

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ORIENTACIÓN

Evaluation and feedback practices in orientation training

- Flor Jiménez*
Universidad de Costa Rica
✉ flor.jimenez@ucr.ac.cr
iD <https://orcid.org/0000-0001-6067-5083>
- Roxana Chinchilla Jiménez
Universidad de Costa Rica
✉ roxana.chinchilla@ucr.ac.cr
iD <https://orcid.org/0000-0002-5176-6060>

Resumen

La mayoría de los trabajos sobre evaluación educativa realizados en Costa Rica se han centrado en señalar el cambio conceptual, la relación de la evaluación con la docencia y la evaluación del desempeño del docente mediante el estudiantado. El presente artículo tiene como propósito analizar las prácticas habituales de evaluación del grupo docente de la Práctica profesional del bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Las personas participantes fueron nueve docentes y trece estudiantes. Se utilizó el paradigma cualitativo y las técnicas de entrevista a profundidad y grupo focal. Se obtuvieron resultados tales como: las personas participantes ven la evaluación como un proceso sumativo y formativo; al existir varias tareas de evaluación consideran que el tiempo dedicado al desarrollo de cada tarea no es el adecuado. Las personas participantes confunden las guías de trabajo con los criterios de evaluación. Se observa la retroalimentación como una herramienta que permite favorecer el proceso de evaluación.

Palabras claves: evaluación del estudiante, evaluación formativa, evaluación sumativa, retroalimentación, evaluación de la educación, tareas de evaluación, orientación pedagógica, práctica pedagógica.

Abstract

Most of the studies on the educational evaluation carried out in Costa Rica have focused on pointing out the conceptual change, the relationship of evaluation with teaching, and the evaluation of teaching performance by the students. The purpose of this research is to analyze the usual evaluation practices of the teaching group of the Professional Practice of the baccalaureate in Educational Sciences with an emphasis in Guidance from the University of Costa Rica. The participants were 9 teachers and 13 students. We used the qualitative paradigm and the techniques of in-depth interview and focus group in the investigation. Results were obtained such as the participants see the evaluation as a summative and formative process; since several evaluation tasks, the participants consider that the time dedicated to the development of each task is not adequate. The participants confuse the work guides with the evaluation criteria. Feedback is observed as a tool that allows improving the evaluation process.

Keywords: student evaluation, progress monitoring, formative evaluation, evaluation methods, evaluation tasks, orientation, teacher education, summative evaluation.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
Sitio web: <https://revistas.isfodosu.edu.do/recie>

* Autor de correspondencia
Recibido: 08 noviembre 2018
Aprobado: 14 diciembre 2018

COMO CITAR:

Jiménez, F., & Chinchilla-Jiménez, R. (2018). Prácticas de evaluación y retroalimentación en la formación de orientación. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 26-42. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp26-42>

1. Introducción

Este artículo tiene como finalidad presentar el análisis de las prácticas de evaluación y la retroalimentación que brinda la persona docente universitaria de la práctica profesional de formación en Orientación, desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada. La práctica profesional en Orientación tiene como propósito que el estudiantado planifique, ejecute y evalúe un programa donde puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en el nivel de educación primaria o secundaria del sistema educativo costarricense. En dichos niveles educativos, el alumnado de la carrera realiza procesos de orientación de forma colectiva e individual, trabaja con el personal docente de la institución y con los padres, madres o tutores.

Para fines de la práctica profesional, el estudiantado acude ocho horas semanales a las instituciones educativas previstas. Asimismo, debe asistir a clases en la universidad. Los diferentes procesos de orientación que realiza son supervisados por el profesorado de la universidad, el cual, utiliza una guía de evaluación para ofrecer la retroalimentación.

La presente investigación se llevó a cabo utilizando las dimensiones del análisis de las prácticas de evaluación de Coll (1996-1998) y Jiménez (2013). Sus resultados serán un insumo para los cursos de práctica profesional que se imparten en la carrera de Orientación y para las prácticas de mejora que, a partir de la reacreditación, se deben realizar.

Por todo lo anterior, la presente investigación pretende: i) analizar el proceso de evaluación y retroalimentación en la práctica profesional de Orientación de la Universidad de Costa Rica, ii) describir los procesos de evaluación en la práctica profesional de orientadoras y orientadores, y finalmente, iii) determinar la retroalimentación que el profesorado brinda al estudiantado como práctica de evaluación.

2. Marco teórico

La finalidad de la educación es promover la construcción de la identidad personal de las generaciones más jóvenes, de manera que las sitúe de forma competente, participativa, activa y crítica en la sociedad. Por ello, para lograr una calidad de la educación es necesario querer innovar y transformar en los diferentes niveles, las prácticas educativas de la evaluación; teniendo en cuenta las diferencias individuales, la coordinación entre docentes; contar con un enfoque en el que se tenga claridad de lo que se entiende por evaluación del aprendizaje, un programa que contenga el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el personal docente y el estudiantado en un proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir; situaciones o actividades de evaluación que brinden a la persona docente y al estudiante la posibilidad de desarrollar la actividad conjunta que permite adquirir contenidos y competencias (Coll, Barberà & Onrubia, 2000; Prieto & Contreras, 2008; Jiménez, 2013; Rochera & Naranjo, 2007; Villa & Poblete, 2004).

