

Los Procesos de Retroalimentación y la Evaluación Formativa en un *Practicum* Reflexivo de Maestros

▮Angela Saiz-Linares*

▮Teresa Susinos-Rada**

Resumen

El objetivo de este artículo es describir una propuesta formativa de *practicum* que utiliza metodologías didácticas activas y una evaluación formativa, acordes con el nuevo paradigma formativo perfilado en el Espacio Europeo de Educación Superior, para potenciar el desarrollo de la competencia reflexiva en los estudiantes de magisterio de Infantil y Primaria. De manera más concreta, en este trabajo analizamos el papel de la evaluación formativa y la retroalimentación para favorecer procesos reflexivos en una propuesta de *practicum* destinada a futuros maestros. Asimismo, trataremos de facilitar la comprensión sobre los significados que los participantes de esta investigación están confiriendo a esta nueva manera de entender la evaluación en la educación superior, identificando una serie de beneficios que se desprenden de este tipo de evaluación, así como algunas de las barreras que pueden dificultar su desarrollo.

Palabras clave: Competencia reflexiva. *Practicum*. Evaluación formativa. Retroalimentación.

* Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria; Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. E-mail: angela.saizl@unican.es.

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca; Profesora Catedrática en la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica y Organización Escolar. E-mail: susinost@unican.es.

1. Introducción y marco teórico

Ante las exigencias perentorias de la actual sociedad, la última reforma del Sistema Universitario español hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha planteado como la oportunidad de la universidad española para renovarse y mejorar la calidad de su docencia.

Además del impulso de una serie de cambios estructurales, el fundamento pedagógico de este proceso de convergencia tiene que ver, en palabras de Zabalza (2006, p. 48), con “el cambio de la enseñanza al aprendizaje, del *input* al *output*, y a los procesos y contextos del aprendiz”, insistiendo en la necesidad de desarrollar aprendices independientes, autónomos, creativos y reflexivos, capaces de cuestionar de manera crítica el saber establecido y construir sus propios conocimientos. Para ello, el aprendizaje por competencias se constituye como el eje vertebrador del currículum universitario, lo que exige un replanteamiento de la metodología y la evaluación tradicionales en aras de ajustarse a esta nueva forma de entender la docencia en la universidad (LÓPEZ-PASTOR, 2012).

Al abrigo de las necesidades perfiladas, en la Universidad de Cantabria desarrollamos una investigación cuyo objetivo principal es implementar y evaluar una propuesta de *practicum* para futuros docentes de educación Infantil y Primaria coherente con el nuevo paradigma formativo planteado en el EEES. Entendemos el *practicum* como el periodo de formación docente, integrado en el plan general de la titulación universitaria, que los alumnos desarrollan en escuelas y cuyo objetivo principal es la reflexión y el aprendizaje a partir de situaciones con carácter de realidad.

De manera más concreta, nuestra propuesta de formación práctica tiene como finalidad favorecer el desarrollo de la competencia reflexiva en aquellos que se preparan para ser docentes. El desarrollo de esta competencia supone que los estudiantes se hagan conscientes, en primer lugar, de los marcos de comprensión en los que habitualmente operan y, en segundo, que progresen hacia otros paradigmas, produciendo ellos mismos nuevos saberes en lugar de reproducir los de otros (HARVEY; KNIGHT, 1996). A continuación, sintetizamos los componentes fundamentales de la iniciativa, que pueden escrutarse más pormenorizadamente en un trabajo anteriormente publicado (SUSINOS; SAIZ-LINARES, 2016).

Cada estudiante inicia su participación en el programa con la identificación de un tópico pedagógico de carácter dilemático, asumiendo que los procesos reflexivos se desencadenan cuando abordamos una situación controvertida que nos impulsa a descubrir una explicación (LOUGHRAN, 2002; SCHÖN, 1998). A partir de este momento comienza el trabajo reflexivo articulado en torno a dos niveles:

1. Un nivel individual de reflexión entre el tutor universitario y cada participante a partir de una entrevista semiestructurada de valor epistémico y biográfico (BRINKMANN, 2011), esto es, con la función de reflexionar conjuntamente en un diálogo abierto sobre la problemática planteada por el estudiante y explorar su relación con la propia biografía (BARON, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Asumiendo la virtualidad de la escritura para favorecer la investigación acerca de las propias preocupaciones personales y profesionales (RICHARDSON, 2000), así como para vincular la teoría con la práctica (PASTERNAK; RIGONI, 2015), este proceso de reflexión individual continúa en la elaboración del diario de cada estudiante. Se trata de un documento narrativo donde recoger de manera individual y sistemática los pensamientos y hallazgos acerca de su situación de reflexión. Este documento es intercambiado sistemáticamente con el tutor y el resto de compañeros para ofrecer la retroalimentación.

2. El segundo nivel de reflexión es grupal (participan el grupo de estudiantes y el tutor) y está basado en las posibilidades que se derivan de la reflexión y evaluación colaborativa (BROCKBANK; MCGILL, 2002; VILÁ; ANEAS, 2013). En este espacio de reflexión cada estudiante desarrolla un proceso de investigación sobre su preocupación pedagógica (a partir de lecturas académicas, observaciones, entrevistas a expertos, participación en foros, etc.) que se contrasta en los seminarios. La finalidad es orientar hacia nuevas formas de enfocar el problema y apoyar cada proceso de reflexión.

