

La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas

Elena Cano Garcia

ecano@ub.edu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Pedagogía

Universitat de Barcelona, Spain

Nati Cabrera Lanzo

ncabrera@uoc.edu

Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya, Spain

Resumen

Como consecuencia del llamado proceso de Bolonia, los programas universitarios en la actualidad están, en su mayoría, diseñados por competencias. En este contexto, las prácticas de evaluación de los estudiantes deberían ser revisadas y adecuarse a lo que precisa el desarrollo de competencias de la educación superior. La experiencia que hemos llevado a cabo propone la utilización de una metodología y una herramienta concreta para asegurar un seguimiento suficiente y una retroalimentación adecuada de los estudiantes respecto a las competencias durante su proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Evaluación formativa; Evaluación de competencias; Feedback; e-evaluación.

Formative Competence-Based-Assessment through blogs. A project carried out in six Catalan universities

Elena Cano Garcia

ecano@ub.edu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Pedagogía

Universitat de Barcelona, Spain

Nati Cabrera Lanzo

ncabrera@uoc.edu

Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya, Spain

Abstract

Academic programs in Design have always faced the challenge of providing the best education in a sphere so changing as Design discipline itself. This is especially true within the current renewal of curricula derived from the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) and, to a much more general level, the adaptation of the discipline of Design to the new challenges posed by the Knowledge Society. In this context, we present the educational experience of a serious games design workshop, which has been conducted at the University of Barcelona's Design BA. This pedagogical activity emphasizes on three aspects which we believe are fundamental to the current pedagogy of design: to give a more transverse view of this discipline; to value the role of Design as a means of innovation in today's Knowledge Society; and to rethink the social function of Design.

Keywords

Formative assessment; Competence Based Assessment, Feedback; e-assessment

I. Marco teórico

Como consecuencia de la convergencia europea para la creación de un Espacio común de Educación Superior, en la actualidad los programas de las universidades están en su mayoría diseñados por competencias. Esto supone considerar no sólo conocimientos teóricos, sino también capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con el ámbito de conocimiento y, sobre todo, profesional. Si cambia la visión sobre el proceso de aprendizaje y se diversifica la tipología de saberes, la evaluación debería también de recoger evidencias sobre la progresión respecto a esos diversos saberes y ofrecer a los estudiantes información sobre dicho proceso. En este sentido, numerosos autores coinciden en señalar la evaluación formativa como estrategia clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, (Sadler, 1989; Kaftan, Buch & Haack, 2006; Nicol, 2006; Cano, 2012). No se trata, o no sólo, de acreditar conocimientos, sino de promover la toma de consciencia de su propio aprendizaje.

En este contexto, una de las estrategias clave para promover la evaluación formativa es el *feedback* (Fluckiger *et al.*, 2010). En cibernética, el *feedback* se define como la capacidad de respuesta para el mantenimiento de un estado de equilibrio. Es decir, sirve para regular el sistema. Aplicado a la educación, se refiere a la información que permite orientar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes, capacitándoles para un aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, es aquella información que se comunica al estudiantes con la intención de modificar su pensamiento o actitud con la finalidad de mejorar su aprendizaje (Shute, 2007).

La evaluación centrada en el estudiante implica que el estudiante analice de forma activa su propio aprendizaje por medio de la auto-reflexión y respecto a criterios y estándares establecidos y, con ello, pueda modificar su actuación futura. A través del *feedback* los estudiantes pueden tener claras sus propias expectativas y tomar decisiones que les permitan ir mejorando su práctica y con ella, su propio aprendizaje (Butler 1987; Nyquist 2003; Shute 2007; Stiggins 2008). Se trata, en definitiva, de hacer posible que los estudiantes tomen la responsabilidad de ser críticos con su trabajo en ese momento y en adelante. Algunas experiencias que han insistido en el desarrollo de la capacidad de crítica se han asociado a experiencias de evaluación entre iguales, como las que han estudiado Liu y Carless (2006) o Strijbos *et al.* (2010) entre otros. Más recientemente disponemos de otros ejemplos compilados por Boud y Molloy (2012) con el fin de repensar el *feedback*, pasando de una noción centrada en el acto por el que el profesorado da información a sus estudiantes al proceso por el cual los estudiantes son capaces de regular su aprendizaje.

