

# LA ESCRITURA DE BLOGS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PRÁCTICUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## *Writing blogs for competence-based assessment in primary education practicum*

M<sup>a</sup> CINTA PORTILLO VIDIELLA, ELENA CANO GARCÍA  
Y NÚRIA GINÉ FREIXES  
*Universidad de Barcelona*

---

**INTRODUCCIÓN.** Esta contribución se basa en la investigación llevada a cabo durante el curso 2009-2010 sobre evaluación de competencias en la universidad, con el fin de facilitar la evaluación formativa del alumnado de los estudios de formación del profesorado durante sus periodos de prácticas externas. Con esta finalidad, se propuso el blog como espacio de autorreflexión y de metacognición sobre el propio grado de progresión en las competencias asignadas a ese periodo formativo y se elaboró un software que facilitase tanto la autoevaluación del alumnado como la evaluación y devolución de los comentarios del profesorado. **MÉTODO.** En relación con la metodología desarrollada en la experiencia, presentamos, en primer lugar, el análisis de las frecuencias de las entradas de los blogs asociadas a las competencias, el número y ritmo de entradas y el tipo de competencias más trabajadas por el alumnado, según su criterio, así como el grado de satisfacción y percepción de aprendizaje del alumnado y del profesorado y, en segundo lugar, el análisis realizado sobre el tipo de escritura que muestra el contenido de los blogs, en el que se presenta el análisis realizado sobre la identificación de las competencias seguido del análisis realizado sobre el tipo de discurso empleado. **RESULTADOS.** Los resultados permiten considerar que las aportaciones del alumnado en los diversos blogs muestran un avance en el aprendizaje competencial, aunque con algunos problemas en la identificación teórico-práctica del significado de algunas competencias. Por otra parte, constatamos que estas aportaciones son mayoritariamente reflexivas, pero que el nivel de metacognición expresado en su escritura respecto de la autoevaluación de competencias es inferior al deseado. De modo que, aunque se potencia el componente reflexivo que contribuye a la autorregulación competencial, esta no parece consolidarse suficientemente al no mostrarse de modo explícito el nivel de conciencia adquirido sobre las propias competencias. **DISCUSIÓN.** Esta experiencia nos indica que, para garantizar la escritura reflexiva y metacognitiva del alumnado sobre la autorregulación competencial, es necesario mejorar su formación inicial específica en estos temas y asegurar que el proceso de elaboración del blog también contribuya a este aprendizaje, para lo cual es imprescindible que la formación del profesorado también esté orientada específicamente hacia esta finalidad.

**Palabras clave:** *Competencias, Tecnología web 2.0, Evaluación, Escritura reflexiva, Metacognición.*

---

## Introducción

El presente artículo surge de un proyecto<sup>1</sup> destinado a optimizar la evaluación de las competencias transversales que el alumnado de los estudios de formación del profesorado desarrolla en los entornos de prácticum. Este estudio se realiza a través de la creación y gestión de blogs, mediante una aplicación web.

En los diversos planes de estudio, dentro de la asignatura «Pràcticum II», el alumnado asiste a un centro de educación infantil o de primaria e interviene en algunas de sus actividades. El proyecto propone al alumnado la redacción de una entrada semanal en un blog para reflexionar sobre los aprendizajes realizados en términos de competencias.

Esta experiencia se desarrolló a lo largo del curso 2009-2010. Los participantes en el proyecto fueron 69 estudiantes y tres profesoras y dos profesores de la asignatura «Pràcticum II» de los estudios de formación del profesorado de la Universitat de Barcelona, a los que se solicitó su participación voluntaria<sup>2</sup>.

El objetivo principal de la investigación ha sido valorar los blogs como instrumento para la progresión de ciertas competencias en la asignatura «Pràcticum II». En concreto, nuestros puntos de partida o presupuestos han sido los siguientes:

- El desarrollo de las competencias tiene un componente de reflexión o autorregulación (Boekaerts *et al.*, 2000). Dicha reflexión sobre las acciones ejecutadas en el entorno de prácticum puede realizarse a través de blogs.
- La creación de un software ágil a modo de lista de verificación puede contribuir a que la evaluación del grado de desarrollo de las competencias sea viable.
- La elaboración de un blog puede resultar una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria (Bartolomé, 2008; Farmer *et al.*,

2008; Grané y Wilhem 2009) tanto para el alumnado como para el profesorado.

El marco general de la investigación y sus resultados han sido expuestos en publicaciones anteriores<sup>3</sup>. En el presente artículo, nuestro propósito es analizar la naturaleza de los textos generados por los y las estudiantes con el fin de conocer hasta qué punto muestran los procesos de reflexión y de metacognición que creemos necesarios para progresar en el desarrollo de las competencias, por lo que vamos a centrarnos en el análisis de los blogs con relación a la autoevaluación de las competencias y a los tipos de discurso. Los objetivos específicos que enmarcan este análisis son:

- Conocer la identificación que el alumnado ha sido capaz de realizar sobre las competencias que está adquiriendo, asociando estas competencias al contenido de su experiencia y a la reflexión elaboradas a través de blogs.
- Comprobar el nivel de reflexión y de metacognición sobre la experiencia que muestra el discurso escrito de los blogs.

