

Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Investigación
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
Instituto de Investigaciones en Educación

Prácticas de evaluación habituales del grupo de la práctica profesional del
Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la
Universidad de Costa Rica
INFORME FINAL

Elaborado por:
MSc. Roxana Chinchilla Jiménez
Dra. Flor Jiménez Segura

2017

1. Información Administrativa del Proyecto

a) Código	724-B4-366
b) Nombre del proyecto	Prácticas de evaluación habituales del grupo de la práctica profesional del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica
c) Unidad base de las personas investigadoras	Escuela de Orientación y Educación Especial
d) Unidad adscripción de	Instituto de Investigación en Educación
e) Programa adscripción de	Programa de Investigación para el Mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje que se encuentra en el Instituto de Investigación en Educación N° 724-A3-904
f) Periodo vigencia original	Del 17 de junio del 2014 al 1 de marzo de 2017.
g) Investigadoras y carga académica asignada y quién asigna la carga	Flor Isabel Jiménez Segura con un $\frac{1}{4}$ de tiempo hasta agosto del 2016, asignado por la Escuela de Orientación y Educación Especial. Investigadora principal Roxana Chinchilla Jiménez ad honoren
h) Vigencia del proyecto (Ampliación de vigencia aprobado.)	Del 1 de enero del 2016 al 1 de marzo de 2017.
i) Fecha de presentación del informe	Marzo 2017.

2. Resumen ejecutivo de los logros alcanzados al momento del informe

Este proyecto consistió en evaluar las prácticas profesionales de Orientación, con la finalidad de valorar el desempeño del estudiantado, ya que la evaluación marca un aprendizaje de fortalezas y mejoras en las prácticas educativas. Se incluye el enfoque desde el cual se realiza la evaluación; el mismo se concibe a partir de lo que la profesora o el profesor conciben como la evaluación, y las funciones de la misma. De igual manera, se aborda el programa

de evaluación, que para el caso del nivel de análisis, se conforma por diversas situaciones o actividades de evaluación, que toman en cuenta las características de las personas que están participando en la propuesta que se está ejecutando y el aprendizaje que se genera.

Así mismo, se hace referencia a las situaciones o actividades que son objeto de evaluación, específicamente la Práctica profesional del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, que conlleva a la preparación de la evaluación mediante instrumentos; con la finalidad de corregir y calificar las tareas que conforman la evaluación; dentro de ellas se menciona el planteamiento de preguntas, ítems o problemas que pueden responder a distintas situaciones que se presentan en el estudiantado.

Del mismo modo, se reconoce el valor que posee el feedback que se realiza por parte de la profesora o profesor universitario de la Práctica profesional, en la formación de profesionales en Orientación, en donde se aporta información y comentarios sobre la comprensión y desarrollo de una tarea, con el fin de disminuir las diferencias entre los conocimientos que las personas estudiantes poseen y el logro de un aprendizaje.

Dicho proyecto se desarrolló mediante el paradigma interpretativo, que busca la adecuación de métodos, teorías y perspectivas a la comprensión de la realidad. El cual se realiza por medio del estudio de casos, utilizando instrumentos como entrevistas y recopilación de documentos, para el posterior análisis de la información obtenida, por medio de categorías y la elaboración de este informe final.

3. Descriptores

Perspectiva sociocultural y situada –prácticas de evaluación - profesoras universitarias – feedback – estudiantado de Orientación -

II Antecedentes

1) Introducción

La mayoría de los trabajos sobre evaluación realizados en nuestro país se han centrado en señalar el cambio conceptual de la misma, la relación de la evaluación con la docencia y la evaluación del desempeño docente por parte del estudiantado (Araya y Vargas, 2012; Badilla, Chacón y Francis, 2012; Guido, Calderón y Gallardo, 2011 y Vargas y Calderón, 2005).

El estudio sobre las prácticas reales de evaluación del equipo docente ha sido mucho menos estudiado y analizado. Entre los trabajos que han llevado a cabo este tipo de estudio, podemos señalar como muy importante en el ámbito internacional para el propósito de la presente investigación, el realizado en el marco del proyecto “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”, dirigido por Coll (1996-1998), que elaboró una serie de dimensiones de análisis de las prácticas de evaluación: el enfoque de evaluación, el programa de evaluación, las situaciones o actividades de evaluación (tales como la preparación, los estudiantes reciben evaluación propiamente dicha, corrección y calificación, comunicación y aprovechamiento de los resultados obtenidos por los estudiantes), y otros trabajos que plantearon y desarrollaron las propuestas de análisis de dicha investigación y que son de obligada referencia para nuestros propósitos (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Colomina, 1996; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Colomina y Rochera, 2002; Mauri, 2007; Mauri y Barberà, 2007; Rochera, Colomina y Barberà, 2001; Rochera y Naranjo, 2000).

De ahí que, este proyecto ha tenido como finalidad profundizar en el análisis de las prácticas de evaluación y el feedback que da la persona docente

universitaria de la Práctica Profesional de formación de profesionales en Orientación, desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada.

La práctica profesional en Orientación tiene como propósito que los estudiantes planifiquen, ejecuten y evalúen un programa de Orientación donde puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en el campo de la Orientación en el sistema educativo costarricense (primaria o secundaria). Los estudiantes deben permanecer en instituciones educativas ocho horas semanales, además, de la asistencia a clases en la universidad.

Después de que los estudiantes reciben el aval por parte de las dos profesoras que dan la práctica para llevar a cabo su propuesta de Orientación, cada sesión que realiza el estudiante sea con alumnos, alumnas, profesores, profesoras o padres, madres o encargados es supervisada por alguna de las profesoras del curso u otras profesoras o profesores que tienen en su carga la supervisión. La supervisión tiene como propósito dar el feedback (tomando como punto de partida una guía de evaluación) a los estudiantes sobre lo que ejecutan y evalúan.

2- Objetivo general

Analizar las prácticas de evaluación habituales del grupo docente de la Práctica Profesional del bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica

2.1. Objetivos específicos

Describir las prácticas habituales de evaluación de la asignatura Práctica Profesional de formación de profesionales en Orientación que las profesoras realizan

Determinar la práctica del feedback mediante la cual las profesoras de la Práctica Profesional declaran que ayudan educativamente al estudiantado.

Identificar los problemas y dificultades que el grupo docente de la Práctica Profesional en Orientación relaciona con la evaluación del aprendizaje.

Divulgar los resultados de la investigación con el grupo de docentes responsables de la Práctica Profesional, las personas encargadas de la autoevaluación y prácticas de mejora de la Carrera y la coordinación con el fin de realizar mejoras en la Práctica profesional y el Plan de Estudios de la Carrera.

III. Marco teórico-referencial

3.1. La perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje

La perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje que guía el presente estudio, entiende la educación como una práctica social con fines de socialización e individualización, como un instrumento por el cual una sociedad intenta promover el desarrollo de los estudiantes por medio del aprendizaje de saberes culturales relevantes que respondan a sus intenciones educativas, las cuales se concretan en un currículo que incluye contenidos y saberes. 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).

Las finalidades generales de la educación son promover la construcción de la identidad personal, y socializar a las generaciones más jóvenes, que las sitúe de forma competente, participativa, activa y crítica en la sociedad.

Desde la perspectiva señalada las prácticas de evaluación son entendidas, como una actividad estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los componentes del análisis de las prácticas de evaluación encontramos: El enfoque de la evaluación; el programa; las situaciones y tareas de evaluación. A

continuación haremos una pequeña descripción de cada uno.

