



LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR EN FORMACIÓN

Perla Lizeth Córdova Valenzuela
perla.cordova@uabc.edu.mx

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores).

Porcentaje de avance: 22%

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Programa de posgrado: Doctorado en Ciencias Educativas.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.



Resumen

El objetivo de este proyecto es analizar el trayecto de aprendizaje durante la práctica profesional de los docentes de preescolar en formación inicial durante la práctica intensiva. Para lograr este propósito, se propone llevar a cabo una investigación dividida en tres estudios: una revisión sistemática de la literatura, el diseño y aplicación de un cuestionario para explorar el proceso de retroalimentación de práctica profesional de los docentes de preescolar en formación y una estrategia de intervención basada en la evaluación formativa. El presente documento presenta una descripción breve de algunos elementos que son de importancia para el tema de investigación. Primeramente, se presenta la problematización del objeto de estudio. Posteriormente se describe lo que se entiende por formación inicial docente, evaluación, evaluación formativa y retroalimentación de la práctica. Después se presentan algunos aspectos contextuales que se refieren a la formación inicial de docentes de preescolar en México, especialmente los que se relacionan con la práctica profesional.

Palabras clave: Evaluación formativa, Práctica pedagógica, Formación inicial de profesores, Educación preescolar.

Introducción

Para los sistemas educativos, la formación inicial de los profesores es un asunto crítico debido al potencial formativo de los futuros docentes (Prats, 2016; Valle y Manso, 2018). Al ser parte de un sistema más amplio, donde confluyen diversos procesos, agentes e instituciones, la formación inicial representa un problema ya que carece de independencia (Marcelo y Vaillant, 2018). Sin embargo, se reconoce que en esta etapa es donde se espera que se sienten las bases para el desarrollo profesional docente.

El objetivo principal de la formación inicial es crear las condiciones pertinentes para que los docentes desarrollen competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en su profesión (Vaillant y Marcelo, 2021). El elemento que destaca en esta etapa debe ser el acercamiento a la práctica profesional o prácticum (Valle y Manso, 2018; Prats, 2016; y Tejeda-Fernández et al., 2017). Esto responde a la necesidad de incluir saberes disciplinares y prácticos que son centrales en la preparación inicial del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2021). Es decir, aquellos que tienen gran potencial formativo en los futuros docentes pues es un acercamiento formal al contexto real (Valle y Manso, 2018).

La evaluación de las experiencias de práctica profesional debe ser formativa y considerar como elemento central la retroalimentación (Valle y Manso, 2018). Ésta debe conducir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cizek et al., 2019). Sin embargo, cuando es llevado a la práctica regularmente no se realiza de la mejor manera (Pedroza y García-Poyato, 2022). Relacionado con esto, la evaluación de la práctica de docentes de preescolar en formación, especialmente lo referido a la retroalimentación en la educación normal es un tema poco estudiado o documentado formalmente (Jiménez-Fuentes y Fernández-Crispín, 2019; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Se ha documentado que durante la evaluación y retroalimentación de la práctica profesional pueden presentarse dificultades referidas a diversos aspectos como: la formación de los formadores (Alirio y Zambrano, 2011); la escasa la observación y orientación in situ de los asesores y/o tutores universitarios (Tejada-Fernández et al., 2017; Valle y Manso, 2018); la insuficiente investigación referida a los formadores de docentes en Latinoamérica (Vaillant, 2013); la dificultad para aprovechar la retroalimentación escrita (Adalberon, 2020); algunas desventajas de la retroalimentación entre pares (Sunzuma et al., 2022); y la insuficiente reflexión de la retroalimentación brindada (Wilcoxon y Lemke, 2021). Si bien estas investigaciones son significativas, resultan escasas y ninguna considera como participantes a docentes de preescolar en formación.

Al considerar lo anterior, se estableció como objetivo general Analizar el trayecto de aprendizaje durante la práctica profesional de los docentes de preescolar en formación inicial durante la práctica intensiva.

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué se ha estudiado en la literatura sobre la evaluación de la práctica profesional de docentes de preescolar en

formación?, 2) ¿Cómo se realiza retroalimentación de la práctica profesional de los docentes en formación inicial de la licenciatura en educación preescolar durante la práctica intensiva según la perspectiva de los estudiantes de tres escuelas normales de Baja California? y 3) ¿Cuáles los cambios en la práctica docente de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar a partir de una intervención basada en la evaluación formativa?