## Enfoque teórico

### Las competencias docentes y su identificación durante el proceso formativo

El concepto de competencia no es unívoco, por lo que se considera conveniente explicitar sintéticamente la concepción de la que se parte para la interpretación de los datos de la presente investigación. En una aproximación actual y extendida del término «competencia», Perrenoud (2001: 509) la define como «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de

evaluación y de razonamiento». En esta definición (donde la cursiva es nuestra), se observan en una visión integrada y compleja cuatro condiciones fundamentales del conocimiento competencial: 1. El conocimiento competencial contempla situaciones. 2. El conocimiento competencial se moviliza a conciencia. 3. El conocimiento competencial requiere «múltiples recursos cognitivos» y 4. El conocimiento competencial se plasma y concreta de manera «pertinente y creativa».

En el presente artículo, un aspecto central son las competencias docentes que son capaces de identificar los estudiantes de formación del profesorado de educación infantil y primaria. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente a nivel general, se puede definir este dominio competencial del docente de primaria e infantil como la acción profesional intencional basada en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar una función docente de calidad, movilizándolo estos saberes para abordar y resolver de forma satisfactoria las situaciones concretas que les plantea el desarrollo profesional en un contexto determinado.

En cuanto a los criterios para identificar los tipos de saberes en los que se basan las competencias docentes, Martínez-Bonafé (2005: 1) identifica dos condiciones relevantes:

- La existencia de un grado importante de acuerdo respecto de los saberes que precisa un docente: conocimiento del contenido a enseñar, fundamentación pedagógica y didáctica, conocimiento sobre el alumnado, comunicación con las familias, conocimiento del contexto, trabajo colaborativo, conocimiento práctico.
- La importancia de un saber que «pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas». Este tipo de conocimiento es sumamente próximo al dominio competencial.

La primera condición, es decir, los tipos de saberes que precisa el o la docente se van a considerar como elementos constituyentes o componentes básicos de las competencias docentes. Son estos componentes los que más habitualmente va a identificar el alumnado en prácticas de nuestro estudio como evidencias de su desarrollo profesional en el contexto escolar. A pesar de ello, sus aportaciones serán analizadas, interpretadas y expresadas en forma de conocimiento competencial puesto que se ubican en contextos y situaciones únicas y se expresan en forma de acciones reflexionadas (tal como indica la segunda condición expresada por Martínez-Bonafé); a ello nos orientan también las palabras de Perrenoud (2004), quien considera que el reconocimiento de una competencia pasa no solo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas.

### **El desarrollo de la reflexión y de la metacognición en la formación docente**

Nuestra investigación, y en especial la aportación presentada en este artículo, se inscribe en un enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, por el cual se pretende guiar el proceso de reflexividad y de metacognición estratégica a través del desarrollo de la competencia comunicativa en las aportaciones escritas, socioculturalmente situadas, que presenta el alumnado. En este contexto, el presente estudio pretende analizar el grado y el tipo de reflexión y de metacognición que evidencian los y las estudiantes con relación a las competencias, para lo cual es preciso establecer una delimitación de estos dos conceptos, pues se constata que ambos suelen aparecer usados de forma poco discriminada, e incluso como sinónimos o interdependientes, tanto en un registro estándar no especializado, como en registros académicos.

En nuestro caso, el sentido y el uso que les hemos dado viene orientado desde la perspectiva del desarrollo de la práctica profesional y del prácticum en la formación de profesorado, para los cuales uno de los objetivos profesionalizadores de mayor consenso, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, es el de la formación de profesionales reflexivos.

«Es el profesional reflexivo que aprende de sus actuaciones, de las de los iguales y de todos los que le pueden ayudar a resolver los problemas concretos que encuentran en la enseñanza» (Gairín, 2010: 99).

A partir de las aportaciones de Dewey y, en especial, a partir de la reconceptualización sobre Dewey que presenta Schön, a lo largo de las últimas décadas, han aparecido numerosos estudios y prácticas orientados a la concreción de este objetivo formativo y profesional.

Los procesos reflexivos en contextos reales profesionalizadores pueden y deben ser tenidos en cuenta tanto desde una dimensión sincrónica como desde una dimensión diacrónica (Dewey, 1989), puesto que existen procesos reflexivos de *reflexión en la acción* y de *reflexión sobre la acción* (Schön, 1998), a los que se pueden añadir los procesos reflexivos de *anticipación* reflexiva a la acción y de conciencia y *tacto en la acción* (Van Manen, 1998). Vemos cómo la reflexión vinculada al desarrollo profesional, a partir de estos autores, es un proceso que se lleva a cabo *antes*, *en* y *después* de la acción, que consiste en un diálogo que se establece a nivel profesional con las situaciones en las que se desarrolla la actividad para resolver problemas específicos e implica aprender a conceptualizar la acción en una dimensión temporal, para alcanzar nuevas formas de conceptualización, con un propósito optimizador en el que se incentiva la toma de conciencia de la interacción dinámica entre la teoría y la práctica.

Nos acercamos ahora al concepto de metacognición y observamos cómo este se relaciona con

procesos cognitivos conscientes, como el control ejecutivo, la autorregulación o el autoconcepto, necesarios para el aprendizaje significativo en contextos educativos (Mateos, 2001). Sin embargo, según Pozo (2003), la metacognición no implica siempre un proceso reflexivo, ya que también puede darse metacognición en el conocimiento procedimental y declarativo. Ahora bien, cuando este conocimiento se transforma en reflexivo permite la autorregulación y propicia un conocimiento estratégico (Monereo y Castelló, 1997; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). En este sentido, la metacognición, para estos autores, conlleva el ser conscientes de los conocimientos y el ser conscientes, a la vez, de los procesos mentales necesarios para gestionarlos, pero, sobre todo, conlleva la explicitación reflexiva y conceptualizada, mediante la cual se pone de manifiesto el nivel de conciencia adquirido.