En síntesis, metodologías como el aprendizaje cooperativo, la revisión de bibliografía o los debates y seminarios dialógicos han vertebrado esta propuesta formativa encaminada a hacer del *practicum* de magisterio un motivo de reflexión y evaluación ordenada sobre la práctica.

Como vemos, un aspecto fundamental a la hora de articular esta propuesta formativa ha sido la evaluación. Superando la utilización de técnicas de evaluación tradicionales, orientadas hacia los resultados y que han canalizado los procesos de enseñanza hacia un

modelo de aprendizaje memorístico y repetitivo, nos hemos decantando por una evaluación formativa como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, entendiendo que “la evaluación no se reduce a un último acto sumativo al final de un proceso de aprendizaje. Tiene que formar parte del aprendizaje” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 16). De esta manera, la retroalimentación durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la co-evaluación entre compañeros (LÓPEZ-PASTOR, 2012) han sido cuestiones fundamentales que han caracterizado el proceso reflexivo y de evaluación en nuestra propuesta.

Como decimos, la retroalimentación ha sido una constante en el *practicum* implementado, pero no entendida únicamente como “*feedback*” para detectar errores o apuntar aciertos en una actividad ya finalizada sino, como señalan Canabal y Margalef (2017), comprendida como “*feedforward*”, implicando la orientación y el apoyo al estudiante en el conjunto de su proceso formativo. Asimismo, se dirige también al profesorado y a su acción didáctica, posibilitando el replanteamiento de la enseñanza durante la práctica docente (JIMÉNEZ; NAVARRO 2008; HERRANS; LÓPEZ-PASTOR, 2017). En este sentido, se delinea un tipo de evaluación con sentido prospectivo, esto es, encaminada a informar y tomar decisiones respecto de los procesos de enseñanza/aprendizaje que van a sucederse, y no únicamente a valorar los pretéritos (CATHCART; GREER; NEALE, 2014; WALKER, 2013).

Así las cosas, esta evaluación es congruente con una formación de *practicum* reflexiva, pues favorece que el alumnado tome conciencia de su evolución y desarrolle la capacidad de autorregular su aprendizaje y controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, consiguientemente, transferir todo ello a una nueva situación de aprendizaje (CALATAYUD, 2013).

Por otra parte, hablamos de un tipo de evaluación de carácter dialógico que se sustenta en procesos de intercambio de información entre los distintos agentes implicados, asumiendo que todos ellos poseen conocimientos privilegiados sobre los procesos en que están inmersos (CHAPARRO; PÉREZ, 2010). Bajo estos lineamientos los procesos de retroalimentación se convierten en recursos formativos que exhortan a revisar el tipo y la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado (WILLIAM, 2011).

De esta suerte, huelga referir a las posibilidades de la evaluación entre compañeros que posibilita este *practicum*, gracias, fundamentalmente, a los seminarios. Esta estrategia viabiliza la realización de análisis compartidos de situaciones o de decisiones tomadas, así como diseñar alternativas de actuación y replanteamientos de las diferentes situaciones pedagógicas (HARFORD; MACRUAIRC, 2008; VILA; ANEAS, 2013). Por otro lado, algunas investigaciones (JONES; GALLEN, 2015) enfatizan las virtualidades de dar retroalimentación a otros, lo que posibilita mayores aprendizajes, incluso, ser receptor de dicho *feedback*.

Por otro lado, en el contexto formativo del *practicum* los tutores abandonan su papel transmisivo tradicional y contraen nuevos roles como alentar al estudiante a probar acciones didácticas nuevas o co-reflexionar con ellos en un diálogo que pone en valor todas las voces (MOSLEY; TAYLOR; KHAN, 2017). Bieler (2010, p. 392) estima que un mentorazgo sustentado en procesos de evaluación formativa “proporciona buenas oportunidades para que los nuevos maestros sientan sus propias fortalezas y comiencen sus carreras con sentidos fuertes de sí mismos como actores y conocedores”. Por su parte, Wiggins (2011) pone en valor la voz de los alumnos para que los docentes ajusten y mejoren sus acciones didácticas y se hagan más conscientes de sus concepciones sobre la enseñanza.

En definitiva, nuestro modelo de *practicum* revaloriza la voz de los estudiantes y sus experiencias como saber necesario en los procesos de formación y evaluación, siempre que este ejercicio de escucha por parte de los supervisores sea sincero y no superficial o demagógico (CALVO; SUSINOS, 2010). Por su parte, el trabajo del tutor o supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal, de manera que se puede afirmar que el *practicum* planteado como un proceso de indagación colaborativo y respaldado por procesos de evaluación formativa es un ejemplo en acción de lo que lo que Fielding (2012) ha denominado colegialidad radical, que plantea un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos.

Así es que el objetivo de este artículo es el de examinar el papel de la evaluación formativa y la retroalimentación para favorecer procesos reflexivos en una propuesta de *practicum* destinada a futuros maestros. Asimismo, trataremos de facilitar la comprensión sobre los significados que los participantes de esta investigación están

confiriendo a esta nueva manera de entender la evaluación en la educación superior, identificando una serie de beneficios que se desprenden de este tipo de evaluación, así como algunas de las barreras que podrían dificultar su desarrollo.