Para que el *feedback* sea efectivo, éste debe ser específico, descriptivo y centrado en la tarea, pero no sólo en el producto -evaluación del resultado-, sino también en el proceso -cómo lo ha realizado- y en el progreso -cuál ha sido su mejora a lo largo del proceso- (Guskey 1996; Shute 2007; Stiggins 2008; Stobart, 2010, entre otros). Además, el *feedback* debería ser lo suficientemente ágil, indicar puntos fuertes y débiles y sugerir acciones para superar el error y probar otras formas de resolución. En síntesis, como indica Nicol (2007), un buen *feedback* debería cumplir una serie de características, pero también debería llevar a preguntarnos por nuestro nivel de cumplimiento de ciertos estándares. En el cuadro siguiente, aunque sin ánimo de exhaustividad, se exponen las características principales de un buen *feedback* y, para cada una de ellas, la pregunta clave que podría hacerse el profesor en cuanto al cumplimiento de determinados estándares (Nicol, 2007):

1 Ayuda a clarificar lo que significa una buena ejecución (objetivos, criterios, normas).
<i>¿Hasta qué punto los estudiantes tienen oportunidades de participar activamente en el establecimiento de objetivos, criterios y normas, antes, durante y después de una tarea de evaluación?</i>
2 Anima a dedicar tiempo y esfuerzo a tareas de aprendizajes retadoras.
<i>¿Las tareas de evaluación llevan efectivamente al estudio continuado dentro y fuera de clase y al aprendizaje profundo y no superficial?</i>
3 Proporciona una valoración/información de alta calidad que ayuda a los estudiantes a la autoevaluación.
<i>¿Qué clase de feedback proporciona y de qué modo éste ayuda a los estudiantes a autoevaluar y auto-corregir sus tareas?</i>
4 Proporciona oportunidades de actuar conforme a las consignas, sugerencias contenidas en el feedback (para minimizar cualquier diferencia entre el funcionamiento actual y el deseado).
<i>¿Hasta qué punto y de qué modo los estudiantes siguen las consignas dadas en el feedback para sus futuros trabajos?</i>
5 Asegura que la evaluación sumativa tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje.
<i>¿Las evaluaciones, formativa y sumativa, están en sintonía y permiten evaluar el desarrollo de habilidades diversas?</i>
6 Estimula la interacción y el diálogo sobre el estudio (entre pares y entre profesor y estudiante).
<i>¿Qué oportunidades existen para el diálogo sobre el feedback (entre iguales o con el profesor) en las tareas de evaluación de su asignatura?</i>
7 Facilita el desarrollo de la autovaloración del estudiante y de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje individualmente y entre iguales.
<i>¿Hasta qué punto hay oportunidades formales para la reflexión, autovaloración o evaluación entre iguales?</i>
8 Permite flexibilizar el método, los criterios, el peso de las diversas evidencias y el tiempo dedicado a la evaluación.
<i>¿Los estudiantes tienen realmente diversas opciones para distribuir el tiempo y dedicación de estudio a los diversos temas, para poder seleccionar métodos y/o flexibilizar sus ejecuciones?</i>
9 Implica a los estudiantes en la toma de decisiones sobre los diseños y las prácticas de evaluación.
<i>¿Hasta qué punto los estudiantes se sienten informados y/o comprometidos con las decisiones sobre las políticas de evaluación?</i>
10 Apoya el desarrollo de grupos de estudiantes y de comunidades de aprendizaje.
<i>¿En qué medida la evaluación y el feedback contribuyen a animar la vinculación social y el desarrollo de comunidades de aprendizaje?</i>
11 Estimula la autoestima y la motivación positiva.
<i>¿Los procesos de evaluación y feedback estimulan la motivación de los estudiantes para aprender y tener buenos resultados?</i>
12 Proporciona información a los profesores que puede ser usada para mejorar la enseñanza.
<i>¿Hasta qué punto la evaluación y el feedback informan y modelan su enseñanza?</i>

Tabla 1: Características de un buen feedback. Fuente: Adaptado de Nicol, 2007

De esta manera, a través del *feedback* los estudiantes pueden tener claras sus propias expectativas y tomar decisiones que les permitan ir mejorando su práctica y con ella, su propio aprendizaje (Butler 1987; Nyquist 2003; Shute 2007; Stiggins 2008).

