentalmente, de un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa, la define

como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. Este tipo de evaluación puede llevarla a cabo el equipo interno del programa, y normalmente sus resultados permanecen dentro las escuelas, para el conocimiento del propio equipo y de los participantes. (Pág. 31).

La evaluación formativa se caracteriza, según Talanquer (2015), básicamente, por la recolección de evidencias de los aprendizajes que han desarrollado los estudiantes durante un período, con el fin de realizar sugerencias, comentarios y posibles modificaciones para lograr mejorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, Agencia de Calidad de la Educación (2018) expresa que se trata de una “una serie de procesos donde participan profesores y estudiantes, y cuyo principal propósito es apoyar la enseñanza y aprendizaje de manera continua. La esencia de la evaluación formativa se sustenta en el uso de los datos para la enseñanza” (pág. 24)

Tomando en cuenta lo anterior, se puede expresar que los medios de verificación recopilados a lo largo del proceso de aprendizaje permiten tomar decisiones mejor fundadas y sustentadas en hechos y desempeños específicos de los niños y las niñas. El Ministerio de Educación (s/f) menciona que “El propósito formativo de la evaluación se cumple solamente si se toman decisiones a partir de las evidencias que se han recopilado en el proceso de aprendizaje, que les permitan a los profesores y estudiantes continuar desarrollándose” (Pág. 13).

López (2010) postula que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa, entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender. El autor antes señalado coincide con La agencia de

la calidad (2016), quien plantea que la evaluación formativa se trata principalmente de un proceso donde educandos y profesores son los protagonistas quienes y se ocupan de evaluar sus avances constantemente de acuerdo con los objetivos planteados. En tal sentido, la evaluación se entiende como parte del quehacer cotidiano dentro del aula la cual se utiliza para tomar decisiones que deben tener como característica principal que sean oportunas y en pos de la mejora.

Por su parte Zepeda, (2017) manifiesta que la evaluación formativa es aquella donde se recogen evidencias de aprendizaje en distintas instancias para mejorar el desempeño y el desarrollo de cada niño y niña en su proceso de aprendizaje. La autora identifica dos momentos para la evaluación de este tipo, distingue el inicial y el continuo. La inicial es aquella que “se desarrolla con el fin de obtener un panorama general de lo que un estudiante sabe, piensa o cree” (pág.105). En cambio, la continua es la que permite mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes mientras se está llevando a cabo el proceso, actuando en beneficio de estudiantado.

Black y Wiliam (citados por Zepeda, 2017) aportan la siguiente definición de la evaluación formativa: “La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares, para tomar decisiones sobre sus próximos pasos en la enseñanza, que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (p. 105). Por su parte, Córdoba, (2006) refiere que la evaluación formativa requiere que el profesor o profesora esté al pendiente del actuar de los niños y niñas, estar al tanto del avance y dificultades que van presentando, debe ser capaz de comprender lo que los educandos “hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad evaluativa, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento” (pág. 7).

Al analizar la evaluación formativa desde su protagonismo en las aulas, es posible exponer lo que aporta una investigación realizada por Martínez, (2012) demuestra que “las prácticas de evaluación formativa están poco presentes en las aulas, pese a que en general se considera que su uso trae consigo grandes beneficios” (pág. 131). Es complejo que la evaluación formativa adquiera protagonismo, ya que la mayoría del tiempo se le asigna más valor a la evaluación sumativa.

Castro & Moraga (2020) manifiestan que la evaluación formativa tiene como finalidad “promover la participación del estudiante, entregándole información que permita retroalimentar su desempeño durante el proceso de aprendizaje” (pág.14). Para ello, es necesario que ocurra una recopilación de datos de manera organizada y sistemática, para luego analizarlos y generar las decisiones más oportunas en el momento en que se está llevando a cabo el proceso formativo. Agregan que esta recogida de datos puede originarse por medio de diversas actividades y tareas que promuevan la reflexión constante de los y las estudiantes.

García, Aguilera, Pérez, & Muñoz (2011) coinciden con los autores expuestos en líneas anteriores, puesto que declaran que la evaluación formativa es, principalmente aquella que ocurre mientras el aprendizaje está en marcha. Señalan que la intención es planificar el siguiente paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo brindarle la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo y entregarle las herramientas para que pueda tomar el control de su propio proceso formativo. En tal sentido “cada una de estas utilidades generales revela logros en el desempeño del alumno y orienta sobre cómo mejorar el trabajo docente en ocasiones posteriores” (pág.18)

Desde la Unidad de Currículum y Evaluación (s/f) se manifiesta que la evaluación formativa debería tener mayor presencia dentro de las aulas de nuestro país, por lo beneficios que conlleva y por el rol que le otorga al educando. Añaden que el uso formativo de la evaluación debería utilizarse como base para reflexionar y al mismo tiempo “tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clase”. (pág. 10)

En suma, la evaluación formativa está conformada por una serie de elementos que serán expuestos en líneas posteriores.

2.4.3 Actividades de evaluación

Las actividades de evaluación se entienden como el conjunto de tareas o ejercicios que deben realizar los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el MINEDUC (2017) se trata de las tareas y actividades diseñadas para recolectar evidencia suficiente acerca del entendimiento o estado actual de los estudiantes.

Además, toda actividad de aprendizaje que ha sido diseñada puede ser utilizada al mismo tiempo como una actividad de evaluación, siempre y cuando permita evidenciar lo que el o la estudiante está comprendiendo acerca del nuevo aprendizaje. (Unidad de Currículum y Evaluación, s/f). Por tanto, es importante que las actividades que se desarrollan en el aula demuestren el pensamiento que tienen los educandos, dejando al descubierto sus concepciones, sus visiones, lo que saben, sus confusiones, errores más comunes y comprensiones erróneas. “El fin central es poder evaluar el aprendizaje ‘minuto a minuto’, generando evidencia para confirmar o ajustar la siguiente acción de enseñanza, y cumpliendo así una función formativa integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 29).

Al respecto, Castro & Moraga (2020) señalan que al momento de diseñar una actividad de evaluación es fundamental que los y las profesoras sean conscientes de los propósitos que se persiguen, puesto que estos deben estar en congruencia con el objeto y métodos de evaluación a utilizar. Para ello, las autoras expresan que “para abordar esta relación es necesario reflexionar sobre por qué, cómo y cuándo evaluar para luego aproximarse a la relación entre qué se evalúa y cómo se evalúa”. (pág. 9). Además, señalan que es necesario estar al tanto de que ninguna actividad de evaluación puede dar cuenta del aprendizaje de los niños y niñas de manera total, por ende, se requiere un proceso organizado y sistemático “un proceso en el que la evaluación sea continua, en el que hay múltiples y variadas actividades que contribuyen a desarrollar los resultados de aprendizaje que se hayan establecido” (pág. 13).

Basándose en lo enunciado por García, Aguilera, Pérez, & Muñoz, (2011), es posible indicar que las actividades de evaluación que implementan los y las profesoras deben dar cuenta de manera precisa el desempeño de los y las estudiantes. Añaden que por medio de las actividades se producen datos relevantes que se traducen en información que posteriormente es comunicada a los involucrados. En el estudio realizado por los autores, se puede apreciar que

los docentes “tienden a privilegiar las actividades de evaluación sugeridas en los libros para el maestro” (pág. 46). Por ello, es relevante hacer un recorrido por los tipos de actividades de evaluación que se refieren en la literatura especializada.

2.4.3.1 Tipos de actividades de evaluación

En nuestro país existe una plataforma denominada Currículum Nacional donde se encuentran disponibles una serie de recursos y documentos orientadores de la práctica pedagógica. En esta podemos encontrar sugerencias de actividades de evaluación desde primero a sexto básico. Por ello, se expondrán algunos ejemplos que sirven de referencia para conocer lo que se plantea desde las instituciones encargadas de asegurar la calidad de la educación en Chile.

Dentro de las actividades evaluativas propuestas para primero básico, en el área de Lenguaje y Comunicación destaca

los estudiantes leen un texto informativo breve para saber más acerca de un tema y ampliar su conocimiento de mundo. Luego, responden una pregunta de alternativas que evalúa la habilidad de encontrar información explícita y realizan un dibujo que permite visualizar lo que han comprendido sobre la idea principal del texto. La evaluación de la actividad contempla una autoevaluación, coevaluación y retroalimentación del profesor. (Currículum Nacional, 2020, pág. 2).

Para segundo básico, también en Lenguaje y Comunicación se sugiere realizar lo siguiente

La Lotería de adivinanzas es una actividad en la que los estudiantes escuchan un estímulo y responden a él de acuerdo con su comprensión, a partir de ella se puede evaluar la comprensión oral, observando si logran interpretar las palabras claves y el lenguaje figurado de un texto oral. La lotería consiste en un juego grupal donde 4 o 5 niños resuelven adivinanzas que son leídas por un compañero del mismo grupo. Las respuestas a las adivinanzas son registradas en una cartilla de imágenes. Para hacer esto, los estudiantes marcarán usando una ficha, poroto o botón u otro elemento, sobre la imagen que consideran como respuesta de la adivinanza (Currículum Nacional, 2020, pág. 2).

En tercero básico se sugiere esta actividad en la asignatura de Ciencias Naturales

A partir de la observación de imágenes con diversos alimentos, los estudiantes deberán clasificar estos según el nutriente y función que cumplen en nuestro organismo. Luego, deberán relacionar algunas funciones de dichos alimentos con una situación que podemos vivir cotidianamente. (Currículum Nacional, 2020, pág. 3).

En cuarto básico, en la asignatura de Ciencias Naturales se plantea que

Mediante las actividades propuestas y apoyándose en un mapa, los estudiantes identifican las placas tectónicas y sus tipos de límites: convergente, divergente o transformante. Luego ubican Chile en el mapa y reconocen las placas que existen a lo largo de nuestro país indicando el tipo de movimiento que realizan. Finalmente, eligen un tipo de consecuencia del movimiento de las placas tectónicas (erupción volcánica, sismo o tsunami) según la zona en la que habitan, y elaboran un afiche con una medida de seguridad que puedan implementar en el colegio o en su hogar. (Currículum Nacional, 2020, pág. 3).

Para quinto básico se propone esta actividad de evaluación en el área de Lenguaje y Comunicación

Los alumnos trabajan en la elaboración del Libro de Solapa utilizando los materiales que han traído y el profesor monitorea la actividad. Los alumnos comparten y recomiendan sus libros preferidos a sus compañeros, por medio del Libro de Solapa elaborado por ellos. (Currículum Nacional, 2020, pág. 2).

En sexto básico, en el área de matemática se sugiere esto

La actividad consiste en representar los datos de dos grupos por sexo en un diagrama de tallo y hojas, para sacar conclusiones sobre la distribución de estos. Posteriormente, evaluar y comparar las dos representaciones de estos datos, una por medio de tallo y hojas, y la otra en un diagrama de puntos. Los estudiantes tienen que evaluar cuál de estos gráficos permite visualizar los datos de mejor manera para analizar su distribución y comportamiento. (Currículum Nacional, 2020, pág. 2).

A raíz de las actividades de evaluación sugeridas por el Ministerio de Educación, se puede mencionar que se caracterizan por utilizar material concreto al momento de su realización, fomentan el trabajo colaborativo a través de la formación de grupos de cuatro o cinco estudiantes. Además, están organizadas en diferentes etapas que permiten ir demostrando y evidenciando el aprendizaje y al mismo tiempo ir profundizándolo. Se privilegian los intereses y preferencias de los niños y niñas, específicamente en la actividad de recomendar su libro favorito. Del mismo modo, se puede apreciar que se fomenta la realización de trabajos prácticos, tales como el afiche y la confección de la solapa de un libro.

De acuerdo con lo expuesto, se puede mencionar que el Ministerio de Educación posee un documento de orientación para los profesores acerca de la evaluación formativa en el aula. En él, se detalla que las actividades evaluativas que requieren que el o la estudiante produzca textos, explique su comprensión acerca de un tema, representar un aprendizaje a través de

dibujos, imágenes o gráficos, otorgan mayores posibilidades y facilidades para acercarse a lo que el educando está pensando o comprensión en ese momento respecto de un aprendizaje en específico.

La Unidad de Currículum y Evaluación, (s/f) señala que

mientras más actividades de este tipo se incluyan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con mayor evidencia se contará sobre las reflexiones de los y las estudiantes, permitiendo a las profesoras y los profesores tomar decisiones pedagógicas oportunas y con mejor información (pág. 24).

Por tanto, resulta indispensable que las actividades de evaluación otorguen la posibilidad de ir recogiendo información relevante en el momento en que se están ejecutando. Es decir, es fundamental diseñarlas y planificarlas de modo que permitan descubrir los pensamientos, concepciones y visiones de los educandos, y al mismo tiempo analizar y reflexionar respecto de los desempeños que van demostrando. Es decir, las actividades de evaluación deben “generar evidencia (informal y formal) sobre “dónde están” los y las estudiantes en su trayectoria hacia el aprendizaje a lograr, de forma de monitorear el aprendizaje mientras ocurre” (Ministerio de Educación. Chile Mejor, 2021, pág.35).

Según lo manifestado desde el Ministerio de Educación (2021) dentro del aula se suele enfatizar en la eficiencia de las actividades de evaluación, los aspectos positivos y negativos al momento de implementarlas, más que el logro de aprendizaje que han demostrado los niños y niñas. Señala que “existe una fuerte asociación entre evaluación y prueba, y entre evaluación y calificación; que los contenidos evaluados suelen ser reproductivos y conceptuales (pág. 18)”.

2.4.4 Retroalimentación

La retroalimentación es un concepto que adquiere distinto valor, dependiendo del ámbito desde donde se conciba. Cabe señalar, que surge de la ingeniería de sistemas y se define, básicamente, como la información que tiene algún tipo de impacto y que genera cambios. En este sentido, las informaciones circulan de un punto a otro y originan efectos diversos sobre los elementos que componen el circuito para modificar resultados favorablemente. De acuerdo con Ávila (2009) la retroalimentación “es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (pág. 5). Además, otorga la posibilidad de reconocer el propio desempeño y de qué manera mejorarlo.

Dentro del sistema educativo, específicamente en la evaluación formativa, el proceso de retroalimentación es fundamental, según Melmer, Burmaster y James (citados por Osorio & López, 2014) “es parte integral de la evaluación formativa en cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.” (pág. 15). En tal sentido, de acuerdo con Rasmussen (citado por Zepeda, 2017) la retroalimentación debe entregar detalles acerca de la manera de mejorar el trabajo, y no solamente brindar comentarios respecto de si la tarea realizada cumple con los parámetros, si es correcta o no. Por ende, los comentarios acerca de la persona o los elogios poco específicos no resultan útiles para el aprendizaje.

Zepeda (2017) expresa que se aprende mucho más rápido cuando se tiene una idea específica de aquellos aspectos que deben ser mejorados y reforzados, contando con la claridad necesaria para determinar cómo está siendo su desempeño a medida que avanzan en sus aprendizajes. Además, Winne y Butler (citados por Zepeda 2017) sostienen que

la retroalimentación es información con la que el estudiante puede confirmar, añadir, sobrescribir, afinar o reestructurar la información en su trabajo, ya sea que esa información corresponda a conocimiento disciplinar, conocimiento metacognitivo, creencias sobre sí mismo y acerca de las tareas o estrategias cognitivas e innovadoras. (pág. 127).

En la misma línea de los autores expuestos, Castro & Moraga (2020) menciona que la retroalimentación es un factor clave en el proceso formativo de cada estudiante, ya que le facilita información necesaria acerca de su desempeño, sus fortalezas, avances y debilidades con el fin de ayudarlo a superarlas. Añaden, que es un proceso continuo y permanente que está ligado estrechamente con la evaluación, por tal motivo “es formativa, es alentadora, motivante, crea confianza, pues el estudiante va construyendo su aprendizaje a partir de sus propios conocimientos, ampliándolos y fortaleciéndolos con los aportes del docente” (pág. 19).

Los autores antes señalados destacan que la retroalimentación es una fuente de diálogo entre el y la estudiante con el profesor y profesora, que proporciona una fuente de diálogo que fomenta la construcción colaborativa en el proceso formativo del aprendizaje. Desde el Ministerio de Educación de nuestro país, se plantea la retroalimentación no es útil solamente para el educando sino que favorece el quehacer del docente, puesto que le permite reflexionar y actuar “analizando qué aspectos de su práctica pedagógica parecen haber apoyado y facilitado más el desarrollo de estos aprendizajes y cuáles tuvieron menor impacto” (pág. 29).

2.4.4.1 Tipos de retroalimentación

La retroalimentación puede presentarse en variados tipos, Hattie & Timperley (citados por Canabal & Margalef 2017) distinguen cuatro:

1. Centrada en la tarea
2. Centrada en el proceso de la tarea
3. Centrada en la autorregulación
4. Centrada en la propia persona

El primer tipo otorga información acerca de los logros, aciertos y desaciertos obtenidos. El segundo se refiere al grado en que se ha logrado la comprensión, la eficacia de las estrategias utilizadas y el desarrollo de los procesos cognitivos. El tercero otorga información respecto del autocontrol, autonomía y el aprendizaje auto dirigido. En el último tipo se destaca el desarrollo de la persona, el esfuerzo y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Tunstall & Gipps (citados por Contreras & Zúñiga, 2018) destacan la retroalimentación evaluativa, donde se encuentra la positiva y la negativa; la retroalimentación descriptiva conformada por aquella que está centrada en los logros y por aquella que está centrada en cómo mejorar. De acuerdo con estos autores encontramos la retroalimentación de tipo A, B, C Y D, los cuales serán descritos a continuación:

- 1) Tipo A: Se trata de una de las formas más convencionales y tradicionales con las cuales se ha retroalimentado a lo largo del tiempo, ya que dice relación con los premios y castigos. Dentro de este tipo se encuentra el A1 vinculado a la entrega de refuerzos positivos, tales como premios, caritas felices, stickers, entre otros. Del mismo modo, se halla el A2 relacionado con el castigo y la completa desaprobación de la tarea generada; en este caso es posible hallar las expulsiones de la sala, los comentarios negativos incluso la destrucción del trabajo.

- 2) Tipo B: Esta retroalimentación se trata, fundamentalmente, de expresiones verbales o no verbales que dan cuenta del grado en que la tarea ha sido alcanzada o no. En este sentido, lo importante es enunciar si el trabajo desarrollado es satisfactorio o no, sin entregar mayor detalle de las razones ni de las posibles formas de mejorar. Por tanto, lo crucial es comunicar la aprobación o desaprobación del trabajo. Dentro de este tipo está el B1 que tiene que ver con aquellas muestras de aprobación tanto verbales como no verbales, como por ejemplo ¡bien hecho!, ¡muy bien! O ¡excelente!. Mientras que las B2 son aquellas donde se hace evidente la desaprobación. Con expresiones como ¡esperaba más de ti! ¡estoy muy triste y desilusionado de ti!
- 3) Tipo C: Esta retroalimentación se caracteriza por entregar información acerca de cuáles son los aspectos o características que hacen que un trabajo sea satisfactorio o no y detalla los modos de mejorar. Se puede dividir en C1, donde lo relevante es brindar datos y especificidades respecto del aprendizaje obtenido y los logros con elogios expresados por medio de criterios establecidos. Por ejemplo, hiciste muy bien esto, porque utilizaste correctamente las palabras. El C2 tiene que ver con especificar los logros o lo que hay que mejorar, centrándose de mayor manera en el trabajo realizado que en la persona que lo ejecuta.
- 4) Tipo D: Esta retroalimentación es descriptiva, donde lo fundamental es detallar las estrategias que se utilizaron para aprender. En este sentido se va construyendo el aprendizaje entre profesor y estudiante por medio de la reflexión constante, donde el docente actúa como guía y orientador del proceso no como protagonista. En este tipo se encuentra el D1 que implica un diálogo continuo entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, entre el o la profesora y el o la estudiante, para fomentar la reflexión a medida que se desarrollan los trabajos o tareas, aprendiendo de manera conjunta. Del mismo modo, se encuentra el D2 que enfatiza en la participación del estudiante en la discusión acerca de su propio trabajo, resaltando los logros y especificando los modos de mejorar.

Además, la retroalimentación puede ser entendida desde diferentes conceptualizaciones y clasificaciones. De acuerdo con diferentes variados autores, tales como Evans, Shute, Jonsson, Torrance & Pryor (citados por Contreras & Zúñiga, 2017) se puede destacar la *correctiva-orientadora* que se trata básicamente de corregir lo bueno o lo malo que se ha realizado y es orientadora cuando entrega lineamientos claros acerca de cómo

mejorar. La retroalimentación *específica-general*, la cual tiene directa relación con el grado de especificidad y de detalles que se otorgan sobre una tarea, dependiendo de su naturaleza y sus características, así como la respuesta que el y la estudiantes demuestren frente a ella.

Del mismo modo, se puede encontrar la *retroactiva-proactiva*, la primera es de carácter específico y está orientada a entregar información y comentarios acerca de la tarea pasada, para que los y las estudiantes sean capaces de rehacerla para poder optar a una calificación más alta. Mientras que la proactiva, está direccionada a mejorar las habilidades generales de los educandos en tareas futuras que presente características similares a la tarea realizada anteriormente. Por último, se halla la retroalimentación convergente-divergente, la primera se relaciona con explicitar aquellos puntos que no han sido logrados así como los que no de acuerdo con el desempeño de los educandos, en cambio la segunda se vincula con la exploración y la reconstrucción del propio conocimientos a través del descubrimiento de cada estudiante.

Cabe señalar, que la retroalimentación al ser un elemento relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje, es dinámico y cambiante, por ello van presentando distintos matices y énfasis, dependiendo de la realidad en que se desarrolle y de las concepciones que posee al profesor o profesora, respecto del proceso formativo de los y niñas. Se han expuesto algunos ejemplos de tipos, clasificaciones y concepciones extraído de la literatura especializada, los cuales serán útiles para la investigación y posterior análisis pero sin lugar a duda, existen muchos más.

2.4.4.2 Efectividad de la retroalimentación

En el ámbito escolar, cuando se realiza retroalimentación debe cumplir con ciertos elementos para que realmente cumpla el objetivo, es decir, debe contar con algunas características específicas para que sea efectiva. Ramsden (citado por Zepeda, 2017) manifiesta que los comentarios efectivos que se realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de los trabajos desarrollados por los y las estudiantes, son un factor clave para asegurar la calidad. Al Respecto, Gibbs & Simpson (citados Canabal & Margalef, 2017) estiman que es necesario brindar la retroalimentación en el tiempo justo y oportuno, cuando el o la estudiante puede usarla realmente para mejorar su proceso de aprendizaje. En este sentido, recalcan que no debe ser muy a prisa ni transcurrido un lapso muy extenso, de este modo se aseguraría la calidad y la utilidad de esta, puesto que los educandos se encuentran más receptivos frente a las sugerencias y orientaciones efectuadas.

Con relación a esta temática, Valdivia (2014) manifiesta que la retroalimentación debe estar netamente centrada en la tarea, es decir, la información que se brinde debe estar bajo los parámetros establecidos para la ejecución de las tareas y trabajos por parte de los educandos. Añade que, es fundamental que la retroalimentación sea constructiva, que resalte lo positivo y a medida que se entrega la información ir señalando las debilidades y los posibles errores, para poder corregirlos. La autora expresa que “comenzar resaltando lo positivo contribuye a que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindada” (pág 21).

Castro & Moraga, (2020) indican que en variadas ocasiones se piensa que la retroalimentación se trata solamente de informar acerca del desempeño del estudiante o bien, acerca de los resultados obtenidos en una determinada tarea. Sin embargo, recalcan que para que para que sea verdaderamente efectiva debe “orientar al estudiante sobre su meta, ayudarlo a identificar hacia donde debe llegar, señalar sus fortalezas y el punto en donde se encuentra para luego dar señales sobre cómo seguir mejorando para alcanzar los resultados de aprendizaje” (pág. 16).

Al mismo tiempo, Valdivia (2014) recalca la importancia del ámbito emocional al momento de realizar la retroalimentación, menciona que para alcanzar la efectividad esta debe dirigirse a los y las estudiantes hacia el aprendizaje, proporcionando comentarios que los

conduzcan a mejor sus tareas o trabajos con precisión y claridad, para no producirles una sensación de incertidumbre y confusión. Agrega que “la retroalimentación tiene un impacto emocional en el estudiante: los comentarios que brindemos pueden conducirlos a una actitud defensiva, disminuir su confianza en sí mismos o la percepción que tienen respecto a su propia capacidad cognitiva” (pág 22).

Del mismo modo, Valdivia (2014) señala que la retroalimentación cuando es efectiva favorece la autonomía del estudiante, volviéndose capaz de participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ser consciente de su formación y reflexionar sobre las maneras de mejorar su propio aprendizaje. “En definitiva, hace posible la formación de un estudiante más autónomo y reflexivo con su propio trabajo, así como el planteamiento de una ruta apropiada para mejorar su desempeño” (pág. 23). Relativo a lo anterior, Zepeda (2017) menciona que la efectividad se logra cuando se cierra la brecha entre el nivel actual del aprendizaje de cada estudiante y la meta que se ha planteado. Agrega que la retroalimentación efectiva “ayuda a los alumnos a entender la relación entre un conjunto claramente definido de criterios o estándares y su nivel actual de desempeño. (pág. 127).

Sadler (citado por Zepeda 2017) distingue algunos componentes esenciales que debe tener la retroalimentación para que adquiera el carácter de efectiva. El primero de ellos se relaciona con la información que el profesor o profesoras proporciona acerca de los objetivos de aprendizaje, los criterios y estándares de evaluación. El segundo, se vincula con la información que se entrega respecto del nivel que el educando ha alcanzado y el desempeño que ha demostrado en una determinada tarea, trabajo o desafío. El tercer componente tiene que ver con la información que se brinda sobre las estrategias y modos de superar la brecha entre el objetivo de aprendizaje y la tarea que se está realizando.

La efectividad de la retroalimentación está ligada a un elemento temporal según lo expuesto por la teoría especializada, se menciona que la información que se les brinda a los y las estudiantes debe llegar en el momento preciso, es decir, debe ser oportuna. William (citado por Zepeda, 2017) refiere “que es más efectiva cuando se proporciona en forma inmediata o a lo sumo dentro de un período de días” (pág. 132). En coherencia con lo anterior, Zepeda (2017) expresa que es recomendable realizar la retroalimentación antes de calificar la actividad o tarea, para que el discente tenga la posibilidad de mejorar su desempeño. Por tanto, la autora aconseja

que la retroalimentación “sea inmediata para el caso de conocimientos prácticos, pero se espera que se difiera en el tiempo para conocimientos conceptuales, con el propósito de permitir que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje antes de recibir comentarios del profesor” (pág. 133).

Al concebir la retroalimentación como un diálogo se otorga la posibilidad de que el y la estudiante sea un participante activo, pues no es solo es el que recibe la información acerca de sus tareas o trabajos, sino que es parte fundamental del proceso, entregando su opinión y actuando con autonomía. Relativo a ello, Zepeda (2017) enuncia que

una estrategia para aumentar la eficacia de la retroalimentación externa, y la posibilidad de que la información entregada sea entendida y usada por los estudiantes, es concebir la retroalimentación más como un diálogo que como la transmisión de información. El diálogo significa que el estudiante no solo recibe información de retroalimentación inicial, sino que tiene la oportunidad de participar en la conversación con el profesor acerca del aprendizaje y su tarea evaluativa. (pág. 139).

De acuerdo con los lineamientos presentados por la Unidad de Currículum y Evaluación, (s/f) una de las características principales de una retroalimentación pedagógicamente efectiva es que logra ser clara, descriptiva y basada en criterios específicos que han sido planteados con antelación. Además, “puede incentivar la metacognición o la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos desarrollados para aprender, y de cómo autorregularse para continuar” (pág. 29) De este modo, se consigue que los y las estudiantes sean conscientes de su propio desempeño, favoreciendo la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.5 Toma de decisiones

El proceso evaluativo exige la toma de decisiones por parte de los profesores y profesoras con base en los resultados obtenidos. Lo primero, es detenerse a reflexionar acerca de lo que se entiende por decidir. A modo general, podemos mencionar que Weber (citado por Acuña, 2008) expresa que la decisión está íntimamente ligada a la acción, entendiéndola como un hacer subjetivo propio de la conducta humana. Por otra parte, Perrot (citado por Acuña, 2008) señala que se trata de una operación interna que realiza cada sujeto como una manera de organizar algunos elementos, ya sean “afectivos, exigencias racionales, juego de la imaginación, hábitos más o menos conscientes inscritos en las costumbres y en las actitudes morales del entorno” (pág. 179). Por su parte, Acuña (2008) manifiesta que cualquier tipo de decisión que se adopte, inevitablemente genera consecuencias “en términos de tiempo, dinero, valores, relaciones interpersonales, equilibrio” (pág. 179).

De acuerdo con Nieto (citado por Acuña) al momento de tomar decisiones se deben tener en cuenta tres aspectos: las alternativas, sus consecuencias y los juicios de valor sobre estas. Agrega que existen fases para llevar a cabo este proceso, donde destacan: “identificar y definir el problema de decisión, generar una serie de alternativas que en mayor medida resuelven ese problema de decisión, valorar esas alternativas y valorar los resultados tanto en el proceso como finalmente” (pág. 180).

Centrándose específicamente en la toma de decisiones en la evaluación formativa. Se puede mencionar que el proceso evaluativo provee información respecto del desempeño de los y las estudiantes, la cual posteriormente sirve como referencia para tomar decisiones que actúen en favor de la mejora y fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje. Förster, (2018) manifiesta que dentro del sistema educativo se está solicitando de manera constante que los profesores y profesoras utilicen los resultados obtenidos y los gestionen para tomar las determinaciones correspondiente. Sin embargo, “el análisis siempre se realiza a partir de las calificaciones obtenidas y no desde el avance o logro en los aprendizajes esperados” (pág. 12).

Tal como se mencionó en líneas precedentes, las actividades evaluativas que servirán como medios para producir información y generar evidencia, deben ser coherentes con los objetivos y propósitos de aprendizaje que se han planteado. Puesto que, de este modo se asegura

que los resultados obtenidos por medio de estas sean realmente confiables y den cuenta de la realidad de los niños y niñas, cumpliendo con los criterios de calidad, para que sean pertinentes con el aprendizaje de los educandos. Por tanto, de acuerdo con la autora antes señalada, “un criterio fundamental de calidad supone que dichas evaluaciones estén alineadas con los objetivos de aprendizaje que se espera medir con la tarea” (pág. 15).

Por lo anterior, es sumamente relevante que las actividades evaluativas que se llevan a cabo dentro del aula para monitorear el desempeño de los y las estudiantes, sean coherentes y pertinentes, pero al mismo tiempo es crucial que la información generada sea analizada correcta y responsablemente para que las decisiones que se realicen estén sustentadas efectivamente en los resultados y/o niveles de logro alcanzados por los educandos y no basadas en las intuiciones sin sustento de los profesores y profesoras. Por tanto, si el profesorado “no analiza correctamente la evidencia que recoge, el proceso queda trunco, es decir, sus decisiones serán intuitivas, basadas en una percepción global o incluso sesgada de los resultados que obtuvieron sus alumnos” (Feldman & Tung, citados por Förster, 2018, pág. 21).

Desde el Ministerio de Educación de nuestro país, se recalca que el proceso evaluativo tiene como propósito “recoger evidencia que permita describir con precisión la diversidad existente en el aula, y orientar la toma de decisiones pedagógicas para abordar las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en las trayectorias de aprendizaje de los y las estudiantes (Ministerio de Educación. Chile Mejor, 2021, pág. 15). Por ende, la finalidad de obtener información es interpretarla para luego tomar decisiones que otorguen la posibilidad de remediar y modificar las acciones que se están ejecutando dentro del aula a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante es tomar decisiones en pos de la mejora de los procesos, modificando, redireccionando las prácticas de los profesores y estudiantes.

Relativo a lo anterior, Black y William (citado por Ministerio de Educación, 2021) señalan que la evaluación dentro del aula cumple con un propósito formativo cuando la evidencia del desempeño de los educandos, que se recopila a medida que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, “se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 29). En la misma línea de los autores enunciados, Gervilla (citado por Ibáñez, 2020) destaca que una toma de decisiones acertada está directamente vinculada con la implementación “de una

evaluación coherente, contextualizada y diseñada para el logro de los objetivos tras la reflexión en la práctica” (pág. 3).

La Agencia de Calidad de la Educación, (2017) en su guía sobre evaluación formativa declara que existen tres preguntas que orientan la toma de decisiones en distintos momentos del proceso:

- 1) *¿Hacia dónde vamos?* En esta primera pregunta el énfasis está puesto en los objetivos de aprendizaje de la clase. Se pretende que el profesor junto con su estudiante comparta la misma meta con relación a lo establecido en el currículo nacional, respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollando. En esta instancia se establecen los criterios de logro “definiendo la evidencia que ambos usarán para determinar cómo están progresando hasta alcanzar la meta y qué elementos deben considerar para llegar a esta” (pág. 12).
- 2) *¿Dónde estamos?* La segunda pregunta está orientada a identificar el avance y progreso que van teniendo los niños y niñas, basándose en la evidencia recopilada. En este sentido, la evidencia “es usada por el docente para adaptar y guiar los siguientes pasos de la enseñanza. Por otro lado, los estudiantes son capaces de identificar dónde están en su progreso a través de la autoevaluación y evaluación entre pares” (pág. 12).
- 3) *¿Cómo seguimos avanzando?* Por medio de esta pregunta se intentan definir las acciones necesarias para los y las estudiantes logren la meta de aprendizaje. El profesor y profesora debe tener en cuenta la evidencia generada para tomar las decisiones más oportunas y pertinentes. En esta fase el profesor o profesora “realiza un análisis y reflexión de las evidencias para adaptar la enseñanza y reflexionar acerca de su propia práctica. Los estudiantes pueden monitorear y evaluar su propio aprendizaje para tomar decisiones sobre qué se necesita para mejorar y seguir avanzando”. (pág. 12).

III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos que se han planteado y las características de la problemática que tiene lugar en esta investigación, se ha tomado la decisión de aproximarse a la realidad adoptando un determinado paradigma, enfoque y diseño, los cuales se describen a continuación:

3.1 Paradigma de la investigación

La presente investigación corresponde al paradigma interpretativo, pues se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. De acuerdo con Pérez (1994) el mundo cotidiano cobra gran relevancia, pues es allí donde se producen las relaciones e interacciones entre los sujetos. Se enfoca primordialmente en los conceptos de comprensión, significado y acción. Además, según Lorenzo (2006) lo fundamental es comprender la realidad dinámica e interactiva, entendiendo que cada sujeto otorga un significado de acuerdo con sus experiencias y la interacción que establece con los otros. En este sentido, no se pretende realizar una generalización, puesto que la investigación responde a las características de un contexto determinado con un grupo de sujetos que interpreta y otorga valor a un fenómeno específico.

González (2003) manifiesta que este tipo de paradigma se centra en la descripción de la realidad, de un fenómeno particular, la comprensión de un aspecto en específico sin que estos puedan ser generalizables. En este sentido, los resultados son válidos solamente en un tiempo y lugar determinado, ya que dicen relación con la interacción que ciertos sujetos establecen con la realidad y depende netamente de las significaciones subjetivas.

En esta investigación, lo que nos convoca es analizar las significaciones subjetivas respecto de un fenómeno específico que corresponde a la percepción de las profesoras sobre la evaluación formativa para el aprendizaje, lo cual se relaciona fuertemente con el objetivo del paradigma desde donde se ha pensado la investigación, ya que lo fundamental es comprender la realidad desde los significados, creencias, intenciones y motivaciones de los implicados. La realidad no se mide, no es cuantificable desde esta visión, sino que debe ser interpretada, comprendida y percibida por los sujetos. Las interpretaciones y significados que se recopilen en la investigación son útiles para describir lo que los sujetos conciben como relevante y adquiere valor solo en ese contexto pues está supeditado a la interacción y diálogos entre los sujetos estudiados en su mundo cotidiano.

A raíz de lo expuesto, es posible mencionar que desde este paradigma se realiza una aproximación a la realidad educativa y específicamente evaluativa que surge en el colegio básico de la comuna de La Florida, por medio de la voz de las participantes, en este caso las profesoras, quienes otorgan el acceso a sus percepciones gracias a la descripción en profundidad de sus experiencias, interpretaciones y reflexiones acerca del fenómeno en estudio. Cabe señalar, que los resultados que se obtengan de esta investigación no son generalizables, puesto que tienen valor y significado en el contexto y la realidad en que se desenvuelven las profesionales de la educación. Además, se debe tener en cuenta que se trata de una realidad dinámica, cambiante e interactiva, puesto que está vinculada directamente a los procesos perceptivos de cada una de los sujetos involucrados en esta investigación.

3.2 Tipo de investigación

La investigación es de tipo cualitativa, pues la atención se centra en estudiar las cualidades de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, es decir, desde la interacción y significación que otorgan los sujetos. Quecedo & Castaño (2002) mencionan que este tipo de investigación es un arte, ya que permite mayor flexibilidad y otorga la posibilidad de comprender el contexto y al conjunto de personas de forma holística, como un todo. Por tanto, el contexto no existe sin los sujetos y viceversa. Cabe señalar que esta investigación es inductiva ya que comienza en una realidad concreta para posteriormente teorizar al respecto.

Se trata de describir un fenómeno desde la perspectiva de los individuos a investigar, según Balcázar, González, Gurrola, & Moysén (2013) es comprender su punto de vista donde lo relevante es el marco en que ellos se desenvuelven. En este sentido no se puede decir que un sujeto sea más importante que otro, puesto que todas las visiones y comprensiones del mundo son igual de valiosas. El papel del investigador está orientado a construir comprensiones del mundo y a describir de forma detallada y densa lo que va observando en la realidad. Por ende, según lo manifestado por los mismos autores, el investigador no descubre, si no que construye el conocimiento. Lo anterior, coincide con lo indicado por Salgado (2007) quien expone que la labor es comprender las experiencias vivenciales desde el punto de vista de quienes las experimentan.

La investigación se focaliza en la comprensión de un fenómeno particular que tiene relación con las percepciones de las profesoras respecto de la evaluación formativa, las cuales poseen valor y se relacionan directamente con el contexto social, cultural y económico del establecimiento educacional donde se realiza la investigación. Por ende, las interpretaciones y la comprensión de este fenómeno varían si los sujetos cambian de contexto y condiciones en las que viven e interactúan. Cabe señalar, que se pretende comprender la realidad, no se está supeditado a la búsqueda de una verdad, a la comprobación de una teoría o hipótesis formulada con antelación. En este tipo de estudio no se puede generar una estandarización de los resultados obtenidos, tampoco se pueden realizar generalizaciones, por tanto, lo importante son las interpretaciones que se obtengan en el colegio básico de la comuna de la Florida.

Se ha efectuado una aproximación a la realidad teniendo en cuenta que es dinámica y cambiante, donde el rol fundamental del investigador/a radica, en comprender las construcciones sociales que se realizan acerca de los hechos, conocimientos y fenómenos. En tal sentido, como investigadora se cuenta con la libertad de recorrer una gran cantidad de interpretaciones, percepciones y significaciones con las cuales los sujetos dan sentido a la evaluación formativa. Cabe destacar que en esta investigación el foco está puesto en comprender la realidad de las profesoras en el contexto en que ellas se desenvuelven, indagando en sus procesos internos, sus interpretaciones, sentimientos e imágenes mentales acerca de la evaluación formativa, entendiendo que el fenómeno adquiere significado solamente gracias a los sujetos que conviven en este colegio y en este determinado contexto.

3.3 Enfoque de la investigación

Esta investigación es de carácter exploratorio-descriptiva, al respecto, Cabezas, Andrade, & Torres (2018) señalan que “los estudios de nivel exploratorio se desarrollan cuando el objetivo de la investigación es examinar un tema que al momento de iniciar la investigación ha sido poco estudiado o se tiene muy poca información relacionada al tema propuesto” (pág. 68). Existen escasos estudios relacionados con el análisis de las percepciones de los profesores, por ello es útil explorarlo para lograr familiarizarse con lo desconocido de este fenómeno, si bien la evaluación está presente hace años en el quehacer de los educadores, el carácter formativo está siendo recientemente valorado y masificado para monitorear el aprendizaje de los estudiantes.

Es oportuno manifestar que no se han efectuado investigaciones en el contexto al cual nos aproximamos, las percepciones no han sido descritas y no se ha intentado comprender la realidad desde la perspectiva de los actores más relevantes del ámbito educativo, los profesores. Por ello, lo que se pretende es explicar las singularidades, particularidades y características que dan vida al fenómeno estudiado.

Además, el enfoque se caracteriza por describir un fenómeno, especificando cada detalle, las características fundamentales y rasgos importantes. Tal como mencionan Hernández, Fernández, & Baptista, (2010) “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Pág. 80). Es decir, lo esencial es dar cuenta de cada aspecto importante, describiendo de forma prolija y densa cada detalle que se va observando en la realidad.

Por tanto, para efectos de esta investigación lo principal, es explicar las sentimientos, imágenes mentales e interpretaciones de las profesoras con relación a la evaluación formativa para poder analizar sus percepciones en el contexto de un colegio básico de la comuna de La Florida. Desde este enfoque “se busca la forma de relatar de tal manera que el lector sienta que está mirando una fotografía de un determinado objeto o fenómeno de la realidad” (Cabezas, Andrade, & Torres, 2018, pág.68). Por ende, el propósito radica fundamentalmente en contar de manera minuciosa y lo más detalladamente posible para dar la sensación de estar frente al fenómeno, representando lo que se está viviendo en un momento determinado para lograr interpretarlo.

A raíz de lo anteriormente expuesto, se puede mencionar que en esta investigación se describen las características del fenómeno, tomando en cuenta la información otorgada por las profesoras quienes actúan como sujetos de estudio, aportando su visión y percepción frente a la evaluación formativa para el aprendizaje. Se realiza un análisis y descripción del fenómeno de manera profunda a través de instrumentos cualitativos.

3.4 Diseño de investigación

En la presente investigación se realiza un estudio de caso, entendido como “una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje” (Durán, 2012, pág. 121). Es decir, se indaga un contexto determinado con actores específicos, procurando una aproximación con la realidad en que se desenvuelven.

El estudio de caso que se lleva a cabo es de tipo único, ya que se investiga un fenómeno en particular, detallando y analizando las características más importantes. Al respecto, López, (2013) señala que “son aquellos que centran su unidad de análisis en un único caso. Su uso se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (Pág. 141). Por tanto, no se busca comparar ni generalizar lo observado hacia otras realidades, sino que lo relevante es aproximarse a los sujetos y conocer su realidad en específico.

Considerando la pregunta que da vida a esta investigación y los objetivos que se han propuesto, lo más importante es adentrarse en la realidad en que se desarrollan y conviven las profesoras básicas del colegio de la comuna de la Florida, lo que interesa es establecer un vínculo que permita conocer sus sentimientos, imágenes mentales e interpretaciones por medio de sus discursos y significaciones que atribuyen a las situaciones y experiencias que tienen lugar en su mundo. Es de suma relevancia acceder a sus pensamientos y sentimientos más profundos relativas a su rol como pedagogos y como evaluadores de una gran cantidad de niños y niñas.

A través de este tipo de diseño de investigación se pretende comprender la realidad desde un contexto del colegio básico de La Florida. En este sentido, lo importante es conocer las interpretaciones y los significados que los sujetos le atribuyen al fenómeno en estudio que es la evaluación formativa para el aprendizaje de los y las estudiantes de primero a octavo básico. A continuación se exponen algunas etapas para llevar a cabo el estudio de casos, las cuales han sido rescatadas del planteamiento de Muñiz (2010) quien realiza una síntesis de diferentes autores:

1. Identificación del paradigma: Es necesario que el investigador identifique claramente desde qué paradigma se posicionará para interactuar y acercarse a la realidad.

2. Identificación del enfoque: Se debe decidir la perspectiva desde la cual se llevará a cabo la investigación, se puede escoger un solo enfoque o varios de estos a lo largo del estudio.

3. Identificación de la estrategia de investigación: En esta etapa se pueden cruzar varias estrategias, tales como historias de vida, estudios documentales, investigación acción.

4. Revisión de los antecedentes teóricos pertinentes: La cuarta etapa depende netamente del investigador, puede optar por revisar si existen antecedentes respecto de la problemática a investigar o bien, acercarse a la realidad sin información previa.

5. Revisión de los estudios previos con casos similares: Al igual que la etapa anterior, esta se relaciona directamente con lo que el investigador desee al momento de acercarse a los sujetos y realidad estudiada.

6. Selección cuidadosa del caso: La sexta etapa consiste en la explicitación de las razones que tiene el investigador para llevar a cabo el estudio en esa realidad.

7. Descripción profunda del caso: Es necesario que se entreguen detalles exhaustivos de los sujetos que se están estudiando, las descripciones deben ser cuidadosas y específicas del fenómeno que se está experimentando.

8. Descripción del contexto: Es importante que el investigador comprenda que al aproximarse a la realidad e interactuar con esta, él se transforma en parte del contexto en que viven los sujetos. En esta etapa se deben detallar aspectos que se observan, tales como nivel socioeconómico, escolaridad, intereses, entre otros.

9. Triangulación: Esta etapa se trata, básicamente, de analizar las semejanzas y diferencias que surgen respecto de la información y descripciones que se van obteniendo. Además, se puede contrastar para hallar coincidencias.

10. Revisión por colegas: Es oportuno que al menos un colega revise las observaciones y descripciones que se han realizado para compararlas con las propias y dar cuenta de las semejanzas y diferencias, esto sirve como un modo de validación de la investigación.

11. Revisión por la misma persona que se estudia: En esta etapa se le otorga la posibilidad al sujeto o grupo de sujetos que está siendo estudiado para que observen las anotaciones, lean las entrevistas y realicen comentarios o modificaciones a estas.

12. Consideraciones éticas: Es importante generar un consentimiento informado para los sujetos que participan en el estudio donde quede evidencia que han autorizado la utilización de sus respuestas, datos personales como la edad, nacionalidad, sexo, entre otros.

13. Redacción del informe: Esta es la última etapa, debe estar redactado de forma detallada y minuciosa donde se dé cuenta de todo lo observado, lo vivido y experimentado por los sujetos, tomando en cuenta cada una de las fases que se han expuesto anteriormente.

Siguiendo la línea de Muñiz (2010) Para efectos de esta investigación, las etapas para llevar a cabo el estudio de caso son las siguientes:

Primero, se seleccionó el paradigma interpretativo para abordar la investigación y desde ahí aproximarse a la realidad. Se escogió el enfoque exploratorio-descriptivo y las estrategias para ahondar en la investigación. Luego, se reflexionó en torno a las razones por las cuales se debe realizar la investigación en el contexto específico del colegio básico de la comuna de La Florida. De este modo, se procede a la descripción en profundidad de las características de los sujetos que forman parte de la investigación, es decir, las seis profesoras que son miembros del establecimiento educacional y al mismo tiempo se entregan detalles específicos del contexto en que se desarrolla el fenómeno, se proporcionan datos respecto del nivel socioeconómico y del proyecto educacional que orienta el quehacer dentro del aula.

Posteriormente, se lleva a cabo la triangulación de la información obtenida, determinando las coincidencias y las diferencias que surgen entre los aportes, interpretaciones y percepciones de los sujetos en distintos momentos. Cabe señalar, que, al llevar a cabo el estudio, se procuran resguardar los datos personales de las profesoras, de modo que en ningún momento son individualizadas ni reveladas sus identidades. Al mismo tiempo, se solicita su autorización para utilizar sus respuestas y algunos datos como la edad o características de sus estudios profesionales, por medio de consentimientos informados. Finalmente, se da cuenta de la información recopilada, de las experiencias relatadas y vividas por las profesoras, de forma minuciosa y detallada.

Por otra parte, Stake (citado por Durán, 2012) indica algunos aspectos relevantes al momento de adentrarse en un estudio de caso. El primero tiene relación con la selección del tema que dará vida al estudio, determinando las unidades de análisis, el tiempo, lugar, la definición y el contexto, es decir, delimitar el estudio. El mismo autor, señala que lo importante es buscar un caso lo suficientemente diferente del resto para obtener resultados más interesantes. El segundo aspecto, es la triangulación, la cual es definida por Stake (citado por Durán, 2012) como un proceso de utilización de múltiples percepciones para aclarar significados, verificando

la capacidad de repetición de una observación o interpretación” (pág. 130). La triangulación es una forma de validación de la información, descripciones y representaciones de los sujetos de estudio, lo que se pretende mediante esta es reducir las malas interpretaciones, confusiones e imprecisiones.

El tercer aspecto se trata del conocimiento experiencial, es decir, la forma en que el investigador logra plasmar la realidad, usando la narrativa para producir la cercanía del lector con el contexto y cada detalle que se describe y se representa. El cuarto, se relaciona con lo planteado por Muñiz (2010) cuando menciona el contexto, pues ambos coinciden en que este es de suma importancia y se tienen que tomar en cuenta elementos “históricos, culturales, físicos y geográficos, además de los contextos económico, social, político, ético y estético, en su interacción e influencia con el caso en estudio, según corresponda a la delimitación realizada” (Stake, citado por Durán 2012, pág. 131). Además, el autor recomienda realizar una suerte de borrador respecto de lo que podría considerarse en el reporte final, para no cometer el error de anotar y describir fenómenos que no significan un real aporte para la investigación, esto se vincula con la delimitación propuesta por Muñiz (2010).

En síntesis, el estudio de caso se realizará en un colegio básico de la Florida, los sujetos participantes son las profesoras que trabajan en el establecimiento, sin importar la asignatura que imparten. Al aproximarse a la realidad lo importante es comprender la percepción que tienen respecto de la evaluación formativa, por ello, lo que adquiere valor son sus vivencias y las experiencias que han tenido con los estudiantes al llevar a cabo el proceso de evaluación.

3.5 Características del contexto

La presente investigación se lleva a cabo en el colegio XX, que es un establecimiento particular- subvencionado de la comuna de La Florida. El estudio se realiza en este contexto puesto que se tiene acceso a la fuente de información y se cuenta con la autorización del equipo directivo, además la gran parte del cuerpo de profesoras se mostró interesado y con disposición a participar.

El establecimiento imparte clases de primero a octavo básico, está conformado de un curso por nivel, con una matrícula de 20 estudiantes por sala, aproximadamente. El equipo directivo está formado por el director, coordinador, jefe de la unidad técnica pedagógica y coordinadora del equipo PIE y encargado de convivencia escolar. El cuerpo docente está constituido por diez profesoras y profesores, con el apoyo de una asistente de aula en primero y segundo básico.

El nivel socioeconómico del colegio se caracteriza por ser medio bajo, con escasos recursos económicos, donde se puede hallar una gran cantidad de estudiantes vulnerables. La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad en el caso del padre y entre 10 y 11 años de escolaridad en el caso de la madre, con un ingreso del hogar que varía entre \$320.001 y \$455.000. Entre 85,01 % y 94 % de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. (Ministerio de Educación, 2020).

Al analizar el proyecto educativo institucional (PEI) fue posible advertir que se menciona que el aprendizaje tiene relación con un aspecto formativo en el desarrollo de los estudiantes, señalando que “los aprendizajes son concebidos como un proceso continuo que involucra a todos sus participantes: Estudiantes, Profesores y Apoderados; en una dimensión plenamente formativa y eje de todo el trabajo curricular” (Pág. 5). Sin embargo, no se evidencian mayores antecedentes acerca de la evaluación y del monitoreo del aprendizaje.

Resulta de suma relevancia efectuar la investigación en este colegio, puesto que no existe una normativa clara dentro del reglamento de evaluación, donde se detallen las características de una evaluación de carácter formativo, solamente se entregan lineamientos generales respecto de cómo se deben aplicar las evaluaciones sumativas y qué hacer cuando un niño o niña se

ausenta a una prueba. Además, se señala cómo deben construirse las evaluaciones diferenciadas las cuales están a cargo del equipo del Proyecto de Integración Escolar.

3.6 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio corresponden a seis profesoras del colegio XX, las cuales han accedido con gran disposición a participar en la investigación y han sido escogidas por su disponibilidad de tiempo y su interés por compartir sus conocimientos y percepciones acerca de la evaluación formativa.

A continuación, se dan a conocer algunas características importantes de los sujetos que actúan como fuente de información en este estudio de caso:

Sujeto 1

Es una profesora de Educación Básica con especialidad en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de treinta y ocho años. Estudió en la Universidad de Las Américas. Cuenta con quince años de ejercicio en la profesión y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace un año, donde imparte clases en el curso segundo básico. Se ha perfeccionado en el área de Historia y formación ciudadana.

Sujeto 2

Es una profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, de veinte nueve años. Estudió en la Universidad de las Américas. Cuenta con cuatro años de ejercicio en la profesión y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace cuatro años, donde imparte clases de tercero a octavo básico.

Sujeto 3

Es una profesora General Básica con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de cuarenta y tres años. Estudió en la Universidad Arturo Prat y en la Universidad Diego Portales. Cuenta con doce años de ejercicio en la profesión, y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace doce años, donde imparte clases de tercero a octavo básico.

Sujeto 4

Es una profesora de Educación General Básica, de cuarenta y cuatro años. Estudió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Cuenta con dieciocho años de ejercicio profesional y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace dieciocho años, donde imparte clases de tercero a octavo básico. Se ha perfeccionado en el área de Educación artística.

Sujeto 5

Es una profesora de inglés, de cuarenta y un años. Estudió en la Universidad de las Américas. Cuenta con seis años de ejercicio en la profesional y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace seis años, donde imparte clases de primero a octavo básico.

Sujeto 6

Es una profesora de Educación Básica con mención en Matemática, de veintisiete años. Estudió en la Universidad UCINF. Cuenta con cuatro años de ejercicio profesional y pertenece al cuerpo docente del colegio XX hace cuatro años, donde imparte clases desde tercero a cuarto básico.

3.7 Instrumentos de investigación

En la presente investigación, se realiza la recogida de información a través de dos instrumentos que corresponden al grupo focal y a la entrevista semiestructurada, los cuales se relacionan con el paradigma y enfoque desde donde se hace el estudio. Es oportuno mencionar, que la adopción de los métodos y técnicas para recoger datos es de suma relevancia y se relaciona firmemente con los objetivos que se han planteado con antelación. Por tanto, se ha optado por ambos instrumentos que se articulan entre sí, ya que permiten la conversación y la interacción fluida de manera grupal y en segunda instancia, de manera individual a través del relato de las profesoras. A continuación, se detallan algunas características relevantes:

3.7.1 Grupo Focal

Para realizar la recogida de datos en esta investigación, se lleva a cabo en primera instancia un grupo focal, el cual consiste básicamente en una técnica de carácter cualitativo, donde lo importante son las opiniones y las experiencias expresadas mediante el discurso de los participantes. Al respecto, Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, (2013) exponen que “la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Pág. 56).

Buss, y otros (2013) señalan distintas etapas de esta técnica, primeramente, es necesario que existan objetivos claros y un proyecto específico, y que el grupo focal sea realmente la técnica adecuada. Luego, se debe realizar la composición del grupo y la selección de los participantes más idóneos de acuerdo con el tipo de investigación y el foco del estudio. No existe consenso respecto de la cantidad de personas que deben formar parte del grupo, lo relevante es que sean un aporte real.

Los mismos autores manifiestan que el lugar y la ambientación en que se realiza la sesión debe ser neutro, cómodo, libre de ruidos y de interferencias. Además, la organización del espacio físico debe ser de tal forma que el moderador tenga la oportunidad de ver a todos los participantes y de esa forma instarlos a dar sus opiniones. Otro elemento importante es el tiempo que dura cada sesión, Buss, y otros (2013) mencionan que no se debe exceder de una hora o dos, ya que el cansancio de los participantes puede influir en sus respuestas. Sin embargo, si el objetivo

del estudio se cumple antes de ese tiempo, la sesión puede durar máximo 40 minutos, puesto que la información se vuelve repetitiva y no es necesario profundizar más.

Dentro de la implementación del grupo focal el papel del moderador es fundamental, ya que él es quien debe otorgar fluidez a la discusión, introducir nuevas temáticas sin dar a conocer su opinión y sin señalar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo expuesto por los participantes. El moderador debe contar con una guía de preguntas que orienten la discusión, el orden en que estas se planteen no tiene mayor relevancia, lo que cobra valor es que cada tema que se ha trazado con anticipación sea abordado a cabalidad.

Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, (2013) entregan una recomendación que no se debe olvidar, la cual tiene relación con que

inmediatamente después de la reunión se debe respaldar el audio o el video para conservar una o más copias del material primario, y entonces se procede a su transcripción, que se realiza de manera literal y ordenada. Una vez en palabras, el texto se convierte en un documento analizable, sin la presencia de los sujetos (pág.57).

Se ha elegido la técnica de grupo focal, ya que permite que los sujetos expresen sus opiniones y percepciones de forma espontánea y libremente, puesto que se trata de una forma más natural de conversación e interacción. Además, otorga la posibilidad de recoger información en un corto tiempo y a bajo costo, lo anterior se relaciona con lo expuesto por Gibb (citado por Escobar & Bonilla-Jimenez, 2017) quien afirma que esta técnica “permite al investigador acceder a una mayor cantidad de información en un periodo corto de tiempo”. Esto adquiere un valor incalculable al pensar en el complejo contexto en el que nos hallamos, específicamente por la sobre carga de trabajo que ha significado para los profesores las clases virtuales en tiempo de pandemia. Sin duda, conseguir una cantidad de datos en escaso tiempo y sin invertir en recursos es una gran ventaja.

Otro motivo por el cual se ha optado por esta técnica dice relación con la riqueza que significa compartir las respuestas y experiencias con los otros. Sin duda, es mediante el proceso dialógico y comunicativo donde se van configurando las opiniones de los participantes y se establecen vínculos entre los sentimientos, imágenes mentales e interpretaciones. Se pueden vislumbrar las semejanzas y diferencias que existen entre los sujetos aun cuando se hallen dentro

del mismo contexto educativo. Además, en este caso el grupo focal actúa como una primera instancia de aproximación a la realidad de los participantes y otorga la posibilidad de detectar categorías emergentes que son abordadas posteriormente a través de una entrevista semi estructurada.

Por tanto, para efectos de esta investigación el grupo focal (véase el anexo N°1) tiene como objetivo principal analizar las percepciones de las profesoras respecto de la evaluación formativa, teniendo como base las categorías previamente establecidas. El papel del moderador es asumido por mi persona, es decir, por la investigadora a cargo del estudio, cautelando que no sea manifestada la propia postura frente a los comentarios u opiniones emitidas por las participantes. Además, se introducen nuevas temáticas, procurando mantener la fluidez de las interacciones entre las profesoras. Del mismo modo, se pone especial atención en el tiempo de duración del grupo focal para evitar el cansancio y desmotivación por parte de las profesionales de la educación.

Cabe destacar, que por causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19, el grupo focal se lleva a cabo a través de una plataforma virtual, en un horario acordado previamente por todas las profesoras. Luego de la implementación del instrumento, se da paso a la transcripción fiel y detallada de las opiniones e intervenciones de cada una de las participantes para facilitar su posterior análisis. Finalmente, este instrumento se constituye como el más idóneo por la naturalidad y facilidad de las interacciones que permite, compartiendo con las colegas las percepciones frente a un mismo fenómeno. Además, este instrumento recopila información con base en las categorías previamente definidas.

3.7.2 Entrevista semi estructurada

En esta investigación además del grupo focal, se aplica una entrevista para recopilar información acerca de las subcategorías (véase el anexo N° 1), con el fin de obtener más información acerca de las percepciones de las profesoras. Es importante señalar, que este tipo de instrumento corresponde a una interacción social donde un entrevistador realiza una serie de preguntas a un sujeto que actúa como fuente de información. Las preguntas que se formulan deben aportar datos relevantes y de interés, dependiendo de los objetivos que se han propuesto (Sabino, 1992). Lo anterior, coincide con lo expuesto por Añorve, (1991) quien menciona que

“una entrevista es una conversación, entre un entrevistador y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener información exigida por los objetivos específicos del estudio” (Pág. 31).

Por tanto, una entrevista es, fundamentalmente, un encuentro entre dos sujetos, donde lo que cobra relevancia son las opiniones, pensamientos y reflexiones, es decir, las subjetividades de las personas. Como acto comunicativo permite conocer las formas de actuar de los sujetos, las representaciones, emociones e interpretaciones que realizan de aquello que los rodea. Vélez (citado por Alvarado, y otros, 2008) manifiesta que una entrevista es

un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloran representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados (Pág. 49).

Gracias a las palabras de Vélez, es posible mencionar que lo importante es el discurso, los saberes y conocimientos que se conjugan por medio de esta, puesto que a través de aquello que expresa el sujeto entrevistado, se pueden obtener datos del fenómeno que se investiga. Del mismo modo, Alvarado, et. al (2008) exponen que la confianza es muy importante al momento de establecer un diálogo, puesto que favorece la colaboración entre los individuos, donde el investigador conduce al entrevistado por el camino que facilita la generación de opiniones, comentarios y pensamientos en pos de un mejor desarrollo del discurso.

Existen diferentes tipos de entrevistas, ya sean no estandarizadas (abiertas), semi estandarizadas o estructuradas y las estructuradas; la que tiene lugar en esta investigación es semiestructurada, ya que presenta mayor flexibilidad, permite reformular preguntas, profundizar en determinadas respuestas, si bien cuentan con una guía de preguntas, estas no son inamovibles.

Cabe indicar, que las preguntas tienen un carácter orientador, para que la investigadora pueda tener mayor especificidad de las temáticas que deben ser abordadas a lo largo de la entrevista. Por lo tanto, el guión que se construye no debe ser aplicado de forma rígida ni secuencial, puesto que va a depender del vínculo que se entable con el entrevistado el orden y curso que tomará el diálogo entre ambos, tal como postula Gianturco (citado por Tonon 2008) “se genera de esta manera un proceso interactivo, circular e incremental” (Pág.55)

Al respecto, Tonon (2008) señala que este tipo de entrevista le permite al entrevistado transitar por distintos lugares de sus pensamientos con libertad, pues lo central es conocer su punto de vista con relación a ciertas temáticas. El rol de la investigadora, consiste, básicamente, en generar un ambiente de confianza donde se perciba plena libertad de expresión para que emerjan las ideas y sensaciones más profundas del sujeto. En este sentido, los discursos espontáneos que no son parte del guión son de gran importancia y deben ser considerados al momento de recabar la información.

Se ha optado por la utilización de una entrevista semi-estructurada para recopilar información, debido a que responde a un enfoque flexible y dinámico de la realidad. Se relaciona con un diseño de investigación que posiciona al sujeto como protagonista, donde lo esencial es analizar los fenómenos desde la perspectiva de las personas. Además, este instrumento es de gran utilidad, pues permite conocer en profundidad la percepción de los sujetos, lo que da vida a este estudio. Las preguntas de esta investigación se pueden encontrar en el anexo N° 1.

Otro de los motivos por los cuales se ha seleccionado la entrevista semiestructurada, es la facilidad en su aplicación, debido a que no se requiere personal especializado para llevar a cabo su implementación, es el investigador quien adopta ese rol y se relaciona de forma cercana con cada uno de los sujetos que actúan como fuentes de información. Además, dada las circunstancias en que se encuentra el país, la entrevista es de carácter online, es decir, se realiza mediante una plataforma denominada Meet y solo se requiere de conexión a una red de internet para su ejecución, por tanto, los recursos son simples y accesibles.

Se ha dialogado con la teoría, se han descrito las características más relevantes de los instrumentos y se han expuesto las razones por las cuales se han seleccionado para aplicarlos en este estudio de caso. Por tanto, es preciso señalar que en esta investigación las preguntas de la entrevista semiestructurada se han elaborado como una suerte de guía para abordar las temáticas y subcategorías más importantes relacionadas con la evaluación formativa para el aprendizaje.

Cabe destacar, que por causa de la pandemia provocada por el Covid-19, las entrevistas se implementaron a través de Meet, que es una plataforma que permite la grabación de las reuniones una vez finalizadas, para luego almacenarlas en Drive. Además, es preciso señalar que las entrevistas son individuales y se aplican en un horario acordado con cada una de las

profesoras. Gracias a este instrumento se recogen los datos para abordar las subcategorías y las temáticas más relevantes con relación al fenómeno en estudio.

3.7.2 Validación del instrumento

Para efectos de esta investigación, la validación del **grupo focal** fue llevada a cabo mediante diferentes etapas que serán descritas a continuación:

La **primera etapa** consistió en un trabajo conjunto con el profesor guía, donde se revisó con detención el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, para posteriormente crear las categorías y subcategorías en función de cada uno de ellos. Acto seguido, se inició el proceso de confección de las preguntas que formarían parte del grupo focal el cual fue pensado en base a las categorías.

Luego, se realizaron las ediciones y correcciones necesarias para que las preguntas fueran entendibles por los participantes, en este sentido se creó el primer borrador para el primer instrumento del estudio (véase anexo 1).

En la siguiente sesión se relevaron las categorías, se realizaron los ajustes necesarios para que realmente fueran coherentes con los objetivos planteados con antelación. En esta misma línea se realizaron modificaciones y redirección de ciertas preguntas que tenían carácter dicotómico, motivo por el cual no daban espacio a la reflexión y la expresión fluida por parte de los participantes.

Segunda etapa: En esta fase del proceso, se contactaron a los expertos para que entregaran sus comentarios y sugerencias respecto del guion del grupo focal. Cada uno de ellos manifestó su parecer y expuso sus opiniones mediante un texto escrito que puede hallarse en el anexo n°1

Los encargados de validar el guion del grupo focal fueron los siguientes:

Don Jorge Fabres Campos, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Máster en Sciences de l'Education por la Université Paris V. Profesor Asociado del Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Además, Don Andrés Marió Casanova, Psicólogo con Magíster en Educación y en Psicología Social y Comunitaria. Doctor en Educación con Diplomado en Neurociencias con 17 años de trabajo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación.

De este modo, ambos expertos realizaron las contribuciones necesarias de acuerdo con sus disciplinas para que el instrumento adquiriera la validez que requiere la investigación cualitativa.

Tercera etapa: Consistió en la revisión de los comentarios y sugerencias brindadas por los expertos junto al profesor guía (véase el anexo N° 1) Con base en esos aportes se adecuó la matriz y algunas preguntas que resultaban ambiguas y no apuntaban realmente a los objetivos. De este modo, se dio paso a la penúltima versión de los guiones de los instrumentos de investigación.

Gracias a la visión de los expertos y tomando en cuenta sus comentarios, se realizaron los últimos ajustes a las categorías, para dar paso la lectura y revisión de las preguntas en conjunto con el profesor guía quien colaboró en la redacción y precisión de cada una de las interrogantes planteadas en ambos guiones. Así, se culmina el proceso de elaboración y validación del grupo focal.

Por otra parte, la validación de la **entrevista semiestructurada** fue llevada a cabo mediante diferentes etapas:

La **primera etapa** consistió en un trabajo conjunto con el profesor guía, donde se revisó con detención el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, para posteriormente crear las categorías y subcategorías en función de cada uno de ellos. Acto seguido, se inició el proceso de confección de las preguntas que formarían parte de la entrevista semi estructurada fueron formuladas con relación a las subcategorías.

Luego, se realizaron las ediciones y correcciones necesarias para que las preguntas fueran entendibles por los participantes, en este sentido se creó el primer borrador para el primer instrumento del estudio (véase anexo 1).

En la siguiente sesión se relejeron las subcategorías, se realizaron los ajustes necesarios para que realmente fueran coherentes con los objetivos planteados con antelación. En esta misma línea se realizaron modificaciones y redirección de ciertas preguntas que tenían carácter dicotómico, motivo por el cual no daban espacio a la reflexión y la expresión fluida por parte de los participantes.

