



<Artículo>

El *feedback* como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los *blogs*

Claudio Barrientos-Piñeiro, Rayen Curaqueo-Alvear, Elena Cano-García

Fecha de presentación: 13/12/2012

Fecha de aceptación: 03/01/2013

Fecha de publicación: 01/07/2013

//Resumen

El artículo aporta información relevante acerca del estudio realizado en la asignatura "Formación y Evaluación Docente y de Aprendizajes" del máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Universidad de Barcelona, orientado a descubrir en qué medida el *feedback* llevado a cabo por los tutores/as en un entorno 2.0 y con la elaboración de *blogs*, puede contribuir al desarrollo de competencias personales y profesionales de los estudiantes, a través de una aproximación reflexiva de temas afines con la asignatura, siguiendo un proceso de autorregulación de aprendizajes y con un marcado acento en la evaluación formativa.

//Palabras clave

Feedback, competencias, *blogs*, aprendizaje, evaluación formativa.

// Referencia recomendada

Barrientos-Piñeiro, C., Curaqueo-Alvear, R. y Cano-García, E. (2013). El *feedback* como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los *blogs*. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), 28-52. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Datos de los autores

Claudio Barrientos-Piñeiro. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Universidad de Barcelona. Doctorando en Educación y Sociedad - Universidad de Barcelona. clabapineiro@gmail.com

Rayen Curaqueo-Alvear. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Universidad de Barcelona. rayencuraqueo@gmail.com

Elena Cano-García. Profesora Titular. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. ecano@ub.edu



1. Introducción

El presente artículo nace a partir de la investigación *La evaluación formativa de las competencias mediante blogs*, llevada a cabo por un equipo docente de la Universidad de Barcelona (UB) desde el año 2010 hasta la fecha, y financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la misma universidad¹. En esta investigación participan alumnos de grado y máster de la UB, de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad Politécnica de Cataluña, de la Universidad de Vic, de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universidad de Islas Baleares. Los objetivos relevantes que se pretendía alcanzar son los siguientes:

1. Valorar la contribución del *feedback* al desarrollo de competencias, a través de un proceso reflexivo y con la elaboración de *blogs*.
2. Conocer la percepción del profesorado participante sobre el uso de la herramienta informática para la promoción de la evaluación formativa.
3. Conocer la percepción de los estudiantes sobre el *feedback* y el grado en que el uso del blog los hace más conscientes de las competencias que deben alcanzar.
4. Averiguar la viabilidad de la experiencia a partir de la percepción de la carga de trabajo que manifiesta el alumnado y el profesorado.

A partir de estos objetivos, y para este estudio en particular, se diseñó una estrategia de recogida de información que ha tomado como escenario la experiencia desarrollada por alumnos de la asignatura "Formación y Evaluación Docente y de Aprendizajes" del máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la UB.

En este marco en concreto hemos querido averiguar (i) si es posible que el *feedback*, a través de las tecnologías 2.0, se convierta en un medio de apoyo para la adquisición y desarrollo de competencias transversales durante un período de experiencia en la enseñanza; (ii) si es posible hacer que los estudiantes tomen conciencia de su desarrollo competencial a través de las tecnologías 2.0 y los *feedback* entregados por los docentes; (iii) si pueden los docentes evaluar estas competencias, con la ayuda de la plataforma 2.0, sin que se convierta en una carga excesiva en sus tutorías y tareas de evaluación, y (iv) si podrá este soporte informático ser compatible con el *feedback*.

De esta manera, el estudio centra sus objetivos en valorar la contribución del *feedback* al desarrollo de competencias mediante una evaluación formativa llevada a cabo a través de una permanente retroalimentación a partir de una base de 5 entradas con reflexiones apuntadas por cada uno de los estudiantes, en un *blog* creado por ellos, sobre temas propios de la asignatura. Por otro lado, busca conocer la relevancia que tiene para los docentes, como medio de apoyo a la evaluación formativa de competencias, un adecuado *feedback* para los alumnos.

Dada la importancia que la evaluación formativa tiene como medio de regulación y autorregulación de los elementos de la enseñanza y aprendizaje, tal como coincidimos con Salinas y Viticcioni (2008), este instrumento virtual es muy pertinente, ya que facilita esta reflexión, necesaria para el análisis y la

¹ Proyecto REDICE 2010 1002-04.

interpretación de la realidad educativa, la observación y la regulación del proceso formativo de cada alumno, estimulando el desarrollo de competencias durante la asignatura y de acuerdo con los objetivos de esta.

2. Justificación

La importancia de centrar la experiencia de investigación en el desarrollo de competencias, utilizando como medio la evaluación formativa a través de *feedback* en una plataforma 2.0, radica en una serie de fundamentos pedagógicos, didácticos y sociales relacionados con las nuevas formas de saber, saber ser y saber hacer en esta actual y compleja sociedad (Delors, 1996:18). En un mundo globalizado y de profunda transformación tecnológica, la organización del trabajo busca la polivalencia del personal. Por ello, en esta sociedad de la información, en que la creación y obsolescencia de los datos es cada vez más acelerada, es clave que las personas deban ser capaces de buscar información pertinente, de seleccionarla, de procesarla, de interpretarla y de generar nuevos conocimientos. Y ello, entre otros argumentos, parece justificar el enfoque por competencias (Villa y Poblete, 2007). Por otra parte, para estar en sintonía con estos fundamentos parece necesario introducir nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que se relacionen con los medios, herramientas y dinámicas contemporáneas disponibles al servicio de los procesos educativos, toda vez que los avances tecnológicos nos entregan un sinnúmero de aplicaciones que, utilizados adecuadamente, pueden ayudar a mejorar y fortalecer estos procesos en su conjunto.

En concordancia con lo anterior, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través del Plan de Bolonia, entre varias cosas importantes "ha focalizado su atención en los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias" (Cano, 2008), lo que conlleva que se proponga un estudio como este.

De acuerdo con este plan, "desde ya hace unos años la universidad está sometida a un proceso de adaptación al EEES y una parte de ese proceso tiene que ver con la manera de encarar la docencia" (Goñi 2005: 20). Con esta mirada, la Educación Superior tiene una nueva responsabilidad de formar a personas y profesionales competentes e idóneos, capaces de desenvolverse adecuadamente para hacer frente a las problemáticas, la incertidumbre y la complejidad de la sociedad. Se hace necesario propender a que los estudiantes sean críticos, reflexivos, analíticos, resolutivos y capaces de transformar la información en conocimientos, de la misma forma "como cada persona debe construir su propio cuerpo metabolizando los alimentos que ingiere, así mismo cada estudiante debe construir su propio conocimiento elaborando la información que recibe" (Goñi 2005: 74).

Elaborar un *blog* nos invita a realizar una actividad de aprendizaje potente, propuesta a partir de la creación de entradas con temáticas y competencias definidas, en la que los estudiantes deban movilizar una serie de recursos personales para su concreción, y que no tienen que ver directamente con los saberes cognitivos, sino con un desarrollo holístico del saber competencial. En sintonía con lo anterior, un estudiante que tiene claro lo que se espera de él, hacia dónde debe intentar llegar y qué es lo que tiene que realizar, posee una mayor oportunidad de llevar a cabo actividades formativas más consistentes y significativas. Ello, reforzado con un *feedback* que considere los puntos débiles y una proyección futura de sus competencias, los hará tomar una mayor conciencia de las habilidades,

actitudes, destrezas y valores para cumplir esa meta. A este respecto Gloria Sánchez Márquez (citado en Tenutto *et al.*, 2011) sostiene que:

...además de condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva y autorreguladora, se necesitan profesores que sepan planificar, orientar y retroalimentar dicha actividad para aproximarse a las formas de proceder y de construir conocimiento en su respectiva área de estudio. En relación con el estudiante, requiere de su dedicación y disposición que excede el compromiso específico con las actividades escolares, también se espera de él que gradualmente se instaure como agente de iniciativas y de autorregulación (Tenutto *et al.*, 2011: 27).