Respecto a cómo proporcionar este *feedback*, pese a la tradición oral en la provisión de esta información, numerosos estudios defienden el uso de plataformas virtuales (e.g. Xie & Sharma, 2005; Williams & Jacobs, 2004; Baggetun & Wasson, 2006; Cooper & Boddington, 2005; Smith, Mills & Myers, 2009; JISC, 2010;) para facilitar esta retroalimentación continua durante el proceso de aprendizaje, ya sea del profesor, ya de los compañeros (*peer feedback*). En nuestra experiencia se optó por proporcionar *feedback* formativo a los estudiantes a través de una herramienta basada en el blog pero adaptada a las necesidades concretas del proyecto. En este sentido, el objetivo principal de la experiencia era poner de manifiesto los beneficios de la utilización de la herramienta para proporcionar dicho *feedback* formativo a los estudiantes en el proceso de evaluación de competencias en la universidad, no sólo para que el profesor les facilitara información sobre las tareas realizadas, sino también para hacerles partícipes de la evaluación, implicándolos en un proceso de autorregulación de su propio aprendizaje.

II. Descripción de la experiencia

La experiencia que se llevó a cabo consistió en el diseño, la implementación y la evaluación de un modelo de evaluación de competencias para la educación superior basado en el uso de blogs gestionados a través de una aplicación *web*. De hecho, el principal objetivo de la experiencia fue poner de manifiesto el potencial del blog como herramienta de evaluación de competencias en la educación superior. Concretamente, el blog se utilizó como estrategia para promover la evaluación formativa tal como la plantea Boud (1991), a partir, fundamentalmente, de la regulación externa que ejerce el profesor a través de la retroalimentación continuada que realiza del proceso de aprendizaje del estudiante. En este sentido, entendemos que la identificación de los puntos fuertes y débiles del estudiante por parte del profesor, y sus orientaciones, son fundamentales para la toma de conciencia del estudiante sobre sus logros y carencias, pudiendo así regular su propio proceso potenciando lo positivo y corrigiendo lo negativo.

Así mismo, la dinámica planteada a través de la utilización del blog animó a los estudiantes a autorregular su proceso a partir de la reflexión continuada sobre los aprendizajes que iban desarrollando. Para provocar dicha reflexión, el estudiante debía seleccionar, en cada entrada que hacía en el blog, la competencia y las evidencias de dichos aprendizajes.

La experiencia se llevó a cabo en seis universidades del territorio catalán, en siete asignaturas diferentes, pertenecientes a los programas de grado de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Ingeniería Industrial, Lengua y Literatura Catalanas. La experiencia fue desarrollada satisfactoriamente por todas las universidades participantes, a excepción de una de ellas, donde vincularon el uso del blog al proyecto final y los estudiantes apenas si lo usaron con los fines propuestos, por lo que no se disponen de datos de la experiencia en Ingeniería Industrial. En el resto de universidades participantes, los profesores escogieron una asignatura y seleccionaron las competencias que trabajarían y evaluarían a partir de las de la propia titulación y, más concretamente, de las que figuraban en el plan docente. A partir de ahí, redactaron indicadores explicativos de la consecución de cada una de las competencias (de 3 a 5 indicadores según las universidades). Posteriormente, introdujeron dichos indicadores en la plataforma, los alumnos se dieron de alta y fueron elaborando sus blogs. La consigna que se dio a los estudiantes fue que relacionaran sus entradas, por lo tanto, sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, con las competencias y concretamente con los indicadores de cada una de ellas. El profesor/a podía ver

cada blog del estudiante y paralelamente, en un menú que aparecía a la izquierda, las competencias e indicadores escogidos, facilitando así la evaluación, como se muestra en la figura



Figura 1: Aplicativo que permite ver los blogs y las competencias y evaluar su correspondencia

A través de este mecanismo se logró ofrecer un *feedback* para cada entrada de los estudiantes mediante dos estrategias previstas: *check-list* y comentario abierto de carácter cualitativo.

En primer lugar, el *check-list* simplemente se usaba para indicar el grado de acuerdo con las competencias que los propios estudiantes habían señalado, es decir, para corroborar si su texto mostraba la competencia que decían estar adquiriendo a partir de considerar si cumplían los indicadores establecidos. A medida que los estudiantes hacían entradas, los indicadores de las diversas competencias (que quedaban marcadas en color azul) debían aumentar para, al final de la asignatura, haber mostrado alguna de las capacidades indicadas en alguna de las entradas. En la figura 2 se muestra cómo los estudiantes van viendo si alcanzan los resultados establecidos.