Segunda etapa: En esta fase del proceso, se contactaron a los expertos para que entregaran sus comentarios y sugerencias respecto del guion de la entrevista semi estructurada. Cada uno de ellos manifestó su parecer y expuso sus opiniones mediante un texto escrito que puede hallarse en el anexo n°1

Los encargados de validar el guion de la entrevista semiestructurada fueron los siguientes:

Don Jorge Fabres Campos, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Máster en Sciences de l'Education por la Université Paris V. Profesor Asociado del Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Además, Don Andrés Marió Casanova, Psicólogo con Magíster en Educación y en Psicología Social y Comunitaria. Doctor en Educación con Diplomado en Neurociencias con 17 años de trabajo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación.

De este modo, ambos expertos realizaron las contribuciones necesarias de acuerdo con sus disciplinas para que el instrumento adquiriera la validez que requiere la investigación cualitativa.

Tercera etapa: Consistió en la revisión de los comentarios y sugerencias brindadas por los expertos junto al profesor guía (véase el anexo N° 1) Con base en esos aportes se adecuó la matriz y algunas preguntas que resultaban ambiguas y no apuntaban realmente a los objetivos. De este modo, se dio paso a la penúltima versión de los guiones de los instrumentos de investigación.

Gracias a la visión de los expertos y tomando en cuenta sus comentarios, se realizaron los últimos ajustes a las subcategorías, para dar paso la lectura y revisión de las preguntas en conjunto con el profesor guía quien colaboró en la redacción y precisión de cada una de las interrogantes planteadas en ambos guiones. Así, se culmina el proceso de elaboración y validación de la entrevista semi estructurada.

Finalmente, para favorecer la comprensión de las etapas que se han descrito, se adjunta la versión final de la matriz de análisis la cual contiene las preguntas del grupo focal y las preguntas de la entrevista, la cual actúa como síntesis de la investigación, ya que en ella se

presenta la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, las 4 categorías con sus respectivas preguntas, junto con las 11 subcategorías. Cabe destacar que la matriz es de elaboración propia y se presentan ambos instrumentos a la vez para facilitar la comprensión del lector, entendiendo que los instrumentos actúan como un todo que facilitan el acercamiento a la realidad y al relato de cada una de las profesoras participantes del estudio.

Eje	Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Sujetos	Instrumento-técnicas	Preguntas	Instrumento-técnica	Preguntas orientadoras
Las percepciones de las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida	¿Cuál son las percepciones que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida?	Analizar la percepción que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida.	1. Identificar los sentimientos de las profesoras respecto de las actividades de la evaluación formativa.	1. Sentimientos respecto de las actividades de evaluación	Tipo de actividades de evaluación	Profesoras	Grupo focal	¿Qué sentimientos le producen las actividades de la evaluación formativa?	Entrevista semiestructurada	¿Qué tipo de actividades (actividades como debates, exposiciones, trabajo grupal, etc.) diseña para realizar evaluación formativa?
					Características de las actividades de evaluación					¿Qué características debe tener una actividad para estar al servicio de la evaluación formativa?
					Efectividad de las actividades					Respecto de las actividades que efectúa con sus estudiantes ¿cómo siente que han sido? ¿Cuáles de las actividades de evaluación formativa que ha implementado siente usted que ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes?
			2. Describir la imagen mental que tienen las profesoras acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa	2. Imagen mental acerca de la retroalimentación	Tipos de retroalimentación	Profesoras	Grupo focal	¿Cuál es la imagen mental que tiene acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa?	Entrevista semiestructurada	¿Qué tipo de retroalimentación realiza a los niños y niñas (centrada en el premio, el castigo, el logro, en las mejoras, entre otras)?
					Finalidad de la retroalimentación					¿Con qué finalidad retroalimenta a sus estudiantes?
					Orientación hacia las mejoras					¿Cómo debería ser la retroalimentación para orientar hacia mejoras? ¿Qué características debe tener?
			3. Reconocer la interpretación de las profesoras	3. Interpretación respecto de la	Elementos para la toma de decisiones	Profesoras	Grupo focal	¿Cómo interpreta las decisiones que toma para mejorar el aprendizaje?	Entrevista semiestructurada	De acuerdo con su quehacer pedagógico en el aula, ¿Qué elementos (curriculares, contextuales, entre otros) considera al momento de tomar decisiones?
					Resultados					

			respecto de la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje en la evaluación formativa.	toma de decisiones						¿Qué características/nivel de logro deben tener los resultados obtenidos por sus estudiantes para motivar su toma de decisiones para el aprendizaje?
					Temporalidad de las decisiones					¿En qué momento del proceso educativo toma decisiones para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?
			4.Describir la relación entre sensación, imagen mental e interpretación de las profesoras respecto de la evaluación formativa.	Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	Tipo de relaciones	Profesoras	Grupo focal	¿Cuál es la relación que usted identifica entre sentimiento, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa?	Entrevista semiestructurada	¿Cómo conecta el sentimiento que produce en usted la evaluación formativa con la imagen mental de la retroalimentación?
					Características de las relaciones					¿Cómo relaciona su interpretación respecto de la evaluación formativa con el sentimiento que le producen las actividades que diseña?
										¿Cómo vincula la imagen mental que tiene de la evaluación formativa con su interpretación de la toma de decisiones?
										¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre las actividades y la retroalimentación en la evaluación formativa?
										¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre la retroalimentación y la toma de decisiones en la evaluación formativa?
										¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre las actividades y la toma de decisiones en la evaluación formativa?

Fuente: Elaboración propia

3.8 Análisis de contenido

Desde la teoría se puede mencionar que el análisis de contenido es, básicamente, un método mediante el cual se categorizan los datos verbales que han sido recopilados gracias a la aplicación de los instrumentos, con el fin de tabularlos, clasificarlos y establecer de este modo un resumen de la información.

Para Berelson (citado por Pérez, 2007) este tipo de análisis consiste en una técnica de investigación donde se efectúa una descripción sistemática, objetiva y por supuesto, cualitativa del contenido de las comunicaciones verbales de los participantes del estudio, para posteriormente interpretarlo. Pérez, (2007) propone una serie de pasos que deben seguirse al analizar el contenido. En la primera etapa, se debe precisar el objetivo que se pretende conseguir para orientar de mejor manera el estudio, teniendo consciencia del qué, por qué y para qué de la investigación. En la segunda etapa, la autora manifiesta que es conveniente delimitar aquello que será estudiado. De este modo se establece el “cuánto” del análisis para no explorar campos demasiado amplios que sean muy extensos de investigar. Es sumamente importante, determinar las unidades de análisis, es decir, los núcleos de significado que serán objeto del estudio.

Tomando en cuenta lo anterior, cabe indicar que para efectos de esta investigación, la primera etapa de análisis consiste en la formulación de categorías y subcategorías establecidas de manera previa, con relación al objetivo general y los objetivos específicos. Luego, se da paso a la creación de las preguntas orientadoras las cuales fueron validadas por dos expertos. Como un modo de organizar y esquematizar los elementos de la investigación, se construyó una matriz de análisis formada por cuatro categorías con sus preguntas y once subcategorías también con sus respectivas interrogantes. Cabe señalar, que esta surgió a partir de las conversaciones e interacciones con el profesor guía durante cuatro sesiones, donde se efectuaron los ajustes, adecuaciones y modificaciones pertinentes en coherencia con el objetivo y el problema que da vida a la investigación.

Posteriormente, cuando ya se contaba con la matriz de análisis conformada por los objetivos, categorías, subcategorías y preguntas orientadoras, se dio paso al análisis de datos obtenidos mediante los instrumentos de este estudio. Por tanto, cabe señalar que el análisis de contenido es, según Bardin (citado por Díaz 2018)

un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes (pág. 125).

Al mismo tiempo, Andreu (citado por Díaz, 2018)) señala que “El análisis de contenido cualitativo consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos”. (pág. 127). Es decir, no es suficiente la detección de las unidades de análisis, sino que en este tipo de investigación lo importante son las inferencias e interpretaciones que se van desarrollando a partir del contenido.

Para efectos de esta investigación se realizó el análisis en dos niveles:

Primer nivel: Corresponde al análisis descriptivo. Para ello, se observaron y escucharon los videos de las entrevistas semi estructuradas con el fin de efectuar el primer acercamiento a la realidad. Luego, se procedió a la transcripción del relato de las profesoras, procurando registrar cada expresión de manera detallada, con exactitud entre lo dicho y lo escrito. A continuación se seleccionaron unidades de análisis textuales que fueran representativas de acuerdo con la sub categoría. En cuanto al grupo focal la única diferencia con lo antes descrito recae en que se seleccionaron las unidades de análisis con base a las categorías establecidas con anterioridad. Luego, se parafraseó cada cita textual de las participantes con las cuales se procedió la construcción de la imagen por categoría y subcategoría.

Segundo nivel: Corresponde al análisis interpretativo, el cual se llevó a cabo a través de la triangulación entre las imágenes de las categorías de la entrevista semi estructurada, información teórica a partir de literatura especializada presentada a lo largo del marco referencial y las imágenes del grupo focal. De este modo, se logran reconocer las percepciones de las profesoras respecto del objeto de estudio que en este caso es la evaluación formativa para el aprendizaje.

Gracias a los dos niveles de análisis de contenido, se logran organizar, categorizar, sintetizar los datos para construir información con el fin de dar respuesta a la pregunta que guía la investigación, favoreciendo una mayor comprensión del objeto de estudio en este contexto.

3.9 Criterios de rigor

En la investigación cualitativa, se deben cumplir diversos criterios de rigor con el fin de asegurar la veracidad de la información recopilada, como un modo de evaluar la calidad científica del estudio. El primer criterio es la credibilidad la cual se logra, básicamente, mediante las observaciones y conversaciones que realiza el investigador a los participantes y ellos, a posteriori reconocen en los hallazgos una aproximación verdadera de aquello que sienten y piensan. Es decir, se trata del “grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (Rada, 2007, pág. 22). En este caso, la credibilidad se alcanza porque las participantes formaron parte de la investigación a medida que se iba levantando la información y se iban confirmando algunos datos. Además, se utilizaron dos instrumentos que arrojaron resultados coherentes, que confirman las percepciones de las participantes, por medio de las transcripciones fieles de los relatos de las profesoras.

Por otra parte, se encuentra la transferibilidad “se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (Salgado, 2007, pág. 75). Cabe destacar que bajo ningún punto de vista los resultados obtenidos pueden ser generalizables, sino que se pueden transferir siempre y cuando se adviertan semejanzas con el contexto en donde se lleva a cabo la investigación. Además, es preciso señalar que es el lector de la investigación quien puede determinar si los hallazgos es posible aplicarlos en otras poblaciones. Para ello, según Rada, (2007) es necesario realizar “una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado” (pág. 24). Por ende, en esta investigación se intentan describir en detalle las características de los sujetos y del contexto en que se llevó a cabo el estudio, es decir, el colegio de la comuna de La Florida, dando a conocer características relacionadas con el nivel socioeconómico, porcentaje de vulnerabilidad y algunos aspectos importantes de los y las estudiantes. Puesto que, la transferibilidad se puede llevar a cabo de acuerdo con las semejanzas presentes entre los contextos.

Otro criterio de rigor es la dependencia o consistencia lógica la cual consiste en “el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes” (Salgado, 2007, pág. 74) Este criterio se encuentra garantizado en esta investigación en la medida en que los datos son obtenidos a partir

de diferentes instrumentos y son claramente categorizados, aunque no existan más investigadores involucrados.

Finalmente, otro criterio que se intenta resguardar es el de confirmabilidad, que dice relación con la neutralidad que se puede obtener de la investigación, es decir, la capacidad de que otro investigador analice los datos y pueda llegar a las mismas o similares conclusiones y hallazgos. Al respecto, Salgado (2007) manifiesta que “para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio” (pág. 76). En este caso, se realizaron las transcripciones de manera fiel y se describieron de manera acabada las características y singularidades de las participantes del estudio.

3.10.- Aspecto éticos de la investigación

Dentro de la investigación cualitativa es sumamente importante tener en cuenta los aspectos éticos (véase N°3). Entre estos se encuentran los consentimientos informados, los cuales de acuerdo con González (2002) tienen como finalidad “asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos” (pág. 101). Al mismo tiempo, es necesario respetar a los sujetos que participan de la investigación, permitiendo que cambien de opinión, dándoles la posibilidad de “decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias y que pueden retirarse sin sanción de ningún tipo; la reserva en el manejo de la información, que debe ser considerada con reglas explícitas de confidencialidad” (González, 2002, pág., 102). Para efectos de esta investigación los aspectos éticos son resguardados de la siguiente manera:

1. Se protege la identidad de cada una de las profesoras.
2. Se procura mantener la privacidad de las respuestas de cada una de las profesoras, sin ser individualizadas. Para ello, no se exponen sus nombres reales, sino que se les asigna un número y son nombradas como “sujeto 1”, según corresponda.
3. Se le solicita al director del establecimiento educacional que firme una carta de autorización para realizar el estudio, dándole a conocer las características generales de la investigación.
4. Se les presenta a cada una de las profesoras un consentimiento informado, donde se detallan las características de la investigación, donde las participantes deben firmar entregando su autorización para participar y usar sus respuestas a lo largo del estudio. Cabe destacar, que por una parte las profesoras deben dar su consentimiento para ser parte del grupo focal y por otra parte deben brindar su autorización para ser entrevistadas de manera individual.

IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis Descriptivo

Dentro de la investigación cualitativa adquiere gran importancia la fase de análisis, puesto que permite seleccionar, simplificar y reducir los datos recopilados mediante la aplicación de los instrumentos, que en este caso corresponde al grupo focal y la entrevista semi estructurada. En esta etapa se busca reducir los datos a través de la categorización, de modo que sean comprensibles y significativos. Cabe señalar, que las categorías de acuerdo con Monje, (2011) son aquellas conceptualizaciones básicas que se establecen para realizar posteriores comparaciones y contrastes, presentando la información de manera organizada y sistemática. El mismo autor plantea que “la categorización consiste en la segmentación en elementos singulares o unidades que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo” (pág. 194).

Además, Monje (2011) señala que en las investigaciones cualitativas es necesario traducir los datos en categorías para facilitar el proceso de análisis con el fin de dar respuesta a los objetivos del estudio. En el caso de esta investigación, las categorías y subcategorías fueron establecidas con antelación. Al respecto, el autor expresa que la categorización puede efectuarse antes de entrevistar o después de haberla realizado, es decir, pueden ser predefinidas por el analista o bien ir emergiendo a medida que se analizan los datos.

En este capítulo de la investigación se expone el análisis realizado a las textualidades de las profesoras con base a las categorías y subcategorías previamente definidas. Se describen diferentes unidades textuales emanadas a partir de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. Krippendorff (citado por Porta & Silva, 2003), define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (pág. 77).

Los resultados del estudio son agrupados en cada una de las categorías y a partir de las once subcategorías y presentados mediante una tabla donde se encuentran por una parte la transcripción de ciertos extractos significativos del discurso de las participantes tanto en las entrevistas como en el grupo focal y por otra parte, la paráfrasis generada por la investigadora, para posteriormente construir la imagen de cada subcategoría tomando en cuenta lo manifestado

por cada una de las profesoras. Cabe indicar, que en la primera parte de la tabla se encuentra la identificación de cada sujeto, utilizando la asignación de un número, indicando la página desde la cual se extrajo el texto citado presente en la sección de anexos.

El análisis descriptivo se realiza por cada uno de los instrumentos de la investigación. Primero, se procede al análisis del grupo focal tomando en cuenta solamente las categorías. En segundo lugar, se analiza la entrevista semi estructurada con base en las subcategorías. Para tener una mayor clarificación de lo antes señalado, se expone a continuación una tabla de elaboración propia:

Grupo focal: Análisis por categorías	Entrevista semiestructurada: Análisis por subcategorías
1.Sentimientos respecto de las actividades de evaluación	1.1 Tipos de actividades de evaluación 1.2 Características de las actividades de evaluación 1.3 Efectividad de las actividades
2. Imagen mental acerca de la retroalimentación	2.1Tipos de retroalimentación 2.2 Finalidad de la retroalimentación 2.3Orientación hacia las mejoras
3. Interpretación respecto de la toma de decisiones	3.1 Elementos para la toma de decisiones. 3.2 Resultados. 3.3. Temporalidad de las decisiones.
4.Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	4.1 Tipos de relaciones 4.2 Características de las relaciones

Es importante destacar, que se decidió abordar las categorías a través del grupo focal, puesto que permite realizar una primera aproximación a la realidad y las percepciones de las profesoras en un ambiente de conversación e intercambio de opiniones entre los sujetos, y en este sentido se trata de una instancia más natural de interacción con el otro. Además, permite ir reconociendo la convergencia o discrepancia entre las opiniones y aportes de las participantes aún cuando forman parte de un mismo contexto educacional. El análisis descriptivo de este instrumento se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Se seleccionan las unidades de análisis de acuerdo con cada categoría.
- 2) Se presentan las paráfrasis de las textualidades.
- 3) Finalmente, se construye la imagen de cada categoría.

El análisis descriptivo de las entrevistas semiestructuradas se efectúa con base en las subcategorías. Es preciso señalar, que luego del primer acercamiento a la realidad de las participantes a través del grupo focal, se da paso a la implementación de las entrevistas, las cuales otorgan la oportunidad de ahondar y profundizar en las opiniones e interpretaciones que exponen las profesoras en sus relatos, las cuales se analizan en torno a las subcategorías antes señaladas. El procedimiento de análisis se realiza de esta manera:

- 1) Se seleccionan las unidades de análisis de acuerdo con las subcategorías.
- 2) Se expone la paráfrasis de las textualidades de las profesoras.
- 3) Se elabora la imagen de cada subcategoría.
- 4) Finalmente, se configura la imagen de cada categoría, tomando en cuenta lo expuesto por las profesoras en torno a las once subcategorías.

Es oportuno mencionar, que se generan imágenes de categorías con base al grupo focal y otras basadas en las entrevistas semiestructuradas, las cuales son utilizadas en el proceso de triangulación de la información, en el análisis interpretativo, determinando si existe convergencia o discrepancia entre ambas y los aportes de los autores que han sido referenciados en el marco y a lo largo de la investigación.

Análisis descriptivo grupo focal

4.1.1 Categoría: Sentimientos respecto de las actividades de evaluación

Textualidad	Paráfrasis
Y la única forma de saber es a través de esta evaluación. Esa es como la sensación de incertidumbre. ¿Aprendieron lo que tú enseñaste o no aprendieron lo que tú enseñaste? (Sujeto 6, GF, anexo 2, pág.2)	La profesora señala que se genera incertidumbre al cuestionarse si realmente los y las estudiantes aprendieron lo que se les enseñó.
Bueno, en cuanto a la evaluación formativa, como dice... si, incertidumbre. Y también como que de repente los niños se ponen un poco tristes de no lograr el aprendizaje esperado en el momento. (Sujeto 3, GF, anexo 2, pág.2)	La profesora concuerda con la opinión de su colega y menciona que se produce incertidumbre y al mismo tiempo los y las estudiantes experimentan la tristeza al no alcanzar el objetivo esperado.
Claro, genera frustración, pero deberíamos tomarlo como una oportunidad. Si tú me pides una palabra, en este caso sería una oportunidad como para volver a repasar y volver a retomar esos puntos negativos o debilidades que pudieron haber surgido durante la evaluación formativa. (Sujeto 4, GF, anexo 2, pág.3)	La profesora menciona que en ocasiones se produce frustración, la cual debería ser percibida como una oportunidad para reforzar los aspectos negativos o debilidades durante la evaluación formativa.
Ah claro, cuando los niños... cuando uno misma va evaluando, poniendo las notas y se van viendo los resultados en forma positiva, y ver que los niños quedan contentos con lo logrado, etc. Esos son los momentos en el que uno dice: “vaya, aprendieron”, y uno se siente contento con una satisfacción de haber cumplido con ese objetivo. (Sujeto 4, GF, anexo 2, pág.3)	La entrevistada menciona que al momento de evaluar y de obtener los resultados positivos en una determinada actividad, los y las estudiantes se sienten contentos con sus logros y lo mismo ocurre con el profesor, pues se genera la satisfacción de haber cumplido con el objetivo, lo que los hace sentir contentos.
“ya, la gran mayoría obtuvo buena nota en esta evaluación, entonces tú te sientes con el “oh que bueno lo que hice o que bueno lo que implementé. Esta implementación que hice me funcionó, esta estrategia me funcionó. Entonces por este lado tengo que ir, por este curso”. Entonces esa es la satisfacción de lo que tú estás haciendo, lo estás haciendo bien para ese grupo de curso. (sujeto 6, GF, anexo 2 pág.3)	La profesora manifiesta que, si la mayoría de los y las estudiantes obtienen una buena calificación, ella se siente con la satisfacción de que lo que realizó e implementó realmente funcionó como esperaban en un comienzo con un determinado curso.

<p>Si efectivamente, a mí me ha producido gran satisfacción. Por ejemplo, cuando veo solamente a los niños participar. Para mí eso es súper satisfactorio, porque, bueno nosotros trabajamos en un colegio que igual es de vulnerabilidad y muchas veces tú ves que debido a las muchas dificultades que traen los niños desde la casa, a veces vienen súper desmotivados a clases, entonces para mí simplemente el hecho de que te estén escuchando, que levanten la mano, que quieran opinar, que participen en tu clase, para mí es eso ya algo que me motiva mucho a seguir (sujeto 2, GF, anexo 2 pág. 4)</p>	<p>La entrevistada menciona que cuando ve a los niños y niñas participando en las clases, escuchando atentamente y opinando siente gran motivación por seguir adelante y siente satisfacción por los logros independiente de las dificultades y la vulnerabilidad del colegio donde desempeña su labor como profesora.</p>
<p>Al contrario, como también cuando les va mal y tú te sientes pésimo o te frustras o sientes que no estás haciendo las cosas bien. Entonces sí, el aprendizaje o no aprendizaje de los niños es algo que te lleva por una montaña rusa de emociones. (sujeto 2, GF, anexo 2, pág.4)</p>	<p>La profesora menciona que el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes y los resultados que obtengan producen una gran cantidad de emociones. Añade que si los resultados son deficientes se siente muy mal y con frustración de que no estás haciéndolo correctamente.</p>
<p>También ustedes hablaban de la evaluación formativa y de repente también los niños se frustran, nos frustramos nosotros cuando no lo logran, pero eso nos sirve a nosotros para que podamos comprobar que es lo que están aprendiendo los niños y a partir de eso también nosotros tomar la retroalimentación y poder ayudarlos (sujeto 1, GF, anexo 2, pág.6)</p>	<p>La entrevistada menciona que los estudiantes se frustran y eso produce la misma sensación en ella. Añade que a través de la evaluación formativa se puede comprobar el aprendizaje que van desarrollando los y las estudiantes.</p>

Imagen de la categoría: Sentimientos respecto de las actividades de evaluación

Las actividades de evaluación producen diferentes sentimientos en las profesoras, entre los cuales destacan la incertidumbre, frustración y satisfacción, procederemos a detallar en qué circunstancias afloran cada uno de estos.

De acuerdo con lo manifestado por las profesoras, al momento de implementar una determinada actividad de evaluación se produce incertidumbre acerca de lo que se está llevando a cabo, cuestionándose si los y las estudiantes realmente están aprendiendo y alcanzando el objetivo esperado, puesto que de lo contrario ellos experimentarían tristeza. Por una parte, las

profesionales de la educación añaden que se genera frustración cuando los resultados obtenidos por los y las estudiantes son deficientes y surge la sensación de que no están ejecutando su labor de manera adecuada.

Además, podemos observar que los y las estudiantes navegan por la frustración cuando sienten que no pueden lograr el objetivo planteado por los profesores, sin embargo, la evaluación formativa otorga la posibilidad de comprobar aquello que están aprendiendo los niños y niñas a lo largo del proceso para poder retroalimentar y apoyarlos correctamente. Si bien se han nombrado dos sentimientos que tienden a ser negativos, cabe destacar, que una de las docentes señala que es necesario concebirlos como una oportunidad para reforzar los aspectos negativos o las debilidades evidenciadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es posible hallar el sentimiento de satisfacción el cual es recurrente en el discurso oral de las profesionales, las cuales comentan que al momento de evaluar y de obtener los resultados positivos y una buena calificación en una determinada actividad se genera la sensación de haber cumplido con el objetivo, lo que inevitablemente contenta a los y las estudiantes. Cuando la actividad de evaluación que se implementó funciona como se esperaba en un comienzo en un curso específico y se puede observar que los niños y niñas participan activamente y escuchando con atención puede aflorar la satisfacción y motivación por seguir adelanten independiente de las dificultades y la vulnerabilidad del colegio donde desempeñan su labor como profesoras.

4.1.2 Categoría: Imagen mental acerca de la retroalimentación

Textualidad	Paráfrasis
<p>Por ejemplo, cuando vuelves a repasar los contenidos con los niños a través de distintas actividades. En la sumativa por ejemplo cuando a los niños tienen el resultado de una prueba y vuelves a repasarla con los niños y van viendo los resultados y van analizando las respuestas malas, por ejemplo. (sujeto 2, GF, anexo 2 pág.5)</p>	<p>La profesora menciona que la retroalimentación tiene que ver con repasar aquellos contenidos tratados en las clases por medio de diferentes actividades para que los y las estudiantes logren analizar sus respuestas y resultados.</p>
<p>Es como el famoso feedback que se llama. Eso es más que nada el monitoreo del aprendizaje en cada uno de los estudiantes para lograr una nivelación, o sea para mí al menos. Y para saber el proceso de cada uno de los niños cuando tú traspasas el conocimiento. (sujeto 5, GF, anexo 2pág.5)</p>	<p>La profesora menciona que la retroalimentación se trata fundamentalmente de un feedback, del monitoreo del aprendizaje de los y las estudiantes con el fin de nivelar el conocimiento. Añade, que sirve para notar el proceso de cada niño y niña al momento de traspasarle el conocimiento.</p>
<p>Por ejemplo, en mi caso, la retroalimentación sería como un cambio de estrategia de entrega de contenidos, es decir repasar nuevamente los contenidos, pero cambiando las estrategias, cambiando las motivaciones, etc. Logrando otro tipo de desarrollo. (sujeto 4, GF, anexo 2, pág.5)</p>	<p>La profesora manifiesta que la retroalimentación se trata de generar un cambio en la estrategia de enseñanza, como un modo de reforzar los contenidos tratados, cambiando las motivaciones y logrando un mejor desarrollo.</p>
<p>Para mí la retroalimentación es como recolectar lo que tú has traspasado, que es lo que adquieren los estudiantes e ir frente a eso y trabajar en conjunto para la nivelación que te decía yo anteriormente. (sujeto 5. GF, anexo 2, pág.5)</p>	<p>Para esta profesional de la educación la retroalimentación es netamente recolectar el conocimiento que se ha traspasado a los y las estudiantes y trabajar de manera conjunta para que todos adquieran el mismo conocimiento e ir nivelando.</p>
<p>Por lo que a través del feedback voy generando diferentes tipos de estrategias para poder alcanzar los objetivos o medianamente los objetivos. Tratar de ver la estrategia adecuada para poder hacer que el niño reciba y recepcione mejor el aprendizaje que ellos tienen que ir adquiriendo. (sujeto 5, GF, anexo 2, pag.5)</p>	<p>La profesora menciona que a través del feedback va desarrollando diversos tipos de estrategias para que los y las estudiantes alcancen los objetivos, recepcionen y reciban de mejor manera el aprendizaje que deben ir adquiriendo.</p>
<p>La retroalimentación es como generar cambios, como esa bolita que tú vas</p>	<p>La profesora menciona que su imagen de la retroalimentación tiene que ver con un péndulo donde la bolita va golpeando</p>

viendo en el péndulo y vas viendo cual va funcionando y todo lo demás. (Sujeto 5, GF, anexo 2 pág.6)	diferentes lugares para reconocer qué está funcionando de mejor manera, para generar cambios.
Retroalimentación lo asocio como dice con retroalimentar lo aprendido en diferentes contextos como dicen las chicas y que el alumno sea capaz de expresarlo con sus propias palabras para poder tener un aprendizaje significativo. Para mí es la clave de la retroalimentación. Repasar y que después el alumno con sus propias palabras pueda expresar su aprendizaje significativo. (sujeto 3, GF, anexo 2, pág.6)	La profesora manifiesta que la retroalimentación la vincula con reforzar lo aprendido y que el y la estudiante sea capaz de expresarlo con sus propias palabras, generando un aprendizaje significativo. Según la profesional, la clave está en repasar para desarrollar un aprendizaje que sea realmente significativo.

Imagen de la categoría: Imagen mental acerca de la retroalimentación

Es posible notar que en las profesoras se generan diferentes imágenes mentales entre las se evidencia el concepto de retroalimentación como el acto de repasar aquellos contenidos trabajados en las clases por medio de diferentes actividades. De igual modo, se trata de recolectar el conocimiento que se ha traspasado para trabajarlo de forma conjunta. De forma semejante, las profesionales de la educación mencionan la idea de retroalimentación como el monitoreo de los aprendizajes. Por otra parte, se encuentra la retroalimentación como cambio en la estrategia de enseñanza para reforzar los contenidos tratados. Una de las profesoras establece una comparación entre la retroalimentación y la imagen de un péndulo el cual le permite saber qué está funcionando mejor y de este modo efectuar los cambios oportunos.

Además, se puede advertir que dentro de la finalidad de la retroalimentación destaca el fomento de la reflexión de los y las estudiantes a partir de sus propios resultados. La nivelación de los y las estudiantes, propiciando que sean capaces de expresar el contenido con sus propias palabras, generando un aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, señalan que el feedback se realiza con el fin de nivelar y de conocer el estado en que se encuentran los educandos respecto del conocimiento que se les ha transferido. La retroalimentación permite ir modificando las motivaciones y logrando un mejor desarrollo con el fin de que los y las estudiantes alcancen los objetivos y reciban de mejor manera el aprendizaje que deben ir adquiriendo.

4.1.3 Categoría: Interpretación respecto de la toma de decisiones

Textualidad	Paráfrasis
<p>Para mí es oportuna y a veces son inesperadas porque resulta que el universo que nosotros tenemos dentro de un aula es súper distinto, tú sabes que el aula es un universo y cada uno es un micro universo que tenemos que ir viendo distintos factores y un montón de cosas más entre el estudiante, entonces a veces puede ser súper oportuna. Pero son inesperadas porque tú a través que te vas moviendo con la retroalimentación, resulta que en el niño también vas generando ciertos cambios. (sujeto 5, GF, anexo 2, pág.6)</p>	<p>La profesora menciona que en ocasiones las decisiones que toma son oportunas y en otras suelen ser inesperadas, porque tienen que ver con las características de los y las estudiantes, las cuales son muy diversas, lo que ella describe como micro universos. Además, menciona que a través de la retroalimentación se van produciendo algunos cambios en los educandos.</p>
<p>Mis decisiones encuentro que las voy haciendo a medida que voy pasando el contenido y voy viendo que hay niños que van quedando con dudas voy determinando de inmediato una retroalimentación para que no se vaya del enfoque de ese niño que a lo mejor no captó de forma correcta ese contenido. Entonces las decisiones que he tomado respecto a esto han funcionado bien de cierta forma, porque anteriormente claro, pasaba todo el contenido y lo hacía como al final de retroalimentar todo el contenido, pero de esa forma encontraba que perdía el hilo el niño y no captaba al cien por ciento todo. Entonces creo que la forma que estoy actuando ahora es la mejor y me ha funcionado súper bien. (sujeto 6, GF, anexo 2, pág.7)</p>	<p>La profesora manifiesta que las decisiones las toma en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando va tratando el contenido con los y las estudiantes y eso ha generado buenos resultados. Antes, en cambio, trabajaba todo el contenido y al final realizaba la retroalimentación, se sentía que no era lo oportuno, por ello prefiere tomar decisiones a medida que van avanzando.</p>
<p>En cuanto a la evaluación a veces puede ser inesperada o como también oportuna, pero por ejemplo es inesperada para mí sería tomar decisiones respecto a las evaluaciones de tipo diferenciado, por ejemplo, la evaluación sería ideal que fuera igual para todos, pero como todos aprendemos distinto, todo tiene su proceso, unos aprenden más rápido, otros más lento y hay que contemplar las diferencias. Entonces sería por ejemplo las inesperadas; el quehacer en el caso específico de un</p>	<p>La profesora señala que en ocasiones las decisiones pueden ser inesperadas, cuando debe aplicar evaluaciones diferenciadas considerando las diferencias existentes entre un estudiante y otro. Otro caso es cuando un o una estudiante no alcanza el aprendizaje y se debe contactar al apoderado para que comprometa su ayuda en el proceso. Añade que es necesario poner atención en los y las educandos que les va bien para generar nuevas estrategias para mantener su correcto desarrollo y</p>

<p>alumno que no aprendió o que le costó aprender o que tal vez hay que llamar al apoderado para que reciba más ayuda, etc. Ese vendría siendo la inesperada. Como también aquellos alumnos que les va muy bien y si esperamos a que todo el mundo se nivele, ellos se van a terminar aburriendo. Entonces también tenemos que pensar en los buenos alumnos y darle estrategias para que puedan seguir desarrollándose y sigan motivándose. Va dependiendo del tipo de alumnos que tenemos para tomar unas buenas decisiones. (sujeto 4, GF, anexo 2, pág.7)</p>	<p>motivación por aprender. En tal sentido, las decisiones pueden ser oportunas o inesperadas pues están sujetas al tipo de alumno con el cual se trabaja.</p>
<p>La verdad es que opino igual que B, o sea más menos funciona de la misma forma en la toma de decisiones a medida que vamos avanzando en los contenidos con los niños y me voy dando cuenta a través de las evaluaciones que resultados me están dando este tipo de evaluaciones. Yo considero que mi toma de decisiones por lo menos en el colegio donde estoy ha sido determinada en base al ideal del colegio. A veces siento que no puedo tomar todas las decisiones que yo quisiera tomar, porque estamos como condicionadas a las cosas que solicita el colegio. Entonces eso me limita mucho en mis decisiones. (sujeto 2, GF, anexo 2, pág.8)</p>	<p>La profesora manifiesta que su opinión es semejante a la de la colega, puesto que ambas toman las decisiones a medida que avanza en el tratamiento de un contenido y consideran los resultados que arrojan distintas evaluaciones a lo largo del proceso. Además, señala que en ocasiones siente que no puede tomar las decisiones de la manera que ella quisiera puesto que están condicionadas y limitadas por lo que solicitan desde el establecimiento educacional.</p>

Imagen de la categoría: Interpretación respecto de la toma de decisiones

Sin duda la toma de decisiones es una etapa importante dentro del proceso de evaluación, por ello cobra gran valor la interpretación que tienen las profesoras respecto de su propio proceso decisivo. De acuerdo con lo manifestado por las participantes, es posible advertir que en ocasiones las decisiones son inesperadas porque tienen que ver con las características de los y las estudiantes, las cuales son muy diversas ya que cada uno de ellos representa un micro universo diferente dentro del aula. Señalan que lo inesperado se produce cuando no alcanzan los objetivos planteados y deben contactar a los apoderados para que acudan en ayuda de sus pupilos. Al mismo tiempo, recalcan que el tipo de decisión está sujeto, inevitablemente al tipo de estudiante con el cual se está trabajando.

Además, las profesionales expresan que toman las decisiones en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje a medida que avanzan en el tratamiento de un determinado contenido y consideran los resultados arrojados en diferentes evaluaciones y esto ha sido bastante positivo tanto para los estudiantes como para los docentes. En cambio, antes trabajaban todo el contenido y al final realizaba la retroalimentación, pero consideraron que no era lo óptimo, por ello prefieren ir tomando las decisiones en la trayectoria hacia el objetivo propuesto. Un aspecto que debe ser mencionado tiene que ver con el condicionamiento de las decisiones dentro del establecimiento, ya que una de las profesoras manifiesta que no puede actuar con plena libertad, ya que su proceder está supeditado a lo que requiere y solicita el establecimiento educacional.

4.1.4 Categoría: Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa

Textualidad	Paráfrasis
<p>La evaluación formativa es la que te prepara el camino para llegar a la evaluación final. Es como un proceso que te va abriendo pasos para poder llegar al final a una evaluación esperada, pero con buenas calificaciones que no muchas veces se da. Se puede dar en el camino con evaluaciones cortitas o muchas veces al revés que se puede dar como al final de la evaluación. Para mí es como un camino que te va preparando para llegar a la evaluación final y tener un aprendizaje significativo. (sujeto 3, GF, anexo 2, pág.9).</p>	<p>La profesora manifiesta que la evaluación formativa es aquella que prepara el camino para la evaluación final con el objetivo de generar aprendizaje que sea realmente significativo, obteniendo buenas calificaciones que no ocurre siempre.</p>
<p>Cuando tú hablas de sentimientos la verdad lo tomo como una autoevaluación, más que reflexionar con respecto a la evaluación formativa, sino que vendría siendo una reflexión desde el punto de vista del profesor, del docente. El cómo estás haciendo tu trabajo, si estas realmente haciendo lo que te gusta hacer y si estoy dispuesta a enfrentar todos los desafíos que vienen, dispuesta a los cambios, a estrategias. Yo creo que esto más que nada, uno como dices tú tiene la imaginación, pero esa imaginación debe ser siempre positiva y de ahí llevarla a cabo. Porque muchas veces nos quedamos en teoría en hablar bonito, yo hago esto yo hago lo otro, pero ¿cuántas veces lo concretamos?, ojalá esto no nos desanime y que sea una oportunidad para poder reformularnos y tomar decisiones con respecto a nuestra vocación de docente. (sujeto 4, GF, anexo 2, pág. 9)</p>	<p>La profesora menciona que más allá de reflexionar acerca de la evaluación formativa y sus implicancias, lo que realmente lleva a cabo es un proceso de auto reflexión donde cuestiona cómo está realizando su trabajo, si realmente le gusta lo que hace y si está dispuesta a enfrentar los desafíos y cambios que se le proponen. Además, señala que generalmente uno se queda en la teoría, pero no concreta lo que tiene en su imaginación. Espera que los cambios no las desanimen como profesoras y que sean capaces de reformularse y tomar decisiones con respecto a su vocación.</p>
<p>Esta evaluación te produce bastante sentimiento, muchos sentimientos. Te produce incertidumbre por saber si tú estás haciendo bien el trabajo o no lo estás</p>	<p>La profesora menciona que la evaluación formativa produce bastantes sentimientos, entre ellos destaca la incertidumbre al ver a los estudiantes cuando rinden una</p>

<p>haciendo bien. Te produce ver a los estudiantes como rinden la evaluación y verlos que quizás no están aprendiendo el contenido y verlos angustiados resolviendo alguna evaluación. Varias cosas van sucediendo dentro del proceso. Entonces tomar la determinación de poder sacar ese niño adelante y que pueda tomar ese conocimiento. También esas son muchas emociones ocurriendo dentro de ese proceso. (sujeto 6, GF, anexo 2, pág.9)</p>	<p>evaluación y se muestran angustiados resolviendo los ejercicios porque quizás no están aprendiendo el contenido como se espera. Por ello, se toma la decisión de llevarlos adelante para que pueda alcanzar el conocimiento, en ese momento confluyen muchas emociones.</p>
<p>Para mí la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje-enseñanza, que más que nada nos permite una mejora en cuanto a los conocimientos. Más que nada, así como ampliamente hablando para mí es una mejora de las fortalezas y habilidades que tenga cada uno de los estudiantes sobre los contenidos. (sujeto 5, GF, anexo 2, pág. 10)</p>	<p>Desde la perspectiva de la profesora, la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje- enseñanza que otorga la posibilidad de mejorar las fortalezas y habilidades que posean los y las estudiantes en cuanto a conocimientos y contenidos.</p>
<p>A mí me hace ruido la evaluación formativa, porque cuando tú les dices a los niños “vamos a hacer una evaluación formativa”, ellos no lo asocian con nota, no hay nota porque es formativa. Y para ellos sin nota no vale, entonces la evaluación formativa va de la mano con la retroalimentación. El niño funciona lamentablemente condicionado con notas. Entonces si él ve resultados, va motivándose más con cumplir, con estudiar, llevar los materiales; entonces la evaluación formativa es significativa para nosotros y mucho, pero los niños caen en eso de “ah no lleva nota”, entonces los desmotiva. (sujeto 3, GF, anexo 2, pág.12)</p>	<p>La profesora manifiesta que la evaluación formativa es significativa para los profesores, pero no ocurre lo mismo con los niños y niñas quienes al no tener una calificación asociada, se desmotivan y sienten que no vale. Según la entrevistada, cuando los niños y niñas saben que hay una nota de por medio se esfuerzan por cumplir con lo solicitado, por estudiar, cumplir con los materiales y obtener buenos resultados.</p>

Imagen de categoría: Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa

Dentro de la evaluación formativa confluyen sentimientos, imágenes mentales e interpretaciones que dependen del sujeto que se relaciona con la realidad. En tal sentido, se puede mencionar que desde la perspectiva de las profesoras la evaluación formativa es un proceso de enseñanza-aprendizaje que otorga la posibilidad de mejorar las fortalezas y habilidades que demuestran los y las estudiantes en cuanto a conocimientos y contenidos.

Este tipo de evaluación prepara el camino para la etapa final con el objetivo de generar aprendizajes que sean realmente significativos, alcanzando buenas calificaciones. Este proceso no está exento de diversos sentimientos, entre los cuales destaca la incertidumbre al momento de observar a los niños y niñas rindiendo sus evaluaciones y muestran una actitud de angustia, porque tal vez no aprendieron el contenido como se esperaba.

Las participantes si bien conciben la evaluación formativa como un proceso muy significativo, advierten que no ocurre lo mismo con los y las estudiantes quienes al no tener una calificación asociada se desmotivan y sienten que pierde el valor. Cuando los niños y niñas son conscientes de que hay una calificación en juego, se esfuerzan por estudiar, cumplir con los materiales y por obtener buenos resultados. Es imperante recalcar la opinión de una de las profesoras quien indica que más allá de reflexionar acerca de las fortalezas y características de la evaluación formativa, lo que efectivamente se realiza es una auto reflexión con respecto al trabajo y desempeño como profesional de la educación, donde se cuestiona si realmente le agrada lo que hace y si está dispuesta a enfrentar los desafíos y cambios a los que se enfrenta. Además, señala que generalmente uno se queda en la teoría, pero no concreta lo que tiene en su imaginación. Espera que los cambios no las desanimen como profesoras y que sean capaces de reformularse y tomar decisiones con respecto a su vocación.

Análisis entrevista semiestructurada

4.1.1 Subcategoría: Tipos de actividades de evaluación

Las actividades de evaluación se entienden como el conjunto de tareas o ejercicios que deben realizar los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el MINEDUC (2017) se trata de las tareas y actividades diseñadas para recolectar evidencia suficiente acerca del entendimiento o estado actual de los estudiantes.

Textualidad	Paráfrasis
<p>...entonces para mí simplemente el hecho de que te estén escuchando, que levanten la mano, que quieran opinar, que participen en tu clase, para mí es eso ya algo que me motiva mucho a seguir y es un indicio de que me están poniendo atención y que lo que yo les estoy conversando a ellos les interesa. (sujeto 2, E, anexo 2, pág. 4)</p>	<p>La profesora refiere que la participación de los estudiantes durante las clases es uno de los motivos que la hacen pensar que están poniendo atención y que la actividad o temática que están tratando les está generando interés.</p>
<p>...Cuando yo hago una evaluación formativa, que lo primero es realizarla de forma escrita. Si no resulta esa forma, la segunda forma es hacerla de manera visual, con imágenes, con muchas imágenes, y eso es lo primero que se me viene a la cabeza. (Sujeto 6, E, anexo 2 pág.5)</p>	<p>La participante menciona que las evaluaciones formativas que realiza son fundamentalmente de manera escrita y de forma visual.</p>
<p>...esas evaluaciones cortitas que hacemos que sabemos que, si ese niño captó o no captó, así que para mí la evaluación debe ser como un proceso para llegar al final. También hay que unir el contenido y tratar de hacer quiz cortitos pero que tengan que ver con eso. Cortitos y al final más grande, de a poco voy preparando el camino para llegar a eso. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 8)</p>	<p>La profesora señala que sus actividades de evaluación son cortas y las llevan a cabo durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, indica que sus actividades radican básicamente en la realización de quiz, es decir, cuestionarios cortos que se van aplicando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

<p>Eeh... bueno, con todo el tema de este año, debate se hizo poco, aunque igual intentamos hacer las cosas por online. ¿Ya? Sí lograron hacer como sus disertaciones, sus presentaciones. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 14)</p>	<p>La profesora manifiesta que por los acontecimientos que tuvieron lugar en el año 2020 solo se efectuaron disertaciones y presentaciones, mas no hubo muchas oportunidades de realizar debates al tratarse de educación en línea.</p>
<p>Trabajamos harto las disertaciones, las exposiciones, trabajaron mucho contando sobre su vida. (Sujeto 1, E, anexo2 pág. 14)</p>	<p>La participante refiere que con sus estudiantes realizaron actividades de evaluación relativas a disertaciones, exposiciones y contar aspectos de su vida.</p>
<p>Mira, nosotros hicimos una... realizaron una bitácora. Y les di la pauta de evaluación de lo que tenían que realizar, presentaron su bitácora escrita, según la pauta de evaluación fueron leyendo y fueron contando tu historia. (Sujeto 1, E, anexo2, pág. 15)</p>	<p>La profesora expone que los estudiantes llevaron a cabo una bitácora, donde daban a conocer aspectos de sus vidas. Para ello, previamente se les entregó una pauta de evaluación para guiar su actividad.</p>
<p>...entonces ese era nuestro objetivo, fue la bitácora y la anécdota, que fue uno de los trabajos como formativos que se hicieron durante el año, esto es como un ejemplo. (Sujeto 1, E, anexo2, pág. 15)</p>	<p>La participante indica que dentro de los trabajos formativos que desarrollaron durante el año académico, se encuentran la bitácora y la anécdota.</p>
<p>Cuando hicieron el tema de la receta también, hicimos las cocadas, estábamos viendo los textos no literarios y realizamos esa evaluación como distinta, que les llamara la atención a ellos, entonces hicimos cocadas, pedimos los materiales y bueno, antes de eso explicamos todo lo que era una receta. (Sujeto 1, E, anexo2, pág. 15)</p>	<p>La profesora señala dentro de las actividades de evaluación la elaboración de cocadas en el contexto de una receta. Indica que se intentó llamar la atención de los niños y niñas implementando una actividad distinta.</p>
<p>voy a empezar a ver género dramático y les solicito a los chicos que empiecen a analizar a sus personajes favoritos, les voy preguntando cuáles son sus series favoritas y a partir de preguntas, por ejemplo, preguntas y lluvia de ideas, ya voy haciendo como una evaluación y después, eeh... para...en el proceso les voy solicitando que me interpreten a ese personaje, que lo representen, también hago debates... en el octavo estábamos viendo los textos argumentativos, les pedí que me hicieran debates, hicimos cartas al director que se las</p>	<p>La participante dentro de su discurso menciona que intenta realizar actividades con sentido para los y las estudiantes. Señala la representación de personajes favoritos, los debates a partir de los textos argumentativos y las cartas al director, las cuales fueron enviadas a canales de televisión.</p>

<p>mandaron a canales de televisión... eeeh y así... entonces siempre voy tratando de hacer cosas con sentido para ellos. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág.24)</p>	
<p>...mira, una vez hicimos una feria... un día del libro y este día del libro fue un proyecto, porque nosotros empezamos a trabajar un mes antes y entonces dividimos los cursos eeeh... (Sujeto 2, E, anexo 2, pág.24)</p>	<p>La profesora menciona la realización de un proyecto que consistía en una feria el día del libro, en la cual los y las estudiantes desarrollaron distintas actividades previas a la puesta en escena, lo cual les tomó aproximadamente un mes.</p>
<p>...como te comentaba venían hace un mes trabajando, haciendo diversos tipos de trabajos prácticos donde ellos iban representando partes del libro, entonces yo creo que esa fue una actividad super significativa y los chiquillos no se olvidan hasta el día de hoy, es que tuvieron que complementarse... comprometerse cien por ciento con el libro. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág.24)</p>	<p>La participante comenta que realizan trabajos prácticos, porque según su opinión son de gran significado para los niños y niñas, ya que recuerdan aspectos importantes de la actividad que realizaron y además se pudo observar alto compromiso de todos los involucrados.</p>
<p>ya, bueno... en los cursos más pequeños de tercero a quinto básico, quizás, utilizo harto guías de trabajo, presentaciones, cierto, que sean bien lúdicas para que los niños también enganchen un poquito cierto con el contenido, y en los cursos más grandes tratamos de hacer debates, conversaciones, ya... en relación a las unidades que se están viendo en ese momento. Ya, eso es más que nada. (Sujeto 3, E, anexo 2 pág. 34)</p>	<p>La profesora menciona que desde tercero a quinto diseña e implementa actividades que sean de carácter lúdico, entre las cuales destaca las presentaciones y las guías de trabajo. En los cursos de sexto a octavo, realizan debates y conversaciones con relación a las unidades que estén tratando en un determinado momento.</p>
<p>Me gusta hacer los debates de forma dirigida, entregándoles un tema, cierto. Entregando las posibles preguntas, cierto, que se van a realizar y actuando de dirigente o modelador, cierto de la actividad, siendo eeeh... tratando de hacerlo bien dirigido para que todos puedan participar, no me gusta mucho el debate abierto en el sentido de que hay niños que les cuesta más dar a conocer su opinión, entonces yo prefiero ir incorporándolos a todos de esa manera. (Sujeto 3, E, anexo 2 pág. 34)</p>	<p>La participante señala que los debates dirigidos son de su agrado y preferencia, ya que permiten que los estudiantes den a conocer su opinión con mayor facilidad que los abiertos, pues representan una mayor dificultad para los educandos.</p>
<p>Ahora si tú me preguntas cuáles son las actividades que más se utilizan en mi caso, va a depender del curso, pero supongamos que fueran los más pequeños, los más pequeños en este caso serían los cuentos, los cuentos de</p>	<p>El sujeto manifiesta que una de las actividades que implementa con mayor frecuencia son los cuentos matemáticos y los cuentos de ciencias. Indica que, a</p>

<p>matemáticas, los cuentos de ciencias. A ellos les gusta mucho que yo les cuente anécdotas, en parte, a veces, uno tiene que compartir tu vida con ellos también, porque eso les llama la atención...</p> <p>(Sujeto 4, E, anexo 2 pág. 47)</p>	<p>los niños y niñas de los cursos más pequeños, les agradan mucho estas dinámicas.</p>
<p>Mira, la que más me resulta y la que más me gusta utilizar, son los cuentos ya, en el cual después ellos tienen que participar, o sea en el cual ellos son un protagonista, por ejemplo, yo tomo el contenido de matemáticas, ya y vamos a plantear una situación de matemáticas un problema de matemáticas.</p> <p>(Sujeto 4, E, anexo 2 pág. 47)</p>	<p>La participante añade a su comentario anterior, que los cuentos matemáticos permiten que los estudiantes sean los protagonistas y que puedan participar de las diferentes situaciones matemáticas que se plantean.</p>
<p>No sé... yo, bueno... lo que me gusta mucho trabajar a mí con mis estudiantes es el cambio de rol y que funciona super bien el cambio de rol que es cuando, por ejemplo, los niños pasan a ser profesores, ya... ellos se visten de profesor o hay un delantal blanco que ellos también lo caracterizan como profesor y se enfrentan al grupo clase, ya... y ellos pasan la materia, los contenidos y sobre todo esos contenidos que son difíciles...</p> <p>(Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 58)</p>	<p>La profesora menciona que una de las actividades de evaluación que realiza con sus estudiantes es el cambio de rol, donde el papel del educador es asumido por los niños y niñas, quienes deben abordar los contenidos más complejos que se encuentran dentro de una determinada unidad.</p>
<p>Entonces es ahí cuando les digo... voy anotando y yo le digo ya... Carolina, a ti te cuesta el presente simple, tú vas a tener que hacer una presentación del presente simple. Pero, miss, si yo no sé nada... vas a aprender, tú misma vas a tener que aprender...</p> <p>(Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 59)</p>	<p>La profesora agrega a su respuesta anterior, que va asignando a cada estudiante una temática en la cual presenten mayores inconvenientes, puesto que de esta forma se lograría un mayor aprendizaje.</p>
<p>A veces con los más chiquititos, segundo básico que hay niños que cuando paso el abecedario los hago participar adelante y ellos van diciendo a sus compañeros el abecedario.</p> <p>(Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 59)</p>	<p>La participante indica que en segundo básico privilegia la participación de los estudiantes cuando trata el tema del abecedario. Ellos deben ir compartiendo en conjunto a medida que se trata ese contenido.</p>
<p>Hacemos exposiciones donde ellos tienen que... donde yo les doy un tema y ellos investigan, investigan y luego lo presentan a sus demás compañeros, pero a través de ellos, de su propio aprendizaje, como ellos lo entendieron...esa forma es como lo explican además a sus compañeros.</p>	<p>El sujeto expresa que dentro de las actividades de evaluación que realiza con sus estudiantes, se hallan las exposiciones en donde se les asigna un determinado tema acerca del cual deben</p>

(Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 71)	investigar para posteriormente darlo a conocer a sus compañeros.
Hay algunos que aprenden, que simplemente con una evaluación escrita, ya están aprendiendo y hay otros cursos que tiene que ser muy visual, entonces cuando, por ejemplo, no me funcionó esto de la exposición, luego voy con el mismo contenido y lo proyecto en un, por ejemplo, en un power point, para volver a pasar ese mismo contenido que ellos enseñaron, para que vuelvan... (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 72)	La profesora manifiesta que cuando las exposiciones o las evaluaciones de manera escrita no logran los resultados que ella tenía previstos, utiliza el mismo contenido, pero lo aborda de diferente manera, esta vez a través de una presentación en power point.

Construcción de imagen de la subcategoría: Tipos de actividades de evaluación

De acuerdo con lo manifestado por las participantes, se puede indicar que los tipos de actividades de evaluación que realizan las profesoras se caracterizan por privilegiar la participación de los estudiantes, intentando que sean de carácter lúdico y de forma distinta para que logren captar la atención de cada uno de ellos. Es posible notar que el debate, las exposiciones, los trabajos prácticos y los cambios de roles son unas de las actividades más significativas para las educadoras. Las actividades mencionadas se pueden agrupar de la siguiente manera:

Dentro de las actividades grupales se encuentran los debates, las conversaciones, presentaciones, exposiciones y los cuentos matemáticos. Mientras que en las de carácter individual se pueden hallar los quiz, las anécdotas, las bitácoras, el cambio de rol, responder preguntas, lluvia de idea, escritura de cartas al director, entre otras. De igual modo, se pueden clasificar los tipos de actividades en autónomas o dirigidas, en la primera se encuentran los proyectos realizados en el día del libro y las exposiciones que requieren de la investigación por parte de los estudiantes. Entre las dirigidas están los debates con temas asignados con antelación y las guías de trabajo desarrolladas durante la clase.

4.1.2 Subcategoría: Características de las actividades de evaluación

Las características dicen relación con aquellas cualidades, peculiaridades y aspectos distintivos de las actividades de evaluación, las cuales corresponden a la situación o acción planificada por la profesora o profesor con el propósito de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Según lo planteado por el Ministerio de Educación (s/f) las actividades que se realizan en el aula debiesen develar el pensamiento de los y las estudiantes, dando cuenta de lo que saben, de sus visiones o concepciones, así como de comprensiones erróneas o confusiones que pueden estar en la base de errores frecuentes que de otro modo no sería posible pesquisar. (pág. 24)

Textualidad	Paráfrasis
<p>Por ejemplo, durante una semana, y eso fue una evaluación formativa y presentaron toda su actividad y al parecer les gustó bastante. Hicimos la bitácora y contaron las anécdotas siguiendo el mismo formato. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 15)</p>	<p>La profesora señala que la actividad de evaluación duró una semana donde trabajaron la bitácora y las anécdotas, la cual culminó con una presentación, la que a su parecer fue muy agradable para los niños.</p>
<p>Qué.... Eehh... queeee presentaba una rúbrica primero, tenía pasos, tenía pasos que ellos le estaba enseñando ¿Ya? Nuestro objetivo en ese minuto era que ellos escribieran y se expresaran de buena manera en el papel y hablando, ¿Me entiendes? (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 15)</p>	<p>La participante manifiesta que la actividad de evaluación contaba con una rúbrica que tenía las indicaciones para guiar a los niños y niñas en el trabajo que debían realizar. El objetivo era que los estudiantes se expresaran de manera adecuada al escribir.</p>
<p>Lo hicimos en una semana, porque primero ellos la construyeron, ¿ya? Después la leyeron, después la presentaron y fueron leyendo uno por uno. Tú sabes que se van demorando los niños. Aparte que se hizo de manera lúdica, de otra manera, entonces hay otra manera de hacer las cosas de repente, no es necesario estar así ...Muy rígido, no. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 15)</p>	<p>La profesora indica que la actividad constaba de diferentes etapas, entre las cuales se encontraban la construcción, la lectura del texto para su posterior presentación. Añade, que se intentó abordar la tarea de manera lúdica, que fuera diferente para los niños y niñas que no les produjera la sensación de rigidez.</p>
<p>Ellos tuvieron que preparar lienzos gigantes como con afiches... una especie de afiche con slogan vi... tuvieron que representar a los aprendizajes, tuvieron que hacer una noticia de los personajes, tuvieron que ir a hacer cuenta cuento a los cursos más chiquititos... ya... y además, para culminar toda la</p>	<p>La participante describe algunas de las características que tuvo la actividad que realizaron en el día del libro. Menciona que los niños y niñas participaron de un concurso donde debieron ambientar las salas,</p>

<p>actividad el día, que fue un 27 de abril, el día del libro, caracterizamos todas las salas, participaron padres y apoderados, los niños estaban super entusiasmados. Hicimos un concurso, de cuál era la sala que representaba mejor como a su libro... ellos ambientaron completamente las salas, se disfrazaron. (Sujeto 2, E, anexo2, pág. 24)</p>	<p>disfrazarse y representar el libro que se les había asignado. Además, tuvieron que redactar una noticia de los personajes, crear un afiche y un slogan el 27 de abril.</p>
<p>eeeh, principalmente, bueno, primero que todo la actividad tiene que estar netamente ligada con lo que tú has visto durante todo ese tiempo y creo más que nada que la evaluación formativa debiese ser más práctica, ya... porque yo estoy cien por ciento segura que los niños aprenden más haciendo las cosas que simplemente llenando una prueba o una encuesta, cierto... o memorizando, ellos aprenden en la práctica, entonces yo creo que la evaluación formativa tiene que ser como una parada de práctica eeh para comprobar digamos, lo que están aprendiendo. (Sujeto 2, E, anexo2, pág. 25)</p>	<p>La entrevistada refiere que las actividades de evaluación deben estar fuertemente vinculadas con lo que se ha visto durante un largo tiempo. Señala que el carácter de las tareas y trabajos debe ser netamente práctico, porque, desde su perspectiva los niños y niñas aprenden más haciendo y practicando que respondiendo una prueba o una encuesta.</p>
<p>yo creo que generalmente utilizamos unas tres clases más menos, para la primera instancia, para dar a conocer el tema o ver los posibles temas que podríamos trabajar, luego, cómo vamos a estructurar cierto, este trabajo y finalmente, cierto, realizamos el debate en sí. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 35)</p>	<p>La profesora describe que en la realización del debate utilizan aproximadamente tres clases. En la primera se da a conocer el tema que deben abordar, en la segunda se detallan aspectos de estructura y se organizan aspectos relevantes del trabajo, para en la tercera etapa, finalmente culminar con el desarrollo del debate.</p>
<p>...porque permite al niño, cierto, indagar en un tema en particular, cierto, y también dar a conocer cierto, de alguna manera, toda esa investigación que él preparó, cierto, es como ver los, más que nada, aprendizajes o lo que él maneja del tema y luego, ir retroalimentado ese tema para ya llegar, cierto, a un aprendizaje que sea más significativo para el alumno. (Sujeto 3, E, anexo2 pág. 35)</p>	<p>La profesora menciona que las actividades que diseña e implementa, les permiten a los estudiantes dar cuenta de toda la investigación que realizaron, demostrando los elementos que domina del tema y aquellos en los cuales presenta dificultades. Añade, que en el momento se van reforzando los temas para que todos logren un aprendizaje significativo.</p>
<p>yo les puedo contar que Juanito fue a la panadería a compra un kilo de pan que costaba \$700 pesos. Una vez que termino de contarle, trato de elegir a alguno de los compañeros que sea Juanito y que participe y que vaya a comprar el pan, elegimos a otra compañera que sea la vendedora, etcétera, ya.</p>	<p>La profesora describe dos tipos de actividades de evaluación, primero se encuentran los cuentos matemáticos los cuales otorgan la posibilidad de que todos los estudiantes participen una vez que ella ha terminado el</p>

<p>Entonces en el fondo ese es lo más entretenido para ellos, también me ha resultado, por ejemplo, vamos a representar un super mercado y los niños traen sus materiales, no sé, fideos, arroz, rinso, crear las monedas y los billetes y vamos a representar dentro de la sala lo que es un supermercado y así se ocupa lo que es sumar, restar, canjear, pero pasarlo lo más entretenido posible, para que sea más significativo. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 47)</p>	<p>relato. La segunda actividad se trata de la representación de un supermercado con el objetivo de trabajar las operaciones básica y favorecer la correcta resolución de problemas de adición y sustracción. Los estudiantes preparan el material necesario y lo disponen en la sala de clase para simular que son vendedores y compradores, para alcanzar de esta manera un aprendizaje que sea significativo para ellos.</p>
<p>yo parto con lo más teórico primero, explicarles a los niños lo que vamos a ver en el día de hoy y comentarles lo que va a pasar más adelante el día de mañana cómo va a culminar ese contenido y entremedio van esas actividades fuertes de evaluaciones formativas, pero de forma más entretenida, no es al principio ni tampoco al final, eso es como que va entremedio, como parte del desarrollo de la clase. (Sujeto 4, E, anexo2, pág.48)</p>	<p>La participante refiere que, para llevar a cabo las actividades de evaluación, lo primero que aborda son los aspectos teóricos y desarrolla un contenido específico. Luego, se realizan las tareas y dinámicas más entretenidas para los niños y niñas, las que se desarrollan en el desarrollo de la clase, nunca al final.</p>
<p>...por ejemplo, si hay algún chico que no sé poh, en mi caso que es inglés... les cuesta mucho un contenido, supongamos, presente simple, entonces yo voy preguntando después de los distintos tiempos verbales que vemos nosotros en inglés, yo les voy preguntando a cada uno de ellos, sin saber lo que se viene... qué es lo que más les cuesta, qué es lo que más les gustaría reforzar. Entonces los niños me dicen, no sé, miss a mí me cuesta el presente simple, no, miss a mí el futuro, a mí el pasado simple, no, miss yo tengo problemas con los verbos no los puedo asociar con vida, por último, los verbos. (Sujeto5, E, anexo2 pág.59)</p>	<p>La profesora manifiesta que sus actividades las va realizando por medio de preguntas las que tienen por finalidad detectar los objetivos y contenidos que significan una mayor dificultad para los estudiantes. Dependiendo de las respuestas de los niños y niñas son los tiempos verbales que va trabajando.</p>
<p>Bueno, también ocupo mucho en mis evaluaciones y trabajos el tantearnos que estamos en el lugar, por ejemplo, si tenemos que aprender vocabulario con respecto al aeropuerto, imaginarnos que estamos en el aeropuerto, si hay que aprender el vocabulario del restorán, hacer recetas... los chicos también, en los años, los chicos se disfrazaban de chefs, hacían sus recetas y todo eso. Me gusta mucho eso, que ellos vayan asociando, así como empíricamente las cosas, eso me gusta. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág.59)</p>	<p>La entrevistada manifiesta que sus actividades de evaluación se caracterizan por asociar los objetivos de aprendizaje con la vida real de los estudiantes, con aspectos empíricos que les permitan interiorizar mejor el vocabulario de la asignatura de inglés. Además, intenta que todos logren imaginar diferentes escenarios, tales como un aeropuerto, un restorán, entre otros para que de esta manera las</p>

	palabras que deben usar cobren mayor valor para ellos.
Ellos investigan por sus propios medios y lo exponen, esa es una... porque lo hacen con más consciencia porque ellos están como haciéndose responsables de que ellos están haciendo como una clase para sus compañeros. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 72)	La entrevistada señala que una de las actividades que implementa les permite a los estudiantes investigar de manera autónoma para que posteriormente puedan explicar a sus compañeros de clase en una suerte de clase aquello que han recopilado y aprendido.

Construcción de imagen de la subcategoría: Características de las actividades de evaluación

Las participantes manifiestan que sus actividades de evaluación se caracterizan por contar con diferentes etapas, entre las cuales destacan el trabajo previo, donde se van desarrollando aspectos generales de la tarea, por ejemplo, la entrega de rúbricas, asignación de temas por investigar, abordaje de elementos teóricos. Luego, se halla la etapa de estructuración y organización, donde se detalla lo específico y finalmente está la etapa de presentación y puesta en marcha de las diferentes actividades como debates, exposiciones, bitácoras, etc.