2. Método de Investigación

Metodológicamente nuestro trabajo se asienta en la tradición cualitativa y sigue un diseño enmarcado en el estudio de caso evaluativo de programas (SIMONS, 2011). Cuando decidimos utilizar el estudio de caso estamos, consecuentemente, expresando una disposición por comprender la naturaleza distintiva del caso particular, así como lo que tiene en común con otros casos, utilizándolo con un sincero interés por aprender cómo funcionan las personas en sus actividades ordinarias. De manera más concreta, esta elección metodológica permite incluir las perspectivas de los participantes y acceder de manera profunda y situada a las exégesis que realizan sobre su participación en el programa de *practicum* y a cómo han experimentado los procesos de evaluación y retroalimentación a lo largo de la iniciativa de formación (RAPLEY, 2014).

Nuestro caso es, por tanto, el programa de *practicum* implementado en la Universidad de Cantabria (España) durante un año académico y que forma parte de una tesis doctoral recientemente finalizada. Esta iniciativa de formación se desarrolló con un grupo de cinco alumnas seleccionadas bajo los siguientes criterios: la accesibilidad, la representación de las diferentes especialidades de la titulación de magisterio y, finalmente, la conformación de un grupo semejante en número a los que habitualmente supervisan los tutores de *practicum* de la Universidad de Cantabria, revelando el interés de hacer de la iniciativa algo practicable y de desplegar todas las posibilidades de un proceso de reflexión y evaluación formativa y colaborativa.

Respecto a los instrumentos de recogida de información, hemos utilizado las entrevistas semiestructuradas antes y después de implementar el programa, las observaciones de los participantes de distintos seminarios y el análisis de documentos personales que cada participante ha ido produciendo e intercambiando a lo largo del proceso.

Para la realización de las entrevistas se elaboró un guion previo con los grandes tópicos a analizar y algunas preguntas que funcionaron en todo momento a modo de guía,

en lugar de configurarse como una propuesta cerrada. El guion se convirtió así en un instrumento para poner en relación los tópicos con las respuestas obtenidas y acceder a nuevas informaciones de su espacio teórico (DÍAZ DE RADA, 2007).

Para realizar el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática en el que definimos las categorías de análisis y los códigos. Asimismo, para definir el sistema de codificación empleamos estrategias de tipo inductivo y deductivo en la medida que, si bien partíamos de un esquema inicial de variables a analizar, el trabajo desarrollado con los datos hizo que fuera necesario redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis.

Las categorías que han surgido durante el proceso de análisis permiten enmarcar los resultados alrededor de los siguientes ámbitos:

Tabla 1 - Categorías empleadas para analizar los datos

Categorías	Definición
Evaluación tradicional	Reflexiones y declaraciones que las participantes realizan acerca de la evaluación habitual que se ha desarrollado en sus anteriores <i>practicum</i> .
Beneficios de la evaluación formativa	Informaciones y reflexiones acerca de las ventajas y beneficios que ha supuesto la evaluación formativa frente a otros tipos de evaluación.
Dificultades de la evaluación formativa	Observaciones y valoraciones acerca de las barreras u obstáculos que ha conllevado el desarrollo de una evaluación formativa.
Requisitos	Informaciones y reflexiones acerca del tipo de las condiciones y requerimientos que exige el desarrollo de una evaluación formativa y procesos de retroalimentación.
Aprendizajes desarrollados	Informaciones sobre las ideas y aprendizajes que las alumnas han configurado acerca de la evaluación formativa.

Fuente: Los autores (2018).

3. Resultados

El análisis de los datos recogidos nos permite desvelar algunas esferas de reflexión que las participantes han realizado en torno a la idea de evaluación formativa y que constatamos, asimismo, a partir de las observaciones de los seminarios y el análisis de sus memorias de prácticas.

3.1. Evaluación tradicional

Las alumnas participantes coinciden en señalar que el tipo de evaluación desarrollada por sus tutores en sus anteriores *practicum* ha consistido en poner una calificación al final de un trabajo, el portfolio¹, sin que hayan existido, en momentos intermedios, *feedback* y sugerencias que les hayan permitido reorientar y mejorar sus aprendizajes:

Yo la experiencia que tengo con mis anteriores tutores de prácticas es que no nos vimos casi nunca y no me dio un *feedback* de cómo estaba haciendo yo mi diario. Se lo entregaba, pero “ah, bien, bien, sigue, sigue”. Y me puso un 10 [...] (Alumna 1_entrevista).

Por esta razón las alumnas han generado una concepción notablemente negativa del portfolio que tienen que desarrollar y que sirve como evaluación del *practicum* por parte de los tutores universitarios, considerando que estos adolecen de una falta de interés hacia su trabajo y esfuerzo, que sienten que en absoluto es reconocido con este tipo de evaluación.

Y los otros lo corregían porque era obligatorio, sabes, mis tutores. Pero que ni a ellos les importaba ni a mí me sacaba de nada. (Alumna 3_entrevista).