Desde esta perspectiva, el estudiante pondrá en acción la reflexión necesaria, que le guiará en ese proceso de aprendizaje, utilizando su creatividad y saberes anteriormente adquiridos. Por esto pensamos que un estudiante será más competente en la medida que lleve adelante un proceso de autoanálisis en relación con lo que sabe y lo que requiera lograr. Por ello, también consideramos que un *feedback* permanente, por parte de los docentes, otorgará una orientación más incisiva y clara acerca de los avances y estancamientos en el camino de un desarrollo formativo, de tal manera que se ponga el acento en una evaluación del proceso de aprendizaje en su globalidad, para que sea más justo y acorde a los niveles, ritmos, estilos de aprendizaje; y no solo en el producto.

3. Marco teórico

En el marco del EEES, los nuevos títulos universitarios están diseñados a partir de un enfoque de enseñanza para el desarrollo de competencias. Del latín *cum* y *petere*, en un comienzo, competencia fue definida como "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección", esto es, en sí misma, poder seguir el paso. A partir del siglo XV, *competere* comienza a adquirir el significado de "pertenecer a", "incumbir", "corresponder a", constituyendo, de esta manera, el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado comienza a ser el de "apto o adecuado para" (Rial, 2010).

Un ambiente particularmente favorable para este desarrollo y evaluación de competencias son aquellas experiencias en las que los estudiantes se encuentran cara a cara con situaciones reales a las que tienen que responder (Pérez Gómez, 2008; Fernández, 2010; Cano, 2011), en las que deben movilizar una serie de recursos cognitivos y personales que le permitirán la concreción eficiente de determinadas acciones o tareas. Sin embargo, su desarrollo no solo se produce a través de la acción, sino también a través de la reflexión en dicha acción, con lo cual se supera ampliamente la reproducción mecánica de actos estereotipados, en este caso particular, dentro de las aulas universitarias. De acuerdo con Monereo *et al.* (2005), las competencias se aprenden gracias a la mediación o enseñanza de otros seres humanos. Se aprenden enmarcadas en un proceso de «comunidades de práctica», en las que el novel va adquiriendo gradualmente el modo de hacer, hablar y pensar de otros más competentes, hasta alcanzar un dominio similar.

A pesar de coincidir en que el concepto de competencia aún no ha sido consensuado completamente en el mundo académico (Mulder, Weigel y Collings, 2008), en el presente estudio lo concebimos como la capacidad de movilizar recursos de todo tipo (cognitivos y sociales, entre otros) para tomar

decisiones y/o resolver situaciones complejas de una manera eficiente en cada contexto (Perrenoud, 1998 y 2004).

A este respecto, adquiere un valor sustancial esta formación, ya que de esta forma el ser competente implica no solo la actuación, en el sentido de la aplicación mecánica de las ideas preconcebidas o los patrones, sino que, además, presupone contar con criterios que permitan la comprensión respecto de por qué se hacen las cosas, en qué momento es mejor aplicar un tipo de procedimiento y cuándo es mejor hacer uso de otros, dependiendo del contexto (Pérez Gómez, 2008). Como señala Villardón, "la concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe permitir al alumnado utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales" (Villardón 2006: 63).

Poner en juego las consideraciones de este enfoque implica, necesariamente, la implementación de nuevas estrategias y recursos de enseñanza que sintonicen con él. En este sentido, los recursos informáticos pueden transformarse en herramientas eficaces para el fortalecimiento, desarrollo y evaluación de las competencias, sobre todo en espacios educativos planificados y con clara intención formativa, ya que si no existe una guía educativa intencional este medio puede ser insustancial y hasta contraproducente (Monereo *et al.*, 2005). Por ello, es relevante considerar y recordar que el aprendizaje del estudiante es complejo y multidimensional. Asimismo, debe valorarse de diferentes formas, por lo que dentro del proceso, la innovación de la evaluación es consecuencia, pero además condicionante fundamental de esta (Brown y Glasner, 2003; Villardón, 2006; Blanco, 2009).

Ahora bien, la importancia del *blog* en el desarrollo competencial de nuestro estudio toma como punto de partida la relevancia de reflexionar sobre la práctica y sus efectos positivos en la generación de conocimiento, a partir de la acción. Partiendo de esta premisa, creemos que la estructura de los *weblogs* permite la elaboración del pensamiento de una manera secuencial y otorga un alto grado de control sobre el discurso (Lara, 2009). En este sentido, el estudiante *bloguero* dispone de diferentes opciones que potencian el lenguaje hipertextual para componer su publicación *on line* y contextualizar cada nuevo post dentro del discurso de su *blog* (Salinas y Viticcioni, 2008). En este punto cabe destacar la importancia del etiquetado semántico, como una evolución de la clasificación por categorías propia de los *blogs* (Lara, 2009), lo que demuestra un esfuerzo de reflexión constante en el estudiante, haciéndole partícipe de un proyecto global, abierto y colaborativo donde el conocimiento se construye de abajo hacia arriba.

Continuando con esta línea, la creación de *blogs* colectivos permite desarrollar capacidades de trabajo colaborativo a través de la distribución de funciones en el grupo y del establecimiento de un modelo de tutoría mutua entre sus integrantes (Gerwerc, 2005). El propio profesor también puede plantearse ser un autor más en el *blog*, al mismo nivel que sus alumnos, quienes, de esta forma, se sentirán más reconocidos en el proyecto y con mayor grado de autonomía (Dickinson, 2003). Además de lo anterior, el proceso se beneficia de la posibilidad de recibir *feedback* (Mortensen y Walker, 2002), aumentando con ello su posibilidad de desarrollo. De esta manera, por medio de las actividades propias de un *weblog*, como son la búsqueda, la lectura, la selección y la interpretación de un tema, los estudiantes comienzan un proceso en el que lentamente se van haciendo expertos en una materia y pueden quizás llegar a convertirse en fuente de información y referencia para otros *blogs* similares (Dickinson, 2003; Ferdig y Trammell, 2004).

El sistema de entradas y comentarios característico de los *blogs*, así como la habitual inclusión de enlaces al correo electrónico de cada participante, permiten que docentes y alumnos puedan comunicarse entre sí con distintos fines, tales como indicar consignas, responder consultas, plantear dudas, acordar criterios para la realización de trabajos grupales, etc. De este modo, la ampliación de las posibilidades de comunicación contribuye a generar nuevas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, favorece la evaluación continua de los procesos formativos, de tal forma que docentes y alumnos puedan verificar que éstos se encaminen efectivamente hacia el logro de los objetivos propuestos (Salinas y Viticcioni 2008:5).

La evaluación es una parte inherente en todo proceso educativo, y en este caso, el currículo universitario no es una excepción (Escudero, 2010). De este modo, nos enfrentamos a una doble dimensión de esta evaluación, aquella que es formativa y otra de tipo acreditativo. En tal sentido, nuestro foco central se pone en esta primera dimensión evaluativa, ya que tal como manifiestan Pérez Pueyo *et al.* (2008),

La evaluación formativa hace referencia a sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los sistemas la evaluación que promueven el aprendizaje son entre otros: el *feedback* durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión. Estos elementos además, desarrollan las competencias, ya que la concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe permitir al alumnado utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales (Pérez Pueyo *et al.*, 2008: 439).