Además, las profesoras comparten la opinión de que las actividades deben ser de carácter lúdico y entretenido para que capten la atención de todos los niños y niñas. Al mismo tiempo expresan que se debe velar por un aprendizaje significativo, motivo por el cual intentan asociar los contenidos y objetivos con componente de la vida cotidiana de los estudiantes, donde lo relevante es que ellos aprendan haciendo. De acuerdo con lo señalado por las entrevistadas, a medida que se llevan a cabo las actividades ellas procuran ir detectando las dificultades y debilidades que presentan los estudiantes con el fin de reforzarlas y aminorarlas para lograr el aprendizaje de todos y todas.

i. Subcategoría: Efectividad de las actividades de evaluación

Cuando se habla de la efectividad de una actividad de evaluación, se refiere básicamente, a “la relación de coherencia entre los objetivos educativos, establecidos a priori, y los resultados educativos, obtenidos a posteriori” (Bandeira, 2000, pág. 10)

Textualidad	Paráfrasis
<p>Yo quedé bastante contenta, quedé bastante satisfecha, me gustó. Me sentí contenta, porque sé que los niños aprendieron eso. Te puedo decir que ellos sí aprendieron lo que era una receta. Aprendieron lo que es una bitácora, ya saben lo que es una anécdota, que es algo como chistoso de su vida. Ellos ya lo tienen incorporado. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 16)</p>	<p>La profesora manifiesta que se siente contenta y satisfecha luego de realizar las actividades de evaluación, puesto que siente que los estudiantes ya tienen incorporado el aprendizaje relativo a la bitácora, receta y anécdota.</p>
<p>eeh, porque ellos lo identifican, ya por ejemplo al mostrarle los textos, algo pasó como suúper eeh, ellos lo diferencian y nosotros hicimos también esa evaluación, ¿me entiendes? De diferenciar lo que es la receta, de diferenciar lo que es el cuento y tatatatá. Las estructuras, ellos las diferencian. La fábula, ellos ya saben lo que es cada estructura de cada texto. (Sujeto 1, E, anexo2, pág. 16)</p>	<p>La participante señala que los estudiantes identifican las diferentes estructuras textuales tanto de una receta, de un cuento como de una fábula. Añade que los niños y niñas ya logran diferenciar los distintos tipos de textos.</p>
<p>Eeh, netamente, las evaluaciones clase a clase esas para mí son bien significativas, porque eeh, estás trabajando el contenido de forma diaria, eeh... y luego llegas a la ya evaluación final, siendo que los niños ya conocen, ya tienen un bagaje del contenido y la nota final obviamente va a ser una nota buena, significativa... no necesariamente un siete, porque también puede haber otras notas que también hay un aprendizaje de parte de los niños, cierto, que no sea necesariamente un siete. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 35)</p>	<p>La profesora menciona que una actividad es significativa y efectiva cuando se realiza la evaluación final y los estudiantes alcanzan una nota buena, no necesariamente la nota máxima, pero de igual modo ella se da cuenta que tienen un amplio conocimiento del contenido que ha sido trabajado. Además, recalca la importancia de las evaluaciones clase a clase y los beneficios para los estudiantes.</p>
<p>ya, a ver...supongamos que con esa misma actividad ya, si sale positiva es interesante porque significa que resultó y que lo puedo implementar en otro contenido o en otro subsector, ya...ahora si no resulta, claro...ahí viene lo que se llama la reflexión, la</p>	<p>La profesora señala que cuando una actividad resulta como esperó, significa que puede replicarla en otra asignatura o en otro contenido y por tanto ha sido efectiva. Sin embargo, cuando la actividad no alcanza los</p>

<p>autorreflexión, ver qué pasó, por qué no resultó, por qué no aprendieron, faltó algún elemento, entonces habría que... eso es lo interesante de la evaluación formativa, que te permite a ti de cuestionarte un poco lo que está fallando o lo que está mejorando, lo que te sirve. (Sujeto 4, E, anexo2, pág. 49)</p>	<p>parámetros que se había planteado surge la instancia de reflexión y de cuestionamiento de aquello que falló, lo que faltó y por qué no resultó como se estimaba. La participante concibe lo anterior como una oportunidad para mejorar y rescatar lo que sirve y descartar lo que entorpece el correcto desarrollo de la actividad de evaluación.</p>
<p>Cuando los chicos construyen su propio... cuando descubren sus metodologías para poder ellos mismos saber cómo estudiar, eso me encanta, me encanta eso de ellos, porque ellos mismos cuando yo les empiezo a decir cómo estudiaste... primero les pregunto en qué ámbito se generó el estudio... porque si me van a estar diciendo, jugando a la pelota y resulta que la disertación o lo que presentó el niño siendo profesor fue porque ahí uno tiene que intervenir y decir tú no puedes... (Sujeto 5, E, anexo2 pág. 60)</p>	<p>La profesora considera que una actividad de evaluación ha sido efectiva cuando los estudiantes logran hallar las metodologías óptimas para estudiar, cuando se hacen responsables de su aprendizaje.</p>
<p>Esa...yo encuentro que eso me gusta más, y que me he dado cuenta que funciona mucho mejor y que es cuando los chicos, ellos mismos van descubriendo sus debilidades y fortalezas para poder estudiar y a la vez lo van haciendo hábito también, porque la idea es que ellos descubriendo y que luego hagan lo mismo no solamente para inglés... yo siempre les digo, chicos, no solamente pah inglés. (Sujeto 5, E, anexo2 pág. 60)</p>	<p>La entrevistada indica que se ha dado cuenta que cuando los niños y niñas van descubriendo por sí solos sus fortalezas y debilidades funciona de mejor manera, de esta forma logra notar la efectividad de lo que se está realizando dentro de la sala de clases.</p>
<p>Porque me ha tocado que... eh... ellos... eh... al momento de aprender el contenido que ellos ya lo habían visto, ya lo habían investigado y decir... y ellos dicen... ay, pero me faltó esto... verdad... no lo había visto... eso es como satisfactorio porque ahí me estoy dando cuenta que lo está relacionando con lo que ellos ya habían visto. (Sujeto 6, E, anexo2 pág. 72)</p>	<p>La profesora estima que la efectividad de las actividades de evaluación dice relación con la manera en que los estudiantes logran vincular lo que han investigado con el contenido que se está tratando en una determinada clase, lo cual resulta de gran satisfacción para su persona.</p>

Construcción de imagen de la subcategoría: efectividad de las actividades de evaluación

Los participantes consideran que una actividad de evaluación ha sido efectiva cuando los estudiantes logran incorporar el aprendizaje esperado y son capaces de asociar aquello que han investigado de forma autónoma con un contenido y objetivo específico que se ha tratado durante una clase. De igual modo, señalan que la efectividad está dada por la obtención de una buena calificación la cual sirve como evidencia de que los niños y niñas cuentan con el conocimiento necesario y poseen un bagaje importante del tema o contenido que ha abordado la profesora.

Añaden que, si una actividad arroja resultados positivos, significa que esta puede ser replicada en otra asignatura o para tratar un contenido diferente. Al mismo tiempo, indican que, si los estudiantes logran descubrir sus fortalezas y debilidades durante el desarrollo de una determinada tarea, se está en presencia de una actividad que ha alcanzado el objetivo que se ha propuesto con antelación.

Del mismo modo, destacan el sentimiento de tranquilidad y satisfacción que se produce al notar que los estudiantes realmente están aprendiendo y tienen incorporado el contenido. Manifiestan lo significativo de las evaluaciones que se realizan clase a clase, puesto que favorecen el desempeño en la evaluación final.

4.1.4 Subcategoría: tipos de retroalimentación

Existen variados tipos de retroalimentación educativa, y se relacionan con las necesidades que tengan los y las estudiantes dentro del aula. Dentro de las más comunes se pueden destacar, de acuerdo con Contreras & Zúñiga, (2018) la retroalimentación positiva, la negativa, la dirigida hacia la persona, dirigida hacia el trabajo, de aprobación o desaprobación, entre otras.

Textualidad	Paráfrasis
<p>No, en el castigo no, eso no lo hago. En el logro. No, en el logro, porque mira: si tú te basas en el premio, ¿Qué va a suceder después? Sabemos perfectamente lo que sucede. Aaah, yo voy a hacer esto porque me van a dar el premio y muchas veces en tu vida o en la vida, vas a hacer las cosas y nadie te va a premiar, uno lo tiene que hacer por su logro. Por sentirse uno bien para ser mejor persona. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 16)</p>	<p>La profesora utiliza la retroalimentación centrada en el logro, ya que considera que enfocarse en el premio provoca que los estudiantes se predispongan a desarrollar las actividades porque van a recibir algo a cambio y eso no ocurre en la vida cotidiana, deben realizarlo para ser mejores personas.</p>
<p>Se les pueden mandar unas felicitaciones, pero dar un premio no. Yo creo que, por experiencia propia con mi hijo, los niños se acostumbran, así que eso no puede ser. En la vida no siempre te van a dar premios. Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 18)</p>	<p>La profesora señala que utiliza con mayor frecuencia las felicitaciones, pero no es partidaria de entregarle premios a los niños y niñas porque ocasiona que ellos se acostumbren a esta dinámica.</p>
<p>Lo único que yo hago como adicional es que yo, mira... en mis cursos implemento el rincón de la lectura, entonces yo les permito que cuando ellos terminan antes sus actividades puedan ir a leer algo, ya... y es como que los motiva a hacer las cosas un poco más rápido que los compañeros, eso sería como el premio que les doy, adicional nada. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 26)</p>	<p>La entrevistada manifiesta que la retroalimentación que realiza tiene que ver con la implementación de un rincón de la lectura el cual funciona como premio cuando los estudiantes han desarrollado correctamente las actividades que se les han propuesto.</p>
<p>lo felicito y le digo qué bien hecho y lo incentivo a que siga haciéndolo mejor o que vayamos avanzando a otros niveles. (Sujeto 2, E, anexo 2 pág. 27)</p>	<p>La retroalimentación que utiliza esta profesora se enfoca en la entrega de felicitaciones cuando los estudiantes van realizando correctamente sus tareas y actividades.</p>
<p>eeeh, retroalimentación siempre yo lo asocio con una nota, con un punto, con una décima, no soy muy partidaria de los regalos, no soy muy partidaria de incentivarlos en eso, sino que decirles ya, si tú estudias, si te esfuerzas,</p>	<p>La profesora menciona que su retroalimentación radica fundamentalmente en la entrega de incentivos vinculados a una nota, tales como puntos, décimas y</p>

<p>vas a tener un puntaje, vas a tener una décima, para tener una mejor calificación, que no lo hagan netamente por algo material que pueda conseguir, que lo vea a futuro para tener una buena calificación, yo lo veo de ese punto de vista, con décimas, puntos, cierto, con anotaciones positivas, con incentivos positivos en relación a la nota. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 36)</p>	<p>anotaciones positivas. Añade que intenta que los estudiantes se esfuercen por obtener una mejor calificación, no por algo material.</p>
<p>Me centro en la misma evaluación ya... eeh... y eeh... trabajo netamente con el niño que no logró ese objetivo, presentándole, cierto, la guía o la prueba cierto, con el mismo objetivo, cierto, pero de diferente manera, ya, cosa de llegar al alumno e indagar, también, quizás, que él aprende de forma visual, o aprende escribiendo o si yo le hago preguntas orales, trata de buscar, cierto, la manera de que él aprenda, porque todos sabemos que los niños, todos no aprenden de la misma manera. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 36)</p>	<p>La profesora señala que el tipo de retroalimentación que implementa se trata de buscar nuevas estrategias y metodologías para apoyar a los estudiantes que presentan más dificultades centrándose principalmente en el modo en que los niños y niñas aprenden, ya sea de forma escrita, oral o visual, entre otras. La retroalimentación la implementa a los niños y niñas que no lograron el objetivo.</p>
<p>ya, a ver, la retroalimentación yo lo entiendo, así como volver a repasar de forma más resumida, enfocándose principalmente en los aspectos más débil, por decirlo así, no cierto, los puntos más débil y retroalimentación... pero en general uno, por mí parte, yo le pregunto a los alumnos... siempre va a depender, ojo, siempre va a depender con qué curso estoy enfrentándome. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 49)</p>	<p>La profesora menciona que la retroalimentación que lleva a cabo se trata de repasar aquellos aspectos y contenidos que han representado mayor dificultad para los estudiantes, aquellos ámbitos en que han estado más débiles.</p>
<p>No, yo creo que... no... a ver... lo que pasa es que claro, si lo llevamos al castigo, para el niño es castigo eeh... cuando tú le dices, por ejemplo, perfecto, tú no te estudiaste esto, lo vas a tener que hacer ahora, para él es un castigo y todo el mundo lo ve como castigo, siendo que no es un castigo. Me gusta mucho eso, si no lo hicieron en casa, lo vas a hacer ahora en clases, pero lo vas a hacer y después, luego de eso es, te das cuenta, te costó mucho, no... te quitó mucho tiempo, te enfermaste, no... te causó estrés... entonces te das cuenta que tú lo puedes hacer perfectamente. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 61)</p>	<p>La profesora menciona que la retroalimentación se visualiza a través de un castigo, aun cuando intenta que sus estudiantes no la perciban de esa manera, sino que la sientan como una oportunidad más para aprender y realizar las actividades que tienen pendientes. Además, manifiesta que procura que los educandos reflexionen a partir de las falencias que tuvieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Menciona que le agrada que los y las estudiantes</p>

	cumplan con sus responsabilidades aun cuando las perciban como un castigo.
Eso...mis feedback son de ir enfocándome en el error y también en las fortalezas, ojo... a mí también me gusta mucho eso... se dieron cuenta que acá la mayoría tuvo un 90 por ciento, que todos super bien y ahí me cuelgo de eso y de ahí luego pasamos al otro diez por ciento que no les fue muy bien, porque yo tengo que darles ese feedback a los chicos. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 62)	La participante declara que su retroalimentación se enfoca en el trabajo con el error y las fortalezas que presenta el grupo curso, donde los comentarios son emitidos con base en porcentajes para que los estudiantes logren entender el porcentaje de logro que tuvieron en una determinada actividad.
Yo... eeeh... en constante...eeeh en constantes clases voy haciendo premios, premios... por ejemplo, no sé si ellos cumplen una cierta cantidad de tareas que son en clases, ellos obtienen un premio y eso ha sido un refuerzo, porque ellos quieren tener ese premio porque todos los demás compañeros están teniendo eeeh no sé... un lápiz por ejemplo... cosas así super chiquititas, pero con tal de tener un premio, ellos pero hacen pero todo lo posible, lo posible por hacer, para terminar sus evaluaciones o sus actividades en clases. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág.73)	La participante refiere que su retroalimentación está centrada en el premio, ya que ha notado que sus estudiantes son capaces de hacer todo lo posible por conseguirlo. Los premios que la profesora otorga están supeditados al desempeño de los niños y niñas durante la realización de las diferentes actividades y desafíos de las clases.

Construcción de imagen de la subcategoría: Tipos de retroalimentación

De acuerdo con lo declarado por las participantes, es posible notar que existe una gran variedad de retroalimentaciones dentro del aula. Por una parte, las profesoras utilizan la retroalimentación centrada en el premio, puesto que sienten que sus estudiantes se esfuerzan más cuando hay un incentivo de por medio, ya sea un lápiz, una décima, un punto o una anotación positiva, destacan que el otorgamiento de estos está supeditado al desempeño de los niños y niñas durante la realización de las diferentes actividades y desafíos de las clases.

No obstante, hay otras profesionales que se muestran contrarias a la entrega de premios, dando como argumento que eso provoca una predisposición y costumbre en los estudiantes. Otro tipo de retroalimentación se enfoca en la entrega de felicitaciones cuando los estudiantes van realizando correctamente sus tareas y actividades. Por otra parte, algunas de las profesoras

manifiestan que el tipo de retroalimentación que implementan con sus estudiantes dice relación con en el trabajo desde el error y desde las fortalezas que presenta el grupo curso, donde los comentarios son emitidos con base en porcentajes para que los estudiantes logren entender el porcentaje de logro que tuvieron en una determinada actividad.

Una de las participantes señala que la retroalimentación la vincula con el castigo, ya que los y las estudiantes sienten que cumplir con una tarea que tienen pendiente, la cual no desarrollaron previamente, cuando realmente debían, es una manera de llamarles la atención y a ella le agrada mucho decirles que deben hacerla sí o sí durante la clase.

4.1.5 Subcategoría: Finalidad de la retroalimentación

Es posible mencionar que “una retroalimentación de alta calidad ayuda a los estudiantes a obtener una comprensión más profunda de los conceptos y los motiva para que permanezcan involucrados en el proceso de aprendizaje” (Agencia de Calidad de la educación, 2017, pág. 15) Una de las finalidades de la retroalimentación que más destaca, en el marco de la evaluación formativa, es entregar orientaciones para que las y los estudiantes estén en conocimiento de qué hacer para mejorar y cerrar la brecha entre lo que saben y el objetivo que deben alcanzar.

Textualidad	Paráfrasis
<p>Para qué lo hago... Para que los niños salgan íntegros en sus aprendizajes. Para que los niños, por ejemplo, en segundo que salgan leyendo, bien. Qué entiendan lo que están leyendo. ¿Me entiendes? (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 17)</p>	<p>La participante refiere que la finalidad de su retroalimentación es para lograr la integralidad de los aprendizajes de los estudiantes. En el caso específico de segundo básico el fin es que los niños y niñas puedan comprender lo que leen.</p>
<p>Para ir cerciorándome de los conocimientos de los niños, o sea, si realmente están adquiriendo los conocimientos que yo le estoy entregando o no. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 26)</p>	<p>La profesora señala que realiza la retroalimentación para comprobar que los estudiantes están adquiriendo el conocimiento que ella les está transmitiendo.</p>
<p>Para que los niños se mantengan activos, y... eeh... insisto cierto, en que ellos puedan expresar el contenido con sus propias palabras, porque es la única manera en que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, eso es para mí la retroalimentación. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 37)</p>	<p>La entrevistada considera que la finalidad de su retroalimentación radica básicamente en que los estudiantes se mantengan activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje y sean capaces de explicar con sus palabras el contenido que han tratado durante las clases, para de esta manera verificar que estén desarrollando un aprendizaje significativo.</p>
<p>Claro, la idea...me imagino... yo creo, que todos los profesores se plantean que esa forma, que no se puede avanzar con un contenido si no se aprendió lo anterior y no se puede pasar por ejemplo división si todavía no tienen clara la multiplicación ni mucho menos la suma ni la resta, al final en vez de ir mejorando nos vamos a ir estancando y quedando lagunas y vacíos por ahí y al final vienen las frustraciones no solamente de los profesores, si no la frustración de los alumnos</p>	<p>La finalidad de la retroalimentación, desde la perspectiva de la profesora, es reforzar aquellos objetivos y contenidos que se han tratado durante las clases, ya que no se puede avanzar a nuevas unidades si no se tiene certeza de que se aprendió lo anterior. Si se avanza sin tener la certeza, se corre el riesgo de generar vacíos y frustraciones en los estudiantes.</p>

<p>que sienten que va todo muy rápido y que no aprendieron nada. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 50)</p>	
<p>con qué finalidad lo hago... Emmmm... para que se puedan dar cuenta que se puede cambiar, que uno, hay muchos chicos en este caso, sobre todo en esta escuela... partamos de la parte de que tienen su autoestima muy baja, ya... yo me doy cuenta mucho de eso, que a la hora de que los chicos cometen errores en las pruebas ya, y tú le entregas el feed back y luego lo haces dar cuenta de que era así y que el niño sabía... los niños realmente cambian y dicen es verdad miss. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág 62)</p>	<p>La retroalimentación, según la participante, tiene por finalidad lograr que los estudiantes se den cuenta que pueden cambiar que, si bien cometen errores, deben ser capaces de revertirlos y notar que sí tenían los conocimientos necesarios, que sí dominaban el contenido.</p>
<p>más que nada el feed back mío es para que ellos vayan dándose cuenta de que pueden. De que se puede... me entiendes, de que tienen además ellos que ocupar esto libre... yo les digo... it's free... entonces ellos mismos se dan cuenta de que es verdad...que tienen que eliminar el no sé, cuando ellos saben que sí saben...tienen que buscar sí, dónde encontrarlo. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág 63)</p>	<p>La participante añade a su comentario anterior, que la retroalimentación es para que los estudiantes eliminen el “no sé” y se atrevan a buscar dentro de sus conocimientos la respuesta u opción correcta, porque poseen las herramientas y habilidades necesarias para lograr los objetivos que se les proponen.</p>
<p>Para completar su... eeh... su aprendizaje porque yo sé que en algunas circunstancias hay algunos niños que no cumplen con todo, no entendieron totalmente el aprendizaje, entonces esto es una motivación para que ellos estén en constante aprendizaje y no se queden atrás y no decir no, no quiero hacerlo porque llegaron mal emotivamente o por cualquier situación, entonces eso los motiva para este proceso, que todos queremos llegar. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 73)</p>	<p>La profesora refiere que realiza la retroalimentación para que todos los niños y niñas puedan completar su aprendizaje independiente de las circunstancias externas que puedan influir negativamente en su desarrollo. Es un modo de motivarlos y hacerlos sentir que el aprendizaje es constante y se va generando a lo largo del proceso.</p>

Construcción de imagen de la subcategoría: Finalidad de la retroalimentación

Con base en lo manifestado por las participantes se puede señalar que finalidad de su retroalimentación radica básicamente en que los estudiantes se mantengan activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje y sean capaces de explicar con sus palabras el contenido que han tratado durante las clases, para de esta manera verificar que estén desarrollando un aprendizaje significativo.

De igual modo, se pretende que los niños y niñas puedan completar su aprendizaje independiente de las circunstancias externas que puedan influir negativamente en su desarrollo. Es un modo de motivarlos y hacerlos sentir que el aprendizaje es constante y se va generando a lo largo del proceso. Además, se busca que los estudiantes eliminen el “no sé” y se atrevan a buscar dentro de sus conocimientos la respuesta u opción correcta, porque poseen las herramientas y habilidades necesarias para lograr los objetivos que se les proponen.

Además, la intención es lograr la integralidad de los aprendizajes y al mismo tiempo ir verificando y comprobando que los y las estudiantes están aprendiendo el conocimiento que se les está transmitiendo.

4.1.6 Subcategoría: Orientación hacia las mejoras (retroalimentación)

La capacidad de retroalimentar a los y las estudiantes “es una habilidad que se aprende y es siempre perfectible, pues dependerá de la meta de aprendizaje que se esté trabajando, de las características de los alumnos y del contexto en el cual se entrega” (Agencia de Calidad de la educación, 2017, pág. 17). Es necesario que la retroalimentación se convierta en un puente de comunicación entre docentes y estudiantes con el fin de identificar debilidades, dificultades y posibles opciones de mejoramiento. (Córdoba, 2006).

Textualidad	Paráfrasis
<p>Cómo tendría que ser... por ejemplo, ¿en qué? Mmm, bueno para eso tengo que tener claro en la evaluación cuáles son los puntos en que el niño está mal, ¿Cierto? Para poder atacarlos de frente. ¿Ya? Y ocupar las estrategias más adecuadas para ayudarlo. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 18)</p>	<p>La participante señala que debe estar en conocimientos de las debilidades de los estudiantes para de esta forma subsanarlas y afrontarlas, con las estrategias más adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.</p>
<p>Volvería de nuevo a lo práctico, no sé, por ejemplo, si la clase pasada vimos la carta, en la clase siguiente podemos hacer una, o pasarles como una... como ellos no saben todo de la carta, pasarle como un formato, que lo vayan completando y a partir del mismo modelo ir recordando los conceptos de la clase anterior, puede ser... pero que la tengan física, que la vean, que la sientan, que sepan lo que es. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 27)</p>	<p>La profesora menciona que la retroalimentación para que esté orientada hacia las mejoras, debe estar relacionada con lo práctico y con el aprender haciendo. Además de reforzar por medio de esta, los contenidos y conceptos trabajados en las clases anteriores.</p>
<p>Yo creo que, eeh... siempre si el curso es bueno y avanza, cierto, siempre indagar más, entregar más o hacer investigaciones, cierto, del contenido que se está pasando y preguntarles más cosas, o sea dar tareas, cierto, ir entrelazando lo que ellos ya saben con cosas más novedosas, en relación al contenido, entregándoles más información. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 37)</p>	<p>La profesora menciona que la orientación hacia las mejoras está dada por invitar a los estudiantes a indagar e investigar más, para ir profundizando los aprendizajes y propiciar sus avances, entregándoles más información.</p>
<p>... entonces a mí me resulta muy útil entregarles estas herramientas, compartirlas con los papás en la reunión, cuando veo que está muy complicada la situación les digo a</p>	<p>La participante refiere que lo importante es establecer un vínculo con los padres y apoderados, para que se interioricen acerca de lo que están haciendo los estudiantes y</p>

<p>los papás, los alumnos no están aprendiendo, se está enseñando de esta forma... de alguna manera compartir las estrategias con ellos y ojalá motivar a los papás de que ellos también son partícipes de la educación de sus hijos, entonces de verdad cuando a mí, en mi caso, yo animo a los papás, ellos también se motivan... oh qué bien, vamos a hacer esa técnica, vamos a estudiar y da mucho mejores resultados cuando trabajamos en equipo. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 51)</p>	<p>puedan apoyarlos de manera efectiva en su proceso. Añade que se obtienen mejores resultados cuando se trabaja en equipo.</p>
<p>Es como más que nada llevarlo a eso a que crean... a que tengan conciencia del estudio, que no se dejen llevar de repente por la emoción o por el estado. Yo les digo, chiquillos, nosotros en la universidad, pase lo que pase, o en estudios superiores o frente a la vida... tú puedes estar enfermo, pero tienes que ir a trabajar igual, te duele la cabeza... tú tienes que estar metido en un computador preparando las cosas para el colegio, porque, así como pueden hacerlo para otras cosas, también pueden hacer... esa predisposición que tienen ellos antes de que tú digas la palabra estudiar... como que quiero hacerlos cambiar un poco eso... (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 62)</p>	<p>Según la profesora la orientación hacia las mejoras está relacionada con la toma de conciencia por parte de los estudiantes, que logren cambiar el pensamiento que tienen hacia el estudio. Señala que pretende modificar la mala disposición que presentan los estudiantes frente a sus responsabilidades.</p>
<p>eeeh... tendría que ser... eeeh con algo que los motive... algo que ellos por sí solos... los motive a realizar la retroalimentación... algo haciéndolo, pensándolo en ellos... cómo sería una evaluación pensando en ellos... por ejemplo... si vamos a mostrar un PPT de un contenido X tiene que ser con a lo mejor con los dibujos animados que ellos están viendo ahora... ¿Ya? Entonces esto les va a llamar la atención y va a hacer que esa retroalimentación, esa motivación sea distinta, una forma distinta de poder mostrar ese mismo contenido que a lo mejor podría haber mostrado en una guía que ellos tenían que leer. Eso yo creo que es una buena retroalimentación, pero pensando en ellos. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 74)</p>	<p>La profesora indica que una retroalimentación orientada hacia las mejoras debe estar centrada en aquello que les interesa y les gusta a los y las estudiantes, la cual debe ser motivante para que logre captar su atención. Una de las características más importantes de la retroalimentación debe ser la búsqueda de una estrategia distinta para tratar un contenido.</p>

Construcción de imagen de la subcategoría: orientación hacia las mejoras:

De acuerdo con lo manifestado por las participantes, la retroalimentación para estar orientada hacia las mejoras debe estar relacionada con lo práctico y con el aprender haciendo, además de reforzar por este medio los conceptos trabajados en clases anteriores. Al mismo tiempo, señalan que debe invitar a los estudiantes a indagar e investigar para ir reforzando los aprendizajes y propiciar sus avances, centrándose en sus intereses y gustos, buscando siempre una estrategia distinta.

Es importante establecer un vínculo con los padres y apoderados para que se interioricen acerca de lo que están aprendiendo los niños y niñas y así lograr un trabajo en equipo a favor de mejores resultados. Añaden que se debe estar en conocimiento de las debilidades de los educandos para ser capaces de afrontarlas y subsanarla utilizando las estrategias más oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, se intenta que los y las estudiantes logren cambiar el pensamiento que tienen hacia el estudio y modifiquen la actitud que poseen respecto de sus responsabilidades.

4.1.7 Subcategoría: Elementos para la toma de decisiones

Dentro de la evaluación formativa, la toma de decisiones adquiere gran valor, dado que por medio de esta se puede elegir lo que se estima más acertado a partir de las observaciones constantes que se han realizado a lo largo del proceso. En esta etapa de la evaluación se conjugan diferentes elementos los cuales van actuar como parámetros y guía del modo de proceder, entre estos se pueden hallar la revisión de los planes de estudio, programas de asignaturas, recursos didácticos, características de los estudiantes, aspectos del contexto, entre otros. (Santos-Dueñas & Chiriboga-Zambrano, 2016).

Textualidad	Paráfrasis
<p>Mmm, los curriculares, pero es que lo que pasa es que una los toma todos en cuenta. Uno va tomándolos todos. No podría decirte que me baso solo en uno porque sería muy rígido para sacar algo en limpio, para sacar un aprendizaje que se lleve adelante. Es como ser una profesora, así como aaaaaaaa, voy a ser una profesora así aaaa. No. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 18)</p>	<p>La profesora señala que toma en cuenta los elementos curriculares para favorecer el aprendizaje. Sin embargo, considera que se deben tener en consideración una mayor cantidad de elementos, puesto que de lo contrario sería algo muy rígido.</p>
<p>Sí, bueno, primero que todo, siempre es bueno hacer adaptaciones curriculares, sobre todo, yo trabajo en un colegio eeh... con vulnerabilidad, escases de recursos y la verdad es que hay que estar adaptando todo el currículum, porque por ejemplo aquí no contamos con una biblioteca, recién se vienen implementando proyectores y ese tipo de cosa, entonces todas mis clases están basadas, digamos a necesitar pocos recursos, ya. Yo trato de hacer mis clases con la menor cantidad de recursos posibles, o sea si yo los puedo poner... ideal... pero trato de nunca pedirle nada a los niños, porque yo sé que muchas veces no vamos a contar con los materiales y esa clase no va a funcionar o va a venir la mitad del curso. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 28)</p>	<p>La profesora menciona que al momento de tomar decisiones considera los recursos, ya que desempeña su rol en un colegio de vulnerabilidad. Señala que al planificar sus clases intenta utilizar la menor cantidad de recursos posibles, puesto que no es de su agrado solicitarle a los y las estudiantes los materiales, ya que sabe que no todos van a cumplir con el requerimiento y puede producir el mal funcionamiento de clase.</p>
<p>también me voy enfocando en el contexto curso, ya... porque de repente hay niveles que vienen súper bien a su edad, pero hay niveles que están súper bajitos, entonces yo también tengo que ir bajando el nivel junto con el</p>	<p>La entrevistada manifiesta que toma en consideración el contexto del curso y el nivel que tienen los y las estudiantes, ya que debe adaptar el modo de abordar sus clases dependiendo de esas características. Añade</p>

<p>curso, tratar de ser, no sé... más concreta, eeh... eso... tratar de ser más concreta, más lúdica con las clases, eeh... o de repente yo tengo que invertir un poco más para que ellos puedan... para que puedan ver eso concreto, porque como te digo no les puedo pedir mucho a ellos. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 28)</p>	<p>que, si el nivel de los niños y niñas es bajo, debe procurar ser concreta y lúdica para asegurar el aprendizaje.</p>
<p>eeh... netamente en el contexto del curso, porque puedes tener todas las herramientas habidas y por haber, o quizás no tenerlas, entonces yo creo que hay que enfocarse mucho en el curso, en el tipo de alumnos que tú tienes para poder lograr los objetivos, eso es lo que me mueve a mí. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 38)</p>	<p>La profesora señala que para tomar decisiones considera el contexto del curso, porque independiente de las herramientas que puedas tener, lo más importante es enfocarse en el tipo de estudiantes que hay dentro del grupo curso.</p>
<p>mira, eeh... sí son importantes los recursos, pero la educación tiene mucho tiempo, y años atrás no teníamos tanta tecnología como tenemos ahora, e igual habían aprendizajes, entonces yo creo que va en la motivación que tú le des al alumno, la confianza que tú también le entregues y la llegada que tengas con el alumno, eso también yo creo que es importante, muy clave, porque puedes tener toda la tecnología habida y por haber y si no tienes una llegada con ese alumno no vas a lograr muchas cosas, aunque tengas la máxima tecnología, yo creo que es un complemento, pero para mí... no sé, yo me las voy a arreglar con guías, me las voy a arreglar de alguna manera para que ese alumno aprenda. Independiente de la tecnología, porque ese es mi rol como profesora, ya. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 38)</p>	<p>La participante manifiesta que los recursos son importantes al momento de tomar decisiones, sin embargo, recalca que, en el caso específico de la tecnología, no es tan relevante como se cree en la actualidad, que se puede generar aprendizaje aun cuando no se cuenta con ella. Lo más importante, según su visión, es la relación que se establece con los educandos en la motivación que se produce en ellos.</p>
<p>ya mira... ahora si tú me preguntas con respecto al colegio en el que estamos trabajando, por ejemplo...claro, siempre falta como recursos, pero la verdad que uno tiene que muchas veces uno tiene que poner de su parte si realmente quieres tener buenos recursos, hay que poner tu dinero, etcétera, si realmente estás comprometido... no es lo ideal, porque lo ideal es que el colegio</p>	<p>La profesora señala que, si se quiere contar con buenos recursos para los y las estudiantes, debe poner dinero de su parte. Además, menciona que es necesario utilizar los materiales que se tienen a disposición, y destaca que hasta lo más mínimo puede ser de utilidad, por ejemplo, un papel de diario. La participante recalca que se debe ser creativo,</p>

<p>pusiera más recursos, pero cuando no se da, bien... también hay que saber, hay que ser realista hay que saber ocupar los recursos que uno tiene, ya, por ejemplo, hasta un papel de diario puede servir, hay que ser super creativos también y no siempre, pedir, pedir, pedir, porque a veces lo poco que uno tiene no lo usa, hay que saber utilizarlo. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 53)</p>	<p>ya que no es bueno pedir tantos elementos al establecimiento, dada sus características.</p>
<p>Contexto de curso, contexto del curso y sí también cosas de currículum, pero eeh, mira yo me considero una profesora super dispersa, por ejemplo, puedo tener cosas del currículum en mi mente y de repente lo traspaso a otras... a otras... personal... personal del estudiante con el que me estoy enfrentando, rescato situaciones, lo traslado al contenido... como eso... esos recursos más ministeriales y más de currículum... la verdad que sí también... (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 63)</p>	<p>La profesora indica que considera el contexto del curso al momento de tomar decisiones, como así también los elementos curriculares y los recursos que entrega el ministerio.</p>
<p>eeeh de recursos, ahora estoy tomando muchos elementos de recursos para hacer evaluaciones, ya... por ejemplo, eeh... hemos estado haciendo evaluaciones, así como de forma oral, ya... tomando por ejemplo... con imágenes, donde ellos tienen que visualizar y responder a partir de las imágenes que les estoy mostrando, pero también textuales, también están las evaluaciones que son de forma textual. (sujeto 6, E, anexo 2, pág 74)</p>	<p>La profesora manifiesta que al realizar las evaluaciones toma en cuenta los recursos e intenta que sean lo más diversos posibles, considera la modalidad oral, textual y el apoyo visual.</p>

Construcción de la imagen de la subcategoría: elementos para la toma de decisiones

La toma de decisiones se realiza con base en distintos elementos, entre los cuales destacan las características del contexto de curso, así como las características del colegio, ya que se trata de un establecimiento de alta vulnerabilidad. Las profesoras señalan que al llevar a cabo sus clases intentan utilizar la menor cantidad de recursos posibles, puesto que los estudiantes no cuentan con los materiales necesarios, añaden que independiente de las carencias que poseen, lo más importante es tener en cuenta las singularidades de los niños y niñas, la

relación que se establece con ellos y la motivación que se genera al momento de la interacción. Recalcan que la tecnología si bien es un aspecto importante al momento de hablar de recursos, no es indispensable para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se deben utilizar los materiales que se tengan a disposición, lo esencial es ser creativo y encontrarle utilidad al recurso más mínimo.

Los elementos de tipo curricular también son relevantes al momento de tomar decisiones, las participantes refieren que es necesario considerar una gran cantidad de aspectos, porque de lo contrario se produce una cierta rigidez en el proceso de aprendizaje. Destacan las adaptaciones curriculares que realizan dada las características de los estudiantes y su escaso nivel de desempeño en ciertas áreas, lo que las impulsa a optar por clases más lúdicas procurando que sean de tipo concretas.

4.1.8 Sub categoría: resultados

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la evaluación formativa van a permitir reflexionar en torno a la práctica evaluativa y de enseñanza para que de esta forma las interacciones que ocurran dentro del aula sean significativas y den cuenta del desempeño de los y las estudiantes. De este modo, se pretende que los actores de la educación logren analizar los resultados para guiar la toma de decisiones y acciones pedagógicas a futuro. (Agencia de Calidad de la educación, 2017).

Textualidad	Paráfrasis
<p>Lo que pasa es que, si los niveles de logro son bajos, yo no me puedo bajar Yo me tengo que motivar para poder volver a enseñarles. A lo mejor eso yo lo pasé mal. A lo mejor hubo algo, alguna estrategia que yo enseñé mal, entonces qué tengo que hacer. Volver. Y si el logro fue muy bueno, qué rico. Hay que seguir adelante y sigamos con el mismo nivel. Pero uno no por eso se va a bajar o va a cambiar las motivaciones, no. Yo creo que soy una persona bastante positiva, así que si están mal o si están bien hay que seguir siempre pa arriba. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 19)</p>	<p>La participante manifiesta que independientemente de los niveles de logro, ya sean altos o bajos, la motivación debe estar siempre presente. Añade que surge el cuestionamiento acerca de las estrategias utilizadas y los errores que se cometieron en el proceso de enseñanza. Recalca que se considera una persona positiva, que a pesar de los resultados sigue siempre adelante.</p>
<p>Bueno en el caso que ya todo el curso hace bien la actividad reiteradamente, porque como te digo todo pasa por un proceso formativo, si estoy viendo que vamos avanzando bien y llegamos a la finalización y hacemos una prueba sumativa, ponte tú, y les va a todos excelente hacemos como una retroalimentación final, cierto... recordando toda la unidad y pasamos al siguiente, empezamos ya la introducción para pasar al siguiente nivel. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 29)</p>	<p>La entrevistada señala que todo se va efectuando en un proceso formativo, cuando observa que van avanzando correctamente y los y las estudiantes realizan de forma correcta una actividad en variadas ocasiones y obtienen buenos resultados en la prueba sumativa, se procede a la retroalimentación final para dar paso al siguiente nivel.</p>
<p>Tengo que buscar dónde está el punto débil y detenerme en ese punto débil, pero no, por ejemplo, si los niños están viendo el sucesor y el antecesor de ciertos numerales, ya... pero los niños entendieron muy bien el contar</p>	<p>La profesora menciona que lo primero es identificar las debilidades de los niños y niñas, ya que de este modo podrá decidir si debe reiterar un contenido o puede seguir avanzando. Menciona que a partir de los</p>

<p>hacia delante, pero no hacia atrás, para qué voy a volver a repetir el contenido de contar hacia adelante cuando solamente la debilidad está en saber contar hacia atrás. Entonces me enfoco solamente a enseñarles o hacer más actividades, etcétera, pero solamente en ese punto específico que es saber la secuencia de contar hacia atrás, por ejemplo. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 54)</p>	<p>aspectos con menor entendimiento por parte de los estudiantes, puede enseñar y crear más y variadas actividades.</p>
<p>... hay niños que pueden tener siete, hay niños que pueden tener cinco, seis... lamentablemente a través de números tenemos que ver nosotros las evaluaciones, pero la motivación siempre va a estar de mi parte... y a veces me gusta que tengan mala nota... no malas notas... si no que es un desafío pa mí, tengo que buscar otras metodologías, otras estrategias... tengo que ver chuta ya, qué pasó y me voy poniendo a prueba a mí mismo... a mí misma y también no sé poh... los chicos cuando tienen malas notas tampoco es que no sepan... muchas veces vienen con una carga emocional de afuera que es como, pero qué te pasó si tú en clases eres super pro, tú estás siempre ahí, pero resulta que ese día algo le pasó al niño, que te lo cuenta o no te lo cuenta. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 64)</p>	<p>La profesora refiere que, lamentablemente, las evaluaciones se trabajan con base en números a través de las calificaciones. Expresa que en ocasiones le agrada que los y las estudiantes obtengan bajas notas, porque eso significa un desafío para ella, puesto que debe indagar y buscar nuevas estrategias y metodologías para poder enseñar. Además, manifiesta que el hecho de que obtengan calificaciones deficientes no significa que no tengan el conocimiento necesario, si no que está supeditado a la carga emocional que tengan al momento de realizar sus evaluaciones.</p>
<p>eeeh... qué tipo de resultados me motivan... eeeh cuando, claro poh cuando los niños yo sé que están muy mal, y estoy viendo que los resultados no me están dando frutos como yo pensaba ahí es donde tengo que hacer un cambio de chip y decir no poh esta forma no le está funcionando a este curso, tengo que ver otra forma, cambiar la metodología, pero con este curso, porque a lo mejor con el otro sí me está funcionando bien. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75)</p>	<p>La participante menciona que cuando los resultados son deficientes y no están rindiendo los frutos que esperaba, ella debe buscar nuevas estrategias y metodologías y al mismo tiempo cuestionarse por qué aquello no está funcionando en un determinado curso.</p>
<p>Eeeh cuando les estás yendo super bien... eeeh digo ya esa metodología está muy correcta para ese curso, me motiva a seguir de</p>	<p>La profesora manifiesta que si los resultados obtenidos son favorables significa que la metodología está siendo eficiente y la motiva</p>

<p>esta misma forma, la misma forma que he estado tomando, porque esa forma es de la que están aprendiendo. (Sujeto 6, En anexo 2, pág. 75)</p>	<p>a continuar en la misma línea, ya que eso evidencia que los y las estudiantes están aprendiendo realmente lo que se espera.</p>
<p>Lo mismo que me estabas diciendo tú, los niveles de logro, si sale bien evaluado, obviamente va a estar dentro del marco de la evaluación que está bien. Ahora lo que estábamos también diciendo. Si salió mal vamos a tener que empezar con la retroalimentación y ahí hay un clic que sucedió, a lo mejor por parte mía o por parte del niño. A lo mejor está desconcentrado, desmotivado, tenía algún problema, X factor. ¿Te das cuenta? (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)</p>	<p>La participante señala que si los resultados son positivos representan que la evaluación está dentro de los parámetros correctos, sin embargo cuando son deficientes se debe reflexionar acerca de lo que sucedió y dar comienzo a la retroalimentación. Destaca que el ámbito emocional tanto del profesor como de los estudiantes, puede tener gran influencia en los resultados arrojados.</p>

Imagen de la subcategoría: Resultados

Las profesoras mencionan que los resultados obtenidos producen diferentes reacciones dependiendo de las características que posean y por ende, motivan distintos modos de proceder. En el caso de que los resultados son los esperados, es decir, tienen un carácter positivo, las profesionales optan por continuar con la misma línea, ya que significa que la metodología está siendo eficiente y los niños y niñas están aprendiendo. Además, manifiestan que en el proceso formativo se van observando los avances de los y las estudiantes cuando sus desempeños en las diferentes actividades evidencian que están alcanzando el objetivo, lo cual permite dar paso a la retroalimentación final para continuar con el siguiente contenido o unidad.

No obstante, cuando los resultados son deficientes, inevitablemente surge el cuestionamiento acerca de las estrategias utilizadas y los errores que se cometieron durante el proceso de enseñanza. Se debe reflexionar respecto de lo sucedido, para efectuar la retroalimentación correspondiente. Cuando no se están obteniendo los frutos anhelados, se requiere buscar nuevas estrategias y metodologías.

Una de las participantes expresa que le agrada cuando los y las estudiantes tienen bajas calificaciones, puesto que aquello representa un desafío para su persona, pues la incentiva a indagar e innovar con mayor fuerza para poder enseñar de mejor manera. Las entrevistadas destacan que el hecho de que los estudiantes obtengan resultados insuficientes no significa que no cuenten con el conocimiento necesario, más bien tiene relación con cierta carga emocional que involucra tanto a estudiantes como a profesores, aspecto que adquiere gran relevancia al momento de tomar decisiones.

4.1.9 Subcategoría: Temporalidad de las decisiones

Se refiere básicamente al período de tiempo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se realiza la toma de decisiones, pueden ser inicial, procesual o final. Es necesario mencionar, que las decisiones deben ser oportunas y promover la obtención de mejores resultados para los y las estudiantes. Por ello, el momento en que se decide es de gran relevancia y será determinante en cuanto a los beneficios y consecuencias que tendrá para las profesoras y los educandos. (Córdoba, 2006)

Textualidad	Paráfrasis
<p>Mira yo antes, voy a ser súper sincera, la tomaba como al final, como cuando terminaba la evaluación, ¿cierto? Pensaba como qué estrategia iba a hacer y todo el tema, pero ahora lo voy tomando como al medio porque una se va dando cuenta durante la evaluación, como tú dices: en el proceso tú te das cuenta de cuándo puedes volver a retroalimentar al niño para no esperar al final porque a lo mejor se siente frustrado o que salga mal. Uno se puede anticipar un poquitito para ayudarlo y me ha dado resultado. Por eso te lo digo. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)</p>	<p>La profesora señala, de modo muy sincero, que antes tomaba las decisiones al terminar una evaluación y esto producía frustración en los y las estudiantes. Sin embargo, actualmente, lo hace durante el proceso, puesto que esto le permite ir retroalimentando al estudiante en el momento, de esta manera se puede ir anticipando al desempeño que los niños y niñas puedan tener, para poder ayudarlos.</p>
<p>ya, sí, o sea... por eso te decía en delante que claro, la idea al final uno ve el resultado final por decirlo así, ya, pero la evaluación en realidad se da en todas las clases, ya, en todas las clases, en todo momento uno está evaluando, puede ser una evaluación en el mismo día y así sucesivamente, pero, así como resultados concretos, uno los ve al final. Pero en realidad, como decíamos en el</p>	<p>La participante manifiesta que al final se ve el resultado, no obstante, la evaluación las va realizando día a día, ya que se trata de un proceso. Reitera la idea de que al final se pueden visualizar los resultados en concretos.</p>

<p>grupo la evaluación es un proceso, pero yo lo veo todos los días en cada clase. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 55)</p>	
<p>Diario poh, diario tiene que ser... diario tengo que tomar las decisiones por eso te digo, todos los días son distintos todos los días se toman decisiones en el aula, todos los días, porque ahí es cuando tú te estresas y estresas al estudiante, si llegamos tarde a tomar las decisiones, se vuelve todo un caos y ahí hay aprendizaje significativo por ambas partes. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 66)</p>	<p>La profesora señala que las decisiones las va tomando a diario, ya que todos los días ocurren sucesos distintos dentro del aula. Enfatiza en que, si las decisiones se toman fuera de plazo o al final, todo se convierte en un caos y esto produce estrés en los y las estudiantes.</p>
<p>...creo que todos los días... todos los días tiene que ser. Todos los días se aprende algo nuevo, todos los días tú pasas algo nuevo, todos los días tú actuaste distinto, vibraste distinto, pensaste distinto, hablaste distinto, entonces todos los días hay un cambio y un proceso, todos los días. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 66)</p>	<p>La participante añade a la idea anterior, que todos los días se aprende algo nuevo dentro del aula, ya que se van modificando los comportamientos y reacciones dentro del aula. Menciona que cada día se produce un cambio y un proceso distinto.</p>
<p>En el proceso... en el proceso voy tomando decisiones porque cada vez que yo voy a avanzando en... no sé... en cada clase, en tres clases y me estoy dando cuenta que hay niños que están quedando atrás entonces en el mismo momento voy haciendo, tomando decisiones en el sentido de que, por ejemplo, si les fue en las tres actividades que hice y no está aprendiendo ese contenido, entonces en ese momento digo ya tengo que hacer otra cosa, otra cosa aparte... tengo que hacer una retroalimentación nuevamente de ese mismo contenido, entonces en el momento voy haciendo todo el cambio correspondiente. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75)</p>	<p>La participante menciona que las decisiones las va tomando en el proceso a medida que van avanzado con las actividades. De este modo se puede dar cuenta si los niños y niñas están aprendiendo el contenido. Señala que de esta forma puede ir modificando y realizando los cambios necesarios para que los estudiantes no se queden atrás.</p>
<p>quizás un error mío fue, ya... hacer las evaluaciones cierto, de proceso y en la evaluación final, cierto, hacer como la decisión. Yo creo que eso es un error que uno comete como profe, muchas veces, porque</p>	<p>La profesora manifiesta que tal vez comete un error al tomar las decisiones a partir de la evaluación final, ya que es necesario ir observando el avance de los y las estudiantes para no provocarles una suerte de agobio. Al</p>

<p>uno tiene que ir viendo en el día a día como para después al final no tener que tomar grandes decisiones y agobiar al alumno de alguna manera, quizás, no es que tú tienes que estudiar, tienes que pasar, tienes que estudiar todo lo de atrás para poder lograr una buena calificación. Yo creo que ahí me cuestiono yo también un poco, en el sentido de que podríamos hacerlo ya, cuando vamos viendo en el camino los problemas que podría presentar al tener una evaluación final. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 43)</p>	<p>mismo tiempo, señala que se debe ir observando en el camino las dificultades que los estudiantes puedan presentar.</p>
---	---

Imagen de la subcategoría: Temporalidad de las decisiones

Sin duda el momento en que se toman las decisiones es de gran relevancia, las participantes mencionan, en su mayoría que las decisiones las realizan a diario, ya que siempre ocurren sucesos distintos, se van modificando los comportamientos y reacciones dentro del aula. A medida que van avanzando en la ejecución de las actividades, las profesoras logran darse cuenta si los niños y niñas están aprendiendo el contenido y de esta manera modificar los aspectos necesarios para que los y las estudiantes no queden atrasados. Es decir, las decisiones las van tomando en el proceso y de esta forma pueden ir observando en el camino las dificultades que puedan ser presentadas.

Algunas de las participantes manifiestan con total sinceridad que antes tomaban las decisiones al terminar una evaluación, la cual producía frustración en los educandos. De igual modo, expresan que, si las decisiones se toman fuera de plazo o al final, se produce un caos que genera estrés entre niños y niñas. Añaden que se comete un error cuando se toman decisiones al final del proceso, puesto que provoca una suerte de agobio, sin embargo, señala que los resultados concretos se obtienen al terminar el proceso.

4.1.10 Sub categoría: Tipos de relaciones

Existen distintos tipos de relaciones que se pueden generar entre determinados elementos. Estas pueden ser direccionales, bidireccionales, de asociación o de dependencia, entre otras.

Textualidad	Paráfrasis
<p>No, porque si yo no evaluó, ¿cómo voy a saber si el niño está bien o mal? Y ahora, si yo lo voy a evaluar y sale mal, no le voy a hacer una retroalimentación. ¡noo! Imposible, eso tiene que ir unido y uno siempre tiene que estar retroalimentando, no, ya le hice la evaluación y chao, me olvidé. Tiene que estar siempre retroalimentando al alumno. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 21)</p>	<p>La participante menciona que la evaluación debe ir vinculada con la retroalimentación, ya que de este modo se logra saber si los y las estudiantes están alcanzando el objetivo o no. Además, expresa que no es posible evaluar y luego seguir adelante sin antes retroalimentar a los educandos.</p>
<p>Uno la puede manejar, uno la puede entregar de otra manera. Para que los niños la recepcionen. Y la puedan... porque uno dice evaluación formativa y muchas veces los niños como que se frustran y eso lo sabemos ¿Cierto? No entonces se cambia la percepción. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)</p>	<p>La profesora manifiesta que la evaluación formativa se debe dar a conocer de otra manera, ya que al hacerlo de forma directa los estudiantes reaccionan desfavorablemente y se produce frustración.</p>
<p>... yo creo que hay dos factores importantes, uno es la satisfacción en el caso de que tú le estés... o sea que el niño te esté demostrando que sabe lo que tú le enseñaste y poder decirle que está bien hecho y por otro lado también hay como un poco de... no sé cómo llamarlo... no es tristeza, pero como que no me gusta, por ejemplo, tener que decirle al niño que lo está haciendo mal. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 31)</p>	<p>La participante refiere que siente gran satisfacción al notar que un o una estudiante ha aprendido lo que le enseñó y es capaz de demostrarlo, sin embargo cuando los niños y niñas no logran el objetivo, la profesora expresa que le cuesta gran trabajo decirles que no lo están haciendo bien y eso le genera una suerte de tristeza que le desagrada.</p>
<p>Eeh...mira de repente hay un poquito de frustración, esa palabra. Pero yo no lo veo como malo, ya, porque esto de aprender, tú vas viendo en la marcha, porque puedes tener una planificación maravillosa, cierto, pero cuando ya la vas aplicando y vas viendo cómo van reaccionando los niños, cierto, eeh... vas aprendiendo, entonces si hay algo que de repente no resulta hay que ir sanando, cierto, las cosas malas, por decirlo así, e ir</p>	<p>En ocasiones, se produce frustración, según expresa la profesora, la cual se convierte en una oportunidad para aprender, cuando algo no resulta como se espera se debe ir mejorando paso a paso la evaluación. Añade que uno puede contar con una planificación adecuada, pero cuando la vas llevando a cabo</p>

<p>mejorando esta evaluación, ya no lo veo como algo malo, siempre lo voy a ver como algo para ir mejorando, cierto, el tipo de evaluación. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 36)</p>	<p>se observa realmente la reacción de los educandos ante la evaluación.</p>
<p>eeeemmm, bueno, una evaluación debería ser la clase ideal, y partir, cierto con el inicio, cierto, con la lluvia de ideas, con la retroalimentación de forma diaria, ya, no hacerlo en una sola clase, si no que partir con esa lluvia de ideas, cierto, de qué aprendieron los niños. Eeeh, de qué manejan o cómo ellos interpretan el aprendizaje que se les enseñó la clase anterior, por ejemplo, que ellos sean capaces de expresarlo cierto, con sus propias, propias palabras que es la idea y que tengan un aprendizaje significativo. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 36)</p>	<p>La profesora manifiesta que una evaluación formativa debería ser como una clase ideal, la cual contenga todos los elementos necesarios como un inicio, una lluvia de ideas y una retroalimentación diaria. Además, menciona un aspecto muy relevante que es el aprendizaje significado que se pueden desarrollar los estudiantes y se hace evidente cuando logran expresar con sus propias palabras lo enseñado.</p>
<p>Mira, voy a dividir en este caso los cursos, de tercero a quinto básico, tú puedes decir evaluación formativa y trabajarla con los niños, pero con los cursos más grandes, me pasa que tú dices ya, vamos a hacer esta evaluación formativa, pero los niños te empiezan a cuestionar, ah, pero... lo que te decía yo la otra vez.... Es que no es con nota, ah... como que se relajan cuando tú mencionas en algún momento una evaluación de tipo formativa, entonces es como que te queda esa incertidumbre, lo van a hacer, lo van a hacer bien, se van a comprometer, con los más grandes me pasa eso, quizás, con los más chiquititos tú los podí manejar más. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 40)</p>	<p>La profesora expresa que en los cursos desde tercero hasta quinto básico se puede trabajar sin problemas la evaluación formativa, sin embargo, en los cursos de sexto a octavo básico la situación cambia, ya que los estudiantes presentan una actitud de relajación y de cuestionamiento ante este tipo de evaluación. Lo anterior, produce una sensación de incertidumbre en la participante puesto que no tiene certeza del desempeño que tendrán los niños y niñas, si lo harán correctamente o no.</p>
<p>sí, va totalmente de la mano, yo creo que sí, yo creo que va totalmente de la mano, porque logras captar si el niño aprendió o no, entonces con la retroalimentación estás haciendo a la vez, va de la mano con evaluación formativa, netamente. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 40)</p>	<p>La participante manifiesta que sin lugar a duda la evaluación formativa está vinculada con la retroalimentación, ya que mediante esta es posible saber si el estudiante aprendió realmente.</p>
<p>ya, los sentimientos, claro... es como complicado el tema, como que eso va variando, dependiendo del día, dependiendo</p>	<p>La profesora manifiesta que los sentimientos van modificándose dependiendo de los</p>

<p>del día, por ejemplo, claro... van a haber días en que super bien, las clases salieron bien, los niños aprendieron lo pasaron bien y ahí uno diría claro, se siente feliz se siente que lo que ha trabajado ha resultado, etcétera. Pero los días que son, pucha que no resultó, bueno tratar de no desanimarse, por lo menos yo trato de no desanimarme, si no de una oportunidad para buscar nuevas estrategias, para investigar más, para investigar por YouTube o preguntarle a alguna colega. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 55)</p>	<p>acontecimientos que ocurran dentro del aula. Señala que uno puede sentirse feliz si lo que ha trabajado con los estudiantes está dando los resultados esperados, no obstante cuando no resulta como se tenía previsto uno debe intentar no desanimarse y percibirlo como una oportunidad para idear nuevas estrategias, investigar y solicitar ayuda a los y las colegas.</p>
<p>Se evaluación formativa se relaciona con la... el refuerzo positivo, el refuerzo positivo que nosotros vamos haciendo con el proceso, entonces, por ejemplo, cada vez que ellos vayan avanzando con este premio que ellos quieren alcanzar, entonces eso ya es un proceso, y ellos van... lo tienen la relación una con la otra... ¿me entiendes? No sé si se entendió. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 77)</p>	<p>La profesora menciona que la evaluación formativa se vincula con el refuerzo positivo cuando los y las estudiantes van mostrando avances en su proceso e intentan alcanzar el premio que se les ha propuesto.</p>
<p>a ver... lo veo como... yo para mí es un sentimiento super confortable se puede decir, sentimiento super confortable cuando me dicen que con la retroalimentación y todo lo que es el proceso de evaluación... eeh...me están diciendo que sí aprendieron con todo esto, para mí es muy “reconfortable” como ya me siento que cumplí con mi labor, cumplí con mi objetivo, y sí ya... ah ya aprendió, yo me siento muy tranquila y feliz de que aprendieron. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 76)</p>	<p>La participante señala que se produce un ella un sentimiento reconfortante, cuando la retroalimentación realizada en el proceso de la evaluación formativa demuestra que los y las estudiantes aprendieron. Añade que si se alcanza el aprendizaje siente que logró el objetivo y cumplió con su labor, lo que le produce un sentimiento de felicidad y tranquilidad.</p>
<p>Se relacionan...la evaluación formativa... sí, se relacionan totalmente una con la otra ... eeh, porque al final con la toma de decisiones... eeh... la toma de decisiones es adecuada a partir de... eeh... de lo que vamos haciendo durante todo este proceso... entonces por supuesto que tiene mucha relación. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 77)</p>	<p>La profesora menciona que la evaluación formativa se relaciona fuertemente con la toma de decisiones. Destaca que las decisiones son adecuadas si se basan en lo que realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Imagen de la subcategoría: Tipos de relaciones

Dentro de la evaluación formativa están presentes variados elementos los cuales se vinculan de diferentes modos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, las profesoras advierten una relación innegable entre la evaluación formativa y la retroalimentación, ya que mediante esta se logra saber si los y las estudiantes están alcanzando o no el objetivo. De igual manera destacan el desarrollo de un aprendizaje significativo el cual se vuelve evidente cuando los educandos son capaces de expresar con sus propias palabras lo que se les ha enseñado. De este modo, evaluación, retroalimentación y aprendizaje significativo cobran gran relevancia en el proceso educativo.

Las profesoras manifiestan que la evaluación formativa está ligada con la retroalimentación a través del refuerzo positivo y los premios que se les ofrecen a los niños y niñas, los cuales pretenden alcanzar durante el desarrollo de una unidad. Además, advierten que existe un fuerte lazo entre este tipo de evaluación y los sentimientos que se generan al ponerla en marcha. Las participantes declaran que si los resultados que brinda la retroalimentación son positivos, aflora un sentimiento reconfortante y aflora la sensación de que se ha logrado el objetivo y se cumplió la labor provocando felicidad y tranquilidad.

Por otra parte, refieren los sentimientos que logran reconocer en los estudiantes al momento de trabajar la evaluación formativa. En tal sentido, una de las profesoras expresa que al dar a conocer este tipo de evaluación de manera directa los niños y niñas reaccionan desfavorablemente y con frustración, mas no entrega detalles respecto de las posibles causas. Otra opinión que vale la pena exponer, dice relación con la actitud de relajamiento y cuestionamiento que muestran los educandos ante lo formativo por lo que la profesora siente incertidumbre acerca del desempeño que demostrarán, si lograrán hacer las actividades correctamente o no.

Dentro del discurso de las profesoras se denotan otros sentimientos que se van modificando dependiendo de los acontecimientos que tienen lugar en el aula. Recalcan que aun cuando los resultados sean deficientes no deben desanimarse sino que tienen percibirlos como una oportunidad para idear nuevas estrategias y crear instancias colaborativas con sus colegas. La frustración es un sentimiento recurrente, no obstante, la mayoría del tiempo se intenta revertirla para ir mejorando paso a paso la evaluación. En ocasiones, experimentan una suerte

de tristeza al tener que comentarles a los y las estudiantes que no están teniendo un buen desempeño.

De forma adicional, una de las participantes reconoce una potente relación entre la evaluación formativa y la toma de decisiones, ya que destaca que estas son adecuadas cuando se basan en lo observado durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

4.1.11 Subcategoría: Características de las relaciones

Las relaciones que se generen entre los elementos propios de la evaluación formativa, puedes presentar distintas características dependiendo del tipo del cual se trate.

Textualidad	Paráfrasis
<p>Mmm... a ver, a ver... muchas veces las actividades que nosotros realizamos, que se realizan, tienen que ser significativas para ellos, ¿cierto? Porque si sabemos que no son significativas, son... en otro vocabulario, si son fomes no le va a parecer entretenido ni moti moti... con cierta motivación a que ellos aprendan. Entonces esas mismas... esas mismas actividades las puedo hacer en la retroalimentación y así es como un círculo. Yo voy realizando un círculo sobre los aprendizajes. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)</p>	<p>La profesora manifiesta que existe una relación entre las actividades que realizan y la retroalimentación. Según su pensamiento, las actividades deben ser significativas, motivadoras y entretenidas para los educandos, para poder llevarlas a cabo en el proceso de retroalimentación produciéndose de esta manera, un círculo entre los aprendizajes.</p>
<p>Evaluación formativa sin retroalimentación... no, no creo que se pueda porque ... eeh... para ir avanzando en la evaluación formativa tienes que ir verificando en qué están los niños, constantemente. Yo creo que la retroalimentación se hace siempre independiente de las decisiones que tú vayas a tomar, tiene que haber una... de hecho creo que tiene que haber una retroalimentación para poder tomar decisiones, si no, no avanzas. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 32)</p>	<p>La evaluación formativa debe ir enlazada con la retroalimentación, puesto que permite verificar el estado en que se encuentran los y las estudiantes. La profesora señala que no cree posible una disociación. Además, las decisiones que se toman tienen directa relación con la retroalimentación que se lleva a cabo dentro del aula.</p>
<p>Sí, yo tomo decisiones a partir de lo que me van mostrando ellos mismos, ellos mismos, si ellos van realizando el proceso de actividades y me van mostrando que no están haciendo bien estas actividades quiere decir que yo voy a tomar una decisión totalmente distinta, voy a tener que cambiar este proceso y hacerlo de otra forma. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 77)</p>	<p>La profesora manifiesta que toma las decisiones basándose en lo que demuestran los y las estudiantes durante las actividades. Destaca que si el desempeño no es el esperado, significa que debe dar un vuelco y realizar modificaciones en la toma de decisiones para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de otra forma.</p>
<p>Por ejemplo, ya de un momento yo decido que quiero hacer todas las evaluaciones en base a experiencia, entonces todas mis</p>	<p>La profesora menciona que al momento de decidir que sus evaluaciones estarán basadas en la experiencia de los estudiantes,</p>

<p>actividades tienen que ver con cosas prácticas que hagan los niños y con cosas que les sirvan para la vida, que estén vinculadas con la vida real... entonces está netamente ligada. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 32)</p>	<p>inevitablemente sus actividades deben tener ese mismo enfoque y privilegiar lo práctico y la utilidad hacia la vida real de los educandos</p>
<p>ya, no... para mí eso va como unidas porque la retroalimentación como concepto es reforzar los puntos débiles que puedan tener en las estrategias, en el contenido, etcétera. Entonces yo tengo que buscar actividades que me ayuden a cumplir con ese objetivo, entonces no lo puedo ver por separado, pah mí tienen que ir entrelazados, tienen que ir unidos. (Sujeto 4, E, anexo 2. Pág. 56)</p>	<p>La profesora refiere que las actividades y la retroalimentación están entrelazadas, puesto que se refuerzan los aspectos que presentan mayor dificultad para los y las estudiantes, ya sean los contenidos, estrategias, entre otras. Por lo tanto, debe ser capaz de encontrar las actividades que favorezcan el cumplimiento de los objetivos.</p>
<p>La toma de decisiones va a depender, o sea... las actividades van a depender de las decisiones que yo voy a tomar, ah ya voy a hacer esta actividad porque esta actividad me va a servir para reforzar el punto débil que estamos evaluando. (Sujeto 4, E, anexo 2, Pág. 56)</p>	<p>La entrevistada señala que las actividades que se realizan dependen de la toma de decisiones, puesto que cierta actividad que se escoja va a ser beneficiosa para subsanar una debilidad que se ha identificado mediante la evaluación.</p>

Imagen de la subcategoría: Características de las relaciones

De acuerdo con las opiniones de las profesoras, es posible señalar que existe una relación entre las actividades que realizan y la retroalimentación, estas deben ser significativas, motivadoras y entretenidas para los niños y niñas, para poder llevar a cabo un adecuado proceso de retroalimentación, generándose de esta manera un círculo entre los aprendizajes. Al mismo tiempo, se puede ir verificando constantemente el estado en que se encuentran los estudiantes respecto de los objetivos planteados, a partir de lo observado se refuerzan los aspectos que representan mayor dificultad, ya sean contenidos o estrategias. Por lo tanto, es de suma importancia hallar las actividades que verdaderamente favorezcan el cumplimiento de lo propuesto con anterioridad.

Del mismo modo, las actividades que se efectúan dependen de la toma de decisiones, puesto que la elección que se realice va a ser beneficiosa para subsanar las debilidades identificadas durante el desarrollo del aprendizaje. Señalan que si el desempeño no es el esperado, significa que se deben tomar decisiones pertinentes para mejorar la situación.

Otro aspecto que es necesario señalar, dice relación con las decisiones previas a la implementación de la evaluación, puesto que si se decide privilegiar la experiencia inevitablemente todas las actividades que se lleven a cabo deben contar con esa característica, es decir, deben tener un enfoque hacia lo práctico y útil para la vida real de los y las estudiantes.

Imágenes de las categorías

Imagen de la categoría: Sentimientos respecto de las actividades de evaluación

Las actividades de evaluación se caracterizan por contar con diferentes etapas, entre las cuales destacan el trabajo previo, donde se van desarrollando aspectos generales de la tarea, por ejemplo, la entrega de rúbricas, asignación de temas por investigar, abordaje de elementos teóricos. Posteriormente, se halla la etapa de estructuración y organización, donde se detalla lo específico y finalmente está la etapa de presentación y puesta en marcha de las diferentes actividades como debates, exposiciones, bitácoras, etc.

Cabe señalar, que las actividades de evaluación intentan privilegiar la participación de los estudiantes, procurando que sean de carácter lúdico y de forma distinta para que logren captar la atención de cada uno de ellos. Se debe velar por un aprendizaje significativo, asociando los contenidos y objetivos con componentes de la vida cotidiana, donde lo relevante es que los y las estudiantes aprendan haciendo. En tal sentido, las profesoras destacan el sentimiento de tranquilidad y satisfacción que se produce al notar que los niños y niñas realmente están aprendiendo y tienen incorporado el contenido, manifestando lo significativo de las evaluaciones que se realizan clase a clase, puesto que favorecen el desempeño en la evaluación final y otorgan la oportunidad de ir detectando las dificultades y debilidades que presentan los estudiantes con el fin de reforzarlas y aminorarlas para lograr el aprendizaje de todos y todas.

Entre las actividades de evaluación que implementan con más frecuencia, destacan los debates, las conversaciones, presentaciones, exposiciones y los cuentos matemáticos, de carácter grupal. Mientras que en las de carácter individual se pueden hallar los quiz, las anécdotas, las bitácoras, el cambio de rol, responder preguntas, lluvia de idea, escritura de cartas al director, entre otras. Al mismo tiempo es posible encontrar actividades autónomas o dirigidas, en la primera se encuentran los proyectos realizados en el día del libro y las exposiciones que requieren de la investigación por parte de los estudiantes. Entre las dirigidas están los debates con temas asignados con antelación y las guías de trabajo desarrolladas durante la clase.

Tomando en cuenta lo expuesto, es oportuno mencionar que una actividad de evaluación ha sido efectiva cuando los estudiantes logran incorporar el aprendizaje esperado y son capaces de asociar aquello que han investigado de forma autónoma con un contenido y objetivo

específico que se ha tratado durante una clase. De igual modo, la efectividad está dada por la obtención de una buena calificación la cual sirve como evidencia de que los niños y niñas cuentan con el conocimiento necesario y poseen un bagaje importante del tema o contenido que se ha abordado. Cuando las actividades arrojan resultados positivos, significa que estas pueden ser replicadas en otra asignatura o para tratar un contenido diferente. Además, si los estudiantes logran descubrir sus fortalezas y debilidades durante el desarrollo de una determinada tarea, se está en presencia de una actividad que ha alcanzado el objetivo que se ha propuesto con antelación.

Imagen de la categoría. Imagen mental acerca de la retroalimentación.

De acuerdo con lo manifestado por las profesoras, la retroalimentación tiene por finalidad lograr la integralidad de los aprendizajes, verificar y comprobar que los y las estudiantes están aprendiendo el conocimiento que se les está transmitiendo. Además, por medio de esta se intenta que se mantengan activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje y sean capaces de explicar con sus palabras el contenido que han tratado durante las clases, para de esta manera contar con la evidencia de que estén desarrollando un aprendizaje significativo. Sin duda, la retroalimentación debe estar relacionada con lo práctico y con el aprender haciendo, además de reforzar por este medio los conceptos trabajados en clases anteriores.

Al mismo tiempo, la retroalimentación debe invitar a los estudiantes a indagar e investigar para ir reforzando los aprendizajes y propiciar sus avances, centrándose en sus intereses y gustos, buscando siempre una estrategia distinta. Se intenta que los y las estudiantes logren cambiar el pensamiento que tienen hacia el estudio y modifiquen la actitud que poseen respecto de sus responsabilidades. De este modo, se busca que los estudiantes eliminen el “no sé” y se atrevan a buscar dentro de sus conocimientos la respuesta u opción correcta, porque poseen las herramientas y habilidades necesarias para lograr los objetivos que se les proponen.