Tanto es así que las estudiantes llegan a considerar la realización del portfolio del *practicum* como un mero trámite que les permite aprobar unas prácticas donde el verdadero aprendizaje se produce en los centros escolares. El peligro de una evaluación sumativa tradicional en un proceso formativo tan trascendental como es el *practicum*, radica en desconsiderar el potencial reflexivo que el trabajo del portfolio podría conllevar con una buena orientación e implicación por parte del tutor. Lejos de configurarse como un trámite, el portfolio habría de constituirse como el espacio dirigido a interpretar críticamente y reflexionar acerca de aquellas situaciones y vivencias que los alumnos han experimentado en sus centros de prácticas. Precisamente la virtualidad del *practicum* reside en las posibilidades que este ofrece de pararse a pensar y de poner en cuestión

¹ En el *practicum* tradicional desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, el alumnado debe elaborar un Portfolio en el que reflexiona y analiza la experiencia vivida en los centros educativos. Este documento, servirá, en última instancia, como evidencia de evaluación para el supervisor universitario.

algunos asuntos. Sin embargo, una evaluación sumativa y final que desatiende el proceso de reflexión que habría de significar este periodo de aprendizaje puede conducir a reforzar la extendida y peligrosa idea de que el aprendizaje pedagógico únicamente tiene lugar en situaciones prácticas “observando, experimentando...”, conduciendo a planteamientos de la práctica sustentados en la repetición y, en definitiva, muy conservadores.

3.2. Beneficios de la evaluación formativa

Como señalábamos en la introducción de este trabajo, la propuesta formativa ha estado caracterizada por *feedbacks* constantes durante el proceso, tanto por parte de la tutora de la universidad como por parte de las alumnas que han conformado el grupo de *practicum* y que han acudido a los seminarios. Dichos comentarios y orientaciones han versado tanto sobre lo que ya se ha hecho como acerca de lo que podría hacerse a continuación (BROWN; PICKFORD, 2013):

Nos juntábamos en reuniones cada una o dos semanas más o menos, bueno, en función de también los periodos de vacaciones y demás, y ahí compartíamos ya un poco pues lo que era tanto el diario, los *feedbacks* que hacíamos contigo y con las compañeras, llevábamos comentando el tópico y su evolución. Con la tutora realizábamos los *feedbacks* mediante el ordenador, mediante email, se hacían comentarios y demás para modificar, bueno, no modificar sino seguir continuando y seguir indagando para... y que fuese... que tuviese una evolución tanto en el diario como en el tópico. (Alumna 3_entrevista).

¿Puedes relacionar esta situación con el tópico que has elegido? En la entrevista epistémica me comentaste que, a tu juicio, los problemas que tenían los niños para elaborar textos de manera creativa tenían como causa la enseñanza directiva y pautada de la que habían sido objetos a lo largo de su escolaridad. Creo que aquí tienes un ámbito muy amplio e interesante para reflexionar. (*Feedback* de la tutora realizado en el Diario de Alumna 4).

Todas las alumnas convienen en considerar que esta retroalimentación constante (no solo recibir orientaciones de otros sino también tener la oportunidad de ofrecerlas) les ha permitido, en primer lugar, trascender la propia perspectiva y comenzar a considerar asuntos y puntos de vista que, hasta ahora, no habían formado parte de sus esquemas de pensamiento y procesamiento. Gracias a este tipo de evaluación las alumnas comienzan

a entender el aprendizaje y el conocimiento como un proceso que está siempre abierto y en constante construcción.

A mí me ha aportado que además de reflexionar acerca de ese aspecto, me ha ayudado a reflexionar acerca de toda mi práctica de por qué hago ciertas cosas, de por qué no las hago y me ha ayudado también a escuchar reflexiones de otras personas que luego llevan a... es como una pescadilla que se muerde la cola, porque luego te llevan a ti a reflexiones propias. Entonces como un proceso reflexivo y formativo. (Alumna 3).

El carácter formativo de la reflexión compartida es otro de los elementos que las participantes resaltan como valor de los seminarios. Según sus percepciones, la reflexión colaborativa permite reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas claves que los otros aportan y considerar asuntos y puntos de vista que, hasta ahora, no habían formado parte de sus esquemas de pensamiento y procesamiento.

Lo que es indiscutible es que cuatro ojos ven más que dos, que varias opiniones aportan diversos puntos de vista, que en las distintas opiniones está la clave. (Alumna 2_diario).

Además, el compromiso que implica comprender las preocupaciones pedagógicas de los compañeros y orientar su proceso de reflexión exige evadirse de la propia perspectiva y tratar de comprender el problema con lentes diferentes a las habituales.

Esta experiencia me ha hecho posicionarme en el lugar del otro. (Patricia Diario).

Los nuevos *feedbacks* y orientaciones permiten, de este modo, transitar de unos marcos de comprensión a otros progresando, al final, entre diferentes paradigmas de conocimiento. Todo ello resulta en una modificación progresiva de las estructuras cognitivas de las participantes y en la generación de teorías pedagógicas más conscientes de su propia génesis. Hablamos, en otras palabras, de un proceso de deconstrucción de los propios esquemas, ahora más visibles, y de la construcción de nuevos marcos que integran una visión más compleja y poliédrica de los fenómenos de reflexión. En definitiva, la experiencia dialógica en los seminarios es “muy útil para ampliar el abanico de miras y detenernos a pensar en cuestiones que a nosotras solas se nos escapan y que brotan de la puesta en común que hacemos entre todas” (Alumna 2_diario). En este fragmento, extraído de un seminario realizado en un momento avanzado del programa,

mostramos la evolución de uno de los procesos reflexivos de una de las alumnas participantes gracias a la retroalimentación ofrecida por la tutora y el resto de participantes:

- Alumna 3: En el primer seminario me preguntaba si la calidad del proyecto educativo de un centro dependía de la titularidad de los centros, pero de la conversación contigo [tutora] y mis compañeras surgió, digamos, una idea transversal y era también si se trataba de la formación de los maestros o del de, más de la formación, de la mezcla entre formación y actitud. El otro día, con esa idea que me dijo "Alumna 5", digamos que el tópico se ha centrado en el hecho de que es realmente el maestro el que puede derivar que, el que el hecho de que un proyecto educativo sea mejor o peor, siempre y cuando se encuentre dentro de esos límites que establece el sistema educativo.