3.2. El enfoque de evaluación

El enfoque evaluativo de un profesor está determinado por la concepción que tenga de la naturaleza y funciones de la evaluación. Es el que preside, orienta y condiciona, de forma más o menos directa y con mayor o menor coherencia, según los casos, los otros tres planos o niveles de análisis. En consecuencia, se trata de analizar la parte epistemológica de la evaluación: la coherencia entre el pensamiento pedagógico y las prácticas de evaluación del profesorado.

3.1.1. 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 de los estudiantes y las de la propuesta educativa en que su actividad de aprendizaje se inserta. La persona 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.

3.1.2. Las situaciones o 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 enseñante y aprendiz está presidido por el motivo común, y al menos parcialmente compartido, de mostrar o ayudar a mostrar los conocimientos que los estudiantes (en este caso, la Práctica Profesional) han adquirido sobre diferentes contenidos. La evaluación permitirá tener elementos para que el tutor aplique el ajuste de la ayuda a lo largo del proceso del Practicum en el que se presenta el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento del estudiante (Coll, 2003; Mauri, Coll y Onrubia, 1999; Miras y Solé, 1990; Rochera y Naranjo, 2000; Palou de Mate, 1998).

En este segundo nivel las situaciones de evaluación pueden estar constituidas por actividades de diferentes tipos, como son: las *actividades de preparación* de la evaluación (SAP): se refieren a aquellas actividades o tareas de evaluación que se llevan a cabo antes de la aplicación de las situaciones o instrumentos de evaluación mismos o propiamente dichos; las *actividades de evaluación propiamente dichas* (SAE), entendidas como aquellas tareas de evaluación específicas que se deberán resolver en un tiempo, condiciones y situaciones determinadas; las *actividades de corrección / calificación* (SAC), dirigidas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación propiamente dicha mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación; las *actividades de comunicación* (SAD), dirigidas a devolver y comunicar a los estudiantes los resultados de su aprendizaje, obtenidos en las tareas de evaluación, y por último las *actividades de aprovechamiento* (SAA), que se caracterizan por explotar didácticamente los resultados de la evaluación - errores y aciertos- en el marco de nuevas tareas (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Mauri y Barberà, 2007; Mauri y Rochera, 2010; Rochera y Naranjo, 2007).

3.1.3. 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, el ámbito más micro de aproximación a las prácticas evaluativas. En este nivel se da el planteamiento de diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los estudiantes 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, la exigencia cognitiva que deben aplicar los estudiantes según la situación o actividad de evaluación solicitada. Se debe valorar si están todas las exigencias cognitivas presentes en la situación o actividad de evaluación y valorar

la calificación de cada situación en el conjunto del programa (Coll, Barberà y Onrubia 2000 y Lago, 2006; Tallaferro, 2006),

Para lograr una calidad de la educación es necesario querer innovar y transformar en los diferentes niveles de las prácticas educativas la evaluación, tener en cuenta las diferencias individuales, la coordinación entre profesores, contar con un enfoque en el que se tenga claridad de lo que se entiende por evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes, un programa que contenga el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el o la profesora universitario y los y las estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje; situaciones o actividades de evaluación que permitan a la persona docente y al estudiantado desarrollar la actividad conjunta que permite adquirir contenidos y competencias (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Prieto y Contreras, 2008; Villa y Poblete, 2004)

4- La ayuda al alumno en las prácticas de evaluación. El feedback

4.1. Conceptuación de feedback

El feedback se conceptualiza como la información o comentarios facilitados por el o la 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 feedback desde los "expertos" a los "novatos", se lleva a cabo guiado por la expectativa de que estos últimos podrán utilizar la información para desarrollar su propia comprensión y reorientar la propia actividad al logro de los objetivos [Viciano](#), [Cervelló](#), [Ramírez](#), [San Matías](#) y [Requena](#) (2003); Villa y Poblete (2004),

En consecuencia, para lograr que los alumnos se conviertan en miembros activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se necesita algo más que conocimientos disciplinarios o incluso un acercamiento al estudiantado. Los y las estudiantes

deben abandonar el papel pasivo de seguimiento de «las instrucciones» en procesos controlados por expertos académicos e implicarse activamente en la valoración, revisión y mejora del propio aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Moreno y Pertuzé, 1998; Villardón, (2006); Yee Fan y Wai Kwan, 2005).

Los y las estudiantes aprecian y demandan un buen feedback, pero, así como con la práctica de la evaluación en su conjunto, todavía hay muchos aspectos poco conocidos y problemas con la práctica del feedback. Un estudio ([MacLellan, 1996](#)) desveló que 30% de los estudiantes encuestados no había encontrado ayuda en el feedback y la mayoría aseguró haberlo utilizado sólo a veces. Estos resultados se suman a los de otra investigación, que encontró que el feedback a menudo no es comprendido por los alumnos ([Lea y Street, 1998](#)) y a un tercer sondeo que concluyó que los y las estudiantes no suelen leer las notas que los docentes escriben en los trabajos evaluados ([Bailey, 2009](#)). Una razón que podría explicar también estos resultados es que el feedback se da demasiado tiempo después de que el trabajo ha sido realizado, cuando las y los alumnos ya no están interesados y se encuentran centrados en otras tareas (Gibbs y Simpson, 2004; Hattie, 1987; Rust, O'Donovan y Price, 2005; Paoloni y Donolo, 2009),

Al describir las prácticas evaluativas reales, la Universidad de Costa Rica y en concreto la sección de Orientación contará con una investigación que permitirá contar con un modelo para evaluar las prácticas evaluativas basado en la perspectiva constructivista sociocultural y que tiene una relación estrecha con la propuesta pedagógica contenida en el Plan de estudios el cual asume “como teoría del aprendizaje el constructivismo pues se debe buscar que, a partir de hipótesis de aprendizaje elaboradas por cada estudiante, se encuentren soluciones a las necesidades de transformación personal en función de lograr que el aprendizaje sea significativo (Informe de autoevaluación Carrera de Orientación, 2011).

Además, dicho modelo permitirá identificar cuáles prácticas evaluativas utilizan el

equipo de profesoras en la Práctica Profesional y el proceso que enseñantes y aprendices realizan en cada tarea de evaluación desde que se solicita hasta el cierre. Tomando en cuenta el tipo de feedback que se le brinda al estudiantado. Asimismo, con recomendaciones que permitan una mejor evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes. Porque si bien en la práctica profesional se desarrollan intervenciones de Orientación en diferentes ambientes y se requieren de diferentes técnicas de evaluación para valorar si los estudiantes durante el proceso van adquiriendo habilidades, competencias o destrezas, es necesario conocer las prácticas evaluativas reales que se realizan.