Es posible notar que existe una gran variedad de retroalimentaciones dentro del aula. Por una parte, se encuentra la retroalimentación centrada en el premio, la que provoca que los niños y niñas se esfuerzan más cuando hay un incentivo de por medio, ya sea un lápiz, una décima, un punto o una anotación positiva, destacan que el otorgamiento de estos está supeditado al

desempeño demostrado durante la realización de las diferentes actividades y desafíos de las clases. Se pretende que los niños y niñas puedan completar su aprendizaje independiente de las circunstancias externas que puedan influir negativamente en su desarrollo.

No obstante, hay otras profesionales que se muestran contrarias a la entrega de premios, dando como argumento que eso provoca una predisposición y costumbre en los estudiantes. Algunas de las participantes señalan que les acomoda más la entrega de felicitaciones cuando los estudiantes van realizando correctamente sus tareas y actividades. Al momento de llevar a cabo una retroalimentación, se trabaja desde el error y desde las fortalezas que presenta el grupo curso, se debe estar en conocimiento de las debilidades de los educandos para ser capaces de afrontarlas y subsanarla utilizando las estrategias más oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, cabe señalar que es importante establecer un vínculo con los padres y apoderados para que se interioricen acerca de lo que están aprendiendo los niños y niñas y así lograr un trabajo en equipo a favor de mejores resultados.

Imagen de la categoría: Interpretación respecto de la toma de decisiones

Sin duda el momento en que se toman las decisiones es de gran relevancia, en su mayoría las decisiones se realizan a diario, ya que siempre ocurren sucesos distintos, se van modificando los comportamientos y reacciones dentro del aula. A medida que van avanzando en la ejecución de las actividades, las profesoras logran darse cuenta si los niños y niñas están aprendiendo el contenido y de esta manera modificar los aspectos necesarios para que los y las estudiantes no queden rezagados.

Es decir, en el proceso formativo se van observando los avances de los y las estudiantes cuando sus desempeños en las diferentes actividades evidencian que están alcanzando el objetivo, lo cual permite dar paso a la retroalimentación final para continuar con el siguiente contenido o unidad. En ese sentido, si las decisiones se toman fuera de plazo o al final, se produce un caos que genera estrés entre niños y niñas, por ende, se comete un error puesto que provoca una suerte de agobio, sin embargo, los resultados concretos se obtienen al terminar el proceso.

Es importante indicar, que los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje producen diferentes reacciones dependiendo de las características y motivan distintos modos de proceder. Por una parte, cuando los resultados tienen un carácter positivo, se opta por continuar con la misma línea, ya que significa que la metodología está siendo eficiente y los niños y niñas están aprendiendo. Por otra parte, cuando los resultados son deficientes, inevitablemente surge el cuestionamiento acerca de las estrategias utilizadas y los errores que se cometieron durante el proceso de enseñanza. Se debe reflexionar respecto de lo sucedido, para efectuar la retroalimentación correspondiente. Cuando no se están obteniendo los frutos anhelados, se requiere buscar nuevas estrategias y metodologías.

No obstante, el hecho de que los estudiantes obtengan resultados insuficientes no significa que no cuenten con el conocimiento necesario, más bien tiene relación con cierta carga emocional que involucra tanto a estudiantes como a profesores, aspecto que adquiere gran relevancia al momento de tomar decisiones. Lo anterior, representa un desafío pues incentiva a las profesoras a indagar e innovar con mayor fuerza para poder enseñar de mejor

Al momento de tomar decisiones es necesario tener en cuenta distintos elementos, entre los cuales destacan las características del contexto de curso, así como las características del colegio. Se intentan utilizar la menor cantidad de recursos posibles, ya que se trata de un establecimiento de alta vulnerabilidad, independiente de las carencias lo más importante es tener en cuenta las singularidades de los niños y niñas, la relación que se establece con ellos y la motivación que se genera al momento de la interacción.

Entre los elementos curriculares acentúan las adaptaciones que realizan dada las características de los estudiantes y su escaso nivel de desempeño en ciertas áreas, lo que las impulsa a optar por clases más lúdicas procurando que sean de tipo concretas. Recalcan que la tecnología si bien es un aspecto importante al momento de hablar de recursos, no es indispensable para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se deben utilizar los materiales que se tengan a disposición, lo esencial es ser creativo y encontrarle utilidad al recurso más mínimo.

Imagen de la categoría: Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa

Dentro de la evaluación formativa están presentes variados elementos los cuales entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se advierte una relación innegable entre la evaluación formativa y la retroalimentación, ya que mediante esta se logra saber si los y las estudiantes están alcanzando o no el objetivo. Se puede ir verificando constantemente el estado en que se encuentran los estudiantes respecto de los objetivos planteados, a partir de lo observado se refuerzan los aspectos que representan mayor dificultad, ya sean contenidos o estrategias. Ambas se vinculan a través del refuerzo positivo y los premios que se les ofrecen a los niños y niñas, los cuales pretenden alcanzar durante el desarrollo de una unidad.

De igual modo, es posible señalar que existe una relación entre las actividades y la retroalimentación, estas deben ser significativas, motivadoras y entretenidas para los niños y niñas, para poder llevar a cabo un adecuado proceso de retroalimentación, generándose de esta manera un círculo entre los aprendizajes. Este aprendizaje debe ser significativo el cual se vuelve evidente cuando los educandos son capaces de expresar con sus propias palabras lo que se les ha enseñado.

Además, existe un fuerte lazo entre este tipo de evaluación y los sentimientos que se generan al ponerla en marcha. Si los resultados son positivos, aflora un sentimiento reconfortante y aflora la sensación de que se ha logrado el objetivo y se cumplió la labor provocando felicidad y tranquilidad. Estos sentimientos se van modificando dependiendo de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, aun cuando los resultados sean deficientes no deben desanimarse sino que tienen que percibirlos como una oportunidad para idear nuevas estrategias y crear instancias colaborativas con sus colegas.

Desde otra perspectiva, se puede mencionar que cuando se da a conocer este tipo de evaluación de manera directa los y las estudiantes reaccionan desfavorablemente y con frustración. Se puede percibir una actitud de relajamiento y cuestionamiento ante lo formativo por lo que las profesoras sienten incertidumbre acerca del desempeño, si lograrán hacer las actividades correctamente o no. La frustración es un sentimiento recurrente, no obstante, la mayoría del tiempo se intenta revertirla para ir mejorando paso a paso la evaluación. Y en ocasiones,

experimentan una suerte de tristeza al tener que comentarles a los y las estudiantes que no están teniendo un buen desempeño.

Por otra parte, reconocen una potente relación entre la evaluación formativa y la toma de decisiones, ya que son adecuadas solamente cuando se basan en lo observado durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin duda, la elección que se realice va a ser beneficiosa para subsanar las debilidades identificadas durante el desarrollo del aprendizaje. Señalan que, si el desempeño no es el esperado, significa que se deben tomar decisiones pertinentes para mejorar la situación. Si se decide privilegiar la experiencia inevitablemente todas las actividades que se lleven a cabo deben contar con esa característica, es decir, deben tener un enfoque hacia lo práctico y útil para la vida real de los y las estudiantes.

V ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Análisis interpretativo

En esta etapa de la investigación se realiza el cruce entre tres elementos. Es decir, se procede a la triangulación de la información, la cual según Okuda & Gómez (2005) “consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos” (pág. 121). Los mismos autores señalan, que una de las ventajas de la triangulación es que cuando las estrategias arrojan resultados semejantes significa que pueden ser corroborados los hallazgos, mientras que cuando los resultados no lo son la

triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (pág. 120).

Además, la triangulación es útil en las investigaciones cualitativas, puesto que entrega validez y veracidad de los resultados obtenidos, mediante el enlace entre diferentes métodos, que no necesariamente deben ser tres. Lo relevante en este sentido es comparar y contrastar la información para determinar si convergen o difieren. En tal sentido, se puede indicar que “la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (Okuda & Gómez, 2005, pág. 120)

Para efectos de este estudio, la triangulación está compuesta por tres aspectos: el primero corresponde a las imágenes de las subcategorías generadas gracias a las entrevistas semi estructuradas, el segundo se trata de la información teórica aportada en el marco referencial y el último elemento son las imágenes de las categorías emanadas a partir del grupo focal. Por ende, tal como plantea Cisterna, (2005) al realizar la triangulación a partir de distintas fuentes de información “es posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos resultados de la investigación” (pág. 69).

El mismo autor antes señalado, manifiesta que lo fundamental en este tipo de análisis son las inferencias y las interpretaciones que se efectúan a partir de la información que ha sido triangulada, es decir, las imágenes de las subcategorías y categorías más el aporte del marco referencial. De tal forma, “este proceso interpretativo se ve enormemente posibilitado cuando partimos de elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación”. (pág. 70).

Por tanto, a continuación, se presenta la triangulación de la información que permite dar respuesta a la pregunta de investigación, acerca de la percepción de las profesoras respecto de la evaluación formativa para el aprendizaje en estudiantes de primero a octavo básico.

5.1.2 Sentimientos acerca de las actividades de evaluación

Antes de comenzar, es oportuno comprender que los sentimientos son bloques de información que se relacionan con la experiencia, son una síntesis de datos de deseos, proyectos, valores personales vinculados con la realidad. Existen distintos tipos de sentimientos, de manera simple se pueden mencionar los agradables y los desagradables. Segura & Arcas (2018) señalan que la alegría, la esperanza y el optimismo forman parte de los sentimientos que provocan agrado en los seres humanos; en cambio, la tristeza, la culpabilidad y la vergüenza son aquellos que son desagradables de sentir. Es importante reconocer los sentimientos que experimentan las profesoras ante las actividades de evaluación, ya que por medio de estas se recolectará la información necesaria para posteriormente tomar decisiones.

Al respecto, el Ministerio de Educación señala que

La actividad de evaluación que proporcionará la evidencia de aprendizaje debe estar alineada con el objetivo de aprendizaje y los criterios de calidad o logro: esto es fundamental, ya que, si la evidencia no representa de buena forma el aprendizaje esperado, las inferencias e interpretaciones basadas en dicha evidencia serán menos precisas y, a su vez, se tomarán decisiones pedagógicas menos ajustadas a las reales necesidades de los y las estudiantes. (Ministerio de Educación , s/f, pág. 24)

Tipos y características de las actividades de evaluación

De acuerdo con lo expresado por las participantes, se pueden dividir las actividades de evaluación en dos grandes grupos. Primero, se encuentran las de tipo individual, donde destacan los quiz, las anécdotas, las bitácoras, el cambio de rol, responder preguntas, lluvia de idea, escritura de cartas al director, entre otras. En segunda instancia se pueden distinguir las de tipo grupal, donde resaltan los debates, las conversaciones, presentaciones, exposiciones y los cuentos matemáticos.

Al hablar de actividades individuales, una de las participantes señala que

Mira, nosotros hicimos una... realizaron una bitácora. Y les di la pauta de evaluación de lo que tenían que realizar, presentaron su bitácora escrita, según la pauta de evaluación fueron leyendo y fueron contando su historia. (Sujeto 1, entrevista, anexo2 pág. 15)

La actividad diseñada por la docente coincide con las sugerencias que plantea el Ministerio de Educación en el programa de estudio de segundo básico, donde se sugiere la escritura libre de los y las estudiantes acerca de algún tema que sea de su interés “que pueden ser narraciones de lo que han hecho, cuentos, poesías, comentarios sobre lo que están leyendo, algo que aprendieron fuera del colegio, etc.” (pág. 69).

Un aspecto importante, es que antes de llevar a cabo la actividad de evaluación los y las estudiantes deben estar al tanto de los criterios con los cuales será evaluado su trabajo. Para ello, se pueden entregar los lineamientos de los niveles deseados mediante la exposición de algún ejemplo que funcione como modelo a seguir (Ministerio de Educación, 2018). Lo descrito por en el programa de estudio se puede observar en la práctica real del colegio de La Florida, puesto que la profesora señala dentro de las características de la actividad, que entrega de manera previa una pauta donde se detalla lo que deben realizar los niños y niñas. Al mismo tiempo manifiesta “*Qué.... Eeeh... queeee presentaba una rúbrica primero, tenía pasos, tenía pasos que ellos le estaba enseñando ¿Ya? Nuestro objetivo en ese minuto era que ellos escribieran y se expresaran de buena manera en el papel y hablando, ¿Me entiendes?*” (Sujeto 1, entrevista, anexo 2, pág. 15)

Por otra parte, se encuentran las actividades evaluativas grupales, entre las cuales se encuentran los debates, las conversaciones, presentaciones, exposiciones y los cuentos matemáticos. Una de las profesoras expresa claramente que

Me gusta hacer los debates de forma dirigida, entregándoles un tema, cierto. Entregando las posibles preguntas, cierto, que se van a realizar y actuando de dirigente o modelador, cierto de la actividad, siendo eeh... tratando de hacerlo bien dirigido para que todos puedan participar, no me gusta mucho el debate abierto en el sentido de que hay niños que les cuesta más dar a conocer su opinión, entonces yo prefiero ir incorporándolos a todos de esa manera. (Sujeto 3, entrevista, anexo pág. 15)

Las actividades evaluativas con características grupales propician un ambiente de trabajo colaborativo donde se valoran los distintos puntos de vista y se fomenta el aprendizaje con otros. Además, se favorece la correulación del proceso de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo y se toman en consideración los aportes de los otros. (Ko, citado por Fraile, Gil-Izquiero, Zamorano-Sande, & Sánchez-Inglesia, 2020). Una de las profesoras menciona que “*en los cursos más grandes tratamos de hacer debates, conversaciones, ya... en relación a las*

unidades que se están viendo en ese momento. Ya, eso es más que nada”. (Sujeto 3, entrevista, pág. 1)

Castro & Moraga, (2020) manifiestan que al diseñar una actividad de evaluación es sustancial que exista concordancia entre los propósitos, objetos y los métodos de evaluación utilizados. Para lograr esta alineación entre los elementos, primeramente, es necesario reflexionar acerca del por qué, cómo y cuándo evaluar, para luego determinar cuál es el vínculo real entre lo que se evalúa y cómo se evalúa.

Dentro de las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación, es posible señalar que la información o evidencias del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes se pueden obtener a partir de diversas actividades. Entre las que se distinguen aquellas de carácter espontáneo que surgen sin previa planificación, como la conversación entre estudiantes que permite generar evidencia informal; aquellas con planificación previa que invitan a la interacción entre los y las estudiantes, como las originadas a través de preguntas que propician la reflexión, obteniendo evidencia acerca del pensamiento y desarrollo de los educandos durante la clase. Finalmente, se encuentran las definidas desde un comienzo que tienen lugar como parte integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el uso de cuadernos y bitácoras. “Como se ve, prácticamente toda acción que se desarrolla en la sala de clases podría ser usada como evidencia evaluativa y sirve, por tanto, para el monitoreo de la comprensión y el aprendizaje de los y las estudiantes” (pág. 24).

Las participantes manifiestan que sus actividades de evaluación se caracterizan por contar con diferentes etapas, entre las cuales destacan el trabajo previo, donde se van desarrollando aspectos generales de la tarea, por ejemplo, la entrega de rúbricas, asignación de temas por investigar, abordaje de elementos teóricos. Luego, se halla la etapa de estructuración y organización, donde se detalla lo específico y finalmente está la etapa de presentación y puesta en marcha de las diferentes actividades. Es ahí en el momento de puesta en marcha donde afloran distintos sentimientos por parte de las profesoras, los cuales dependen de la efectividad de las actividades que han diseñado y luego implementado.

Efectividad de las actividades de evaluación

Cuando se habla de la efectividad de una actividad de evaluación, se refiere básicamente, a “la relación de coherencia entre los objetivos educativos, establecidos a priori, y los resultados educativos, obtenidos a posteriori” (Bandeira, 2000, pág. 10). El autor señala que la efectividad es un indicador clave de la calidad educativa. Por su parte, Muñoz, (2006) afirma que la efectividad en educación tiene que ver con los aprendizajes significativos que los estudiantes logren desarrollar, “a partir de una educación de calidad, en base a la integración de todo el sistema educativo con el objetivo central de educar con calidad, eficacia y equidad”. (pág. 2).

Lo expresado por las participantes concuerda con lo declarado por Muñoz, puesto que ambas posturas relacionan la efectividad con el desarrollo del aprendizaje esperado y destacan que la notan cuando los estudiantes son capaces de asociar aquello que han investigado de forma autónoma con un contenido y objetivo específico que se ha tratado durante una clase.

Yo quedé bastante contenta, quedé bastante satisfecha, me gustó. Me sentí contenta, porque sé que los niños aprendieron eso. Te puedo decir que ellos sí aprendieron lo que era una receta. Aprendieron lo que es una bitácora, ya saben lo que es una anécdota, que es algo como chistoso de su vida. Ellos ya lo tienen incorporado (Sujeto 1, E, anexo2, pág. 16).

Al mismo tiempo, señalan que la efectividad está dada por la obtención de una buena calificación la cual sirve como evidencia de que los niños y niñas cuentan con el conocimiento necesario, es decir, se vincula fuertemente con la idea que postula Bandeira, (2000) acerca de la efectividad como la coherencia entre el objetivo y el resultado esperado. Añaden que, si una actividad arroja resultados positivos, significa que esta puede ser replicada en otra asignatura o para tratar un contenido diferente. Del mismo modo, indican que, si los estudiantes logran descubrir sus fortalezas y debilidades durante el desarrollo de una determinada tarea, se está en presencia de una actividad que ha alcanzado el objetivo que se ha propuesto con antelación.

Cuando una actividad logra la efectividad se producen una serie de sentimientos por parte de las profesoras. Los sentimientos son una dimensión de gran relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que siempre están presentes cuando interactuamos con otros, aunque muchas veces no se tomen en cuenta. Existen dos opciones al hablar de sentimientos en educación, la primera es reconocerlos y otorgarles la importancia que merecen,

mientras que la segunda es ignorarlos aun cuando estén afectando a los sujetos, puesto que el actuar está, sin duda, vinculado al sentir. “Los sentimientos no son una fuerza desordenada y caótica a la que haya que mantener a raya. Por el contrario, tienen un sentido de dirección positiva, que conlleva procesos de sobrevivencia, protección, autorregulación y desarrollo personal.” (Moreno S. , 2001, pág. 73).

El mismo autor antes mencionado, manifiesta que los profesores y profesoras tienen una gran labor cuando se trata de sentimientos, puesto que es necesario que reconozcan tanto sus propios sentimientos como los de sus estudiantes. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es crucial que se logre expresar lo que se siente, para conseguir un verdadero vínculo, y al mismo tiempo

Descubrir que nuestros sentimientos son parte integral de nuestro trabajo, que nos dicen mucho de cómo estamos en relación con el grupo, con los alumnos en particular y con nuestra labor docente, puede ser una veta rica para clarificar la dirección y el sentido que le damos a lo que hacemos. (Moreno S. , 2001, pág. 74).

Torres J. (2020) menciona que durante un largo período, los sentimientos fueron un aspecto invisibilizado dentro del aula, solamente se ponía atención en el desarrollo intelectual, ignorando el plano afectivo, emocional y el sentir de los actores de la educación. Además, indica que la labor docente frente a lo emocional “implica confiar en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y transmitirle entusiasmo por las tareas que se le proponen, así como acerca de sus posibilidades de éxito” (pág. 73). Por ende, el sentir de los y las profesoras así como el de los educandos es un aspecto primordial a lo largo de todo el proceso educativo.

Los sentimientos son realmente importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es durante la evaluación cuando su reconocimiento cobra mayor valor. Forster (2018) manifiesta que es en esta instancia cuando se puede influir de forma positiva o negativa en el o la estudiante. Añade que es durante una situación evaluativa cuando “generan desmotivación, aprendizajes erróneos y sentimientos de injusticia en los estudiantes, que en nada favorece un ambiente de aprendizaje que resulte significativo para ellos” (pág. 325).

Prieto, (2008) concuerda con la autora mencionada en líneas anteriores, cuando expresa que la evaluación es capaz de producir sentimientos de frustración o superación en los y las

estudiantes. Al mismo tiempo, resalta la alta influencia que genera en la imagen que construyen de sí mismos

Dado que como producto de un proceso evaluativo «un ‘no se’ se puede transformar en un ‘no sirvo’ o en un ‘no nací para ello’». Y, en un sentido positivo, el ‘sirvo para ello’ se puede transformar en un ‘valgo mucho’ o ‘nací para triunfar’ (Gluz citado por Prieto, 2008, pág 136)

Se ha enfatizado en la relevancia que tienen los sentimientos de los y las estudiantes y las influencias que significan para el aprendizaje. No obstante, es oportuno detenerse en aquello que sienten las profesoras frente a las actividades de evaluación. Cabe señalar, que todas experimentan diferentes tipos, comenzaremos por describir aquellos que se categorizan como agradables para dar paso a los que se definen como negativos, enfatizando en las causas aparentes.

Dentro de las declaraciones de las profesoras se pueden encontrar aquellos sentimientos que se relacionan con la alegría, tales como la satisfacción o felicidad. Carrión & Cols (citado por Vicente, López, Trejo, & González, 2019) mencionan que la satisfacción se vincula con la valoración cognitiva y personal que realiza cada sujeto acerca de sus aspiraciones, objetivos planteados y alcanzados, además de su calidad de vida y sus expectativas respecto de su profesión. Entendido aquello, adquieren relevancia las afirmaciones de las participantes, cuando mencionan que

Esta implementación que hice me funcionó, esta estrategia me funcionó. Entonces por este lado tengo que ir, por este curso”. Entonces esa es la satisfacción de lo que tú estás haciendo, lo estás haciendo bien para ese grupo de curso. (sujeto 6, Gf, xx)

En este sentido, la satisfacción de la docente está dada por una correcta realización de su trabajo, específicamente la aplicación de estrategias en un determinado curso. Otra de las participantes expresa que experimenta sentimientos de satisfacción cuando

Ah claro, cuando los niños... cuando uno misma va evaluando, poniendo las notas y se van viendo los resultados en forma positiva, y ver que los niños quedan contentos con lo logrado, etc. Esos son los momentos en el que uno dice: “vaya,

aprendieron”, y uno se siente contento con una satisfacción de haber cumplido con ese objetivo. (Sujeto 4, GF, pág.3).

En este caso, aflora el sentimiento de satisfacción cuando los niños y niñas logran aprender lo que se tenía presupuestado. En este caso se relaciona con las notas que obtienen dando por cumplido el objetivo.

Al respecto, Vicente, López, Trejo, & González, (2019) señalan que la satisfacción que sienten los y las profesoras influye directamente en el desarrollo de su quehacer pedagógico, actuando como un indicador de la calidad de la enseñanza. “No debemos olvidar que tanto los docentes como el alumnado son dos piezas clave en el engranaje que es la educación, siendo ambos claros determinantes de la calidad de la educación” (pág. 39). Por ende, un profesor que está satisfecho con su trabajo dentro del aula, inevitablemente contribuirá en el fomento de la satisfacción de sus estudiantes, por medio de los métodos y estrategias más oportunas y pertinentes.

En suma, la satisfacción tiene lugar dentro del discurso de las profesionales de la educación, cuando comentan que al momento de evaluar y de obtener los resultados positivos y una buena calificación en una determinada actividad se genera la sensación de haber cumplido con el objetivo, lo que contenta a los y las estudiantes. Cuando la actividad de evaluación que se implementó funciona como se esperaba en un comienzo en un curso específico y se puede observar que los niños y niñas participan activamente y escuchando con atención puede aflorar la satisfacción y motivación por seguir adelante independiente de las dificultades y la vulnerabilidad del colegio donde desempeñan su labor como profesoras.

Por otra parte, se pueden encontrar los sentimientos que son contrarios a la alegría, tales como la tristeza o frustración. De acuerdo con Corona (2014), la frustración es un sentimiento que aflora cuando existe una incapacidad para lograr una correcta relación con los y las estudiantes cuando la comunicación no es del todo efectiva.

Las profesoras manifiestan que sienten frustración cuando *“les va mal y tú te sientes pésimo o te frustras o sientes que no estás haciendo las cosas bien. Entonces, el aprendizaje o no aprendizaje de los niños es algo que te lleva por una montaña rusa de emociones” (sujeto 2, GF, XX)*. Referente a aquello, Barriga, (2002) postula que se piensa con frecuencia que si un

estudiante aprende se debe a sus propios méritos, en cambio cuando fracasa en su proceso es netamente culpa del profesor o profesora. Desconociendo la gran labor educativa que se debe llevar a cabo, tales como la

... preparación y capacitación técnica del docente, compromiso con la tarea educativa, la cual exige a éste que se involucre de manera total con ella; esto es, que a través de su desempeño el docente vincule una serie de afectos con su proyecto de vida. (pág. 71).

Además, otra de las participantes indica *“de repente también los niños se frustran, nos frustramos nosotros cuando no lo logran, pero eso nos sirve a nosotros para que podamos comprobar que es lo que están aprendiendo los niños”* (sujeto 1, GF, pág.6). Se puede notar, que ambas participantes concuerdan en el hecho de que los resultados que obtengan los y las estudiantes desencadenan el sentimiento de frustración, dado que se percibe como un fracaso del proceso de enseñanza- aprendizaje. Barriga (2002) manifiesta que los y las docentes están bajo tanta presión que esto les impide reflexionar e intercambiar experiencias con sus otros colegas. Es preocupante darse cuenta que la mayoría de las profesoras enuncia la palabra frustración dentro de sus discursos al hablar de resultados deficientes, incapacidad para lograr los objetivos propuestos, entre otros. Este mismo autor expresa que

Una falta de reconocimiento a los esfuerzos que subyacen en la labor que se desarrolla y a la dificultad de reconocer, de forma relativamente tangible, el resultado de la acción educativa crea una situación global en donde la frustración puede convertirse en caldo de cultivo. (pág. 72).

La frustración no es lo único que sienten las profesoras, también es recurrente el sentimiento de incertidumbre, el cual expresan por medio de las siguientes palabras *“Y la única forma de saber es a través de esta evaluación. Esa es como la sensación de incertidumbre. ¿Aprendieron lo que tú enseñaste o no aprendieron lo que tú enseñaste?”* (Sujeto 6, GF, XX).

Otra de las participantes señala que *“bueno, en cuanto a la evaluación formativa, como dice... si, incertidumbre. Y también como que de repente los niños se ponen un poco tristes de no lograr el aprendizaje esperado en el momento”* (Sujeto 3).

Según Vignale (2009) la incertidumbre no debería concebirse como algo negativo, solamente puede entenderse de esta manera cuando se pretende dominar y tener el control absoluto de la

realidad. En cambio, desde la pedagogía de la incertidumbre, lo importante es la experiencia, por ello,

Aunque la experiencia no pueda preverse, predeterminarse, programarse, es importante que la escuela deje la posibilidad de encontrarse con el mundo de otra manera, desde la incertidumbre, que quizá se nos expropie desde pequeños, esa actitud receptiva, de escucha, pero también de indagación, de cuestionamiento, para encontrarnos con los niños en su diferencia, en su, siempre, ser otros. (pág. 6).

Desde esta perspectiva, la incertidumbre más allá de ser un sentimiento negativo le permite al docente buscar nuevas metodologías, estrategias e innovar para realizar las mejoras correspondientes a las actividades evaluativas que se han diseñado e implementado. Al igual que la frustración, puede ser revertida para crear una oportunidad de cambio. Tal como lo plantea una de las profesoras

Claro, genera frustración, pero deberíamos tomarlo como una oportunidad. Si tú me pides una palabra, en este caso sería una oportunidad como para volver a repasar y volver a retomar esos puntos negativos o debilidades que pudieron haber surgido durante la evaluación formativa. (Sujeto 4, GF, pág.3).

En síntesis, según las profesoras, al momento de implementar una determinada actividad de evaluación se produce incertidumbre acerca de lo que se está llevando a cabo, cuestionándose si los y las estudiantes realmente están aprendiendo y alcanzando el objetivo esperado, puesto que de lo contrario ellos experimentarían tristeza. Las profesionales de la educación añaden que se genera frustración cuando los resultados obtenidos por los y las estudiantes son deficientes y surge la sensación de que no están ejecutando su labor de manera adecuada.

5.1.3 Imagen mental acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa

Tomando en consideración que la imagen mental se refiere a las representaciones que cada sujeto genera a partir de la realidad, resulta necesario describir cómo las profesoras de un colegio de la comuna de La Florida conciben la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa.

Características de la retroalimentación

Dentro del ámbito educativo la retroalimentación se trata, fundamentalmente, de un proceso mediante el cual se brinda información relevante acerca del desempeño y quehacer del estudiante, durante su proceso de enseñanza- aprendizaje. En tal sentido, las participantes de este estudio manifiestan que la retroalimentación se caracteriza por ser un acto donde se repasan aquellos contenidos trabajados en las clases, por medio de diferentes actividades. Y al mismo tiempo, se intenta recolectar el conocimiento que se ha traspasado para trabajarlo de forma conjunta. Lo cual manifiestan de este modo *“para mí la retroalimentación es como recolectar lo que tú has traspasado, que es lo que adquieren los estudiantes e ir frente a eso y trabajar en conjunto para la nivelación que te decía yo anteriormente* (sujeto 5, ES, pág.3).

A partir de lo expresado por las participantes, se puede inferir que existe una visión de la educación que se condice con lo tradicional, donde se intenta llenar a los y las estudiantes de conocimiento, como si se tratara de recipientes. Se concibe la educación desde un modelo que privilegia lo memorístico y el dominio de conceptos, donde lo importante es que el alumno sea capaz de reproducir aquello que se le ha enseñado al momento de la evaluación. Desde la perspectiva tradicional, la evaluación es concebida como un momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde lo importante es comprobar que los y las estudiantes han almacenado correctamente el conocimiento que se les ha traspasado. Por tanto, la evaluación

se revela como una mera probación del poder del profesor contra la libertad de los alumnos, y ejerce una medida de control disciplinario tanto a la imposición docente como a lo que el profesor espera que el alumno conteste en las pruebas escritas y, en general, a lo que debe saber” (Mejía, 2012, página 30).

Con referencia a lo anterior, Freire (Citado por Escobar, 1985) señala que:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben, pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (p.9).

Resulta interesante detenerse en lo declarado por Freire, puesto que la descripción que realiza se vincula fuertemente con lo expresado por las profesoras, se puede apreciar la idea de que los educandos deben recibir los comunicados de manera pasiva, repitiendo al pie de la letra lo que se les ha traspasado. Cuando la reproducción de los contenidos no supera las expectativas del profesor, se debe dar paso al proceso de retroalimentación el cual tiene como característica principal lograr la nivelación entre los educandos, para que todos sean capaces de memorizar y acumular la información que les ha revelado, por ello, se debe volver a alimentar a los niños y niñas con el conocimiento que necesitan reproducir.

Castro (2020) señala que la retroalimentación “es un factor clave durante el proceso de aprendizaje de todo estudiante, ya que permite proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso en su formación” (pág. 14). Al respecto, las profesoras manifiestan que retroalimentar *“es cuando vuelves a repasar los contenidos con los niños a través de distintas actividades. En la sumativa, por ejemplo, cuando los niños tienen el resultado de una prueba y vuelves a repasarla con los niños y van viendo los resultados y van analizando las respuestas malas, por ejemplo”* (sujeto 2).

Se aprecia que existen ciertas diferencias entre ambas posturas, mientras la autora recalca la relevancia de entregar información a los estudiantes y análisis de su desempeño respecto de los avances y de sus debilidades, las participantes enfatizan en el acto de repasar los contenidos con los estudiantes a través de diferentes actividades. Es decir, existe una carencia de análisis en el proceso formativo de los niños y niñas, se trabaja la retroalimentación luego de aplicar una evaluación sumativa, donde lo que cobra valor son las respuestas que tuvieron incorrectas en un determinado instrumento evaluativo, pero sin la intención de que exista una mejora e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lamentablemente, la retroalimentación abordada de este modo produce una pobreza y debilitamiento del potencial que tiene este proceso, como sostiene Sadler (citado por Forster, 2018) “sin proporcionar estrategias para mejorar el aprendizaje y sin un seguimiento de cómo influye posteriormente la información entregada en el desempeño del estudiante, la retroalimentación puede verse simplemente como datos inconexos o comentarios que no conducen u orientan a la acción” (pág. 125). En tal sentido, es imperante que la retroalimentación se convierta en un aspecto clave que sea parte del proceso de planificación, diseño, aplicación, evaluación y mejoras dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, no se puede desasociar, porque es, sin duda, una parte muy importante para la formación de los niños y niñas.

La retroalimentación debe ser tan clara y precisa que le permita al estudiante modificar el trabajo o producto que está realizando, por ello es sumamente relevante que los comentarios de las profesoras apunten hacia las mejoras y no hacia aspectos que están fuera del alcance de los niños y niñas o son incomprensibles. En tal sentido, Zepeda (2017) postula que la retroalimentación debe contar con principios básicos, entre los que destaca que la retroalimentación sea descriptiva y que no caiga en juicios acerca del aprendizaje, que tome en cuenta los aspectos logrados y aquellos que están por mejorar, que otorgue información respecto de la tarea o producto y que la meta se centre en los aspectos cambiables por el estudiante, tal como se señalaba en líneas precedentes.

Otro aspecto que es oportuno abordar, tiene relación con el tipo de retroalimentación que aplican las profesoras antes sus estudiantes. Las participantes manifiestan que dentro de su quehacer en el aula tiene alta presencia la retroalimentación centrada en el premio, la cual provoca que los niños y niñas se esfuercen más cuando hay un incentivo de por medio, ya sea un lápiz como regalo; una décima o un punto para la calificación de una evaluación sumativa; una anotación positiva, destacan que el otorgamiento de estas medidas están supeditadas al desempeño demostrado durante la realización de las diferentes actividades y desafíos de las clases. Relativo a lo anterior, MINEDUC (2006) menciona que “esta evaluación es refuerzo positivo en su expresión más pura. Como ejemplo se pueden incluir dibujos de “caritas felices”, calcomanías y stickers de premio, estrellitas, así como la muestra pública del trabajo” (pág. 271).

Al analizar el tipo de retroalimentación más utilizada por las profesoras a la luz de lo propuesto por Tunstall & Gipps (1996) quienes establecen diferentes clasificaciones de la misma, es posible notar, que la retroalimentación que más utilizan las profesoras es la de tipo A, referida a un reforzamiento positivo o negativo, la que se concibe como generadora de juicios porque está centrada en la persona más que en el trabajo desarrollado, lo cual queda de manifiesto de acuerdo con lo señalado por una de las entrevistadas *“Yo... eeeh... en constante...eeeh en constantes clases voy haciendo premios, premios... por ejemplo, no sé si ellos cumplen una cierta cantidad de tareas que son en clases, ellos obtienen un premio y eso ha sido un refuerzo, porque ellos quieren tener ese premio porque todos los demás compañeros están teniendo eeh no sé... un lápiz por ejemplo... cosas así súper chiquititas, pero con tal de tener un premio, ellos pero hacen pero todo lo posible, lo posible por hacer, para terminar sus evaluaciones o sus actividades en clases”* (Sujeto 6, E, anexo 2, pág.73).

Es decir, el foco está puesto en que los y las estudiantes cumplan con lo solicitado más que en el modo en que desarrollan un determinado trabajo o producto, en ningún momento la profesora hace alusión al desempeño de los estudiantes en términos de habilidades, capacidades y actitudes, a la calidad de sus respuestas, las fortalezas ni los aspectos mejorables que se pueden advertir en sus tareas, simplemente se entrega un premio a la persona que cumplió con su deber. Sin duda, el tipo A es una de las maneras más tradicionales de evaluación de acuerdo con lo postulado por Tunstall y Gipps, citado por el Ministerio de Educación (2006).

Tal como se ha mencionado, la retroalimentación se puede dividir en diferentes tipos, se puede encontrar la A1 que es premiar y la A2 que es castigar. La última se contrapone a la retroalimentación positiva, Contreras & Zúñiga (2017) señalan que se concibe negativa si descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad. MINEDUC (2006) declara que este tipo se vincula con medidas concretas, donde se pueden escuchar expresiones tales como *“mientras más nos demoremos, más tiempo nos quedamos a la hora de almuerzo, les sugiero que se apuren en terminar”* o *“si no se callan doy la materia por pasada y entra en la prueba de la próxima semana”* (pág. 271).

Cabe señalar, que no solo en la teoría se puede hallar el castigo como modo de retroalimentar, sino que es posible encontrarlo dentro de las salas de clases del establecimiento educacional donde se ha llevado a cabo esta investigación. Una de las participantes manifiesta

que no, yo creo que... no... a ver... lo que pasa es que claro, si lo llevamos al castigo, para el niño es castigo eeh... cuando tú le dices, por ejemplo, perfecto, tú no te estudiaste esto, lo vas a tener que hacer ahora, para él es un castigo y todo el mundo lo ve como castigo, siendo que no es un castigo. Me gusta mucho eso, si no lo hicieron en casa, lo vas a hacer ahora en clases, pero lo vas a hacer y después, luego de eso es, te das cuenta, te costó mucho, no... te quitó mucho tiempo, te enfermaste, no... te causó estrés... entonces te das cuenta que tú lo puedes hacer perfectamente. (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 61).

Según lo expuesto por la profesora, el foco está puesto en el cumplimiento de las actividades más que en la calidad de la retroalimentación y el aporte que puede significar para los y las estudiantes. Al mismo tiempo, es posible notar que tanto el premio como el castigo no ofrecen mayor información respecto del desempeño del educando en su proceso de aprendizaje, no proporciona los detalles suficientes que les permitan reconocer las fortalezas y debilidades de sus trabajos y tareas. Al respecto, Hounsell citado por Forster (2018) declara que “aprendemos más rápido y mucho más efectivamente, cuando tenemos una idea clara de cómo lo estamos haciendo y lo que podríamos necesitar para mejorar” (pág. 126).

Por otra parte, las participantes expresan que, al momento de llevar a cabo una retroalimentación, se trabaja desde el error y desde las fortalezas que presenta el grupo curso, se debe estar en conocimiento de las debilidades de los educandos para ser capaces de afrontarlas y subsanarlas utilizando las estrategias más oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, una de las entrevistadas menciona que “*mis feedback son de ir enfocándome en el error y también en las fortalezas, ojo... a mí también me gusta mucho eso... se dieron cuenta que acá la mayoría tuvo un 90 por ciento, que todos súper bien y ahí me cuelgo de eso y de ahí luego pasamos al otro diez por ciento que no les fue muy bien, porque yo tengo que darles ese feedback a los chicos*” (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 62).

Cabe destacar que el uso del error como herramienta para mejorar el aprendizaje, es un aspecto fundamental dentro de la evaluación formativa y debe ser abordado como tal en la retroalimentación. Por lo general, los profesores tienden a penalizar el error, otorgándole una connotación negativa, puesto que significa un menor puntaje y se toma en consideración solamente al finalizar el proceso de evaluación cuando es consignada la calificación final. Si bien la participante menciona que trabaja la retroalimentación enfocándose en el error, parece

ser un enfoque básico. De acuerdo con De la Torre, (citado por Guerrero, Sigifredo, Chamorro, & Isaza, 2013) considerar el error desde una postura negativa, es un indicador claro de un paradigma positivista, donde el error se concibe como el antónimo de acierto, éxito, eficacia y debe ser impedido, de tal forma que “el error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar” (pág. 364).

En relación con lo anterior, Forster (2018) postula que “cuando estamos frente a una cultura de aula que no da espacio para cometer errores y solo enfatiza hacer las cosas bien, entonces se juzga como algo incorrecto cuando alguna tarea necesita mejoras” (pág. 128). De acuerdo con lo expuesto por la autora, en este caso nos encontramos frente a este tipo de cultura, puesto que la profesional de la educación menciona que se centra principalmente en los niños y niñas que demostraron un mejor rendimiento y en segunda instancia retroalimenta a la cantidad restante a los que refiere como aquellos a los “*que no les fue muy bien*”.

Es común dentro de las salas de clases de nuestro país que el error se entienda como algo que debe ser omitido y significa una falla en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Es oportuno dar un vuelco a esta visión para que la retroalimentación sea realmente efectiva y los estudiantes logren darse cuenta que a partir de los desaciertos se puede desarrollar nuevo aprendizaje. En palabras de Guerrero, Sigifredo, Chamorro, e Isaza, (2013)

Los maestros pueden y deben crear el escenario para que el estudiante acierte, y que en los intentos fallidos, aprenda y recree la necesidad de pensar de manera distinta, de que también tenga la oportunidad de evaluar su situación particular y los efectos en los demás, para que con criterio y posición crítica, deconstruya y fundamente teoría nueva, se proyecte desde sus propias experiencias para caminar por un sistema que funciona por aceptación general (pág. 377).

Por tanto, el o la profesora tiene el rol de analizar de manera minuciosa los errores cometidos por el estudiantado para identificar cuáles son de tipo conceptual, de ejecución, organización, entre otros. Con el fin de tomar decisiones pedagógicas más adecuadas, que verdaderamente aporten al aprendizaje de los niños y niñas. Al mismo tiempo, es fundamental que sean los propios educandos quienes puedan detectar sus falencias, pues esto les permitirá construir su proceso con mayor autonomía. (Dyer, citado por Forster, 2018).

Otro aspecto importante, dice relación con que la retroalimentación debe ser proporcionada en un momento significativo para los y las estudiantes, debe ser oportuna, puesto

que la meta es que el educando pueda utilizar la retroalimentación como un modo de mejorar su trabajo, desempeño o habilidad. Por ello, brindar información luego de aplicar una evaluación sumativa, suele llegar a destiempo y puede generar una carencia de sentido para los y las estudiantes (Huxham citado por Forster 2018). En el grupo focal, una de las profesoras alude específicamente a la retroalimentación después de una evaluación sumativa, señalando que *“por ejemplo, cuando vuelves a repasar los contenidos con los niños a través de distintas actividades. En la sumativa, por ejemplo, cuando a los niños tienen el resultado de una prueba y vuelves a repararla con los niños y van viendo los resultados y van analizando las respuestas malas, por ejemplo (sujeto 2, GF, pág. XX).*

Al analizar los elementos teóricos, se puede advertir que se recomienda que la retroalimentación sea entregada cuando los y las estudiantes son conscientes de su proceso de aprendizaje y logran notar que cuentan con el tiempo necesario para mejorar, reelaborar, corregir su desempeño o un determinado producto. Además, se manifiesta que la motivación y el esfuerzo de los y las estudiantes aumentan cuando la retroalimentación tiene lugar dentro del marco de lo formativo. William (citado por Föster 2018) indica que “la retroalimentación es más efectiva cuando se proporciona en forma inmediata o a lo sumo dentro de un período de días” (pág. 132). No obstante, al contrastarlos con la realidad se puede notar que las profesoras tienden a retroalimentar después de las evaluaciones sumativas, al obtener bajos resultados o luego de reconocer los aspectos más débiles de los objetivos de aprendizajes a lo que ellas refieren como el contenido traspasado hacia los niños y niñas.

Finalidad y orientación hacia las mejoras

Cabe señalar, que un elemento clave de la retroalimentación es la finalidad con que se lleva a cabo, la cual va a depender del sujeto que la realiza, sus intereses, el contexto y el objetivo que se ha propuesto con antelación. De acuerdo con lo manifestado por las profesoras, la retroalimentación tiene por finalidad verificar y comprobar que los y las estudiantes están aprendiendo el conocimiento que se les está transmitiendo. Una de las entrevistadas expresa claramente *“para qué lo hago... para ir cerciorándome de los conocimientos de los niños, o sea, si realmente están adquiriendo los conocimientos que yo le estoy entregando o no. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 26).*

Sin embargo, desde la teoría se puede advertir un fin mucho más amplio y significativo, que involucra los objetivos que se proponen, el camino que se debe recorrer para lograrlos y la meta que se pretende alcanzar, a este respecto, “retroalimentar permite acortar la brecha entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar, por lo que se podría considerar la columna vertebral en el proceso de construcción del conocimiento” (Ross citado Castro & Moraga, 2020, pág. 17).

Por ende, la retroalimentación tiene como finalidad disminuir la distancia entre el nivel de comprensión de los estudiantes y la meta deseada. Es decir, pretende guiar al estudiante por el camino hacia el cumplimiento de un objetivo anteriormente planteado. Sin duda, disminuir la brecha es fundamental, porque desde la opinión de una de las profesoras le permite comprobar si realmente los niños y niñas están avanzando en su camino hacia la meta. Si bien acortar la brecha es un fin legítimo para la retroalimentación, no es el único, ya que esta repercute de diferentes maneras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación a lo expuesto, Yáñez (2021) manifiesta que una buena retroalimentación funciona como un apoyo para el rendimiento académico de los y las estudiantes y a su vez favorece la motivación, autoeficacia y la autorregulación. Desde la perspectiva de la autora, la retroalimentación debe generar estudiantes activos y responsable de su propio aprendizaje, que desarrollen la autonomía y mejoren su capacidad de reflexión.

Según lo manifestado por las entrevistadas, además de considerar que la retroalimentación tiene como fin comprobar que los y las estudiantes han adquirido el conocimiento que se les ha entregado también existe la idea de fomentar la reflexión del estudiantado a partir de sus propios resultados. La nivelación de los aprendizajes de los niños y niñas, propiciando que sean capaces de expresar el contenido con sus propias palabras, generando un aprendizaje significativo. Tal como lo expresa la participante (...) *para que los niños se mantengan activos, y... eeh... insisto cierto, en que ellos puedan expresar el contenido con sus propias palabras, porque es la única manera en que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, eso es para mí la retroalimentación (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 37).*

Bravo (2015) menciona que es de suma relevancia que tanto el profesor como el estudiante cuenten con una comprensión conjunta y compartida respecto de que la retroalimentación tiene como finalidad facilitar el aprendizaje y “permite la adquisición de

rutinas para la autorregulación y que da cabida para la reflexión de los logros y errores, es decir, la meta cognición.” (pág. 12) Lo anterior, requiere una reconceptualización del error como algo negativo dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, transformándose en un medio y una oportunidad de aprender. No se puede dejar al margen el aprendizaje significativo al cual aluden las profesoras, puesto que manifiestan que la finalidad de la retroalimentación es que los niños y niñas sean capaces de expresar con sus propios términos aquello que se les ha enseñado, generando un aprendizaje significativo, el cual

produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores preexistentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. (Ausubel 1980).

A raíz de lo expuesto por el autor y tomando en consideración lo manifestado por las profesionales de la educación, se podría manifestar que la finalidad se relaciona fuertemente con el aprendizaje significativo, sin embargo, es entendido en un sentido muy básico como si se tratara simplemente de ser capaz de expresar cierto contenido utilizando palabras más simples y adecuadas para el nivel del estudiante. Reiteramos, que lo anterior, es posible advertirlo en estas declaraciones “(...) *para que los niños se mantengan activos, y... eeh... insisto cierto, en que ellos puedan expresar el contenido con sus propias palabras, porque es la única manera en que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, eso es para mí la retroalimentación*”. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 37).

El aprendizaje significativo suele ser utilizado en los discursos de las participantes, pero sin otorgarle la connotación adecuada. Bolívar, (2009) postula que el aprendizaje es una construcción de conocimiento donde cada pieza debe encajar con las demás de manera coherente. Es decir, el conocimiento nuevo debe conjugarse con el anterior, generando un aprendizaje a largo plazo que no sea fácil de olvidar. Es importante ir construyendo una suerte de red de conocimientos donde se tome en consideración aquello que el o la estudiante ya sabe, relacionándolo con nuevas ideas. Por ende, el hecho de que un estudiante sea capaz de expresar con sus propias lo que se ha enseñado, no es un indicador real de un aprendizaje significativo.

Por supuesto, que la finalidad de la retroalimentación va a depender del sujeto que la lleve a cabo. Cabe destacar, que la capacidad de retroalimentar a los y las estudiantes “es una habilidad que se aprende y es siempre perfectible, pues dependerá de la meta de aprendizaje que se esté trabajando, de las características de los alumnos y del contexto en el cual se entrega” (Agencia de Calidad de la educación, 2017, pág. 17). Una de las metas que debe perseguir la retroalimentación es la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario que la retroalimentación se convierta en un puente de comunicación entre docentes y estudiantes con el fin de identificar debilidades, dificultades y posibles opciones de mejoramiento. (Córdoba, 2006).

Con respecto a la orientación hacia las mejoras, las profesoras manifiestan que la retroalimentación debe estar relacionada con lo práctico y con el aprender haciendo, además de reforzar los conceptos trabajados en clases anteriores. Al mismo tiempo, señalan que debe invitar a los estudiantes a indagar e investigar para ir reforzando los aprendizajes y propiciar sus avances, centrándose en sus intereses y gustos, buscando siempre una estrategia distinta. Es interesante cuando una de los sujetos de estudio indica que *es como más que nada llevarlo a eso a que crean... a que tengan conciencia del estudio, que no se dejen llevar de repente por la emoción o por el estado (...) esa predisposición que tienen ellos antes de que tú digas la palabra estudiar... como que quiero hacerlos cambiar un poco eso...* (Sujeto 5, E, anexo 2, pág. 62).

En tal sentido, la intención de la profesora es modificar la disposición de los y las estudiantes ante el estudio, por lo que la retroalimentación debe estar netamente orientada a la creación de consciencia por parte del estudiantado. Sin embargo, no entrega más detalles con relación al modo en que esto se va desarrollando. Para que exista mayor reflexión y consciencia es oportuno que los niños y niñas logren notar cuáles son sus debilidades y fortalezas, para que logren darse cuenta cómo ha sido su desempeño. Es difícil que un o una estudiante logre notar cuál es la importancia del acto de estudiar y del proceso de enseñanza-aprendizaje si no establece un vínculo con su profesor o profesora que le permita ir construyendo y mejorando su quehacer educativo. Es decir, “crear una relación de confianza de modo que el estudiante sepa que puede contar con el profesor para recibir información y orientaciones sobre la tarea” (Hounsell citado por (García-Jiménez, 2015, pág 7).

Por otra parte, surge la motivación como un tema relevante al momento de aplicar una evaluación y retroalimentación, puesto que va a determinar el desempeño que un o una estudiante demuestre en una determinada tarea. Una de las participantes expresa que... *entonces esto les va a llamar la atención y va a hacer que esa retroalimentación, esa motivación sea distinta, una forma distinta de poder mostrar ese mismo contenido que a lo mejor podría haber mostrado en una guía que ellos tenían que leer. Eso yo creo que es una buena retroalimentación, pero pensando en ellos.* (sujeto 6, ES, XX). García-Jiménez (2015) menciona que la motivación que muestre el estudiante ante una tarea de evaluación será de gran valor para que la información “aportada por la evaluación pueda contribuir a la mejora del desempeño del estudiante” (pág. 8).

Tomando en cuenta lo expuesto en líneas anteriores, se puede manifestar que

Otorgar retroalimentación es útil para el aprendizaje en la medida en que se dé la oportunidad para trabajar a partir de la información recibida (con monitoreo y apoyo docente si es necesario), es decir, usarla efectivamente para seguir aprendiendo. Esto implica que es más efectiva una retroalimentación entregada antes de poner notas y que se pueda conversar con la o el docente si hay estudiantes que lo necesitan. (pág 30). (Ministerio de Educación , s/f)

En suma, la retroalimentación permite la reflexión tanto del estudiante como del profesor, en la medida en que ambos sean conscientes de aquello que deben mejorar, corregir y fomentar. Sin duda, una orientación hacia las mejoras debe propiciar los cambios en las acciones de los actores involucrados en el proceso de retroalimentación, además de modificaciones en la enseñanza-aprendizaje, para así responder a las necesidades que se presentan. “la retroalimentación requiere tiempos y apoyo para ser usada y así asegurar que efectivamente sea una herramienta que fortalezca el aprendizaje” (Ministerio de Educación , s/f, pág., 29)

5.1.4 Interpretación respecto de la toma de decisiones

Resulta de gran relevancia reconocer el valor y el significado, que las profesoras le otorgan a las decisiones que toman durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elementos para la toma de decisiones

Para comenzar, es preciso mencionar que decidir se define en un sentido amplio como tomar una determinación definitiva sobre un asunto o bien, como formar juicio resolutorio sobre algo dudoso o contestable. (Real Academia Española, 2021) El ser humano constantemente está tomando decisiones acerca de su proceder y el plan de acción coherente que debe adoptar ante acontecimientos específicos. En oportunidades esas decisiones se realizan de forma inconsciente y de modo inmediato sin mediar mayor reflexión. No obstante, en el caso de los profesionales de la educación como profesores o profesoras estas decisiones están basadas en diferentes componentes, tal como plantea Acuña, (2008)

... reflexionan sobre la finalidad de la interacción con ellos, la metodología a emplear, las operaciones mentales que se promoverán, las actividades que se realizarán y su intención, contenidos —su profundidad, secuencia y dosificación, las formas de evaluación y retroalimentación al alumno, el sentido de las reglas de convivencia en el aula, la libertad del alumno o el papel de los planes y programas de estudios (pág. 178).

Por ello, de acuerdo con el autor antes mencionado, los profesores y profesoras deben tomar decisiones respecto de variados temas y aspectos relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es uno de ellos y requiere que los actores estén atentos a cada detalle y actuar de los y las estudiantes. Esta se concibe como un proceso donde se entrelazan diferentes prácticas de los profesores y estudiantes, donde el centro es el desarrollo del aprendizaje, favoreciendo la reflexión conjunta para tomar decisiones que permitan una mejora real y significativa para todos los actores de la educación.

Evaluar supone siempre necesariamente el acto de establecer el valor de algo y, para ello, no bastará con la mera recogida de información evaluativa, sino que precisaremos interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas, etc. (Mateo, 2000, pág 22)

Para efectos de este estudio, la evaluación se entiende como un proceso complejo donde se reflexiona sistemáticamente y se tiene como meta la mejora, a través de la recopilación de información, la elaboración de juicios para favorecer la toma de decisiones con el fin de valorar, describir y reorientar la acción de los agentes involucrados. Por su parte, la evaluación formativa es un proceso que recoge datos acerca del desempeño del estudiante, los cuales posteriormente son convertidos en información por los profesores y profesoras. La información que se produce permite que se realicen conclusiones cruciales para la toma de decisiones. En esta etapa de la evaluación se conjugan diferentes elementos los cuales van a actuar como parámetros y guía del modo de proceder, entre estos se pueden hallar la revisión de los planes de estudio, programas de asignaturas, recursos didácticos, características de los estudiantes, aspectos del contexto, entre otros. (Santos-Dueñas & Chiriboga-Zambrano, 2016).

Según la Agencia de la calidad de la educación (2017) la evaluación formativa se entiende como “un proceso continuo de evaluación que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta” (Pág. 11) De acuerdo con lo declarado en el decreto 67 la evaluación “tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Párrafo 19)

Al igual que en el decreto 67 del Ministerio de Educación, la Agencia de la calidad de la educación menciona que este tipo de evaluación les permite a los profesores monitorear el aprendizaje de cada uno de los estudiantes con el fin de identificar a aquellos que han desarrollado apropiadamente las habilidades y al mismo tiempo, otorga la posibilidad de detectar las dificultades de los niños y niñas, que pudieron surgir en el proceso de aprendizaje con el fin de ofrecer medidas o acciones remediales y oportunidades para todos.

El académico estadounidense Michel Scriven (citado por Guerra y Conzuelo 2015) fue el primero en acuñar el término de evaluación formativa y manifestando que se trata, fundamentalmente, de un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa, la define

como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se

está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. Este tipo de evaluación puede llevarla a cabo el equipo interno del programa, y normalmente sus resultados permanecen dentro las escuelas, para el conocimiento del propio equipo y de los participantes. (Pág. 31).

Además, señala que la evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que esté realizando. Este tipo de evaluación se sustenta en la interacción constante entre profesor y estudiante en donde se van recogiendo evidencias acerca del logro en el proceso de enseñanza- aprendizaje para tomar las decisiones más oportunas. La Agencia de la Calidad (2017) señala que, al tratarse de un proceso continuo que actúa como un ciclo, este tipo de evaluación está conformada por procesos claves, entre los cuales se encuentran:

Compartir metas de aprendizaje: Las metas de aprendizaje les permiten a los estudiantes tener claridad de hacia dónde se dirigen e ir verificando su propio avance durante el proceso.

Clarificar criterios de logro: Se trata, básicamente, de explicitar las expectativas y clarificar qué se espera de ellos y de un trabajo de calidad. Se deben entregar ejemplos y contra ejemplos con el fin de que los estudiantes comprendan de mejor manera lo que tienen que lograr.

Recolectar medios de verificación: Lo centran son las tareas y actividades diseñadas para generar medios de verificación suficientes acerca del entendimiento o estado actual de los y las estudiantes.

Interpretar la evidencia: La finalidad de este proceso es detectar y definir aquello que los estudiantes han comprendido, en qué han tenido mayores dificultades, cuáles son los errores más comunes y si cuentan con conocimientos previos respecto de la meta que se ha planteado. Al mismo tiempo, permite definir si las habilidades han sido adquiridas o no. Es relevante el uso que se hace de la evidencia para realizar ajustes a la enseñanza o bien, se puede determinar que se requiere mayor cantidad de evidencia para tomar decisiones más pertinentes.

Identificar la brecha de aprendizaje: Interpretar la evidencia permite reconocer la distancia que existe entre el estado actual de aprendizaje de los estudiantes y la meta que se ha propuesto con anterioridad.

Retroalimentación para cerrar la brecha: El profesor debe brindar a los estudiantes una retroalimentación descriptiva que les dé la oportunidad de reconocer su estado actual y lo que les falta para alcanzar la meta de aprendizaje. “Una de las claves para entregar una retroalimentación efectiva es motivar a los estudiantes a pensar y problematizar, en lugar de proporcionarles respuestas”. (Agencia de la calidad, Pág. 16).

Ajustar la enseñanza: Los profesores planifican cómo actuarán y qué decisiones tomarán para que aquello que enseñan se relacione efectivamente con las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes.

Cerrar la brecha: Es la etapa final del ciclo, donde se determina dónde están los estudiantes respecto de la meta de aprendizaje que debían alcanzar. El profesor define junto a los estudiantes nuevas metas que deben lograr y así se da inicio nuevamente el proceso de la evaluación formativa.

Basado en lo anterior y de acuerdo con Mateo, (2000) se puede mencionar que el proceso evaluativo contiene diferentes etapas, entre las cuales se encuentran el establecimiento de los objetivos de evaluación, la asignación de las tareas que deben llevar a cabo los y las estudiantes, el establecimiento de criterios y niveles de logro, la retroalimentación y la toma de decisiones. Esta última se trata de la etapa donde la información recopilada, cobra relevancia y debe ser analizada para orientar y valorar las acciones ejecutadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se logra un mejor conocimiento de la realidad y de las propias prácticas.

Las participantes de este estudio mencionan que al momento de tomar decisiones es necesario tener en cuenta distintos aspectos, entre los cuales destacan las características del contexto de curso

...también me voy enfocando en el contexto curso, ya... porque de repente hay niveles que vienen súper bien a su edad, pero hay niveles que están súper bajitos, entonces yo también tengo que ir bajando el nivel junto con el curso, tratar de ser, no sé... más concreta, eeh... eso... tratar de ser más concreta, más lúdica con las clases... (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 28).

Es decir, en este sentido las características de los y las estudiantes van a ser determinantes al decidir.

Al detenerse en la declaración de la profesora, es posible inferir de sus palabras que considera como un componente importante el rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo con su edad, lo cual queda explícito cuando señala que *hay niveles que están súper bajitos*. Según Torres & Rodríguez, (2006) “el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico)” (pág. 256). Para que un rendimiento escolar cumpla con las expectativas de un profesor o profesora, es necesario comprender que influyen diferentes factores los cuales van definiendo cómo será ese rendimiento.

La participante menciona que debe ajustar su actuar para adecuarse al nivel de los estudiantes, pero en ningún momento señala los elementos que lo condicionan y de qué manera ella puede contribuir hacia la mejora. Torres & Rodríguez, (2006) postulan que la clase social es un componente que interfiere fuertemente en el rendimiento académico, la cual se vincula con la escolaridad de los padres, el ingreso familiar y el tipo de vivienda, estas son variables que definen el éxito o fracaso de los y las estudiantes en una determinada área. A lo largo de la entrevista semiestructurada, las profesoras expresan que dentro del colegio existe alta vulnerabilidad, la cual la asocian netamente a la falta de recursos. Sin embargo, esta no es una característica menor, ya que sin duda, va a afectar el desempeño de los y las estudiantes, puesto que tiene que ver con factores internos como externos.

Por su parte Da Silva, (1999) menciona que la clase social “ es simplemente la posición que las personas ocupan en la división social del trabajo: se es más especializada o menos especializada, se está más vinculado a la producción material o a la simbólica”(pág. 37) El autor, menciona que la posición que se ocupe se vincula fuertemente con el código aprendido, ya sea elaborado o restringido, este determina lo que ese sujeto piensa, la conciencia, los significados que genera en la interacción con otros. En tal sentido, Bernstein (citado por Da Silva 1999) plantea que en el código elaborado, los significados realizados por la persona –el “texto” que produce- son relativamente independientes del contexto local. Al contrario, en el código restringido, el “texto” producido por la interacción social es fuertemente dependiente del contexto (pág. 38). En otras palabras, la clase social de la cual se proviene afecta y determina

también el modo de conocer e interpretar el mundo, es decir, influye en las características sociolingüísticas de los sujetos.

De este modo, todos los sujetos tienen acceso al código restringido, que se trata de un lenguaje gramaticalmente sencillo, con uso limitado de adjetivos, pronombres y sinónimos. No obstante, solo algunos tienen acceso al *código elaborado*, el cual dice relación con un orden gramatical adecuado y un uso cuidado de adjetivos, adverbios y pronombres. Es decir, no es posible desligar al sujeto de su contexto y de su clase social, ya que esta influye en su manera de dialogar con la realidad, interpretar las estructuras sociales y otorgar significado a las diferentes situaciones que se le presentan. Además, cabe señalar que la clase social hace referencia a ciertas características comunes, si los sujetos comparten su capacidad adquisitiva, recursos, bienes materiales y múltiples factores como nivel educacional, se pueden categorizar dentro de la misma clase. En este caso los y las estudiantes del establecimiento educacional pertenecen a un sector de vulnerabilidad.

Por lo anterior, las profesoras deben ser capaces de considerar las características de los y las estudiantes, al igual que la clase social a la cual pertenecen, puesto que esta afecta a su desarrollo, solamente tomándola en cuenta se logrará mejores resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es necesario estar conscientes de la clase social y del contexto en que se desenvuelven los y las estudiantes, esta condición no debe menguar las expectativas que se tienen de ellos ni mucho menos condicionar las metas partiendo del supuesto de que no lo lograrán.

Keddie (citado por Da Silva, 1999) manifiesta que el conocimiento previo que se tiene de los estudiantes fija la forma en que los y las profesoras se vinculan con ellos. “La capacidad intelectual de los alumnos tal como es evaluada por los profesores termina siendo determinada por la tipificación que los profesores hacen de ellos. Esa tipificación es determinada, en gran parte, por la clase social de los alumnos” (pág. 35). Esta característica debe estar presente dentro del proceso de toma de decisiones, pero no debe actuar como una condicionante.

Relativo a lo anterior, Torres & Rodríguez, (2006) plantean que la clase social influye de manera directa en el rendimiento de los educandos, por ello, es preocupante que la docente refiera un bajo nivel, pero sin mencionar las posibles variables que pueden interferir en esto. Por lo expuesto, el contexto de la familia cobra relevancia, puesto que influye en la percepción que

tienen los niños y niñas respecto de la valoración que reciben desde los miembros de su núcleo, qué tan negativa o positiva puede ser y en qué medida les brindan el apoyo necesario para desempeñarse de mejor manera en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, es fundamental la manera en que el o la estudiante percibe “su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar” (Torres & Rodríguez, 2006, pág. 257).

Por ende, no es posible juzgar el nivel de los y las estudiantes sin antes considerar los antecedentes familiares y el apoyo que los miembros del núcleo brindan al proceso de formación. La vulnerabilidad no puede ser tratada como un tema superficial, es pertinente que se reflexione en torno a esta y a las consecuencias y consideraciones que se debe tener al llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje. El aporte que realiza la familia hacia la educación y formación de los niños y niñas es fundamental, debe ser un elemento para considerar al momento de tomar decisiones. En palabras Scola (citado por Razeto, 2016) “la familia es un lugar educativo, —una comunidad de amor y de solidaridad insustituible para la enseñanza y transmisión de valores culturales, éticos, sociales, espirituales, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad” (p. 7).

Romagnoli & Cortese, (2016) mencionan que el hecho de que la familia se interese por las actividades que se realizan en el colegio, las vivencias y experiencias que tienen los niños y niñas, las tareas que resuelven, es un elemento clave para lograr el éxito en la educación, puesto que genera la sensación de interés por su progreso y su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, señalan que cuando los padres y/o apoderados tienen altas expectativas hacia el rendimiento de sus hijos se generan más oportunidades y posibilidades de surgir.

Las participantes señalan que influyen de sobre manera las características del contexto educacional en que se desarrollan los niños y niñas. Declaran que el establecimiento cuenta con escasos recursos, lo que interfiere en las decisiones que deben tomar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las docentes expresa lo siguiente

... trato de hacer mis clases con la menor cantidad de recursos posibles, o sea si yo los puedo poner... ideal... pero trato de nunca pedirle nada a los niños, porque yo sé que muchas veces no vamos a contar con los materiales y esa clase no va a funcionar o va a venir la mitad del curso. (Sujeto 2, entrevista, pág. X).

De acuerdo con lo manifestado por la profesora, se puede inferir que la falta de recursos condiciona la realización de las clases y las metodologías por las cuales debe optar. Por ello, es posible que los y las estudiantes con escasos recursos tengan menores oportunidades de lograr aprendizajes y de experimentar con metodologías más innovadoras y tecnológicas, pues estarán en desventaja frente a otros grupos con mejor situación. Romagnoli & Cortese, (2016) manifiestan que el rol que juega la familia en este sentido es crucial, ya que el acceso a materiales educativos abre una gama de posibilidades y fomenta las habilidades de los niños y niñas. El contar con este tipo de recursos, favorece el aprendizaje y el logro escolar. Añaden que en las familias en las que existen una gran cantidad de libros, textos escolares, cuentos o novelas, se promueve el interés por la lectura lo que repercute positivamente en lo académico.

Al respecto, Bellei, (2013) indica que los niños y niñas vulnerables tienen una desventaja propia “de grupos de menores recursos en situación de segregación, que opera tanto a nivel del contexto del aula-escuela como de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (pág. 331). El autor concuerda con los resultados arrojados por diversos estudios internacionales como los de Parcel, Dufur y Cornell (citados por Razeto, 2016) donde se afirma que “la pobreza material es un factor de riesgo para los niños, ya que implica menor acceso a recursos educativos que apoyen el proceso de aprendizaje, como materiales y actividades educativas. (pág. 9)

Es decir, la falta de recursos afecta a los educandos y al mismo tiempo condiciona el actuar de las profesoras. Lo anterior se hace evidente con esta declaración

Ya mira... ahora si tú me preguntas con respecto al colegio en el que estamos trabajando, por ejemplo...claro, siempre falta como recursos, pero la verdad que uno tiene que muchas veces uno tiene que poner de su parte si realmente quieres tener buenos recursos, hay que poner tu dinero, etcétera, si realmente estás comprometido... (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 53).

La profesional alude al compromiso, señala que si como profesor estás realmente comprometido debes poner a disposición del establecimiento los propios recursos, utilizando el dinero que cada uno posee.

En líneas anteriores expusimos la opinión de una de las docente donde manifestaba “trato de hacer mis clases con la menor cantidad de recursos posibles, o sea si yo los puedo poner... ideal”. (Sujeto 2, entrevista, pág. X). Es decir, la sujeto 4 y 2 concuerdan en su parecer,

puesto que ambas comentan que deben poner sus bienes económicos a disposición del establecimiento cuando desean que todo resulte como ellas esperan. Es preocupante notar esta realidad, ya que queda de manifiesto que el trabajo de las docentes se ve significativamente mermado por la falta de recursos. Además, surge la inquietud respecto de la distribución financiera que se realiza dentro del colegio.