- Tutora: O sea, ahora estás en el tándem maestro-sistema, entiendo. Entonces de alguna manera lo que estás analizando son los distintos sistemas que hay y qué cualidades del sistema permiten a un docente progresar y cuáles no.

- Alumna 3: Eso es, exacto, es un poco a lo que quería llegar.

En resumen, las participantes reconocen la virtualidad de un aprendizaje que, lejos de ubicarse únicamente en la psicología del estudiante, tiene lugar de manera dialógica y colaborativa

Yo creo que este proceso, sin las opiniones de las demás, sin las aportaciones de las demás, no hubiera sido tan, cómo decir la palabra... rico quería decir. Y yo creo que las aportaciones de todas han sido, cada una a su medida, pero que han beneficiado al proceso. (Alumna 3_entrevista).

De la misma forma, la tutora ha reconfigurado de manera constante sus planeaciones didácticas a la luz de las derivas que han ido tomando las investigaciones de las alumnas. A pesar de contar con cierta planificación inicial, los procesos de evaluación formativa han permitido recabar información durante todo el proceso y reorientar sus acciones y decisiones a las cuestiones emergentes que han ido surgiendo:

Yo creo para ti [tutora] ha sido un trabajo que has tenido que hacer y rehacer. En realidad, te has tenido que estudiar tú todos los tópicos, has tenido que decir, 'yo pondría aquí más', sea, en realidad tú también has estado investigando y tomando decisiones sobre todos nuestros tópicos. (Alumna 1_ entrevista).

Por otra parte, una evaluación formativa sustentada en procesos de retroalimentación constantes, tanto por parte de la tutora universitaria como de las mismas alumnas, parece conllevar también importantes repercusiones a nivel emocional y personal. En primer lugar, porque sienten que su trabajo y sus esfuerzos son reconocidos en la medida que merecen. Que otra persona “se tome la molestia” de leer dicho trabajo con detenimiento, ofrecer orientaciones y también apreciar ciertos aspectos parece evocar una satisfacción personal con el trabajo que desemboca en mayores cotas de motivación y compromiso con la tarea que se está desarrollando.

Con un poco de reconocimiento y que te da también la oportunidad a ti de explicárselo a otra persona, porque al final esto cada una vamos viendo y al final es un poco de todas, pero cuando lo expones tú es como tuyo, no sé, a mí me ha gustado. (Alumna 5_entrevista).

Por otra parte, también encontramos una serie de beneficios relacionados con la capacitación de estos alumnos a la hora de poder ofrecer *feedback* a los compañeros que parece revertir en un sentimiento de utilidad o valía personal e, incluso, de empoderamiento frente a la pasividad o inacción que de ellos se espera cuando hablamos de evaluar u orientar el aprendizaje de sus iguales.

Sentirte también válido en el aspecto de que nos dábamos ideas que funcionaban, o que tu primer acompañante decía: ‘ah pues sí’, pues no puede... eso era bueno, y eso pues también te hacía sentir bien. (Alumna 4_entrevista).

3.3. Dificultades de la evaluación formativa

Los principales obstáculos que las alumnas consideran a la hora de articular una evaluación formativa como la desarrollada en esta propuesta tienen que ver, prioritariamente, con cuestiones de índole estructural, especialmente con el tiempo: este tipo de metodología y evaluación exige más tiempo de dedicación personal al trabajo, así como encontrar los momentos para reunirse.

El tiempo de dedicación, la dificultad que he encontrado, porque por el resto no he tenido ninguna más. (Alumna 2_entrevista).

Además, algunas alumnas destacan las dificultades –nervios, inseguridad...– que encontraron inicialmente para hablar en público y exponer sus ideas, dudas y

conocimientos a otras personas, dificultades que a lo largo de la propuesta formativa se fueron mitigando.

Al principio estaba nerviosa porque no sabía muy bien explicar mi tópico, me costaba explicárselo a las demás, me costaba hablar el derecho de la titularidad sin centrarme en la titularidad en sí porque no quería encasillarme en nada, y veía que el encasillarme además me daba lugar a que no había evolución en el tópico. Entonces bueno, al principio me sentí un poco incómoda pero no por nada del resto de compañeras ni por ti ni por nada. (Alumna 3_entrevista).

Finalmente, una minoría apunta ciertas dificultades a la hora de ofrecer *feedback* a las compañeras sobre algunos temas que sentían escapaban a su campo de dominio o especialidad.

Bien, si bien también me veía un poco limitada a la hora de algunas veces darles contestación a... porque por ejemplo, el tema de conflictos, pues bueno, los conflictos quizás en Infantil se vean de otra manera, o puedan solucionarse con un simple no pasa nada, y sin embargo, tanto en el colegio en el que he estado, como en la etapa en la que se encontraban, no puedes dar a la ligera una opinión de... yo creo que esto nada, esto con... has dejado pasar, no, tienes que pensar y eso... eso está muy bien porque te hace pensar y darle vuelta y decir, me voy a poner en su sitio, voy a echarle un poco de empatía y voy a decir, vale, no estoy en Primaria ni soy profesora de primaria, pero ¿cómo lo podría hacer? (Alumna 5_entrevista).