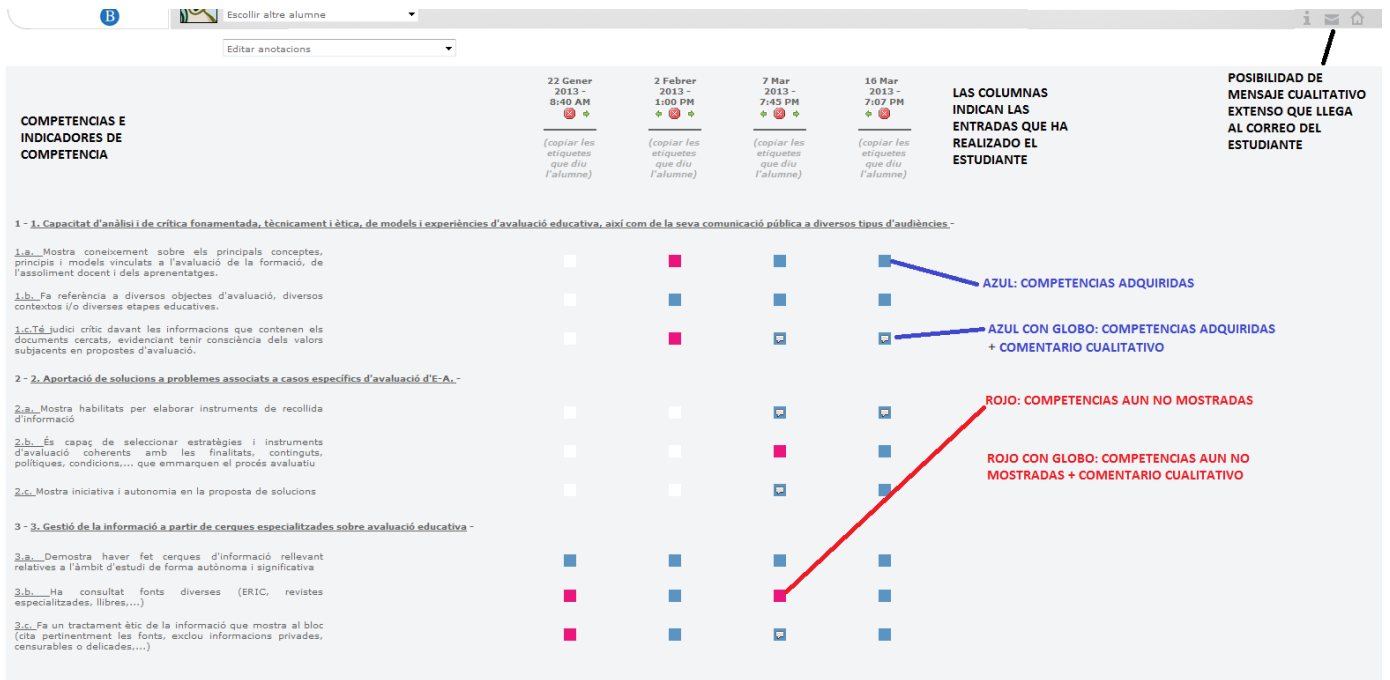


Figura 2: Pantalla de resultados (del *feedback* cuantitativo) que pueden ver los estudiantes

Sin embargo, se considera que el *feedback* más útil fue el cualitativo, el que se realizaba a través de un botón de envío de mensaje y llegaba directamente al correo electrónico de cada estudiante, aunque el estudiante no podía responder al profesor en la misma herramienta. El aplicativo iba conservando el histórico de mensajes, de modo que tanto profesores como estudiantes podían ver la progresión y también analizar si a la siguiente entrada el estudiante había tenido en cuenta las consideraciones que el profesor había realizado anteriormente, de modo que se podía ver si incorporaba algunas recomendaciones, y/o insistía en ciertas competencias, entre otras acciones posibles. La figura 3 muestra un ejemplo de este histórico que se ve a través de otra pestaña del aplicativo