También la Comisión de Autoevaluación y mejoramiento contará con insumos que sirvan para poder realizar cambios en el plan de estudios o bien con una propuesta de evaluación que le sirva para valorar las prácticas de evaluación reales que se desarrollan en los cursos de la carrera y así con los resultados poder realizar planes de mejora que permitirán promover evaluaciones unidas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

IV- Metodología

a- Tipo de investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo (Erickson, 1997; Flick, 2004). La adopción de este enfoque se caracteriza por la adecuación necesaria entre métodos y teorías; la toma en consideración de perspectivas diversas de los participantes; la capacidad de reflexión de la persona investigadora y la investigación misma; la variedad de enfoques y métodos; la comprensión de los fenómenos desde dentro como un principio epistemológico; la reconstrucción de situaciones como un punto de partida; y la construcción de la realidad como base. La opción por dicho paradigma (Erickson, 1986) viene decidida en consecuencia por el objetivo o finalidad última del presente estudio, que es la de tratar de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular, y 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.

b- Método

Se trabajó con la opción metodológica de estudio de casos 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 a estudiar (Stake, 1995; Weinberg, 2002; Yin, 1984). Esta se considera actualmente uno de los enfoques metodológicos dominantes en la investigación cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación. La estrategia metodológica adoptado en esta investigación es la de estudio de casos. Ya que, de acuerdo con nuestros objetivos, hemos caracterizado precisamente nuestro problema de investigación en términos de la identificación, el análisis y la comprensión de determinadas representaciones e interpretaciones que los actores hacen de su realidad o práctica de evaluación.

c- Personas participantes del estudio

Para desarrollar el presente estudio se realizaron entrevista a 9 docentes. Cuatro que habían impartido el curso de Práctica Profesional y 5 que cumplen la labor de supervisar al estudiantado en el Centro Educativo en el que realiza su Práctica profesional. También se entrevistaron 13 estudiantes que hubieran concluido su Práctica profesional y que sabían su nota final del curso o asignatura.

d- técnicas utilizadas

Se elaboró una guía de preguntas para realizar entrevistas al equipo docente de la Práctica Profesional y el estudiantado que había cursado la Práctica Profesional sobre las prácticas de evaluación de la asignatura.

La guía se construyó a partir de las categorías conceptuales para el análisis, revisión y mejora de las prácticas de evaluación propuestas por la perspectiva constructivista sociocultural situada y desarrolladas en el marco teórico (ver Anexo N.º 1). Para lograr identificarlos, nos apoyamos en la investigación de Jiménez, 2013 y Coll, 2013-2016.

A continuación se presenta un cuadro resumen en el que se identifican las dimensiones o elementos principales que conforman las representaciones de las profesoras y los profesores así como, el estudiantado, sobre las prácticas de evaluación y el feedback en la Práctica profesional.

Categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas
La evaluación de la Práctica profesional: naturaleza y funciones de la evaluación
El objeto de la evaluación: habilidades/contenidos
El Programa de evaluación: Personas o instituciones que intervienen en la evaluación de la Práctica profesional
El Programa de evaluación: Situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación: características y finalidades
El programa de evaluación: distribución de las situaciones de evaluación durante la Práctica profesional
La práctica de evaluación en la situación de evaluación: situación de actividad de evaluación y su caracterización
La práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: el feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa

Cuadro 1 Categorías conceptuales de las prácticas de evaluación evaluativas y el feedback.

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. Las entrevistas se transcribieron. El estudiantado fue entrevistado al concluir el curso y contar con la nota por parte de la persona docente de la

Práctica profesional. Se transcribieron todas las entrevistas.

Debido a que no se pudo realizar videos o audios por no contar con presupuesto, se tomó la decisión de recopilar los expedientes del estudiantado para obtener información sobre la supervisión y feedback que da el profesorado al estudiantado. Se elaboraron categorías.

También se realizó un grupo focal (ver Anexo N°2) con las personas docentes y el estudiantado, con el propósito de realizar la devolución y validación de la información recopilada.

El procedimiento presentado pretende de acuerdo con Yin (1989) a) 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 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 al interpretación de los mismos.

e- Análisis de la información

Los datos recopilados fueron triangulados y analizados para dar respuesta a la fiabilidad y validez del presente estudio interpretativo (Denzin, 1990; Taylor y Bogdan, 2010). La triangulación se realizó al combinar diferentes métodos, en nuestro caso, la entrevista y el grupo focal, lo cual permite tener datos referentes a los objetivos de la investigación.

Para la interpretación de los datos, se reunió, clasificó, organizó y se presentó la información tomando en cuenta las categorías o dimensiones de las prácticas de

evaluación, señaladas en el marco teórico y en el cuadro que se presenta en la metodología. Estos datos facilitarán el análisis e interpretación. Esta interpretación es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información empírica recabada. Permitiendo dar respuesta a los objetivos planteados (Rojas, 1997).

V. Análisis y discusión de los resultados

Seguidamente se realiza el proceso de análisis de la información obtenida, a partir de las entrevistas aplicadas a un grupo de estudiantes egresados de la Práctica profesional de Orientación, así como a las profesoras supervisoras de dicha Práctica y profesoras del curso, se destacan siete categorías que responden a las presentadas en el marco teórico y en la metodología. Dichas categorías permiten describir y analizar las prácticas evaluativas del grupo docente de la Práctica Profesional del bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en orientación de la Universidad de Costa Rica.

En la primer categoría denominada *Evaluación de la Práctica Profesional: naturaleza y funciones de la evaluación* en la Práctica 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.

“A mí me parece que tiene que ser un proceso donde el estudiante se va

dando cuenta de cómo está pudiendo lograr los objetivos, sus fortalezas para hacerlo y las cosas que tiene que mejorar” Profesional en Orientación 6.

“Es un proceso de acompañamiento durante las sesiones, antes de las sesiones, no tanto antes, principalmente es durante y el después” Estudiante de Orientación 4.

Se observa como 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, 20003) y Pérez (2002), la evaluación es un proceso de reflexión que permite valorar los resultados de diferentes acciones realizadas, además de que facilita reconocer errores y aciertos de la práctica o ejercicio que se desarrolla; esto con el fin de corregirlos en el futuro; previniendo que en otros proyectos se cometan los mismos errores.

De igual forma, Coll, Barberá y Onrubia (2000); Mauri, coll y Onrubia (2009) señalan que la evaluación es un proceso integral, que toma como referencia tanto al alumno, al docente, a la institución y al contexto; con el fin de tener varias referencias en el momento de evaluar, además, este autor plantea la existencia de la evaluación sumativa y la formativa, aspectos a los cuales las personas entrevistadas hacen referencia.

En consecuencia, la evaluación es pensada como un proceso que requiere una serie de pasos constituyentes que permiten verificar el cumplimiento o no de los objetivos planteados, en este caso al inicio y durante la práctica profesional de Orientación, así tal y como lo menciona Palou de Maté (1998, p.3), “desde esta perspectiva a partir de su instrumentación didáctica, los objetivos comportamentales tienen una función central, ya que, explicitados antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, serán el referente para confrontar los resultados de este proceso”

Es decir, se hace evidente una de las principales funciones que tiene la evaluación, la cual consiste en verificar los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados con anterioridad, así como las metas previamente especificadas (Mauri y Rochera, 2012).

Dentro de esta misma categoría, también se hace referencia a lo que las personas entrevistadas logran ubicar como criterios de evaluación de la práctica profesional en Orientación, concebidos estos como las pautas escritas que facilitan y guían la evaluación de las diferentes prácticas evaluativas por parte de las y los docentes, tal y como lo mencionan las siguientes personas 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.

“Tiene que haber un criterio de pertinencia, de coherencia, incluso de integración de cómo lograr integrar la teoría, aterrizarlo a la práctica y evaluar eso” Profesional en Orientación 5.

“Si 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.

“Previo se nos entrega una guía con las pautas que debe tener el trabajo y eso lo guía a uno para saber que hay que presentar, se nos entregó cada aspecto que se iba a evaluar” Estudiante de Orientación 9.

Se puede observar que la mayoría de las personas ven los criterios de evaluación como las guías que se usan y no precisamente los criterios que se evalúan en esas guías. Cabezas y Miño (párr. 4), 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. Por ende, los criterios deben ser relevantes en función del abordaje adecuado en el cual se desarrolla el proceso.