Sin embargo, como puede traslucirse en los diferentes discursos, ninguna de estas dificultades parece contrarrestar los grandes beneficios que las alumnas han identificado y de los que nos hemos ocupado en el apartado anterior. De hecho, estas barreras se relacionan, más bien, con una falta de habituación hacia los estilos de enseñanza-aprendizaje-evaluación y las nuevas estrategias formativas que se han bosquejado en este proceso de convergencia, que exigen de los alumnos otras habilidades y competencias diferentes a las que tradicionalmente han sido demandadas. Frente a formas de trabajo individuales donde se ha priorizado la memorización, ahora encontramos una organización del trabajo mucho más colaborativa que exige estructurar los tiempos y espacios de manera diferente, así como potenciar una serie de competencias de trabajo en equipo que, con las metodologías tradicionales utilizadas en la universidad, han sido desatendidas: capacidad de integración, comunicación interpersonal, empatía, responsabilidad y compromiso, etc. (BARRAYCOA; LASAGA, 2010).

3.4. Requisitos

Como hemos señalado en el apartado anterior, este cambio de paradigma de formación y, más concretamente, de evaluación comporta una serie de requisitos: además de cierta flexibilidad a nivel estructural y organizativo (tiempos y espacios), las alumnas recalcan la importancia de promover algunas modificaciones en el modo tradicional de interrelación (tanto entre alumnos como de estos con el profesorado).

Por un parte, las palabras de las estudiantes evidencian la necesidad de favorecer un clima que potencie la participación e implicación que requiere este tipo de metodología y de evaluación. Así, cercanía, comodidad, seguridad, confianza, etc. parecen configurarse como actitudes y sentimientos esenciales que hay que gestar si pretendemos llevar a buen término una iniciativa como la descrita. Asimismo, plantear el proceso de evaluación como una oportunidad para aprender e identificar sus fortalezas y puntos débiles en lugar de relegarse a ofrecer únicamente una puntuación (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2012) es también fundamental.

Muy cómoda. Pues, ya te dije, que pensé que iba a ser algo mucho más formal, y encantada. O sea, me gustaba venir los viernes. No venía por obligación y venía “que se acabe ya que me quiero ir”. No, no, venía a gusto porque me gustaba y estaba cómoda y venía a algo que sabía que... No sé, tampoco vienes con miedo de ‘ay, me están evaluando’. No, vienes a hablar, sabes, vamos a comentar todas como si quedas con unas amigas para comentar algo que habéis hecho. Muy bien, muy a gusto. (Alumna 1_entrevista).

Por otra parte, un tipo de evaluación que pretende ser formativa y revertir en aprendizajes exige, consecuentemente, un replanteamiento del papel y trabajo del tutor o supervisor universitario para adoptar una posición más horizontal: de evaluador-sancionador a orientador, guía e intermediario del aprendizaje.

Has sabido mantener las distancias, pero has sido también, ¿cómo decirte? Has sido compañera, has sido comprensiva, has dado lugar a que haya buen ambiente en el grupo. Además, en el trabajo has sido paciente también, que no es fácil porque éramos cinco chicas diferentes y... que cada una tenía un inconveniente un día [...] (Alumna 4_entrevista).

3.5. Aprendizajes desarrollados

En esta última esfera de significados abordaremos algunos aprendizajes que las alumnas reconocen haber desarrollado tras participar en esta experiencia de formación-evaluación y que, como veremos, parece tendrán cierta resonancia en su futura práctica como docentes.

Existe unanimidad entre las participantes al reconocer la importancia de colaborar y compartir perspectivas con otros compañeros y profesionales del ámbito. A pesar de ser alumnas con trayectorias diferentes, todas reconocen similitudes con las preocupaciones pedagógicas enunciadas por las demás. En este sentido, una organización colegiada del trabajo docente que permite reflexionar y resolver problemas de manera conjunta es uno de los aprendizajes más relevantes que parece desprenderse de la metodología y, especialmente, del tipo de evaluación que hemos desarrollado en esta iniciativa de formación. De igual modo, también reconocen la necesidad de promover este tipo de evaluación entre los alumnos.

Pues he aprendido por ejemplo lo importante que es colaborar, lo bien que viene sentarte un rato y hablar con tus compañeras. Yo pienso que eso lo podían hacer en los colegios. Si se sentasen los profesores más a menudo, los unos con los otros, sacarían muchísimas ideas [...]. (Alumna 2_entrevista).

Creo que tenemos que empezar a darle más importancia a tener un rato para pensar, ¿sabes? para reflexionar, y hacerlo conjuntamente, no que cada uno en su casa ya... No, pero lo podemos hacer en primaria, en la universidad, en los institutos, los profesores, las familias en casa. (Alumna 5_entrevista).

Como vemos, el espacio de encuentro que ha proporcionado la propuesta de formación ha animado a las participantes a descubrir a los compañeros como fuente valiosa de conocimiento y de aprendizaje. Por otra parte, ha permitido reconocer la naturaleza colaborativa del acto pedagógico, sustentada en los objetivos comunes que se persiguen. El aislamiento docente que aqueja a muchos centros educativos comienza a no tener sentido tras la participación en esta propuesta de formación.

Pues porque al principio no pensé yo que íbamos a poder extraer tanta información las unas de las otras, ni a partir de tantos puntos en común. (Alumna 5_entrevista).