2.1. La perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje

La perspectiva constructivista sociocultural entiende la educación como una práctica social con fines de socialización e individualización; como un instrumento por el que una sociedad intenta promover el desarrollo de estudiantes a través del aprendizaje de saberes culturales relevantes, que

respondan a sus intenciones educativas, las cuales, se concretan en un currículo que incluye contenidos y saberes (Coll, 2001; Coll, Martín & Onrubia, 2001; Martínez, 2014; Remesal, 2011). Desde esta perspectiva, “las intenciones educativas se logran a partir de una ayuda sistemática, planificada y continuada por parte de los adultos o personas más preparadas” (Coll, 2001, p.157). En este sentido, las prácticas de evaluación son entendidas como una actividad estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se consideran componentes del análisis de estas: el enfoque de evaluación, el programa, las situaciones y tareas de evaluación (Coll, 2001).

2.2. El enfoque de evaluación

El enfoque de evaluación de cada docente está determinado por la concepción que tiene de la naturaleza y las funciones de la misma; es el que preside, orienta y condiciona, de forma más o menos directa y con mayor o menor coherencia, el programa de evaluación y las situaciones o las tareas de evaluación. En consecuencia, se trata de analizar la parte epistemológica de la evaluación: la relación entre el pensamiento pedagógico y las prácticas de evaluación del profesorado.

2.2.1. El programa de evaluación

Este primer nivel de análisis de las prácticas de evaluación está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, integradas por una o varias tareas de evaluación, seleccionadas y diseñadas, tomando en cuenta las características del estudiantado y las de la propuesta educativa en que su actividad de aprendizaje se inserta. El o la docente planifica, organiza y diseña las diferentes situaciones de evaluación que se realizarán durante el proceso de aprendizaje (en este caso la práctica profesional) y las plantea y distribuye a lo largo del tiempo de duración del mismo.

2.2.2. Las situaciones o las actividades de evaluación

Es el segundo de los niveles de análisis. Son episodios de la actividad conjunta de las secuencias didácticas en los que la actividad planificada, o efectivamente desarrollada entre educador y aprendiz está presidida por el motivo común, o al menos, parcialmente compartida, de mostrar o ayudar a mostrar los conocimientos que el estudiantado han adquirido sobre diferentes contenidos. La evaluación permitirá tener elementos para que la persona docente aplique el ajuste del acompañamiento a lo largo del proceso de la práctica profesional, en el que se presenta el cambio o la innovación con relación a la construcción del conocimiento de cada estudiante (Coll, 2003; Jiménez & Mauri 2012; Rochera & Naranjo, 2000).

En este segundo nivel, las situaciones de evaluación pueden estar constituidas por actividades de diferentes tipos, como son: las de preparación de la evaluación (SAP), que se refieren a aquellas actividades o tareas de evaluación que se llevan a cabo antes de la aplicación de las situaciones o los instrumentos mismos de evaluación ; las actividades de evaluación propiamente dichas (SAE), entendidas como aquellas tareas de evaluación específicas que se deberán resolver en un tiempo, condiciones y situaciones determinados; las actividades de corrección / calificación (SAC), destinadas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación, mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación; las actividades de comunicación (SAD), dirigidas

a devolver y comunicar al estudiantado los resultados de su aprendizaje, obtenidos en las tareas de evaluación; y por último, las actividades de aprovechamiento (SAA), que se caracterizan por explorar didácticamente los resultados de la evaluación -errores y aciertos- en el marco de nuevas tareas (Coll, Mauri & Rochera, 2012; Mauri & Barberà, 2007; Jiménez, 2013; Mauri & Rochera, 2010; Rochera & Naranjo, 2007).

2.2.3. Tareas de evaluación

Componen cada una de las actividades de evaluación y constituyen el tercer nivel de análisis de las prácticas de evaluación; es decir, son el ámbito micro de aproximación a las prácticas evaluativas. En este nivel se da el planteamiento de diferentes preguntas, ítems o problemas que responde, aborda o resuelve cada estudiante en el transcurso de una determinada situación de evaluación.

Es necesario que el o la docente informe al estudiantado sobre los nombres de las tareas de evaluación que deben realizar y los productos que se esperan de cada una de ellas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evaluarán, así como la exigencia cognitiva que deben aplicar según la situación o la actividad de evaluación solicitada. Se debe valorar si están todas las exigencias cognitivas presentes en la situación o la actividad de evaluación y valorar la calificación de cada situación en el conjunto del programa (Coll et al., 2000; Tallaferro, 2006, Clark, 2017).

2.3. La ayuda al alumnado en las prácticas de evaluación. La retroalimentación

2.3.1. Conceptuación de retroalimentación

La retroalimentación se entiende como la información o los comentarios facilitados por el docente al estudiantado, en relación con los aspectos de la interpretación, la comprensión o la ejecución de una tarea, para lograr reducir las discrepancias entre los conocimientos que muestra actualmente y el logro de una meta de aprendizaje. El suministro de información explícita sobre las normas de evaluación y de retroalimentación, desde la parte “experta” a la “novata”, se lleva a cabo guiado por la expectativa de que el último grupo podrá utilizar la información para desarrollar su propia comprensión y reorientar la propia actividad al logro de los objetivos (Viciano, Cervelló, Ramírez, San Matías & Requena, 2003; Álvarez, Espasa & Guasch, 2012, Bound & Molloy, 2015; Jiménez, 2013; Villa & Poblete, 2004).