Pérez-Serrano (2002) y Coll, Barbera y Onrubia (2000), indican que la evaluación debe poseer criterios, donde se pueda identificar la objetividad y la validez, porque 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. Este

aspecto debe clarificarse entre las personas involucradas en el curso de la Práctica profesional, donde si bien las guías son importantes, las personas participantes de la evaluación y el estudiantado deberían tener claridad de qué criterios se valoran en cada guía.

Debe ser además, confiable, porque consiste en establecer si las diferencias de resultado se deben a inconsistencias en las medidas; oportuna, dado que debe ser aplicada en el momento adecuado para que no se produzcan distorsiones en la situación que se evalúa como producto del transcurso del tiempo, ello se observa cuando las personas entrevistadas señalan que se les entrega una guía de acuerdo al momento evaluativo del transcurso del curso (Mauri y Barberá, 2007; Rochera y Naranjo, 2007; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

En síntesis, los criterios de evaluación de la Práctica profesional en Orientación, deben de ser objetivos, válidos y confiables, donde se representan la fiabilidad, estabilidad y consistencia de las mediciones de la información obtenida, lo que garantice mayor precisión en los resultados.

Por otra parte, se presenta la segunda categoría de análisis: *Objeto de la evaluación: habilidades / contenidos*, en la cual se ubican las habilidades y contenidos que se promueven con la Práctica profesional en Orientación, destacándose en primera instancia aquellas habilidades que tanto profesionales que supervisan y 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.*

*“Habilidades importantes como la seguridad en sí mismos, la creatividad, habilidades desde la parte de comunicación para negociar, el liderazgo”
Profesional en Orientación 3.*

“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.

“La proactividad, un poco la empatía, el respeto, las consideraciones éticas, la escucha activa y resumir” Estudiante de Orientación 5.

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.

Tal y como lo plantean Palou de Mate (1998); Rochera y Naranjo (2007); 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 el que enseña y el que 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 autoreflexión profesional y personal.

De esta forma, Tallaferro (2006), menciona que la tarea como formadores de docentes es preparar profesores para el futuro, en donde cabe preguntarse qué conocimientos y habilidades se piensa que debe poseer un profesor reflexivo; esto tanto desde el punto de vista del docente que se debe formar, como desde la propia práctica docente, ya que es inevitable el cuestionarse acerca de la capacidad que se tiene para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva.

Así, Prieto y Contreras (2008), plantean que la evaluación constituye para el estudiantado, no sólo una actividad administrativa que acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condicionan el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en su itinerario escolar, determinando su futuro escolar e incidiendo fuertemente en la construcción de sus identidades.

Por su parte, Villar (citado por Tallaferro 2006, p. 272), ofrece su visión del

profesor reflexivo enfatizando en los aspectos afectivos, morales y sociales de su práctica, señalando que esta labor significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos, ya que involucra la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas, tal y como lo mencionan las personas entrevistadas al señalar la empatía como una de las principales habilidades que se desarrollan con el ejercicio de la práctica profesional en Orientación.

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 dirigidos en temáticas propias del desarrollo humano, así como de aspectos más teóricos como el manejo de la disciplina, ello se ejemplifica en las frases que se muestran a continuación.

“Proyecto y sentido de vida, habilidades sociales, habilidades para la vida, técnicas de estudio dependiendo del contexto donde estén los estudiantes, distribución del tiempo” Profesional en Orientación 2.

“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

Se logra visualizar como para las personas entrevistadas los contenidos que se abordan durante el curso de la Práctica profesional en Orientación constituyen los ejes transversales de la carrera en cuestión, siendo estos elementos básicos para el desarrollo adecuado de la carrera.

Al respecto, Estrada (2005, p. 12), recalca que la Orientación estimula en los educandos, procesos de afirmación y desarrollo individual y social, en donde los diferentes temas transversales: educación integral de la sexualidad, educación

para la salud, cultura ambiental para el desarrollo sostenible, vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz; integran aspectos vivenciales, psicológicos, socioculturales, éticos y pedagógicos, que contribuyen a potenciar en la población estudiantil habilidades para crear, pensar, dudar, afirmarse, estar lleno de emociones y enfrentar la vida construyendo y reconstruyendo un proyecto de vida satisfactorio, que le permita insertarse exitosamente en la sociedad.

De igual forma, Sacristán (citado por Palou de Mate, 1998), afirma que 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 categoría, se plantea la que involucra *Personas o instituciones que intervienen en la evaluación de la Práctica profesional*, entendidos estos como todas aquellas personas que participan durante el proceso en el que transcurre dicha Práctica, siendo estos, las docentes del curso, las y los profesionales de las instituciones que reciben al estudiantado practicante y las personas que supervisan las sesiones de Orientación. Al respecto, las y los entrevistados señalan lo siguiente:

*“Las docentes que acompañan el curso son figuras fundamentales”
Profesional en Orientación 5.*

*“La docente del curso que es la encargada de revisar las tareas, los foros, algunos avances y los trabajos más pesaditos, los más grandes”
Estudiante de Orientación 3.*

*“Ellos mismos, porque cuando les hacemos las devoluciones les decimos qué cómo vieron la sesión, qué cosas positivas vistes, qué cosas consideras que no hay que hacer o que 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 a la persona docente del curso de Práctica Profesional en Orientación, como un ente activo en la evaluación, ya que se menciona que la misma tiene un rol de acompañar, así como revisar asignaciones, lo cual forma

parte de las funciones de la evaluación.

Consecuentemente, Palou de Mate (1998) y Coll (2001,2003), mencionan 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 maestro como un 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 a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento.

Con relación a las personas profesionales que se encuentran laborando en las instituciones en las cuales las estudiantes y los estudiantes efectúan su práctica profesional, las personas entrevistadas acotan:

“Me parece que el orientador que está en el colegio le sirve como modelo a ese practicante para que vea como se hace el ejercicio en esa institución en específico y cómo se responde a las características que la institución tiene” Profesional en Orientación 2.

“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 a la ética profesional y lo relacionado con el contexto de la institución.

Villa y Poblete (2004, p. 4), mencionan que en cuanto a la evaluación, el tutor del centro de trabajo o tutor profesional asume responsabilidades tales como informar al estudiante a su llegada a la organización sobre las tareas y responsabilidades que se esperan de él y que están especificadas en el Plan de prácticas. Asimismo calendario, horario, normas de prevención, etc.; dirigir y asesorar al estudiante en sus actividades dentro del Centro de trabajo; realizar el seguimiento del estudiante en el puesto de trabajo y evaluar el comportamiento y aprovechamiento de las prácticas por parte del estudiante, con el fin de realizar una evaluación final.

Por ello, crear espacios que propicien el acercamiento con la realidad laboral, así como la reflexión en medio de una enseñanza que tome aspectos de evaluación significativos, es fundamental. Tallaferro (2006), señala que si se enfatiza en la responsabilidad insoslayable que tienen quienes forman docentes y quienes se forman para la docencia, maestros, profesores y estudiantes están llamados a ser reflexivos.

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

“El supervisor debe ser un acompañante” Profesional en Orientación 7.

“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, que se estaba haciendo mal” Estudiante de Orientación 2.

En relación con lo anterior, el rol de la persona docente que supervisa, puede ser definido desde el protagonismo mismo del docente, en la conocida tarea de “transmisión”, o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta con el estudiantado (Aguerrondo, 2016).