A pesar de los esfuerzos de las facultades de educación por dejar atrás metodologías expositivas centradas en el profesor, la realidad es que la figura del docente sigue ocupando un papel protagónico cuando hablamos de los procesos de enseñanza en la universidad. Esta iniciativa se aleja de la habitual experticia del profesor universitario y revaloriza el papel de los pares como promotores del aprendizaje. En ocasiones, las propuestas formativas de carácter experto resultan adoctrinadoras y reducen la capacidad crítica de los estudiantes. Un formato horizontal de co-evaluación, por el contrario, genera un contexto de aprendizaje menos alienante donde las alumnas se sienten más animadas y autorizadas a participar y a exponer sus experiencias y sus teorías pedagógicas.

Cuando son de sus semejantes escuchan un montón, y yo creo que nosotros también lo hacemos, ¿sabes? Que igual, pues tampoco nos ha resultado tan aburrido y nos ha gustado, porque al ser nosotras las que hablábamos, las que poníamos ideas y tal [...]. (Alumna 1_entrevista).

4. Discusión y conclusiones

A tenor de las nuevas exigencias del EEES elaboramos una propuesta formativa de *practicum* que se configura a partir de una combinación de varias estrategias metodológicas dirigidas, de manera específica, a favorecer el desarrollo de la competencia que consideramos transversal a todas las demás y que el docente debe ejercitar de manera permanente para llevar a cabo cualquier función en el ámbito educativo (PERRENOUD, 2004; ZABALA; ARNAU, 2007): la competencia reflexiva. Sobre la base de lo planteado, en este artículo analizamos el papel de la evaluación formativa como palanca para facilitar el aprendizaje y los procesos reflexivos en nuestro programa, en aras de seguir enriqueciendo con algunos elementos innovadores la literatura pedagógica sobre el tema.

El análisis de los procesos co-evaluación y de retroalimentación que ha significado el *practicum* en torno a las diferentes preocupaciones pedagógicas de las participantes nos permite comprobar la importancia de afrontar las inquietudes y situaciones pedagógicas desde marcos colaborativos de interpretación, entendiendo que las situaciones educativas no son abordables desde perspectivas unidimensionales. Entendemos, consecuentemente, que el currículum de la titulación de maestro debe transitar hacia propuestas formativas nucleadas en torno a la evaluación de teorías pedagógicas,

experiencias y prácticas de manera compartida. La co-evaluación formativa se convierte en una herramienta pertinente para alcanzar esta reflexión.

Las características particulares del *practicum* lo configuran como un espacio propicio para esa interpretación y reconstrucción colectiva de los conocimientos y aprendizajes, donde participan tanto docentes como alumnado. Parece que hoy se comienza a advertir esta potencialidad, aunque ha sido un aspecto tradicionalmente soslayado a la hora de plantear los programas de *practicum*. Por eso, en la actualidad se aboga por el establecimiento de redes de aprendizaje entre los alumnos a través del desarrollo de actividades, como los seminarios grupales y los procesos de co-evaluación, destinados a compartir y reflexionar colaborativamente sobre sus experiencias en los centros. En estas actividades toma sentido el concepto de “*feedforward*” con sentido prospectivo (CANABAL; MARGALEF, 2017), es decir, destinado a recoger información y examinar conjuntamente los procesos didácticos en aras de tomar decisiones respecto a cómo seguir abordando los aprendizajes. De esta suerte, la evaluación así planteada ha de comprenderse como una ocasión irremplazable para aprender e identificar dificultades y fortalezas que puedan servir para reorientar el proceso de reflexión (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2012).

Por otro lado, este planteamiento metodológico pone en valor el papel de los alumnos como promotores del aprendizaje, alejándose de los “modelos jerárquicos tradicionales de experiencia” (BOVILL; COOK-SATHER; FELTEN, 2011, p.1) y ubicando a los aspirantes a docentes como agentes y como “voces autorizadas” para la mejora de la formación docente (RUDDUCK; FLUTTER, 2007; SUSINOS, 2009). En esta experiencia, los estudiantes se convierten en co-creadores de los contenidos curriculares de magisterio y las relaciones con el docente alcanzan formatos más horizontales, desde la convicción de que todos los agentes poseen conocimientos valiosos acerca de las realidades pedagógicas que vivencian (CHAPARRO; PÉREZ, 2010).

Si bien no son pocas las virtualidades de la evaluación formativa y colaborativa para favorecer procesos reflexivos durante el *practicum*, evidenciamos también algunas dificultades y resistencias relacionadas con cuestiones organizativas (tiempos y espacios) que operan como marcos estructurantes y limitantes de cualquier innovación pedagógica.

Además, afloran otra serie de dificultades y barreras de origen cultural a las que tendremos que hacer frente. Las concepciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje y las metodologías que se desprenden de las mismas, sedimentadas a lo largo de los años, han dado lugar a una serie de inercias institucionales y personales, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que de manera segura van a dificultar el cambio. Por eso, hoy por hoy el mayor reto estriba no solamente en un cambio en los modos de obrar sino también, y más importante, en un cambio en las actitudes y mentalidades que se mantienen con respecto al aprendizaje, al profesorado y al alumnado universitario.

Referencias

BARRAYCOA, J.; LASAGA, O. La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, [S.l.], v. 111, 2010.

BARON, C. Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites. *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 35, p. 157-169, 2013.