Desarrollo

El concepto de formación del profesorado, según Marcelo (1995) tiene varios elementos a considerar, en primer lugar, afirma que es el “campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, ...estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en ejercicio se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje” (p. 83). Asimismo, existen diversas formas de explicar las etapas de la vida profesional de los docentes. Dentro de las más relevantes, se encuentra Feiman (como se citó en Marcelo, 1995), quien plantea cinco, dentro de las cuales se encuentra la formación inicial. Esta se refiere a la preparación formal en una institución formadora de docentes, generalmente universitaria (Morris y Patterson, 2013).

Darling-Hammond (2017) y Vaillant y Marcelo (2021) establecen que en esta etapa de formación docente es de gran importancia que se integren saberes tanto disciplinares como prácticos. Ante este segundo aspecto, se plantea promover experiencias de práctica profesional y se acerquen a la realidad con el fin de que los futuros docentes se involucren en actividades de observación, planeación y demás actividades de enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2021).

La evaluación, en especial una evaluación formativa que promueva su aprendizaje profesional surge como elemento importante. Scriven (1991) define a la evaluación formativa como aquella que se lleva a cabo durante el desarrollo de un programa, producto o proceso experimentado por una persona con el fin de ayudar a mejorarlo. La evaluación formativa debe considerar tres aspectos importantes: debe ser colaborativa, es decir, puede proveer de información para el estudiante y, al mismo tiempo, para que el docente mejore o redireccione su práctica; es procesual pues, debe llevarse a cabo a lo largo del curso o programa; y debe considerar la retroalimentación con el fin de suministrar información para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cizek et al., 2019).

La retroalimentación en los procesos de evaluación formativa cobra mayor importancia debido al potencial que tiene en la mejora de cualquier proceso (Hattie y Timperley, 2007; Boud y Molloy, 2015). A su vez, ésta juega un papel relevante en el proceso de formación inicial de los docentes. Puesto que es concebida como la información que es proporcionada por algún agente, relacionada con aspectos del desempeño en la práctica profesional o de comprensión de uno de éstos. Asimismo, la retroalimentación es una consecuencia del rendimiento pues debe percibirse como parte de un proceso de corrección y/o de los procesos de enseñanza-

aprendizaje; pero es necesario que se comprenda la diferencia entre brindar instrucción y brindar retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007; Boud y Molloy, 2015).

Según el modelo de Hattie y Timperley (2007), una retroalimentación eficiente debe guiar tanto al estudiante como al profesor a responder tres preguntas: ¿a dónde voy? (Feed Up), relacionado con los objetivos; ¿cómo voy? (Feed Back), relacionado con el progreso y/o sobre cómo proceder; y ¿Hacia dónde voy? (Feed Foward), con la intención de conducir a mayores posibilidades de aprendizaje. En el mismo modelo se presentan cuatro niveles de retroalimentación: (1) de la tarea o retroalimentación correctiva, está referida a los productos; (2) del proceso, relacionada con el procedimiento y la puesta en práctica de los conocimientos y/o habilidades; (3) autorregulación, realizada por el estudiante para perseguir objetivos propios; y (4) de la persona, concerniente a las características de la persona más que a sus procedimientos o tareas. Se planea utilizar las premisas de este modelo en la presente investigación.

Se propone que, debido a las características de la investigación, el método se divida en tres estudios. Los primeros dos de manera exploratoria y un tercero para la adaptación del instrumento y propuesta de intervención basada en la evaluación formativa de la práctica profesional de los docentes de preescolar en formación.

En el estudio uno se pretende realizar una revisión sistemática de la literatura sobre la evaluación de la práctica de docentes de preescolar en formación de los últimos 20 años. Este será de tipo exploratorio pues no se encontró una revisión sistemática o metaanálisis enfocada en el tema. Para lograrlo, se utilizará el Modelo PRISMA por sus siglas en inglés: Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021). Para ello se establecieron cuatro fases: 1) Revisión inicial de descriptores en el tesoro de ERIC; 2) Implementación el Modelo PRISMA, con tres etapas: a) Identificación, b) Cribado o filtrado, e c) Inclusión (Page et al., 2021); 3) Sistematización de artículos incluidos y 4) Análisis e interpretación de resultados.

Posteriormente, en el estudio dos, se llevará a cabo una investigación no experimental de corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Asimismo, con el fin de conocer la percepción de los docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar sobre la retroalimentación de su práctica intensiva de tres instituciones, se consideró pertinente realizar una investigación censal (Hernández-Sampieri et al., 2014; Kerlinger y Lee, 2001).