Estas opciones, según la misma autora, se expresarán no sólo en modelos concretos de organización escolar, sino que también signarán las decisiones sobre la práctica docente; tal y como se evidencia en lo que menciona una de las personas entrevistadas al indicar que la supervisora le da recomendaciones para continuar ejerciendo su práctica profesional de la mejor manera.

Ahora bien, se plantea como la cuarta categoría, 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 a evaluar, entre ellas: trabajos escritos, sesiones de Orientación, 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.

“Lo tenemos distribuido así: trabajo con estudiantes que implica el trabajo de siete sesiones, luego el de docentes, el de papás y mamás luego el informe escrito y lo que es el trabajo en el aula” Profesional en Orientación 4.

“Aparte de las sesiones y de los programas a nosotros se nos solicitan algunas tareas, se nos pide que hagamos un planeamiento en el cual se contemplen todas las características de la población, un proyecto con estudiantes, un proyecto con padres, madres y encargados y otro para docentes” Estudiante de Orientación 12.

“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 (sesiones de Orientación, asesoramiento con docentes y familia), sino que además se evalúan asignaciones académicas tales como informes.

Hacer seguimiento de las prácticas del estudiante, es una de las principales funciones que se achacan a las personas que supervisan la práctica profesional en Orientación. Villa y Poblete (2004, p. 4), indican que tales funciones radican especialmente, en dos momentos: evaluar en el inicio de las prácticas,

manteniendo una reunión con el estudiante para informarle de su cometido y del proceso de seguimiento y evaluación a que será sometido, y además, al entrar en contacto con el centro educativo, para facilitar su relación profesional.

En lo que respecta a la quinta categorías: *Distribución de las situaciones de evaluación durante la Práctica profesional* y la sexta: *situación de actividad de evaluación y su caracterización*, se observa la preparación que da el profesora para que el estudiantado pueda entender las actividades de evaluación que se le solicitan, se pudo identificar que antes, se llevan profesionales en Orientación a realizar presentaciones que les permitan al estudiantado recordar algunos contenidos vistos en otros cursos y que le serán de utilidad en la Práctica. Asimismo, 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 estudiantes tiene los insumos necesarios en el conocimiento para poder hacer una práctica como tal” Estudiante de Orientación 2

“Bueno las docentes del curso, que en este momento es el mismo curso, el mismo programa, los mismos contenidos” Estudiante de Orientación 3

“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 modo que, los estudiantes al desplazarse por los distintos componentes curriculares, y en este caso se destaca el componente de prácticas profesionales, tienen la posibilidad de abordar teoría y práctica para nutrir la una de la otra y en ese intercambio entender el carácter transformador y transformable del proceso

educativo.

Lo anterior implica, que tal y como lo ratifica el mismo autor, el estudiantado, tome una postura reflexiva frente a los contenidos y a las experiencias que les brindan sus prácticas profesionales, de tal forma que adquieran conciencia acerca de las modificaciones que se van dando en sus concepciones y en su forma de actuar frente al hecho educativo del cual forman parte.

En lo referente a la última categoría: *el feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa*. El feedback que ofrece el grupo de docentes al estudiantado de la Práctica profesional del bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica, se puede destacar las siguientes subcategorías:

En la primera subcategoría denominada retroalimentación o feedback en el proceso de supervisión, se incluye la conceptualización del feedback por parte de las personas entrevistadas, quienes en su mayoría afirman que esta práctica favorece el desenvolvimiento profesional de la y el 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 realimentación es en el momento en que todos los profesores hacemos la devolución” Profesional en Orientación 7.

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

mismas.

Asimismo, Hattie y Timperley (citados por Jiménez, 2015, p. 2), el feedback se conceptualiza como la información o comentarios facilitados por el profesorado 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.

Lo anterior se traduce en la acción que se lleva a cabo entre la persona que supervisa o evalúa los procesos que llevan a cabo estudiantes de, en este caso Orientación, cuando los mismos se encuentran realizando su práctica profesional; ello con la intención de generar reflexión para mejorar o continuar con las labores que se han venido efectuando.

Por su parte, Villa y Poblete (2004), mencionan que las personas que cumplen labores de tutoras académicas, reciben las distintas evaluaciones, elaboran la calificación final del Practicum y proporcionan feedback al estudiante de los resultados, en donde lo importante es no perder de vista nunca que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje del estudiante 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, el feedback se plantea contribuir con el crecimiento no solo profesional, sino también personal de quienes realizan la práctica profesional en Orientación.

“Favorecer lo que se hizo de la mejor forma y conversar después sobre qué situaciones podría mejorar, pero a mí me gusta practicar el ejercicio de que la estudiante o el estudiante empiece a analizar soluciones” Profesional en Orientación 2.

“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, p. 69), es posible “relacionar el feedback con los propósitos de la tarea y con los criterios, esto dado a que el estudiantado recibe mejor un feedback sin calificaciones, como una indicación de lo que van progresando”; de tal forma que 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.

En consecuencia, la autora plantea que la calidad del impacto del feedback puede mejorar a través de resúmenes claros por parte del profesorado, de las discusiones en clase, y de la discusión sobre las mejoras que las y los estudiantes intentan hacer en la tarea como consecuencia del feedback.

Ahora bien, con relación a los aspectos que aborda el feedback, las personas entrevistadas mencionan que este se dirige en tres vías principales, la persona practicante como persona, como profesional y los contenidos que se abordan durante las sesiones de la práctica en Orientación que son evaluadas.

“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 si va viendo el proceso” Profesional en Orientación 1.

“Cuando yo llego siempre veo a la persona, la temática es muy importante pero creo que es más importante la persona y cómo se siente en el rol” Profesional en Orientación 5.

“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.

“Es sobre mejoras y la actividad como tal, es sobre lo que yo muestro en el planeamiento” Estudiante de Orientación 5.

Jiménez (2015), establece que cierta clasificación para el feedback, en donde, al igual que las personas entrevistadas, se clasifica este, de acuerdo a la devolución que se le haga a quien está siendo evaluado. De esta forma, la autora plantea lo que se conoce como el feedback personal, que hace referencia al gran esfuerzo que expresa positivamente y muy poco negativamente la evaluación y los efectos

sobre el alumnado.

En otras palabras, al compartir, estudiantado y la persona docente, los criterios de evaluación, el feedback 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 misma autora, plantea que el feedback puede darse sobre una tarea o producto, 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.

Por último, Zimmerman (citado por Jiménez, 2015), menciona el feedback sobre el proceso, el cual es específico de los procesos subyacentes a la tarea, por lo que implica la adquisición, el almacenamiento, la reproducción y el uso del conocimiento y, por lo tanto, se refiere más que al feedback de la tarea en sí misma.

De igual forma, se incluye la utilidad que las personas entrevistadas consideran tiene el feedback en el desempeño profesional que llevan a cabo las y los practicantes durante su acercamiento con los roles y funciones laborales.

“Hay estudiantes que este feedback no lo utilizan” Profesional en Orientación 5.

“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 este feedback uno se apega más a la realidad y los resultados que puede obtener” Estudiante de Orientación 5.

En relación con la utilidad del feedback, esta se entiende como el proceso que ayuda al estudiante a regular su aprendizaje, no obstante, para ello, debe seguir algunos principios que Villardón (2006, p. 66), retoma, entre los cuales se destaca el hecho de que el feedback ayuda a clarificar lo que es un buen desempeño (objetivos, criterios, resultados esperados), además de facilitar el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación durante el aprendizaje.