Por consiguiente, no cabe duda de que el aprendizaje y el uso de la reflexión y de la metacognición como explicitación de la toma de conciencia orientada y situada deben formar parte de los procesos educativos en un sentido general. Como mostraremos con ejemplos más adelante (4.2.2., tabla 2), son especialmente relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del prácticum, los cuales ocupan una parte importante de los planes de estudios de la titulaciones en la formación del profesorado.

### La escritura del blog como diario académico

Para el desarrollo operativo de las estrategias reflexivas y metacognitivas en los contextos de prácticas, un recurso pedagógico útil es el diario de campo (Zabalza, 1998; 2004), como instrumento que sirve de conexión entre la observación, la acción y la reflexión. Destacamos este instrumento porque ayuda a potenciar tanto *la reflexión en la práctica*, cuando el diario de campo se realiza de manera simultánea a la

acción, como *la reflexión sobre la práctica*, cuando es elaborado después de la práctica. Al mismo tiempo, los diarios, como género discursivo académico y profesionalizador, requieren la definición de una estructura, un contenido, un nivel de discurso y de formalidad, así como unas estrategias de uso y de composición que sean acordes con los objetivos educativos propios de la tarea donde tiene sentido su uso.

En la aplicación de los conceptos de reflexividad y de metacognición al uso y al análisis de los diarios, es necesario identificar algunos indicadores de niveles de reflexividad y de metacognición que deben servir de orientación sobre la competencia a través de la que el alumnado en prácticas refiere, describe, narra observaciones, acciones, hechos o situaciones; sobre los que elabora alguna reflexión, es decir, a través de los cuales *vuelve sobre lo vivido y sobre lo dicho* a través de la auto observación continua de su práctica.

Así pues, hemos optado por el uso del diario de campo en la modalidad diacrónica de reflexión posterior sobre la práctica. Esta opción nos ha llevado a poner en contacto la tradición del uso de diarios académicos con la reciente tradición de escritura en blogs.

«El diario desempeña una función metacognitiva para quien lo elabora, ya que expresar con palabras una experiencia vivida implica regresar a esta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación entre quien lo escribe y quien lo lee» (Rekalde, 2009: 111).

Las aportaciones de Farmer, Yue & Brooks (2008) o Ladyshewsky & Gardner (2008) hablan de los beneficios del uso del blog en esta etapa formativa, destacando la motivación, la participación, la agilidad, la accesibilidad o la autogestión del aprendizaje como elementos más positivos. Siguiendo a Boekaerts *et al.*

(2000), creemos que, para un aprendizaje auto-regulado, se hace necesario sistematizar la reflexión y hemos considerado que el blog constituía una buena herramienta para lograrlo. Por un lado, lleva a la narración como mecanismo para la toma de conciencia de la acción y la reflexión sobre esta. Por otro lado, permite dar a conocer la propia práctica y contrastarla con la de los colegas, estableciendo redes de apoyo mutuo y de revisión colegiada de la práctica.

En el encuentro entre el uso del diario de campo y el uso del blog hemos reconceptualizado ambas prácticas, ya que el blog que convenía a nuestros propósitos no era un blog de narrativas libres, en el que se escribe sin necesidad de planificación, sobre el tema que uno elige, con una estructura discursiva abierta y con un alto grado de hipertextualidad, sino que se trataba de incorporar el uso del blog como diario en una investigación, dentro de una asignatura de prácticum, con la finalidad de evaluar y autoevaluar competencias vinculadas a la formación inicial del profesorado.

Con relación a lo expuesto, nuestro propósito ha sido que el alumnado elabore cada blog como un diario reflexivo sobre los aprendizajes realizados tanto en los centros de educación infantil o primaria en donde realiza las prácticas externas como en la facultad. Estos aprendizajes se desarrollan a través de procesos de observación, de participación guiada, de participación autónoma tutelada o supervisada, de diseño, aplicación y evaluación de unidades didácticas, y, posteriormente, de presentación, tanto escrita como oral, de la síntesis e interpretación de la experiencia. En relación con estos aprendizajes, a lo largo del proceso en el que tiene lugar la experiencia (durante un cuatrimestre) y con la periodicidad establecida, el alumnado, en cada entrada al blog (*post*), deberá elaborar una reflexión sobre aquello que describe o narra, identificando problemas o elaborando una posible problematización de situaciones o actuaciones, mediante una argumentación; presentando posibles soluciones

a los problemas planteados; aportando una elaboración conceptual sobre procedimientos, etc. Para manifestar su nivel de competencia contextualizada en la práctica, además de esta elaboración sobre la descripción, en relación con alguna o algunas de las competencias seleccionadas, se requiere que el alumnado muestre su nivel de conciencia explícita sobre lo expuesto y que autoevalúe su aportación en relación con la competencia.

«... el diario virtual, del que podemos decir que es una herramienta importante para el afianzamiento del aprendizaje del alumnado y como un elemento retroalimentador para el profesorado, que puede tener de forma directa las impresiones del alumnado sobre el desarrollo de las sesiones de su labor docente» (Clares, 2008: 25).

En consecuencia, el tipo de blog que se propone que el alumnado realice en esta investigación es un género discursivo académico que reúne características avanzadas (Bajtín, 1989) de discurso descriptivo-narrativo, expositivo y argumentativo-valorativo, dentro de una estructura y de un contenido específico. Para la realización de este diario académico, se parte de la expectativa de que el alumnado universitario ya dispone de la competencia comunicativa que requiere un discurso de este nivel, por lo que el diseño de la investigación deja abiertas las consignas concretas acerca de la estructura discursiva y del contenido de los escritos que el profesorado debe transmitir para la elaboración de los blogs. Como se argumentará más adelante, este aspecto conviene revisarlo y tenerlo en cuenta para futuras investigaciones.