Para este segundo estudio se utilizará un cuestionario pues lo que se pretende es recuperar la percepción de los participantes. Se adaptó el procedimiento propuesto por Hernández-Sampieri et al. (2014); con 11 pasos divididos en tres fases: diseño, aplicación y análisis. En la primera fase se pretende: (1) Entrevista y grupo focal con cuatro docentes de preescolar en formación para explorar las experiencias de evaluación y retroalimentación de la práctica, (2) Revisión enfocada de la literatura, (3) Desarrollar el cuestionario, (4) Validación por jueces, (5) Pilotaje, (6) Entrevista cognitiva (dos estudiantes), (7) Integración del instrumento. En la segunda fase la (8) Aplicación del instrumento en las tres instituciones. En la tercera fase (9) Preparación de los datos, (10) Análisis descriptivo de las preguntas cerradas, (11) Análisis de contenido cualitativo (deductivo) a las preguntas abiertas.

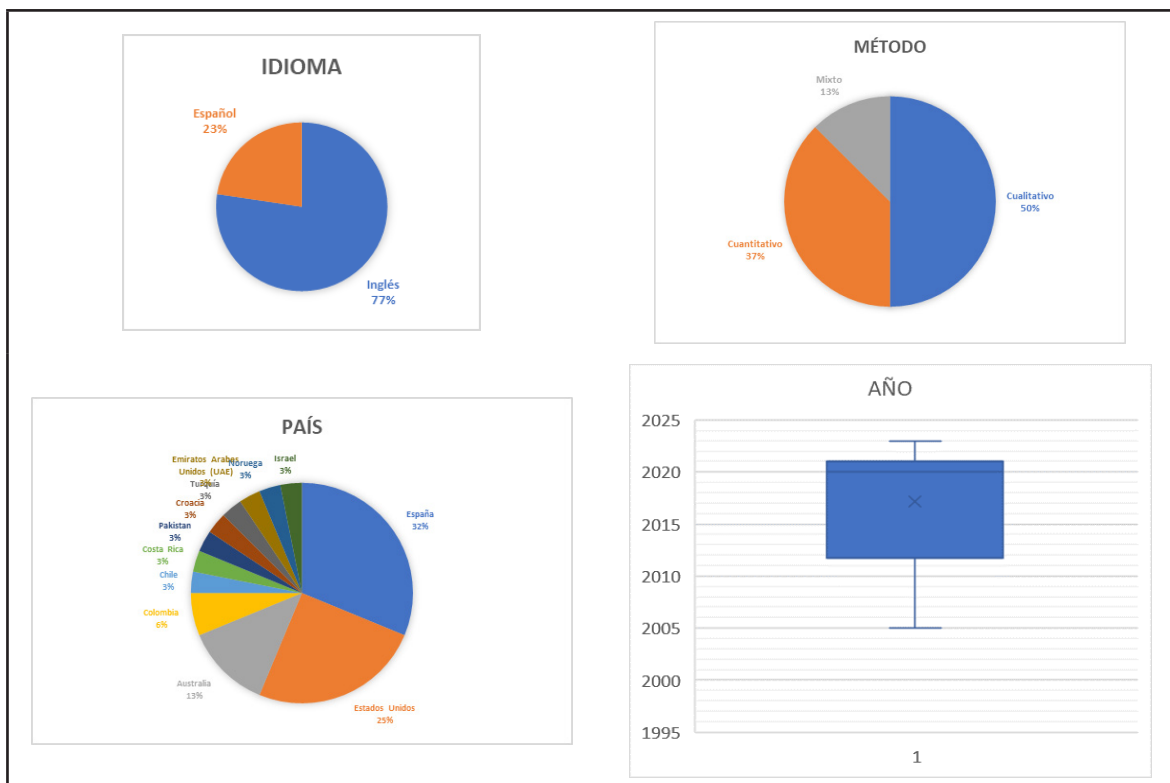
El estudio tres se llevará a cabo bajo el paradigma cuantitativo, cuasi experimental (Kerlinger y Lee, 2001). Este diseño resulta adecuado debido a que se pretende identificar los cambios en la práctica docente de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar a partir de una intervención basada en la evaluación formativa. Para este estudio se tiene planeado trabajar en una escuela normal de Ensenada B.C.

Este estudio se divide en tres etapas: diseño de la intervención, adaptación de la Rúbrica de Evaluación del Desempeño Docente (REDD) (Pedroza y Luna, 2017) e intervención. En la primera etapa se espera realizar las siguientes actividades: diseño de la intervención y validación por jueces de esta; en la segunda se realizarán: adaptación del instrumento de evaluación (REDD); validación por jueces de la adaptación del instrumento; pilotaje del instrumento mediante la evaluación de la práctica de estudiantes de quinto semestre; entrevista cognitiva con dos docentes responsables de la práctica; integración del instrumento final. La tercera etapa consistirá en: una primera aplicación del instrumento durante el período de práctica de los estudiantes de séptimo semestre; análisis de los datos de la primera aplicación; segunda aplicación del instrumento durante el período de práctica de los estudiantes de octavo semestre; y análisis de los datos de la segunda aplicación.