BIELER, D. Dialogic praxis in teacher preparation: a discourse analysis of mentoring talk. *English Education*, [S.l.], v.42, p. 391-426, 2010.

BOVILL, C.; COOK-SATHER, A; FELTEN, P. Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, [S.l.],v. 16, n. 2. p. 133-145, 2010.

BRINKMANN, S. Interviewing and the production of the conversational self. In: Denzin, N. K.; GIARDINA, M. (Org.). *Qualitative inquiry and global crises*. Walnut Creek, CA: LeftCoastPress, 2011. p. 56-76.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002.

BROWN, S.; PICKFORD, R. *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2013.

CALATAYUD, A. La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. ¿Una luz al fondo? In: CALATAYUD, A. (Org.). *La evaluación como instrumento de aprendizaje: estrategias y técnicas*. Madrid: MEC, 2013.

CALVO, A.; SUSINOS, T. Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 75-88, 2010.

CANABAL, C.; MARGALEF, L. La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 149-170, 2017.

CATHCART, A.; GREER, D.; NEALE, L. Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 790-802, 2014.

CHAPARRO, F.; PÉREZ, A. La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *EfdesportesLeituras, Educación Física y Deportes Revista Digital*, Buenos Aires, v. 14. n. 140, 2010.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series, 2000.

DÍAZ DE RADA, Á. *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED, 2007.

FIELDING, M. Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, [S.l.], v. 359, p. 45-65, 2012.

HARFORD, J.; MACRUAIRC, G. Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 24, p. 1884-1892, 2008.

HARVEY, L.; KNIGHT, P. *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press, 1996.

HERRANS, M.; LÓPEZ-PASTOR. Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: un estudio de caso. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, [S.l.], v. 8, n. 48, p. 27-48, 2017.

JIMÉNEZ, F.; NAVARRO, V. Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, [S.l.], v. 9, p. 13-25, 2008.

JONES, M.; GALLEN, A. Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, [S.l.], v. 53, n. 6, p. 616-626, 2015.

LÓPEZ-PASTOR, V. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 117-130, 2012.

LOUGHRAN, J. Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, [S.l.], v. 53, n. 1, p. 33-43, 2002.

MOSLEY, M.; TAYLOR, L.; KHAN, S. Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme, *Teaching Education*, [S.l.], p. 1-15, 2017.

PASTERNAK D.; RIGONI, K. Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: the journal of writing teacher education*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 91-108, 2015.

PERRENOUD, P. *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó, 2004.

RAPLEY, T. *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

- RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: N. K. Denzin; Y. Lincoln (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 923-948.
- RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M. A. *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2012.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata: Madrid, 2007.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SIMONS, H. *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata, 2011.
- SUSINOS, T. Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, [S.l.], v.349, p. 119-136, 2009.
- SUSINOS, T.; SAIZ-LINARES, Á. Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de investigación en educación*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 5-13, 2016.
- VILÁ, R.; ANEAS, M. A. Los seminarios de práctica reflexiva en el practicum de pedagogía de la universidad de Barcelona. *Bordón Revista de Pedagogía*, [S.l.], v. 65, n. 3, p. 165-181, 2013.
- WALKER, M. Feedback and feedforward: student responses and their implications. In: S. MERRY et al. (Org.). *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students*. Abingdon: Routledge, 2013. p. 103-112.
- WIGGINS, G. Giving students a voice: the power of feedback to improve teaching. *Educational Horizons*, [S.l.], v. 89, n. 3, p. 23-26, 2011.
- WILLIAM, D. What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, [S.l.], v. 37, p. 3-14, 2011.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó, 2007.
- ZABALZA, M. A. La convergencia como oportunidad para mejorar la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, [S.l.], v. 57, p. 37-70, 2006.

Recebido em: 05/02/2018

Aceito para publicação em: 16/10/2018

Feedback and Formative Evaluation in a Teachers Reflexive *Practicum*

Abstract

The aim of this paper is to describe a *practicum* formative proposal that uses active learning methodologies and formative assessment, in line with the new training paradigm outlined in the European Higher Education Area, in order to enhance the development of the reflective competence in Infant and Primary pre-service teachers. More specifically, in this paper we analyze the role of formative evaluation and of feedback to favor reflective processes in a practical proposal for future teachers. Likewise, we will try to facilitate the understanding of the meanings that the participants of this research are conferring to this new way of understanding evaluation in higher education, identifying a series of benefits that emerge from this type of evaluation, as well as some of the barriers that could hamper their development.

Keywords: Reflective competence. *Practicum*. Formative assessment. Feedback.

Os Processos de *Feedback* e a Avaliação Formativa em um *Practicum* Reflexivo de Professores

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever uma proposta formativa de *practicum* que utilize metodologias de ensino ativo e uma avaliação formativa, de acordo com o novo paradigma formativo delineado na Área Européia de Ensino Superior, para promover o desenvolvimento da competência reflexiva nos futuros professores de educação infantil e ensino primário. Mais concretamente, neste artigo, analisamos o papel da avaliação formativa e do *feedback* para favorecer processos reflexivos em uma proposta prática para estudantes de ensino. Da mesma forma, tentaremos facilitar a compreensão dos significados que os participantes desta pesquisa conferem a essa nova maneira de entender a avaliação no ensino superior, identificando uma série de benefícios que emergem desse tipo de avaliação, bem como algumas das barreiras que poderiam dificultar o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Competência reflexiva. *Practicum*. Avaliação formativa. *Feedback*.