A consecuencia de lo dicho, consideramos la evaluación como un proceso participativo, permanente, formativo, holístico, integral, contextualizado y preferentemente orientado a la autocomprensión y la mejora continua de los estudiantes. De acuerdo a ello, entendemos, en línea con Boud (1991), que era necesaria la constitución de algún mecanismo para que los estudiantes, durante su desarrollo, tomaran conciencia de sus fortalezas y debilidades, a fin de favorecer el desarrollo de competencias y, por ende, la mejora de su aprendizaje, proceso que, según Villardón (2006), debe considerar las siguientes características:

- Implicación del aprendiz en el proceso de aprendizaje (rol activo)
- Actividad contextualizada: Se crean escenarios en los que se desarrolla la competencia
- El docente como guía y estimulador de aprendizajes
- Evaluación continua: Para mejorar el entorno del aprendizaje y la motivación estudiantil (monitoreando avances durante su proceso)
- Reflexión sobre la práctica y autoevaluación
- Colaboración entre pares y coevaluación
- Retroalimentación permanente: A modo de contribuir a la mejora del aprendizaje estudiantil durante su desarrollo

Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

- Información del proceso: Permitiendo con ello, la toma de decisiones y la mejora del aprendizaje

Sin embargo, para que se desarrolle el proceso evaluativo/formativo, es indispensable instalar un procedimiento de *feedback*, que fortalezca el proceso reflexivo y la mejora continuada. De acuerdo a ello, Narcisa y Huth (2004) postulan las directrices para seleccionar y especificar la forma y el modo del *feedback*:

- No proporcionar información antes de que los alumnos hayan tratado de resolver la tarea por su cuenta
- No combinar inmediatamente el *feedback* con la respuesta correcta
- Proporcionar la información de retroalimentación paso a paso, ofreciendo la oportunidad de solicitar más información
- Implementar un sistema para comprobar que un aprendizaje específico se logra
- Utilizar sistemas multimedia con mensajes de tipo reducido y concreto

Por último, como complemento de lo expuesto anteriormente, y de acuerdo a lo planteado por Villardón (2006:66) y por Nicol (2007), un buen *feedback* es aquel que ayuda al estudiante a regular su aprendizaje. Así pues, para ello es necesario seguir los siguientes principios:

- Ayudar a clarificar lo que es un buen desempeño (objetivos, criterios, resultados esperados)
- Facilitar el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación durante el aprendizaje
- Ofrecer información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje
- Animar al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el aprendizaje
- Fortalecer la autoestima del estudiante y la motivación
- Apoyar el desarrollo de comunidades de aprendizaje
- Ofrecer oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado
- Ofrecer información a los profesores para mejorar su enseñanza

En lo que respecta al uso de *blogs* los avances son contrastados a partir de evidencias, es decir, de pruebas que debe ir aportando al estudiante para demostrar que esas mejoras se están dando niveladamente como parte de su tránsito hacia el logro de mayores niveles de competencia (cada entrada en los *blogs* se aporta como evidencia) y la respectiva retroalimentación conforme al *feedback* que entrega el docente y que permiten la toma de conciencia del estudiante respecto de sus logros y de lo que aún falta por trabajar (Salinas y Viticcioni, 2008).



Por tanto, y a partir de todo lo expuesto, debemos enfatizar que el desarrollo de un proceso formativo, a través de un trabajo autónomo, reflexivo y participativo que considere en cada momento una evaluación formativa acompañada de un *feedback*, favorecerá el desarrollo y el fortalecimiento de competencias que potencien la formación cognitiva y personal de los estudiantes de cara a los retos del mundo profesional y social.

4. Metodología

Con el objetivo de comprender de qué manera el uso del *feedback* favorece el aprendizaje estudiantil y la mejora del desarrollo individual, la presente investigación se realizó a través de un estudio empírico descriptivo no experimental, conocido también como investigación *ex post facto*, de carácter exploratorio y caracterizado por una ausencia de control de las variables, en la que se respeta la situación tal y como se produce (Bisquerra 2009:36). Se trata pues, de un estudio trabajado con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa); la primera giró en torno a la labor realizada conforme a las estrategias de los cuestionarios y nos permitió, por una parte, ahondar en el nivel de satisfacción de la utilización de la web 2.0, tanto de los estudiantes como de los docentes y, por otra, nos permitió verificar la efectividad de la aplicación informática de revisión de las entradas ejecutadas por los tutores, por medio de su cuantificación. Y la segunda, a través del análisis de la retroalimentación descriptiva realizada por los docentes a sus estudiantes, y junto con ello, la evaluación del nivel de progresión del desempeño competencial de estos últimos, para evidenciar con esto, la real posibilidad del *feedback* como medio de fortalecimiento del desarrollo de competencias y la importancia de la presencia del tutor como guía y facilitador de aprendizajes en la experiencia educativa.

Al respecto podemos decir que la utilización de una estrategia cuantitativa como la de los cuestionarios, en nuestra investigación, fue utilizada por los siguientes motivos:

- 1) Es poco costosa, limitada en extensión y estructurada en su modelo, con lo cual se favorece nuestro ritmo de tiempo.
- 2) Es simple en su redacción, tanto en su introducción como en su desarrollo, lo que permite una rápida y sincera respuesta del sujeto con quien se trabaja, quien, además, se encuentra al tanto de la finalidad de la investigación.
- 3) Por último, es fácil de aplicar y fuertemente fiable, lo que permite trabajar con poblaciones numerosas y sin perjuicio de generar sesgo investigativo, ya que gozan de la ventaja del anonimato y uniformidad (Selltiz, 1965; Torres, 1984 y Buendía, 1999)

En relación a la metodología cualitativa, y de acuerdo con Sandín (2003), la consideramos como:

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín 2003: 123).



Como decíamos, con esto se pretendió profundizar en algunos aspectos de los resultados cuantitativos, a partir del análisis de cuestionarios de valoración y opiniones de los participantes, en las que expresaron con su propia voz las percepciones en relación con la experiencia. Además, se centró la atención en un contexto natural en el que se intentó comprender el comportamiento de las personas participantes, conociendo sus opiniones y desempeños, puesto que se enfocó fundamentalmente en lo que los estudiantes y tutores atribuyeron a sus experiencias durante el proceso del desarrollo competencial, en la utilidad de la aplicación 2.0 y en el valor de la retroalimentación permanente de los tutores.

En consecuencia, la mirada se focalizó en la “indagación de las actuaciones que se dan dentro de un sistema de relaciones concreto, en la cual los rasgos particularistas, descriptivos, heurísticos e inductivos de esta estrategia” (Pérez Serrano, 1994a, citado en Sandín, 2003) nos permitieron establecer una sólida base, para responder de manera profunda y coherente a los objetivos planteados, desde la voz y significado de sus protagonistas.

4.1 El proceso

El proceso de investigación se llevó a cabo con 19 alumnos y 2 tutores docentes de la asignatura del máster ya mencionada. Dichos participantes son profesionales de ámbitos variados de las humanidades, en su mayoría docentes de educación primaria, secundaria y superior, quienes crearon sus propios *blogs*, en los que debían realizarse, en fechas predeterminadas, cinco entradas durante un trimestre, a modo de escritos reflexivos, vinculados a los contenidos de la asignatura². En sus textos, cada estudiante debía identificar, dentro de tres competencias, los desempeños que puso en acción en esa entrada, mediante una etiqueta en cada *post* (Ver cuadro 1).

² Las entradas debían hacer referencia a la creación de textos de una temática en particular. Se trataba de activar determinadas competencias.

Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Cuadro 1: Competencias y desempeños del estudio

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
<p><i>1. Análisis Crítico</i> Capacidad de análisis y de crítica fundamentada, técnica y ética, de modelos y experiencias de evaluación educativa, así como de su comunicación pública a diversos tipos de audiencias.</p>	<p>1.a. Muestra conocimiento sobre los principales conceptos, principios y modelos vinculados a la evaluación de la formación, de la consecución docente y de los aprendizajes</p> <p>1.b. Hace referencia a varios objetos de evaluación, varios contextos y/o varias etapas educativas</p> <p>1.c. Posee juicio crítico ante las informaciones que contienen los documentos buscados, evidenciando tener conciencia de los valores subyacentes en propuestas de evaluación</p>
<p><i>2. Toma de decisión</i> Aportación de soluciones a problemas asociados a casos específicos de evaluación de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>2.a. Muestra habilidades para elaborar instrumentos de recogida de información</p> <p>2.b. Es capaz de seleccionar estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las finalidades, contenidos, políticas, condiciones, etc. que enmarcan el proceso evaluativo</p> <p>2.c. Muestra iniciativa y autonomía en la propuesta de soluciones</p>
<p><i>3. Gestión de la información</i> Gestión de la información a partir de búsquedas especializadas sobre evaluación educativa.</p>	<p>3.a. Demuestra haber hecho búsquedas de información relevante relativas al ámbito de estudio de forma autónoma y significativa</p> <p>3.b. Ha consultado fuentes diversas (ERIC, revistas especializadas, libros, etc.).</p> <p>3.c. Hace un tratamiento ético de la información que muestra el bloque (cita pertinentemente las fuentes, excluye informaciones privadas, censurables o delicadas).</p>

Fuente: Elaboración equipo de investigación del proyecto REDICE – Instituto de Ciencias de la Educación UB.

Cada una de las competencias, con sus respectivos desempeños, se etiquetaba por el alumno y se valoraban por el tutor en la aplicación 2.0, en un menú desplegable en el margen izquierdo del *blog*, tal como se muestra en la imagen 2. Así, el tutor seleccionaba las competencias que el estudiante había marcado en el apartado de etiquetas del propio *blog* y los elementos que él identificaba en el texto como si se tratara de una lista de control.



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*



Imagen 1: Aplicación 2.0 con los ámbitos y competencias en el menú izquierdo

Las valoraciones de los tutores se reflejaban en la aplicación web con un color determinado, que era monitoreado por los mismos alumnos a través de un acceso personal a este espacio, tal como muestra la imagen 2. El color azul representaba la presencia de los desempeños, el rojo un error en la atribución de la competencia y el blanco un desempeño no desarrollado o sin etiquetar.

	23 Gener 2012 - 4:13 PM	10 Febrer 2012 - 1:58 PM	18 Febrer 2012 - 6:38 AM	17 Març 2012 - 6:43 PM	2 Abril 2012 - 7:41 PM
<p>1 - ANÀLISI CRÍTICA - 1. Capacitat d'anàlisi i de crítica fonamentada, tècnicament i ètica, de models i experiències d'avaluació educativa, així com de la seva comunicació pública a diversos tipus d'audiències</p> <p>1.1. Mostra coneixement sobre els principals conceptes, processos i models vinculats a l'avaluació de la formació, de l'assoliment docent i dels aprenentatges</p> <p>1.2. Fa referència a diversos objectes d'avaluació, diversos contextos i/o diverses etapes educatives</p> <p>1.3. Té judici crític davant les informacions que contenen els documents cercats, evidenciant tenir consciència dels valors subjacents en processos d'avaluació</p>					
<p>2 - PRESA DE DECISIO - 2. Aportació de solucions a problemes associats a casos específics d'avaluació d'E-A.</p> <p>2.1. Mostra habilitats per elaborar instruments de recollida d'informació</p> <p>2.2. És capaç de seleccionar estratègies i instruments d'avaluació coherent amb les finalitats, continguts, polítiques, condicions... que emmarquen el procés avaluatiu</p> <p>2.3. Mostra iniciativa i autonomia en la proposta de solucions</p>					
<p>3 - GESTIÓ DE LA INFORMACIÓ - 3. Gestió de la informació a partir de corpes especialitzades sobre avaluació educativa</p> <p>3.1. Demuestra haver fet cerques d'informació rellevant relatives a l'àmbit d'estudi de forma autònoma i significativa.</p> <p>3.2. Ha consultat fonts diverses (ERIC, revistes especialitzades, llibres...)</p> <p>3.3. Fa un tractament àgil de la informació que mostra al bloc (ota pertinençment les fonts, escriu informacions pròpies, resumibles o delimitades...)</p>					

Imagen 2: Aplicación con las cinco entradas y su valoración según colores



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Además de la devolución anterior, los tutores debían entregar, en el plazo de una semana, un *feedback* oportuno mediante otra aplicación web diseñada para tal fin, y enviarla a través de correo electrónico a cada estudiante. Este elemento era el foco central del estudio, ya que con este los estudiantes podrían identificar sus puntos fuertes y débiles en relación con el trabajo desarrollado.

4.2 Recogida y análisis de la información

Este proceso se realizó mediante diferentes estrategias, como el análisis de los *feedback* cualitativos realizados por los docentes a través de una rúbrica, (ver cuadro 2) y unos cuestionarios de opinión aplicados a los estudiantes y docentes (ver cuadros 3 y 4).

En relación con el análisis de los *feedback*, el objetivo de la rúbrica era indagar acerca de la calidad de la retroalimentación entregada por los docentes y, en particular, comprobar si se ajustaban a los criterios de frecuencia, rapidez, agilidad y rapidez, consideración de puntos fuertes y débiles, de *feedforward*³ y progresiones competenciales.

Cuadro 2: Pauta para evaluar el *feedback* entregado por los tutores/as

Dimensiones	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. Frecuencia del <i>feedback</i>	Ha habido tanto <i>feedback</i> como entradas. $\geq 75\%$	Ha habido casi tanto <i>feedback</i> como entradas. 50-75%	Se ha hecho algún <i>feedback</i> aislado. 25-50%	No se ha hecho <i>feedback</i> . $\leq 25\%$
2. Agilidad y rapidez del <i>feedback</i>	Ha habido una demora de 7 días como máximo entre la entrada y la devolución (en el caso de entradas quincenales) y de 15 días en el caso de entradas mensuales	Ha habido una demora de entre 7 y 15 días como máximo entre la entrada y la devolución (y de entre 15 y 30 en el caso de las entradas mensuales)	El <i>feedback</i> no ha llegado a tiempo antes de la siguiente entrada	El <i>feedback</i> se ha hecho solo al final de la experiencia o no se ha hecho
3. El <i>feedback</i> considera los puntos fuertes	Ha permitido identificar los puntos fuertes y ha hecho propuestas de ampliación	Ha permitido identificar las cosas que estaban bien y dijo que / y lo ha justificado	Comentó superficialmente aspectos positivos	Ha identificado puntos fuertes
4. El <i>feedback</i> considera los puntos débiles	Ha identificado los puntos débiles, ha comentado los motivos y ha propuesto como superarlos	Ha identificado los puntos débiles y los motivos	Ha identificado aspectos negativos	No ha identificado los puntos débiles

³ Entendido como la realización de propuestas y/o sugerencias para futuras entradas.