Tomando en cuenta lo mencionado, cabe señalar que el Ministerio de Educación creó la categorización de “alumnos vulnerables” para designar a aquella “población escolar que recibe una asignación financiera especial otorgada dentro del marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial vigente desde el año 2008”. (Espinoza, Castillo, González, & Loyala, s/f, pág. 2). Por tanto, es oportuno interrogarse hacia dónde va destinado el aporte que se realiza a la institución si aun siendo parte de esta subvención especial la escasez de recursos es una problemática latente y determinante al momento de tomar las decisiones pedagógicas.

A raíz de lo indicado previamente, un aspecto que debe ser mencionado tiene que ver con el condicionamiento de las decisiones dentro del establecimiento, ya que una de las profesoras manifiesta que no puede actuar con plena libertad, ya que su proceder está supeditado a lo que requiere y solicita el establecimiento educacional.

Yo considero que mi toma de decisiones por lo menos en el colegio donde estoy ha sido determinada en base al ideal del colegio. A veces siento que no puedo tomar todas las decisiones que yo quisiera tomar, porque estamos como condicionadas a las cosas que solicita el colegio. Entonces eso me limita mucho en mis decisiones. (sujeto 2, GF, XX).

La participante señala que sus decisiones se ven condicionadas a lo que el colegio solicita, en este sentido se puede mencionar que inevitablemente el proyecto educativo de la institución actúa como marco que establece las directrices y lineamientos en los cuales se debe desarrollar el quehacer de los y las profesoras.

El Ministerio de Educación (2015) señala que el proyecto educativo

...tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no sólo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican (pág. 4)

Tomando en cuenta lo anterior, se puede mencionar que en el proyecto educativo cada establecimiento educacional detalla y deja de manifiesto su misión y visión, lo que influye sin lugar a duda en las decisiones que el educador pueda tomar. En este documento se explicitan las características distintivas que posee el colegio, es decir, su sello además de orientar la gestión y el quehacer de los directivos y del cuerpo de profesores. En este marco, se puede inferir que el colegio no brinda las herramientas que se requieren, pero al mismo tiempo actúa como condicionante de las decisiones que deben tomar las profesoras, no obstante, no se percibe como una entidad preocupada de brindar los recursos económicos y metodológicos indispensables para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relativo a lo anterior, Santos, (1996) enuncia que

la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla. (pág. 70).

Por tanto, tomando en cuenta lo expuesto por el autor y lo mencionado por la profesora se puede decir que ambas posturas concuerdan, ya que inevitablemente las decisiones van a estar determinadas e influidas por el contexto desde el cual se esté dialogando con la realidad. Aunque pareciera ser una característica negativa y condicionante, es difícil de evadir puesto que tiene que ver con las normas y las pautas que plantean las instituciones reguladoras, ya sean el ministerio de educación, la agencia de calidad o la propia escuela.

Otro de los elementos que influyen en las decisiones de las profesoras es lo curricular, ya que debido a las características de los y las estudiantes deben realizar diversas adaptaciones “*Sí, bueno, primero que todo, siempre es bueno hacer adaptaciones curriculares, sobre todo, yo trabajo en un colegio eeeh... con vulnerabilidad, escasez de recursos y la verdad es que hay que estar adaptando todo el currículum*” (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 28).

Cabe mencionar, que las adecuaciones curriculares comenzaron a adquirir mayor relevancia a partir de la promulgación del decreto 170/2010 de educación, donde se establecen normas para designar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) con el

fin de lograr una educación igualitaria. Se entiende como alumno con NEE a aquel que requiere ayudas y recursos adicionales, ya sean pedagógicos, humanos o pedagógicos, para contribuir al desarrollo de su aprendizaje. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010, artículo 2°).

En este decreto se establece que las NEE se pueden calificar en dos tipos:

- 1) De carácter permanente: Es una barrera para aprender y participar, la cual se experimenta durante toda la etapa escolar.
- 2) De carácter transitorio: Es aquella dificultad que se presenta solamente por un período de la etapa escolar.

Además, el decreto 83/2015 define las adecuaciones curriculares como

Los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar (Decreto 83, pág. 24).

Si bien las adecuaciones curriculares deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas, para favorecer su acceso a las oportunidades, asegurando la calidad de sus aprendizajes. No solamente es necesario aplicar las modificaciones y ajustes a los educandos con NEE, puesto que no son los únicos que poseen características y necesidades diferentes. En este sentido, Arnaiz (citado por Silva 2015) discrepa con lo planteado por la legislación chilena, puesto que menciona que

No sólo los alumnos con NEE tienen necesidades, capacidades e intereses distintos que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes, sino todos los alumnos. Así, cualquier alumno o grupo puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos para la administración educativa (pág. 68).

De acuerdo con lo que plantea la autora, es posible mencionar que dentro del aula existe gran diversidad de estudiantes, los cuales poseen características que los diferencian unos de otros, tienen diferentes estilos de aprendizajes, diferentes intereses, niveles de aprendizaje, entre otros. Es por ello, que el currículum debe ser flexibilizado para propiciar una educación para todos y todas. En este sentido cobran relevancia las palabras de la docente, quien enfatiza en

que *“siempre es bueno hacer adecuaciones curriculares”*. Vale decir, es consciente que dada la diversidad que se manifiesta dentro de la sala de clases es crucial adaptar y realizar los ajustes necesarios al currículum.

Si retomamos lo expresado por la participante, quien menciona que *“siempre es bueno hacer adaptaciones curriculares, sobre todo, yo trabajo en un colegio eeeh... con vulnerabilidad, escasez de recursos y la verdad es que hay que estar adaptando todo el currículum”* (Sujeto 2, entrevista, pág. X). Resulta oportuno detenerse a describir los diferentes tipos de adecuaciones que se pueden llevar a cabo dentro del aula. De acuerdo con lo planteado en el Decreto 83 del Ministerio de Educación (2015) existen las adecuaciones curriculares de acceso, que tienen como propósito facilitar y equiparar las condiciones en pos del progreso del aprendizaje. *“La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos”* (pág. 27).

Otra forma de adecuación curricular se relaciona con los objetivos de aprendizaje, los cuales se pueden adaptar y ajustar a las necesidades del estudiante, evitando la eliminación de aquellos que se consideran básicos e imprescindibles para el desarrollo integral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se puede aplicar una priorización y jerarquización de acuerdo a la importancia o bien flexibilizar los tiempos establecidos en el currículum otorgando períodos más largos al tratamiento de un aprendizaje u otro. Además, se recalca que la eliminación de aprendizajes se debe aplicar solamente si las adecuaciones realizadas con anterioridad no brindan los resultados esperados. Lo expuesto puede clasificarse dentro de las adecuaciones significativas, ya que modifican y alteran el currículum, no obstante existen aquellas que calzan dentro de lo no significativo, las cuales según Chavarría & Díaz (2013)

se refieren a aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos. Estas acciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos. (pág.

Tomando en consideración lo postulado por los autores y la declaración de la profesora, se puede inferir que las adecuaciones que se llevan a cabo tienen directa relación con la

vulnerabilidad de los y las estudiantes más que en sus necesidades educativas. Se trata, básicamente, de ajustes no significativos ya que no afectan profundamente al currículum.

Las características de los y las estudiantes, específicamente su condición de vulnerabilidad, requieren una reflexión mayor por parte de las profesoras al momento de planificar, ya que se deben tomar en cuenta las dificultades que presentan, las aptitudes que poseen, las carencias materiales y la postura del establecimiento educacional. Al respecto, García (1986) postula que “las decisiones de planificación se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, por las presiones recibidas por los profesores por parte de la administración o bien por presiones externas” (pág. 33).

Es importante vincular lo que plantea García con lo expuesto por la participante, ya que ambos coinciden en que las singularidades de los niños y niñas son determinantes al momento de planificar la enseñanza y desarrollar el proceso de aprendizaje. En el caso específico de la realidad de este establecimiento donde se lleva a cabo el estudio, el nivel de los discentes con relación a la escasez de recursos, demanda una adecuación en el área curricular, más que por un rendimiento descendido se trata de una carencia que condiciona la metodología y los recursos materiales con los que se cuenta. Lo mencionado se hace evidente con el siguiente comentario

eeh de recursos, ahora estoy tomando muchos elementos de recursos para hacer evaluaciones, ya... por ejemplo, eeh... hemos estado haciendo evaluaciones, así como de forma oral, ya... tomando por ejemplo... con imágenes, donde ellos tienen que visualizar y responder a partir de las imágenes que les estoy mostrando, pero también textuales, también están las evaluaciones que son de forma textual. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág 74).

Es decir, la vulnerabilidad es una condición que traspasa las barreras de los recursos e involucra variados aspectos que han sido expuestos a lo largo de estas líneas. El proceso de enseñanza- aprendizaje se ve afectado, las metodologías, las planificaciones, los elementos curriculares, y por, sobre todo, las decisiones que deben tomar cada profesor y profesora en pos de la mejora. En el marco para la buena enseñanza (MBE) reimpresso en el año 2008, se dan a conocer algunos lineamientos que permiten guiar a los profesores y profesoras en su quehacer tanto dentro del aula como fuera de ella, junto a su comunidad educativa. En este instrumento se presentan 4 dominios que se vinculan con todo el proceso educativo; desde la planificación de la enseñanza hasta la reflexión sobre la práctica docente. Centraremos la atención en la etapa

de evaluación y la toma de decisiones, para ello, es necesario revisar lo que se propone en el criterio 6 del dominio C, que tiene que ver con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Uno de los descriptores señala que el profesor o profesora debe ser capaz de reformular y adaptar las actividades de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes, por ende, las decisiones que tome deben conducir a la mejora del proceso educativo, redefiniendo y adoptando las estrategias, metodologías y recursos a utilizar. Esta capacidad que se ha nombrado, es primordial, ya que solamente de esta manera se puede procurar que la información que se ha recopilado será utilizada en pos de la mejora.

Resultados:

La evaluación arroja diferentes resultados que deben ser analizados por los y las profesoras, con el fin de realizar las mejoras pertinentes en pos del proceso de aprendizaje de cada niño y niña. Por ende, los resultados obtenidos a partir de la implementación de la evaluación formativa van a permitir reflexionar en torno a la práctica evaluativa y de enseñanza para que de esta forma las interacciones que ocurran dentro del aula sean significativas y den cuenta del desempeño de los y las estudiantes. De este modo, se pretende que los actores de la educación logren analizar los resultados para guiar la toma de decisiones y acciones pedagógicas a futuro. (Agencia de Calidad de la educación, 2017).

Sin lugar a duda, los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje definen el camino a seguir y el proceder de las profesoras. Con relación a ello, una de las entrevistadas manifiesta

eeeh... qué tipo de resultados me motivan... eeeh cuando, claro poh cuando los niños yo sé que están muy mal, y estoy viendo que los resultados no me están dando frutos como yo pensaba ahí es donde tengo que hacer un cambio de chip y decir no poh esta forma no le está funcionando a este curso, tengo que ver otra forma, cambiar la metodología, pero con este curso, porque a lo mejor con el otro sí me está funcionando bien. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75).

De acuerdo con lo expresado por la profesora, los resultados y/o nivel de logro que tengan los y las estudiantes va a desencadenar un modo de actuar u otro. En este caso específico, se refiere a los resultados deficientes, lo cual provoca un cambio de mentalidad en ella y cuestionamiento, lo que ella nombra como un “cambio de chip”. Cabe señalar, que la evaluación

sirve como ente regulador dentro del proceso de aprendizaje, puesto que la información que se desprende de ella, los resultados arrojados, los niveles de logro alcanzados por los y las estudiantes; facilitan el actuar del profesor o profesora y otorga el sustento necesario para tomar las decisiones más pertinentes y oportunas. Las cuales, sin lugar a duda, van a afectar positiva o negativamente al estudiante, al sistema educativo y por qué no, a la sociedad. En ese sentido, Boud (Citado por Villardón 2006) declara que “los estudiantes pueden con dificultad escapar de los efectos de una pobre enseñanza, pero no pueden escapar de los efectos de una mala evaluación (pág. 58).

Tomando en consideración lo expuesto por el autor y las palabras expresadas por la profesora, es importante destacar que las decisiones que se tomen a partir de los resultados son primordiales para el desarrollo de los y las estudiantes. Estos deben ser utilizados como punto de inicio y no como un fin en sí mismos. Es necesario, que exista un proceso de análisis y reflexión conjunta evitando una relación asimétrica donde el profesor o profesora es quien juzga y el educando es puesto en tela de juicio por su desempeño. Por ello, un aspecto que requiere ser modificado, es el poder que ejerce el docente al llevar a cabo un proceso de evaluación, pues se genera una situación de asimetría entre los participantes, es decir, evaluador y evaluado. Infortunadamente esto caracteriza la mayoría de las prácticas evaluativas de Chile.

Por tanto, como manifiesta Pozo, (1996) El triángulo didáctico formado por el educador, el educando y el objeto de conocimiento marca desde su constitución una relación de asimetría. Pues es el educador quien conduce, guía y orienta al educando en su proceso de conocimiento, es quien presenta el objeto. Si bien, en su mayoría, se entregan los resultados arrojados a partir de diversos instrumentos evaluativos, estimamos que el y la estudiante no tiene mayor incidencia en lo que se realizará con ellos, y al mismo tiempo se deja al margen la retroalimentación, pues no se les comunican los errores o aciertos que tuvieron. Por ende, hay una autoridad que decide y es una figura de poder, mientras que los niños y niñas solo deben acatar y rendir.

La realidad nacional a la que se ha hecho referencia anteriormente presenta algunos matices en el contexto de este establecimiento educacional, en el relato de las profesoras se pueden notar algunas iniciativas que dan cuenta de la intención de modificaciones a las prácticas

llevadas a cabo a lo largo de la historia. Es destacable el comentario de una de las docentes quien menciona que...

Lo mismo que me estabas diciendo tú, los niveles de logro, si sale bien evaluado, obviamente va a estar dentro del marco de la evaluación que está bien. Ahora lo que estábamos también diciendo. Si salió mal vamos a tener que empezar con la retroalimentación y ahí hay un clic que sucedió, a lo mejor por parte mía o por parte del niño. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)

Vale decir, que estas palabras dejan de manifiesto que la responsabilidad de los resultados obtenidos no es solamente del estudiante, sino que se trata de un trabajo conjunto donde ambos tienen una labor activa.

Es posible afirmar que los resultados son de gran relevancia en el proceso de evaluación en la medida en que estos produzcan diferentes acciones por parte de los y las profesoras. No basta simplemente con recopilar los resultados, sino que deben ser utilizados para modificar la práctica en pos de la mejora del proceso de aprendizaje. No solamente los que son deficientes deben generar cambios. Una de las profesoras menciona que

Eeh cuando les estás yendo super bien... eeh digo ya esa metodología está muy correcta para ese curso, me motiva a seguir de esta misma forma, la misma forma que he estado tomando, porque esa forma es de la que están aprendiendo. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75)

Ravela (citado por Yáñez & Silva, 2012) manifiesta que la evaluación adquiere real sentido solamente si es útil para mejorar la calidad de la evaluación, además los resultados que arroje deben ser entregados de manera entendible para que actúen como sustento de las decisiones. “En este sentido, la mera generación de información no impacta la calidad educativa y el desafío es fortalecer las capacidades para analizar e interpretar la información” (pág. 4).

En otras palabras, los y las profesoras deben ser capaces de interpretar correctamente la información generada. Una de las participantes menciona que si los resultados no son los que esperaba, debe reforzar los contenidos que presentaron mayores dificultades, señala

Tengo que buscar dónde está el punto débil y detenerme en ese punto débil, pero no, por ejemplo, si los niños están viendo el sucesor y el antecesor de ciertos numerales, ya... pero los niños entendieron muy bien el contar hacia delante, pero no hacia atrás,

para qué voy a volver a repetir el contenido de contar hacia adelante cuando solamente la debilidad está en saber contar hacia atrás. Entonces me enfoco solamente a enseñarles o hacer más actividades, etcétera, pero solamente en ese punto específico que es saber la secuencia de contar hacia atrás, por ejemplo. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 54)

Guzmán, (2010) plantea que la evaluación cuenta con diferentes fases, entre las que se encuentra el planteamiento de los propósitos; la determinación de los instrumentos y técnicas que se utilizarán; elección de los criterios, parámetros e indicadores que se emplearán y por último, pero no menos importante; la fase que corresponde al uso de los resultados.

Referente a lo expuesto, Guzmán (2010) menciona que la cuarta fase es prácticamente nula en nuestro sistema educativo. Se aplican gran cantidad de pruebas, las cuales arrojan resultados que posteriormente son difundidos pero sin generar mayor efecto. Por ello, expresa que

La tarea urgente es utilizar los resultados para proponer políticas educativas que contribuyan a mejorar nuestro nivel educativo, que buena falta le hace. No obstante, hasta el momento rara vez son considerados para fundamentar las innovaciones educativas. La evaluación sólo tiene sentido cuando lo obtenido es aplicado para corregir lo que haya que mejorar y mantener aquello que sí funciona; de no llegarse a esta fase, todos los esfuerzos anteriores son vanos. (pág. 5)

Debido a escasa presencia de la fase cuatro dentro del sistema educativo, surge una gran preocupación por parte de las entidades reguladoras. En los Estándares indicativos de desempeño, (2014) se describen algunos aspectos que deben ser propiciados por parte de la gestión de cada uno de los establecimientos educacionales para dar cumplimiento de manera óptima a la etapa de uso de los resultados. En este documento se señala que el director y el equipo técnico-pedagógico debe ser capaz de crear instancias de análisis e interpretación de los resultados con el fin de

- Revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje;
- Revisar el nivel de exigencia de las evaluaciones;
- Identificar a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado;
- Identificar a tiempo a los estudiantes que necesitan reforzamiento y a aquellos en riesgo de repetir;
- Identificar las metodologías y prácticas que son inefectivas y deben mejorarse. (pág. 77)

Además de generar instancias de análisis, se deben implementar en conjunto las estrategias remediales necesarias, a partir de los resultados obtenidos. Entre estas destacan los ajustes a las metodologías y prácticas que fueron ineficaces, recalendarizar las planificaciones cuando estas presenten desfases o vacíos, propiciar el apoyo a los y las estudiantes que lo requieran.

Lo anterior, concuerda con las palabras de una de las profesoras, quien refiere que al observar que los educandos obtuvieron calificaciones deficientes debe realizar ajustes y modificaciones a las metodologías y estrategias utilizadas. Expresa claramente que

y a veces me gusta que tengan mala nota... no malas notas... si no que es un desafío pa mí, tengo que buscar otras metodologías, otras estrategias... tengo que ver chuta ya, qué pasó y me voy poniendo a prueba a mí mismo... a mí misma y también no sé poh... (Sujeto 5, ES, Pág xx).

A raíz de lo expuesto, es posible mencionar que el aprender a interpretar y utilizar los resultados en pos de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una tarea fácil, puesto que requiere de una habilidad mayor, la cual es definida como

La habilidad para transformar la información en conocimiento pedagógico y prácticas accionables recolectando, analizando e interpretando todo tipo de datos (evaluaciones, clima escolar, comportamiento, datos longitudinales, etc.) para ayudar a determinar los pasos pedagógicos. Combina la integración de los datos con los estándares, conocimiento disciplinar y prácticas, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido y un entendimiento de cómo los niños aprenden (Mandinach & Gummer, citado por Yáñez & Silva, 2019, pág.13).

Temporalidad de las decisiones

Se ha mencionado en líneas anteriores, que las decisiones que se tomen luego del análisis e interpretación de los datos generados son de suma importancia para el progreso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar, que estas no surgen de manera simultánea. Por ello, es de suma relevancia comprender en qué momento las profesoras toman las decisiones.

Cabe señalar que la temporalidad de las decisiones, se refiere básicamente al período de tiempo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se realiza la toma de decisiones, pueden ser inicial, procesual o final. Es necesario mencionar, que las decisiones deben ser oportunas y promover la obtención de mejores resultados para los y las estudiantes. Por ello, el

momento en que se decide es de gran relevancia y será determinante en cuanto a los beneficios y consecuencias que tendrá para las profesoras y los educandos. (Córdoba, 2006).

El tiempo en que se tomen las decisiones se relaciona fuertemente con el tipo de evaluación que se esté aplicando dentro del aula. Desde la teoría podemos encontrar clasificaciones de la evaluación según el tiempo en que se aplique. Entre estas se encuentran la evaluación inicial, evaluación procesual y la final. La evaluación inicial es aquella que se realiza al comienzo del proceso, para dar cuenta de la situación de partida de los sujetos que están en formación. Se puede tratar de la primera vez de un estudiante en un centro educacional, en este caso la función es recolectar la mayor cantidad de información posible acerca de características personales, familiares, sociales, entre otras. Este diagnóstico sirve para ajustar y adecuar el actuar del profesor o profesora desde el primer momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, se puede tratar de un estudiante que desea continuar su educación en otro establecimiento educacional. En esta situación la evaluación tendrá como función completar aquellos datos que quedan inconclusos para conocer al estudiante. (Casanova, 1997).

Además, este tipo de evaluación se puede llevar a cabo al inicio de una unidad didáctica con la intención de conocer las ideas previas que tienen los y las estudiantes respecto de alguna temática. A partir de los datos que se recolecten se realizan las modificaciones necesarias para ajustarse al conocimiento que poseen los educandos. Al respecto, Casanova, (1997) expresa que “sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo, para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora”. (pág. 82).

Es oportuno señalar que ninguna de las participantes se refiere a la evaluación inicial, por ello no se cuenta con mayores antecedentes para su análisis. Lo anterior puede tener su origen en lo que plantean Sanmartí & Alimenti, (2004)

En general se puede constatar que en los modelos de enseñanza por transmisión-recepción la evaluación inicial es poco relevante ya que, al considerar que el alumno no sabe nada o sólo tiene conocimientos erróneos sobre lo que se le va a enseñar, no interesa conocer las posibles ideas construidas autónomamente por los estudiantes para explicar los fenómenos relacionados con el objeto de estudio (pág. 122).

En otras palabras, la evaluación inicial no se aplica puesto que se parte de la premisa que los y las estudiantes no dominan el contenido, por lo que es necesario que se les transfiera toda la información de forma clara para que la logren almacenar de forma idéntica. Lo que se relaciona con la idea de los estudiantes como simples receptáculos del conocimiento, por tanto no hay información previa que recolectar.

No obstante, si es posible encontrar dentro de sus discursos la toma de decisiones durante el proceso, la cual se relaciona con una evaluación procesual. Que se trata básicamente de una valoración continua de los aprendizajes demostrados durante el proceso, a través de una sistemática recogida de datos para realizar el posterior análisis en pos de una toma de decisiones oportuna. Casanova, (1997) manifiesta que este tipo de evaluación “es netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones sobre la marcha, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades” (pág. 83).

Al igual que Casanova, las profesoras destacan la importancia de tomar decisiones durante el proceso,

... en el proceso voy tomando decisiones porque cada vez que yo voy a avanzando en... no sé... en cada clase, en tres clases y me estoy dando cuenta que hay niños que están quedando atrás entonces en el mismo momento voy haciendo, tomando decisiones en el sentido de que, por ejemplo, si les fue en las tres actividades que hice y no está aprendiendo ese contenido, entonces en ese momento digo ya tengo que hacer otra cosa, otra cosa aparte... tengo que hacer una retroalimentación nuevamente de ese mismo contenido, entonces en el momento voy haciendo todo el cambio correspondiente. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75)

La participante coincide con lo planteado con la autora quien menciona que al aplicar este tipo de evaluación cuando se evidencia un error dentro del proceso, este será utilizado para detectar las dificultades de los niños y niñas más que para sancionar u otorgarle una connotación negativa. Una vez que se ha detectado la problemática, es posible realizar las adecuaciones necesarias de las actividades, estrategias o metodologías utilizadas. En este caso la profesora alude que en el momento de encontrar las debilidades, inmediatamente ella produce un cambio en su actuar.

Además, las profesionales expresan que toman las decisiones en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje a medida que avanzan en el tratamiento de un determinado contenido y consideran los resultados arrojados en diferentes evaluaciones lo que ha sido bastante positivo tanto para los estudiantes como para los docentes. Una de las participantes destaca los beneficios de la evaluación procesual y la toma de decisiones en el transcurso del proceso

Mis decisiones encuentro que las voy haciendo a medida que voy pasando el contenido y voy viendo que hay niños que van quedando con dudas voy determinando de inmediato una retroalimentación para que no se vaya del enfoque de ese niño que a lo mejor no captó de forma correcta ese contenido. Entonces las decisiones que he tomado respecto a esto han funcionado bien de cierta forma, porque anteriormente claro, pasaba todo el contenido y lo hacía como al final de retroalimentar todo el contenido, pero de esa forma encontraba que perdía el hilo el niño y no captaba al cien por ciento todo. Entonces creo que la forma que estoy actuando ahora es la mejor y me ha funcionado súper bien. (sujeto 6, GF, pág. 7)

De acuerdo con las palabras de la profesora, se pueden advertir las fortalezas de la evaluación procesual y al mismo tiempo se hacen evidentes las complejidades que se producen cuando las decisiones se toman al final del proceso. Esto se vincula con una evaluación final, donde las reflexiones y análisis se hacen al término de una unidad, ciclo o semestre, en función de los objetivos planteados, comparando el desempeño demostrado en la evaluación inicial o bien, estableciendo semejanzas y diferencias entre el desempeño mostrado por los diferentes estudiantes, comparando un grupo con otro. (Casanova, 1997).

Resulta interesante notar que existe cierto cuestionamiento por parte de las profesoras con respecto al momento en que llevan a cabo sus determinaciones, puesto que al hacerlo al final del proceso omiten información de gran valor para su quehacer dentro del aula. Una de los sujetos indica claramente que

quizás un error mío fue, ya... hacer las evaluaciones cierto, de proceso y en la evaluación final, cierto, hacer como la decisión. Yo creo que eso es un error que uno comete como profe, muchas veces, porque uno tiene que ir viendo en el día a día como para después al final no tener que tomar grandes decisiones y agobiar al alumno de alguna manera, quizás, no es que tú tienes que estudiar, tienes que pasar, tienes que estudiar todo lo de atrás para poder lograr una buena calificación. Yo creo que ahí me cuestiono yo también un poco, en el sentido de que podríamos hacerlo ya, cuando vamos

viendo en el camino los problemas que podría presentar al tener una evaluación final. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 43)

Lo manifestado por la participante es congruente con lo que indica Álvarez (2001)

Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional. Desempeña funciones distintas a los fines educativos, artificialmente necesarias; pero los principales beneficiados ya no son los sujetos que participan en el proceso (pág. 3).

Vale decir, tomar decisiones al final significa dejar al margen variados elementos que van surgiendo en el proceso. En tal sentido, la profesora menciona que actualmente se cuestiona ese actuar puesto que realizar determinaciones en la etapa culmine produce la omisión de las problemáticas que van surgiendo a medida que los y las estudiantes van avanzando en el aprendizaje. En educación, las decisiones deben ser adoptadas en el momento justo y preciso, es decir, deben ser oportunas y estar orientadas hacia las mejoras.

Vlachopoulos, (2008) enuncia que el profesor o profesora debe evaluar a lo largo del proceso y ser capaz de proponer distintas actividades que faciliten el desarrollo progresivo de los aprendizajes. Señala claramente que “el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso” (pág.9).

ya, sí, o sea... por eso te decía en delante que claro, la idea al final uno ve el resultado final por decirlo así, ya, pero la evaluación en realidad se da en todas las clases, ya, en todas las clases, en todo momento uno está evaluando, puede ser una evaluación en el mismo día y así sucesivamente, pero, así como resultados concretos, uno los ve al final. Pero en realidad, como decíamos en el grupo la evaluación es un proceso, pero yo lo veo todos los días en cada clase.

(Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 55)

Tomando en cuenta lo expresado por la autora y lo expuesto por la participante, se pueden notar ciertos matices de diferencias, puesto que si bien la profesora destaca lo importante de evaluar día a día de igual de igual modo señala que al final del proceso se pueden ver los resultados concretos. Sin embargo, Álvarez, (2001) manifiesta que los resultados, específicamente los deficientes no otorgan información respecto de las causas que los ocasionan,

solamente entregan indicios de que algo no funcionó como se esperaba y tampoco nos dan certezas de que se está asegurando la calidad de los aprendizajes. Por ello, es más recomendable ir tomando decisiones a lo largo del proceso para no encontrarse a destiempo con un panorama que no cumple con las expectativas.

Por otra parte, una de las profesoras menciona que en ocasiones las decisiones que toma son oportunas y en otras suelen ser inesperadas, porque tienen que ver con las características de los y las estudiantes, las cuales son muy diversas, lo que ella describe como micro universos. Álvarez, (2001) señala que si la evaluación es constante siempre se llegará a tiempo para actuar e intervenir de la manera más adecuada e inteligente posible “en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo” (pág. 4).

Tomando en cuenta lo señalado por el autor y poniendo total énfasis en estas palabras

En cuanto a la evaluación a veces puede ser inesperada o como también oportuna, pero por ejemplo es inesperada para mi sería tomar decisiones respecto a las evaluaciones de tipo diferenciado, por ejemplo, la evaluación sería ideal que fuera igual para todos, pero como todos aprendemos distinto, todo tiene su proceso, unos aprenden más rápido, otros más lento y hay que contemplar las diferencias. Entonces sería por ejemplo las inesperadas; el quehacer en el caso específico de un alumno que no aprendió o que le costó aprender o que tal vez hay que llamar al apoderado para que reciba más ayuda, etc. Ese vendría siendo la inesperada. Como también aquellos alumnos que les va muy bien y si esperamos a que todo el mundo se nivele, ellos se van a terminar aburriendo. Entonces también tenemos que pensar en los buenos alumnos y darle estrategias para que puedan seguir desarrollándose y sigan motivándose. Va dependiendo del tipo de alumnos que tenemos para tomar unas buenas decisiones. (Sujeto 4, GF, pág. 7).

Se puede señalar que omitir la información que se va generando en el proceso, conlleva a que al final se esté frente a resultados que no estaban contemplados, tal como indica la profesora, cuando un niño no aprendió un contenido ella no tiene las herramientas necesarias para determinar de qué manera poder subsanar las dificultades que van emergiendo. Por tanto, indica que es una buena idea es contactar a los apoderados para que los niños y niñas reciban más apoyo desde casa, lo cual no es del todo factible porque se trata de entornos vulnerables, tal como se ha señalado a lo largo de este estudio. Finalmente, es posible señalar que las características de los estudiantes influyen de sobre manera en las decisiones que el profesorado.

5.1.5 Relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa

Relación entre actividades de evaluación y retroalimentación

Es oportuno describir la relación entre sentimiento, imagen mental e interpretación de las profesoras como partes que conforman la percepción respecto de la evaluación formativa; entendiendo que relación se trata, básicamente, de la conexión o correspondencia que existe entre estos elementos. Primero, se debe tener en cuenta que la actividad de evaluación proporciona la evidencia de aprendizaje que debe estar en concordancia con el objetivo, y los criterios de logro que han sido planteados. A su vez, la retroalimentación se concibe como un factor clave, ya que otorga la posibilidad de entregar información y análisis del desempeño del estudiante, destacando su avance y su proceso de formación.

Las actividades de evaluación generan sentimientos que se vinculan con la imagen mental que las profesoras construyen respecto de la retroalimentación. Dentro de sus discursos se puede advertir que los sentimientos agradables se relacionan con una retroalimentación que rinde los frutos esperados. En concordancia con lo expuesto, una de las participantes menciona

...para mí es un sentimiento súper comfortable se puede decir, sentimiento súper comfortable cuando me dicen que con la retroalimentación y todo lo que es el proceso de evaluación... eeh...me están diciendo que sí aprendieron con todo esto, para mí es muy “re comfortable” como ya me siento que cumplí con mi labor, cumplí con mi objetivo, y sí ya... ah ya aprendió, yo me siento muy tranquila y feliz de que aprendieron. (Sujeto 6, entrevista, pág. X).

Por tanto, se puede afirmar que afloran sentimientos de bienestar cuando los y las estudiantes expresan que gracias a la retroalimentación brindada por la docente han logrado aprender y han alcanzado el objetivo que se les ha propuesto y genera en ella el sentir de que han cumplido a cabalidad su labor, lo que se hace evidente a través de la tranquilidad y felicidad. Por tanto, sin duda la retroalimentación ha sido efectiva desde la perspectiva desde donde la conciben

...la retroalimentación yo lo entiendo, así como volver a repasar de forma más resumida, enfocándose principalmente en los aspectos más débil, por decirlo así, no cierto, los puntos más débil y retroalimentación... pero en general uno, por mí parte, yo

le pregunto a los alumnos... siempre va a depender, ojo, siempre va a depender con qué curso estoy enfrentándome. (Sujeto 4, E, anexo 2, pág. 49).

En tal sentido, tomando en consideración la imagen que la profesora refiere de la retroalimentación y los sentimientos que se producen, se puede decir que centrarse en los aspectos con menor logro y repasar el contenido es efectivo y está a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, cabe mencionar que desde la teoría la retroalimentación es entendida en un sentido mucho más amplio y profundo.

Según (Castro & Moraga, 2020) la retroalimentación se trata fundamentalmente de una acción continua y permanente que debe ser motivadora, y por su puesto formativa que va fomentando y construyendo el aprendizaje de los y las estudiantes a través de comentarios y aportes que se hacen mediante el diálogo constante, generando el sentimiento de confianza, donde se “favorece la comunicación entre docentes y estudiantes y enriquece el proceso formativo con la construcción colaborativa de nuevos saberes” (pág. 19). A partir de lo planteado por las autoras, se puede comprender que la retroalimentación se entrelaza inevitablemente con los sentimientos, en este caso específico se relaciona con el sentimiento de confianza, el que proporciona seguridad a los y las estudiantes.

Resulta imposible apartar los sentimientos de las representaciones que se realizan del proceso de evaluación, sin duda, el desempeño que demuestren los y las estudiantes va a generar un sentir distinto por parte de los profesores y profesoras. Esto queda de manifiesto al detenerse en lo mencionado por una de las entrevistadas, quien refiere que

...hay dos factores importantes, uno es la satisfacción en el caso de que tú le estés... o sea que el niño te esté demostrando que sabe lo que tú le enseñaste y poder decirle que está bien hecho y por otro lado también hay como un poco de... no sé cómo llamarlo... no es tristeza, pero como que no me gusta, por ejemplo, tener que decirle al niño que lo está haciendo mal. (Sujeto 2, entrevista, pág. X)

Por tanto, se produce satisfacción cuando los niños y niñas aprenden lo que las docentes les han enseñado y deben retroalimentarlos de manera positiva, destacando lo que han hecho correctamente. Según lo planteado por la profesora, desde su visión el o la estudiante debe ser capaz de demostrar lo que se le ha enseñado, es decir, el estudiante debe ser capaz de reproducir, de la manera más fiel posible lo el profesor, como actor principal, le ha transferido, solo de esta

forma se podrá afirmar que aprendió. Cuando aquello ocurre, se utiliza la retroalimentación positiva para indicarles que lo han hecho bien.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez, (2013) menciona que la pedagogía tradicional se caracteriza por un modo de enseñanza que privilegia la transmisión de conocimientos y por un currículum bastante inflexible. Añade que

El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento (pág. 39).

El autor destaca que el foco está puesto en la calificación del resultado lo que explicaría las palabras de la profesora cuando refiere que si aprendieron se refuerza de forma positiva y si no aprendieron, debe indicarles que lo están haciendo mal. Por ende, se produce una suerte de tristeza cuando deben indicarles a los niños y niñas que lo están haciendo de manera incorrecta o como ha manifestado la profesora “lo están haciendo mal”, lo que evidentemente se vincula con una retroalimentación negativa. Contreras & Zúñiga (2017) señalan que se concibe negativa si descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad. Además, se puede inferir, por tanto, que los errores se perciben como algo negativo y no como una nueva oportunidad para aprender, tal como se ha mencionado anteriormente, considerar el error desde una postura negativa, es un indicador claro de un paradigma positivista, donde el error se concibe como el antónimo de acierto, éxito, eficacia y debe ser impedido, de tal forma que “el error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar” (De la Torre, citado por Guerrero, Sigifredo, Chamorro, & Isaza, 2013, pág. 364).

Cabe retomar un punto señalado anteriormente, que dice relación con la importancia que se le otorga a la calificación de los resultados. La participante número 3 expresa que cuando se alude a la evaluación formativa se produce cierto relajamiento por parte de los y las estudiantes y al mismo tiempo aflora en ella el sentimiento de incertidumbre puesto que no tiene certeza de que realmente van a comprometerse con su proceso de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, la participante afirma que

no es con nota, ah... como que se relajan cuando tú mencionas en algún momento una evaluación de tipo formativa, entonces es como que te queda esa incertidumbre, lo van a hacer, lo van a hacer bien, se van a comprometer, con los más grandes me pasa eso, quizás, con los más chiquititos tú los podí manejar más. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 40)

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que las actividades y la retroalimentación se vinculan fuertemente dentro de la evaluación formativa, ya que la primera permite que el y la estudiante demuestre su desempeño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la retroalimentación actúa como una parte integral puesto que le brinda al estudiantado la información necesaria para mejorar sus debilidades y reconocer sus fortalezas. Menciona que la retroalimentación es una manera de apoyar al estudiante en su formación Osorio & López, (2014) exponen que

...los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. El proceso de retroalimentación debe apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, de esto dependerá su desempeño en cada una de las áreas de desarrollo (pág. 15).

De acuerdo con los autores antes señalados, la retroalimentación permite que los y las estudiantes cuenten con un apoyo en su proceso de formación, siendo capaces de modificar sus acciones para alcanzar los objetivos y mejorar su desempeño en las distintas áreas de su desarrollo. Añaden, que por medio de la información y comentarios que se les proporcionan los y las estudiantes logran avanzar y fomentar sus habilidades en pos del alcance de los objetivos esperados. Gracias a ello pueden “comprender la forma en cómo se debe realizar la actividad a nivel cognitivo, corporal, socio afectivo, comunicativo, y así conocen los posibles errores que estaban cometiendo en el desarrollo de la actividad”. (pág. 26).

La retroalimentación está ligada fuertemente a las actividades evaluativas, puesto que los comentarios y preguntas durante en desarrollo diario de las actividades logran que los y las estudiantes generen una respuesta positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, las participantes manifiestan que

Sí, va totalmente de la mano, yo creo que sí, yo creo que va totalmente de la mano, porque logras captar si el niño aprendió o no, entonces con la retroalimentación

estás haciendo a la vez, va de la mano con evaluación formativa, netamente. (Sujeto 3, E, anexo 2, pág. 40)

Además, reconocen una relación cíclica entre ambos elementos lo que expresan a través de estas palabras

Mmm... a ver, a ver... muchas veces las actividades que nosotros realizamos, que se realizan, tienen que ser significativas para ellos, ¿cierto? Porque si sabemos que no son significativas, son... en otro vocabulario, si son fomes no le va a parecer entretenido ni moti moti... con cierta motivación a que ellos aprendan. Entonces esas mismas... esas mismas actividades las puedo hacer en la retroalimentación y así es como un círculo. Yo voy realizando un círculo sobre los aprendizajes. (Sujeto 1, E, anexo 2, pág. 20)

Explicitan esta relación señalando que la retroalimentación está ligada de manera directa con las actividades, puesto que la retroalimentación se trata básicamente de reforzar aquellos aspectos que mostraron mayor debilidad, ya sea en las estrategias, el contenido u otro elemento; mientras que las actividades deben ser escogidas para que permitan alcanzar el objetivo que se ha propuesto. Al respecto, una de las profesoras enuncia que

... para mí eso va como unidas porque la retroalimentación como concepto es reforzar los puntos débiles que puedan tener en las estrategias, en el contenido, etcétera. Entonces yo tengo que buscar actividades que me ayuden a cumplir con ese objetivo, entonces no lo puedo ver por separado, pah mí tienen que ir entrelazados, tienen que ir unidos. (Sujeto 4, E, anexo 2. Pág. 56)

Lo expuesto por la participante converge con lo planteado por Gallardo, Gil, Contreras, García, Lázaro, & Ocaña, (2011) quienes reconocen la importancia que tiene la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite que el desempeño y las acciones que se van ejecutando se perfeccionen y mejoren de manera progresiva. Al mismo tiempo, resaltan que que información recogida es de gran utilidad y que la retroalimentación inevitablemente “estará siempre sujeta a la actividad o actividades planeadas, por lo cual éstas deben ser seleccionadas con cuidado, coherencia y sensibilidad, además de vigilar que sean congruentes con lo que se estima como metas de aprendizaje” (Gallardo, y otros, 2011, pág. 5).

A partir de las actividades que llevan a cabo los y las estudiantes se recolecta información necesaria para determinar el nivel de avance y progreso en el aprendizaje. Luego, el profesor o

profesora retroalimenta a los educandos basándose en la evidencia obtenida, esto debe hacerse durante el proceso, lo más pronto posible para que logre ser significativa. No se debe olvidar que la retroalimentación se realiza con el fin de lograr los ajustes oportunos en pos de la mejora. El profesor o profesora debe ser capaz de analizar y reflexionar a partir de la información para ejecutar los cambios requeridos y al mismo tiempo los educandos pueden evaluar su aprendizaje para tomar las decisiones de qué es necesario corregir, mejorar para seguir progresando. (Agencia de Calidad de la educación, 2017).

Relación entre retroalimentación y toma de decisiones

A raíz de lo expuesto, se puede inferir que la retroalimentación presenta una fuerte conexión con la toma de decisiones en el proceso formativo. Una de las profesoras menciona que

yo creo que la retroalimentación se hace siempre independiente de las decisiones que tú vayas a tomar, tiene que haber una... de hecho creo que tiene que haber una retroalimentación para poder tomar decisiones, si no, no avanzas. (Sujeto 2, entrevista, pág. X).

Sin duda, la retroalimentación es de gran utilidad y de acuerdo con lo manifestado por la profesora es imprescindible dentro del proceso, ya que permite tomar las decisiones más oportunas. Al respecto, la Agencia de Calidad de la Educación, (2017) declara que la retroalimentación otorga la oportunidad de “ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” gracias a esta, los profesores y profesoras logran planificar su actuar y sus decisiones para que su enseñanza se adapte a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (pág. 16).

No obstante, surge cierta preocupación al detenerse en la imagen mental que las profesoras han construido acerca de la retroalimentación, puesto que declaran “*para mí la retroalimentación es como recolectar lo que tú has traspasado, que es lo que adquieren los estudiantes e ir frente a eso y trabajar en conjunto para la nivelación que te decía yo anteriormente* (sujeto 5, ES, pág.5). Por tanto, es difícil encontrar de forma explícita un nexo entre lo que se entiende por retroalimentación y su utilidad para la toma de decisiones. Debido a que se le atribuye un sentido bastante elemental como si simplemente se trata de un medio de comprobación de los conocimientos que han adquirido los niños y niñas. Lo que se vuelve

visible en lo expresado por la participante quien recalca *“para qué lo hago... para ir cerciorándome de los conocimientos de los niños, o sea, si realmente están adquiriendo los conocimientos que yo le estoy entregando o no. (Sujeto 2, E, anexo 2, pág. 26).*

Nuevamente queda en evidencia la pedagogía tradicional que tiene inmersas a las profesoras. Se piensa la retroalimentación como el repaso de los conocimientos que deben adquirir los niños y niñas. Téngase en consideración el verbo que se ha utilizado al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje, se entiende que los conocimientos se adquieren a partir de lo que los profesores y profesoras entregan. Rodríguez, (2013) postula que desde esta visión de la educación *“los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno”.* (pág. 39).

Por ello, la retroalimentación actúa como un repaso de los contenidos que han sido transmitidos como verdades que deben memorizar y acumular los y las estudiantes. Se piensa que si el estudiante no es capaz de reproducirlo se debe tomar la decisión de pasar ese contenido de una manera diferente. Esto se puede evidenciar a través de estas palabras

... en el proceso voy tomando decisiones porque cada vez que yo voy a avanzando en... no sé... en cada clase, en tres clases y me estoy dando cuenta que hay niños que están quedando atrás entonces en el mismo momento voy haciendo, tomando decisiones en el sentido de que, por ejemplo, si les fue en las tres actividades que hice y no está aprendiendo ese contenido, entonces en ese momento digo ya tengo que hacer otra cosa, otra cosa aparte... tengo que hacer una retroalimentación nuevamente de ese mismo contenido, entonces en el momento voy haciendo todo el cambio correspondiente. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 75)

Desde la teoría se menciona claramente que la retroalimentación más allá de ser un simple repaso de contenidos, debe entregar detalles suficientes acerca de cómo mejorar en vez de proporcionar solamente elogios o comentarios personales no son útiles para realizar las modificaciones y cambios a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Forster, 2018) . La evaluación formativa se sustenta en la interacción constante entre profesor y estudiante en donde se van recogiendo medios de verificación acerca del logro en el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar las decisiones más oportunas y pertinentes.

Relación entre actividades evaluativas y toma de decisiones

Tomando en consideración lo anterior, cabe señalar que es a través de las actividades de evaluación que permiten generar evidencias del aprendizaje, las cuales deben estar en concordancia con el objetivo y los criterios de logro. Es por ello, que la calidad de las evidencias es de suma relevancia, ya que deben dar cuenta de la realidad de los y las estudiantes respecto del aprendizaje para que de este modo se puedan tomar decisiones oportunas y adecuadas a las verdaderas necesidades de los educandos (Ministerio de Educación , s/f).

Al respecto, la Agencia de Calidad de la Educación (2017) enuncia que los profesores y profesoras pueden usar una amplia gama de actividades y tareas para recolectar la evidencia necesaria, entre ellas destacan “las preguntas efectivas, observación, respuestas escritas o verbales de los estudiantes, etc.” Además, la interpretación que se efectúa a partir de las evidencias determina el verdadero avance de los y las estudiantes respecto de la meta de aprendizaje que se les ha planteado. “Esta información se interpreta para definir qué han comprendido, cuáles son sus errores comunes, qué conocimientos previos tienen o no y qué habilidades están o no adquiridas” (pág. 14). Una vez que se ha analizado e interpretado la información se puede proceder a la toma de decisiones para llevar a cabo los cambios y ajustes que se requieran.

Respecto de lo mencionado, una de las participantes expresa que

Sí, yo tomo decisiones a partir de lo que me van mostrando ellos mismos, ellos mismos, si ellos van realizando el proceso de actividades y me van mostrando que no están haciendo bien estas actividades quiere decir que yo voy a tomar una decisión totalmente distinta, voy a tener que cambiar este proceso y hacerlo de otra forma. (Sujeto 6, E, anexo 2, pág. 77).

La profesora menciona que a medida que los y las estudiantes van desarrollando las actividades van demostrando si realmente están cumpliendo con el objetivo, en el caso de que no las estén realizando correctamente ella debe optar por decisiones diferentes para cambiar o redireccionar el proceso y llevarlo a cabo de una manera diferente. Otra de las participantes añade que

La toma de decisiones va a depender, o sea... las actividades van a depender de las decisiones que yo voy a tomar, ah ya voy a hacer esta actividad porque esta actividad

me va a servir para reforzar el punto débil que estamos evaluando. (Sujeto 4, E, anexo 2, Pág. 56).

Las participantes señalan que la evaluación formativa les produce variados sentimientos tanto a ellas como a los y las estudiantes. Destacan que *“esta evaluación te produce bastante sentimiento, muchos sentimientos. Te produce incertidumbre por saber si tú estás haciendo bien el trabajo o no lo estás haciendo bien”*. (Sujeto 3, ES, pág XX). La incertidumbre se entiende como la falta de seguridad o confianza que produce inquietud en las personas, según Margalef (2014) este sentimiento no solamente se genera por la escasa información y la resistencia a los cambios en el ámbito evaluativo, si no que se relaciona con los mínimos referentes y experiencia en evaluación formativa con los que sustentan su quehacer dentro del aula.

Además, las profesoras mencionan que los estudiantes reaccionan con cierta desmotivación cuando se les presenta la evaluación formativa, ya que están acostumbrados a trabajar para obtener una nota, sin poner mayor énfasis en el proceso que van desarrollando. Señalan específicamente

El niño funciona lamentablemente condicionado con notas. Entonces si él ve resultados, va motivándose más con cumplir, con estudiar, llevar los materiales; entonces la evaluación formativa es significativa para nosotros y mucho, pero los niños caen en eso de “ah no lleva nota”, entonces los desmotiva. (sujeto 3, GF, pág. XX).

Se puede advertir en las palabras de la profesional de la educación que para ella sí es significativa la evaluación, pero no ocurre lo mismo con los estudiantes. Relativo a ello, Bain (citado por Margalef 2014) manifiesta si nos *“acostumbramos a que los estudiantes se interesen solo por la nota, no contribuiremos a un aprendizaje duradero”* (pág. 45) Añade que de este modo se fomenta a los aprendices estratégicos, es decir a aquellos educandos que desarrollan habilidades con fin único de obtener buenas calificaciones, pero no logran una comprensión en profundidad, no buscan soluciones ni alternativas, consideran el error como algo negativo que debe ser evitado, reduciendo su capacidad creativa.

Una de las profesoras mencionaba que la evaluación formativa es significativa para ellas, pero no para los y las estudiantes. Otra de las participantes señala que

Para mí la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje-enseñanza, que más que nada nos permite una mejora en cuanto a los conocimientos. Más que nada, así

como ampliamente hablando para mí es una mejora de las fortalezas y habilidades que tenga cada uno de los estudiantes sobre los contenidos (sujeto 5, GF, anexo2, pág.10).

Según lo expuesto por la participante la evaluación formativa permite la mejora de las habilidades con las que cuentan los y las estudiantes, respecto de los contenidos que se les enseñan. Se infiere, por tanto que lo sustancial es mejorar los conocimientos de los educandos. Al respecto, Álvarez, (2001)

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende. (pág. 13).

Tomando en cuenta lo expresado por el autor y lo mencionado por la participante, resulta preocupante darse cuenta de que aún en el siglo XXI se continúa trabajando en pos de la acumulación de contenidos y la memorización de conocimientos específicos, donde la evaluación actúa como una instancia de control respecto de lo que los y las estudiantes son capaces de reproducir.

Desde la perspectiva del sujeto 3, la evaluación formativa es, básicamente, *“la que te prepara el camino para llegar a la evaluación final. Es como un proceso que te va abriendo pasos para poder llegar al final a una evaluación esperada, pero con buenas calificaciones que no muchas veces se da.* (Sujeto 3, GF. Pág. XX). En tal sentido, Álvarez (2001) declara que “en términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir”. (pág.3). Es posible indicar que la evaluación formativa se concibe desde una perspectiva elemental, donde no se le otorga la importancia que realmente posee dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VI REFLEXIÓN FINAL

6.1 Conclusión general

A raíz del análisis realizado a lo largo de este estudio, se está en condiciones de responder a la pregunta que guía esta investigación **¿Cuáles son las percepciones que tienen las profesoras sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de 1° a 8° básico en un colegio de la comuna de La Florida?**

Al respecto se puede mencionar que la evaluación formativa de los aprendizajes es percibida como un proceso que si bien es significativo para las docentes no logra tener el valor que requiere dentro del aula, considerando los efectos positivos que informa la literatura especializada, como por ejemplo el enfoque de evaluación para el aprendizaje. Es concebida como la preparación para la evaluación final, consiguiendo mejores calificaciones por parte de los estudiantes, donde la única diferencia con los otros tipos es que no lleva nota al libro de clases.

Las profesoras informan que perciben la evaluación formativa a través de experimentar durante el proceso evaluativo diferentes sentimientos que están ligados al buen o deficiente desempeño que muestran los y las estudiantes. Es posible advertir la presencia de la satisfacción y tranquilidad cuando los estudiantes realizan correctamente las actividades y logran adquirir el contenido que se les enseña; en cambio aflora la tristeza, frustración e incertidumbre cuando el o la estudiante no alcanza el objetivo que se les ha propuesto o bien, no se tiene la certeza del compromiso que va a tener con el proceso evaluativo, ya que según lo mencionado, los educandos otorgan menor importancia cuando se trata de una evaluación de proceso.

Dentro del proceso formativo la retroalimentación es uno de los elementos con mayor importancia, sin embargo, las profesoras tienen una imagen mental relacionada con el repaso y la recolección de los conocimientos que se les han enseñado a los niños y niñas. Algunas de las participantes mencionan que por medio de esta logran reconocer los errores que cometieron los estudiantes, pero no entregan más información respecto de los comentarios o sugerencias que les brindan para poder corregirlo, en este sentido perciben el error como algo negativo que debe ser evitado. De hecho, categorizan como buenos o malos alumnos dependiendo de su calificación.

En cuanto a la toma de decisiones, las profesoras interpretan que la mayoría de las determinaciones son efectuadas al finalizar el proceso, cuando ya se cuenta con los resultados numéricos. Señalan que sí los resultados son deficientes, ellas deben ajustar y redireccionar el proceso, repasando el contenido que presentó mayores dificultades; mientras que sí los resultados son los esperados ellas continúan con la misma línea de trabajo, replicando incluso algunas de las actividades que brindaron buenos frutos.

La investigación consta de cuatro objetivos específicos de los cuales se puede concluir lo siguiente:

Con relación al primer objetivo específico: **Identificar los sentimientos de las profesoras respecto de las actividades para la evaluación formativa**, se pudo constatar que experimentan sentimientos agradables y desagradables. Dentro de los agradables se encuentra la satisfacción, que está dada por la correcta realización de su trabajo y por una adecuada implementación de las estrategias. Además, se vincula con las calificaciones que obtienen los y las estudiantes que funcionan como un medio para verificar que han logrado el objetivo propuesto, esto genera la sensación de haber cumplido con la labor, lo cual las contenta tanto a ellas como a los y las estudiantes.

Añaden que este sentimiento aflora cuando observan que los y las estudiantes participan activamente, escuchando y prestando atención en las actividades evaluativas, advirtiéndoles que funcionan tal y como lo habían presupuestado. Esto las motiva a seguir adelante aun cuando se enfrentan a las dificultades asociadas a la condición de vulnerabilidad de los educandos. Lamentablemente, cuando no se logran los resultados esperados se generan sentimientos contrarios a la alegría. Las profesoras refieren que se sienten pésimo cuando los niños y niñas no logran el objetivo, se frustran y sienten que no están ejecutando de manera óptima su trabajo.

Cabe señalar, que la frustración es un sentimiento recurrente dentro de las profesionales de educación, puesto que las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje las perciben como un fracaso. Sin embargo, una de las participantes menciona que esto se debe revertir convirtiéndola en una oportunidad para repasar los contenidos y retomar las debilidades y puntos negativos que pudieron surgir durante la evaluación. Otro de los sentimientos que se logró identificar fue la incertidumbre, la cual se genera cuando no logran

tener la certeza de si realmente los niños y niñas aprendieron lo que se esperaba. Al mismo tiempo, aflora cierta inseguridad al no saber si están realizando correctamente su labor o no.

Respecto del segundo objetivo específico: **Describir la imagen mental que tienen las profesoras acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa** se evidenció que es concebida como un modo de recolectar los contenidos que han sido traspasados a los niños y niñas para lograr la nivelación en conjunto. Al mismo tiempo, es entendida como el repaso de los conocimientos que se les han entregado a los educandos a través de diferentes actividades. Se puede notar que se relaciona con una visión tradicional de la educación donde lo relevante es la reproducción de los contenidos donde se privilegia lo memorístico y el dominio de conceptos. Además, la retroalimentación se concibe como una instancia donde el o la estudiante es capaz de expresar el contenido que ha aprendido, usando sus propias palabras, lo cual evidenciaría un aprendizaje significativo. Cabe destacar, que se entiende desde una perspectiva básica que considera la reproducción del contenido como un indicador de lo significativo.

A través del relato de las profesoras, se pueden reconocer dos tipos de retroalimentación, la primera se relaciona con la entrega de premios, ya que esto genera que los niños y niñas se esfuercen más cuando hay un incentivo de por medio. Advierten que la entrega de estos, ya sea un lápiz como regalo, una anotación positiva o una décima, está supeditada al desempeño que demuestren a lo largo de las diferentes actividades. El segundo tipo, se vincula con el castigo, que es utilizado cuando los niños y niñas no muestran un cumplimiento a cabalidad de las tareas y desafíos, por lo que se les solicita que lo que no realizaron en casa, lo hagan en clases. Por tanto, el foco principal está en el cumplimiento de las actividades más que en la calidad y el desempeño demostrado.

En tal sentido, la retroalimentación no entrega mayores detalles de las fortalezas y debilidades demostradas a lo largo de las actividades. Sin embargo, una de las profesoras refiere que le agrada trabajar desde el error que han cometido los y las estudiantes a los que ella denomina como aquellos a los que no les fue muy bien en una determinada evaluación. Por ende, se puede inferir que el error es considerado como algo negativo que debe ser corregido y en lo posible evitado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual tiene directa relación con un enfoque positivista de la educación.

Además, señalan que una de las finalidades con las que se lleva a cabo es para cerciorarse de si los niños y niñas están aprendiendo lo que ellas les están enseñando. Resulta preocupante notar, que ninguna de las profesoras logra dar cuenta de la importancia que tiene la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la teoría se concibe como un factor clave, ya que permite proporcionarle al estudiante la información necesaria y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso de formación, entregando sugerencias y comentarios para mejorar su quehacer. En cambio, las profesoras participantes del estudio la entienden como el repaso y recolección de los contenidos que han sido enseñados a los niños y niñas.

Referente al tercer objetivo específico: **Reconocer la interpretación de las profesoras respecto de la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje en la evaluación formativa** se puede mencionar que **consideran** distintos elementos al momento de tomar determinaciones, entre estos las características del contexto y las individualidades de los y las estudiantes. El aspecto más determinante es la condición de vulnerabilidad en la que están inmersos los niños y niñas, la cual inevitablemente repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escasez de recursos condiciona la realización de las clases y las metodologías por las que se debe optar. Las profesionales de la educación manifiestan que deben poner parte de sus bienes económicos a disposición del establecimiento cuando desean que las actividades educativas resulten como ellas esperan. Por ello, es preocupante notar que el trabajo de las docentes se ve significativamente mermado por la falta de recursos. Además, una de las profesoras menciona que no puede tomar las decisiones con plena autonomía, puesto que están interferidas por las directrices y lineamientos que se dicta la gestión directiva el establecimiento educacional.

Cabe señalar, que los elementos curriculares cobran relevancia al tomar decisiones, puesto que las profesoras refieren que deben aplicar una gran cantidad de adecuaciones curriculares por causa de la vulnerabilidad de los y las estudiantes más que por sus necesidades educativas. Se trata, básicamente, de ajustes no significativos, ya que no afectan profundamente al currículum, sino que se trata de ajustes relacionados a la falta de recursos para llevar a cabo las actividades dentro de la sala de clases.

Según lo manifestado por las participantes los resultados y/o nivel de logro de los aprendizajes que alcancen los y las estudiantes es otro aspecto relevante al decidir, ya que las características desencadenan diversos modos de proceder. Por una parte, los resultados deficientes, provocan un cambio de mentalidad y cuestionamiento, lo que refieren como un “cambio de chip”. Además, señalan que si los resultados no son los que esperaban, deben reforzar los contenidos que presentaron mayores dificultades, deben realizar ajustes y modificaciones a las metodologías y estrategias utilizadas.

En cuanto a la temporalidad de las decisiones, las participantes señalan que en ocasiones las toman durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esto les permite detectar las dificultades y errores que van presentando los niños y niñas, proponiendo las mejoras, ajustes, modificaciones y adecuaciones correspondientes tanto a las actividades de evaluación como a las metodologías de enseñanza utilizadas. Señalan que cada día la experiencia dentro del aula es diferente y ofrece distintas situaciones, se aprende de otra manera, se actúa diferente, lo que desencadena un cambio, una forma distinta de tomar determinaciones. Agregan que esto ha sido beneficioso tanto para ellas como para los estudiantes, ya que a medida que avanzan en un *contenido* logran resolver las dudas que van surgiendo de manera inmediata. Resulta interesante cuando las profesoras cuestionan su actuar al tomar las decisiones al final del proceso, mencionan que de esta forma no se logra la continuidad necesaria en el tratamiento de los diferentes contenidos.

Del mismo modo, expresan que es un error que cometen como profesoras el hecho de tomar las decisiones al final del proceso, porque omiten gran cantidad de información muy valiosa para su quehacer dentro del aula. Sin embargo, resaltan que *los resultados concretos se obtienen en la etapa culmine aunque se esté evaluando día a día*. Añaden, que a veces sus decisiones son oportunas y en otras inesperada, ya que dicen relación con las características que tengan los y las estudiantes. Desde la perspectiva de las profesoras, las decisiones oportunas son aquellas que llegan a tiempo y favorecen a los buenos alumnos de acuerdo con su rendimiento académico, mientras que las inesperadas tienen lugar cuando los y las estudiantes no logran aprender el contenido que se les ha enseñado o bien, les ha costado mucho alcanzar el conocimiento necesario y deben optar por nuevas estrategias y metodologías de enseñanza.

Finalmente, en cuanto al cuarto objetivo específico: **Describir la relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación de las profesoras respecto de la evaluación formativa** es posible mencionar que los sentimientos agradables que experimentan se vinculan con una retroalimentación que rinde los frutos esperados, gracias a ello afloran el sentir de bienestar, tranquilidad y felicidad por haber cumplido a cabalidad con su labor.

Sin duda, es imposible apartar los sentimientos de las imágenes mentales que configuran las profesoras respecto de la evaluación formativa, experimentan la satisfacción cuando los niños y niñas aprenden lo que ellas les han enseñado y por lo tanto pueden retroalimentarlos de manera positiva. En cambio, se produce una suerte de tristeza cuando deben indicarles a los niños y niñas que lo están haciendo de manera incorrecta lo que evidentemente se vincula con una retroalimentación negativa. Por ende, la retroalimentación está fuertemente ligada con las actividades evaluativas, puesto que la retroalimentación, desde su perspectiva, se trata básicamente de reforzar aquellos aspectos que mostraron mayor debilidad, ya sea en las estrategias, el contenido u otro elemento; mientras que las actividades deben ser escogidas con la finalidad de alcanzar el objetivo que se ha propuesto.

Por otra parte, es difícil encontrar de forma explícita un nexo entre lo que entienden por retroalimentación y su utilidad para la toma de decisiones, ya que las docentes le atribuyen un sentido bastante elemental como si se tratara simplemente de un medio de comprobación y un modo de cerciorarse de los conocimientos que los niños y niñas han adquirido o bien, como una instancia de repaso de aquellos contenidos que no quedaron del todo aprendidos. Por ello, queda al descubierto la pedagogía tradicional desde donde conciben este proceso, otorgando valor a los conocimientos acumulados, los que son vertidos en los educandos como verdades absolutas que deben reproducir y solo existen dos opciones, adquirir o no el contenido enseñado.

Las actividades de evaluación permiten la generación de información necesaria para tomar las decisiones, es a través de estas que los educandos van demostrando si realmente están cumpliendo con el objetivo, en el caso contrario las profesoras deben optar por decisiones distintas para cambiar, ajustar o redireccionar el proceso para lograr aquello que se han planteado con antelación. Además, manifiestan que se produce cierto relajó por parte de los y las estudiantes cuando se alude a la evaluación formativa, ya que si no se consigna una calificación que no incide en la promoción escolar no tiene el valor suficiente. Del mismo modo,

produce incertidumbre en las docentes ya que no se tiene certeza del grado compromiso que van a asumir los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa, desde la visión de las profesoras, es aquella que prepara el camino para la evaluación final, es la que mejora la calidad de los contenidos que han adquirido los niños y niñas. Por tanto, puede notarse que lo primordial es la acumulación y memorización de contenidos, donde la evaluación es un elemento más, sin mayor relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no que se entiende como una instancia de control respecto de lo que los y las estudiantes son capaces de reproducir donde el protagonismo lo continúa teniendo la calificación por sobre el desarrollo de los aprendizajes.

6.2 Hallazgos

Uno de los hallazgos de esta investigación se relaciona con el vínculo existente entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, ya que no formaba parte de los objetivos de este estudio, sin embargo, fue posible detectarlo en los relatos de las participantes.

Cabe mencionar, que el aprendizaje significativo desde la teoría se entiende como aquel

en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (Moreira, 2012, pág.30).

En otras palabras, el aprendizaje significativo es aquel que se logra cuando el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva de un sujeto, en este caso del estudiante, logra interactuar con el nuevo aprendizaje “progresivamente, el subsunsores se va quedando más estable, más diferenciado, más rico en significados, pudiendo facilitar cada vez más nuevos aprendizajes” (pág. 31). Es decir, la idea ancla, el conocimiento previo se va enriqueciendo a medida que interactúa con el nuevo aprendizaje que se va desarrollando. En tal sentido, se puede advertir que las profesoras lo conciben de un modo bastante elemental, ya que manifiestan que se evidencia el aprendizaje significativo cuando el y la estudiante logra reproducir el contenido que se le ha transmitido usando sus propias palabras.

Además, las participantes manifiestan que este tipo de aprendizaje se relaciona con la evaluación formativa porque a medida que avanzan se va retroalimentando, o mejor dicho repasando el contenido para que los y las estudiantes puedan asimilarlo de mejor manera y que sean capaces de expresarlo y demostrarlo en la evaluación final. Añaden que a través de actividades evaluativas más entretenidas se favorece el desarrollo de un aprendizaje significativo y los estudiantes van dando cuenta que realmente dominan ese contenido que se le ha enseñado.

Por lo anterior, es de suma relevancia que el profesorado analice sus concepciones acerca del aprendizaje significativo, que reflexione y sea consciente de sus prácticas evaluativas para que efectivamente se trabaje en pos del aprendizaje de los y las estudiantes.

Otro hallazgo radica en la identificación de la presencia del enfoque tradicional en las prácticas educativas de las profesoras, ya que no estaba considerado dentro de los objetivos de este estudio, sin embargo, fue posible reconocerlo a través del relato de las participantes.

El enfoque tradicional de la enseñanza, según Rodríguez (2013) se caracteriza por ser expositivo, centrado en la calificación del resultado donde se enfatiza la reproducción de contenidos, los estudiantes son los encargados de recepcionar la información, la cual es entregada como una verdad absoluta e incuestionable, que en la mayoría de los casos está desvinculada del contexto social e histórico en que se desenvuelven los educandos. Al respecto, Martínez (2013) menciona que desde este enfoque el “método expositivo es el medio de comunicación, se impiden las relaciones de interacción-docente estudiante en ambientes de cordialidad; adicionalmente, el profesor determina el qué y el cómo se va a aprender, es decir, el estudiante depende de lo que diga el profesor”. (pág. 75).

En la realidad donde se desarrolló el estudio, este enfoque se vuelve evidente cuando las profesoras manifiestan que lo más importante es que los y las estudiantes logren adquirir el contenido que se les ha transferido en un determinado tiempo, solamente de esta manera obtendrán resultados positivos dentro de su proceso de educación. El rol del educando consiste en reproducir con sus propias palabras el conocimiento que ha almacenado y el educador es el sujeto activo que tiene la función de transmitir el contenido. Además, la relación entre el profesor y el estudiante suele ser autoritaria donde el profesor es el protagonista, es quien tiene el control y el encargado de aplicar lineamientos preestablecidos y el alumno es quien debe acatar las normas y adquirir el contenido que se le ha transmitido y por lo tanto, no tiene mayor implicancia en el proceso educativo, se trata más bien de un sujeto pasivo.