## Metodología

### Descripción de la experiencia

En primer lugar, se procedió al establecimiento del marco teórico y al análisis de propuestas de competencias para los estudios de formación

del profesorado. Para tal fin se consultaron las clasificaciones de Perrenoud (2004), Geli y Pèlach (2006) o Cano (2005), así como los planes docentes de los grados de educación infantil y primaria. Tras un proceso de debate colectivo, se consensuó un listado de 8 competencias, con sus respectivos indicadores (5 por competencia). Estas 8 competencias se refieren a ámbitos de conocimiento: 1) planificación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje; 2) trabajo en equipo; 3) atención a la diversidad; 4) intervención activa en la dinámica del centro; 5) dispositivos para incorporar a las familias; 6) cooperación con el entorno; 7) formación continua a partir de las necesidades propias y del centro; y 8) herramientas comunicativas, didácticas y de gestión.

Este listado deseaba presentar un conjunto exhaustivo de las capacidades a promover entre los estudiantes y actuar como referente para todos ellos.

A continuación se procedió al diseño y elaboración de un software para la evaluación (figura 1) que permitiese ver en la parte derecha el blog (figura 2) de cada alumno o alumna, al *click* sobre su nombre, y en la parte izquierda las 8 competencias (figura 3). Al ver qué etiqueta/s (con el nombre de una de las 8 competencias) había puesto cada estudiante, el profesor o la profesora desplegaba esa competencia y constataba si mostraba alguna de las cinco afirmaciones. El sistema permitía la agilidad de señalar si estaba presente o no (a modo de lista de verificación) y permitía también incluir informaciones cualitativas, para luego poder ofrecer un feed-back más ajustado al alumnado. El sistema permitía también ver el conjunto de evaluaciones realizadas (figura 1), señalándose en color azul las afirmaciones cuya presencia se había constatado y en rojo aquellas ausentes. Si aparecía un globo dentro de la etiqueta azul o roja, significaba, además, que contenía un comentario escrito.

FIGURA 1



FIGURA 2

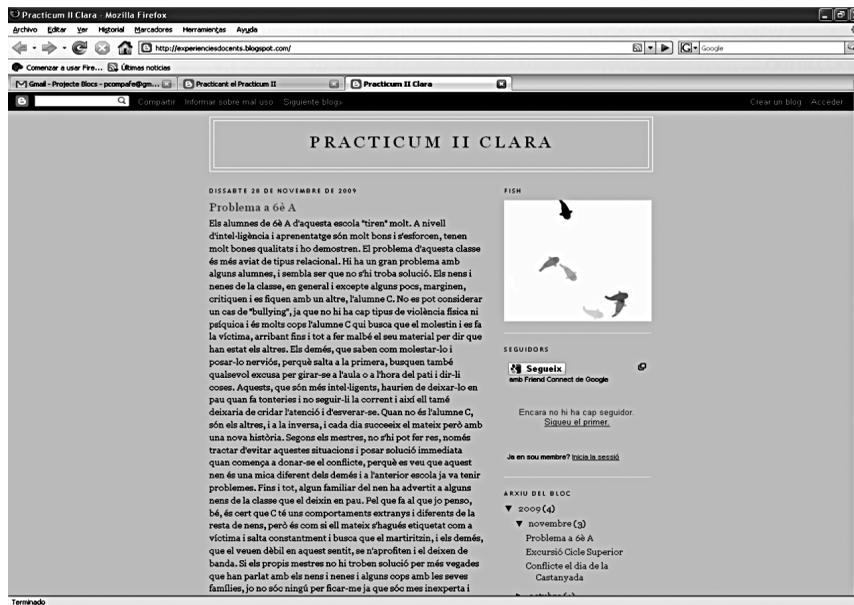
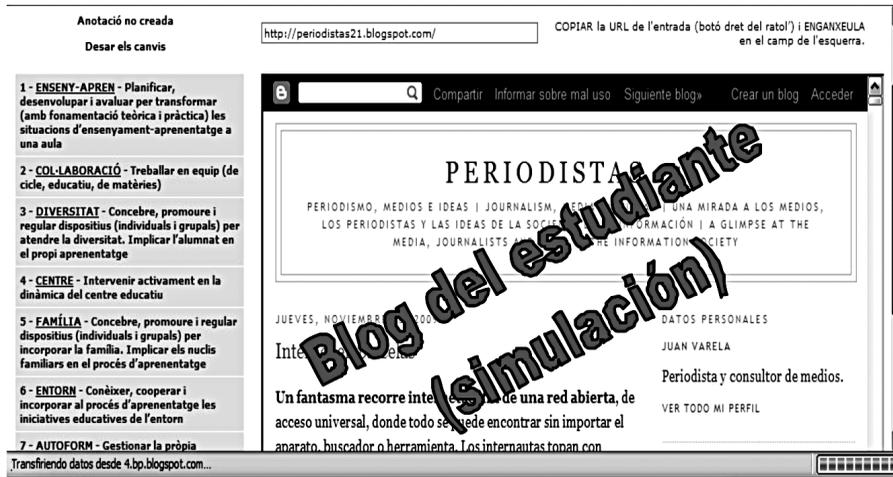


FIGURA 3



Al entrar en cada blog, el profesor o la profesora veía la última entrada (figura 3) (que queda situada en la parte superior) y a partir de la/s etiqueta/s que el o la estudiante había asignado, seleccionaba las competencias del menú de la izquierda. Se desplegaban entonces las cinco afirmaciones asociadas a dicha competencia y solo tenía que señalar si se mostraban o no. Existía, además, un espacio para anotaciones abiertas.