A su vez, el feedback ofrece información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje, anima al diálogo con el profesor, fortalece la autoestima del estudiante y la motivación, ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado y ofrece información a los profesores para mejorar su enseñanza.

Es decir, el feedback permite un crecimiento personal y profesional por parte de las y los practicantes de Orientación, al mismo tiempo que fortalece el acercamiento con la realidad laboral de la profesión, lo que favorece el avanzar, tal y como lo mencionan Paoloni y Donolo (2009), por un lado, hacia la construcción de representaciones de rol más complejas y ajustadas a la realidad y, por otro lado, para colaborar en los estudiantes con la percepción del valor de utilidad como contexto de aprendizaje.

Por último, Villardón (2006), indica que uno de los usos del feedback, es emplear estrategias metacognitivas para hacer conscientes al alumnado 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, sin embargo hay quienes no conciben utilidad en esto, tal y como se observa en una de las frases etnográficas.

En la siguiente categoría, formas de realizar el feedback al estudiantado de práctica profesional de Orientación, las personas entrevistadas afirman que este se presenta en dos maneras: oral y escrita. Con respecto a ambas formas de quienes supervisan dar el feedback al estudiantado, se menciona:

“Les leo las observaciones que les puse, algunas veces hago observaciones que no apunto en el formulario y las dejo para hacerlas por aparte, trato de incluir aspectos positivos y aspectos negativos” Profesional en Orientación 6.

“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 profesora tiende a darle a uno una cita para hacerle esta devolución y hablar un poco de los aspectos generales que se pueden mejorar; entonces eso también es una retroalimentación oral” Estudiante de Orientación 3.

“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 un feedback escrito” Estudiante de Orientación 3.

Jiménez (2015), menciona que el feedback deber ser descriptivo, simple y objetivamente claro, a la vez que centrado en la actividad o 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.

Aspectos que Younghee (2010, p. 204), retoma al indicar que “oral and written CF differ in a number of ways. For example, whereas oral CF can be both implicit and explicit, written CF is invariably explicit”. Es decir, el feedback correctivo oral y escrito, se presentan en un sin número de maneras, de tal forma que mientras, el feedback oral puede ser tanto implícito como explícito, el feedback escrito es invariablemente explícito.

Ello se refleja en lo que indican las personas entrevistadas al mencionar que la devolución oral hace referencia a las observaciones previamente anotadas, mientras que la devolución escrita, queda plasmada físicamente en los trabajos de las asignaciones o en las guías de supervisión.

Por último se diseña una categoría que abarca la aceptación del feedback por parte del estudiantado de práctica profesional de Orientación, pues las personas entrevistadas aseguran que este puede ser recibido de manera positiva o negativa tal y como se muestra a continuación.

“Hay otros que me parecen, tienen más resistencia, si hay estudiantes que no reciben la retroalimentación para mejora” Profesional en Orientación 2.

“Hay personas sumamente receptivas, unos comprometidos pienso yo y consciente” 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.

Se piensa que el estudiantado utiliza el feedback para mejorar su trabajo o su aprendizaje, así lo afirma Villardón (2006, p. 70), al destacar que “los estudiantes prestan más atención si la información les llega pronto y si ellos indican al profesor sobre qué aspectos les interesa la información”.

Igualmente, la autora establece que si durante la clase se discute el feedback recibido y si éste hace referencia a aspectos que pueden irse mejorando, el feedback recibido contribuye al proceso y a la tarea como un todo, tal y como se aprecia en las respuestas de las personas entrevistadas.

Por su parte, Viciana, Cervelló, Ramírez, San Matías y Requena (2003), indican que parece ser que el efecto de un feedback positivo o negativo sobre la actuación del alumno provoca cambios en su motivación por la tarea y por el contenido en general de lo que está practicando.

Por lo que, el feedback tiene gran influencia en el alcance exitoso o frustrado de los objetivos establecidos al inicio y durante la práctica profesional. Así, tal y como lo apunta Jiménez (2015), si quien supervisa dicha práctica, es quien plantea algún problema relacionado con el accionar de la alumna o del alumno, puede suscitarse con mayor énfasis una reacción negativa o defensiva por parte de estas personas, ocasionando la pérdida del propósito educacional del feedback, además de las relaciones entre ambas partes.

Por último es oportuno señalar algunas dificultades que señalan las personas participantes del estudio, en relación a las prácticas de evaluación que se brindan en el curso de la Práctica profesional, consideran que existen factores externos

que obstaculizan la evaluación de la práctica de Orientación, entre ellas se mencionan las siguientes:

“La mayor dificultad que tenemos es el instrumento con que se evalúa, el instrumento no está balanceado, no hay un balance con relación a los criterios y a los ítems” Profesional en Orientación 5.

“Algunos enfatizamos en unas cosas y otros en otras” Profesional en Orientación 6.

“El tiempo porque a mí me parece que todo es como a la carrera, todo es como muy atropellado y aunque uno quiera no puede entregar trabajos de calidad” Estudiante de Orientación 1.

“Los momentos de supervisión no dan abasto para que una profesora o varias profesoras vean el progreso de al menos un grupo” Estudiante de Orientación 4.

Es importante observar como para las personas entrevistadas son diferentes elementos los que representan dificultades durante el proceso de la evaluación de la práctica profesional en Orientación. Haciendo referencia al aspecto que se menciona acerca del instrumento de medición y la incoherencia entre criterios e ítems, Sans (2008), menciona que la clave para organizar correctamente una evaluación consiste en definir una buena tabla de especificaciones que plasme la relación entre los contenidos del programa de la asignatura y los objetivos de aprendizaje que se pretende asumir el estudiantado.

De igual forma, otra de las dificultades mencionadas, hace mención a la objetividad de la supervisión durante la práctica, ya que tal y como lo menciona las personas entrevistadas, ciertos docentes se enfocan en evaluar aspectos que otros no, al respecto Palou de Mate (1998), menciona que lo que la persona docente proponga como propio, así como las acciones por seguir, al igual que sus creencias, representan para muchas personas profesionales una base relevante para desarrollar sus prácticas profesionales.

Es decir, que las evaluaciones de la mayoría de docentes están permeadas por su realidad y contexto inmediato, lo que según Prieto y Contreras (2008, p. 253), “les impide aplicar una estructura adecuada de saberes, dadas las limitaciones,

problemas e inconsistencias propias de su naturaleza". De ahí, la importancia de acoplarse a instrumentos de medición que tengan validez y confiabilidad.

Por su parte, en lo referido al uso del tiempo que se hace durante la práctica profesional en Orientación, este es vinculado directamente con la calidad de las asignaciones que se presentan a las docentes y que forman parte de los requisitos académicos del curso, así como en algunos casos la escasez de supervisiones que no permiten la evaluación del proceso completo que se lleva a cabo. Lo anterior muchas veces debido a que en las instituciones suspende sesiones al estudiantado.

Ambos aspectos son importantes, ya que hacen referencia a la importancia de la autoevaluación que según Palou de Mate (1998), consiste en la verbalización interna que la misma evaluación impone y que muchas veces se omite, así como también la reformulación de criterios que obturan la construcción y organización de los conocimientos, en este caso en particular, en procura de mejorar los resultados de los procesos efectuados en la práctica profesional de Orientación.

Para poder contrarrestar las dificultades la mayoría de personas entrevistadas rescatan el contar con experiencia laboral en el área que se supervisa, ya que esta es vital para una correcta práctica evaluativa docente.