La evaluación también es concebida desde un enfoque tradicional, puesto que se otorga mayor valor al resultado final que al proceso de aprendizaje y a la información que se va generando a medida que los y las estudiantes desarrollan las distintas actividades evaluativas. Álvarez (2001) señala que desde este enfoque la evaluación se entiende como un elemento que ocupa un tiempo aparte en el proceso de enseñanza-aprendizaje que generalmente se aplica al finalizar, el cual actúa como un medio de control y de sanción, donde el error es percibido como negativo que debe ser penalizado y que implica una disminución de puntaje respecto del resultado final.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se convierte en algo medible y manipulable que se convierte en lo más relevante para el profesor, dejando al margen el fomento de las habilidades y competencias del educando, omitiendo el desarrollo integral como persona.

Relativo lo anterior Mateo (2000) manifiesta que

Mediante la aplicación de las estrategias y de los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum; aún, es más, el tipo de capacidades que ponen en juego no siempre están relacionados con el tipo de conocimientos o habilidades que tienen verdadera significación en el mundo real. (pág. 65).

En suma, el enfoque tradicional de la enseñanza y de la evaluación no otorga la posibilidad de notar realmente lo que está aprendiendo el y la estudiante, ya que el foco está puesto en el profesor como figura principal y transmisor de información, lo fundamental es lo observable, medible y cuantificable, donde adquiere mayor relevancia el contenido que se ha transmitido más que el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias de los educandos.

6.3 Proyección

La investigación realizada permitió analizar las percepciones de las profesoras respecto de la evaluación formativa, lo que puede funcionar como base para iniciar un trabajo profundo en el establecimiento donde se presente diversa literatura referente al tema con el fin de aportar al mayor conocimiento y aprehensión del concepto, para que sea aplicado en la realidad educativa con propiedad y sustento teórico. De esta forma se favorecería el proceso evaluativo de los niños y niñas, ya que las profesoras contarían con mayores herramientas para desempeñar su labor dentro del colegio tomando decisiones más oportunas y pertinentes.

Al mismo tiempo, se pudo reconocer la imagen mental que tienen las participantes acerca de la retroalimentación evaluativa, dejando en evidencia que se desconoce el valor real que tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su tipología y características más importantes. Por tanto, este estudio se puede proyectar a la implementación de talleres de formación respecto a esta temática para ampliar las representaciones con las que se cuenta, además de mejorar su aplicación a lo largo del quehacer en el aula. Es importante generar mayor dominio teórico-práctico de la retroalimentación y las características que la vuelven efectiva para el aprendizaje de los y las estudiantes de primero a octavo básico.

Además, el estudio puede servir como referente teórico para revisar el reglamento de evaluación, logrando clarificar lo que entiende por esta, abogando por una mayor profundización y diferenciación de los tipos existentes y las implicancias que tienen dentro del proceso de formación de los niños y niñas del establecimiento, desempeñando la labor desde el entendimiento y quehacer consciente más que el actuar instintivo o por costumbre, para que realmente se evalúe en pos de la mejora y no solo por cumplimiento o calificación final.

Por otra parte, se puede proponer a la Unidad Técnica Pedagógica que provea mayor apoyo y acompañamiento a las profesoras en cuanto a las actividades de evaluación que implementan dentro del aula, para revertir los sentimientos negativos que han sido identificados y fomentar aquellos sentimientos agradables, ampliando el abanico de posibilidad y mejorando las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se podría generar una jornada de reflexión y puesta en común de aquellas actividades que han resultado efectivas, destacando las características principales.

6.4 Limitaciones

Las limitaciones que tuvieron lugar en esta investigación fueron ocasionadas por la pandemia mundial en la que estamos inmersos durante el desarrollo de este estudio, la cual afectó de diferentes modos, los que se describen a continuación:

La primera se relaciona con la imposibilidad de llevar a cabo las entrevistas de manera presencial, perdiendo la cercanía con el sujeto y la relación directa con el otro, debido a las restricciones e indicaciones emanadas desde el Ministerio de Salud para resguardar la vida de todos los miembros del país, Se debía respetar la distancia física por lo que se optó por aplicar las entrevistas de forma online a través de la plataforma Meet, ya que era la única disponible para grabar y almacenar los vídeos. Hubo algunos inconvenientes con la conexión a internet que generaron desfase en la recepción de algunas preguntas e interferencias para escuchar, por lo que se debió utilizar más tiempo del presupuestado.

La segunda se vincula con la implementación del grupo focal, el cual presentó algunos inconvenientes para coordinar una fecha y una hora apropiada para todas las participantes, ya que la mayoría tenía gran demanda de trabajos en el establecimiento educacional, ya que se encontraban finalizando el año académico 2020, por tanto, estaban realizando labores administrativas como consignar notas, crear informes de personalidad, aplicar instrumentos evaluativos pendientes, cerrar el semestre, entre otros. Debido a ello, el instrumento de investigación se tuvo que aplicar fuera del horario laboral con el previo consentimiento de todas las profesoras.

Finalmente, la tercera tiene que ver con la dificultad para acceder a los recursos bibliográficos, puesto que las bibliotecas estaban cerradas, puesto que no fueron consideradas como un recinto de primera necesidad para la población en momentos de pandemia. Por ello, fue complejo acceder a libros, memorias o revistas de manera física. Solamente se contó con el material personal y el proporcionado por el profesor guía y el que se pudo conseguir por medio de plataformas digitales. Cabe señalar, que era escasa la literatura especializada acerca del tema abordado en la investigación, ya que solo en ocasiones la evaluación formativa es analizada desde la postura del cuerpo académico.

6.5 Discusión

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede manifestar que según las participantes se generan dos tipos de sentimientos, agradables y desagradables. Desde la perspectiva como investigadora, coincido con que la evaluación formativa produce satisfacción cuando uno logra notar que el o la estudiante, luego de recorrer el camino del aprendizaje, ha logrado avanzar y profundizar su comprensión. Es cierto, que se experimentan alegría y motivación cuando el proceso evaluativo permite orientar, monitorear y mejorar el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, discrepo con la premisa de que los errores y los bajos resultados causarían frustración e incertidumbre, considero que si se trabaja de forma continua, consciente y reflexiva las dificultades que se presenten debieran ir zanjándose y actuando como un referente para realizar las adaptaciones necesarias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, lo importante no es resaltar el error como un medio de castigo sino tener presente que “el error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (Sanmartí, citado por Guerrero, Sigifredo, Chamorro, e Isaza, 2013. Pág 375).

Por tanto, de acuerdo con Guerrero, Sigifredo, Chamorro, e Isaza, (2013) es posible “aprender de los errores enfocándose en su origen y el tratamiento adecuado que se le vaya a dar; porque al estigmatizar o generalizar un asunto tal, se puede afectar considerablemente otros aspectos normales e incluso superiores de un estudiante” (pág. 376). Se debe trabajar desde el error como oportunidad para el aprendizaje, como posibilidad de mejoras en la comprensión como una nueva manera de actuar y de construirse como sujeto, dejando atrás todo tipo de sentimiento desagradable.

En cuanto a la imagen mental que manifiestan las participantes respecto de la retroalimentación, cabe mencionar que no converge en lo absoluto con la visión que se tiene como investigadora y profesora. Ellas expresan que se trata de un repaso de los contenidos que se les han transmitido a los niños y niñas, mientras que, a modo personal, se entiende como un proceso crucial que permite acompañar al estudiante a lo largo de su aprendizaje, destacando sus fortalezas y advirtiendo sus debilidades en una determinada tarea para potenciar su desempeño, entregando comentarios y orientaciones oportunas y pertinentes que le sirvan como guía para alcanzar la meta.

Al respecto, Zepeda (2017) expresa que la retroalimentación debe formar parte del contexto en que se desarrolla el aprendizaje, como una pieza fundamental tanto para el estudiante como el profesor. Añade que

una retroalimentación efectiva debe formar parte de un clima o contexto de aula donde los estudiantes consideren y reciban el comentario, la crítica o recomendación como algo positivo y entiendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin que ejerciten o actúen para mejorarlo (pág. 128).

Por otra parte, las profesoras mencionan que, si bien toman decisiones durante el proceso, las más importantes son aquellas que se realizan al terminar, puesto que se relacionan con resultados concretos, es decir, con las calificaciones que se consignan en el libro de clases que inciden en la promoción escolar. No obstante, desde mi perspectiva como profesora las decisiones deben efectuarse en el camino hacia el aprendizaje, puesto que los datos que se van recogiendo a lo largo del proceso y la información recopilada dejan en evidencia las características del desempeño de los niños y niñas, lo cual permite fomentar, modificar y redireccionar las acciones en función de las mejoras pertinentes y oportunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si las determinaciones se toman al finalizar el proceso se llega a destiempo, cuando las dificultades y errores cometidos se penalizan y se convierten en sanciones que se traducen en una disminución de puntajes o bajas calificaciones, sin poner atención en las causas.

La evaluación formativa otorga la oportunidad de reflexionar y favorecer la autonomía de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando decisiones de forma consciente a partir de la evidencia recopilada. De este modo, tanto estudiantes como profesores pueden ir detectando las fortalezas y debilidades durante el desarrollo del aprendizaje, determinando en qué lugar se encuentran en cuanto al objetivo que se han planteado, trabajando en función de las necesidades reales que van surgiendo. Por tanto,

la evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ministerio de Educación, s/f, pág. 68).

Finalmente, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se puede mencionar que la evaluación formativa es percibida por las profesoras como la preparación para la evaluación final, favoreciendo la obtención de mejores calificaciones por parte de los estudiantes, donde la única diferencia con los otros tipos es que no lleva nota al libro de clases. En suma, conciben la retroalimentación como el repaso de los contenidos que les enseñan a los y las estudiantes o como un modo de recolectar los conocimientos, evidenciando si los lograron adquirir o no. Es decir, se entiende como un elemento más dentro de la evaluación sin atribuirle la importancia a la que se alude en la literatura especializada. En cuanto a la toma de decisiones, se considera que las más importantes son aquellas que se realizan al finalizar el proceso, puesto que tienen que ver con los resultados concretos, es decir, las calificaciones que inciden en la promoción escolar.

Mientras que desde la perspectiva de la investigadora la evaluación formativa se concibe como un proceso fundamental en la enseñanza-aprendizaje, puesto que a través de esta se puede recolectar información necesaria acerca del desempeño y el desarrollo integral de los y las estudiantes. Este tipo de evaluación es sumamente útil para realizar los ajustes y modificaciones pertinentes para la mejora del proceso educativo y al mismo tiempo le otorga a los educandos la posibilidad de monitorear y reflexionar acerca de su propio aprendizaje, gracias a los comentarios y sugerencias que reciben de parte de los y las profesoras. A medida que los y las estudiantes avanzan en su aprendizaje se van detectando las fortalezas y debilidades que van presentando con el fin de retroalimentarlos y favorecer el proceso, cerrando la brecha entre el aprendizaje actual y el objetivo esperado. La evaluación formativa permite orientar y guiar al educando por el camino hacia el aprendizaje, donde los aciertos y errores son una herramienta necesaria y favorable para el aprendizaje.

Desde la percepción como investigadora y más aún como profesora, la evaluación formativa permite tomar decisiones oportunas y pertinentes que realmente actúan en beneficio del educando. En tal sentido, se trabaja para el aprendizaje y no para la calificación final, por ende, es urgente que la evaluación deje de concebirse como un momento más dentro del proceso educativo, más bien debe posicionarse en el centro del quehacer docente con un involucramiento continuo entre los actores, donde prime la reflexión y el monitoreo de la propia práctica.

Por otra parte, los resultados de la investigación dejan al descubierto el gran trabajo que tenemos como docentes y el desafío que significa cambiar el paradigma desde el cual se piensa la evaluación. Es inquietante darse cuenta que aún después de tanto tiempo del aporte de Scriven en 1967, donde establece la diferencia entre lo formativo y lo sumativo, brindando las orientaciones para que la evaluación contribuya a la toma de decisiones y a la mejora continua del evaluado; la evaluación sea entendida como la simple aplicación de un instrumento evaluativo que arroja resultados cuantitativos que son posteriormente categorizados, lo que desencadena la jerarquización de los y las estudiantes en buenos y malos, pero sin poner atención en las causas y motivos de la obtención de aquellos resultados. Lo cual difiere totalmente del planteamiento de Scriven (citado por Guerra & Conzuelo, 2015) quien

define la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. (pág. 32).

Por ello, se espera que este estudio contribuya a la reflexión y constante monitoreo de la práctica pedagógica, donde la evaluación adquiera el papel que merece y sea percibida como un elemento clave en la formación de los niños y niñas, ya que permite tomar decisiones, ajustar y redireccionar la enseñanza-aprendizaje cuando el proceso está en desarrollo, contribuyendo a la mejora continua en favor del desarrollo integral y no por la mera acumulación de contenidos.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de aprendizajes*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Acuña, M. D. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 175-199.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *Informe técnico SIMCE*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la educación. (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago: Agencia de calidad de la educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (23 de julio de 2020). *Agencia de Educación*. Obtenido de Agencia de Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Aguilar, F. (2010). PERCEPCIÓN Y META-COGNICIÓN EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 196.
- Alvarado, S., Ospina, H., Lucero, P., Botero, P., Luna, M., & Fabris, F. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires : Universidad Nacional de La Matanza.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: La entrevista semiestructurada, estructurada, un recurso de la entrevista. *Investigación Bibliotecológica*, 10.
- Arancibia. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad en educación*. Santiago: UNESCO.

- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de retroalimentación. *Universidad del Valle de México*, 46.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bandeira, W. (2000). Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educación en debate*, 7-14.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 325-345.
- Biblioteca del Congreso Nacional . (2019). *Ley 20393*. Santiago: BCN.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Decreto 170*. Santiago: Legislación chilena.
- Biobio Chile. (18 de agosto de 2021). *Biobiochile.cl*. Obtenido de [Biobiochile.cl](https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/05/26/mineduc-60-de-los-estudiantes-no-alcanzo-los-aprendizajes-necesarios-durante-el-ano-escolar-2020.shtml): <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/05/26/mineduc-60-de-los-estudiantes-no-alcanzo-los-aprendizajes-necesarios-durante-el-ano-escolar-2020.shtml>
- Bolívar, M. (2009). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula? *Revista digitak para profesionales de la enseñanza*, 4.
- Bravo, S. T. (s.f.). Retroalimentación del error en la producción escrita: un estudio de caso. (*Proyecto de Magister presentado para optar al grado académico de Magíster en Educación*). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Briceño Ávila, M., & Gil Scheuren, B. (2005). Ciudad, imagen y percepción. *Revista Geográfica Venezolana*, 33.
- Buss, M., López, M. J., Rutz, A., Coelho, S., Oliveira, I. d., & Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 75-78.
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Sangolquí: ESPE.
- Campos, A., & González., M. (2017). Importancia de imágenes mentales en el pensamiento. *revista mexicana de investigacion en psicología*, 119.

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave de la evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. La revista de currículum y formación del profesorado*, 149-170.
- Carrier, C. (s/f). Teoría y Prácticas de la interpretación. *DOSSIER: Patrimonio y Sociedad*, 147.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castro, C., & Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Santiago: Instituto profesional IACC.
- Chavarría, G., & Díaz, E. (2013). La realidad de estudiantes de secundaria con adecuación curricular no significativa en matemática. *Uniciencia*, 15-33.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71.
- Contreras, G., & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista internacional de investigación en educación*, 69-90.
- Contreras, G., & Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-25.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Cosacov, E. (2017). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. Córdoba: Brujas.
- Covacevich, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. *Banco Iberoamericano de Desarrollo*, 40.
- Currículum Nacional. (23 de julio de 2020). *Currículum Nacional*. Obtenido de Currículum Nacional: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/#recuadros_articulo_7330_4
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista general de información y documentación*, 119-142.

- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Investigación*, 134.
- Durand, L. (2008). De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental. *Nueva antropol*, 87.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 51-67.
- Escobar, M. (1985). *Antología de Miguel Escobar. Paulo Freire y la educación liberadora*. México: Biblioteca pedagógica.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L., & Loyala, J. (s/f). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16.
- Facse, E. (2009). Evaluación formativa. *Rev Educ Cienc Salud*, 9.
- Förster, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover el aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC.
- Förster, C., & Nuñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. *CEPPE Policy Briefs n° 18*, 4.
- Fraile, Gil-Izquiero, Zamorano-Sande, & Sánchez-Inglesia. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15.
- Gallardo, K., Gil, M., Contreras, B., García, E., Lázaro, R., & Ocaña, L. (2011). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de mecanismos. *Sinéctica*, 2-19.
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: Instituto nacional para la evaluación de la educación.

- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 232.
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en Educación Superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 26.
- García, M. (1986). Pesamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Revista Española de pedagogía*, 33-47.
- García, T. (9 de septiembre de 2020). *Academia Edu*. Obtenido de Academia Edu: http://www.academia.edu/download/55733407/Garcia_Munoz_El_cuestionario_como...pdf.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista electrónica de investigación y Evaluación educativa*, 1-24.
- GÓMEZ, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *ISLAS*, 135.
- Guach, J., & Peña, R. (2001). El método de seguimiento o monitoreo. Una experiencia en la formación reflexiva-creativa del programa PRYCREA. *Creemos internacional*, 14.
- Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 69-80.
- Guerra, M., & Conzuelo, S. (2015). Michel Scriven: Evaluación formativa. *Un poco de historia*, 29-35.
- Guerra, S. (1996). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires : Magisterio del río de la plata.
- Guerrero, J., Sigifredo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 361-381.

- Guzmán, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinéctica*, 14.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 55-60.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Santiago: Mc Graw Hill.
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico . *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* , 11.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Latinoamericana de Educación*, 124.
- López, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 49-71.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 144.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista de Centro de Educación*, 22.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 35_55.
- Martín, P. S. (2020). Efectos del aislamiento social y la cuarentena sobre el bienestar subjetivo de los chilenos durante el brote de Covid - 19 . *Centro de autoformación cívica*, 10.
- Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos . *Revista Praxis*, 73-82.
- Martínez, F. (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, 128-150.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega.

- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 27-46.
- Melgarejo, L. V. (1994). Sobre percepción. *Alteridades*, 53.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2016). El cuestionario y la entrevista. *FUOC*, 54.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). Fenomenología de la percepción. *PLANETA-AGOSTINI*, 465.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 213.
- Ministerio de Educación . (s/f). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares indicativos de desempeño*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. Santiago: División de Educación General. Unidad de Currículum.
- Ministerio de Educación. (11 de agosto de 2020). *agencia de la educación*. Obtenido de agencia de la educación: https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/sintesis/sintesis_2019-25609.pdf
- Ministerio de Educación. (29 de marzo de 2021). *Mineduc.cl*. Obtenido de Mineduc.cl: <https://www.mineduc.cl/retorno-seguro-a-clases-con-inicio-del-proceso-de-vacunacion/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Protocolo de alerta temprana en contexto de covid-19 para establecimientos educacionales*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. Chile Mejor. (22 de julio de 2021). *Currículum Nacional*. Obtenido de Currículum Nacional: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf
- Ministerio de Salud. (2020). *Descripción epidemiológica de niños, niñas y adolescentes con covid 19 Chile*. Santiago : Departamento de epidemiología.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreira, A. (2012). Al final ¿qué es el aprendizaje significativo. *Qurrriculum*, 29-56.
- Moreno. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje : reinventar la evaluación en el aula*. México: Unidad Cuajimalpa.
- Moreno, O. (2008). Docentes de educación básica y sus concepciones . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 154.
- Moreno, S. (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en educación. *Revista electrónica Sinéctica*, 67-76.
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: División de estudios de posgrado.
- Muñoz, M. (2006). Educación y efectividad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Navarro, N., Vinicio, A., & Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso del evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 58-69.
- Navas, I., & Jaar, A. (2018). La responsabilidad penal de las personas jurídicas en la jurisprudencia chilena. *Scielo*, 1027-1054.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa. Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 118-124.
- Ormrod, J. E. (2014). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Osorio, K., & López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad escolar. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* , 13-30.
- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 23-54.
- Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos: Dónde se forman y cómo se transforman*. Barcelona: Marge Books.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
- Pino, M. P., Clavero, J. O., & Ayala, J. E. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje . *Edumecentro*, 283.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Bibdigital*, 18.
- Pozo. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Prieto P., M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista Pedagógica*, 144.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de pedagogía* , 123-144.
- Puñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 87-96.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 39.
- Rada, D. (2007). El rigor en la investigaci´on cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, tranferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis* , 17-26.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 26.
- Real Academia Española. (8 de Julio de 2021). *Real Academia Española*. Recuperado el 8 de Junio de 2021, de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/decidir>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 36-45.

- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras*, 9.
- Rosas, O. (2010). La estructura disposicional de los sentimientos . *Ideas y valores* , 5-31.
- Saberes docentes. (18 de agosto de 2021). *saberesdocentes.uchile.cl*. Obtenido de *saberesdocentes.uchile.cl*: <http://saberesdocentes.uchile.cl/noticias/177279/como-evaluar-en-tiempos-de-pandemia>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá: Lumen.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 78.
- Sanmartí, N., & Alimenti, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química* , 120-128.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigaciones en la Escuela*, 13.
- Santos-Dueñas, & Chiriboga-Zambrano. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Revista científica dominio de las ciencias*, 112-127.
- Segura, M., & Arcas, M. (2020). *Educar las emociones y sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa . *Educación Química*, 179.
- Tonon, G. (2008). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Alvarado, Ospina, Lucero, Botero, Luna, & Fabris, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pág. 202). Buenos Aires : Universidad Nacional de la Matanza.
- Torres, J. (2020). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

- Torres, L., & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 255-270.
- Torres, R. (13 de julio de 2020). *Uned*. Obtenido de Uned: https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf
- Unidad de Currículum y Evaluación. (s/f). *Evaluación formativa en el aula. Orientación para los docentes*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco & negro*, 20-24.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 47-53.
- Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.
- Vilatuña, Guajala, Pulamarín, & Ortiz. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 149.
- Villa A, P. M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua? Un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. *Classica*, 7-24.
- Yáñez, V. (21 de JUNIO de 2021). *SEPAUC*. Obtenido de SEPAUC: <http://www.sepauc.cl/boletinInforma/boletin-no3/la-retroalimentacion-como-herramienta-al-servicio-de-la-mejora-de-los-aprendizajes/>
- Yáñez, V., & Silva, L. (2019). *Uso de resultados y retroalimentación*. Santiago-México: MIDE UC.

- Zambrano, S. M. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias imágenes* , 26.
- Zepeda, C. (2017). El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación. En C. Förster, *El poder de la evaluación en el aula* (pág. 376). Santiago: UC ediciones.
- Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Forster, *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes* (pág. 376). Santiago: Ediciones UC.

Anexos

El presente apartado, se divide en tres partes. El anexo N°1 corresponde al proceso validación del instrumento realizado para esta investigación. El anexo N°2 presenta la transcripción de todas las entrevistas realizadas a los participantes del estudio. Finalmente, en el anexo N°3 se adjuntan la carta de autorización a la directora del establecimiento para realizar la investigación, un consentimiento informado al equipo de gestión para solicitar documentos oficiales del establecimiento y consentimiento informado que autorizan a directora, coordinadora técnica pedagógica y profesores a participar de esta investigación

Anexos N° 1 Validación de los instrumentos

Experto 1:

Guion grupo focal

El grupo focal será previo a la entrevista semiestructurada individual.

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Observaciones
Sensaciones respecto de las actividades	Tipo de actividades	¿Qué sensaciones les producen las actividades de la evaluación formativa	¿Tipos de sensaciones?
	Características de las actividades		Características de las sensaciones
	Efectividad de las actividades		¿cómo las identifica?
Imagen mental acerca de la retroalimentación.	Tipos de retroalimentación Finalidad de la retroalimentación. Orientación hacia mejoras...	¿Cuál es la imagen mental que tienen acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa?	¿Tipos de imágenes mentales? ¿Características de las imágenes mentales? ¿cómo las identifica? ¿Evaluación formativa?
Interpretación respecto de la toma de decisiones.	Elementos para la toma de decisiones Resultados Temporalidad de las decisiones Tipos características del aprendizaje	¿Cómo interpretan las decisiones que toman para mejorar el aprendizaje?	Características y tipos de decisiones Contexto y condiciones en la toma de decisiones Tipos características del aprendizaje
Relación entre sensación, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	Tipo de relaciones Características de las relaciones Contexto y condiciones de las relaciones	¿Cuál es la relación que ustedes identifican entre sensación, imagen mental e interpretación	Contexto y condiciones de las relaciones

Guion entrevista semiestructurada

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Observaciones
Sensaciones respecto de las actividades	Tipo de actividades	¿Qué tipo de actividades (actividades como debates, exposiciones, trabajo grupal, etc.) diseñó para realizar evaluación formativa?	Incluir Tipos de sensaciones? Características de las sensaciones ¿cómo las identifica?
	Características de las actividades	¿Qué características debe tener una actividad para estar al servicio de la evaluación formativa? Respecto de las actividades que efectúa con sus estudiantes ¿cómo considera que han sido?	
	Efectividad de las actividades	¿Cuáles de las actividades de evaluación formativa que ha implementado siente usted que ha sido más beneficiosa? para el aprendizaje de los estudiantes?	
Imagen mental acerca de la retroalimentación. Evaluación formativa?	Tipos de retroalimentación	¿Qué tipo de retroalimentación realiza a los niños y niñas centrada en...	Tipos de imágenes mentales? Características de las imágenes mentales? ¿cómo las identifica? Evaluación formativa?
	Finalidad de la retroalimentación.	¿Con qué finalidad retroalimenta a sus estudiantes?	
	Orientación hacia mejoras	¿Cómo debería ser la retroalimentación para orientar hacia mejoras? ¿Qué características debe tener?	
Interpretación respecto de la toma de decisiones.	Elementos para la toma de decisiones	De acuerdo con su quehacer pedagógico en el aula, ¿Qué elementos (curriculares, contextuales, entre otros) considera al momento de tomar decisiones?	Características y tipos de decisiones Contexto y condiciones en

	Resultados	¿Qué características/nivel de logro deben tener los resultados obtenidos por sus estudiantes para motivar su toma de decisiones para el aprendizaje?	la toma de decisiones Tipos características del aprendizaje
	Temporalidad de las decisiones	¿En qué momento del proceso educativo toma decisiones para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?	
Relación entre sensación, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	Tipo de relaciones	¿Cómo conecta la sensación que produce en usted la evaluación formativa con la imagen mental de la retroalimentación? ¿Cómo relaciona su interpretación respecto de la evaluación formativa con la sensación que le producen las actividades que diseña? ¿Cómo vincula la imagen mental que tiene de la evaluación formativa con su interpretación de la toma de decisiones?	Contexto y condiciones de las relaciones
	Características de las relaciones	¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre las actividades (¿de evaluación, aprendizaje...?) y la retroalimentación en la evaluación formativa? ¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre la retroalimentación y la toma de decisiones en la evaluación formativa? ¿Cuáles son las características de la relación que usted advierte entre las actividades (¿de evaluación, aprendizaje...?) y la toma de decisiones en la evaluación formativa?	

Experto 2:

Guion grupo focal

El grupo focal será previo a la entrevista semiestructurada individual.

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Observaciones
Sensaciones respecto de las actividades	Tipo de actividades	¿Qué sensaciones les producen las actividades de la evaluación formativa	Se sugiere que durante la entrevista se aclare a los entrevistados que entiende usted por sensaciones
	Características de las actividades		
	Efectividad de las actividades		
Imagen mental acerca de la retroalimentación.	Tipos de retroalimentación Finalidad de la retroalimentación. Orientación hacia mejoras	¿Cuál es la imagen mental que tienen acerca de la retroalimentación en la evaluación formativa?	Se sugiere que durante la entrevista se aclare al y a los entrevistados por “imagen mental”
Interpretación respecto de la toma de decisiones.	Elementos para la toma de decisiones Resultados Temporalidad de las decisiones	¿Cómo interpretan las decisiones que toman para mejorar el aprendizaje?	
Relación entre sensación, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa	Tipo de relaciones Características de las relaciones	¿Cuál es la relación que ustedes identifican entre sensación, imagen mental e interpretación de la evaluación formativa?	Para hacer esta pregunta los entrevistados deben tener conocimiento sobre que se entiende sobre sensación, imagen mental e interpretación.

Guion entrevista semiestructurada

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Observaciones
Sensaciones respecto de las actividades	Tipo de actividades	¿Qué tipo de actividades (actividades como debates, exposiciones, trabajo grupal, etc.) diseñó para realizar evaluación formativa?	Al hacerlo así queda muy estructurado la entrevista, no sé dónde está lo semiestructurado de este instrumento
	Características de las actividades	¿Qué características debe tener una actividad para estar al servicio de la evaluación formativa? Respecto de las actividades que efectúa con sus estudiantes ¿cómo considera que han sido?	
	Efectividad de las actividades	¿Cuáles de las actividades de evaluación formativa que ha implementado siente usted que ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes?	
Imagen mental acerca de la retroalimentación.	Tipos de retroalimentación	¿Qué tipo de retroalimentación realiza a los niños y niñas (centrada en el premio, el castigo, el logro, en las mejoras, entre otras)?	
	Finalidad de la retroalimentación.	¿Con qué finalidad retroalimenta a sus estudiantes?	
	Orientación hacia mejoras	¿Cómo debería ser la retroalimentación para orientar hacia mejoras? ¿Qué características debe tener?	

Interpretación respecto de la toma de decisiones.	Elementos para la toma de decisiones	De acuerdo con su quehacer pedagógico en el aula, ¿Qué elementos (curriculares, contextuales, entre otros) considera al momento de tomar decisiones?	
---	--------------------------------------	--	--

Anexo N° 2

Transcripción Grupo focal

Moderadora: ¡Buenas tardes, chicas!, espero que se encuentren todas muy bien. Como ustedes saben, mi nombre es Andrea Peña, y hoy seré moderadora de este grupo focal.

Primero, quiero agradecerles la disposición y su participación en este estudio; este se denomina: Las percepciones de las profesoras acerca de la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de primero a octavo básico en el colegio Padre Chaminade.

Este estudio es para optar al grado de Magíster en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Y quiero comentar que no hay respuestas correctas o incorrectas, ustedes pueden dar su opinión como quieran expresar. También les quiero comentar que va a ser grabada esta sesión para su posterior registro y su revisión. Por eso necesito que cada una de ustedes vaya diciendo su nombre y que diga “sí acepto las condiciones y sí, acepto ser grabada en esta sesión”.

Comenzamos primero con SUJETO 3.

SUJETO 3: Bueno, mi nombre es SUJETO 3 y sí acepto participar en este grupo.

Moderadora: Muchas gracias.

SUJETO 4: Bueno, mi nombre es SUJETO 4 y sí acepto participar.

Moderadora: Muchas gracias.

SUJETO 6: Bueno, mi nombre es B., y sí acepto participar de esta reunión.

Moderadora: Muchas gracias.

SUJETO 1: Mi nombre es SUJETO 1 y acepto participar en este grupo.

Desarrollo actividad:

Moderadora: Muchas gracias. Ya chicas, como les comentaba delante, el objetivo principal de este estudio es observar y analizar sus percepciones. Lo que ustedes ven, observan, sienten, han experimentado acerca de la evaluación formativa.

Vamos a comenzar indagando un poco acerca de sus sentimientos. Eso es lo más importante. Y queremos saber cuáles son los sentimientos que producen en ustedes las actividades que diseñan o implementan para llevar a cabo la evaluación formativa. ¿Cómo sienten ustedes que han sido?, ¿Cuáles son los sentimientos que tienen después de haber llevado a cabo una actividad de evaluación formativa?

SUJETO 6: Depende. Depende de cómo tú aplicaste el método de enseñanza, después de que tú dices; ¿habrán aprendido o no?, entonces tu aplicas esta prueba de evaluación formativa y la sensación es como, ¿habrán aprendido o no habrán aprendido? Y la única forma de saber es a través de esta evaluación. Esa es como la sensación de incertidumbre. ¿Aprendieron lo que tú enseñaste o no aprendieron lo que tú enseñaste?

Moderadora: Incertidumbre... ¿alguien más se queda con la sensación de Beatriz?

SUJETO 3: Bueno, en cuanto a la evaluación formativa, como dice Beatriz; si, incertidumbre. Y también como que de repente los niños se ponen un poco tristes de no lograr el aprendizaje esperado en el momento. Quizás eso también influye muchas veces en la forma de la percepción que tienen ante la asignatura, pero esta evaluación formativa sirve a través del error y en mejorar las calificaciones, como ellos adquieren el conocimiento, a través del error. Ver el error como un aprendizaje. Esa es la percepción que veo yo.

Moderadora: Ya. Y si pudieras tú definir ese sentimiento en una palabra ¿Qué dirías?

SUJETO 3: Quizás no es la palabra idónea. Se frustran un poquito los niños quizás. Hoy en día los niños se frustran fácilmente. No tienen esa resiliencia de querer volver a empezar. Les cuesta mucho. Como que se cierran un poco al tema, sobre todo en las asignaturas matemáticas, encuentro yo que los niños son bastante reacios en ese sentido, al que le cuesta. En ese sentido más que nada.

Moderadora: Tú dices que los niños sienten frustración, pero si vuelcas tú la mirada hacia ti, frente a esa frustración que tienen ellos. ¿Cómo te sientes tú?

SUJETO 3: Igual, de la misma manera diría yo, pero no verlo como algo negativo, sino que cambiar la estrategia. Cambiar la estrategia, ver otros modos de enseñanza, y vuelvo a reiterar, a través del error aprender, no ver el error como malo; verlo como algo bueno, algo que

me sirva para tener un aprendizaje significativo. Que es eso lo que buscamos en los niños: un aprendizaje significativo.

Moderadora: Súper. ¿Quién más tiene un sentimiento o experiencia que quiera contar?

SUJETO 4: Bueno, Andrea. Desde el punto de vista yo también estoy de acuerdo un poco con lo que dice SUJETO 3, y en realidad deberíamos tomarlo como una oportunidad. Una oportunidad porque si bien la evaluación formativa nos permite ver que tanto o no aprendieron los alumnos; pero también nos permite evaluarnos a nosotras como profesoras que somos, para ver si entregamos adecuadamente los contenidos, las estrategias, si desarrollaron habilidades. Entonces no deberíamos... claro, genera frustración, pero deberíamos tomarlo como una oportunidad. Si tú me pides una palabra, en este caso sería una oportunidad como para volver a repasar y volver a retomar esos puntos negativos o debilidades que pudieron haber surgido durante la evaluación formativa.

Moderadora: Muchas gracias, P. Vamos a hacer una pausa para pedirle a Vanessa y a Carolina Rojas que nos den su consentimiento para ser grabadas y para ocupar sus respuestas en este estudio.

SUJETO 2: Sí. Mi nombre es SUJETO 2 y acepto ser grabada.

SUJETO 5: Sí, mi nombre es SUJETO 5 y acepto ser grabada.

Moderadora: Muchas gracias. Como decía Paula, sentimiento de oportunidad, frustración e incertidumbre. ¿Alguna vez han tenido un sentimiento agradable? Cuando han implementado una actividad, que quede como con la sensación: “oh si ok, esto si funcionó”.

SUJETO 4: Ah claro, cuando los niños... cuando uno misma va evaluando, poniendo las notas y se van viendo los resultados en forma positiva, y ver que los niños quedan contentos con lo logrado, etc. Esos son los momentos en el que uno dice: “vaya, aprendieron”, y uno se siente contento con una satisfacción de haber cumplido con ese objetivo

SUJETO 6: Claro, eso es cuando tú ya tienes los resultados, cuando ya tienes en mano todo el conocimiento de los niños y tú te das cuenta y dices: “ya, la gran mayoría obtuvo buena nota en esta evaluación, entonces tú te sientes con el “oh que bueno lo que hice o que bueno lo que implementé. Esta implementación que hice me funcionó, esta estrategia me funcionó.

Entonces por este lado tengo que ir, por este curso”. Entonces esa es la satisfacción de lo que tú estás haciendo, lo estás haciendo bien para ese grupo de curso.

Moderadora: Se dan cuenta cómo van saliendo sentimientos agradables. Estamos hablando de satisfacción, de alegría, de lograr el objetivo. Cuesta a veces un poco separar eso.

Me gustaría conocer la opinión de SUJETO 2, sobre los sentimientos que tú tienes cuando implementas una actividad para la evaluación formativa.

SUJETO 2: Si efectivamente, a mí me ha producido gran satisfacción. Por ejemplo, cuando veo solamente a los niños participar. Para mí eso es súper satisfactorio, porque, bueno nosotros trabajamos en un colegio que igual es de vulnerabilidad y muchas veces tú ves que debido a las muchas dificultades que traen los niños desde la casa, a veces vienen súper desmotivados a clases, entonces para mí simplemente el hecho de que te estén escuchando, que levanten la mano, que quieran opinar, que participen en tu clase, para mí es eso ya algo que me motiva mucho a seguir y es un indicio de que me están poniendo atención y que lo que yo les estoy conversando a ellos les interesa. Y otro factor importante en el que tú te das cuenta, tal como dice la profesora B, es cuando tú revisas las evaluaciones y ves resultados positivos, también es otro indicio que a mí me está señalando que a ellos les está yendo bien y que por ende te produce alegría. Al contrario, como también cuando les va mal y tú te sientes pésimo o te frustras o sientes que no estás haciendo las cosas bien. Entonces sí, el aprendizaje o no aprendizaje de los niños es algo que te lleva por una montaña rusa de emociones.

Moderadora: Gracias, Carolina. Ahora pasamos a otra área de la evaluación formativa que tiene que ver con la retroalimentación, y quiero saber su imagen mental, para eso voy a aclarar el concepto: la imagen mental tiene que ver con una representación que se te viene a la cabeza así como en primera instancia. Yo pienso en la retroalimentación y algo se forma en mi cabeza, como un dibujo. Esto tiene que ver con experiencias o cosas imaginadas, a lo mejor tú nunca lo has visto, pero igual se forma algo en tu mente. Teniendo en cuenta esto, quiero saber ¿cuál es la imagen mental que tienen ustedes acerca de la retroalimentación que realizan en la evaluación formativa?, ¿Cuál es esa imagen que ustedes tienen?

Carolina Rojas: Por ejemplo, la retroalimentación en la evaluación formativa...

Andrea Peña: Pensando en que se utiliza mucho ese término últimamente.

SUJETO 2: Por ejemplo, cuando vuelves a repasar los contenidos con los niños a través de distintas actividades. En la sumativa por ejemplo cuando a los niños tienen el resultado de una prueba y vuelves a repasarla con los niños y van viendo los resultados y van analizando las respuestas malas, por ejemplo.

SUJETO 5: Es como el famoso feedback que se llama. Eso es más que nada el monitoreo del aprendizaje en cada uno de los estudiantes para lograr una nivelación, o sea para mí al menos. Y para saber el proceso de cada uno de los niños cuando tú traspasas el conocimiento.

SUJETO 4: Por ejemplo, en mi caso, la retroalimentación sería como un cambio de estrategia de entrega de contenidos, es decir repasar nuevamente los contenidos, pero cambiando las estrategias, cambiando las motivaciones, etc. Logrando otro tipo de desarrollo. Por ejemplo, algunos alumnos son más visuales, entonces entregar más contenidos visuales. A los auditivos, pero hay que cambiar las estrategias para seguir repasando los conceptos.

SUJETO 6: Cuando yo hago una evaluación formativa, que lo primero es realizarla de forma escrita. Si no resulta esa forma, la segunda forma es hacerla de manera visual, con imágenes, con muchas imágenes, y eso es lo primero que se me viene a la cabeza. Totalmente distinto a lo que ya hice anteriormente, algo distinto para poderlos evaluar. Evaluarlos de maneras distintas para saber cuál es la metodología adecuada para tu curso y poderlos evaluar de ahí en adelante.

V. C: Para mí la retroalimentación es como recolectar lo que tú has traspasado, que es lo que adquieren los estudiantes e ir frente a eso y trabajar en conjunto para la nivelación que te decía yo anteriormente. Es lo más difícil dentro del aprendizaje, lograr nivelar a los niños dentro de las distintas áreas, por ejemplo, yo en mi área debo buscar cuatro habilidades, o sea en una clase tengo que estar evaluando el hablar, el leer, el escuchar y la más complicada que se torna a veces es el escribir. Por lo que a través del feedback voy generando diferentes tipos de estrategias para poder alcanzar los objetivos o medianamente los objetivos. Tratar de ver la estrategia adecuada para poder hacer que el niño reciba y recepcione mejor el aprendizaje que ellos tienen que ir adquiriendo.

Moderadora: Comprendo, o sea sería como la imagen mental del cambio. Retroalimentación = cambio.

SUJETO 5: Como generar cambios, como esa bolita que tú vas viendo en el péndulo y vas viendo cual va funcionando y todo lo demás.

Moderadora: Que buena imagen, muy bien.

SUJETO 3: Retroalimentación lo asocio como dice con retroalimentar lo aprendido en diferentes contextos como dicen las chicas y que el alumno sea capaz de expresarlo con sus propias palabras para poder tener un aprendizaje significativo. Para mí es la clave de la retroalimentación. Repasar y que después el alumno con sus propias palabras pueda expresar su aprendizaje significativo.

SUJETO 1: Es como optimizar los aprendizajes y sobre la base también ir retroalimentando con los mismos aprendizajes que nosotros les hemos enseñado. También ustedes hablaban de la evaluación formativa y de repente también los niños se frustran, nos frustramos nosotros cuando no lo logran, pero eso nos sirve a nosotros para que podamos comprobar que es lo que están aprendiendo los niños y a partir de eso también nosotros tomar la retroalimentación y poder ayudarlos.

Moderadora: El cambio ayuda, como también la Miss decía de este péndulo que adaptamos para que se vaya generando este aprendizaje.

SUJETO 5: Al menos lo que veo yo como imagen mental, así como la imagen es el péndulo.

Moderadora: Continuamos ahora con las decisiones que ustedes toman para mejorar el aprendizaje. ¿Cómo consideran ustedes que han sido estas decisiones?, oportunas, han llegado tarde o siempre van tomando las decisiones así pasa algo y yo tomo la decisión, o la toman al final. Como creen ustedes que han sido estas decisiones que han llevado a cabo este aprendizaje en los niños y como ustedes plantean un cambio.

SUJETO 5: Para mí es oportuna y a veces son inesperadas porque resulta que el universo que nosotros tenemos dentro de un aula es súper distinto, tú sabes que el aula es un universo y cada uno es un micro universo que tenemos que ir viendo distintos factores y un montón de cosas más entre el estudiante, entonces a veces puede ser súper oportuna. Pero son inesperadas porque tú a través que te vas moviendo con la retroalimentación, resulta que en el niño también vas generando ciertos cambios. De repente nosotros pensamos, en mi caso, “ah este chico está

súper bien en el área de 'speaking' (hablar), pero resulta que carece un poco más de las otras áreas. Pero pasa que la retroalimentación y esta forma de poder pesquisar que es lo que se está haciendo con el niño en el aprendizaje, pero resulta que después te salen con sorpresa, porque hay chicos que a veces abarcan mucho más de lo que tú quieres evaluar y tú piensas que tienes que intervenir para que tenga un aprendizaje significativo.

SUJETO 2: Tú me dices que, a la hora de pesquisar, si lo hacemos al inicio, al medio o al final. En mi caso la evaluación es un proceso, proceso en el cual partimos con la retroalimentación o con las evaluaciones formativas, esas evaluaciones cortitas que hacemos que sabemos que, si ese niño captó o no captó, así que para mí la evaluación debe ser como un proceso para llegar al final. Y ahí en el proceso, con lo que constantemente vas evaluando te vas dando cuenta de que cantidad de aprendizaje tiene cada uno de los alumnos y como intervenir.

Moderadora: B, ¿Cómo han sido tus decisiones?, ¿Cómo las interpretas?

SUJETO 6: Mis decisiones encuentro que las voy haciendo a medida que voy pasando el contenido y voy viendo que hay niños que van quedando con dudas voy determinando de inmediato una retroalimentación para que no se vaya del enfoque de ese niño que a lo mejor no captó de forma correcta ese contenido. Entonces las decisiones que he tomado respecto a esto han funcionado bien de cierta forma, porque anteriormente claro, pasaba todo el contenido y lo hacía como al final de retroalimentar todo el contenido, pero de esa forma encontraba que perdía el hilo el niño y no captaba al cien por ciento todo. Entonces creo que la forma que estoy actuando ahora es la mejor y me ha funcionado súper bien.

SUJETO 4: En cuanto a la evaluación a veces puede ser inesperada o como también oportuna, pero por ejemplo es inesperada para mi sería tomar decisiones respecto a las evaluaciones de tipo diferenciado, por ejemplo, la evaluación sería ideal que fuera igual para todos, pero como todos aprendemos distinto, todo tiene su proceso, unos aprenden más rápido, otros más lento y hay que contemplar las diferencias. Entonces sería por ejemplo las inesperadas; el quehacer en el caso específico de un alumno que no aprendió o que le costó aprender o que tal vez hay que llamar al apoderado para que reciba más ayuda, etc. Ese vendría siendo la inesperada. Como también aquellos alumnos que les va muy bien y si esperamos a que todo el mundo se nivele, ellos se van a terminar aburriendo. Entonces también tenemos que pensar en los buenos alumnos y darle estrategias para que puedan seguir desarrollándose y sigan

motivándose. Va dependiendo del tipo de alumnos que tenemos para tomar unas buenas decisiones.

Moderadora: ¿Están de acuerdo con lo que plantea Paula?

SUJETO 6: Por supuesto que sí.

SUJETO 5: Para eso también existe esas cosas cortitas para ir viendo y pesquizando, comprendiendo lo que uno quiere que llegue al estudiante en cuanto a aprendizaje. Pero que pasa porque de repente tú llegas a la evaluación final y a pesar de que los quiz, estos cortitos le haya ido bien, cuando juntas todo el contenido que es lo que realmente tú tienes que ver, si lo tienes que masificar el contenido, a veces te llevas esos resultados que son como por qué si les fue súper bien en los quiz, por qué en la prueba final, cuando se tiene que unir todo el contenido no le fue muy bien o quizás no le fue bien en los quiz pero cuando unimos todos los contenidos le fue excelente. Son resultados inesperados de parte de ellos.

Moderadora: Es como estar atento a lo que pasa todos los días.

SUJETO 5: También hay que unir el contenido y tratar de hacer quiz cortitos pero que tengan que ver con eso. Cortitos y al final más grande, de a poco voy preparando el camino para llegar a eso.

Moderadora: Sale el concepto de proceso que tiene que ver con lo que estamos hablando.

SUJETO 2: La verdad es que opino igual que B, o sea más menos funciona de la misma forma en la toma de decisiones a medida que vamos avanzando en los contenidos con los niños y me voy dando cuenta a través de las evaluaciones que resultados me están dando este tipo de evaluaciones. Yo considero que mi toma de decisiones por lo menos en el colegio donde estoy ha sido determinada en base al ideal del colegio. A veces siento que no puedo tomar todas las decisiones que yo quisiera tomar, porque estamos como condicionadas a las cosas que solicita el colegio. Entonces eso me limita mucho en mis decisiones.

A.P: Vamos a indagar de todos los aspectos que hemos hablado para ver cuál es la relación que ustedes establecen entre los sentimientos que tienen, la imagen mental y la

interpretación de todo lo que hemos hablado. ¿Cuál es la relación que hay entre todo eso que sienten respecto de la evaluación formativa?

SUJETO 3: La evaluación formativa es la que te prepara el camino para llegar a la evaluación final. Es como un proceso que te va abriendo pasos para poder llegar al final a una evaluación esperada, pero con buenas calificaciones que no muchas veces se da. Se puede dar en el camino con evaluaciones cortitas o muchas veces al revés que se puede dar como al final de la evaluación. Para mí es como un camino que te va preparando para llegar a la evaluación final y tener un aprendizaje significativo.

Moderadora: Entonces SUJETO 3, tú ves que existe una relación entre sentimientos, imagen mental e interpretación. ¿Qué opinan las demás?

SUJETO 4: Cuando tú hablas de sentimientos la verdad lo tomo como una autoevaluación, más que reflexionar con respecto a la evaluación formativa, sino que vendría siendo una reflexión desde el punto de vista del profesor, del docente. El cómo estás haciendo tu trabajo, si estas realmente haciendo lo que te gusta hacer y si estoy dispuesta a enfrentar todos los desafíos que vienen, dispuesta a los cambios, a estrategias. Yo creo que esto más que nada, uno como dices tú tiene la imaginación, pero esa imaginación debe ser siempre positiva y de ahí llevarla a cabo. Porque muchas veces nos quedamos en teoría en hablar bonito, yo hago esto yo hago lo otro, pero ¿cuántas veces lo concretamos?, ojalá esto no nos desanime y que sea una oportunidad para poder reformularnos y tomar decisiones con respecto a nuestra vocación de docente.

SUJETO 6: Esta evaluación te produce bastante sentimiento, muchos sentimientos. Te produce incertidumbre por saber si tú estás haciendo bien el trabajo o no lo estás haciendo bien. Te produce ver a los estudiantes como rinden la evaluación y verlos que quizás no están aprendiendo el contenido y verlos angustiados resolviendo alguna evaluación. Varias cosas van sucediendo dentro del proceso. Entonces tomar la determinación de poder sacar ese niño adelante y que pueda tomar ese conocimiento. También esas son muchas emociones ocurriendo dentro de ese proceso.

Moderadora: Quiero indagar un poco respecto de la evaluación formativa. Como la ven ustedes, como la describirían y al mismo tiempo que me respondan si ustedes la llevan a cabo dentro de este colegio, de este contexto.

SUJETO 5: Para mí la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje-enseñanza, que más que nada nos permite una mejora en cuanto a los conocimientos. Más que nada, así como ampliamente hablando para mí es una mejora de las fortalezas y habilidades que tenga cada uno de los estudiantes sobre los contenidos.

Yo creo que cada profesor tiene su autoexigencia independiente de lo que pide el establecimiento, porque trata de abarcar mucho más allá. Porque a través de la evaluación formativa uno se pone a prueba uno mismo, no solamente uno pone a prueba los aprendizajes de los estudiantes, por eso es un monitoreo generalizado entre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza de nosotros y el aprendizaje del estudiante. Yo no creo que ningún profesor se enfoca, así como “caballito” en los requisitos que pide la institución, a veces nos salimos y vamos probando. Es súper amplio, nosotros podríamos hacer un montón de cosas acerca del aprendizaje, de pasar por la formativa y llegar a la sumativa, entonces vas viendo a los estudiantes, los requisitos de los establecimientos que sale de esos parámetros. Hay que ir probando, innovando y fracasando a veces.

SUJETO 6: Si, yo la voy llevando a cabo dependiendo lo que me pide el colegio, porque el colegio lo que te exige son buenos resultados en la evaluación que en este caso es el simce, entonces nosotros tenemos que enfocarnos cien por ciento a lo que respecta la evaluación simce. Como se trabaja la evaluación que son puras alternativas y eso tiene que llevarse a cabo y eso es lo que seguimos respecto a lo que nos dice el colegio.

SUJETO 2: En el fondo te obliga, porque tú tienes mil ideas para la evaluación formativa, esas lúdicas, pero el colegio te obliga a adoctrinar a los niños para que se vayan preparando para la prueba estandarizada de un modelo particular.

SUJETO 4: La frase del colegio, el objetivo principal era que los niños se sientan útil consigo mismos y que sean un aporte para la sociedad bajo valores cristianos. Ese es el objetivo general de lo que desea el colegio, entonces si yo me guío por eso, entonces nosotros no solo tenemos que enfocarnos a entregar los contenidos, sino que también hay que enfocarse a que

cada alumno, con sus diferencias, se sientan útil, se sientan felices, pero por sobre todo sea el camino que ellos elijan, que se sientan que son un aporte para la sociedad. Un ser humano, un ciudadano respetuoso, con todos los valores cristianos que solicita la sociedad. Entonces como profesores tenemos que plantear esta evaluación formativa con los parámetros, los contenidos mínimos. Pero también hay que buscar las distintas formas para que los niños encuentren sus capacidades y habilidades individuales, para que sean felices con lo que harán el día de hoy.

Moderadora: Según entiendo, la evaluación SIMCE sería contraria a la evaluación formativa.

SUJETO 6: Es lo contrario porque es una doctrina porque los niños se tienen que acostumbrar a responder estas evaluaciones, la forma de responder. Porque se tienen que aprender desde tercero básico a poner alternativas, a seleccionar alternativas o a traspasar a una hoja de respuesta. Todas estas son doctrinas y ahí el colegio es en donde nos influye en aprender esta doctrina para que tengan buenos resultados.

Moderadora: Educar de forma integral para ser un aporte a la sociedad en que les toque vivir. Entonces el SIMCE y lo que pide el colegio no estaría ligado.

SUJETO 2: No, de hecho, estaba pensando en eso y me causa mucho ruido. Porque suena muy bonito en lo teórico, pero se no lleva a cabo en la práctica. Finalmente, por muchas buenas intenciones que tengamos las docentes, que somos prácticamente las segundas mamás de los niños. Estamos ahí con ellos ante sus problemas y dificultades. Lamentablemente, el establecimiento te corta las alas, aquí todos somos testigos de cómo cuando un niño se ha visto envuelto en un problema, el colegio no ha querido ayudar, entonces, ¿Cómo vas a formar un buen ciudadano, alguien que sea aporte en la sociedad cuando tú no le estás prestando el apoyo suficiente ante la dificultad?, se cae el slogan del colegio con lo que se lleva a cabo en la práctica. También el estado anímico y la situación de cada estudiante te inciden mucho en la evaluación formativa que tú le estás entregando. Que a todo esto la evaluación formativa vendría siendo la consagración del aprendizaje del estudiante a lo largo de un proceso. Yo lo aplico, tiene que ver con la voluntad que tengas los estudiantes y también hasta donde nos dejan llegar.

SUJETO 5: De acuerdo con lo que decía P y B es súper incoherente e inconsecuente el colegio. Porque, de hecho, si lo vemos por colegio en el tema de lo formativo. El SIMCE es un

número y el proyecto educativo que tiene el colegio es valórico. Y valórico con números como que no pegan. Esto pasa en todos los colegios, yo he leído hartas visiones y misiones y todos hablan de la educación integral, valórica y un montón de cosas más y resulta que eso es difícil que se lleve a la práctica cuando el establecimiento está preocupado de números. Son inconsecuentes los proyectos educativos muchas veces.

SUJETO 2: Respecto a lo que dice V, claro que es así, pero también hay que pensar que lamentablemente el colegio es un negocio y como toda empresa lo que ellos buscan es atraer clientes. Y va a hacer una atracción al cliente a costa de frases o slogan que los invite a quedan dentro de un colegio. Ellos compiten con la cantidad de estudiantes y la subvención y es eso es lo que mueve a los colegios y lo otro sería para que vayan matriculándose los clientes.

SUJETO 3: A mí me hace ruido la evaluación formativa, porque cuando tú les dices a los niños “vamos a hacer una evaluación formativa”, ellos no lo asocian con nota, no hay nota porque es formativa. Y para ellos sin nota no vale, entonces la evaluación formativa va de la mano con la retroalimentación. El niño funciona lamentablemente condicionado con notas. Entonces si él ve resultados, va motivándose más con cumplir, con estudiar, llevar los materiales; entonces la evaluación formativa es significativa para nosotros y mucho, pero los niños caen en eso de “ah no lleva nota”, entonces los desmotiva.

Yo creo que más que una evaluación formativa, para mí sería como una retroalimentación. Porque eso me hace ruido con los niños y eso me ha pasado.

Moderadora: Eso tiene que ver con la cultura.

SUJETO 5: Con el condicionamiento.

Moderadora: Rendir y tener resultados, porque ¿qué hacemos?, tratar de conseguir buenos puntajes. ¿Qué hacen los niños?, tratar de conseguir buenas notas. Si no tiene nota no vale, si no lo evalúa el SIMCE no vale.

Cierre

Moderadora: Ahora les voy a pedir que en una palabra o en una frase me definan “evaluación formativa”.

SUJETO 4: Para mí la evaluación formativa sería un techo permanente.

SUJETO 6: Para mí es un proceso.

SUJETO 2: Un proceso.

SUJETO 3: Proceso y lograr un aprendizaje significativo, que es lo que buscamos.

SUJETO 5: Proceso de mejoras.

Moderadora: Les comento que esta es la primera instancia de grupo focal y luego yo me voy a contactar de manera individual con ustedes para ir profundizando algunos aspectos que van saliendo ahora, mientras uno va conversando. En el discurso van saliendo algunas cosas que tengo que abordar en las entrevistas personales.

Pero les quiero agradecer de antemano la disposición, sus opiniones y dar las gracias, porque están aportando también al conocimiento del área de nosotros.

Entonces damos por terminado el grupo focal que tenía por objetivo evaluar e investigar sus percepciones respecto a la evaluación formativa para el aprendizaje.

Entrevistas

Transcripción entrevista. Sujeto 1

Entrevistadora: Buenas tardes, espero que te encuentres muy bien, como ya sabes, mi nombre es Andrea Peña Ormazábal y antes de comenzar quiero agradecerte la disposición y la colaboración en este estudio que tiene como meta optar al grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La entrevista tiene por objetivo analizar tus percepciones acerca de la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes de primero a octavo básico en el colegio De La Florida.

Los datos de esta entrevista son confidenciales y tú puedes abstenerte de responder alguna cosa o hacer abandono de la entrevista si lo estimas conveniente. Debo señalarte que la entrevista va a ser grabada, por lo cual tienes que mencionarme si estás de acuerdo con participar y si aceptas las condiciones.

Sujeto 1: Ya, estamos de acuerdo

Entrevistadora: ¿Tienes alguna duda o consulta antes de comenzar?

Sujeto 1: No, ninguna

Existieron problemas de conexión, por lo cual la entrevista se detuvo aproximadamente por 5 minutos, hasta que los problemas técnicos fueron solucionados.

Entrevistadora: Te acuerdas de que en el grupo focal hablamos de la evaluación formativa, de los sentimientos, la imagen mental y la interpretación, ¿cierto?

Sujeto 1: ajá

Entrevistadora: Hoy quiero saber algo más acerca de ti y de las actividades que tú diseñas e implementas para llevar a cabo la evaluación formativa. Cuando me refiero a actividades, estoy hablando de exposiciones, debates, trabajo grupal, individual. ¿Cuáles de esas tú diseñas e implementas en el aula?

Sujeto 1: ya... eeeh. ¿Qué? Se escuchan muchos gritos acá. Es una casa de locos. ¿Qué hago yo? Eeeh... bueno, con todo el tema de este año, debate se hizo poco, aunque igual intentamos hacer las cosas por online. ¿Ya? Sí lograron hacer como sus disertaciones, sus presentaciones ¿Ya? Y lo que hablábamos el otro día con los sentimientos y con todo eso, claro que tiene que ver, porque los niños de repente se sienten como frustrados y tú sabes que, si se sienten frustrados, se les baja todo como el ánimo y no tienen más ganas como de estudiar o dar pruebas. Nosotras que estamos con los más chiquititos, primero y segundo tenemos que manejar bastante la frustración, porque si no manejamos la frustración, ellos se bloquean ¿Cierto?

Se...se...se... bloquean. Entonces, como te comentaba, ¿qué trabajamos? Trabajamos harto las disertaciones, las exposiciones, trabajaron mucho contando sobre su vida.

Entrevistadora: Ya y ¿Cuál de todas esas que tú me mencionaste crees que estaba ligada a la evaluación formativa?

Sujeto 1: Mira, nosotros hicimos una... realizaron una bitácora. Y les di la pauta de evaluación de lo que tenían que realizar, presentaron su bitácora escrita, según la pauta de evaluación fueron leyendo y fueron contando tu historia, por ejemplo, durante una semana, y eso fue una evaluación formativa y presentaron toda su actividad y al parecer les gustó bastante. Hicimos la bitácora y contaron las anécdotas siguiendo el mismo formato.

Entrevistadora: ya ¿y por qué tú la mencionas como una evaluación formativa, qué características te hacen pensar que es una evaluación formativa?

Sujeto 1: Qué... Eeh... queeee presentaba una rúbrica primero, tenía pasos, tenía pasos que ellos le estaba enseñando ¿Ya? Nuestro objetivo en ese minuto era que ellos escribieran y se expresaran de buena manera en el papel y hablando, ¿Me entiendes?

Entrevistadora: Sí, comprendo

Sujeto 1: entonces ese era nuestro objetivo, fue la bitácora y la anécdota, que fue uno de los trabajos como formativos que se hicieron durante el año, esto es como un ejemplo.

Entrevistadora: ¿y Cuánto tiempo utilizaron en la evaluación?

Sujeto 1: Lo hicimos en una semana, porque primero ellos la construyeron, ¿ya? Después la leyeron, después la presentaron y fueron leyendo uno por uno. Tú sabes que se van demorando los niños.

Entrevistadora: ya, comprendo. Centrándote en una actividad, de todas esas que tú dijiste que habían hecho durante el año, ¿cuál crees tú que fue más beneficiosa para el aprendizaje de los niños y niñas?

Sujeto 1: Cuando hicieron el tema de la receta también, hicimos las cocadas, estábamos viendo los textos no literarios y realizamos esa evaluación como distinta, que les llamara la atención a ellos, entonces hicimos cocadas, pedimos los materiales y bueno, antes de eso explicamos todo lo que era una receta. Así que ese fue como el paso final. Hacer la receta en conjunto y resultó bastante, bastante bien, porque ellos cuando visualizan algo escrito o la estructura, dicen aaah, esto es una receta. Ya tienen incorporado ese aprendizaje, ya lo saben. Aparte que se hizo de manera lúdica, de otra manera, entonces hay otra manera de hacer las cosas de repente, no es necesario estar así aaaaah (gesto de mirada hacia un solo lugar, con las manos a ambos lados de la cabeza). Muy rígido, no.

Entrevistadora: ¿Y cuáles fueron tus sentimientos, respecto de esa actividad de evaluación formativa?

Sujeto 1: Yo quedé bastante contenta, quedé bastante satisfecha, me gustó. Me sentí contenta, porque sé que los niños aprendieron eso. Te puedo decir que ellos sí aprendieron lo que era una receta. Aprendieron lo que es una bitácora, ya saben lo que es una anécdota, que es algo como chistoso de su vida. Ellos ya lo tienen incorporado.

Entrevistadora: ¿Y cómo te das cuenta tú de eso?

Sujeto 1: eeh, porque ellos lo identifican, ya por ejemplo al mostrarle los textos, algo pasó como suíper eeh, ellos lo diferencian y nosotros hicimos también esa evaluación, ¿me entiendes? De diferenciar lo que es la receta, de diferenciar lo que es el cuento y tatatatá. Las estructuras, ellos las diferencian. La fábula, ellos ya saben lo que es cada estructura de cada texto.

Entrevistadora: Y hablamos también la otra vez, que dentro de la evaluación formativa está también la retroalimentación, ¿Qué tipo de retroalimentación tú realizas en el aula?

Sujeto 1: Mmmm... nosotros que es curso pequeño, eeh y con todo esto se tuvo que realizar eeh la retroalimentación de estar con la lectura día a día, día a día, porque eso fue un poco más complicado. Estar presencial es una cosa, pero estar online es otra cosa súper distinta, entonces hacer la retroalimentación online fue también un desafío, entonces para mí, qué retroalimentación hice yo, fue sobre la lectura, retroalimentación por ejemplo en matemática, estuvimos trabajando con las tablas de multiplicar, con las multiplicaciones, entonces ver por ejemplo cómo era la estructura, cómo teníamos que llegar a multiplicar. Tuvimos que estar constantemente, estuvimos evaluando y estuvimos retroalimentando.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Cómo describirías tú la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa? ¿Qué es?

Sujeto 1: Mmmm, reforzar los aprendizajes, para mí es reforzar los aprendizajes. Es reforzar los aprendizajes buscando la estrategia adecuada. Por ejemplo, un niño no me va a funcionar igual a otro niño. Nosotros tenemos una diversidad. Tenemos un mundo diverso, por ejemplo, en el curso. Tenemos niños que aprenden de diferentes maneras, entonces hay que buscarle una estrategia a cada niño.

Entrevistadora: Entiendo. Y pensando que existen distintos tipos de retroalimentación, que puede ser centrada en el premio, en el castigo o en el logro. ¿Cuál dirías tú que es la que más utilizas?

Sujeto 1: No, en el castigo no, eso no lo hago. En el logro. No, en el logro, porque mira: si tú te basas en el premio, ¿Qué va a suceder después? Sabemos perfectamente lo que sucede. Aaah, yo voy a hacer esto porque me van a dar el premio y muchas veces en tu vida o en la vida, vas a hacer las cosas y nadie te va a premiar, uno lo tiene que hacer por su logro. Por sentirse uno bien para ser mejor persona.

Entrevistadora: Y ahora pensando en la finalidad con la que tú retroalimentas. ¿Para qué lo haces en tu curso?

Sujeto 1: Para qué lo hago... Para que los niños salgan íntegros en sus aprendizajes. Para que los niños, por ejemplo, en segundo que salgan leyendo, bien. Qué entiendan lo que están leyendo. ¿Me entiendes?

Entrevistadora: ¿Y cómo enfrentas tú en el caso de, por ejemplo, que me mencionaste de la anécdota, tú trataste ese objetivo, trabajaron durante una semana, pero llega un niño X con un trabajo que no está dentro de los parámetros que tú habías establecido en esa rúbrica? Cómo lo retroalimentas tú. ¿Qué haces en ese caso?

Sujeto 1: Qué se hace en ese caso... se toma eeh lo que se hizo ahora, se tomó aparte y tuvimos que volver a retroalimentarlo, porque no lo puedes dejar de lado o sin enseñarle. Él tiene que lograr entender lo que era, lo que tú le estás enseñando. Esa es mi misión, sea lo que sea lo que le voy a enseñar. Sea lo que sea. Por ejemplo, de las mariposas en ciencias. Esa es mi misión, que pueda aprender y mi tarea es buscar la estrategia que sea. Disfrazarme de oso, disfrazarme de hombre araña, lo que sea, para que él pueda comprender lo que yo le estoy diciendo. Te lo digo porque yo me tuve que disfrazar de hombre araña para que un niño me entendiera.

Entrevistadora: Entiendo y ¿Qué tipo de comentarios le haces tú a ese niño cuando ves que él no logró el objetivo? ¿Qué le dices?

Sujeto 1: ¿Qué le digo textual?

Entrevistadora: Un ejemplo

Sujeto 1: Le digo: Mi amor, tú puedes, vamos a seguir aprendiendo y no te tienes que frustrar ni nada, porque la vida es así, pero lo vamos a intentar mañana, así que tranquilito. Eso es algo textual que puedo decir.

Entrevistadora: Ya y en el caso más positivo, cómo decirlo, más optimista. Que un niño o niña hizo muy bien el trabajo. ¿Qué haces tú?

Sujeto 1: También lo felicito (ríe). Obviamente uno lo felicita. ¿Te digo lo que le digo?

Entrevistadora: Ajá

Sujeto 1: ¡Muy bien, mi amorcito, estamos muy muy muy bien! Así que vamos a seguir adelante.

Bueno y los niños cuando uno les dice esa cosa, les dice todo eso, hay muchos, Andrea, que se me pusieron tristes. O sea, no triste, pero se emocionaron. Por ejemplo, un niño X no sabía nombrar la letra “r” y trabajamos todo el año, todo el año. Imagínate lo que fue para ese

niño leer un texto. Ir nombrando la “rrr”. Hasta yo me puse eeh, hasta a mí se me cayeron las lágrimas.

Entrevistadora: Entonces tú lo felicitas.

Sujeto 1: sí. Se les pueden mandar unas felicitaciones, pero dar un premio no. Yo creo que, por experiencia propia con mi hijo, los niños se acostumbran, así que eso no puede ser. En la vida no siempre te van a dar premios.

Entrevistadora: y Cómo crees tú que tiene que ser una retroalimentación para estar enfocada hacia la mejora del aprendizaje. ¿Cómo tendría que ser?

Sujeto 1: Cómo tendría que ser... por ejemplo, en qué? Mmm, bueno para eso tengo que tener claro en la evaluación cuáles son los puntos en que el niño está mal, ¿Cierto? Para poder atacarlos de frente. ¿Ya? Y ocupar las estrategias más adecuadas para ayudarlo.