Figura 3. *Feedback* cualitativo

III. Resultados

Como ya hemos apuntado anteriormente, la experiencia se llevó a cabo en 7 asignaturas de 6 universidades del territorio catalán, y participaron un total de 327 estudiantes y 14 profesores. Al finalizar el desarrollo de la experiencia, se administró un cuestionario a todos los estudiantes participantes, un total de 327 participantes, de los cuales respondieron 297, y un cuestionario a los tutores, que respondieron todos ellos (un total de 14¹). En ambos cuestionarios se formulaban interrogantes sobre la satisfacción con la experiencia, la percepción de aprendizaje, la facilidad técnica del uso de los blogs y del aplicativo y también se preguntaba acerca de la frecuencia y utilidad del *feedback*. Los resultados a los que nos vamos a referir son aquellos específicamente relacionados con el *feedback*. En la tabla siguiente se muestran las universidades y las asignaturas implicadas en la experiencia, así como las medias de los dos ítems del cuestionario referidos al *feedback* para cada una de dichas asignaturas:

Universidad	Asignatura en la cual se ha implementado la experiencia	Titulación	Nº de estudiantes participantes y nº de cuestionarios respondidos	Valoración frecuencia <i>feedback</i> ²	Valoración utilidad <i>feedback</i> ³	Satisfacción global ⁴
Universidad Autónoma de Barcelona	Organización y grupos	Pedagogía y Educación Social	62 (62)	5.84	8.94	6,9
Universidad de Barcelona	Prácticas II	Educación infantil y Educación Primaria	41 (37)	7.45	8.01	7.4
	Formación y evaluación docente y de aprendizajes	Máster en Investigación en Didáctica y Formación del Profesorado	18 (12)	7.5	4.42	8
Universitat Oberta de Catalunya	Competencias TIC	Lengua y Literatura Catalanas	22 (17)	8.19	8.42	7,5
Universidad Rovira i Virgili Tarragona	Asesoramiento y Orientación en Educación	Pedagogía	28 (24)	8,00	8,21	6,3
Universidad de Vic	Prácticas II	Educación Primaria	18 (15)	6,58	7,00	7,7
Universidad de las Islas Baleares	Reflexión e innovación educativa	Educación Infantil	82 (82)	6.41	6.87	7,4
TOTAL			327 (297)			

Tabla 1: Resultados de los cuestionarios de los estudiantes

¹ En algunas asignaturas participaron dos o más grupos de alumnos, por lo que, pese a que las asignaturas fueron, finalmente 6, el total de profesores implicados fue de 14 personas.

² El ítem 12 del cuestionario solicitaba valorar del 1 al 10 "El número de comentarios del tutor han sido suficientes para mejorar mis competencias"

³ El ítem 13 del cuestionario solicitaba valorar del 1 al 10 "Los comentarios del tutor han sido útiles para mejorar mis competencias"

⁴ El ítem 14 del cuestionario solicitaba valorar del 1 al 10 "El grado de satisfacción con esta experiencia".

De los resultados reflejados en esta tabla, se puede observar una valoración en su mayoría muy positiva, con una media de 7 o por encima de 7 en casi todos los casos analizados, tanto en lo relativo a la frecuencia del *feedback* recibido como en lo relativo a su calidad. No deja de ser sorprendente que los resultados sean tan homogéneos si tenemos en cuenta la variedad de planteamientos metodológicos que se dan en las diferentes asignaturas y, por lo tanto, la variedad en cuanto a la dinámica en las aulas, y, concretamente, a la interacción entre estudiantes y profesores. Ello nos lleva a deducir que, cuando se consensuan estrategias de evaluación entre diferentes profesores y asignaturas (que obligan todas ellas de igual manera a los estudiantes a reflexionar sobre unos aspectos concretos -en nuestro caso el desarrollo competencial- y, así mismo, llevan a que los profesores realicen una validación y retroalimentación sistemática), aunque puedan darse percepciones diferentes de los estudiantes en aspectos concretos de cada asignatura, en lo que se refiere al *feedback*, se observa una tendencia homogénea a una valoración claramente positiva de la mayoría de los estudiantes.

"Es muy interesante la estrategia, considerando que la formación por competencias requiere de una evaluación adhoc con ello, y está me parece adecuada, aunque se requiere de mucho tiempo, tanto para el estudiante como para el tutor" (Estudiante del Máster de la UB).