En consecuencia, para lograr que las alumnas y los alumnos se conviertan en miembros activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se necesitan más que conocimientos disciplinarios o incluso, un acercamiento al estudiantado. El mismo debe abandonar el papel pasivo de seguir «las instrucciones» en procesos controlados por las personas expertas académicas e implicarse activamente en la valoración, revisión y mejora del propio aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Jiménez & Mauri, 2012; Villardón, 2006; Yee & Wai, 2005).

La población estudiantil aprecia y demanda una buena retroalimentación, pero, así como en la práctica de la evaluación en su conjunto, todavía hay muchos aspectos poco conocidos y problemas con la práctica de la retroalimentación. Un estudio mostró que el 30% del estudiantado encuestado no había encontrado ayuda en la retroalimentación, y la mayoría aseguró haberlo utilizado solo a veces. Estos resultados se suman a los de otra investigación, que encontró que la retroalimentación

a menudo no es comprendida por el alumnado, concluyendo que, el estudiantado no suele leer las notas que sus docentes escriben en los trabajos evaluados (Bailey, 2009). Una razón que podría explicar también estos resultados es que *la retroalimentación* se da mucho tiempo después de que el trabajo ha sido realizado, cuando las alumnas y los alumnos ya no tienen interés y se encuentran centrados en otras tareas (Gibbs & Simpson, 2004; Rust, O'Donovan & Price, 2005; Bennett, 2011; Álvarez et al, 2012; Cabrera, Mayordomo & Espasa, 2016; Cano, 2014, 2016; Paloni & Donolo, 2009) (McLellan, 1996).

Al describir las prácticas evaluativas reales, la Universidad de Costa Rica, en concreto, la sección de Orientación, requiere insumos que permitan tener un modelo para evaluar las prácticas evaluativas con base en la perspectiva constructivista sociocultural, y que tenga una relación estrecha con la propuesta pedagógica contenida en el plan de estudios, el cual asume.

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo (Flick, 2004). La elección de dicho paradigma parte del objetivo o finalidad última del presente estudio, que es la de tratar de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular; su finalidad no es la búsqueda de universales abstractos alcanzados a través de inferencias estadísticas de muestras para poblaciones, sino de universales concretos a los cuales se llega estudiando casos específicos, intentando descubrir lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares.

3.2. Método

Se trabajó con la opción metodológica de estudio de caso, que tiene por finalidad última identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de informaciones diversas y complementarias, el fenómeno objeto de estudio en toda su profundidad y en su contexto real sin alteraciones de los elementos por estudiar (Weinberg, 2002).

3.3. Personas participantes del estudio

Para desarrollar el presente estudio se realizaron entrevistas a nueve docentes. De estos, cuatro habían impartido el curso de práctica profesional y cinco cumplen la labor de supervisar al estudiantado en el centro educativo en el que realiza su práctica profesional. También se entrevistaron trece estudiantes que ya habían cursado su práctica profesional y que sabían su nota final del curso o asignatura.

3.4. Técnicas utilizadas

Se elaboró una guía de preguntas sobre las prácticas de evaluación de la asignatura para realizar entrevistas al equipo docente de la práctica profesional y al estudiantado que había cursado la asignatura. La guía se construyó a partir de las variables conceptuales para el análisis, la revisión y la mejora de las prácticas de evaluación propuestos por la perspectiva constructivista sociocultural

situada (Jiménez, 2013). La tabla 1 identifica las dimensiones o los elementos principales que conforman las representaciones de las profesoras y los profesores, así como las prácticas de evaluación y la retroalimentación en la práctica profesional que recibe el estudiantado.

Tabla 1:

Variables conceptuales de las prácticas de evaluación y la retroalimentación

La evaluación de la práctica profesional: es la concepción que tiene el docente sobre la naturaleza y las funciones de la evaluación. Tiene relación con la epistemología de la evaluación
El objeto de la evaluación: entendido como las habilidades y los contenidos que se desarrollan en la práctica docente.
El programa de evaluación: es la conformación de un conjunto de situaciones o actividades de evaluación integrado por varias tareas de evaluación. En esta participan personas o instituciones que intervienen en la evaluación de la práctica profesional.
Situaciones de evaluación: son las actividades de preparación de la evaluación, las de evaluación propiamente dichas y las de corrección y calificación, las de comunicación de los resultados de la evaluación al estudiantado y las de aprovechamiento.
Tareas de evaluación: consisten en cada actividad de evaluación que el estudiantado debe desarrollar; debe conocer los productos que se esperan de cada área de evaluación.
Retroalimentación en la práctica de evaluación: son los comentarios o la información ofrecidos por el o la docente, en relación con los aspectos de interpretación, comprensión o ejecución de una tarea para reducir la discrepancia entre los conocimientos actuales y los de una meta futura.

Fuente: Jiménez (2013) y Coll et al. (2000).

La entrevista al equipo docente se realizó antes de iniciar el curso, para reconocer lo que declaran sobre las prácticas evaluativas que aplican en la práctica profesional. El estudiantado fue entrevistado al concluir el curso y contar con la nota por parte del docente de la práctica profesional. Se transcribieron todas las entrevistas. También se realizó un grupo focal los docentes y el estudiantado, con el propósito de realizar la devolución y la validación de la información recopilada.