Entrevistadora: Comprendo. Y de acuerdo con tu quehacer pedagógico, ¿Qué elementos consideras tú para tomar decisiones para mejorar el aprendizaje? Puede ser que tú te fijas en elementos curriculares, de recursos y contextuales. ¿Cuál de todos esos tú tomas en cuenta?

Sujeto 1: Mmm, los curriculares, pero es que lo que pasa es que una los toma todos en cuenta. Uno va tomándolos todos. No podría decirte que me baso solo en uno porque sería muy rígido para sacar algo en limpio, para sacar un aprendizaje que se lleve adelante. Es como ser una profesora, así como aaaaaaaa, voy a ser una profesora así aaaa. No.

Entrevistadora: Y un ejemplo de eso

Sujeto 1: Un ejemplo, por ejemplo, de qué

Entrevistadora: Tú tienes que tomar decisiones para mejorar el aprendizaje de segundo básico. ¿Qué vas a tomar en cuenta?

Sujeto 1: Cuántos niños leen, cuántos niños por ejemplo saben las operaciones básicas. Ya. Tú sabes que si no me lee no va a comprender historia, no me van a comprender ciencias, no me van a comprender lo demás. Entonces ahí yo tendría que atacar ese foco. Y ahí tendría que empezar a ver cada niño, a ver cada situación de cada niño e implementar la estrategia adecuada para ayudar a cada alumno.

Entrevistadora: ¿Y en cuanto a los recursos? ¿Los tomas en cuenta?

Sujeto 1: Los recursos los coloca uno. Qué recursos... Los recursos los coloca uno. Uno se las tiene que ingeniar y eso lo sabemos.

Entrevistadora: ¿Y eso a qué se debe crees tú?

Sujeto 1: Eeh ah que muchas veces hay que ser autodidacta y rebuscarla. Las personas que tienen la vocación como de enseñar, las personas que tienen las ganas de enseñar, siempre van a buscar estrategias nuevas y van a buscar motivaciones nuevas para los niños. Eso es lo

que yo encuentro. Como en todo en la vida hay de todo, entonces si a mí no me llama la atención la educación, no voy a hacer nada, no voy a aprender nada nuevo, no me voy a especializar, no voy a implementar nada nuevo para ellos y hay que estar implementando cosas nuevas para ellos, para que les llame la atención y se motiven.

Entrevistadora: Y pensando en los resultados, porque es cierto que dentro del proceso de evaluación nosotros esperamos tener resultados, ¿Cómo tienen que ser esos resultados o niveles de logro para que motiven en ti una toma de decisiones?

Sujeto 1: Lo que pasa es que, si los niveles de logro son bajos, yo no me puedo bajar Yo me tengo que motivar para poder volver a enseñarles. A lo mejor eso yo lo pasé mal. A lo mejor hubo algo, alguna estrategia que yo enseñé mal, entonces qué tengo que hacer. Volver. Y si el logro fue muy bueno, qué rico. Hay que seguir adelante y sigamos con el mismo nivel. Pero uno no por eso se va a bajar o va a cambiar las motivaciones, no. Yo creo que soy una persona bastante positiva, así que si están mal o si están bien hay que seguir siempre parriba.

Entrevistadora: Y tomando en cuenta que uno decide para mejorar el aprendizaje. ¿Qué dirías tú que es el aprendizaje solo en el marco de la evaluación formativa? ¿Qué es para ti el aprendizaje?

Sujeto 1: La comprensión de los... de los... de los... sería como la comprensión de los conocimientos íntegros. Que lo aprendan totalmente. A qué me refiero con eso: a que vayan ligados unos con otros. Por ejemplo, lenguaje con matemáticas, eso me encanta. Con matemática, con historia y con ciencia, que sea como un todo. Porque muchas veces a nosotros en el colegio nos enseñaban como todo aparte y siempre fue así. Y uno se da cuenta ahora que los niños no aprenden de esa manera.

Entrevistadora: Tú dices no aprenden de esa manera. Pero cómo tú te das cuenta que un niño o niña X aprendió?

Sujeto 1: cómo se desenvuelven ellos en el tema, tú te das inmediatamente cuenta. Por ejemplo, si la pregunta es: ¿Ya y la fábula? Aaah, tía, la fábula es esto y esto y esto. Ellos mismos te lo dicen, uno no tiene que empezar un interrogatorio. A ellos les brota como el conocimiento. ¿Me entiendes? Lo que ellos aprendieron.

Entrevistadora: ¿Tú te das cuenta de que ellos aprendieron cuando te lo dicen de forma oral?

Sujeto 1: Cuando lo dicen de forma oral, cuando lo escriben. Cuando lo escriben es muchísimo mejor

Entrevistadora: Y cuando te hablan a ti de evaluación formativa ¿Qué sientes?

Sujeto1: ¿Qué sentía yo antes? Que era algo así como rígido. Qué era algo terrible.

Entrevistadora: ¿Y ahora?

Sujeto 1: Uno la puede manejar, uno la puede entregar de otra manera. Para que los niños la recepcionen. Y la puedan... porque uno dice evaluación formativa y muchas veces los niños como que se frustran y eso lo sabemos ¿Cierto? No entonces se cambia la percepción.

Entrevistadora: ¿y a qué se debe ese cambio?

Sujeto 1: Yo creo que a la motivación de uno también. Ahí averiguando estrategias. Averiguando cómo enseñar y viendo distintas cosas para poder entregárselas a ellos.

Entrevistadora: Entregárselas... ¿A qué te refieres cuando dices eso?

Sujeto 1: Entregárselas. Entregarles los conocimientos a los niños. De la mejor manera posible para que después nosotros podamos hacer la evaluación formativa y que salga esto bien. ¿Te das cuenta? Eso.

Entrevistadora: Y pensando en eso que tú acabas de decir, que salga bien. ¿Cómo tú te das cuenta que dentro del proceso evaluativo las cosas salieron bien?

Sujeto 1: Lo mismo que me estabas diciendo tú, los niveles de logro, si sale bien evaluado, obviamente va a estar dentro del marco de la evaluación que está bien. Ahora lo que estábamos también diciendo. Si salió mal vamos a tener que empezar con la retroalimentación y ahí hay un clic que sucedió, a lo mejor por parte mía o por parte del niño. A lo mejor está desconcentrado, desmotivado, tenía algún problema, X factor. ¿Te das cuenta?

Entrevistadora: Y pensando que dentro de la evaluación formativa hay distintos elementos que se van conjugando, ¿cómo relacionas tú las actividades con la retroalimentación?

Sujeto 1: Mmm... a ver, a ver... muchas veces las actividades que nosotros realizamos, que se realizan, tienen que ser significativas para ellos, ¿cierto? Porque si sabemos que no son significativas, son... en otro vocabulario, si son fomes no le va a parecer entretenido ni moti moti... con cierta motivación a que ellos aprendan. Entonces esas mismas... esas mismas actividades las puedo hacer en la retroalimentación y así es como un círculo. Yo voy realizando un círculo sobre los aprendizajes.

Entrevistadora: Y pensando que en el grupo focal ustedes mencionaron que la evaluación era un proceso- ¿En qué etapa de ese proceso tú tomas decisiones para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas?

Sujeto 1: Mira yo antes, voy a ser súper sincera, la tomaba como al final, como cuando terminaba la evaluación, ¿cierto? Pensaba como qué estrategia iba a hacer y todo el tema, pero ahora lo voy tomando como al medio porque una se va dando cuenta durante la evaluación, como tú dices: en el proceso tú te das cuenta de cuándo puedes volver a retroalimentar al niño para no esperar al final porque a lo mejor se siente frustrado o que salga mal. Uno se puede anticipar un poquitito para ayudarlo y me ha dado resultado. Por eso te lo digo.

Entrevistadora: y pensando que la evaluación formativa tiene que ir ligada a la retroalimentación. ¿tú puedes concebir la evaluación formativa sin la retroalimentación?

Sujeto 1: no, porque si yo no evaluó, ¿cómo voy a saber si el niño está bien o mal? Y ahora, si yo lo voy a evaluar y sale mal, no le voy a hacer una retroalimentación. ¡Noo! Imposible, eso tiene que ir unido y uno siempre tiene que estar retroalimentando, no, ya le hice la evaluación y chao, me olvidé. Tiene que estar siempre retroalimentando al alumno.

Entrevistadora: Entonces quiero indagar un poco más en tu imagen mental de retroalimentación, ¿Cómo la describirías?

Sujeto 1: un proceso para reafirmar los aprendizajes aprendidos. Imagen mental... mmm... pienso como en un círculo con varias cositas.

Entrevistadora: y ya para ir dando cierre a la entrevista, quiero pedirte que me describas con tus palabras y desde tu percepción, ¿Qué es la evaluación formativa?

Sujeto 1: es un instrumento que me ayuda para saber en qué situaciones están los niños, en qué niveles está cada niño, de logro.

Entrevistadora: ¿de logro respecto de qué?

Sujeto 1: de los aprendizajes

Entrevistadora: ¿y con qué tipo de evaluación tú te sientes más identificada? Pensando en que está la sumativa, diagnóstica, transformativa, continua, progresiva, hay un montón.

Sujeto 1: Sabes, yo hago mucho la sumativa, con esa me identifico más, lo mismo con los trabajos que yo te he comentado nosotros los hicimos también de manera sumativa. Si bien fuimos entregando cada estructura, cada rúbrica, lo fuimos haciendo de esa manera.

Entrevistadora: ¿Ya y por qué te acomoda más este tipo de evaluación?

Sujeto 1: No sé, yo siento que me funciona, siento que funciona súper bien con los pequeñitos. Es como la estrategia que ocupó, una de las tantas.

Entrevistadora: Respecto de eso, antes de terminar, ¿Cómo qué estrategias podrías mencionar?

Sujeto 1: por ejemplo, yo me voy mucho también a lo emocional, tú sabes que si uno se va a lo emocional puede abarcar todas las otras cosas, tú sabes que yo tengo varios niños que son... que tienen necesidades distintas a los niños normales que tenemos en la escuela, entonces tuve que buscar estrategias, nuevas metodologías para poder llegar a ellos. Tuve que buscar la forma de poder hacerlo, tuve que buscar la forma de poder hacerlo leer, que entendiera las multiplicaciones, que entendiera lo que era la metamorfosis mediante zoom. Entonces para eso hay que colocarse en el lugar del niño y hay que conocer al niño también. A eso me refiero con

distintas estrategias, a lo mejor no me refiero a algo así como estructurado, pero es como ir conociendo al alumno y viendo cuáles son las necesidades especiales de cada chiquitito.

Entrevistadora: Ya entonces tiene que ver con los elementos que tú consideras para tomar decisiones también. Te quiero agradecer por la participación y la colaboración en este estudio. Te reitero que las respuestas son confidenciales y no vas a ser individualizada en el estudio. No va a aparecer tu nombre y apellido. ¿Ya? Muchas gracias

Transcripción entrevista: Sujeto 2

Entrevistadora: Buenos días, espero que estés super bien, como ya estás en conocimiento, mi nombre es Andrea Peña Ormazábal y antes de comenzar quiero agradecer tu disposición y la cooperación para participar de esta investigación que forma parte de mi trabajo de tesis para optar al grado de magister en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo de esta entrevista es analizar tus percepciones acerca de la evaluación formativa para el aprendizaje en estudiantes de primero a octavo básico en el colegio De La Florida. Es importante, que tú sepas que las respuestas son confidenciales, al igual que tus datos, y puedes abstenerte de responder ciertas cosas o hacer abandono de la entrevista si lo estimas conveniente.

Sujeto 2: ok.

Entrevistadora. También te quiero contar que esto va a ser grabado, por lo cual necesito que tú me menciones si estás dispuesta a aceptar las condiciones y a participar de este estudio.

Sujeto 2: Sí.

Entrevistadora: ¿Tienes alguna duda o pregunta antes de comenzar?

Sujeto 2: no, ninguna.

Entrevistadora: ya, comenzamos entonces. Como te decía delante esto se trata de la evaluación formativa y yo quiero saber y que tú me cuentes acerca de los tipos de actividades que tú diseñas para llevar a cabo la evaluación formativa. Cuando menciono actividades me refiero a exposiciones, pruebas, debates, lo que tú hagas en distintos cursos.

Sujeto 2: Perfecto, eeh, bien, principalmente eeh, bueno... yo siempre trato de que los chicos aprendan a partir... en base a la experiencia, ya... entonces siempre voy tratando de congeniar entre... a todo esto, soy profesora de lenguaje... entonces voy congeniando entre la materia que vamos pasando y lo que ellos ya conocen sobre aquellas situaciones. Por ejemplo, y que tiene que ver con mi evaluación formativa, justamente... ya... porque yo creo que siempre los voy evaluando, de eso se trata la evaluación formativa, ¿cierto?

Entrevistadora: sí.

Sujeto 2: Es constante...entonces, por ejemplo, no sé... voy a empezar a ver género dramático y les solicito a los chicos que empiecen a analizar a sus personajes favoritos, les voy preguntando cuáles son sus series favoritas y a partir de preguntas, por ejemplo, preguntas y lluvia de ideas, ya voy haciendo como una evaluación y después, eeh... para...en el proceso les voy solicitando que me interpreten a ese personaje, que lo representen, también hago debates... en el octavo estábamos viendo los textos argumentativos, les pedí que me hicieran debates, hicimos cartas al director que se las mandaron a canales de televisión... eeh y así... entonces siempre voy tratando de hacer cosas con sentido para ellos. O sea, eeh... que vayan en base a lo que ellos saben, que vayan practicando lo que yo les voy enseñando, ya...y lo vamos haciendo clase a clase. Y bueno, la evaluación sumativa, que viene al final, pero eso vienen siendo mi evaluación formativa.

Entrevistadora: ya... y tomando en cuenta todas esas actividades que me mencionaste, ¿cuál crees tú que ha sido la más beneficiosa respecto del aprendizaje de los niños?

Sujeto 6: la más beneficiosa...mira, una vez hicimos una feria... un día del libro y este día del libro fue un proyecto, porque nosotros empezamos a trabajar un mes antes y entonces dividimos los cursos eeh... en las actividades para el colegio, por ende, todas las actividades contemplaban la lectura del libro, si ellos no leían el libro y no conocían a fondo a los personajes y las situaciones y los acontecimientos era muy difícil que pudieran hacer algo, entonces en verdad yo creo que fue super significativo, porque ellos tuvieron que preparar lienzos gigantes como con afiches... una especie de afiche con slogan vi... tuvieron que representar a los aprendizajes, tuvieron que hacer una noticia de los personajes, tuvieron que ir a hacer cuenta cuento a los cursos más chiquititos... ya... y además, para culminar toda la actividad el día, que fue un 27 de abril, el día del libro, caracterizamos todas las salas, participaron padres y apoderados, los niños estaban super entusiasmados. Hicimos un concurso, de cuál era la sala que representaba mejor como a su libro... ellos ambientaron completamente las salas, se disfrazaron y además de eso, como te comentaba venían hace un mes trabajando, haciendo diversos tipos de trabajos prácticos donde ellos iban representando partes del libro, entonces yo creo que esa fue una actividad super significativa y los chiquillos no se olvidan hasta el día de hoy, es que tuvieron que complementarse... comprometerse cien por ciento con el libro.

Entrevistadora: y respecto de tus sentimientos frente a esa actividad que tú me señalas como beneficiosa, ¿cómo fueron esos sentimientos?

Sujeto 2: mira, al principio super agotador... agotador mentalmente porque primero se me tenía que ocurrir toda la idea y yo lo organicé sola, entonces tenía que tratar de hacer calzar todos los horarios. Eeeh... ver las evaluaciones, además, ver que fueran apropiadas para cada nivel, para cada nivel, cierto... porque yo no podía mandar al octavo a hacer un lienzo gigante y a los chiquititos de primero también. Si no que tenía que hacer una actividad para cada nivel que tuviera, que fuera acorde y todo lo demás... entonces sí, fue super agotador. Incluso el mismo día, el día del libro fue agotador porque tenía que estar ahí organizando a los papás, los niños... ir evaluando sala por sala, tuve que preparar material de evaluación, etcétera. Pero después de todo, fue super enriquecedor y los años posteriores siempre se acordaban de eso. Se acuerdan tanto aquí en el colegio, los profesores, los administrativos y los niños. Entonces yo creo que valió la pena todo el esfuerzo, y sí... fue super enriquecedor.

Entrevistadora: fue como significativa y pensando, así como en rasgos generales ¿Qué características que debe que tener una actividad para estar al servicio de la evaluación formativa?

Sujeto 2: eeeh, principalmente, bueno, primero que todo la actividad tiene que estar netamente ligada con lo que tú has visto durante todo ese tiempo y creo más que nada que la evaluación formativa debiese ser más práctica, ya... porque yo estoy cien por ciento segura que los niños aprenden más haciendo las cosas que simplemente llenando una prueba o una encuesta, cierto... o memorizando, ellos aprenden en la práctica, entonces yo creo que la evaluación formativa tiene que ser como una parada de práctica eeeh para comprobar digamos, lo que están aprendiendo.

Entrevistadora: Comprendo, super. Y ahora vamos a ver un poco de otro aspecto de la evaluación formativa, que tiene que ver con la retroalimentación ¿te acuerdas de que lo conversamos en el grupo focal? Quiero saber ¿qué tipo de retroalimentación utilizas tú, llevas a cabo en el aula, puede ser centrada premio, castigo, en el logro... ¿cuál de ese tipo?

Sujeto 2: eeeh... mira no sé, la verdad es que, como retroalimentación, bueno, yo siempre llego todas las clases, si hablamos de retroalimentación como el concepto que es ir recordando cosas que ya hemos visto. Todas las clases comienzo mis clases con... ¡ay se me

olvidó el nombre! ...bueno, pero todas las clases comienzo con una lluvia de ideas, cierto... un mapa conceptual... eehh o algo que me vaya permitiendo qué fue lo que los niños aprendieron de la clase anterior, cierto... y vamos recordando todos los conceptos. ¿Me puedes repetir la pregunta?

Entrevistadora: ya, te pregunté qué tipo de retroalimentación llevas a cabo tú, porque hay distintos tipos, hay un abanico super grande. Pero entre las más comunes está la que se centra en un premio o en un castigo, tú haces bien algo, yo te premio, si haces algo mal yo te castigo... o también está centrada en destacar las fortalezas las debilidades de cada estudiante...

Sujeto 2: mira, yo creo que lo único que hago como premio o como castigo, porque yo no soy muy amiga de las notas, a pesar de que uno tiene que poner notas. Yo siempre les estoy recordando a los chicos que ellos no están determinados por las notas, si no que están determinados por otras cosas. A mí me importa más que vayan participando en las clases, que vayan poniendo atención, que pregunten, aunque sean preguntas que no tengan mucho sentido para uno, pero que les puede dejar algo a ellos. Lo único que yo hago como adicional es que yo, mira... en mis cursos implemento el rincón de la lectura, entonces yo les permito que cuando ellos terminan antes sus actividades puedan ir a leer algo, ya... y es como que los motiva a hacer las cosas un poco más rápido que los compañeros, eso sería como el premio que les doy, adicional nada.

Entrevistadora: y pensando en la finalidad con que tú retroalimentas, ¿para qué haces una retroalimentación?

Sujeto 2: Para ir cerciorándome de los conocimientos de los niños, o sea, si realmente están adquiriendo los conocimientos que yo le estoy entregando o no.

Entrevistadora: Comprendo... y pensando netamente en la retroalimentación de la mano con la evaluación formativa ¿cómo tendría que ser esta retroalimentación para que realmente contribuya a una buena evaluación formativa?

Sujeto 2: Una retroalimentación para que contribuya a una buena evaluación formativa, no se me ocurre... un comodín... (se ríe)

Entrevistadora: Tú entiendes la retroalimentación como recordar “los contenidos” que ya vieron... ¿sí? Y pensando en eso, ¿cómo tiene que ser ese recordatorio para que sea realmente significativo para los niños?

Sujeto 2: Volvería de nuevo a lo práctico, no sé, por ejemplo, si la clase pasada vimos la carta, en la clase siguiente podemos hacer una, o pasarles como una... como ellos no saben todo de la carta, pasarle como un formato, que lo vayan completando y a partir del mismo modelo ir recordando los conceptos de la clase anterior, puede ser... pero que la tengan física, que la vean, que la sientan, que sepan lo que es.

Entrevistadora: Comprendo, y que haces tú como profesora si es que, por ejemplo, ya... tú estás tratando el tema de la carta y llega un niño que tiene mal desarrollado ese trabajo ¿qué haces tú con eso?

Sujeto 2: ¿Tiene mal desarrollado el trabajo de la carta? Se lo vuelvo a enseñar, se lo vuelvo a enseñar y si no lo aprende como le estoy enseñando, busco otro método, otra estrategia para que lo pueda comprender mejor... voy buscando otros modelos, otros significados para el niño. No sé... le muestro videos, lo voy haciendo junto con él, pero trato de buscar la forma.

Entrevistadora: y en el caso contrario, que llega un niño que tiene perfectamente hecho el trabajo ¿cuál es tu reacción? O ¿qué haces respecto de eso?

Sujeto 2: ¿si tiene perfectamente hecho el trabajo? Eeeh, no sé ¿lo felicito?

Entrevistadora: ya, lo felicitas...

Sujeto 2: lo felicito y le digo qué bien hecho y lo incentivo a que siga haciéndolo mejor o que vayamos avanzando a otros niveles.

Entrevistadora: super bien, porque ahí ya estamos viendo otros aspectos de la retroalimentación, porque no es solo recordar, sino que tú vas diciéndole qué hizo bien, qué hizo mal... y eso de felicitar también es parte de esto, de la retroalimentación, ya... Ahora vamos a centrarnos un poco más en las decisiones que tú tomas, pero siempre tratando de mejorar el aprendizaje, ya... quiero saber ¿qué aspectos, qué elementos tomas en cuenta para tomar decisiones pedagógicas? Pueden ser elementos curriculares, elementos contextuales, de recursos.

Sujeto 2: Sí, bueno, primero que todo, siempre es bueno hacer adaptaciones curriculares, sobre todo, yo trabajo en un colegio eeh... con vulnerabilidad, escasez de recursos y la verdad es que hay que estar adaptando todo el currículum, porque por ejemplo aquí no contamos con una biblioteca, recién se vienen implementando proyectores y ese tipo de cosa, entonces todas mis clases están basadas, digamos a necesitar pocos recursos, ya. Yo trato de hacer mis clases con la menor cantidad de recursos posibles, o sea si yo los puedo poner... ideal... pero trato de nunca pedirle nada a los niños, porque yo sé que muchas veces no vamos a contar con los materiales y esa clase no va a funcionar o va a venir la mitad del curso, y la otra mitad no, entonces trato de hacer clases donde ellos no tengan que traer muchos materiales y... esa es la primera adaptación y bueno, lo otro... también me voy enfocando en el contexto curso, ya... porque de repente hay niveles que vienen super bien a su edad, pero hay niveles que están super bajitos, entonces yo también tengo que ir bajando el nivel junto con el curso, tratar de ser, no sé... más concreta, eeh... eso... tratar de ser más concreta, más lúdica con las clases, eeh... o de repente yo tengo que invertir un poco más para que ellos puedan... para que puedan ver eso concreto, porque como te digo no les puedo pedir mucho a ellos.

Entrevistadora: claro, entonces influye también en tu toma de decisiones el contexto del colegio, cierto... que sea vulnerable.

Sujeto 2: mucho... yo de verdad si tuviera los recursos para hacer otras cosas, las haría, las haría, para mí ideal tener una biblioteca y tener recursos y poder llevarlos al teatro y todas esas cosas, incluso nosotros no hemos podido ir al teatro, porque la vez que yo lo intenté falló, falló y hubo un problema de plata y todo, si nunca hemos podido ir al teatro, imagínate... entonces para mí igual es... pucha mal.... Tener que estar mostrándole obras de teatro de YouTube.

Entrevistadora: Claro, es como muy abstracto.

Sujeto 2: claro, ideal que ellos vayan, que lo vean... muchos de ellos no conocen un teatro, entonces yo tengo que hablarles de la apertura del telón, del cierre del telón, las luces y todo el tema y ellos no tienen idea. Entonces claro, se me dificulta mucho y tengo que tratar de ir adaptando esas clases con otros recursos.

Entrevistadora: comprendo, y hablando ahora de los resultados que obtienen los niños, ¿cómo tienen que ser esos resultados para que tú tomes decisiones para mejorar el aprendizaje?

Sujeto 2: como tienen que ser los resultados... mira, idealmente para mí todo tiene una base, primero que el niño lea, porque cuando el niño lee a mí se me facilitan mucho las cosas, segundo que comprenda, es lo primordial. Eeeh... nah, cuando yo me voy dando cuenta que un niño está comprendiendo lo que yo le digo y es capaz de aplicarlo recién ahí yo creo que tomamos la determinación de avanzar al siguiente nivel o a la siguiente unidad.

Entrevistadora: Comprendo, y qué haces tú si por ejemplo realizas una actividad, cierto... y tú ves que finalmente los resultados o lo que se va obteniendo en el proceso no es lo que tú esperabas ¿Qué haces? ¿Cómo son tus decisiones?

Sujeto 2: Bueno, generalmente, volvemos a repasar la materia como te decía anteriormente, pero de otra forma, busco otras estrategias. Aquí trabajamos con el PIE, entonces muchas veces me refugio como en las chiquillas que tienen otras ideas y les digo sabes que esto no me está funcionando, se me ocurrió esto otro, lo hago no lo hago y de repente ellas me aterrizan y me dicen sabes que eso no va a funcionar o hagamos esto otro, eeeh... no sé, ellas son las que me van ayudando a buscar estrategias, pero siempre hago cambio de planes completo, de hecho creo que nunca un año hago lo mismo que al año siguiente, por todo, de verdad todo lo tengo que adaptar al contexto curso cierto, y todo lo demás.

Entrevistadora: Comprendo, y qué pasa si... pongámonos en un contexto hipotético, tú realizas una actividad y ves que todo el curso la hizo, pero super bien, ¿Qué pasa en ti en ese caso?

Sujeto 2: bueno en el caso que ya todo el curso hace bien la actividad reiteradamente, porque como te digo todo pasa por un proceso formativo, si estoy viendo que vamos avanzando bien y llegamos a la finalización y hacemos una prueba sumativa, ponte tú, y les va a todos excelente hacemos como una retroalimentación final, cierto... recordando toda la unidad y pasamos al siguiente, empezamos ya la introducción para pasar al siguiente nivel.

Entrevistadora: Comprendo y hemos hablado todo este rato de toma de decisiones para el aprendizaje, cierto... para mejorar el aprendizaje... ahora, ¿cómo me describirías tú el

aprendizaje, pero solamente en el marco de la evaluación formativa. ¿Qué es para ti aprendizaje en ese caso, en ese contexto de evaluación formativa?

Sujeto 2: el aprendizaje en ese contexto es como comprender por qué suceden las cosas, por qué y para qué las hago, y de qué me van a servir, hacer como un análisis y una reflexión interna que el niño logre hacer una reflexión interna respecto a lo que está aprendiendo, te lo digo en base a una experiencia mía, cuando yo era chica me acuerdo que a mí no me iba bien en las asignaturas que no me importaban y por qué no me importaban, porque en esas asignaturas el profesor te decía tienes que aprender... pero por qué, porque sí, porque el ministerio lo dice, porque en el colegio se hace. Creo que siempre los niños tienen que tener una justificación y entender por qué razón yo tengo que aprender esto, para qué me va a servir, cuál es el sentido, ya... entonces yo primero trato de que los niños entiendan el sentido de las cosas, el propósito, y que lo anexen con eeh... vivencias que ellos puedan tener en sus vidas y recién ahí les voy a enseñar, digamos eeh, la teoría y después la parte práctica.

Entrevista: claro y pensando en todo el proceso evaluativo ¿cómo te das cuenta tú que un niño x aprendió?

Sujeto 2: ¿Qué el niño aprendió?

Entrevistadora: sí.

Sujeto 2: cuando es capaz de hacer las cosas por sí solo...

Entrevistadora: ya...

Sujeto 2: Emmmm... eso más que nada, cuando es capaz de hacer las cosas por sí solo y yo veo que ya tiene un dominio o manejo del tema. Sin necesidad de que yo le esté recordando la situación o no sé, la teoría de tal cosa... qué sé yo. Cuando es capaz de comprender un texto en mi caso también.

Entrevistadora: claro

Sujeto 2: ya... porque cuando yo me doy cuenta que el niño es capaz de comprender a la perfección un texto, porque está capacitado para comprender todo en general... mis instrucciones, la materia y bueno, generalmente a esos niños les va bien o sea, son de esos que te escuchan y aprenden enseguida y te empiezan a reproducir todo lo que tú dijiste y a hacerlo.

Entrevistadora: ya, comprendo. El otro día hablábamos nosotros de los sentimientos, cierto... los sentimientos que tenemos frente a la evaluación formativa ¿cómo conectas tú este sentimiento con la imagen que tienes de la retroalimentación?

Sujeto 2: ¿el sentimiento de la evaluación formativa con la retroalimentación?

Entrevistadora: sí, con la retroalimentación.

Sujeto 2: no entiendo mucho...

Entrevistadora: ya, por ejemplo, yo digo... yo frente a la evaluación formativa siento... no sé, inseguridad, cierto y tengo una imagen mental de la retroalimentación que tiene que ver con decirle lo que hizo mal al estudiante... ya... ¿cómo se vincula ese sentimiento que yo tengo de incertidumbre con lo que yo creo que es la retroalimentación en la evaluación formativa?

Sujeto 2: ay no sé si entendí bien, pero yo creo que hay dos factores importantes, uno es la satisfacción en el caso de que tú le estés... o sea que el niño te esté demostrando que sabe lo que tú le enseñaste y poder decirle que está bien hecho y por otro lado también hay como un poco de... no sé cómo llamarlo... no es tristeza, pero como que no me gusta por ejemplo, tener que decirle al niño que lo está haciendo mal.

Entrevistadora: ya... y cómo lo haces entonces si no te gusta decirle que lo hizo mal, ¿qué recurso utilizas?

Sujeto 2: es que busco otras palabras poh... otra estrategia...

Entrevistadora: ya, ¿como qué?

Sujeto 2: le digo que lo podría hacer mejor, que lo intentemos de nuevo, que hagamos las cosas de otra forma, por ejemplo, que... en base a lo que estaba haciendo haga algo mejor, eso...

Entrevistadora: comprendo.

Sujeto 2: me complico al tratar de buscar las palabras para decirle a ese niño que quiero otra cosa o que no lo está haciendo bien.

Entrevistadora: Crees tú que se relaciona la toma de decisiones que tú tienes con lo que tú crees acerca de la evaluación formativa.

Sujeto 2: sí, netamente...

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Sujeto 2: ¿En qué se relaciona lo que yo decido con mis evaluaciones formativas?

Entrevistadora: claro.

Sujeto 2: por ejemplo, ya de un momento yo decido que quiero hacer todas las evaluaciones en base a experiencia, entonces todas mis actividades tienen que ver con cosas prácticas que hagan los niños y con cosas que les sirvan para la vida, que estén vinculadas con la vida real... entonces está netamente ligada. Trato de hacer cosas que a ellos les sirvan, por ejemplo, si vamos a trabajar la carta hagamos una carta para una persona real, no hagamos algo ficticio y vinculamos los sentimientos, por ellos cuando... no es lo mismo que estén haciendo una carta modelo para el director que le hagan una carta a la mamá. O por ejemplo, pongo en el contexto al octavo básico, y les digo tenemos que hablar del texto argumentativo, entonces la semana pasada ocurrió este hecho y trato de despertar emociones en ello, qué opinan de esto, les da rabia... no profe, sabe que lo encuentro injusto aquí y allá... perfecto, hagamos una carta al canal de televisión que fue el causante de esto, por ejemplo. Entonces los chicos a partir de esos contextos creo que hacen las actividades con otro sentido.

Entrevistadora: Comprendo... Emmmm... hablando ahora de evaluación formativa y retroalimentación, cierto... ¿tú crees que puede haber evaluación formativa sin retroalimentación?

Sujeto 2. Evaluación formativa sin retroalimentación... no, no creo que se pueda porque ... eeh... para ir avanzando en la evaluación formativa tienes que ir verificando en qué están los niños, constantemente. Yo creo que la retroalimentación se hace siempre independiente de las decisiones que tú vayas a tomar, tiene que haber una... de hecho creo que tiene que haber una retroalimentación para poder tomar decisiones, si no, no avanzas.

Entrevistadora: Y ahora para finalizar, quiero pedirte que me describas tú la evaluación formativa. Cómo la concibes tú, qué es para ti.

Sujeto 2: la evaluación formativa es la cerciora... no sé si está bien dicha la palabra... es cerciorarse eeh de que los niños estén adquiriendo los conocimientos que tú les entregas y

cómo lo haces... a través de actividades que vas haciendo durante el proceso y a través de la “supervisación” del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Entrevistadora: y te sientes identificada con este tipo de evaluación

Sujeto 2: sí, netamente. Me gusta más que una evaluación sumativa, porque creo que vas... vas cerciorándote de lo que los niños aprenden en el camino, y... me puedes repetir la pregunta... se me va la onda...

Entrevistadora: si tú te sientes identificada con este tipo de evaluación, porque uno tiene un perfil como profesor... entonces no, por ejemplo, no sé... si tú formación fue más estructurada quizás te vas a identificar más con una evaluación tradicional, cierto... pero si eres más de la idea transformadora, transformativa, tiene que ver con la evaluación formativa, la continua, progresiva...

Sujeto 2: sí, yo creo que es más importante saber que...o sea, no sé, o sea es más importante que los niños vayan aprendiendo pasito a pasito y aunque sea poco, pero que vayan avanzando lentamente y a partir de la práctica... no sé, porque creo que una evaluación sumativa por ejemplo, que es el contraste... solamente es constatar el resultado final o sea del aprendizaje final, pero para mí lo que me importa más es ir viendo a... a partir del proceso que es lo que está aprendiendo el niño no sé si se entiende, que estoy tratando de responder...

Entrevistadora: No, sí está bien, de hecho, eso de ir paso a paso tiene mucho que ver con la evaluación formativa. Ya pues, muchas gracias por la participación por entregar tus respuestas, te reitero que esto no va a ser individualizado, tu nombre no va a salir en el estudio, ya. Y te agradezco, muchas gracias.

Sujeto 2: No, muchas gracias a ti.

Entrevistadora: Que estés bien.

Transcripción entrevista: Sujeto 3

Entrevistadora: Buenas tardes, espero que estés muy bien, como ya sabes mi nombre es Andrea Peña Ormazábal y antes de comenzar quiero agradecerte tu disposición y colaboración en mi trabajo de tesis que es para optar al grado de magíster en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Quiero contarte que esta entrevista tiene por objetivo analizar tus percepciones acerca de la evaluación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de primero a octavo básico del Colegio De La Florida. Quiero contarte también, que los datos y las respuestas son confidenciales y también puedes abstenerte de responder algunas cosas y esto como sabes va a ser grabado, por lo tanto, necesito que me tú me indiques si estás de acuerdo con las condiciones y si aceptas participar en este estudio.

Sujeto 3: Sí, estoy de acuerdo con el estudio y con la grabación.

Entrevistadora: muchas gracias, ¿tienes alguna duda o consulta antes de comenzar?

Sujeto 3: No, ninguna.

Entrevistadora: Ya, en el grupo focal, anteriormente hablamos acerca de la evaluación formativa, cierto. Hablamos de sentimientos, imagen mental, interpretación y un montón de elementos más. Hoy quiero saber yo, ¿Qué tipo de actividades tú diseñas para realizar evaluación formativa? Cuando menciono actividades me refiero a debates, trabajo grupal, individual, exposiciones, lo que tú hagas para realizar evaluación formativa.

Sujeto 3: ya, bueno... en los cursos más pequeños de tercero a quinto básico, quizás, utilizo hartos guías de trabajo, presentaciones, cierto, que sean bien lúdicas para que los niños también enganchen un poquito cierto con el contenido, y en los cursos más grandes tratamos de hacer debates, conversaciones, ya... en relación a las unidades que se están viendo en ese momento. Ya, eso es más que nada.

Entrevistadora: cuéntame un poco cómo tú diseñas esta actividad de debate, qué pasos van dentro de esta actividad, cuáles son las etapas.

Sujeto 3: Me gusta hacer los debates de forma dirigida, entregándoles un tema, cierto. Entregando las posibles preguntas, cierto, que se van a realizar y actuando de dirigente o modelador, cierto de la actividad, siendo eeh... tratando de hacerlo bien dirigido para que todos

puedan participar, no me gusta mucho el debate abierto en el sentido de que hay niños que les cuesta más dar a conocer su opinión, entonces yo prefiero ir incorporándolos a todos de esa manera.

Entrevistadora: y cuántas clases utilizas tú en hacer y llevar a cabo este debate.

Sujeto 3: eeh... no te entendí bien la pregunta, disculpa.

Entrevistadora: ¿Cuántas clases utilizas tú para llevar a cabo este debate?

Sujeto 3: Aaah ya, yo creo que generalmente utilizamos unas tres clases más menos, para la primera instancia, para dar a conocer el tema o ver los posibles temas que podríamos trabajar, luego, cómo vamos a estructurar cierto, este trabajo y finalmente, cierto, realizamos el debate en sí.

Entrevistadora: comprendo, y ¿por qué tú dirías que ese debate, esa actividad está netamente relacionada con una evaluación formativa?

Sujeto 3: eeh, bueno, porque permite al niño, cierto, indagar en un tema en particular, cierto, y también dar a conocer cierto, de alguna manera, toda esa investigación que él preparó, cierto, es como ver los, más que nada, aprendizajes o lo que él maneja del tema y luego, ir retroalimentado ese tema para ya llegar, cierto, a un aprendizaje que sea más significativo para el alumno.

Entrevistadora: comprendo y dentro de todas estas actividades que realizas, desde tercero a octavo básico, ¿puedes mencionarme alguna que para ti ha sido más satisfactoria o que tú sientes que ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los niños?

Sujeto 3: Eeh, netamente, las evaluaciones clase a clase esas para mí son bien significativas, porque eeh, estás trabajando el contenido de forma diaria, eeh... y luego llegas a la ya evaluación final, siendo que los niños ya conocen, ya tienen un bagaje del contenido y la nota final obviamente va a ser una nota buena, significativa... no necesariamente un siete, porque también pueden haber otras notas que también hay un aprendizaje de parte de los niños, cierto, que no sea necesariamente un siete.

Entrevistadora: Comprendo... y ¿qué pasa contigo, por ejemplo, cuando diseñas una actividad y esta no resulta como tú esperabas?

Sujeto 3: Eeh...mira de repente hay un poquito de frustración, esa palabra. Pero yo no lo veo como malo, ya, porque esto de aprender, tú vas viendo en la marcha, porque puedes tener una planificación maravillosa, cierto, pero cuando ya la vas aplicando y vas viendo cómo van reaccionando los niños, cierto, eeh... vas aprendiendo, entonces si hay algo que de repente no resulta hay que sanando, cierto, las cosas malas, por decirlo así, e ir mejorando esta evaluación, ya no lo veo como algo malo, siempre lo voy a ver como algo para ir mejorando, cierto, el tipo de evaluación.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de retroalimentación realizas con tus niños? Puede ser centrada en el premio, en el castigo o en logro.

Sujeto 3: eeh, retroalimentación siempre yo lo asocio con una nota, con un punto, con una décima, no soy muy partidaria de los regalos, no soy muy partidaria de incentivarlos en eso, si no que decirles ya, si tú estudias, si te esfuerzas, vas a tener un puntaje, vas a tener una décima, para tener una mejor calificación, que no lo hagan netamente por algo material que pueda conseguir, que lo vea a futuro para tener una buena calificación, yo lo veo de ese punto de vista, con décimas, puntos, cierto, con anotaciones positivas, con incentivos positivos en relación a la nota.

Entrevistadora: y ¿cómo crees que tiene que ser una retroalimentación, qué características debe tener para estar al servicio de la evaluación formativa?

Sujeto 3: eeeemmm, bueno, una evaluación debería ser la clase ideal, y partir, cierto con el inicio, cierto, con la lluvia de ideas, con la retroalimentación de forma diaria, ya, no hacerlo en una sola clase, si no que partir con esa lluvia de ideas, cierto, de qué aprendieron los niños. Eeh, de qué manejan o cómo ellos interpretan el aprendizaje que se les enseñó la clase anterior, por ejemplo, que ellos sean capaces de expresarlo cierto, con sus propias, propias palabras que es la idea y que tengan un aprendizaje significativo.

Entrevistadora: y qué haces tú en el caso de que llevaste a cabo una actividad, una tarea de historia, por ejemplo, en tercero básico y a un niño no le fue como tú creías o no alcanzó ese objetivo ¿cómo es tu retroalimentación en ese caso? ¿En qué te centras?

Sujeto 3: Me centro en la misma evaluación ya... eeh... y eeh... trabajo netamente con el niño que no logró ese objetivo, presentándole, cierto, la guía o la prueba cierto, con el

mismo objetivo, cierto, pero de diferente manera, ya, cosa de llegar al alumno e indagar, también, quizás, que él aprende de forma visual, o aprende escribiendo o si yo le hago preguntas orales, trata de buscar, cierto, la manera de que él aprenda, porque todos sabemos que los niños, todos no aprenden de la misma manera. Yo creo que enfocarme en eso, es clave, conocer a los alumnos, porque son capaces.

Entrevistadora: Buen punto, porque algunos se van quedando atrás y qué pasa en un caso hipotético, que el curso es muy avanzado, y tú vas viendo que todos los niños van teniendo buen nivel de logro, buenos resultados, ¿hacia dónde va orientada tu retroalimentación en ese caso?

Sujeto 3: Yo creo que, eeh... siempre si el curso es bueno y avanza, cierto, siempre indagar más, entregar más o hacer investigaciones, cierto, del contenido que se está pasando y preguntarles más cosas, o sea dar tareas, cierto, ir entrelazando lo que ellos ya saben con cosas más novedosas, en relación al contenido, entregándoles más información.

Entrevistadora: Si tú tuvieras que describir la retroalimentación en este marco de la evaluación formativa, ¿qué me dirías? ¿qué es la retroalimentación?

Sujeto 3: para mí es como un reforzamiento, cierto, del contenido para que los niños se mantengan activos, y... eeh... insisto cierto, en que ellos puedan expresar el contenido con sus propias palabras, porque es la única manera en que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, eso es para mí la retroalimentación.

Entrevistadora: hemos visto dentro de la evaluación formativa, hablamos de actividades, retroalimentación, pero ahora viene un punto que ya algo lo mencionamos, que tiene que ver con los resultados, porque uno va evaluando, cierto, y va obteniendo resultados, ¿qué tipos de resultados motivan en ti una toma de decisiones diferente?

Sujeto 3: Uno siempre como profesora, hace como una remedial cuando hay un rojo y no debería ser así, no debería ser así, porque yo creo que también tenemos que preocuparnos, bueno, obviamente de los alumnos que tienen rojos, los alumnos que están intermedio y los alumnos que quizás son avanzados como dices tú, porque cometemos de repente el error de dejar de lado a los avanzados y preocuparnos solamente del grupo que tiene rojos o que les cuesta más, yo... ya, pensando en el ideal yo creo que tenemos que abarcar toda la gama de

alumnos, ya, enfocarnos, obviamente, netamente en los que tienen rojos o les cuesta más, pero también ir apoyando a los que están intermedios y los que están avanzados, quizás entregarles tareas extras, no sé... apoyarlos de alguna manera, no sé, para que ellos vayan aprendiendo más, y de esa forma quizás ir nivelando al curso, ya... si apoyando a los que tienen rojos, los intermedio y los avanzados, cosa de nivel de alguna manera el curso.

Entrevistadora: Muy bien, y de acuerdo con tu quehacer pedagógico en el aula, ya... ¿qué elementos tomas en cuenta tú para tomar decisiones? Pueden ser elementos curriculares, elementos de recursos, del contexto del curso, ¿en qué te fijas tú para tomar una decisión?

Sujeto 3: eeh... netamente en el contexto del curso, porque puedes tener todas las herramientas habidas y por haber, o quizás no tenerlas, entonces yo creo que hay que enfocarse mucho en el curso, en el tipo de alumnos que tú tienes para poder lograr los objetivos, eso es lo que me mueve a mí.

Entrevistadora: Hablábamos con una colega que a ella le complica mucho el tema de los recursos, como es un colegio vulnerable ¿en tu caso también tomas las decisiones basándote en eso, en los recursos?

Sujeto 3: mira, eeh... sí son importantes los recursos, pero la educación tiene mucho tiempo, y años atrás no teníamos tanta tecnología como tenemos ahora, e igual habían aprendizajes, entonces yo creo que va en la motivación que tú le des al alumno, la confianza que tú también le entregues y la llegada que tengas con el alumno, eso también yo creo que es importante, muy clave, porque puedes tener toda la tecnología habida y por haber y si no tienes una llegada con ese alumno no vas a lograr muchas cosas, aunque tengas la máxima tecnología, yo creo que es un complemento, pero para mí... no sé, yo me las voy a arreglar con guías, me las voy a arreglar de alguna manera para que ese alumno aprenda. Independiente de la tecnología, porque ese es mi rol como profesora, ya.

Entrevistadora: Super, entonces, para ti es mucho más importante y te enfocas principalmente en el contexto del curso para tomar decisiones, cierto.

Sujeto 3: Sí, en la realidad del curso, netamente.

Entrevistadora: De acuerdo con la teoría, uno toma decisiones en el contexto de la evaluación, siempre para la mejora del aprendizaje, ya. Si tú piensas en el aprendizaje en el contexto de la evaluación formativa ¿qué me dirías que es el aprendizaje?

Sujeto 3: eeh... el aprendizaje, bueno, es el que te permite desenvolver, desenvolverte, de lograr el objetivo que en este caso es la nota la que te permite pasar de curso, cierto, y el tener el aprendizaje para poder lograr todos estos objetivos que se presentan durante el año y puedas pasar de curso, tener un aprendizaje de alguna manera... vuelvo ... para mí es muy importante esa palabra... aprendizaje significativo.

Entrevistadora: Significativo y ¿cómo te das cuenta tú que un alumno X aprendió? Tú dices, ah ok, sí mira, él aprendió, logró este objetivo.

Sujeto 3: Eeh, sabes que , muchas veces con una simple pregunta o una conversación, tú te das cuenta inmediatamente que domina un tema o maneja algún contenido que tú presentaste en la clase, quizás historia es como diferente, en el sentido de que es una conversación, cierto, es harta lectura, ya... entonces con preguntas que tú les hagas a los niños, con juegos de preguntas, quizás, tú te das cuenta inmediatamente si un alumno maneja un contenido.

Entrevistadora: Comprendo, tú mencionaste delante las notas, cierto. Y pensemos, pongámonos en un caso muy... a ver... puede ser muy malo quizás para nosotros como profesores, tú tienes ya... pasaste todo el contenido que tú mencionas y en la evaluación te das cuenta de que hay puras notas insuficientes, ¿qué haces tú?

Sujeto 3: Remedial, inmediatamente, en el sentido, quizás, de darme el tiempo de volver a pasar el contenido de forma más simple, más concreta, eeh y eeh... reestructurar nuevamente mi evaluación, porque quiere ahí decir que la que falló en presentar el tipo de pregunta o la evaluación, quizás fui yo... en ese sentido, pero siempre tratar de reforzar, cierto, y presentar una nueva estructura a los niños, obviamente manteniendo el objetivo que deben lograr o el contenido en este caso.

Entrevistadora: Entiendo, y pensando en tus sentimientos ya como algo más personal cuando te hablan de evaluación formativa, ¿qué sientes tú, dentro?

Sujeto 3: Mira, voy a dividir en este caso los cursos, de tercero a quinto básico, tú puedes decir evaluación formativa y trabajarla con los niños, pero con los cursos más grandes, me pasa que tú dices ya, vamos a hacer esta evaluación formativa, pero los niños te empiezan a cuestionar, ah, pero... lo que te decía yo la otra vez.... Es que no es con nota, ah... como que se relajan cuando tú mencionas en algún momento una evaluación de tipo formativa, entonces es como que te queda esa incertidumbre, lo van a hacer, lo van a hacer bien, se van a comprometer, con los más grandes me pasa eso, quizás, con los más chiquititos tú los podías manejar más.

Entrevistadora: y ¿qué pasaría en el caso de que se eliminen las notas, y solo hay evaluación formativa en el colegio, ¿cómo lo enfrentarías tú?

Sujeto 3: es que mira, uno se tiene que adecuar y los niños también se adecuan a los cambios, quizás les cuesta un poco este cambio, cierto... de los siete, de los cinco, de los seis, pero yo creo que tenemos que ir adecuándonos a los nuevos sistemas, entonces en este caso, ese cinco o ese siete se va a transformar en una... como se dice cuando le ponen las letras.

Entrevistadora: en concepto.

Sujeto 3: por concepto, igual ellos saben que si es muy bien, bueno, está en un rango de seis a siete, también es como, como de alguna manera camuflar la nota, pero ellos manejan, manejan totalmente el concepto, la nota en sí, lo hacen generalmente en religión, así que ahí lo manejan super bien, lo van a asociar inmediatamente a, ah, es como lo hacíamos en religión, quizás... y años atrás, porque cuando yo estudiaba, también era la B, la MB, entonces... es como que hay que adecuar a los niños al nuevo contexto, más que nada eso.

Entrevistadora: Y pensando en la relación de la evaluación formativa con la retroalimentación, ¿crees que tu manera de trabajar en el aula se relacionan la evaluación formativa que tú llevas a cabo con el concepto que tienes de retroalimentación?

Sujeto 3: sí, va totalmente de la mano, yo creo que sí, yo creo que va totalmente de la mano, porque logras captar si el niño aprendió o no, entonces con la retroalimentación estás haciendo a la vez, va de la mano con evaluación formativa, netamente.

Entrevistadora: vamos a hablar un poco de, vamos a retomar la toma de decisiones para el aprendizaje, cierto... vamos avanzando en un objetivo, ya... pero tú vas viendo de que, de treinta estudiantes, quince se están quedando atrás, ya ¿qué haces en ese caso?

Sujeto 3: primero que nada, cuestionarme, oh qué pasa acá, lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo mal, eeh... cambiar obviamente, cambiar quizás la metodología la forma de entregar el contenido, buscar otras instancias cierto, tratar de cautivar a los niños, porque si no estoy dando buenos resultados es porque los niños no están reencantados con la asignatura, entonces hay que buscar instancias de reencantarlos, porque eso es lo fundamentales para que a ellos les pueda ir bien, reencantarlos y que ellos se sientan atados por la asignatura, que tengan buen trato, cierto, que tengan buena relación con la profesora, cierto, es todo un cuento, hay que estar siempre renovándose, indagando y reencantándolos a los niños más hoy en día, que no son iguales a los de antes, ellos se aburren fácilmente, entonces tienes que estar todo el tiempo ahí, incentivando, cautivando, buscando miles de estrategias llegar al objetivo que es que los niños aprendan.

Entrevistadora: y quiero saber, porque nosotros no nos conocemos mucho, entonces quiero saber, qué haces tú en el caso de que un estudiante obtuvo una mala calificación y tú dices que te fijas en las notas... llega este niño con un trabajo y obtiene un tres ocho, por ejemplo, ¿qué haces tú con eso? ¿en esa situación?

Sujeto 3: mira, sabes qué, también influye mucho, no sé si sea correcto o no, en el alumno, ya... porque si yo veo que un alumno se esfuerza, yo veo que tiene un historial en el cual tiene no sé problemas familiares, quizás, o ver el contexto de vida de ese alumno, porque yo soy mamá, entonces voy más allá de ser profe siempre, no sé si será bueno o malo, pero según el contexto de ese alumno, o cómo fue en el año, cierto, y ver si hay oportunidades o no, porque si yo veo que no hay, por ejemplo, no sé, que no se preocupó, fue en el último momento y que fue relajado, ahí cambia, quizás no habría oportunidad, pero si yo veo un contexto, y veo el historial de ese alumno, yo me la juego por ese alumno.

Entrevistadora: Y ¿cómo abordarías tú o qué le dirías a un alumno que tú ves que está haciendo una actividad de forma incorrecta?

Sujeto 3: primero que nada, eeh... hablar con él, pero no en el momento, nunca he sido confrontacional en el momentos, siento que no es óptimo, dejarlo que se quede o pedirle que se quede un día conmigo conversar la situación, ver qué le está pasando, cómo poder apoyarlo, no cierto, cómo poder sacarlo adelante, qué problemas tiene, tratar de ver su historial, su contexto y tratar de apoyarlo y tratar de sacarlo delante de alguna manera, ese siento que es nuestro como objetivo como profesores.

Entrevistadora: entonces tú te centras más que nada, como en lo afectivo.

Sujeto 3: sí, mucho. No sé si sea correcto o no, pero trato de rescatarlo. Aunque si ya no se puede hacer nada y tú ves otros problemas, quizás ahí derivar, quizás, que es lo más optimo, pedir ayuda si yo ya no puedo hacer algo con ese alumno, pedir ayuda a especialistas o a UTP y en conjunto, cierto, tratar de ver como sacarlo adelante, que el objetivo que tenemos como profesores, tratar de sacar adelante a cada uno de nuestros niños.

Entrevistadora: entiendo, vamos a ponernos en un caso más positivo, ya, más optimista ¿qué tipos de comentarios le harías tú a un niño o niña que ha hecho su trabajo y ha alcanzado totalmente el objetivo ¿cómo serían esos comentarios?

Sujeto 3: eeh, bueno, yo creo que me voy a ir un poquito más allá, uno siempre comete el error de citar apoderados cuando está el niño con rojos, cuando tiene problemas, y está todo mal, por qué no citar a un apoderado cuando al niño le está yendo bien, felicitarlo delante de su apoderado, cierto, realzar todas las cosas positivas que tiene, que con todas esas cosas positivas, las cosas maravillosas que puede lograr, y que siga así, esa es la idea, pero frente a su apoderado, no solo al niño, involucrar a la familia, porque el que un alumno tenga buenas notas, es un núcleo familiar, porque hay una preocupación de parte de ese grupo familiar también, es todo un equipo, entonces felicitarlo, cierto, decirle que siga con esas mismas estrategias, que va a llegar lejos... eeh, y va a conseguir lograr, cierto, estudiar lo que él quiera, felicitarlo y con el apoderado, que yo encuentro que es una buena instancia porque nosotros siempre cometemos el error de citar al apoderado cuando el niño tiene muchos rojos, o cuando no está funcionando, verdad.

Entrevistadora: ¿cómo sería... no sé si lo llevas a cabo tú, pero... implementando la retroalimentación como castigo?

Sujeto 3: como castigo, a ver... difícil pregunta, difícil pregunta. Emmmmm, no sé, quizás no plantearlo como castigo, sino que, eeh, no sé, verlo del punto de vista, de oye, si tú haces esto vas a lograr esto otro, o vas a lograr pasar la asignatura, trata de que ese castigo... que no se note como castigo que sea como algo, porque vuelvo a retomar que cuando veo que hay frustración en los niños o veo que algo no les resulta, yo trato de dar vuelta la situación y que ellos vean lo malo, rescatar lo bueno y tratar de mejorar las cosas. Entonces más que nada, planteárselos y decirles oye, hey te fue mal, pero si tú haces tal cosa vas a tener estos resultados, cierto. Tratar de ver lo bueno que es, de repente equivocarse o el castigo cierto, para poder lograr un objetivo.

Entrevistadora: Bien, entiendo. Y retomando un poco esto de la toma de decisiones para el aprendizaje, considerando que tú dijiste que la evaluación es un proceso, ese concepto... pensando en eso, ¿en qué momento del proceso tú tomas decisiones para mejorar el aprendizaje de los niños?

Sujeto 3: Mira, ahora que tú me lo dices, yo creo que me lo cuestiono un poco, porque mira, mi forma de trabajo es evaluar todo, todo...ya, así logré que los alumnos también funcionarían también y pudieran estar constante... siempre haciendo las tareas, comprometiéndose con la asignatura... pero, quizás un error mío fue, ya... hacer las evaluaciones cierto, de proceso y en la evaluación final, cierto, hacer como la decisión. Yo creo que eso es un error que uno comete como profe, muchas veces, porque uno tiene que ir viendo en el día a día como para después al final no tener que tomar grandes decisiones y agobiar al alumno de alguna manera, quizás, no es que tú tienes que estudiar, tienes que pasar, tienes que estudiar todo lo de atrás para poder lograr una buena calificación. Yo creo que ahí me cuestiono yo también un poco, en el sentido de que podríamos hacerlo ya, cuando vamos viendo en el camino los problemas que podría presentar al tener una evaluación final.

Entrevistadora: Pero lo bueno es que surge en ti el cuestionamiento, eso también es una decisión.

Sujeto 3: Claro que sí, sí...porque nosotros aprendemos con los niños, porque tú puedes tener una planificación maravillosa, pero depende del grupo curso que tú tengas, eso va a incidir muchísimo.

Entrevistadora: Sí, es verdad. Y hablando ahora... vamos a centrarnos específicamente en la evaluación formativa, ¿cómo la describirías tú, de forma personal, de lo que tú sientes, piensas, todo lo que tú imaginas? ¿qué es para ti la evaluación formativa?

Sujeto 3: eeh, a ver... la evaluación formativa para mí es una herramienta fundamental, ya. En la cual tú vas evaluando, cierto, a través de preguntas, como te decía yo, a través de juegos, cierto, y te vas haciendo como un panorama, cierto, te permite tener un panorama de cuánto han aprendido, cierto, los alumnos, de cuánto manejan ese contenido, cierto. Es muy importante, es muy importante para nosotros como docentes, pero no así para los niños y más grandes, vuelvo a insistir que de repente ellos se bajonean o no la toman tan en serio. Para nosotros como docentes te da el bagaje cierto, de saber como es un curso, para poder llegar a ellos y qué resultados puedes obtener de ese curso.

Entrevistadora: Y ¿tú sientes que realizas evaluación formativa?

Sujeto 3: Sabes que sí, ahora que estamos conversando, obvio, siempre estamos realizando evaluación formativa, y yo creo que una como profesora ni siquiera se da cuenta de que realiza evaluación formativa. Ahora que lo estamos conversando y viendo algunas situaciones y estoy recordándome algunas cosas... tú no te das cuenta de que estás haciendo un tipo de evaluación formativa.

Entrevistadora: y si tuvieras que elegir entre todos estos tipos de evaluación que ahora han surgido nuevos términos para la evaluación, ¿con cuál tú te sientes más identificada?

Sujeto 3: eeh, mira yo, para mí la nota no lo es todo, siempre yo les digo a los niños, les digo mira, el que tiene un siete, maravilloso, lo felicito, excelente, pero la nota o el adquirir un contenido, no lo es todo, porque hay niños que tienen nota cinco y pueden ser muy buenos en otras cosas, entonces es un complemento la nota. Lo que tú decías el otro día... finalmente en lo que tenemos que enfocarnos es en cuanto aprendió ese niño, ya... o como se enfrenta a algunas situaciones, es todo un contexto, los valores que ese niño tenga, ya... porque un niño que tenga puros sietes, pero que no se sepa enfrentar a la vida, que no sepa resolver algún problema, también a futuro va a ser un problema para él, entonces sea MB o sea 7,0 , lo que tenemos que hacer es prepararlos para enfrentar situaciones de la vida, no puros sietes y que sea

un “pollito”. Prefiero un cinco o un seis, pero que sepa, que sepa enfrentar situaciones y que tenga los valores bien arraigados, lo que hoy en día se ha perdido tanto.

Entrevistadora: Y entonces, ¿ por qué tipo de evaluación? Formativa, sumativa, diagnóstica, transformativa, de progreso, continua... hay un montón.

Sujeto 3: cuando hablas de transformativa ¿a qué te refieres?

Entrevistadora: es como el enfoque de la evaluación formativa, tiene que ver con un contexto más social, lo que tú estabas hablando recién.

Sujeto 3: ya... yo creo que por ahí va la cosa, de repente en Chile nos enfocamos mucho en las notas, en matemática, lenguaje, y dejamos de lado lo que es valores,

Transcripción entrevista: Sujeto 4

Entrevistadora: Buenas tardes, espero que estés muy bien, como sabes mi nombre es Andrea Peña Ormazábal y antes de comenzar quiero agradecerte la disposición para participar en este estudio, que tiene por objetivo optar al grado de magister en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista tiene como meta principal analizar tus percepciones acerca de la evaluación formativa de los aprendizajes en estudiantes de primero a octavo básico del colegio De La Florida. Los datos tuyos son confidenciales, al igual que las respuestas, tú puedes abstenerte de responder algunas cosas o hacer abandono de la entrevista si lo estimas conveniente.

Sujeto 4: Perfecto.

Entrevistadora: como te mencionaba anteriormente, esto va a ser grabado, por lo tanto, necesito que tú me indiques si aceptas las condiciones y si aceptas participar de este estudio.

Sujeto 4: ya, perfecto, ningún problema, acepto.

Entrevistadora: super, ¿tienes alguna duda o consulta antes de comenzar?

Sujeto 4: no, vamos no más.

Entrevistadora: ya, el otro día en el grupo focal hablamos de evaluación formativa, cierto... de los sentimientos, imagen mental e interpretación, hoy, quiero yo saber un poco más de ti frente a temática, ya. Y quiero preguntarte qué tipos de actividades tú diseñas e implementas para llevar a cabo la evaluación formativa, cuando me refiero a actividades, pueden ser debates, exposiciones, grupos, trabajo grupal e individual, entre otros...

Sujeto 4: ya, mira te cuento que la verdad tengo una amplia gama de actividades como para desarrollar lo que es la evaluación formativa, pero, sin embargo, va a depender de muchas cosas, ya. Va a depender, por ejemplo, del contenido que quiero entregar, va a depender también el ambiente en que se encuentran los alumnos, también va a depender y tengo que considerar ciertas diferencias, digamos, individuales respecto de la forma de aprender que tienen ciertos alumnos, puede que algunos sean mucho más visuales, hay algunos que sean más auditivos, la idea es tratar, por lo menos en mi caso, tratar de ser lo más dinámico, lo más motivadora posible.

Para mí lo ideal sería que les abarcara todos, pero obviamente no basta con una actividad, a veces voy a tener que hacer dos o tres actividades, pero generalmente trato de enfocarme más a lo visual, ya con más imágenes. Todo depende de la edad también, obviamente, porque no es lo mismo entregar un contenido a los niños de primero, que, a los niños de octavo, totalmente diferentes, a los más pequeños tienen que ir enfocados más los juegos y lo interesante, por ejemplo, en primero básico, me da más libertad, entre comillas, en el sentido de que puedo jugar más con ellos, puedo ser un poco más expresiva para contar cuentos, por ejemplo, etcétera, pero eso no me permite lo mismo con el octavo. Ahí debo que ser un poquito más seria, más para conversar, la actividad se hace un poquito más... no sé la palabra adecuada, pero más fome en cuanto a primero básico. Ahí los intereses son distintos y entonces se enfoca en unas actividades distintas. Ahora si tú me preguntas cuáles son las actividades que más se utilizan en mi caso, va a depender del curso, pero supongamos que fueran los más pequeños, los más pequeños en este caso serían los cuentos, los cuentos de matemáticas, los cuentos de ciencias. A ellos les gusta mucho que yo les cuente anécdotas, en parte, a veces, uno tiene que compartir tu vida con ellos también, porque eso les llama la atención... ah, la profesora hace esto, la profesora hace lo otro... pero estamos hablando de evaluación formativa, entonces también pueden surgir situaciones inesperadas y se te ocurre... se me pueden ocurrir actividades diferentes a las que yo había pensado hacer. Esto es lo que te puedo mencionar, más o menos.

Entrevistadora: y si tuvieras que elegir una, una de esas actividades, la que tú sientes que ha sido más beneficiosa para los niños en cuanto a aprendizaje ¿cuál me nombrarías?

Sujeto 4: Mira, la que más me resulta y la que más me gusta utilizar, son los cuentos ya, en el cual después ellos tienen que participar, o sea en el cual ellos son un protagonista, por ejemplo, yo tomo el contenido de matemáticas, ya y vamos a plantear una situación de matemáticas un problema de matemáticas. Entonces yo les puedo contar que Juanito fue a la panadería a comprar un kilo de pan que costaba \$700 pesos. Una vez que terminé de contarle, trato de elegir a alguno de los compañeros que sea Juanito y que participe y que vaya a comprar el pan, elegimos a otra compañera que sea la vendedora, etcétera, ya. Entonces en el fondo ese es lo más entretenido para ellos, también me ha resultado, por ejemplo, vamos a representar un súper mercado y los niños traen sus materiales, no sé, fideos, arroz, arroz, crear las monedas y los billetes y vamos a representar dentro de la sala lo que es un supermercado y así se ocupa lo

que es sumar, restar, canjear, pero pasarlo lo más entretenido posible, para que sea más significativo.

Entrevistadora: Comprendo, y si tuvieras tú que contarme cuáles son las etapas de esta actividad, cómo se va desglosando, qué es lo primero, lo segundo y cómo culmina esta actividad.

Sujeto 4: Ya, perfecto, eso depende del objetivo, pero generalmente uno parte con... yo parto con lo más teórico primero, explicarles a los niños lo que vamos a ver en el día de hoy y comentarles lo que va a pasar más adelante el día de mañana cómo va a culminar ese contenido y entremedio van esas actividades fuertes de evaluaciones formativas pero de forma más entretenida, no es al principio ni tampoco al final, eso es como que va entremedio, como parte del desarrollo de la clase.

Entrevistadora: y como cuántas clases utilizas para ese desarrollo que tú mencionas.

Sujeto 4: una, una de estas.

Entrevistadora: ¿una sola?

Sujeto 4: sí, una... una.

Entrevistadora: y pensando en esa actividad que tú mencionas de la representación del supermercado, ¿cómo sientes que ha sido esa actividad, desde tus sentimientos?

Sujeto 4: Ya, mira, desde el punto de vista... por eso te digo que es la que más me gusta a mi porque uno ve las caritas de los niños, que ellos se sienten satisfechos, que lo pasan bien, que se entretienen que no se dan cuenta cuando terminó la hora. Entonces ver la satisfacción de ellos, que la pasan bien y que aprenden y uno ve que están aprendiendo y además yo pueda participar con ellos, porque de repente uno también tiene que ser la casera, la compradora, etcétera, participar con ellos.

Entrevistadora: y yo te dije que me nombraras una actividad que... cierto...

Sujeto 4: ¿qué? Disculpa, que se interrumpió un poquito...

Entrevistadora: Se quedó pegado... yo te decía que me nombraras una actividad que estuviera al servicio de la evaluación formativa, cierto...y tú me nombraste esta que me explicaste los detalles más que nada... yo quiero preguntarte ahora ¿por qué tú me la señalas

como una evaluación formativa? ¿qué características tiene que la hacen propia de la evaluación formativa?

Sujeto 4: Bueno, primero que la evaluación formativa en esas actividades refleja más que nada lo que se espera lograr fuera de los contenidos objetivos, por decirlo se evalúa lo subjetivo, se evalúa lo inesperado, se evalúan las dificultades y las fortalezas de cada uno de los alumnos así que incluso se ve, aunque no se quiera evaluar, pero se ven ciertos factores que yo no los tenía contemplados, ya... por ejemplo, a veces son los niños los que te enseñan o te hacen preguntas que te hacen uy cuestionar y tienen razón, a lo mejor te dan respuestas que están bien que a lo mejor yo no lo había pensando de esta forma, lo interesante en esa actividad es justamente eso, porque puede que no te evalúa tanto el contenido en sí, si no que te evalúa los factores que pudieran producirse en ese momento.

Entrevistadora: ¿qué pasa en el caso de que tú planeaste esta actividad, la diseñaste con ciertas características, tiempo... la imaginaste de una manera y cuando la implementas resulta que no es lo que tú esperabas? ¿qué haces tú en ese caso?