Ello no obstante, identificamos dos excepciones en la primera y la tercera asignatura de la tabla de resultados. En ambas se observa una valoración sensiblemente inferior en cuanto a la suficiencia del *feedback*, (primera asignatura de la tabla 1, con una valor medio de 5.84) y, en el segundo caso, en cuanto a la utilidad del *feedback* (tercera asignatura de la tabla 1, con un valor medio de 4.42). Esto puede deberse, en el primero de los casos, al planteamiento global de la asignatura, ya que la docencia era compartida entre dos profesores y el blog sólo se utilizaba para el seguimiento de una parte concreta de la misma. Creemos que este planteamiento ha podido influir en la percepción global de los estudiantes, que valoran el todo, y no sólo la parte. En el segundo caso, a la luz de la información cualitativa que se recogió en las preguntas abiertas de los cuestionarios, atribuimos la baja valoración hecha por los estudiantes a la decepción que les produjo la situación de pasar de un *feedback* continuado y cualitativo de uno de los profesores, a otro menos elaborado, meramente cuantitativo. En este sentido, en esta asignatura la docencia también era compartida sucesivamente por dos profesores y no dieron el mismo enfoque a sus retroalimentaciones. Según los comentarios analizados, el segundo profesor, pese a ser muy bien valorado como docente, no hizo devoluciones cualitativas (aunque sí con el check-list) y este hecho parece haber influido en la percepción global de los estudiantes.

"Al trabajar dos o más tutores en realizar los feedback se debe prever que ambos cumplan con ello" (estudiante del Master de la UB).

A su vez, el cuestionario que se administró a los 14 profesores participantes arrojó datos interesantes. Rescatamos a continuación aquellos más útiles para nuestro análisis del *feedback*:

	Media	Desviación típica
Utilidad de las afirmaciones o indicadores para identificar el nivel de consecución de las competencias.	8,3	1,06
Facilidad de la aplicación para dar retroalimentación ágil y de calidad.	6,6	2,17
Satisfacción general con la experiencia	7,1	1,91

Tabla 2: Resultados de los cuestionarios de los profesores participantes

En general, los profesores coinciden en valorar muy positivamente (valor medio 8,3) la utilidad del sistema propuesto, concretamente de los indicadores de cada competencia para ayudar a determinar (indicar) el nivel de competencia desarrollado por el estudiante. A menudo es éste uno de los aspectos más difíciles de sistematizar en la labor docente, la identificación de los aspectos, elementos, indicadores, que se deben tener en cuenta en el momento de valorar el desarrollo competencial de un estudiante. Un sistema que facilite dicha identificación y que promueva que tanto estudiantes como profesores lo compartan y utilicen conjuntamente es, sin duda, una gran ayuda en la ardua tarea que supone la evaluación y, concretamente, la retroalimentación eficaz del estudiante (la utilidad). Así mismo, la metodología planteada, en opinión de los docentes, ha promovido la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

"El hecho de tener que escribir quincenalmente, lleva a revisar aprendizajes, a sistematizar conocimientos, a poner por escrito reflexiones, a documentarse, etc." (Tutor 3).

"Va bien [la metodología y la herramienta] en el sentido de obligar al estudiante a estar al día y a elaborar un producto "público" (digno) periódicamente" (Tutor 4).

Por otro lado, en cuanto a la facilidad de la aplicación para dar una retroalimentación ágil y de calidad, aunque el resultado global sea una valoración de 6,6, la desviación del dato es de más de un 2, concretamente un 2,17, y esto es debido a que algunos profesores, concretamente 3, han hecho una valoración negativa de esta cuestión (por debajo de 4). Dos de dichos profesores lo son de uno de los casos de prácticas de magisterio y, a tenor de los comentarios cualitativos y del planteamiento metodológico del seguimiento que se hace de las prácticas en esa universidad, se desprende la no adecuación de la herramienta utilizada a las necesidades específicas de la asignatura. Esto nos demuestra la necesidad de analizar la intención educativa y el planteamiento metodológico de las asignaturas en las que se quiera aplicar la metodología y utilizar la herramienta propuestas antes de hacerlo, y no presuponer que en cualquier práctica educativa en la que se produzca un seguimiento de la evolución del desarrollo competencial de los estudiantes, éstas serán útiles.

En este mismo sentido, la percepción negativa del tercer profesor se corresponde con la asignatura en la que los estudiantes tenían también una percepción negativa en relación a la cantidad y calidad del *feedback* de uno de los profesores (recordemos que la asignatura tenía la docencia compartida). A la luz de los comentarios del mismo profesor, creemos que aunque la valoración por parte del profesor de la herramienta, en cuanto a su usabilidad, es muy alta, las diversas incidencias técnicas que sufrió obstaculizaron su labor docente y, en consecuencia, el seguimiento de los estudiantes a través de la herramienta.