Consideraciones finales

Al momento, se tienen resultados parciales del estudio uno y dos. Del primer estudio se realizó la primera fase: revisión inicial de descriptores en el tesoro de ERIC. Se encontraron tres grupos de descriptores: Práctica profesional, docentes en formación, evaluación, educación preescolar. Asimismo, se llevó a cabo la segunda fase, la implementación el Modelo PRISMA. Se efectuaron las tres etapas: identificación de la formula general para la búsqueda, Cribado o filtrado para la última etapa, inclusión, de esta resultaron 32 documentos incluidos. La penúltima fase: sistematización de los artículos incluidos, se realizó un avance, con un mapeo. Se revisó el idioma, país de origen, título, resumen, metodología, hallazgos principales. Se encontró que 77% de los documentos fue escrito en inglés y el resto en español. Los países con mayores publicaciones fueron España (32%), Estados Unidos (25%) y Australia (13%). 2017 fue el año promedio de publicación (ver Figura 1).

Figura 1. Resultados preliminares de la sistematización de los artículos incluidos



Del segundo estudio se llevó a cabo el primer paso del diseño del cuestionario. Se entrevistó a cuatro docentes de preescolar en formación y se llevó a cabo un grupo focal con las mismas participantes con el fin de describir su experiencia sobre la retroalimentación de su práctica profesional en una normal pública de Ensenada, Baja California.

Fue posible identificar fortalezas y dificultades en el proceso de retroalimentación de los docentes de preescolar en formación. Sobre las dificultades, fue posible identificar que ninguna de las participantes ha tenido alguna experiencia de evaluación ni de retroalimentación de la práctica profesional por parte de algún formador durante su formación inicial. Otro hallazgo fue el desconocimiento de los criterios de evaluación tanto de la práctica como de los productos relacionados a ésta. Por otra parte, las docentes en formación refirieron tener escasas experiencias en el establecimiento de metas. Sobre las fortalezas identificadas, se encontró que se atribuyen valoraciones positivas a la evaluación y retroalimentación de la práctica que realiza el mentor, así como a la comunicación que tienen con éste. Otra fortaleza identificada fue la reflexión y/o autorregulación que realizan con cuestionamientos propios y las reflexiones después de las jornadas escolares. La autorregulación en los procesos de mejora es sustancial en este proceso de formación pues hace consciente a los estudiantes de las metas y objetivos, además del progreso que tienen.

Referencias

- Adalberon, 2020 (2020): Providing assessment feedback to pre-service teachers: a study of examiners' comments, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI:10.1080/02602938.2020.1795081
- Alirio, E., y Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. Artículo de investigación. *Entornos*, (24), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). "¿Cuál es el problema del feedback?". En D. Boud y E. Molloy (Coords.) *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea, 13-24.
- Cizek, G., Andrade, H., y Bennett, R. (2019). Formative Assessment: History, Definition, and Progress. En H. Andrade y R. Bennett y G. J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-formacion-inicial-de-docentes-de-la-educacion/>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 68(2), 19–33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Jornet, J. M., Leyva, Y. y Sánchez, P. (2009). "Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa", en J. Jornet y Y. Leyva (comps.) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*, Naucalpan: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, 67-75.
- López-Pastor, V.M., Molina, M., Pascual, C., y Manrique, J.C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <http://bit.ly/2wlylUi>
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. En *Estructura conceptual de la formación del profesorado*, 182-183.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489. 27-32. https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

- Morris, J., y Patterson, R. (2013). *Around the world. The evolution of teaching as a profession*. Wellington: The New Zealand Initiative.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D., Yepes-Nuñez, J., Urrútia, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas, *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 68(2), 19–33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Pedroza, L. H., y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Pedroza, H. y García-Poyato, J. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sunzuma, G., Zezekwa, N., Gwizangwe, I., & Zinyeka, G. (2022). Peer feedback versus teacher educators feedback in peer teaching: Zimbabwean teacher educators and pre-service teachers' views. *Pedagogical Research*, 7(3), em0130. <https://doi.org/10.29333/pr/12097>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19). 91-114 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678005>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle J. M. y Manso J. (2018). El Prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*; 1-5. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685215/practicum_valle_CP_2018.pdf?seq
- Wilcoxon, C. L., y Lemke, J. (2021). Preservice teachers' perceptions of feedback: The importance of timing, purpose, and delivery. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(8). <https://doi.org/10.53761/1.18.8.14>