El procedimiento presentado pretende, de acuerdo con Yin (1989), garantizar la calidad de las distintas fuentes, lo que implica a su vez: a) el uso de distintas técnicas de recogida de datos, tales como, las entrevistas y el análisis de documentos; b) el mantenimiento de la cadena de evidencia, que permita a otras personas investigadoras reconstruir el contexto en que fueron obtenidas las evidencias y los criterios y las técnicas para recogerlas, y c) la creación de una base de datos del estudio del caso que contenga el registro de las evidencias que se han recogido y que permita seguir el proceso empírico desde los datos brutos hasta la interpretación de los mismos.

3.5. Análisis de la información

El análisis se realizó por medio de la codificación, condensación y la interpretación del significado. En otras palabras, se asignó una palabra clave conocida como código a determinadas partes del texto transcrito, esto facilitó la cuantificación para ver la frecuencia con la que aparecen ciertos temas y relacionarlos, compararlos o examinarlos para finalmente resumir los significados obtenidos

en categorías y subcategorías. Los datos fueron recopilados, analizados y triangulados para dar respuesta a la fiabilidad y la validez del presente estudio (Taylor & Bogdan, 2010). La triangulación se realizó al combinar las dos técnicas utilizadas y la teoría, todo esto para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En síntesis, para la interpretación de los datos, se reunió, clasificó, organizó y se presentó la información tomando en cuenta las variables de las prácticas de evaluación, señaladas en el marco teórico y la tabla que se presenta en la metodología. Estos datos facilitaron el análisis y la interpretación.

4. Análisis y discusión de los resultados

En la primera variable denominada *evaluación de la práctica profesional: naturaleza y funciones de la evaluación en la experiencia profesional de Orientación*, se hace referencia a la conceptualización de la evaluación en la práctica, en donde para las personas entrevistadas la evaluación es sumativa y formativa, lo que permite visualizar el cumplimiento de objetivos y logros académicos. De esta forma, tales personas definen la evaluación de la siguiente manera:

Es un juicio de valor que como supervisor yo tengo sobre lo que hace la estudiante o el estudiante en el ejercicio de su práctica con los chicos con base en el planeamiento. (Profesional en Orientación 2)

Para mí la evaluación es la forma de ir con el acompañamiento, mejorando durante el curso, tiene una característica sumativa y la otra formativa que para mí es la más importante, que es el crecimiento. (Profesional en Orientación 5)

Se observa cómo la evaluación es concebida como un punto de partida importante que se constituye mediante el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender, por ende, tal y como lo mencionan Coll (2001, 2003); Remesal (2012) Brown y Remesal (2012); y Pérez (2002), la evaluación es un proceso de reflexión que permite valorar los resultados de diferentes acciones realizadas. De igual forma, Coll et al. (2000) y Jiménez (2013) en sus investigaciones señalan que la evaluación es un proceso integral, que toma como referencia tanto al alumnado, al profesorado, a la institución y al contexto; con el fin de tener varias referencias en el momento de evaluar; además, dichos autores plantean la existencia de la evaluación sumativa y la formativa, aspectos a los cuales las personas entrevistadas aluden.

Dentro de esta misma variable, también se hace referencia a lo que las personas entrevistadas logran ubicar como criterios de evaluación de la práctica profesional en Orientación. Estos son concebidos como las pautas escritas que facilitan y guían la evaluación de las diferentes prácticas evaluativas por parte del cuerpo docente, tal y como lo mencionan los siguientes profesionales en Orientación, al indicar:

Tenemos una guía como supervisores y esa guía evalúa varios aspectos, desde la parte de empatía, dominio del tiempo, manejo del grupo, la parte de ética, si hay un hilo conductor a lo largo de la sesión. (Profesional en Orientación 2)

Sí, en cada una y por lo general durante toda la práctica nos van dando guías de qué se evalúa y qué se espera en cada uno de los trabajos, entonces digamos dan una guía de todo. (Estudiante de Orientación 3)

Se puede observar que la mayoría de las personas ve los criterios de evaluación como las guías que se usan y, no precisamente, como los criterios que se evalúan en esas guías. Cabezas y Miño (s.f.) mencionan que los criterios de evaluación representan la fuente de información, dentro del proceso, acerca de los aprendizajes, lo que permite formar un juicio de valor. Pérez (2002), Jiménez (2013) y Coll et al. (2000) indican que la evaluación debe poseer criterios, en los cuales se puedan identificar la objetividad y la validez, ya que la evaluación debe medir, analizar y concluir sobre los hechos tal y como se presentan en la realidad, sin que medie algún tipo de interpretación por parte de las personas evaluadoras, libre de influencias para proporcionar conclusiones fidedignas.

Es necesario que las personas involucradas en la práctica profesional revisen cada una de las tareas de evaluación en relación con el tiempo que el estudiantado debe dedicar a estas, y los criterios de evaluación que se utilizarán. También, es preciso que exista claridad entre los participantes y se trabaje en equipo para analizar la forma de evaluación formativa y sumativa que se realiza en el curso de la práctica profesional en Orientación.