"He tenido problemas para realizar la actividad: dificultades con el aplicativo de evaluación (devolución de los informes); problemas de conectividad (red wifi)" (Tutor 2).

Finalmente, la valoración global que hacen los profesores es bastante positiva (7,1 de media y con una desviación de apenas un 1,91). Podemos afirmar que los profesores valoran el hecho de disponer de mecanismos que les ayuden a sistematizar el proceso de evaluación de competencias de los estudiantes y, concretamente que les ayude a focalizar el *feedback* en aquellos aspectos clave de cada competencia.

IV. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, vemos confirmado el papel fundamental del *feedback* como estrategia clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como ya habían señalado estudios previos (Boud, 1991; Davies & Archer, 2005; Nicol 2007).

Si bien es cierto que los resultados obtenidos en cada caso no pueden ser comparados entre sí, ya que los planteamientos metodológicos de cada asignatura y el papel de la evaluación en cada una de ellas varían sensiblemente, de la interpretación de cada uno de ellos se desprende claramente que el estudiante valora positivamente la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje, y no sólo al final. Así mismo, la cantidad de *feedback* que el estudiante reconoce como suficiente pueda variar dependiendo del tipo de actividad educativa que se realiza en cada una de las experiencias estudiadas y de la dinámica establecida con el profesor. Es pues necesario tomar decisiones sobre la cantidad y la frecuencia del *feedback* en función de la naturaleza de la propia actividad, y no establecer fórmulas estándares que no siempre van a responder a la percepción de suficiencia por parte de los estudiantes. Entre otros aspectos, dependerá de si el *feedback* se realiza sobre la tarea o sobre las competencias etiquetadas. En el caso que sea sobre la primera, probablemente se utilizará para recordar los criterios, intentando que el alumno vaya recolocando sus tareas futuras para acercarse más al cumplimiento de los mismos (Stobart, 2010). Si se hace sobre el etiquetaje de las competencias, o sobre la persona, quizá estará más vinculado a una metaevaluación o a la evaluación de la evaluación que cada estudiante ha hecho, procurando un proceso de autorregulación de aprendizajes futuros (Sanmartí, 2010). En uno y otro caso parece necesario explicitar el objeto del *feedback*, situarlo con relación a los objetivos de la asignatura y clarificar la frecuencia y sentido para que la satisfacción también se ajuste a la propuesta pactada. Llegados a este punto, nos parece interesante introducir la idea de la gestión de las expectativas de los estudiantes como una estrategia adecuada para mantener una percepción satisfactoria o, por lo menos, para no generar frustraciones innecesarias. En este sentido, creemos que al inicio de la asignatura, se debería informar al estudiante no sólo de la actividad concreta que él debe realizar, de los recursos que puede utilizar o de los criterios y pautas de evaluación que se van a aplicar, sino también de los momentos, la frecuencia y el tipo de *feedback* que se le va a ir proporcionando a lo largo del proceso. Aunque pueden darse situaciones sobrevenidas que requieran acciones concretas no previstas en la planificación inicial de acciones de *feedback*, ello no sólo no sería negativo, sino que dotaría al proceso de una flexibilidad del todo necesaria. El hecho de disponer de la información relativa a las devoluciones del tutor creemos que contribuirá a ordenar el proceso formativo y a pautarlo, y, a su vez, a gestionar la interacción entre las partes, neutralizando posibles situaciones de ansiedad en los estudiantes que acontecen cuando no saben a qué atenerse.