"Lo ideal es que esta persona haya tenido contacto con el campo educativo, que tenga conocimiento en el manejo de grupos desde la etapa del desarrollo, tener esa actitud de actualización" Profesional en Orientación 3.

"La persona que supervisa primero, haber trabajado en escuela o colegio. Que sean personas estudiosas y que tengan claro de que lo que vienen a hacer es a formar" Profesional en Orientación 4.

"Lo esencial es que tengan experiencia, al no tener ellas la experiencia ven como cosas muy irreales" Estudiante de Orientación 1.

"Me parece que lo más importante que debe tener tanto la profesora del curso como las supervisoras es haber tenido ya una experiencia en el ámbito educativo porque hay ciertos factores que influyen en la realidad de las instituciones educativas que no están en los libros, ni en la literatura ni en ninguna lado" Estudiante de Orientación 3.

Para Prieto y Contreras (2008, p. 251), se ha demostrado, que “la experiencia del profesor es un factor importante para efectos de la construcción de los marcos de referencias, dado que se observan discrepancias entre las concepciones y prácticas de aula de los profesores novatos y las de los experimentados”, tal y como señala una de las personas entrevistadas al mencionar que es en la realidad institucional donde se adquiere la práctica y experiencia necesaria para emitir criterios de evaluación.

Por su parte, Huerta (citado por Villa y Poblete, 2004, p. 7), “desde la perspectiva laboral, el éxito en el desempeño de un puesto de trabajo no sólo depende de la formación formal sino también de la experiencia de situaciones concretas del trabajo”.

De ahí, que el cumplimiento en las labores que la evaluación en las prácticas docentes de la práctica profesional en Orientación se llevan a cabo, deben ir acorde a las normas o estándares de competencia, entendidas estas, según las mismas autoras, como el referente y el criterio para comprobar la preparación de personas para un trabajo específico, en este caso, el de profesional en Orientación que supervisa la práctica profesional en dicho ámbito.

En lo referente a cambios que según las personas entrevistadas consideran se deberían realizar en la prácticas evaluativas del curso de práctica profesional en Orientación para obtener mejores resultados.

“Que no sean tantas actividades evaluativas, se podría priorizar un poquito más las cosas más importantes” Profesional en Orientación 3.

“Que a los profesores supervisores se les dé actualización y las mismas profesoras de práctica” Profesional en Orientación 7.

“No concentrarnos tanto en un producto final, sino en el proceso” Estudiante de Orientación 2.

“Es importante para mí que la realimentación se dé inmediatamente después, dejar desde el principio muy claros los rubros a evaluar” Estudiante de Orientación 4.

En cuanto a lo que cambios se refiere, Aguerrondo (2016); Coll y Martín (2001);

Mauri y Rochera, 2010) y Mauri, Coll y Onrubia (1999), establecen que para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación y su evaluación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo.

A partir de lo anterior, podría pensarse en que algunos de los cambios que las personas entrevistadas sugieren, están ligados con representaciones que hacen eco en las pautas evaluativas que actualmente se llevan a cabo, en donde, tal vez, se le da mayor énfasis a los resultados obtenidos y al cumplimiento de objetivos, en lugar del aprovechamiento del proceso como tal.

Razón por la cual, Prieto y Contreras (2008, p. 246), mencionan que “se ha considerado la evaluación como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. Sin embargo, la evaluación es un proceso mucho más complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos”. Que se asocian a su vez con contenidos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, aspectos que no sólo orientan la evaluación sino que también la afectan.

Igualmente, los criterios que aplica el profesorado y la implementación de prácticas docentes relacionadas con sus concepciones respecto de enseñanza y evaluación, ocasionan una valoración de sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y evaluativas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos (Prieto y Contreras, 2008; Coll, 2001; Mauri y Rochera, 2010).

Es decir, para los mismos autores, el personal docente que cumple dentro de sus labores con la evaluación del estudiantado de la práctica profesional en Orientación, debería de analizar junto con las estudiantes y los estudiantes en qué consistirán los procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y preferencias, donde se debe tener claridad de los criterios de evaluación, la naturaleza del contenido a evaluar o las

características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan.

VI. Conclusiones

Al finalizar la presente investigación se puede concluir que:

- Las personas involucradas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la práctica profesional en Orientación, ven la evaluación como un proceso sumativo y formativo.
- La realización de las tareas de evaluación se ven afectadas por la cantidad de las mismas y el tiempo que se dedica a cada una. El estudiantado debe realizar (en aproximadamente 4 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, padres, madres o encargados y otro con docentes de la institución. Unido todo esto a la atención de personas en orientación individual
- La mayoría de las personas del estudio confunden las guías que utilizan para realizar el cotejo de la evaluación con los criterios de evaluación. Los cuales no son claros en los participantes.
- El estudiantado ve el feedback como una herramienta que favorece la evaluación del proceso y permite realizar mejoras en el ámbito personal y profesional de cada una.
- El feedback que están ofreciendo las personas docentes universitarias a los estudiantes de la Práctica profesional, es utilizado como una ayuda educativa del docente universitario a lo largo del mismo. El feedback permite realizar los ajustes necesarios al estudiantado para que logre la construcción y reconstrucción de conocimientos que le permitan autorregularse y realizar la situación o actividad de evaluación; especialmente en el momento de la planificación de la programación.
- Un nuevo estudio podría centrarse, no únicamente en las representaciones,

sino en conocer de cerca la actividad de evaluación real, el feedback que utilizan y el proceso desde el inicio hasta el cierre de cada situación o actividad de evaluación.

- Este estudio tiene repercusiones en la intervención educativa, ya que a partir de ahora, se cuentan con datos recopilados y analizados en relación a la Práctica profesional en Orientación, siendo este un insumo para las personas involucrados contar con información que les guíe en la planificación, ejecución y evaluación de planes de mejora sobre las prácticas de evaluación.

Y se recomienda:

- Es importante revisar cada una de las tareas de evaluación en relación al tiempo que el estudiantado debe dedicar a cada una y los criterios de evaluación que se utilizarán. Es necesario 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.
- Continuar ofreciendo al estudiantado feedback que permita valor su proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación durante su experiencia teórica-práctica.

VII. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2016). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/44818477>
- Bailey, R. (2009). Undergraduate students perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning. Development in Higher Education*, N° 1 Northumbria University, UK Dponible en: <http://www.aldinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=29&path%5B%5D=26> [Consulta: 2/10/2014].
- Cabezas, A. y Miño, H. (s.f). *Criterios de Evaluación y Aprendizajes Esperados*. Recuperado de <http://www.inacap.cl/tportalvp/docentes/contenidos/contenido-docentes/criterios-de-evaluacion-y-aprendizajes-esperados>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza En C. Coll. J. Palacios y 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, pp.37-43.
- Coll, C., Barberà, E.y 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. A C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 594-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T. y 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*. Vol. 16, N°1. España. (pp. 50-59).
- Colomina, R. (1996) *Interacció social i influencia educativa en el context familiar*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universidad de Barcelona.
- Colomina R., Onrubia, J. y Rochera, Mª. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll. J. Palacios y A, Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437- 458). Madrid: Alianza.
- Colomina, R. y Rochera, M. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, pp. 56-62.