Por otra parte, se presenta la segunda variable de análisis: *objeto de la evaluación*, en esta se ubican las habilidades y los contenidos que se promueven con la práctica profesional en Orientación; destacan en primera instancia aquellas habilidades que tanto los profesionales que supervisan como las personas docentes que imparten el curso o asignatura, así como, el estudiantado egresado de la práctica profesional, consideran se adquieren:

La habilidad de la actitud empática que tienen que tener ellos con el estudiantado Además, la actitud de una escucha activa, con el grupo, porque se promueve también que sean flexibles en su planeamiento. (Profesional en Orientación 1)

Yo digo que es un empoderamiento profesional, yo desarrollé en mi práctica profesional una actitud hacia mi profesión, desarrollé habilidades sociales. (Estudiante de Orientación 2)

Por ende, el promover habilidades desde la práctica profesional en Orientación es una tarea que, como formadores de orientadoras y orientadores, requiere retomar la idea de la evaluación como un proceso que permite la construcción de significados sociales.

De este modo lo plantean Rochera y Naranjo (2007), y Mauri y Rochera (2010), al indicar que se debe pensar en la evaluación como un proceso inherente a la enseñanza-aprendizaje, pues el conocimiento se concibe como un proceso de construcción compartido entre quien enseña y quien aprende, siendo el intercambio de significados una situación de interacción, en el que darse cuenta de las propias habilidades que se desarrollan con la práctica en Orientación conforma un proceso de autorreflexión profesional y personal.

En cuanto a los contenidos que se promueven durante la ejecución de la práctica profesional de Orientación, estudiantes y profesionales concuerdan en que estos están enfocados hacia temáticas propias del desarrollo humano, así como en aspectos más teóricos como el manejo de la disciplina; ello se ejemplifica en las frases que se muestran a continuación.

El de diseñar y ejecutar un programa, la etapa del desarrollo, que sepan manejar la modalidad que van a aplicar, ellos tienen que poner en práctica todo lo que han visto durante toda la carrera. (Profesional en Orientación 7)

La importancia de la etapa del desarrollo con la población. (Estudiante de Orientación 8)

La actitud ética, las competencias profesionales, autoconocimiento. (Estudiante de Orientación 4)

La evaluación se convierte en un elemento inicial que condiciona todo lo demás: su fuerza determinante es tal, gracias a la introyección psicológica que el sujeto hace de sus consecuencias escolares y sociales, que define por sí misma el método que se usa. Como tercera variable, que se relaciona con el programa de evaluación, el cual, involucra *personas o instituciones que intervienen en la evaluación de la Práctica profesional*, al respecto, quienes participaron en la entrevista señalan lo siguiente:

Las docentes que acompañan el curso son figuras fundamentales. (Profesional en Orientación 5)

Ellos mismos, porque cuando les hacemos las devoluciones les decimos qué cómo vieron la sesión, qué cosas positivas vistas, qué cosas consideras que no hay que hacer o qué hay que mejorar, porque no es solo que ellos escuchen qué es lo que la supervisora les tiene que decir, sino que tengan un aprendizaje más crítico. (Profesional en Orientación 9)

Es decir, se observa al docente del curso de Práctica Profesional en Orientación, como un ente activo en la evaluación, ya que el mismo tiene un rol de acompañar, así como de revisar asignaciones, lo cual forma parte de sus funciones. Consecuentemente, Coll (2001, 2003) y Jiménez y Mauri (2013) aluden que la persona docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad, por lo que si se toma este punto de partida, se concibe al docente como alguien profesional que, además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea en relación con qué, para qué y cómo enseña, cómo aprenden sus estudiantes y cómo promueve la relación con el conocimiento.

Con respecto a las personas profesionales que se encuentran laborando en las instituciones en las cuales las estudiantes y los estudiantes efectúan su práctica profesional, quienes participaron en la entrevista acotan:

Las orientadoras del colegio también al final tienen que dar a las profesoras un tipo de evaluación de aspectos generales como de la presentación personal, un rubro de ciertas calificaciones de cómo ellas nos percibían en el contexto del colegio. (Estudiante de Orientación 4)

Ser profesional en Orientación en una institución educativa que recibe estudiantes practicantes de dicha disciplina implica, tal y como lo indican las personas entrevistadas, cumplir funciones evaluativas relacionadas con aspectos como la ética profesional y con el contexto de la institución. Rochera y Naranjo (2007) señalan que, en cuanto a la evaluación, la persona tutora del centro de trabajo o tutora profesional asume responsabilidades tales como informar al estudiantado a su llegada, la organización sobre las tareas y las responsabilidades que se esperan de sí y que están especificadas en el plan de prácticas.

Seguidamente, las personas entrevistadas rescatan el papel de quienes supervisan la práctica y su función en relación con la evaluación de la práctica profesional.

Mis profesoras supervisoras como profesoras guías, daban estrategias, trataban de facilitarle al estudiante mediante ciertos tips o recomendaciones de cómo se está viendo a la población, qué se estaba haciendo mal. (Estudiante de Orientación 2)

De acuerdo con lo anterior, el rol del docente que supervisa puede ser definido desde el protagonismo mismo de este, en la conocida tarea de “transmisión”, o entendiendo a la persona docente como organizadora de las situaciones de aprendizaje y conductora de un proceso de construcción conjunta con el estudiantado (Aguerrondo, 2016).