### Descripción de la recogida de datos y procedimiento de análisis

La investigación dispuso de diferentes instrumentos para la recogida de información. Estos son:

- Cuestionario inicial y final para el profesorado.
- Evaluación del uso del software creado: frecuencia de entradas en los blogs y de evaluaciones de los profesores o profesoras sobre los mismos.
- Cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje al final de la experiencia para el alumnado. Este cuestionario constaba de 11 ítems que debían puntuarse de 0 a 10 y que poseía también un apartado

cualitativo. Los ítems fueron: 1. Satisfacción general con esta experiencia; 2. Conocimientos que teníais sobre blogs antes de iniciar la experiencia; 3. Información recibida al inicio de curso para hacer el blog; 4. Ayuda recibida durante la realización del blog; 5. Facilidad en la elaboración del blog; 6. Idoneidad de las competencias señaladas para la formación del profesorado; 7. Utilidad de la experiencia para el desarrollo de las competencias; 8. Número de veces aproximado que has consultado el blog de los compañeros; 9. Grado en que los blogs de los compañeros te han ayudado a mejorar; 10. Utilidad de los comentarios del profesorado para la mejora de las competencias y 11. Volumen de trabajo que ha requerido la elaboración del blog.

Para el análisis de la autoevaluación de las competencias mediante los blogs y del nivel de reflexión y de metacognición que estos presentan, ha sido necesario establecer unas categorías de referencia que permitan clasificar todos los blogs elaborados por el alumnado con relación a estas referencias. Esta última tarea ha sido llevada a cabo por cuatro profesoras implicadas en esta última fase del proyecto<sup>5</sup>.

FIGURA 4

Núm. qüestionari:

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
Departaments de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica i de Didàctica i Organització Educativa

**Qüestionari d'opinió dels estudiants**  
(versió 9/12/2009)

L'objectiu d'aquest qüestionari és valorar l'aplicació dels blocs en l'elaboració del Pràcticum, a fi de millorar el projecte d'incorporació de les tecnologies Web 2.0.  
Punteu els aspectes següents de 0 a 10 (0 significa molt deficient i 10 excel·lent).  
A l'espai d'observacions podeu anotar, per exemple, com creieu que es podrien millorar aquests aspectes. Si necessiteu més espai utilitzeu el dors del full.  
Completar el qüestionari té una durada de menys de 10 minuts.

Aspecte	Val.	Observacions
1. Satisfacció general amb aquesta experiència.		
2. Coneixements vostres sobre els blocs abans d'iniciar l'experiència.		
3. Informació rebuda a l'inici del curs per a l'ús del bloc.		
4. Suport/ajuda rebut durant l'ús del bloc.		
5. Facilitat en l'elaboració del bloc.		
6. Idoneïtat de les vuit competències que considera el bloc per a la formació de mestres.		
7. Utilitat de l'experiència per al desenvolupament de les vuit competències.		
8. Nombre de vegades aproximat que heu consultat/comentat els blocs dels companys.		
9. Grau en què els blocs dels companys us han ajudat a millorar les vostres competències.		
10. Utilitat dels comentaris del tutor/a sobre el bloc per a millorar les vostres competències.		
11. Volum de feina que us ha requerit l'elaboració del bloc (0 significa «excessiu», 10 significa «adequat»).		

Gràcies per la vostra col·laboració.  
Retorneu el qüestionari al tutor/a.

Document: Qüestionari Estudiants CCL1

- Competències: C1 a C8 indica cada una de las ocho competencias presentadas en la Figura 3.
- Tipos de discurso: descriptivo, reflexivo, metacognitivo o sin referencia a competencia.
- Citas: fragmentos de textos a modo de ejemplo.

En el eje vertical, presentamos las entradas, o posts, según el desarrollo temporal.

En primer lugar, hemos recontado el número de entradas y de competencias asociadas a las mismas. Los resultados obtenidos permiten comprobar que hay ciertas competencias que aparecen con más asiduidad que otras, como presentaremos a continuación. De manera paralela, hemos clasificado cada texto del blog según si su naturaleza era simplemente descriptiva o reflexiva en cuanto al contenido referido sobre la experiencia de los y las participantes en la escuela de prácticas y, además, según si el texto presentaba algún tipo de explicitación que fuera compatible con cierto nivel de metacognición.

En la tabla 1, en el eje horizontal, podemos observar tres apartados:

TABLA 1

Entradas	Competencias		Tipos de discurso			Citas
	C1	C8	Descriptivo	Descriptivo-reflexivo y/o reflexivo	Metacognitivo: declarativo / reflexivo	

- Entrada 1
- Entrada 2
- Entrada 3
- Entrada 4
- Entrada 5
- Entrada 6
- Entrada 7
- Entrada 8
- Entrada 9
- Entrada 10
- Entrada 11

Además de la clasificación del tipo de texto, en el apartado *Citas*, se mostró una selección de fragmentos de textos que consideramos relevantes, con la finalidad de ilustrar los distintos niveles de reflexión y de metacognición que presentan los textos analizados para comprobar, no solo si el alumnado había llevado a cabo una reflexión profunda sobre su período de prácticas, sino, de manera especial, si, en el texto, se podía identificar alguna evidencia que indicara en qué modo eran conscientes de las competencias con las que podían relacionar su actuación y su reflexión.