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

5. El <i>feedback</i> , además, se acerca al <i>feedforward</i>	Ha hecho propuestas para futuras entradas a todos los <i>feedback</i>	Ha hecho propuestas para futuras entradas en muchas de las devoluciones	Ha hecho <i>feedforward</i> (propuestas para futuras entradas) puntuales	No hace ninguna propuesta de futuro en el <i>feedback</i>
6. El <i>feedback</i> informa de la progresión en las competencias	Ha informado sobre problemas en la consecución de las competencias, los motivos por los que no se ha progresado lo suficiente en ellas y ha hecho sugerencias para mejorarlas	Ha informado sobre problemas en la consecución de las competencias y los motivos por los que no se ha progresado lo suficiente en las competencias	Ha informado sobre problemas en el logro de las competencias	No se ha hecho ninguna referencia a las competencias

Fuente: Elaboración equipo de investigación del proyecto REDICE – Instituto de Ciencias de la Educación UB.

Por otro lado, los cuestionarios de opinión se centraron en conocer la satisfacción de los estudiantes y docentes en relación con la experiencia desde un punto de vista técnico, pedagógico y didáctico.

Cuadro 3: Fragmento de los cuestionarios de satisfacción de los estudiantes

Aspectos	1-10	Observaciones
6. Las competencias propuestas en la experiencia son importantes para tu titulación		
7. La experiencia ha sido útil para mi proceso de aprendizaje		
8. A través del desarrollo del <i>blog</i> , me he hecho más consciente de las competencias que debía alcanzar		
10. La forma de trabajar de esta experiencia la recomendaría para trabajar otras áreas, campos de conocimiento y/o asignaturas		
11. El volumen de trabajo que me ha requerido la elaboración del <i>blog</i> ha sido adecuada		
12. El número de comentarios del tutor/a ha sido suficiente para mejorar mis competencias.		
13. Los comentarios del tutor/a han resultado útiles para mejorar mis competencias		

Fuente: Elaboración equipo de investigación del proyecto REDICE – Instituto de Ciencias de la Educación UB.



Cuadro 4: Fragmento del cuestionario de satisfacción de los tutores/as

Aspectos	1-10	Observaciones
Aspectos generales sobre la experiencia		
2. Grado en que el diseño de la aplicación facilita el objetivo de la experiencia (evaluar la autorreflexión del alumnado)		
3. Grado en que se puede asumir el volumen de trabajo que requiere la evaluación de los <i>blogs</i> .		
Valoración del proceso de aprendizaje		
4. Grado en que las competencias seleccionadas son significativas para el perfil del profesional del estudiante		
6. Utilidad de las afirmaciones o indicadores para identificar el nivel de logro de las competencias		
Valoración de la evaluación		
10. Grado en que la evaluación que se hace con la aplicación promueve la autonomía del alumnado		
11. Grado en que la evaluación que se hace con la aplicación promueve la motivación del alumnado.		
12. Grado en que la evaluación permite la mejora en las competencias (la retroacción permite al alumnado mostrar a las siguientes entradas competencias no suficientemente trabajadas)		

Fuente: Elaboración equipo de investigación del proyecto REDICE – Instituto de Ciencias de la Educación UB.

5. Resultados

Las diferentes estrategias de recogida de información nos llevan a obtener una serie de resultados que dan respuesta a los objetivos planteados en el estudio, así como también hacen emerger un conjunto de propuestas para su mejora.

En relación con los cuestionarios de opinión de los tutores, tal como se observa en el gráfico 7, en general se observan altos indicadores de satisfacción. Manifiestan que el uso de la aplicación es relativamente fácil, pero consideran que el acceso a las diversas páginas no es muy amigable y necesita mejoras. Tal como dice el docente en el cuestionario de opinión: "es sencillo pero el acceso a las diversas páginas de la aplicación no es demasiado evidente". Sin embargo, están de acuerdo en que es una herramienta que facilita la evaluación de competencias, siempre que el alumno domine el funcionamiento y lógica de las aplicaciones de un *blog*, principalmente publicar y etiquetar



(media=8)⁴. Esto queda de manifiesto cuando el tutor 2 nos dice que “a los estudiantes les cuesta entender cómo deben poner las etiquetas de las competencias en sus entradas en el *blog*”. Superado esto, el trabajo se facilita y permite asumir adecuadamente el volumen de trabajo que implica (media=9).

En relación con la valoración del proceso de aprendizaje, los tutores concuerdan en que las competencias seleccionadas son significativas para el perfil profesional de los estudiantes y para la asignatura en particular. El tutor 1 manifiesta que ellas “se elaboraron a partir del plan docente y pensando en aquellos resultados de aprendizaje que sí podían mostrarse en el *blog* (porque, por ejemplo, otras competencias, como la comunicación oral, se promueven con otras evidencias)” y que “son relevantes para este tipo de titulaciones” (media=9,5). En este sentido, el tutor 1 apunta que “aunque hacen referencia a la evaluación, están pensadas para el perfil de egresado de un máster de investigación”.

Lo aspectos más valorados fueron los indicadores para identificar el nivel de logro de las competencias (media=9,5). El tutor 1 al respecto nos señala que “han sido de mucha utilidad, ya que orientaron muy claramente lo que se debe evaluar”; y por otro lado, valoran altamente la utilidad de la experiencia para el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes, “ya que les obliga a estar al día y elaborar un producto “público” (digno) de forma periódica” (media=9,5) (tutor 2); “y a los tutores, porque el hecho de tener que escribir quincenalmente lleva al docente a revisar aprendizajes, sistematizar conocimientos, poner por escrito las reflexiones y documentarse” (tutor 1). Por otro lado, se considera que la experiencia es extrapolable a otras áreas así como a la práctica profesional.

En relación con la valoración de la evaluación, el tutor 2 cree que “el estudiante debería recibir un mensaje automáticamente cuando el docente registra una nueva anotación”, de esa forma se torna más práctico. Coincidentemente con lo anterior, el aspecto que se ha valorado menos positivamente ha sido la facilidad de uso de la aplicación para evaluar los *blogs* en relación con la sencillez y navegabilidad (media=7). Los tutores creen que si se quisiera mantener o generalizar la experiencia, habría que revisar la aplicación para hacerla más simple y amigable.

Con una alta valoración (media=8) manifiestan que con la aplicación se promueve la autonomía y la motivación, por tanto, a través de ellas se fortalece el desarrollo de las competencias. Por último, se sugiere como mejora que en el resumen de anotaciones quede constancia de la dirección específica de la entrada de *blog* que se ha evaluado, y por otro lado, que la lista de estudiantes se pueda copiar de un docente a otro, para no tener que darles de alta a cada uno nuevamente.

⁴ Promedio obtenido en el cuestionario de opinión de los docentes, de acuerdo con sus valoraciones en cada aspecto.