Ahora bien, se plantea como la cuarta variable lo relacionado con *situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación y la distribución de esas situaciones de evaluación*, durante la práctica profesional de Orientación. Esta abarca lo que las personas entrevistadas concuerdan en afirmar como muchas y diversas actividades por evaluar, entre ellas tenemos los trabajos escritos, las sesiones de Orientación, la revisión de bitácora y demás:

Se les evalúa si están utilizando el enfoque, si llevan un hilo conductual, si tienen una actitud empática, una actitud ética, si toman en consideración el lenguaje no verbal, si es flexible con el planeamiento, si el planeamiento es acorde a las necesidades también de la población. (Profesional en Orientación 1)

La bitácora, que se lleve al día, los aspectos formales de si está en el colegio o no. (Profesional en Orientación 2)

Primero el ejercicio para la detección de la necesidad, otra de las actividades es la formulación del proyecto, presentan un proceso para estudiantes de siete sesiones con lineamientos, justificación teórica, metodología y la parte propia de planeamiento; otra estrategia es hacer talleres, hacen un proceso de orientación individual, después las supervisiones que es otra estrategia evaluativa, tienen que presentar un informe final de sus resultados con la población estudiantil. (Estudiante de Orientación 3)

Tal y como se aprecia en las expresiones anteriores, la práctica profesional en Orientación está compuesta por una serie de actividades que requieren que el estudiantado realice labores no solo de campo (las sesiones de Orientación, el asesoramiento con docentes y familia), sino que además se evalúen asignaciones académicas tales como los informes. Efectuar seguimiento de las prácticas del estudiante es una de las principales funciones que se atribuyen a las personas que supervisan la práctica profesional en Orientación.

También, se observa en la cuarta variable la preparación que procura cada docente para que el estudiantado pueda entender las actividades de evaluación que se le solicita: se pudo identificar que, previamente, se llevan profesionales en Orientación a realizar exposiciones sobre temáticas que le permitan al estudiantado recordar algunos contenidos vistos en otros cursos y que le serán de utilidad en la práctica. Asimismo, se les revisan las planificaciones antes de ir a hacer la intervención, como se señala a continuación:

Los docentes de curso, ellos tienen que dar garantía de que el planeamiento ya se puede ejecutar, que el estudiante tiene los insumos necesarios en el conocimiento para poder hacer una práctica como tal. (Estudiante de Orientación 2)

Las docentes que acompañan el curso son figuras fundamentales”. (Estudiante de Orientación 5)

Las profesoras que dan el curso tienen a cargo la mayor responsabilidad de evaluar, lo que es coordinar que los estudiantes se integren a la institución, tienen que estar atentas para organizar el horario de supervisión, estar en contacto con los orientadores además de los profesores supervisores, otra de las funciones es guiarlos para que ellos hagan la detección de necesidades, el diseño del programa, para que lo ejecuten u lo evalúen. (Estudiante de Orientación 7)

Stenhouse (citado por Tallafero, 2006) señala que, durante el curso de los estudios de una carrera, el puente entre lo teórico y lo práctico lo constituye el currículo. De este modo, al desplazarse por los distintos componentes curriculares –y en este caso se destaca el componente de prácticas profesionales– el estudiantado tiene la posibilidad de abordar la teoría y la práctica para nutrir la una de la otra y, en ese intercambio, entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo.

En lo referente a la última categoría, *la retroalimentación en cada situación de evaluación como ayuda educativa*, se pueden destacar varias dimensiones en la retroalimentación que ofrece el grupo de docentes al estudiantado. En la primera subcategoría, denominada retroalimentación en el proceso de supervisión, se incluye la conceptualización de este proceso por parte de las personas entrevistadas, quienes en su mayoría afirman que esta práctica favorece el desenvolvimiento profesional de cada estudiante:

Es lo más importante del rol que tenemos los supervisores, porque es la oportunidad que tiene el estudiante de mejorar lo que está planteando, de mejorar no solamente la parte metodológica sino también la parte personal. (Profesional en Orientación 2)

La retroalimentación para mí máspreciado [sic] fue después de cada sesión, para mí fue el más formativo y lo que yo atesoro como orientador en el sentido de adquirir conocimiento. (Estudiante de Orientación 2)

Se observa como la retroalimentación es entendida, según Paoloni y Donolo (2009), como “cualquier información que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de este desempeño” (p. 346); es decir, es entendida como herramienta de fundamental importancia por sus posibilidades para promover procesos de reflexión en el estudiantado sobre sus metas de formación, además de favorecer la percepción del valor de utilidad del contexto académico respecto al logro de las mismas.