En cuanto a la herramienta propuesta, observamos una valoración muy positiva tanto en estudiantes como en profesores, así que nuestra conclusión es que una herramienta basada en el blog, sencilla y fácil de usar, y adaptada a los objetivos de proporcionar un *feedback* ágil y continuado a los estudiantes es, de entrada y en general, una buena estrategia para promover prácticas evaluativas que potencien la retroalimentación y la reflexión continuada sobre el proceso de aprendizaje. Se confirman así las tesis de autores como Salmon (2004), o Hung y Wong (2000) quienes afirman que la utilización de herramientas tecnológicas de forma sencilla y apropiada promueve la implicación de los participantes y su satisfacción con el proceso de aprendizaje. Dicho esto, debemos reconocer que en algunos casos concretos esta afirmación no se ha confirmado. Si analizamos las posibles causas, expuestas en el apartado de resultados, podemos concluir que es necesario tener en cuenta la naturaleza de cada actividad de aprendizaje para valorar si procede o no utilizar una herramienta como la propuesta, pero no al revés. Es decir, se confirma que la tecnología *per se* no es buena o mala, no es adecuada o inadecuada, sino la ponemos en relación

con la intención educativa que tiene la asignatura, con la metodología de la misma, con la dinámica y la acción docente que se genera en el seno del proceso educativo (Bates y Poole, 2003). No podemos pues, concluir que utilizar el blog es siempre una buena estrategia que facilita la generación de *feedback* y el proceso de reflexión. Debemos recomendar que, en cualquier caso, se realice siempre una valoración previa que ponga en relación la práctica docente con la estrategia propuesta y valorar si son acordes o no, y si realmente contribuirá a la consecución de los objetivos propuestos.

Referencias

- Baggetun, R. y Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, 41(3-4), 453-472.
- Bates, A. y Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. Indianapolis: Jossey_bass.
- Boud, D. y Molloy, E. (Eds.) (2012). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Boud, D. (1991). Implementing student self assessment. (2ª ed.) Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4),474-482.
- Cano, E. (Coord.) (2012). *¿Aprobar o aprender? Estrategias de evaluación en la sociedad red*.Barcelona: Transmedia XXI (LMI-UB).
- Cooper, C. y Boddington, L. (2005). *Assessment by blog: Ethical case studies assessment for an undergraduate management Class*. Extraído el 28 de abril de 2012, de http://incsub.org/blogtalk/?page_id=62
- Guskey, T. R. (1996). Reporting on student learning: Lessons from the past—Prescriptions for the future. In Guskey, T. R. (Ed.), *Communicating student learning: 1996 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*(13-24). Alexandria, VA: Association of Curriculum and Development.
- Hung, D. y Wong, A. (2000). Activity theory as a framework for project work in learning environments. *Educational Technology* (marzo-abril), 33-37.
- Davies, H. y Archer, J. (2005). Multi-source feedback: development and practical aspects. *Clinical Teacher*, 2 (2), 77-81.
- Fluckiger, J.Tixier, Y.; Pasco, R. and Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning.*COLLEGE TEACHING*, 58, 136-140.
- JISC (2010). *Effective Assessment on Digital Age*. Bristol: [Joint Information Systems Committee](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf). Extraído el 28 de noviembre de 2012, de http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf
- Kaftan, J. M., Buch, G. A.; Haack, A. (2006). Using formative assessment to individualize instruction and promote learning. In *Middle School Journal*37(4), 44-49.
- Liu, N.-FUN & Carless, D. (2006). Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Nicol, D. J., y Macfarlane- Dick. (2006). Formative Assessment and Self- regulated Learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-216.

- Nicol, D. (2007). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice*. REAPInternational Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007. Extraído el 28 de noviembre de 2012, de http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf
- Nyquist, J. B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Vanderbilt University. Unpublished Master's thesis.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18(2), 119-144.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Extraído el 13 de enero de 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Research Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Smith, E. J., Mills, J. E. & Myers, B. (2009). Using wikis and blogs for assessment in first-year engineering. *Campus-Wide Information Systems*, 26(5), 424-432.
- Stiggins, R. J. (2008). *Student-involved assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Strijbos, J., Narciss, S., Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20 (4), 291-303.
- Williams, J. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Xie, Y. & Sharma, P. (2005). *Students lived experiences of using blogs in a class: An exploratory study*. Extraído el 4 de Mayo de 2012, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c6/bc.pdf

Recommended citation

Cano, E. y Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. En: *Digital Education Review*, 23, 46-58 [Accessed: dd/mm/yyyy] <http://greav.ub.edu/der>

Copyright

The texts published in Digital Education Review are under a license *Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2,5 Spain*, of *Creative Commons*. All the conditions of use in: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en_US

In order to mention the works, you must give credit to the authors and to this Journal. Also, Digital Education Review does not accept any responsibility for the points of view and statements made by the authors in their work.

Subscribe & Contact DER

In order to subscribe to DER, please fill the form at <http://greav.ub.edu/der>