## Resultados

### Resultados derivados de la participación en la experiencia

En la experiencia participaron tres profesoras y dos profesores y 69 alumnos y alumnas, aunque solo 61 de ellos respondieron el cuestionario de satisfacción.

Respecto a las respuestas cuantitativas, la media de satisfacción global con la experiencia de estos 61 estudiantes fue de 6,85. Esto es sensiblemente menor a la satisfacción expresada por el profesorado, que fue de 7,75. De modo análogo, la utilidad de la experiencia para desarrollar competencias fue valorada con el 6,407 por el alumnado y, sin embargo, con un 8 por los profesores y profesoras.

La utilidad de los comentarios de los compañeros fue valorada con un 5,6. Muchos estudiantes indicaron que no habían consultado los blogs de sus compañeros por falta de tiempo. La exploración del software creado lo ratifica, puesto que solo un 52,17% de los estudiantes accedieron al blog de otro alumno. Quizá la dedicación a las prácticas es muy intensa y, además, existen otras múltiples evidencias de evaluación (asistencia a seminarios, elaboración y defensa de la memoria) que

hacen que ese intercambio no se produzca. Esto está en sintonía con la puntuación que los estudiantes otorgan al volumen de trabajo que supone la experiencia (5,72 sobre 10). Sin embargo, quizá si el bloc formase parte de la memoria y se incorporase como elemento oficial para la acreditación de la asignatura, este intercambio sí se produciría y el volumen de trabajo, al hallarse esta sinergia, se consideraría menor.

En segundo lugar, respecto a las respuestas cualitativas, nos fijamos especialmente en aquellos alumnos (que fueron un 10,71%) que otorgaban una valoración negativa (inferior a 5) respecto a la satisfacción general por la experiencia. Estos se refirieron especialmente a la falta de tiempo y a la relativa utilidad de la experiencia:

*Lo encuentro interesante porque te obliga a reflexionar, pero resulta un poco reiterativo con lo que hacemos en tutorías (JP4<sup>8</sup>).*

*Me ha angustiado tener que escribir cada semana con el volumen de trabajo que tenemos (RT10).*

Finalmente, nos interesamos por los comentarios cualitativos que señalaban que la elaboración del blog no les había servido mucho para desarrollar las competencias. Algunos señalaban que era útil para comentar las experiencias de la escuela pero no para desarrollar las competencias:

*El blog no me ha ayudado a mejorar las competencias. Es más bien un diario (RT5).*

*El blog ha estado bien para expresar nuestros avances pero no para desarrollar nuestras competencias (CP3).*

Esa crítica debe orientarnos para mejorar la experiencia en el futuro, insistiendo en el proceso aparejado al etiquetaje en términos de competencias de cada una de las entradas.

## Resultados derivados del análisis del contenido de los blogs

### *Análisis del contenido de los blogs por selección de competencias*

Los resultados obtenidos permiten comprobar que hay ciertas competencias que aparecen reconocidas por los estudiantes con más asiduidad que otras. Las competencias más seleccionadas parece que están vinculadas a los ámbitos escolares específicos en los que se desarrolla preferentemente el prácticum, de acuerdo con las especialidades de educación infantil o de primaria.

La competencia más señalada es la 1, *planificación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje* (215 entradas). En los blogs, los estudiantes explican actividades de enseñanza-aprendizaje, comentan las metodologías desarrolladas y reflexionan sobre aspectos curriculares. Por la naturaleza de las actividades que desarrolla el alumnado de prácticas, se comprende que este sea el tema más aludido. Los y las estudiantes, tras una época inicial de integración y observación en el centro, observan y participan en actividades de enseñanza-aprendizaje, comentan las metodologías desarrolladas, reflexionan sobre aspectos curriculares y, finalmente, diseñan y aplican una unidad didáctica. Por ello resulta coherente que ese tema esté muy presente, puesto que el alumnado desarrolla las prácticas adscrito a una o a dos aulas y siendo el aula y la relación con la maestra o el maestro, con el grupo clase y con sus procesos de enseñanza y aprendizaje lo que ocupa más horas, era de esperar que fuera esta la más seleccionada.

Esta competencia ha sido seguida de la 2, *trabajo en equipo* (155 entradas), por *la dimensión colaborativa de la actividad docente*. Cabe destacar que 17 de estas entradas corresponden a *Texto sin referente*, puesto que se etiqueta la competencia, pero no se menciona en el texto el trabajo colaborativo ni el tipo de equipo implicado. Así,

en tanto que los y las estudiantes ayudaban o cooperaban en el aula, etiquetaban la competencia 2, pero no se referían explícitamente a reuniones de ciclo, de claustro o de equipo.

La competencia 3, relativa a *atención a la diversidad* (130 entradas), se trabaja especialmente con entradas referentes a los diversos ritmos de aprendizaje, a la atención a alumnos con NEE, a la multiculturalidad y a la inclusión educativa en general.

Por lo que respecta a la competencia 4, *intervenir activamente en la dinámica del centro* (123 entradas), esta se encuentra presente transversalmente en bastantes entradas pero con poca concreción.

Menos frecuencia presenta la competencia 5, relativa a *concebir, promover y regular dispositivos para incorporar a las familias* (84 entradas), ya que la mayoría de alumnos han tenido poco acceso al trabajo con las familias. A pocos les han permitido asistir a reuniones colectivas y a entrevistas individuales. Quienes han participado de este tipo de actividad, han agradecido la posibilidad de aprendizaje que les ha supuesto, pero han sido muy pocos quienes refieren actuaciones relativas a la familia (aunque reflexionan sobre la importancia de esta participación en un plano teórico).