Por su parte, Cano (2014) y Carless (2015) señalan que las personas que cumplen labores de tutorías académicas reciben las distintas evaluaciones, elaboran la calificación final de la práctica y proporcionan retroalimentación de los resultados a cada estudiante: lo importante es no perder de vista nunca que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado y que la forma de transmisión de los resultados puede proporcionarle experiencias y reflexiones importantes. En esa

misma línea, las personas entrevistadas recalcan que, como propósito, la retroalimentación se plantea contribuir con el crecimiento no solo profesional, sino también personal de quienes realizan la práctica profesional en Orientación:

El propósito para mí es el desarrollo personal y profesional de ellos, debe estar enfocado en la experiencia, en el análisis que hace ese estudiante de su propia experiencia, en la profundidad. (Profesional en Orientación 7)

La idea central de estas retroalimentaciones es que estamos creciendo como profesionales, estamos aprendiendo, estamos adquiriendo una forma de cómo ejecutar, de cómo ser orientadores y orientadoras. (Estudiante de Orientación 3)

Así, según Villardón (2006), es posible “relacionar *la retroalimentación* con los propósitos de la tarea y con los criterios, esto dado a que el estudiantado recibe mejor una retroalimentación sin calificaciones, como una indicación de lo que van progresando” (p. 69); de tal forma, si los datos evaluados son organizados en torno a los objetivos planteados y estos son relacionados con criterios establecidos, se presentará un impacto mayor en lo relacionado con el aprendizaje.

Ahora bien, en relación con los aspectos que aborda la retroalimentación, las personas entrevistadas mencionan que esta se dirige en tres vías principales: el o la practicante como persona, como profesional y los contenidos que se abordan. Dichos aspectos son evaluados durante las sesiones de la práctica en Orientación:

Sobre la persona, pero no a nivel personal, sino profesional; sobre contenido, y de lo otro que era lo del proceso, que ya cuando uno evalúa varias sesiones, sí va viendo el proceso. (Profesional en Orientación 1)

“Hay profesoras que se encargan de ver el trabajo como tal y el planeamiento, hay otras que se encargan de ver más tu rol”. (Estudiante de Orientación 4)

En otras palabras, como el estudiantado y el docente comparten los criterios de evaluación, la retroalimentación permitirá que se realicen los ajustes necesarios para culminar la tarea de forma satisfactoria, tal y como se ejemplifica en las frases etnográficas anteriores. Además, las metas de aprendizaje resultan más eficaces cuando el alumnado comparte con el personal docente el compromiso de lograrlas (Jiménez, 2015).

Por otra parte, la retroalimentación puede darse sobre una tarea o un producto (Jiménez, 2013), por lo que se centra en identificar para el estudiantado lo bien que se puede realizar o desempeñar una tarea, haciendo referencia a la exactitud, la pulcritud, el comportamiento o a algún otro criterio relacionado con el cumplimiento del producto.

A continuación, se presenta la utilidad que las personas participantes de estudio ven en la *retroalimentación* que ofrecen las personas docentes a los practicantes durante su acercamiento con los roles y las funciones laborales:

Creo que les permite la autorregulación entre más receptiva sea la persona, mayores posibilidades hay y también dependiendo del contenido de esa retroalimentación. (Profesional en Orientación 6)

Yo lo uso para crecimiento profesional y la forma en que lo tomo va a depender mucho de la forma en cómo me lo digan. (Estudiante de Orientación 1)

Con la retroalimentación uno se apega más a la realidad y los resultados que puede obtener. (Estudiante de Orientación 5)

La retroalimentación ofrece información valiosa a estudiantes sobre su aprendizaje, anima al diálogo con el profesorado, fortalece la autoestima y la motivación, ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado; asimismo, ofrece información a los docentes para mejorar su enseñanza.

Coll, Rochera, Gispert y Díaz-Barriga (2013) indican que uno de los usos de la retroalimentación es emplear estrategias metacognitivas para hacer consciente al estudiantado de las habilidades puestas en juego, en donde estas estrategias y la reflexión sobre ellas, sirven para mejorar el aprendizaje fomentando la regulación del mismo y, por tanto, la autonomía del alumnado.

Las personas entrevistadas también planean las formas de realizar la retroalimentación al estudiantado y afirman que esta se presenta en dos maneras, oral y escrita. Con respecto a ambas formas, se menciona:

Hay una guía donde el profesor califica y uno anota observaciones, les hago la realimentación de lo que yo escribí. (Profesional en Orientación 7)

La realimentación que recibimos de los trabajos escritos, por lo general se dan muchas observaciones en el mismo trabajo escrito y eso lo tomo como una retroalimentación escrita. (Estudiante de Orientación 3)

Jiménez (2015) sugiere que la retroalimentación deber ser descriptiva, simple y objetivamente clara, a la vez, centrada en la actividad o la tarea concreta, en cuyo caso disminuye la carga emocional del estudiantado, dado que se representa la situación como manejable. Asimismo, puede darse de forma escrita u oral.

Por último, se presenta la forma en que asume la retroalimentación el estudiantado de la práctica profesional de Orientación, pues las personas entrevistadas aseguran que esta puede ser recibida de manera positiva o negativa, tal y como se muestra a continuación:

Hay otros que me parecen, tienen más resistencia, sí hay estudiantes que no reciben la retroalimentación para mejora". (Profesional en Orientación 2)

Hay personas sumamente receptivas, unos [sic] comprometidos pienso yo, y conscientes. (Profesional en Orientación 4)

Algunos nos poníamos a la defensiva. (Estudiante de Orientación 4)

Yo trato de recibirlo de la manera más receptiva posible, porque uno ve las cosas de cierta manera, pero la profesora tiene razón de decir este objetivo no te sirve, trato de incorporar esas recomendaciones. (Estudiante de Orientación 5)

El estudiantado utiliza la retroalimentación para mejorar su trabajo o su aprendizaje, identifica los cambios que podría realizar.