Sujeto 4: ya, pero ¿lo que no me esperaba en cuanto a forma negativa o positiva, dices?

Entrevistadora: ambos casos.

Sujeto 4: ya, a ver...supongamos que con esa misma actividad ya, si sale positiva es interesante porque significa que resultó y que lo puedo implementar en otro contenido o en otro subsector, ya...ahora si no resulta, claro...ahí viene lo que se llama la reflexión, la autorreflexión, ver qué pasó, por qué no resulto, por qué no aprendieron, faltó algún elemento, entonces habría que... eso es lo interesante de la evaluación formativa, que te permite a ti de cuestionarte un poco lo que está fallando o lo que está mejorando, lo que te sirve.

Entrevistadora: Super, ahora vamos a enfocarnos, en un elemento que tratamos también la vez anterior en el grupo focal que es la retroalimentación y quiero saber ¿cuál realizas tú en el aula? Tú como profesora individual, cuál llevas a cabo en tus clases... puede ser de premio, de castigo, centrada en el logro...

Sujeto 4: ya, a ver, la retroalimentación yo lo entiendo así como volver a repasar de forma más resumida, enfocándose principalmente en los aspectos más débil, por decirlo así, no cierto, los puntos más débil y retroalimentación... pero en general uno, por mí parte, yo le

pregunto a los alumnos... siempre va a depender, ojo, siempre va a depender con qué curso estoy enfrentándome, ya... ahora vamos con un ejemplo de los grandes, habría que preguntarles a ver niños por qué no aprendieron, eso es lo primero, hacer como... conversar con ellos y hacer como una autoevaluación, no solamente de mí, si no con ellos... a ver qué les pasó, la actividad estuvo fome...o estuvo muy difícil, qué no entendieron o qué esperan o qué fue lo que faltó, etcétera, ya... y de acuerdo a lo que ellos digan ahí implementamos alguna actividad, a lo mejor un debate, o también plantear una nueva actividad... o hacer entrevistas o mostrar más videos lúdicos, juegos, etcétera y vamos a tener que cambiar, cambiar la estrategia pero por lo menos a mí me gusta más conversar con ellos y ver qué pasó, cuáles fueron los factores que impidieron que no pudieron aprender en ese momento.

Entrevistadora: y tomando en cuenta eso que mencionaste recién, ¿con qué finalidad tú retroalimentas a tus estudiantes?

Sujeto 4: Claro, la idea...me imagino... yo creo, que todos los profesores se plantean que esa forma, que no se puede avanzar con un contenido si no se aprendió lo anterior y no se puede pasar por ejemplo división si todavía no tienen clara la multiplicación ni mucho menos la suma ni la resta, al final en vez de ir mejorando nos vamos a ir estancando y quedando lagunas y vacíos por ahí y al final vienen las frustraciones no solamente de los profesores, si no la frustración de los alumnos que sienten que va todo muy rápido y que no aprendieron nada. Entonces mejor, claro... el ministerio pide tiempo, límites, etcétera, pero a veces uno tiene que parar, uno tiene que parar un poquito para que aprendan bien y asegurarse y después seguir avanzando.

Entrevistadora: verdad... y hemos mencionado la retroalimentación por qué está pensada para la mejora la mejora de los aprendizajes de los niños... como tú decías recién ¿cómo tendría que ser esta retroalimentación para que esté netamente centrada o enfocada en la evaluación formativa?

Sujeto 4: a ver... ¿pero como actividad me preguntas tú, Andrea?

Entrevistadora: como en general o mencionando un ejemplo específico, puede ser...

Sujeto 4: A ver, haciendo entrevistas al grupo de curso o generando una nueva actividad... Eeeh incluso en mi caso también es super efectivo, también me ha resultado en la

reunión de apoderados, es super importante que los papás sean partícipes de un contenido que no aprendieron, etcétera... entonces a mí me resulta muy útil entregarles estas herramientas, compartirlas con los papás en la reunión, cuando veo que está muy complicada la situación les digo a los papás, los alumnos no están aprendiendo, se está enseñando de esta forma... de alguna manera compartir las estrategias con ellos y ojalá motivar a los papás de que ellos también son partícipes de la educación de sus hijos, entonces de verdad cuando a mí, en mi caso, yo animo a los papás, ellos también se motivan... oh qué bien, vamos a hacer esa técnica, vamos a estudiar y da mucho mejores resultados cuando trabajamos en equipo.

Entrevistadora: entonces la retroalimentación tiene que ser un trabajo en equipo, para que realmente funcione.

Sujeto 4: claro y no solamente con los papás, también se tiene que darse entre apoder... o sea... profesores, ya... siempre se ha dicho que los contenidos debieran ser transversal, por ejemplo, si yo estoy viendo matemática y lo puedes perfectamente hacer transversal con lenguaje, aunque suena opuesto, pero se puede, porque el lenguaje se puede enfocar mucho en el desarrollo de la comprensión lectora, pero si no se desarrolla la comprensión lectora tampoco se va a entender los problemas que pudieran surgir en matemática y así, la idea es que también haya un trabajo de equipo entre profesores y también entre los apoderados.

Entrevistadora: bien, vamos a ponernos en un caso de que tú ya realizaste una actividad, te la planteaste en tu cabeza, la llevaste a cabo, pero a los niños no les fue como tú esperabas, les fue en este caso... tuvieron un nivel de logro insuficiente ¿qué haces tú? ¿en qué se enfoca esa retroalimentación que vas a hacer?

Sujeto 4: la idea es cambiar la estrategia, porque si esta no resultó habría que plantar otra...ya, plantear otra y ojalá con más... que sea más motivadora, más dinámica, no cometer el mismo error de lo anterior... tratar de que... ah pero, es super importante el estado de ánimo del profesor para entregar los contenidos, porque claro yo puedo llevar una tremenda actividad, super entretenida pero si mi estado de ánimo, mi voz no me acompaña esto no va a resultar. Eso también hay que evaluarlo, uno tiene que tener... perdona que me vaya mucho a los sentimientos, pero uno tiene que tener mucha vocación, amor por su profesor, si yo a pesar de que a lo mejor en vida privada puedo estar muy mal, pero tengo que ir con ese ánimo y disposición de dar lo mejor mí para que la clase también resulte. Entonces también hay que

hacer una evaluación interna como persona como docente con qué ánimo, con qué motivación voy a entregar los contenidos a los niños.

Entrevistadora: Tienes mucha razón en eso, porque uno a veces se olvida que es persona también.

Sujeto 4: Claro.

Entrevistadora: Ahora vamos a ponernos en un caso, pero este es super positivo, optimista, ya...tú ves que en el curso en que llevaste a cabo una actividad hay muy buenos resultados ya, y tú tienes que comentarle a un niño acerca de su trabajo que lo hizo super bien ¿cómo serían esos comentarios? ¿qué le dirías tú a ese niño?

Sujeto 4: ah bueno, sí, felicitarlo, pero sabes qué mira, yo a los niños que les va muy bien obviamente uno los tiene que felicitar, pero también trato de inculcarles a ellos que lo que ellos saben, que lo que ellos aprendieron que es como un don, por decirlo así, lo tienen que compartir con sus compañeros, ya...lo tiene que entregar también a sus compañeros y eso le va a producir en él, mayor satisfacción personal Yo ayudo a un compañero y ese compañero va a ver que está aprendiendo con él y él también se va a sentir bien, porque está ayudando. La idea es no enseñar a los niños a ser egoístas con sus conocimientos, con sus logros, porque al fin y al cabo cada uno de nosotros estamos para compartir con los demás nuestros conocimientos, nuestros aprendizajes, entonces por lo menos en mi caso, lo que más trato es que ellos, qué rico te felicito, pero ahora lo que tú sabes lo tienes que enseñar, lo tienes que compartir con tus compañeros, con tus amigos, con tus papás, todo lo que has aprendido. Y esto de alguna manera se expande los aprendizajes, no va a ser solamente entre profesor y el alumno, si no también entre ellos, entonces que no se queden ahí, ah al niño le fue super bien y ahí quedó, si no que ahora él también tiene que saberlo compartir con los demás.

Entrevistadora: super, muy bien. Y pensando ahora que dentro del proceso evaluativo hay que tomar decisiones, cierto, para mejorar el aprendizaje ¿qué elementos consideras tú para tomar decisiones? Pueden ser elementos curriculares, elementos de recursos, contextuales... ¿cuáles tomas en cuenta tú al momento de tomar decisiones para mejorar el aprendizaje?

Sujeto 4: Mira, supongamos que es un grupo pequeño, un grupo pequeño que no ha logrado o no ha logrado cumplir el objetivo, ahí ya pasa a ser lo que yo llamaría aprendizaje

más personalizado. Ojalá, ojalá uno apoyarse con el equipo de PIE y uno también tiene que ser honesta que a veces no nos da como para todos como uno quisiera, entonces uno tiene que pedir ayudar, que para eso es el trabajo en equipo... entonces los del PIE o bien hacer entrevista personal con el apoderado y si el tiempo lo permite y la disposición del profesor también lo permite, hacer ojalá lo que se llama los refuerzos... como les... reforzamiento, el reforzamiento especial, ya, etcétera... es como una de las técnicas que más ocupo.

Entrevistadora: y de qué manera influye el colegio, el contexto en el que tú estás, en la toma de decisiones que tú llevas a cabo.

Sujeto 4: Bueno, lo primero que tienen que hacer es informar, si yo veo que no está funcionando, tener la plena confianza en las personas que me pudieras ayudar, en este caso la primera instancia si hablamos de contenidos, de procesos, es recurrir a los especialistas que deberían estar ahí, los del PIE, la psicóloga, dependiendo del caso... bueno y así vamos, vamos con UTP y ahí finalmente llegar a dirección, pero también es muy importante la retroalimentación, no la retroalimentación, si no las reuniones entre profesores... ya sea formal o informal... porque también se da que uno comparte esas situaciones con los profesores en los recreos, etcétera... y apoyarnos y ayudarnos entre todos y todo en base a un alumno en específico o un grupo de alumnos del curso.

Entrevistadora: ¿Influye en tu toma de decisiones el tema de los recursos, ya que el colegio es de vulnerabilidad?

Sujeto 4: ya mira... ahora si tú me preguntas con respecto al colegio en el que estamos trabajando, por ejemplo...claro, siempre falta como recursos, pero la verdad que uno tiene que muchas veces uno tiene que poner de su parte si realmente quieres tener buenos recursos, hay que poner tu dinero, etcétera, si realmente estás comprometido... no es lo ideal, porque lo ideal es que el colegio pusiera más recursos, pero cuando no se da, bien... también hay que saber, hay que ser realista hay que saber ocupar los recursos que uno tiene, ya, por ejemplo, hasta un papel de diario puede servir, hay que ser super creativos también y no siempre, pedir, pedir, pedir, porque a veces lo poco que uno tiene no lo usa, hay que saber utilizarlo.

Entrevistadora: Bien, y pensando que el proceso evaluativo es algo largo, cierto... nosotros dijimos en el grupo focal que la evaluación es un proceso, esa fue como la etiqueta que

le colocamos, pensando en eso, ¿tú en qué momento de ese proceso tomas decisiones para mejorar el aprendizaje?

Sujeto 4: Ah ya, bueno, siempre, generalmente, al final de un término de un contenido, no se puede pasar a otro sin haber aclarado bien todos los puntos de un contenido, siempre al final de un contenido, como un proceso, pero claro, uno puede decir al final del primero semestre, a final de año, etcétera, pero eso se hace, ya, por lo menos en mi caso, trato de que a medida que se va pasando el contenido, incluso puede ser un proceso dentro del mismo día sí...

Entrevistadora: entonces solamente al final del proceso, ¿sí?

Sujeto 4: Sí.

Entrevistadora: y qué pasa si tú llegas al final del proceso y tienes resultados insuficientes.

Sujeto 4: Ya, en este caso me toca volver atrás y no puedo decir, ah terminé, significa que no puedo avanzar, tengo que volver atrás, pero para no retroceder tanto ojalá que no sea el caso, tengo que buscar dónde está el punto débil y detenerme en ese punto débil, pero no, por ejemplo, si los niños están viendo el sucesor y el antecesor de ciertos numerales, ya... pero los niños entendieron muy bien el contar hacia delante, pero no hacia atrás, para qué voy a volver a repetir el contenido de contar hacia adelante cuando solamente la debilidad está en saber contar hacia atrás. Entonces me enfoco solamente a enseñarles o hacer más actividades, etcétera, pero solamente en ese punto específico que es saber la secuencia de contar hacia atrás, por ejemplo.

Entrevistadora: Y hemos hablado de que la toma de decisiones tiene que estar orientada hacia el aprendizaje, cierto, para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas ¿cómo describirías tú el aprendizaje solamente en este marco de evaluación formativa? ¿qué es el aprendizaje?

Sujeto 4: El aprendizaje, bueno... eeh es cuando uno ve en el alumno que está entendiendo, pero sabes que la palabra entender para mí es como muy corta, si no, es muy cortita... porque entender solamente el contenido en sí, pero para mí lo ideal es lleguen a comprender, el comprender para mí es como más grande la palabra comprender, porque comprender no solamente es entender el contenido, si no aplicarlo a sus vidas, aplicarlo para su vida cotidiana y que este aprendizaje que obtuvieron les sirva para toda la vida. Entonces

cuando tú me preguntas qué es el aprendizaje, el aprendizaje para mí es cuando el alumno lo comprende significativamente en forma integrada y lo puede ocupar para toda su vida.

Entrevistadora: Comprendo, entonces tú de qué modo te das cuenta de que un alumno X, que un estudiante X aprendió ¿cómo te das cuenta tú?

Sujeto 4: ya, bueno, bueno... uno puede medirlo de distintas formas, uno lo puede ver a través de una prueba, que ya sería como más sumativa, no cierto, pero también cuando uno conversa con ellos, uno les hace preguntas y le plantea ciertas situaciones, y según lo que ellos van hablando, comentando, cómo van respondiendo, uno se va dando cuenta que sí, que realmente están aprendiendo, ahí.

Entrevistadora: Nunca has pensado que quizás deberías tomar decisiones no solamente al final del proceso, ¿nunca ha estado ese cuestionamiento?

Sujeto 4: ya, sí, o sea... por eso te decía en delante que claro, la idea al final uno ve el resultado final por decirlo así, ya, pero la evaluación en realidad se da en todas las clases, ya, en todas las clases, en todo momento uno está evaluando, puede ser una evaluación en el mismo día y así sucesivamente, pero, así como resultados concretos, uno los ve al final. Pero en realidad, como decíamos en el grupo la evaluación es un proceso, pero yo lo veo todos los días en cada clase.

Entrevistadora: Comprendo y ¿cuáles son tus sentimientos? Ya que hablábamos de lo afectivo en los niños, tenemos que ver lo afectivo en nosotros. ¿cuáles son tus sentimientos cuando te hablan de la evaluación formativa, ligada a la retroalimentación?

Sujeto 4: ya, los sentimientos, claro... es como complicado el tema, como que eso va variando, dependiendo del día, dependiendo del día, por ejemplo, claro... van a haber días en que super bien, las clases salieron bien, los niños aprendieron lo pasaron bien y ahí uno diría claro, se siente feliz se siente que lo que ha trabajado ha resultado, etcétera. Pero los días que son, pucha que no resultó, bueno tratar de no desanimarse, por lo menos yo trato de no desanimarme, si no de una oportunidad para buscar nuevas estrategias, para investigar más, para investigar por YouTube o preguntarle a alguna colega, sabih que no me resultó, qué podríamos hacer, porque por lo menos donde yo trabajo, no hay ese ambiente donde son egoístas, no quieren compartir sus estrategias, etcétera. Yo me siento feliz y cómoda donde trabajo porque

tengo un grupo académico que sí yo puedo contar con ellos y me pueden dar ciertas estrategias como también yo tengo que hacerlo con ellos también, tiene que haber ese clima de confianza para trabajar bien. Entonces claro, si tú me preguntas yo estoy contenta con mi labor, claro que sí, por qué... porque tengo gente a mi alrededor que me van a apoyar, que me van a dar nuevas estrategias, etcétera.

Y obviamente tengo que tener ese como sentimiento de que sí yo puedo buscar, eso como la iniciativa, eso es, como la iniciativa propia de querer mejorar, de cambiar las estrategias cuando no resultan y no bajonarme, si no que tomarlas como dije anteriormente, tomarlas como una oportunidad pah mejorar.

Entrevistadora: Y cuándo tú dices, okey esto no resultó... ¿cómo te das cuenta de que esa actividad o ese objetivo no resultó o no se alcanzó?

Sujeto 4: ya, no resultó cuando yo veo que los alumnos terminan con cara de no entiendo o veo que está muy difícil o los resultados no son los que uno esperaba en cuanto a que son, como dices tú, insuficientes entonces ahí, claro ahí yo diría ya esto no está resultando, hay que hacer un clic ahí.

Entrevistadora: y vamos a ver... pensando en el marco de la evaluación formativa, cierto, tenemos la retroalimentación y las actividades ¿tú vas ligando las actividades con la retroalimentación o son temas apartes?

Sujeto 4: ya, no... para mí eso va como unidas porque la retroalimentación como concepto es reforzar los puntos débiles que puedan tener en las estrategias, en el contenido, etcétera. Entonces yo tengo que buscar actividades que me ayuden a cumplir con ese objetivo, entonces no lo puedo ver por separado, pah mí tienen que ir entrelazados, tienen que ir unidos.

Entrevistadora: Y ¿cómo se vinculan las actividades con la toma de decisiones?

Sujeto 4: La toma de decisiones va a depender, o sea... las actividades van a depender de las decisiones que yo voy a tomar, ah ya voy a hacer esta actividad porque esta actividad me va a servir para reforzar el punto débil que estamos evaluando.

Entrevistadora: Y ahora ya para ir cerrando todo esto que hemos estado conversando te quiero pedir que me describas, desde tu concepción, ¿qué es la evaluación formativa?

Sujeto 4: ya, la evaluación formativa de mi punto de vista es una evaluación de proceso, que no solamente va a medir los contenidos de que se está entregando, si no que se evalúa también cómo el alumno va aprendiendo, cómo aprende el alumno. Nos permite llegar a ellos en el fondo, conocerlos como personas, cómo se comunican, cómo comparten lo que están aprendiendo, etcétera. Claro, para mí incluso, tiene más valor, tiene más valor la evaluación formativa que la sumativa, pero desgraciadamente todo el mundo no lo ve, es como muy escondida. Entonces para que uno la vea, justamente tiene que compartir las experiencias dentro de la misma sala, compartir las experiencias con sus alumnos y de ahí se ve... gracias a la evaluación formativa es la que te permite ver el real aprendizaje, porque los números claro, dicen muchas cosas, pero la evaluación formativa dice más, porque se ve lo que realmente aprendieron los alumnos y con todo su parte integral del niño... sus pensamientos, sus ideas, la forma de expresarse, etcétera.

Entrevistadora: Entonces entiendo que tú te sientes más identificada con este tipo de evaluación ¿o no?

Sujeto 4: Aunque para muchos no es muy valorada, o sea... no sé si me entiendes, no es muy valorada, bueno... digamos que los que realmente trabajan dentro de la sala, lo van a entender, van a entender todo lo que avanzó y retrocedió un alumno en su aprendizaje.

Entrevistadora: Comprendo, te quiero agradecer por tus respuestas, por tu sinceridad al dar a conocer tus experiencias, lo que tú vives en el aula con tus niños, con tus estudiantes. Gracias por aportar a este estudio y recuerda que todo esto es confidencial.

Sujeto 4: No, gracias a ti, Andrea. Porque sabes que hace muy bien este tipo de actividades, porque le permite a uno, por lo menos en mi caso, me permitiste que yo pudiera hacer una autoevaluación, recordar un poco lo que se está haciendo dentro de la sala con los propios alumnos. Así que ahí se me ocurrieron varias ideas más que se me fueron dando. Así que muchas gracias a ti también.

Transcripción entrevista Sujeto 5

Entrevistadora: Buenos días, espero que estés muy bien.

Sujeto 5: Buenos días, Andreita.

Entrevistadora: Como ya sabes, mi nombre es Andrea Peña Ormazábal y quiero agradecerte tu disposición y colaboración en mi trabajo de tesis para optar al grado de magíster en la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación. La entrevista en la cual vas a participar tiene por objetivo analizar tus percepciones acerca de la evaluación formativa para el aprendizaje en estudiantes de primero a octavo básico en el colegio De La Florida. Quiero contarte que tus respuestas son confidenciales al igual que tus datos personales. Puedes abstenerte de responder algunas cosas o hacer abandono si lo estimas conveniente. Como esto va a ser grabado para transcribir tus respuestas, necesito que me indiques si aceptas las condiciones y si aceptas participar en el estudio.

Sujeto 5: Sí, acepto.

Entrevistadora: Perfecto, ¿tienes alguna duda o consulta antes de empezar?

Sujeto 5: No, nada.

Entrevistadora: Ya, dame un segundo. Ya, en el grupo focal hablamos de la evaluación formativa, de sentimientos, de imagen mental, de interpretación. Hoy quiero conocer más acerca de ti, respecto de las actividades. Ya... y quiero saber ¿qué tipo de actividades tú diseñas para llevar a cabo la evaluación formativa? Pueden ser, debates, exposiciones.

Sujeto 5: No sé... yo, bueno... lo que me gusta mucho trabajar a mí con mis estudiantes es el cambio de rol y que funciona super bien el cambio de rol que es cuando por ejemplo, los niños pasan a ser profesores, ya... ellos se visten de profesor o hay un delantal blanco que ellos también lo caracterizan como profesor y se enfrentan al grupo clase, ya... y ellos pasan la materia, los contenidos y sobre todo esos contenidos que son difíciles, por ejemplo, si hay algún chico que no sé poh, en mi caso que es inglés... les cuesta mucho un contenido, supongamos, presente simple, entonces yo voy preguntando después de los distintos tiempos verbales que vemos nosotros en inglés, yo les voy preguntando a cada uno de ellos, sin saber lo que se viene...

qué es lo que más les cuesta, qué es lo que más les gustaría reforzar. Entonces los niños me dicen, no sé, miss a mí me cuesta el presente simple, no, miss a mí el futuro, a mí el pasado simple, no, miss yo tengo problemas con los verbos no los puedo asociar con vida, por último, los verbos. Entonces es ahí cuando les digo... voy anotando y yo le digo ya... Carolina, a ti te cuesta el presente simple, tú vas a tener que hacer una presentación del presente simple. Pero, miss, si yo no sé nada... vas a aprender, tú misma vas a tener que aprender... un poco Piagetiano el aprendizaje, ya... eeh entonces qué pasa, que ella misma va construyendo su proceso de educación con sus debilidades o fortalezas, ella misma se va conociendo cómo puedo aprender esto, eso me gusta mucho.

Ya, también es un obstáculo porque te enfrentas, tú más que nada a la vez vas enseñando que no porque te cueste algo tú lo tienes que evadir, al contrario, enfréntalo y apréndelo y si no te lo vas a aprender al cien por ciento algo te va a quedar siempre, siempre va a quedar algo, ya... positivo o negativo como el dolor de cabeza por habérmelo aprendido el desafío que me dio la profesora y el oye, entendí esta parte que es super importante. Bueno, también ocupo mucho en mis evaluaciones y trabajos el tantearnos que estamos en el lugar, por ejemplo, si tenemos que aprender vocabulario con respecto al aeropuerto, imaginarnos que estamos en el aeropuerto, si hay que aprender el vocabulario del restorán, hacer recetas... los chicos también, en los años, los chicos se disfrazaban de chefs, hacían sus recetas y todo eso. Me gusta mucho eso, que ellos vayan asociando, así como empíricamente las cosas, eso me gusta.

Entrevistadora: Esas actividades que tú me mencionabas del cambio de rol, en ¿qué cursos la realizas?

Sujeto 5: Sexto, séptimo, octavo, quinto y a veces lo más chiquititos, segundo básico que hay niños que cuando paso el abecedario los hago participar adelante y ellos van diciendo a sus compañeros el abecedario. En segundo básico, por ejemplo, que estuvo Gianfranco que es un niño que está en tercero o cuatro... él, si... fue el primero que se ofreció y la verdad encuentro que lo hizo mejor que yo, incluso. En serio, de verdad si como te he dicho siempre, uno aprende mucho de los niños.

Entrevistadora: y ¿cuáles son tus sentimientos respecto de esas actividades que han realizado?

Sujeto 5: Satisfactoria, me siento super satisfecha cuando los chicos pueden lograr enfrentar los miedos eeh, que incluso de repente hasta uno tiene, esos miedos de enfrentarse a los cursos, a distintos caracteres, personajes, estas nuevas cosas que a uno la están grabando, la están supervisando dentro de la sala de clases. Entonces es como eso, me siento super bien, pero tampoco me siento al cien por ciento, yo siempre he dicho que uno no se puede sentir al cien por ciento porque dice ah ya, está la tarea, la pega hecha y no poh uno siempre tiene que decir, vamos mejorando esto, vamos viendo acá. Me gusta mucho, y siento que los niños a pesar de que tienen ese temor que es normal y natural después les queda gustando, después no hay forma de pararlos... miss, cuándo vamos a hacer otro cambio de rol, cuándo vamos a hacer otro rol.

Entrevistadora: y de todas esas actividades que tú has hecho, de cambio de rol, de participación en la pizarra u otras actividades que hayas realizado tú, ¿cuál sientes que ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los niños y niñas?

Sujeto 5: Cuando los chicos construyen su propio... cuando descubren sus metodologías para poder ellos mismos saber cómo estudiar, eso me encanta, me encanta eso de ellos, porque ellos mismos cuando yo les empiezo a decir cómo estudiaste... primero les pregunto en qué ámbito se generó el estudio... porque si me van a estar diciendo, jugando a la pelota y resulta que la disertación o lo que presentó el niño siendo profesor fue porque ahí uno tiene que intervenir y decir tú no puedes... te das cuenta lo que pasó por haber estado jugando y haciendo la actividad... tú hubieses podido dar lo mejor... y bla bla bla...eeh, eso... eeh...me preguntaste relacionado con qué era... ya se me fue la onda...

Entrevistadora: ¿cuál ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los niños?

Sujeto 5: Esa...yo encuentro que eso me gusta más, y que me he dado cuenta que funciona mucho mejor y que es cuando los chicos, ellos mismos van descubriendo sus debilidades y fortalezas para poder estudiar y a la vez lo van haciendo hábito también, porque la idea es que ellos descubriendo y que luego hagan lo mismo no solamente para inglés... yo siempre les digo, chicos, no solamente pah inglés.

Entrevistadora: Y pensando actividad ideal que esté al servicio de la evaluación formativa ¿cómo tendría que ser?

Sujeto 5: ¿cómo ideal?

Entrevistadora: La mejor actividad, ¿qué características tendría que tener?

Sujeto 5: Emmmm, las cuatro habilidades, en mi caso, hablar, escuchar, leer y escribir...las cuatro habilidades porque eso es lo que se pide...ya... eso es lo que se pide de forma lúdica, pero también ahí hay... yo siempre he dicho, no sé, empiezo la controversia... sí está bien ser lúdico, pero tampoco somos payasos, tampoco somos circo... cuando estén en la universidad los chicos o enseñanza media... y ellos mismos pasan por un estado natural de que están como que les da vergüenza, la pereza, que no están ni ahí, cachai... entonces también hay que prepararlos de las dos formas... super tradicional que es lo que a mí más me gusta, ojo, que es lo que a mí más me gusta, lo tradicional y la parte lúdica que también va acompañado de esto de lo tradicional, pero no que sea tan reiterativo, no me gusta mucho ya... no me gusta mucho. Pero sí me gusta que los niños, por ejemplo, prepararlo de que en la universidad... en media cuando sean más grandes, no es lo mismo no van a jugar todo el rato, no van a estar haciendo estas cosas todo el rato. Eeeh... y así también, tú sabes... nosotros tenemos distintos universos en la sala de clases, entonces uno es tan distinto al otro que por ejemplo no hay caso con la parte lúdica y ellos les gusta más el tradicional. No les gusta mucho que nosotros, que los estudiantes vean el proceso dentro de la sala de clase, si no que les gusta más que el profesor sea el guía, me entiendes... entonces ahí es cuando tú dices hay distintas cosas que uno como profesor tiene que hacerlas todas, tiene que... me gusta mucho más las clases guiadas por el profesor, me gustan mucho más eso, que los chicos por ejemplo, este mismo hábito, yo les doy momentos para que estudien antes de clase, todos los días yo les doy momentos para que ellos estudien y sobre todo eso, qué es lo que más te cuesta, vamos repasa, te voy a hacer una mini interrogación un poquito ahora para juntar décimas, porque tampoco soy de puntos, me entiendes... hay que ganarse esas cosas, no es llegar y ooh te regalo... como lo que está pasando ahora cuatro, cuatro, cuatro y cuatro y resulta que el niño no hizo nada... no... me cuesta.

Entrevistadora: Justo vamos a hablar ahora de retroalimentación, quiero saber ¿Qué tipo de retroalimentación llevas a cabo tú adentro del aula? Puede ser centrada en el premio, en el castigo, en el logro...

Sujeto 5: no, yo creo que... no... a ver... lo que pasa es que claro, si lo llevamos al castigo, para el niño es castigo eeeh... cuando tú le dices, por ejemplo, perfecto, tú no te

estudiaste esto, lo vas a tener que hacer ahora, para él es un castigo y todo el mundo lo ve como castigo, siendo que no es un castigo. Me gusta mucho eso, si no lo hicieron en casa, lo vas a hacer ahora en clases, pero lo vas a hacer y después, luego de eso es, te das cuenta, te costó mucho, no... te quitó mucho tiempo, te enfermaste, no... te causó estrés... entonces te das cuenta que tú lo puedes hacer perfectamente. Es como más que nada llevarlo a eso a que crean... a que tengan conciencia del estudio, que no se dejen llevar de repente por la emoción o por el estado. Yo les digo, chiquillos, nosotros en la universidad, pase lo que pase, o en estudios superiores o frente a la vida... tú puedes estar enfermo, pero tienes que ir a trabajar igual, te duele la cabeza... tú tienes que estar metido en un computador preparando las cosas para el colegio, porque así como pueden hacerlo para otras cosas, también pueden hacer... esa predisposición que tienen ellos antes de que tú digas la palabra estudiar... como que quiero hacerlos cambiar un poco eso...y es lo que he intentado estos seis años con los chicos, esa predisposición de qué lata... salgan del cacho... yo les digo así... salgan del cacho porque si no después vai a estar estudiando a penas, no vas a aprender nada, no hay aprendizaje significativo y va a haber un estrés de por medio... si tú sales del cacho antes, vas a decir ok, una hora voy a estudiar, pero lo haces consciente, estoy estudiando nadie más me molesta...¿me entiendes? Eso...mis feed back son de ir enfocándome en el error y también en las fortalezas, ojo... a mí también me gusta mucho eso... se dieron cuenta que acá la mayoría tuvo un 90 por ciento, que todos super bien y ahí me cuelgo de eso y de ahí luego pasamos al otro diez por ciento que no les fue muy bien, porque yo tengo que darles ese feed back a los chicos.

Entrevistadora: y respecto de la finalidad con que tú retroalimentas a los niños y niñas, ¿qué me dirías? ¿con qué finalidad lo haces?

Sujeto 5: con qué finalidad lo hago... Emmmm... para que se puedan dar cuenta que se puede cambiar, que uno, hay muchos chicos en este caso, sobre todo en esta escuela... partamos de la parte de que tienen su autoestima muy baja, ya... yo me doy cuenta mucho de eso, que a la hora de que los chicos cometen errores en las pruebas ya, y tú le entregas el feed back y luego lo haces dar cuenta de que era así y que el niño sabía... los niños realmente cambian y dicen es verdad miss. Yo les digo, chicos, usted no me venga a decir a mí, no lo sé, porque esto nosotros lo hemos visto en clases desde el año pasado, yo siempre los estoy adelantando un poco parezco como muy monótona y de repente me vuelto muy repetitiva en algunas cosas... sobre todo en

las que son más difíciles... sí... en gramática en este caso... no me diga usted, yo no sé profesora, dime no me acuerdo, que es distinto, porque yo te lo he mencionado, sí o no... verdad profesora... te acuerdas cuando yo hice... sí miss tiene razón... entonces por qué no confías en tus capacidades... esa es la finalidad de mi feed back... lo tenías acá, cierto... (se señala la sien) ya... y por qué no ocupaste esto...por qué no fuiste capaz de buscar en esa cajita donde tenemos todo esto guardado, por qué no lo asociaste en ese momento en que yo dije asocien todo esto con su vida...si vemos vocabulario de familia, asócialo con tu familia, si vemos verbos, acuérdate cuando hiciste esto... si vemos experiencias acuérdate cuando hiciste esto con alguien de tu familia o con tal persona que signifique tanto para ti, etcétera... a un animal incluso... una mascota, como que trato de llevarlos a eso, más que nada el feed back mío es para que ellos vayan dándose cuenta de que pueden. De que se puede... me entiendes, de que tienen además ellos que ocupar esto libre... yo les digo... it's free... entonces ellos mismos se dan cuenta de que es verdad...que tienen que eliminar el no sé, cuando ellos saben que sí saben...tienen que buscar sí, dónde encontrarlo.

Entrevistadora: entiendo... y dentro del proceso evaluativo también está la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas ¿qué elementos consideras tú al momento de tomar decisiones para mejorar el aprendizaje? Pueden ser elementos curriculares, de recursos, de contexto del curso...

Sujeto 5: Contexto de curso, contexto del curso y sí también cosas de currículum, pero eeeh, mira yo me considero una profesora super dispersa, por ejemplo, puedo tener cosas del currículum en mi mente y de repente lo traspaso a otras... a otras... personal... personal del estudiante con el que me estoy enfrentando, rescato situaciones, lo traslado al contenido... como eso... esos recursos más ministerial y más de currículum... la verdad que sí también... los libros que ocupo yo también pero tipo... pero los libros ocupo como ciertas cosas... con los más pequeños sí, me gusta mucho optimizar el tiempo ya... y también tengo que darme cuenta que, o sea si los niños a ver, muchas veces se desmotivan con el inglés, porque cuesta entonces si un chico no está aproximado a su educación... si ni siquiera se aproxima a su lenguaje, menos se va a aproximar al inglés... entonces no quiero que exista esa frustración, creo que a medida que neurológicamente vaya madurando y otros aspectos más, se vaya interviniendo a través de las familias que tiene ese niño... ese niño detrás creo que ahí recién yo puedo empezar a ver cosas

más que abarquen mucho más, incluso de lo que el ministerio me pide. Pero hoy por hoy es difícil tratar a los más chiquititos, porque si no existe conocimiento pleno en su idioma difícil llego a lo otro...aunque pasa también que en su idioma en su lengua materna les cuesta más, pero en el inglés les cuesta menos...entonces es como chuta, no sabe leer muy bien, pero en inglés comprendió super bien lo que yo estoy leyendo, ya sea a través de ilustración, a través de expresión corporal mía, entonces como que ellos van comprendiendo mejor, se aproximan más a esto que a lo otro, que a su propio... que nosotros pensamos que va a ser más fácil porque es su idioma. Es extraño, yo digo que es una caja de pandora la clase es una caja de pandora, tú te encuentras con muchas cosas... una de las cosas que hablo con las chicas de repente... por qué planificar...por qué planificar si cierto que ya...si, te organiza... pero por qué planificar si yo puedo ver algo y decir ah ya tengo que pasar esto, perfecto, lo hago...pero de repente va a pasar que en la sala cambia todo y tú no llevaste a cabo esa planificación... siento que es una pérdida de tiempo innecesaria las planificaciones, para mí...

Entrevistadora: Siempre que uno evalúa está esperando obtener resultados, cierto... para poder tomar decisiones, ¿cómo tienen que ser...

Sujeto 5: ¿cómo? perdón...

Entrevistadora: Cuando uno evalúa siempre espera resultados ¿cómo tienen que ser esos resultados para que motiven en ti una toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.

Sujeto 5: el que tenga que ser... mi motivación tiene que estar siempre ahí poh... no puedo esperar algo de los chicos, porque hay niños que pueden tener cuatro, hay niños que pueden tener siete, hay niños que pueden tener cinco, seis... lamentablemente a través de números tenemos que ver nosotros las evaluaciones, pero la motivación siempre va a estar de mi parte... y a veces me gusta que tengan mala nota... no malas notas... si no que es un desafío pa mí, tengo que buscar otras metodologías, otras estrategias... tengo que ver chuta ya, qué pasó y me voy poniendo a prueba a mí mismo... a mí misma y también no sé poh...los chicos cuando tienen malas notas tampoco es que no sepan...muchas veces vienen con una carga emocional de afuera que es como, pero qué te pasó si tú en clases eres super pro, tú estás siempre ahí, pero resulta que ese día algo le pasó al niño, que te lo cuenta o no te lo cuenta. Pero tú te dai cuenta al tiro como profesor, pero no por eso yo voy a decir ah, no, este chico no sabe. No, este chico sabe, lo que pasa es que algo afectó o simplemente, Andreita, no quiso hacer nada, porque no

quiso. ¿me entiendes? Pero a mí tampoco me tiene que desmotivar, yo tengo que alentar a los niños y también tengo que esperar... yo sí una cosa que les digo a los chicos es que yo estoy cien por ciento con ustedes, yo espero que estén, no al cien por ciento, pero que me vayan ahí, también empujando, si los profesores también necesitamos que los niños estén ahí atrasito empujándola a una...

Entrevistadora: y cómo reaccionas tú en el caso más optimista de que tú trataste un objetivo y a todo el curso le fue bien, ¿qué decisión tomas tú en ese caso?

Sujeto 5: pero ¿cómo a qué te refieres? ¿cómo un premio para el curso? ¿Algo así? O... Felicitaciones e insisto, a mí me gusta mucho la parte emocional, la convicción personal, propia que tiene que tener cada uno que pueden hacerlo y qué bien, y también pasa que el profesor si yo quiero a ver, por qué tanta regalía, por qué tanto yo te voy a dar esto para que tú... no, no me gusta mucho así, pero por ejemplo, considero que ya, se han mantenido dentro de ese promedio, porque no a la primera les voy a decir acá tienen un punto, acá tienen una décima, si veo que se han mantenido ya, obteniendo esos resultados es como ya, chicos, les voy a regalar media décima o les voy a regalar una décima... ustedes saben que vale mucho y los niños se han dado cuenta que un punto a veces, sí, es bastante, pero que una décima puede ser más, porque si uno tiene un tres nueve, puede ser más automáticamente ya no es un púrpura, si tú tuviste un dos o un rojo, un tres, tres cinco, un púrpura, qué pasó que con una décima te cambió todo. Y es cuando yo les digo y es cuando yo hago la asociación por media hora más, te cambió todo el proceso de estrés y de retos en tu casa. Esto también, por una décima te cambió toda la nota y tú sonrisa. Yo digo lo mismo chicos y siempre, tampoco estén siempre al límite, porque me he dado cuenta de que los chicos, más hoy en día están muy al límite, muy ahí pasó o no pasó, doy el pie no doy el pie, retrocedo un poco, avanzo, están siempre ahí al límite en todo y en todo sentido, no en los estudios solamente.

Entrevistadora: y pensando que ustedes en el grupo focal dijeron que la evaluación es un proceso, cierto... ¿en qué momento de este proceso tú tomas decisiones para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas?

Sujeto 5: cuándo los voy mejorando, constantemente creo yo...que hay que ir mejorándolo, pero cuando es como cuando es el peak de la mejor... de la... cómo se llama esto, mejoría es cuando veo que los estoy desmotivando, o yo los desmotivo o ellos se están

desmotivando. Ahí, ahí yo creo que ocupo esto de la motivación bastante...pero es cuando yo los veo a ellos como yéndose pa abajo, de la motivación... eso me dijiste ¿cierto? Que justo se empezó a pegar...

Entrevistadora: sí, y viendo tú todo este proceso, ¿tú tomas decisiones a diario, solamente al principio o al final?

Sujeto 5: diario poh, diario tiene que ser... diario tengo que tomar las decisiones por eso te digo, todos los días son distintos todos los días se toman decisiones en el aula, todos los días, porque ahí es cuando tú te estresas y estresas al estudiante, si llegamos tarde a tomar las decisiones, se vuelve todo un caos y ahí hay aprendizaje significativo por ambas partes, porque yo siempre he dicho que uno de los estudiantes aprendo y demasiado, demasiado. Los chiquitos me dicen, pero cómo miss... pero si poh si, mire cómo utilizó el lápiz, yo jamás hubiera hecho eso a tu edad, mira cómo tú pintaste esta red... o sea red apple, por ejemplo, una manzana roja, mira, la pintaste súper bien. O mira cómo hiciste esto o por qué lo hiciste así... creo que todos los días... todos los días tiene que ser. Todos los días se aprende algo nuevo, todos los días tú pasas algo nuevo, todos los días tú actuaste distinto, vibraste distinto, pensaste distinto, hablaste distinto, entonces todos los días hay un cambio y un proceso, todos los días.

Entrevistadora: super, mencionaste en tu respuesta el aprendizaje, uno toma siempre decisiones para mejorar el aprendizaje o eso sería el foco último ¿cómo describirías el aprendizaje, pero solamente en el marco de la evaluación formativa?

Sujeto 5: Cómo a ver... ¿cómo describiría la formación formativa?

Entrevistadora: no, el aprendizaje.

Sujeto 5: pero cómo, es que es tan amplio, a qué, a qué te refieres con la pregunta, así como al cayo...

Entrevistadora: ya, está la evaluación formativa, cierto... ese es nuestro norte.

Sujeto 5: y la sumativa...

Entrevistadora: pero solamente pensando en la formativa... en ese marco... ¿qué es el aprendizaje para ti?

Sujeto 5: eeh, no sé poh, detectar, detectar las debilidades y las fortalezas...eso es para mí el aprendizaje formativo, poder detectar procesos de aprendizaje y... educación y aprendizaje... no sé si me vai entendiendo... eso es para mí la formación... o sea la evaluación formativa... y todo este proceso formativo, es poder identificar, monitorear, supervisar.

Entrevistadora: Entiendo y pensando en esto que estamos conversando, cómo te das cuenta tú que un niño o una niña X, aprendió... ¿cuándo dices tú, ah, ok, él sí aprendió esto?

Sujeto 5: cuando lo comprende, cuando lo comprendo, no cuando es mecánico...cuando comprende por qué me está dando una respuesta, eso cuando, a ver por qué me diste esa respuesta, porque lo escuchaste, porque se te ocurrió, porque se te dio la gana, porque dijiste uy, cape nane, tene tú... por qué, me gusta mucho eso...pero explícame por qué tú escogiste esta, y no escogiste esto, por qué está este error aquí...por qué, en qué falló, entonces ahí es cuando uno tiene que intervenir y seguir aclarando y seguir con este proceso y seguir motivando, aprendizaje, traspaso de contenido de muchas cosas más, me gusta que identifiquen sus errores, me gusta que ellos identifiquen y no se sientan avergonzados. Eso también, que no se sientan avergonzados, yo también cometo errores, de repente y sobre todo en la pizarra... miss le faltó una s, por ejemplo, en Miss...o si, ya perdón si...también es una forma también a veces de que nosotros con querer, al menos yo lo hago muchas veces a ver si están viendo la clase. Y digo, bueno, perfecto, media décima para ti o una décima para ti. Y voy motivando al otro... ah ya, voy a poner más atención pa ver si me gano una décima. Entonces así atraes a todos. Como te decía yo lo del péndulo, la otra vez. Eso es para mí el proceso de aprendizaje, es un péndulo, todo va, vuelve, choca al otro y al otro, motiva al otro hasta qué pum llega a lo máximo y se devuelve, y de nuevo lo mismo, ya sea para avanzar o retroceder en el proceso de aprendizaje. Para cometer los errores o seguir avanzando, es lo mismo. Y el péndulo va así.

Entrevistadora: Entiendo, y luego de hablar de todo esto, quiero pedirte a ti que me describas ¿qué es la evaluación formativa para ti?

Sujeto 5: ¿qué es la evaluación formativa para ti? Oooh tendría que planteármelo muy bien y poder darte una respuesta. No podría darte, así como... de hecho no me gusta la palabra evaluación formativa.

Entrevistadora: ¿por qué?

Sujeto 5: no sé, no... y que soy super poco estructurah con respecto a los términos que se ocupan. No sabría describirte no sabría describirte, así como cien por ciento bien el proceso formativo, tendría que elaborar muy bien una respuesta y poder dártela.

Entrevistadora: ¿y lo que se te viene a la mente, así como en primero instancia?

Sujeto 5: Se me imaginan tantas cosas, pero lo primero, así como formación, no formación como de distancia, no... no, formación de que formo a las personas, yo las condiciono... ¿me entiendes? Eso me hace pensar esa palabra. Pero no podría darte una respuesta tan, así como... burda, a tontas y a locas. No podría darte una respuesta, así como, Andreita... tendría que ser bien pensando y bien elaborado.

Entrevistadora: entonces podríamos dejarla pendiente...

Sujeto 5: podemos dejarla stand by... sí... pero no... para mí la evaluación formativa... al tiro se me viene a la cabeza, así como formar... lo que te decía yo, es un proceso, la evaluación es el proceso de aprendizaje. Se me imaginan, así como escaleras viendo a un estudiante subiendo, no sé... muchas gracias, muchos como se puede decir... rainstorm que se dice en inglés, como lluvia de ideas, pero eso es lo que te puedo dar... pero como eso, condicionar, formar, escalar, pero todo relacionado, por supuesto, con la evolución del aprendizaje y el retroceso, ojo, lo formativo no solamente tiene que ver con lo positivo.

Entrevistadora: ya que imaginas una escalera, ¿qué estaría arriba en el último peldaño de la escalera?

Sujeto 5: ¿quién está arriba en el último peldaño? Eeeh... estudiante y profesores, pero yo los espero arriba porque creo que voy un paso más adelante en lo educativo, en lo educativo, eso también se lo digo a los chicos... en lo educativo... en lo emocional y en muchas vivencias, ustedes pueden ir mucho más arriba que yo. Incluso tú puedes superarme a mí, y puedes ser mucho mejor que yo en los contenidos. Por eso te digo, Gianfranco un chico de segundo básico que estábamos viendo, me encantó la manera en que él llevo a cabo, más encima qué mejor... que lo están haciendo, no hay un adulto... lo están haciendo los mismos niños con sus mismos pares, está viendo en mismo, ahí mismo en cancha, diciendo a ver nosotros nos desenvolvemos de esta forma. Así que puede ser que como yo tengo la misma edad de mis compañeros, ellos lo van a entender así... y uno como profesor tiene que hacer lo mismo... yo ahora paso el

abecedario como él lo pasa también... ¿te das cuenta? Te doy ese ejemplo, porque fue así como que me causó, así como waaa... admiración, mucha admiración, pero así ocurre en todos los cursos, de primero a octavo básico, esto, Andreita.

Entrevistadora: y pensando que uno tiene un perfil como profesora, cierto... ¿con qué tipo de evaluación te sientes más identificada? Ya que la evaluación formativa te causa ruido, con cuál te sientes tú más identificada.

Sujeto 5: pero con ¿cuáles hay que compararla?

Entrevistadora: Con la que tú conozcas.

Sujeto 5: Con la educación de la vida... así como términos, así como en términos académicos, no sabría decirte cómo soy... sinceramente, no... no, no. No podría... sí que me pongan un nombre, pero yo ponerme un nombre, no, no, no... la verdad es que no.

Entrevistadora: Y pensando netamente en la evaluación, que está la sumativa, diagnóstica, formativa y un montón que han surgido ahora. ¿con cuál de esas te sientes tú más ligada? Más representada.

Sujeto 5: y ¿cuáles son las nuevas que han salido?

Entrevistadora: transformativa, continua...

Sujeto 5: yo creo que de todo un poco, yo creo que todos los profesores tenemos de todo un poco.

Entrevistadora: pero igual uno se siente más cómo con un tipo de evaluación...

Sujeto 5: sumativa podría decirlo, continua también... no, no... como te digo, es muy complicado pa mí, la verdad, ponerme nombre a algo y que esto tiene la razón y esto es así... no

Entrevistadora: ¿tú vas ligando todo en el proceso?

Sujeto 5: es la idea poh, es la idea si eso es... eso es educar un universo gigante, no te puedes limitar a conceptos, no te puedes limitar a esto es así, lo mismo en la psicología... en la psicología no te puedes limitar... tú vas a pensar que tienen todos el mismo diagnóstico, pero resulta que algo varió... y el psicólogo va a tener que tener otra postura, va a tener que tener

otro conocimiento para poder mejorar a ese cliente... lo mismo ¿me entiendes? Nosotros lo mismos, exactamente lo mismo, nunca me gustó esa cuestión de los nombres, los nombres académicos, la gente que es tan academicista para hablar, aunque de repente es bueno hablar así...pero como te digo yo no me podría encasillar en una... y si empiezo a verlos todos ya leerlos, a condicionarme bajo la lectura... porque yo encuentro que leer mucho te condiciona, yo te podría decir, tengo de todos. Porque esa es la idea, quiero ir cubriendo todo, si de eso se trata. No sé si me comprendes, Andreita.

No soy como el profesor super estructurado con el estudio y tiene que ser así porque el libro me dijo que tiene que ser así...y porque este gran pensador dijo que era así y todo el mundo lo ovaciona y yo, Nooo, nunca he funcionado así, me cuesta mucho funcionar así.

Entrevistadora: entonces tú no te describirías como una profesora tradicional...

Sujeto 5: a veces sí, a veces no... por eso te digo... lo que te comentaba al principio... me gusta mucho también, pero de repente no puedo ser tan así, hay que ser ecléctico... hay que cubrir todo... uno tiene que ver las distintas realidades... hasta uno poh, Andreita... si nosotros decimos que los estudiantes de repente rinden una evaluación del estilo que sea la evaluación... nosotros también como profesor vamos cambiando todos los días. Hay distintos escenarios tanto para el profesor como para los estudiantes. Todos los días no nos levantamos de la misma forma y nos enfrentamos... no...

Entrevistadora: ya pues, te quiero agradecer tus respuestas, tu sinceridad...

Sujeto 5: Sorry que no pude responder la última, pero encuentro que no me gusta encasillarme, así como en términos.

Entrevistadora: no hay problema, muchas gracias.

Transcripción entrevista Sujeto 6

Entrevistadora: Buenos días, espero que estés muy bien como ya estás en conocimiento, mi nombre es Andrea Peña Ormazábal. Y antes de empezar quiero agradecer tu disposición y colaboración en esta investigación, que forma parte de mi tesis para optar al grado de magister en la universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo de esta entrevista es analizar las percepciones acerca de la evaluación formativa de los aprendizajes en estudiantes de primero a octavo básico del colegio De La Florida.

Es importante que tú sepas que puedes abstenerte de responder algunas cosas o bien, hacer abandono de la entrevista si lo estimas conveniente. Además, debo señalarte que esto va a ser grabado, por lo cual tienes que mencionarme si estás dispuesta a participar y a aceptar las condiciones del estudio.

Sujeto 6: ya... sí, sí, estoy dispuesta.

Entrevistadora: Ya, muchas gracias. ¿Tienes alguna duda antes de empezar?

Sujeto 6: No. Hasta el momento, no.

Entrevistadora: ¿no? Ya. Esto como te comentaba, se trata de la evaluación formativa. Y quiero saber yo qué tipo de actividades diseñas para realizar evaluación formativa, cuando digo tipo de actividades me refiero a debates, exposiciones, ¿qué llevas a cabo tú?

Sujeto 6: Hacemos exposiciones donde ellos tienen que... donde yo les doy un tema y ellos investigan, investigan y luego lo presentan a sus demás compañeros, pero a través de ellos, de su propio aprendizaje, como ellos lo entendieron...esa forma es como lo explican además a sus compañeros. Si hay algún error dentro de cómo... dentro de su investigación en el mismo momento se hace... se retroalimenta el contenido que está presentando para decirle si se equivocó o está bien lo que está enseñando.

Entrevistadora: ya... y pensando en esa actividad que tú diseñas e implementas qué características debe tener para que tú digas, sí, está actividad es de evaluación formativa. ¿Cuáles serían esas características?

Sujeto 6: Emmmmm...a ver... ¿cómo? De nuevo la pregunta...

Entrevistadora: por ejemplo, tú dices que hacen exposiciones, ¿cierto? Y qué características te dicen a ti que esa exposición está al servicio de la evaluación formativa.

Sujeto 6: Eh, porque es a través de una investigación, ya... donde tienen... donde buscan el material ellos mismos, pero con la guía, que soy yo. La idea es que estas exposiciones siempre sean...eh... conmigo, en conjunto conmigo cuando ellos tengan dudas van preguntando, esa es como la característica que van teniendo que ellos cuando ellos tengan la duda van preguntando y así van haciendo su evaluación.

Entrevistadora: Comprendo. Y pensando en esta actividad o en otras que hayas hecho. ¿Cómo crees tú que han sido? si han cumplido el objetivo...si has tenido que cambiar algún aspecto...

Sujeto 6: Emmmm... sí, algunas cosas si las he tenido que ir modificando respecto a lo que el curso... el mismo curso me lo va... va pidiendo, porque todos los cursos son super distintos en las formas de aprendizajes. Hay algunos que aprenden, que simplemente con una evaluación escrita, ya están aprendiendo y hay otros cursos que tiene que ser muy visual, entonces cuando, por ejemplo, no me funcionó esto de la exposición, luego voy con el mismo contenido y lo proyecto en un, por ejemplo, en un power point, para volver a pasar ese mismo contenido que ellos enseñaron, para que vuelvan... para que no queden dudas respecto a lo que ellos estaban aprendiendo según su exposición.

Entrevistadora: Super...entonces, si tuvieras que describir tú el sentimiento que tienes respecto de esas actividades, ¿cómo dirías que han sido?

Sujeto 6: Eeeeh, satisfactorio, satisfactorio. Porque me ha tocado que... eh... ellos... eh... al momento de aprender el contenido que ellos ya lo habían visto, ya lo habían investigado y decir... y ellos dicen... ay, pero me faltó esto... verdad... no lo había visto... eso es como satisfactorio porque ahí me estoy dando cuenta que lo está relacionando con lo que ellos ya habían visto.

Entrevistadora: Claro, y pensando en esas actividades que tú has hecho, que pueden ser exposición, la transmisión de contenido por un PPT o una evaluación escrita... ¿cuál de todas esas que tú has llevado a cabo, ha sido más beneficiosa para el aprendizaje de los niños?

Sujeto 6: La que ellos investigan...ellos investigan por sus propios medios y lo exponen, esa es una... porque lo hacen con más consciencia porque ellos están como haciéndose responsables de que ellos están haciendo como una clase para sus compañeros.

Entrevistadora: Claro.

Sujeto 6: Entonces ellos se sienten mucho más responsables y lo toman con más seriedad.

Entrevistadora: ¿Y eso te ha funcionado en todos los cursos? ¿Así como desde tercero a octavo?

Sujeto 6: sí, la verdad que me ha funcionado más... mejor esa estrategia que... en todos los cursos... en todos los cursos funciona muy bien esa estrategia... para todos.

Entrevistadora: Recuerdo que tú en una respuesta mencionaste el término retroalimentar, ¿cierto?

Sujeto 6: Sí.

Entrevistadora: La retroalimentación... si yo te pregunto a ti qué tipo de retroalimentación realizas... ¿qué me dirías? Si es de premio, castigo, logro...

Sujeto 6: eeeh... Yo... eeeh... en constante... eeeh en constantes clases voy haciendo premios, premios... por ejemplo, no sé si ellos cumplen una cierta cantidad de tareas que son en clases, ellos obtienen un premio y eso ha sido un refuerzo, porque ellos quieren tener ese premio porque todos los demás compañeros están teniendo eeeh no sé... un lápiz por ejemplo... cosas así super chiquititas, pero con tal de tener un premio, ellos pero hacen pero todo lo posible, lo posible por hacer, para terminar sus evaluaciones o sus actividades en clases.

Entrevistadora: Claro... y pensando por ejemplo en esos niños que reciben ese premio, ese lápiz... ¿Por qué motivo tú le das ese premio, ese premio? ¿Qué hicieron ellos para obtener ese premio?

Sujeto 6: eeeh tener la cantidad de tareas en clases... el proceso... cumplieron un proceso y obtienen un premio, luego, vuelven como a “concurrar” se puede decir... cumplen el proceso bien hecho porque lo vamos revisando en conjunto en clases y obtienen el premio.

Entrevistadora: Y si tuvieras que decirme a mí con qué finalidad tú retroalimentas a los niños ¿Qué me dirías?

Sujeto 6: para completar su... eeeh... su aprendizaje porque yo sé que en algunas circunstancias hay algunos niños que no cumplen con todo, no entendieron totalmente el aprendizaje, entonces esto es una motivación para que ellos estén en constante aprendizaje y no se queden atrás y no decir no, no quiero hacerlo porque llegaron mal emotivamente o por cualquier situación, entonces eso los motiva para este proceso, que todos queremos llegar.

Entrevistadora: Comprendo, pensando en la retroalimentación ¿Cómo tendría que ser para estar orientada específicamente a las mejoras del aprendizaje?

Sujeto 6: Espera un poquito que se quedó pegado, no te escuché.

Entrevistadora: Ah ya, estaba preguntándote respecto de la retroalimentación, ¿ya? Tenemos la retroalimentación y si tú tuvieras que ir describiendo...

Sujeto 6: Nooo, se queda pegado. ¿Sí?

Entrevistadora: ir describiendo las características para que...

Sujeto 6: No escucho nada, se queda pegado...

Entrevistadora: Chuta, a ver... qué podemos hacer...

Sujeto 6: Se va el internet...

Entrevistadora: Te voy a volver a llamar de nuevo...

(Hubo problemas de conexión, se inicia una nueva llamada vía Meet)

Entrevistadora: Ya... estábamos hablando de retroalimentación, ¿cierto? Y yo te preguntaba qué características debería tener para estar orientada hacia las mejoras del aprendizaje de los estudiantes. ¿cómo tendría que ser esta?

Sujeto 6: eeh... tendría que ser... eeh con algo que los motive... algo que ellos por sí solos... los motive a realizar la retroalimentación... algo haciéndolo, pensándolo en ellos... cómo sería una evaluación pensando en ellos... por ejemplo... si vamos a mostrar un PPT de un contenido X tiene que ser con a lo mejor con los dibujos animados que ellos están viendo ahora... ¿Ya? Entonces esto les va a llamar la atención y va a hacer que esa retroalimentación, esa motivación sea distinta, una forma distinta de poder mostrar ese mismo contenido que a lo mejor podría haber mostrado en una guía que ellos tenían que leer. Eso yo creo que es una buena retroalimentación, pero pensando en ellos.

Entrevistadora: Claro... cuando tú retroalimentas ¿centras tu atención en cómo hicieron esa tarea o en qué características o fortalezas tiene ese estudiante? Porque yo puedo decir “tu trabajo está super bien hecho” o puedo decir “sí, Carlos lo hiciste super bien”. ¿Cuál se esas dos opciones tú ocuparías?

Sujeto 6: La opción, yo por ejemplo les digo... eeh, está bien, pero debes mejorar esto.

Entrevistadora: O sea, netamente centrada en la tarea.

Sujeto 6: Sí, netamente en lo que él hizo y qué es lo que tiene que mejorar.

Entrevistadora: Y ahora vamos a hablar un poco de las decisiones, porque uno evalúa, cierto, para tomar decisiones, ese es como el foco... pensando en todo tu quehacer en el aula ¿Qué elementos tomas en cuenta tú al momento de tomar decisiones? Pueden ser elementos curriculares, contextuales, de recursos.

Sujeto 6: eeh de recursos, ahora estoy tomando muchos elementos de recursos para hacer evaluaciones, ya... por ejemplo, eeh... hemos estado haciendo evaluaciones, así como de forma oral, ya... tomando por ejemplo... con imágenes, donde ellos tienen que visualizar y responder a partir de las imágenes que les estoy mostrando, pero también textuales, también están las evaluaciones que son de forma textual.

Entrevistadora: ya... comprendo... y pensando que siempre hay resultados o niveles de logro detrás de una evaluación ¿cómo tendrían que ser esos resultados para que motiven en ti una toma de decisiones? Por ejemplo, yo digo: oh, mira a este curso le está yendo super mal, voy a tomar una decisión distinta o puede ser que tú digas no esto mira, les ha ido super bien voy a hacer esto. En tu caso ¿Qué tipo de resultados motivan tu toma de decisiones?

Sujeto 6: eeh... qué tipo de resultados me motivan... eeh cuando, claro poh cuando los niños yo sé que están muy mal, y estoy viendo que los resultados no me están dando frutos como yo pensaba ahí es donde tengo que hacer un cambio de chip y decir no poh esta forma no le está funcionando a este curso, tengo que ver otra forma, cambiar la metodología pero con este curso, porque a lo mejor con el otro sí me está funcionando bien.

Entrevistadora: Aaah comprendo, entonces va a depender también del contexto, en que curso estés tú. Y qué pasa contigo como profesora cuando ves que en un curso les está yendo super bien ¿Qué decisión tomas?

Sujeto 6: Eeh cuando les estás yendo super bien... eeh digo ya esa metodología está muy correcta para ese curso, me motiva a seguir de esta misma forma, la misma forma que he estado tomando, porque esa forma es de la que están aprendiendo.

Entrevistadora: Comprendo... y pensando en todo el proceso educativo, tus decisiones, ¿en qué momento de todo este proceso tú tomas decisiones? Al inicio, en el proceso, al final, cada día... ¿cómo va siendo eso?

Sujeto 6: en el proceso... en el proceso voy tomando decisiones porque cada vez que yo voy a avanzando en... no sé... en cada clase, en tres clases y me estoy dando cuenta que hay niños que están quedando atrás entonces en el mismo momento voy haciendo, tomando decisiones en el sentido de que, por ejemplo, si les fue en las tres actividades que hice y no está aprendiendo ese contenido, entonces en ese momento digo ya tengo que hacer otra cosa, otra cosa aparte... tengo que hacer una retroalimentación nuevamente de ese mismo contenido, entonces en el momento voy haciendo todo el cambio correspondiente.

Entrevistadora: Comprendo... nosotras sabemos que la toma de decisiones siempre está orientada hacia la mejora del aprendizaje, cierto, o en la mayoría de los casos. Pensando en

ese aprendizaje, ¿cómo lo describirías tú en el marco solamente de la evaluación formativa?
¿Qué me dirías tú que es aprendizaje?

Sujeto 6: Aprendizaje es... es un proceso, es el proceso del estudiante, yo creo que ese es como un buen aprendizaje, si a medida que yo... que el niño va aprendiendo este proceso, que yo también voy evaluando al mismo tiempo, entonces para mí eso es aprendizaje, un aprendizaje significativo y al momento cuando llegue al final de ese contenido, ya eso es como para saber su conocimiento amplio. Pero para mí es el proceso, ese es el aprendizaje, el momento en que día a día se le va entregando ese contenido.

Entrevistadora: Ya, y como tú dices, por ejemplo, ah ok, Carlos Peña sabe, consiguió este aprendizaje. ¿Cómo tú notas eso, que el ya consiguió el aprendizaje?

Sujeto 6: Eeh... al momento de ver su... al momento de que en el mismo proceso, cuando veo que sus actividades están en forma correcta o al momento cuando se termina este proceso y viene ya la evaluación final, ya... y él me dice y me muestra que ya comprendió todo ese contenido, en esa evaluación final, ahí yo ya me di cuenta que ya lo tiene el contenido aprendido.

Entrevistadora: Comprendo, ahora vamos a empezar a establecer relaciones... ¿te acuerdas de que en el grupo focal hablamos de sentimientos, de imagen mental e interpretación? Ahora vamos a conectar todos estos conceptos y todos estos términos. ¿Cómo tú relacionas el sentimiento que tienes respecto de la evaluación formativa con la imagen mental de la retroalimentación? ¿Cómo relacionas eso tú? Lo que sientes con la imagen que tienes de retroalimentación.

Sujeto 6: Eeh... a ver... la imagen de la retroalimentación me dices... con...

Entrevistadora: Con tus sentimientos acerca de la evaluación formativa.

Sujeto 6: eeeeh... a ver... lo veo como... yo para mí es un sentimiento super confortable se puede decir, sentimiento super confortable cuando me dicen que con la retroalimentación y todo lo que es el proceso de evaluación... eeh... me están diciendo que sí aprendieron con todo esto, para mí es muy “reconfortable” como ya me siento que cumplí con mi labor, cumplí con mi objetivo, y sí ya... ah ya aprendió, yo me siento muy tranquila y feliz de que aprendieron.

Entrevistadora: Super... y ¿tú crees que se relaciona tu imagen mental acerca de la evaluación formativa con la toma de decisiones que tú tienes?

Sujeto 6: Se relacionan...la evaluación formativa... sí, se relacionan totalmente una con la otra ... eeh, porque al final con la toma de decisiones... eeh... la toma de decisiones es adecuada a partir de... eeh... de lo que vamos haciendo durante todo este proceso... entonces por supuesto que tiene mucha relación.

Entrevistadora: y... hablando de las actividades y de la retroalimentación que tú llevas a cabo durante todo este proceso evaluativo, cómo... ¿cuáles son las características de esa relación? ¿Cómo se relacionan las actividades que tú llevas a cabo con la retroalimentación?

Sujeto: Se relaciona con la... el refuerzo positivo, el refuerzo positivo que nosotros vamos haciendo con el proceso, entonces, por ejemplo, cada vez que ellos vayan avanzando con este premio que ellos quieren alcanzar, entonces eso ya es un proceso, y ellos van... lo tienen la relación una con la otra... ¿me entiendes? No sé si se entendió.

Entrevistadora: Entonces, tú en todo este proceso evaluativo que llevas a cabo, todo va mezclado... tú tienes una imagen de retroalimentación, tienes una idea de evaluación formativa y todo lo vas vinculando... ¿Cierto?

Sujeto 6: todo lo voy vinculando en el proceso...

Entrevistadora: Comprendo, y... ¿crees tú que existe relación entre las actividades que tú diseñas y la toma de decisiones que tú llevas a cabo? ¿O tomas decisiones no relacionadas con las actividades?

Sujeto: Sí, yo tomo decisiones a partir de lo que me van mostrando ellos mismos, ellos mismos, si ellos van realizando el proceso de actividades y me van mostrando que no están haciendo bien estas actividades quiere decir que yo voy a tomar una decisión totalmente distinta, voy a tener que cambiar este proceso y hacerlo de otra forma.

Entrevistadora: Comprendo... y ahora ya como para dar un cierre, quiero pedirte a ti que me describas, a partir de todo esto que hemos conversado, la evaluación formativa ¿cómo la describirías tú?

Sujeto 6: eeh... es como... a ver... como una oportunidad para saber si el contenido que estoy entregando es la forma adecuada para estos... para todos los niños. Es una forma de comprender el proceso de aprendizaje de cada uno de los niños

Entrevistadora: Y si tú tuvieras que elegir por un tipo de evaluación... sumativa, diagnóstica, formativa... o transformativa que está ahora también. ¿Cuál elegirías? ¿Con cuál te identificas más?

Sujeto 6: A mí me gusta más la sumativa, la sumativa, que cada vez que haya... que hay un proceso se evalúa respecto a cada niño, entonces se va evaluando respecto a cada proceso.

Entrevistadora: ¿Quieres agregar algo?

Sujeto 6: Noo, nada más, está super bueno... muchas gracias.

Entrevistadora: Gracias a ti por la disposición y muchas gracias también por aportar a este estudio.

Sujeto 6: no, de qué, no hay problema.

Entrevistadora: Que estés bien. Adiós.

Anexo N°3: Autorizaciones y Consentimientos Informados

N°	Tipo de documento	Agente	Materia
1	Carta de autorización	Director	Se solicita autorización para investigar en el establecimiento educacional.
2	Consentimiento informado entrevista semiestructurada	Profesoras	Se solicita consentimiento para participar en la entrevista semiestructurada.
3	Consentimiento informado grupo focal	Profesoras	Se solicita consentimiento para participar en el grupo focal.