La competencia 6, *conocer, cooperar e incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje las iniciativas educativas del entorno*, también ha sido poco escogida (62 entradas), ya que quizá ha sido menos relevante para los estudiantes de prácticas, más centrados en el aula o el centro. Han aludido al entorno con excursiones o salidas pero no en relación a los planes de entorno o al trabajo en red con las instituciones y servicios del barrio como agentes educativos.

La competencia 7, *gestionar la propia formación continua a partir de las necesidades propias y del centro* (113 entradas), hemos visto que se ha

entendido de forma muy dispar. Algunos estudiantes han aludido a su propia evolución, a sus sentimientos, a su percepción de progreso, etc., pero no encontramos apenas textos metacognitivos, que expliciten los motivos que llevan a la etiqueta 7.

Finalmente, la competencia 8, *dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión*, es la escogida con menor frecuencia (53 entradas), pese a que toda actividad conlleva una interacción didáctica que necesita de herramientas comunicativas y didácticas.

#### *Análisis del contenido de los blogs por modalidad de discurso*

Hemos establecido los criterios para la clasificación de los blogs que han consistido en la identificación de indicadores de discurso descriptivo, de discurso reflexivo y de discurso metacognitivo. Para nuestros propósitos en la investigación, hemos definido los indicadores de cada tipo de discurso de la siguiente manera:

- *Discurso descriptivo*: el que, simplemente, refiere personas, objetos, situaciones, acciones, actividades, etc., y que no forma parte o que no va acompañado de análisis, argumentación o valoración.
- *Discurso reflexivo o descriptivo-reflexivo*: el que presenta una elaboración de los datos descriptivos a los que se refiere, mediante análisis, argumentación o valoración con relación a algún marco teórico de referencia, explícito o implícito.
- *Discurso metacognitivo declarativo*: el que hace explícita la competencia que atribuye a su actuación o a las observaciones aportadas, pero que no argumenta el motivo de tal atribución.
- *Discurso metacognitivo reflexivo*: el que hace explícita la competencia que atribuye a su actuación o a las observaciones aportadas y las acompaña de algún análisis, argumentación o valoración, para justificar el motivo de tal atribución.

Para poder ilustrar convenientemente con ejemplos los diferentes tipos de discurso presentados, hemos utilizado la tabla 2.

**TABLA 2**

Tipos de discurso analizados en los blogs	Citas o fragmentos de enunciados de los blogs
Discurso descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objetivo de la escuela, y, concretamente de las maestras y los maestros, es que la información llegue al alumnado de forma explícita y que así se produzca el aprendizaje.</li> <li>• De esta semana destaco todo lo que hemos llevado a cabo la maestra y yo dentro y fuera del aula, por lo que respecta a la programación del proyecto de clase: las águilas.</li> <li>• Podría poner muchos más ejemplos, y no acabaría, pero mi experiencia me demuestra que en esta escuela realmente se conciben, promueven y regulan dispositivos para incorporar e implicar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
Discurso descriptivo-reflexivo/ discurso reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En mi aula he visto que hay una gran variedad de ritmos de aprendizaje. La verdad es que en un aula hay tantos ritmos de aprendizaje como alumnos y no siempre se atienden. No obstante, hay soluciones que ayudarían mejor a que todos los alumnos llegasen mejor a su máximo desarrollo. Por ejemplo, plantear unidades didácticas previendo actividades de refuerzo y ampliación o usando metodologías que incluyan grupos interactivos para que los que saben más ayuden a los que no, a la vez que aprenden a ordenar su pensamiento y a regularse ellos mismos su lenguaje.</li> </ul>

TABLA 2 (cont.)

Tipos de discurso analizados en los blogs	Citas o fragmentos de enunciados de los blogs
Discurso descriptivo-reflexivo/ discurso reflexivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realmente, me ha parecido una experiencia muy positiva. El hecho de poder conocer a la madre y su entorno familiar me ha ayudado a comprender algunos de los comportamientos que presenta la niña mientras se encuentra en el centro.</li><li>• Pero de la experiencia siempre se aprende y ha habido mucha diferencia entre la primera clase y la última (la de hoy), no solo por el hecho de repartir las tareas en la hora de clase de que se dispone, sino también de captar la atención, la forma de hablar y de tratar con los alumnos. ¡Vaya, que ha sido muy gratificante!</li></ul>
Discurso metacognitivo-declarativo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ahora me toca reflexionar sobre una de las 8 competencias que hemos de desarrollar durante nuestra estancia en la escuela.</li><li>• De momento, estos son los aspectos que he podido observar referentes a la competencia de trabajar en equipo.</li><li>• Esta vivencia considero que muestra, en cierta manera, la competencia de trabajar en equipo.</li></ul>
Discurso metacognitivo-reflexivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• He optado, pues, por reflexionar sobre la organización y coordinación del equipo docente, ya que es una de las cuestiones que consideré más importantes cuando me hablaron en clase sobre nuestros primeros días como observadores.</li><li>• Con este relato, creo que se refleja una competencia que es importante, que el alumnado de prácticas adquiera la competencia de intervenir activamente en la dinámica del centro educativo. Creo que es importante que, aunque nuestra estancia sea corta y efímera, la vivamos sintiéndonos totalmente integrados en la escuela y disfrutando como uno más.</li><li>• No sé si esta experiencia se ajustará a alguna de las competencias. Creo que podría tener cabida en la competencia de colaboración, pues, aunque no estuve en el aula, intenté dar lo mejor de mi misma en todo momento para facilitar el trabajo de las maestras y para hacer felices a los niños.</li></ul>