6. Conclusiones

Al finalizar la presente investigación cabe destacar la importancia que tiene la evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el papel que cada una de las personas involucradas tienen durante la práctica profesional, tanto en el proceso sumativo como formativo. Es oportuno que las diferentes tareas de evaluación que debe diseñar e implementar el estudiantado, sean claras, se distribuyan durante el tiempo de la práctica profesional y que se pueda dar resultados de cada una.

La conclusión anterior, surge a partir de los resultados obtenidos, ya que la realización de las tareas de evaluación de la práctica profesional en Orientación, se ve afectada por la cantidad de las mismas y el tiempo que se dedica a cada una. El estudiantado debe realizar (en aproximadamente cuatro meses) una identificación de necesidades; analizar e identificar la necesidad de orientación que va a trabajar; planificar, diseñar ejecutar y evaluar, un proceso de Orientación dirigido al estudiantado de forma grupal e individual, a los padres, las madres o tutores, y otro proceso con docentes de la institución. Asimismo, de todas las tareas de evaluación deben presentar informes escritos y orales.

También es oportuno que todas las personas tengan claridad de los criterios que se evalúan en cada tarea de evaluación y que se continúe ofreciendo la retroalimentación al estudiantado. Esta última, las estudiantes y los estudiantes lo ven como una herramienta que permite realizar los ajustes necesarios para lograr la construcción y la reconstrucción de conocimientos que le permitan autorregularse y realizar la situación o la actividad de evaluación, especialmente, en el momento de la planificación de la programación.

Este trabajo recibió apoyo por parte de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica.

7. Referencias

- Aguerrondo, I. (2016). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <https://bit.ly/2Qs8dQE>
- Álvarez, I., Espasa, A. & Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(3), 387-400.
- Bailey, R. (2009). Undergraduate student's perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning. Development in Higher Education*, 1. Retrieved from <https://bit.ly/2QqwMnK>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Bound & E. Molloy (coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp.13-24). Madrid: Narcea.
- Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 75-89.
- Cabezas, A., & Miño, H. (s.f.). *Criterios de Evaluación y Aprendizajes Esperados*. Recuperado de <https://bit.ly/2RuJebB>

- Cabrera, N, Mayordomo, R. M. & Espasa, A. (2016). Implicando al estudiante en la comprensión y la utilización de feedback: estrategias e instrumentos. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad* (pp. 41-60). Barcelona LMI. (Colección Transmedia XXI)
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EES. Bordón. *Revista de pedagogía*, 66(44), 9-24.
- Cano, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera & R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Barcelona: LMI.
- Carless, D. (2015). La confianza: facilitar el feedback dialógico. En D. Bound & E. Molloy (Coords), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (pp.115-130). Madrid: Narcea.
- Clark, B. (2017). Project Based Learning: Assessing and Measuring Student Participation. Research and Evaluation in Literacy, 39. University of Nebraska. Retrieved from <https://bit.ly/2Qx-1Go1>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar 2* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 37-43.
- Coll, C., Barberà, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 594-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Rochera, M. J., De Gispert, I. & Díaz-Barriga, F. (2013). Distribution of feedback among teacher and students in online collaborative learning in smalls groups. *Digital Education Review*, 23, 27-46.
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 50-59.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Retrieved from <https://bit.ly/2r-zRlbH>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jiménez, F. (2013). *La evaluación del Practicum de Formación del Profesorado*. (Tesis Doctoral inédita). Recuperado de <https://bit.ly/2PyGHvB>
- Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>

- Jimenez, F. & Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el Practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 212-234.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: and Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Mauri, T. & Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Martínez, S. (2014). Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mauri, T. & Rochera, M. J., (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-167). Barcelona: GRAÓ.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives. En H. McLellan (Ed.), *Situated learning perspectives* (pp. 5-17). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Paoloni, P. & Donolo, D. (2009). *Feedback sobre percepción del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/2QNynfV>
- Pérez, G. (2002) *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rochera, M. J, & Naranjo, M. (2000). Finaliza la prueba escrita. ¿Qué se puede hacer para mejorar la evaluación? *Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-portugués de psicología: Hacia una Psicología integradora. Organizado por la federación Española de Asociaciones de Psicología, la Sociedad Portuguesa de Psicología y la Sociedade galega de Psicología*. Santiago de Compostela, pp.1-15.
- Rochera, M.J, & Naranjo, M. (2007) Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 805-824. Recuperado de <https://bit.ly/2EXAGbF>
- Rochera, M. J.& Naranjo, M. (2017). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 805-824. Recuperado de <https://bit.ly/2EXAGbF>
- Rust, C., O'Donovan, B. & Price, M. (2005) A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us that this should be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas Profesionales docentes. *EDUCERE*, 10(33), 269-273. Recuperado de <https://bit.ly/2LfnpdU>

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San Matías, J. & Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of Human Movement, 10*, 99-116. Recuperado de <https://bit.ly/2EqMSkk>
- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8*(2), 1-19. Recuperado de <https://bit.ly/2aUoDMA>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 57-76. Recuperado de <https://bit.ly/2rzh8Rf>
- Weinberg, D. (Ed.) (2002). *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell.
- Yee, S. & Wai, A. (2005) Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1066-1085. Retrieved from <https://bit.ly/2QtcqDK>
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. California: Sage Publishing.