- Denzin, N. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods*. Vol. 1. London: Sage Publications.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*, en M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan, p. 162-213.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, pp.195-431. Barcelona, Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, vol.1, pp.3-31. Disponible en: <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> [Consulta: 5/06/2015].
- Hattie, J.A. (1987). Identifying the Salient facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-Analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ374471&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ374471[Consulta: 185/08/2014].
- Hattie, J. y 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. Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral. Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59363/1/FIJS_TESIS.pdf
- Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-24. DOI: dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633
- Lea, M. y Street, B. (1998) Student Writing in Higher Education: and Academic Literacies Approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a718864008>. [Consulta: 14/09/2014].
- Mauri, T. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de las competencias. Una experiencia de aprendizaje de la autorregulación. *Conferencia invitada en II semana de Formación del Profesorado Universitario. "La educación constructiva de las competencias"* Organizada por el Rectorado de la Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra y MEC. Pamplona, Navarra. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/TM_Navarra_07.pdf [Consulta: 12/12/2016].
- Mauri, T. y 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), pp. 483-497.
- Mauri, T., Coll, C y Onrubia, J. (1999). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto pp. 33-70

- Mauri, T. y Rochera, M.J., (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp 155-167). Barcelona: GRAO.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives: En H. McLellan (Ed.), *Situated learning perspectives* (pp. 5-17). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Miras, M. y Solé, I. (1990) La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Moreno, R. y Pertuzé, J. (1998). Retroalimentación Técnica Fundamental en la Docencia Clínica. *Boletín de la Escuela de Medicina. Universidad Católica de Chile* Vol. 27 N° 1. <http://escuela.med.puc.cl/publ/Boletin/Etica/Retroalimentacion.html> [Consulta: 15/06/2014].
- Paoloni, P. y 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: <http://www.aacademica.org/000-020/381>
- Palou de Maté, M. C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS. Recuperado de: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/palou-de-mate-la-evaluacion-de-las-practicas-docentes-y-la-autoevaluacion.pdf>
- Pérez, G. (2002) *Elaboración de proyectos sociales*. Casos prácticos. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 245-262. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Rochera, M. J., Colomina, R., & Barberà, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. *Investigación en la escuela*, 25, pp. 33-44. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php?option=com_jombib&task=showbib&id=1063 [Consulta: 19/10/2014].
- 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 Psicologia*. Santiago de Compostela, pp.1-15 Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/MJR_MN_Finalizaprueba_00.pdf [Consulta: 14/1/2015].

- Rochera, M.J, & Naranjo, M. (2007) Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 13, vol 5 (3), pp: 805-824. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_147.pdf [Consulta: 29/11/2016].
- Rust, C., O'Donovan, B., y 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*, vol.30, Nº. 3 pp.231-240.
- Sans, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Cuadernos de Docencia Universitaria. Institut de Ciències de L'Educació. Barcelona: GRAÓ. Recuperado de: <http://www.octaedro.com/pdf/16502.pdf>.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas Profesionales docentes. *EDUCERE* (10) 33, 269 – 273. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J. San Matías, J., y 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279087>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1 -19. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias *Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/153>
- Weinberg, D. (Ed.) (2002). *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell.
- Yee, S., y Wai, A. (2005) Tang Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, vol.,23, Issue 7, pp. 1066-1085. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4M0J4HM-1&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_searchStrId=1163181878&_rerunOrigin=scholar.google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=b47e88778694abf3b632

[483eac2ab702](#) [Consulta: 22/08/2015].

- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). California, CA: Sage Publishing.
- Younghee S. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 203-234. doi:10.1017/S0272263109990507

ANEXO N.º 1

**Prácticas de evaluación habituales del grupo de la práctica profesional del
Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la
Universidad de Costa Rica**

Instrumento:

La guía cuenta con preguntas abiertas compuesta por diversos bloques de cuestiones que permiten recoger la información sobre las Prácticas de Evaluación de una manera organizada. La misma se aplicó al estudiantado y a las personas docentes. Estos bloques son:

I. Concepciones de la evaluación: Enfoque y objeto de la evaluación de la Práctica profesional

1.1.El enfoque de la evaluación de la Práctica profesional: naturaleza y características de la evaluación.

¿Qué concepción tiene de la evaluación de la Práctica profesional?

¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación de la Práctica profesional?

¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación de la Práctica profesional?

1.2. El objeto de la evaluación: la relación entre habilidades y contenidos

¿Qué habilidades considera que la Práctica profesional promueve?

¿Cuáles de las habilidades que promueve la Práctica profesional usted considera más importantes?

¿Qué contenidos se evalúan en la Práctica profesional? ¿Qué relación existe entre las habilidades y los contenidos seleccionados para su evaluación en la Práctica Profesional?

II. El Programa de evaluación del Practicum: Personas, situaciones y actividades de evaluación que componen el programa de evaluación de la Práctica profesional

II.1. Personas que intervienen en la evaluación de la Práctica profesional

¿Qué personas están implicados en la evaluación de la Práctica profesional (comisión de prácticas, coordinadores del prácticas del centro, personal docente de la universidad y estudiantes)?

¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada una de las personas involucrados en la evaluación de la Práctica profesional?

¿Cómo se relacionan las personas, en especial la persona profesional del centro educativo y las personas docentes de la universidad, en la evaluación de la Práctica profesional?

¿Cuál es la incidencia de cada persona en la calificación final de la evaluación?

II.2. Situaciones y actividades que componen el programa de evaluación de la Práctica profesional y su relación con el objeto de evaluación.

¿Cuáles de todas las actividades de evaluación son las orientadas directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos?

¿Pueden identificarse tipos de organización diferentes de esas situaciones o actividades de evaluación? (p.e. individual o grupal)

¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y los diferentes contenidos y habilidades de la Práctica profesional objeto de evaluación?

¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje del estudiantado en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?

II.3. Distribución de las situaciones de la evaluación durante la Práctica profesional

¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación?

¿Existen situaciones o actividades de evaluación al inicio, durante y al final de las diferentes fases de la Práctica profesional?

III. Características específicas de cada una de las situaciones o actividades de evaluación de la Práctica profesional

¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?

¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?

¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?

¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo lleva a cabo la calificación?

¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a las demás personas implicadas en la evaluación de la Práctica profesional?

¿Qué tipo de participación tienen las personas que imparten el curso o asignatura, la persona del centro educativo y el estudiantado en todo este proceso?

IV. Feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa

Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback al estudiantado,

¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback al estudiantado?

¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?

¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación? ¿Al inicio de la actividad; durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?

¿Qué tipo/s de feedback da al estudiantado (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal?)

¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback al estudiantado de la Práctica profesional, p.e. ante los errores o dificultades que encuentran ((¿centrado en la actividad, ?, ¿orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro?)

¿Cómo reaccionan el estudiantado ante el feedback que reciben y cómo lo usan? ¿Considera que el estudiantado valoran y usan el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las habilidades?

¿Cree que el feedback permite la autorregulación del aprendizaje del estudiantado?

V. Dificultades de una evaluación basada en habilidades y contenidos en la Práctica profesional

¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación de la Práctica profesional? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria).

¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?

¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora y formativa?

V1. Expectativas que genera la nueva propuesta de evaluación de la Práctica Profesional

¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de una persona que participa en la supervisión de la Práctica profesional?

¿Qué conocimientos y habilidades debería tener una persona que evalúa la Práctica profesional sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?

Adaptada de Jiménez, 2013

ANEXO 2

A partir de la información recopilada y con el fin de dar validez a la misma, se realizó un grupo focal para realizar la devolución de la información y escuchar a las personas participantes; en relación, si lo que se ofreció como devolución era lo que la persona profesional o estudiantado, señaló en el momento de la entrevista. Cabe señalar que no todas la personas pudieron asistir al grupo focal. Por lo cual, se les hizo la devolución de forma individual.