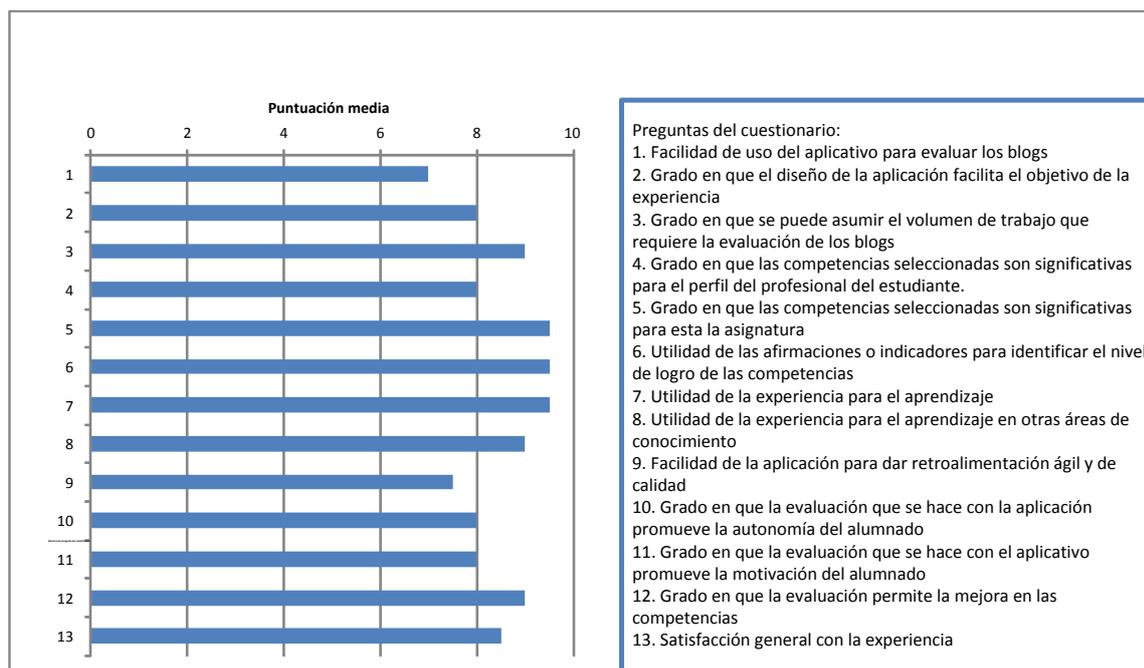
Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Gráfico 1: Opinión de los docentes sobre la experiencia. Fuente: Elaboración de los autores.

Con los resultados obtenidos y considerando todas las aportaciones, se puede concluir que las sugerencias de mejora están orientadas a aspectos técnicos de la aplicación y que queda una alta satisfacción académica de la experiencia realizada.

Por otra parte, a través de una *rúbrica aplicada a los feedback*, que realizaron los tutores se obtuvieron importantes conclusiones de cada una de las dimensiones consideradas en el estudio. Ellas se detallan a continuación:

Frecuencia: El nivel de frecuencia de los feedbacks se concentró entre un 75% y 50% de estos, situación que puede explicarse debido a que el estudio operó conforme a dos docentes, de los cuales solo uno de ellos realizó las retroalimentaciones cualitativas.

Rapidez de entrega: El nivel de rapidez se sitúa en un rango satisfactorio, puesto que el docente que realizó las retroalimentaciones cumplió con el plazo estipulado (7 días).

Consideración de los puntos fuertes: La totalidad de los estudiantes recibió, en mayor o menor medida, un refuerzo positivo de su trabajo. Esto, traducido en información consistente y útil, potencia el valor del trabajo estudiantil e invita a una continua proyección en aquello.

Consideración de puntos débiles: Todos los estudiantes recibieron, en alguna medida, un consejo para la mejora de su trabajo, traducido en información consistente y útil, para que potencie el desarrollo de su aprendizaje.

Consideración de proyección futura: Los estudiantes recibieron información que les permite proyectarse hacia el futuro, instándolos a continuar desarrollando sus capacidades más allá de la asignatura.



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Informa la progresión de competencias: De acuerdo con lo establecido, el *feedback* como retroalimentador debería impulsar el desarrollo de competencias en el estudiante conforme a la toma de conciencia de estos respecto de su trabajo, tarea que se pudo evidenciar por medio de la evaluación de las entradas y respuestas de los *feedbacks*.

Algunos ejemplos de ellos son:

Estimada compañera,

Gracias por su entrada, que es muy exhaustiva en cuanto a información. Para futuras entradas, no se trata tanto de añadir mucha información que ya está disponible, sino de dirigirnos a la fuente en la que aparece (por ejemplo, con un enlace) y hacer aquí un análisis de carácter más reflexivo. Más que exhaustividad, se busca elaboración de las ideas.

La etiqueta ha sido muy bien asignada. Tenga presente las otras dos competencias en las que la asignatura propone que avance, así como en el resto de indicadores de esta misma competencia.

Saludos cordiales.

Estimado compañero,

Su texto es, sin duda, reflexivo y muestra su opinión respecto a las pruebas PISA. Está bien que tenga su criterio al respecto pero en el futuro debería justificar más las afirmaciones que se vierten en el texto: ¿Por qué asegura esto? ¿En qué documento se basa? ¿Qué autores ha consultado? ¿A qué análisis de las pruebas se refiere exactamente?

La etiqueta quizá no esté bien asignada. Probablemente su trabajo obedece más a los indicadores 1a y 1b. Aproveche, por ejemplo, la entrada relativa al artículo de investigación para mostrar su progresión respecto al apartado 3.a. y 3.b.

Saludos cordiales.

Finalmente, en relación con los resultados obtenidos en los 12 cuestionarios de opinión de los estudiantes (ver gráfico 2) se ha podido concluir que la experiencia en la elaboración de *blogs* de los participantes no es muy generalizada. Esto se relaciona directamente con la edad de los estudiantes, que en promedio alcanza aproximadamente los 35 años, lo cual contempla un alto número de profesionales no nativos digitales. Sin embargo, no existió mucha complicación para poder concretarlos. Algunos manifestaron que antes ya habían construido *blogs*, pero tanto estos como los otros consideran que ha sido sencillo, a pesar de no tener mucho conocimiento previo. De igual forma, estas afirmaciones pueden imputarse al perfil de los estudiantes, a su experiencia laboral, a sus

proyecciones y a sus desafíos personales (media=9,1)⁵. Se concluye que esto avala la viabilidad de la propuesta en cualquier escenario.

Por otro lado, los estudiantes consideran que las competencias seleccionadas son pertinentes para la titulación y orientación formadora del máster, aunque se echa de menos la incorporación de competencias de tipo actitudinal (media =8,5).

Además coinciden altamente en que la experiencia es muy útil como estrategia de aprendizaje orientado al desarrollo competencial y a la promoción de habilidades de pensamiento aplicadas a los contenidos de la asignatura (Salinas y Viticcioni 2008:19). El alumno 1 nos dice que "cuando se sabe de antemano que es lo que se tiene que alcanzar es más fácil visualizar y guiar el autoaprendizaje" (media =8,9) y aquello se ha reflejado en el alto grado de conciencia competencial que tuvieron durante este proceso (media =8,9). Esto evidencia el éxito académico de la propuesta realizada.

De la misma forma, la mayoría recomienda la utilización de la experiencia en actividades similares u otros campos del conocimiento, resultado que condice con el estudio de Salinas y Viticcioni (2008), lo que se "puede concebir como un indicador de satisfacción", aunque el alumno 1 cree que "es un buen espacio de reflexión pero considero que debería asegurarse la retroalimentación y no solo marcar las habilidades trabajadas"; el alumno 4 considera que "aprovecharía el trabajo colectivo (colaborativo), de acuerdo con la lectura de *blogs* y el aprendizaje que se puede lograr con los comentarios"; el alumno 12 dice que igual lo recomendaría, pero "con la sugerencia y revisión de participación en los *blogs* de compañeros" (media =9). Sugieren también que no se cierre solo a la creación de un *blog*, ya que una *wiki* o un agregador RSS serían muy pertinentes.

En otro aspecto, y debido al promedio obtenido, se denota una marcada inclinación al exceso de trabajo, pero no por sí solo, sino que se relaciona con los demás trabajos paralelos con los cuales se debían cumplir en la misma asignatura y en otras (media =7,6). Al respecto nos dicen:

Alumno 2: "Hay que dedicar mucho tiempo, pensando en la elaboración de tema y la competencia a desarrollar. Se deben buscar estrategias que permitan en la asignatura disponer de los tiempos necesarios y considerar la carga de trabajo de otras asignaturas".

Alumno 5: "Era alto el volumen de trabajo requerido para hacer entradas de acuerdo con lo que se pedía y no todo parecía estar ligado con el desarrollo de las sesiones".

Alumno 6: "Considero que podrían haber sido menos entradas (3)".

Alumno 7: "Creo que podría haber sido más tiempo entre cada entrada y su revisión".

En relación con el número de *feedback*, este se considera débil, ya que la asignatura en cuestión fue compartida por dos tutores, pero solo uno de ellos realizó los *feedback* cualitativos. De esto, podemos encontrar varias referencias:

⁵ Promedio obtenido de las valoraciones de los estudiantes para cada aspecto del cuestionario de opinión.



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Alumno 7: "Hay dos entradas que no fueron retroalimentadas. El resto fue muy pertinente".

Alumno 6: "Con el cambio de profesor aún no he recibido la retroalimentación de las últimas entradas, no sé si se debe a un tema técnico o no he realizado bien el proceso. Sin embargo el *feedback* que recibimos fue oportuno y significativo para mejorar en mis falencias".

Alumno 2: "Al trabajar dos o más tutores en realizar *feedback* se debe prever que ambos cumplan con ello".

Alumno 9: "Solo recibí comentarios de las dos primeras entradas".

En este sentido, el segundo tutor de la asignatura hizo solo una devolución mediante el *check-list* y no procedió a una devolución cualitativa de las dos últimas entradas. Los estudiantes, acostumbrados a un comentario personalizado después de cada entrada, comparativamente encuentran pobre este otro tipo de *feedback*. Por otro lado, varias personas entregaron sus entradas a destiempo, lo que produjo que se quedaran sin retroalimentación, tal como manifestó el alumno 9. Esto provocó que este ámbito sea uno de los menos valorados (media =6,3), pero muchos de los estudiantes coinciden en que los *feedback* recibidos, independientemente de la cantidad, fueron muy significativos y ayudaron a mejorar (media =7,5). Por otra parte, podemos notar que el *feedback* se proporcionó igualmente pero quizá no con un carácter tan cualitativo. Ello indica que las devoluciones cualitativas generaron unas expectativas por parte de los estudiantes que, al no verse cumplidas, provocaron cierta insatisfacción, como si una vez acostumbrados a recibir cierto tipo de devoluciones, se diese cierta "inflexibilidad" a la baja.

La segunda valoración más baja tiene relación con el soporte técnico, principalmente porque no se entregaron orientaciones en relación con ello y los estudiantes no sabían que se podía solicitar. El alumno 1 aclara que "no sé de qué soporte técnico recibido se habla"; y el alumno 5 comenta que "la asistencia técnica estuvo ausente" (media =6).

Finalmente, el aspecto menos valorado tiene relación con las visitas a los *blogs* de los compañeros, ya que por un lado se concluye que no se entregaron indicaciones específicas sobre ello y que el tiempo para realizar visitas y hacer comentarios no lo permitían. Los que hicieron visitas a los *blogs* de los compañeros lo hicieron de forma exploratoria, más que como una ayuda para la mejora (media =4,1). A este respecto, el alumno 4 nos dice que "apenas revisé algunos, me centré solo en mi trabajo, y ya al terminar me di cuenta de lo valioso que era, por lo que pienso, se debió haber enfatizado en ello"; el alumno 12 indica que "he visitado los *blogs*, pero no he comentado ni me han comentado".

En general, con todas las valoraciones realizadas se aprecia un alto grado de satisfacción con esta experiencia (media =8), lo que coincide con el promedio del resultado final de todos los ámbitos (media =7,8)

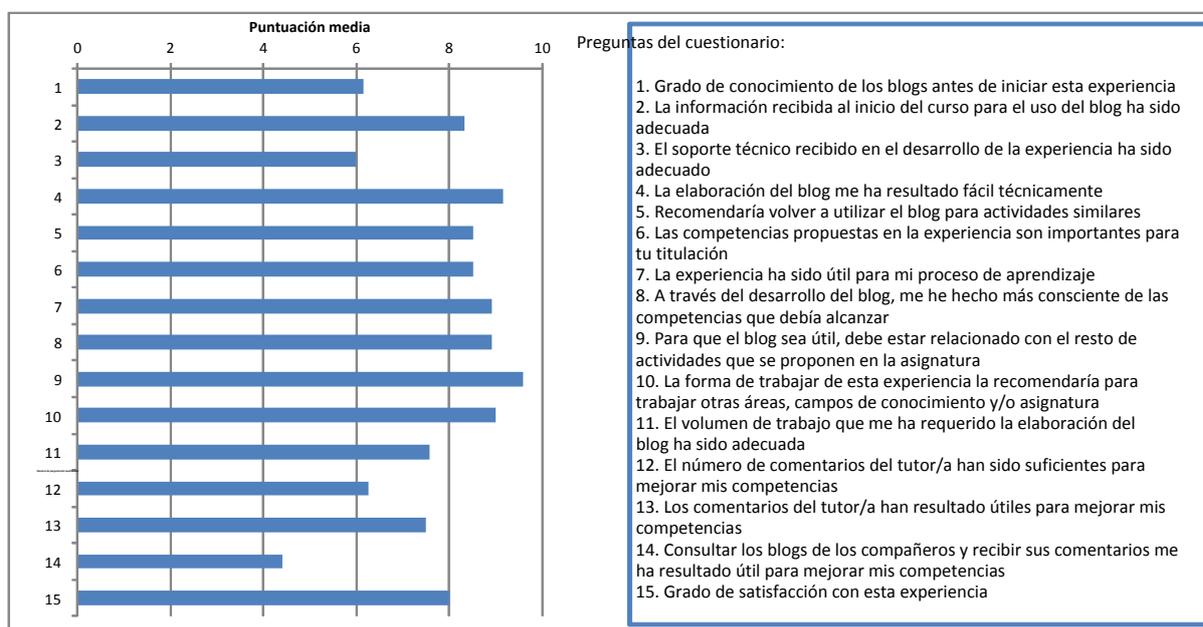


Gráfico 2: Opinión de los estudiantes sobre la experiencia. Fuente: Elaboración de los autores.

Al igual que los docentes, los estudiantes en general comparten una alta satisfacción por la experiencia (ver gráfico 2), lo que queda evidenciado en los altos promedios obtenidos a la hora de recomendar la experiencia, de valorar la utilidad para su proceso de aprendizaje y a la hora de hacerlos más conscientes de las competencias que deben alcanzar. Sin embargo, dejan de manifiesto que la experiencia se debe mejorar en algunos aspectos.

La experiencia descrita y sus resultados evidencian la potencialidad que encierran los *blogs* para optimizar la enseñanza y el aprendizaje en distintas dimensiones, convirtiéndose de este modo en un espacio para gestar y dinamizar la innovación curricular en el marco de la enseñanza universitaria presencial (Salinas y Viticcio, 2008).

6. Discusión

De acuerdo con los resultados arrojados por la información levantada, y su correspondiente análisis, se ha obtenido una serie de conclusiones que dan respuesta a los objetivos e interrogantes del estudio y que tiene que ver con el hecho de que:

a) Se evidencia una presencia del dominio de todas las competencias planteadas (ver imagen 2g), a partir de la cual los estudiantes reconocen ser más conscientes de sus aprendizajes a la hora de saber qué se espera de ellos. Por tanto, podemos decir que efectivamente la elaboración de *blogs*, a través de un proceso reflexivo, contribuye a desarrollar la percepción de la adquisición de competencias en

los estudiantes, tal y como han evidenciado estudios previos como los de Downes (2005), Balagué y Zayas (2007) o Neira *et al.* (2012). Sin embargo, no se evidencia que el desarrollo competencial sea paulatino, progresivo y constante, ya que después de haberse logrado una competencia, el estudiante debe centrarse en otras que no ha trabajado. Es decir, toda vez que los estudiantes demuestran un dominio de ciertas competencias en las primeras entradas, estas no necesariamente son incorporadas en las posteriores.

b) Se muestran algunas deficiencias importantes que guardan relación con el sistema de categorización de la evaluación de las competencias, ya que los colores asignados llevan a confusiones para su interpretación. Por ejemplo, el color rojo denota inexistencia de la competencia y al mismo tiempo su cuestionamiento, lo que obliga a utilizar el *feedback* cualitativo para entender lo que la aplicación no clarifica. Para ello, se sugiere incorporar más colores a dicho sistema de evaluación, que distingan más claramente el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se recomienda la utilización de los colores del semáforo más el blanco, de modo que el verde indique aceptación, por parte del docente, de la competencia consignada por el alumno (pasa); el amarillo, cuestionamiento, por parte del docente, de la competencia consignada por el alumno (pasa con observación); el rojo, rechazo, por parte del docente, de la competencia consignada por el estudiante (no pasa); y el blanco, competencia no etiquetada y consignada por el alumno.

Por otro lado, se observa en la aplicación la presencia de algunos alumnos con 4 y 6 entradas, pese a que las solicitadas eran solo 5. Ello nos induce a pensar que quizás existen anomalías técnicas en la aplicación o errores de digitación. En este mismo aspecto se confirmó la inexistencia de evaluaciones de entradas realizadas fuera del plazo estipulado. Ante ello, se sugiere que todas las entradas deban ser consignadas en la aplicación, independientemente de su valoración, para así tener mayor claridad en los análisis.

c) A pesar de variadas dificultades, la experiencia es altamente positiva para los tutores y los estudiantes, toda vez que se reconoce su gran impacto para la promoción de la evaluación formativa y el desarrollo competencial. Esto ya ha sido demostrado con anterioridad, en especial por Nicol (2007). El hecho de proveerlo a través de tecnologías 2.0 es bien valorado por los docentes, para quienes no es una sobrecarga de trabajo, y la herramienta les facilita el trabajo en relación con la evaluación formativa (como ya indicó Webb en su estudio de 2010 o como indican las experiencias del JISC, 2010), pero no tanto por los estudiantes. Se recomienda no sobrecargar los deberes de una determinada asignatura cuando se implemente la experiencia.

d) En relación con la viabilidad de la experiencia, tanto tutores como alumnos coinciden en que la experiencia es aplicable en cualquier asignatura o área del conocimiento, ya que a través de esta estrategia se logra tomar conciencia de lo que se pretende alcanzar, independientemente de los niveles de habilidades y experiencias de los estudiantes para crear un *blog*, aunque se sugiere poner a disposición de los alumnos que lo requieran un tutorial para su creación. Las dificultades técnicas de la aplicación informática y las didácticas de la experiencia son absolutamente subsanables y mejorables, sobre todo aquellas que guardan relación con readecuar la aplicación para que sea más sencilla y amigable. Sin duda alguna, las altas valoraciones en los cuestionarios de los alumnos y tutores son claros indicios de su viabilidad técnica, académica, pedagógica y formativa.

e) Finalmente, y no por ello de menor importancia, hay que recalcar que los estudiantes han manifestado y echado en falta una dimensión más colaborativa en el trabajo de los *blogs*, lo cual ha sido un punto débil que debe llevar a reorientar eventuales futuras implementaciones de la experiencia. De igual forma, sugieren que se deberían arbitrar, en el futuro, mecanismos de evaluación entre iguales, tal y como sugieren los trabajos previos de Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), vía comentarios en los mismos *blogs* o a través de la aplicación, a efectos de enriquecer el proceso formativo a través de una mayor participación y multiplicidad de *feedback* entre iguales.

<Referencias bibliográficas>

Balagué, F., y Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: UOC.

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Boud, D. (1991). *Implementing student self assessment*. Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.

Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12, (3), 1-16. Consultado el 25 de octubre de 2012, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Delors, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Mediterrànea.

Dickinson, G. (2003). Weblogs – can they accelerate expertise? *Ultralab MA dissertation in Education*. Consultado el 27 de octubre de 2012, en: http://www.participo.com/files/ma/do_weblogs_accelerate_expertise.pdf

Downes, S. (2005). E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*. Consultado el 27 de octubre de 2012 en, www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Ferdig, R. E., y Trammell, K. D. (2004). Content Delivery in the 'Blogosphere. *The Journal On line*. Consultado el 10 de octubre de 2012, en: <http://defiant.corban.edu/jjohnson/pages/Teaching/BloggingBlogosphere.pdf>

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34. Consultado el 22 de abril de 2013 en http://www.red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf

Gerwerc, A. (2005). El uso de weblogs en la docencia Universitaria. *Revista Latinomericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 9-23. Consultado el 20 de octubre de 2012, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303648>

Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G., y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. Consultado el 31 de diciembre de 2012, en http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf

JISC (2010). Effective Assessment on Digital Age. Bristol: Joint Information Systems Committee. Consultado el 1 de octubre de 2012, en http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

Mortensen, T., y Walker, J. (2002). *Blogging thoughts: Personal publication as an on line research tool* (pp.249-279). Consultado el 17 de octubre de 2012, en <http://www.intermedia.uio.no/konferanser/skikt-02/docs/Researching ICTs in context-Ch11-Mortensen-Walker.pdf>

Mulder, M., Wiegel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-23. Consultado el 1 de octubre de 2012, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

Narcisa, S., y Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. En H. M. Niegemann, R., Brünken & D. Leutnant (Eds.). *Instructional Design for Multimedia Learning* (pp. 181-195). Münster: Waxmann.

Neira, M^a R., Villalustre, I., y Del Moral, M^a E. (2012). Innovaciones con blogs: Desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 14-22. Consultado el 31 de diciembre de 2012, en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1689/1462>

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*. Consultado el 1 de octubre de 2012, en

Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

http://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf

Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata.

Pérez Pueyo, A., Taberero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., González Fernández, N. y Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación* 347, 435-451. Consultado el 6 de noviembre de 2012, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf

Perrenoud, P. (1998): *Construire des compétences dès l'école*. París: ESF.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rial, A. (2010). Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación. Consultado el 26 de octubre de 2012, en http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_%28text_complementari%29.pdf

Salinas, M., y Viticcioni, S. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27. Consultado el 6 de octubre de 2012, en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/articulos_n27_PDF/Edutec-E_MISanilas_Viticcioni_n27.pdf

Sandín, M. P. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Tenutto, M., Brutti, C.; y Alagarana, S. (2009). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencia: conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Ya.

Lara, T. (2009). Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*. Consultado el 15 de octubre en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65.htm>

Villa, A., y Poblete M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Consultado el 22 de abril de 2013 en, <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>

Webb, M. (2010). Technology mediated feedback processes in formative assessment with beginning teachers. *IFIP Workshop "New developments in ICT and Informatics education"*. Université de Picardie Jules Verne. Amiens. Consultado el 31 de diciembre de 2012, en <http://www.ifipwg3-3.org/MM/Archive/Webb/Webb%20full%20paper%20Amiens%202010%20Technology%20mediated%20formative%20assessment.htm>



Claudio Barrientos, Rayen Curaqueo, Elena Cano. *El feedback como medio para fortalecer el desarrollo ...*

Copyright © 2013. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