Respecto al tipo de discurso, observamos que predomina el discurso reflexivo en las entradas de los blogs (136 entradas). Abundan las descripciones sin reflexión, aunque también aparecen algunas descripciones seguidas de reflexión. Las aportaciones reflexivas son textos argumentativos, valorando lo que han descrito. En otros casos, exponen teóricamente algunas reflexiones de tipo especulativo sobre los temas que les interesan. En los fragmentos identificados como texto metacognitivo se han podido apreciar fragmentos de metacognición declarativa y fragmentos de metacognición reflexiva. Esta explicitación metacognitiva presenta tres niveles: 1. La simple elección de las etiquetas relacionadas con

las competencias, sin ningún comentario (texto sin referente). 2. La explicitación descriptiva o declarativa de la competencia. 3. La explicitación reflexiva y razonada de la competencia referida.

## Conclusiones y líneas de discusión

### Conclusiones

Los resultados expuestos nos conducen a algunas conclusiones y reflexiones relevantes.

En relación con el primer objetivo específico («Corroborar la identificación que el alumnado

ha sido capaz de realizar sobre las competencias asociadas al contenido de su experiencia y reflexión elaboradas a través de blogs», las competencias más seleccionadas parece que están vinculadas a los ámbitos escolares específicos, probablemente por la naturaleza de las actividades que los estudiantes realizan durante su período de prácticas, aunque también puede ser debido a que no se acabe de comprender la naturaleza de las competencias. Las competencias menos escogidas han sido la 5 (por la poca posibilidad de interacción e intervención con las familias) y la 6, que guarda relación con las iniciativas educativas del entorno: posiblemente, estas dimensiones que superan el marco del centro escolar no se han hecho tan presentes para los y las estudiantes.

Al relacionar el contenido temático del blog con las competencias, se consideró que esta relación se podría establecer con facilidad. Sin embargo, se ha podido apreciar que algunos temas pueden estar vinculados a más de una competencia o que dos personas pueden haber relacionado el mismo tema con competencias distintas. No existe una correspondencia unívoca entre temas y competencias y, en algunos casos, los datos concretos del contexto añadidos a la interpretación subjetiva pueden haber condicionado la elección en una u otra dirección. Esta no correspondencia es lógica dado el carácter holístico de las competencias, puesto que cada estudiante considera que muestra su progresión competencial con acciones muy diversas. Para minimizar estas diferencias, quizá sería conveniente proporcionar ejemplos para cada competencia.

En estudios futuros debiéramos, por otro lado, analizar aquellos textos reflexivos que han sido acompañados de un etiquetaje cuidadoso, con lo que, sin comentarlo explícitamente, encajan mucho en el componente reflexivo de la competencia. En cambio, en otros casos en los que no se ha asociado ninguna etiqueta al blog, cabe pensar que esto puede haber sido debido a falta de atención o, mucho más probablemente,

a la dificultad por parte del autor o de la autora del blog para identificar con exactitud la competencia más idónea para su aportación. Finalmente, existe un cierto número de casos en los que se han asignado varias etiquetas, lo cual se puede interpretar en algún caso como cierto déficit de reflexión, sin embargo, apuntamos otra interpretación, que es la de comprender que la relación entre el contenido expuesto y las competencias no es unívoca y que así ha sido analizado por los y las participantes. En definitiva, por los diferentes motivos expuestos, comprobamos que la asociación tema-competencia no se ha realizado de acuerdo con las expectativas del proyecto y que este extremo debe ser atendido en adelante.

La formación inicial facilitada al alumnado debe de versar, no solo sobre aspectos técnicos relacionados con la web 2.0 sino, en primer lugar, sobre qué se debe entender por cada una de las competencias y con qué criterios se deben asignar las competencias y, en segundo lugar, sobre las dimensiones reflexiva, metacognitiva y autorreguladora que se pretenden fomentar e intentar incentivar la creación de dispositivos de autoregulación de los aprendizajes.

Pese a que el papel del profesorado era señalar los puntos fuertes y los puntos débiles de los blogs e ir comentando qué competencias no habían sido mostradas, esto no siempre se ha dado, lo que nos alerta sobre la importancia de trabajar con los profesores y las profesoras el carácter formativo del *feed-back*.

En relación con el segundo objetivo específico («Comprobar el nivel de reflexión y de metacognición sobre la experiencia que muestra el discurso escrito de los blogs»), los blogs presentan cierta progresión en el discurso: descriptivo, reflexivo y metacognitivo. Aunque ha sido mucho más frecuente el discurso reflexivo sobre una base descriptiva. Las aportaciones poco reflexivas y muy descriptivas deberán ser modeladas a través del *feed-back* del profesorado, logrando

así que se dé una autorregulación y que las entradas en el blog sean más relevantes e integren la descripción de las acciones realizadas con la reflexión sobre los motivos, consecuencias y aprendizajes de dichas acciones. El discurso que se da con menor frecuencia es el metacognitivo, donde debieran explicitar cómo los aprendizajes realizados enlazan con las competencias que se querían promover. No se ha acabado de confirmar el hecho de que los blogs potencian el componente metacognitivo que permite la autorregulación competencial, ya que se han obtenido escasas evidencias de ello en la propia percepción de los y las estudiantes y en el análisis del contenido de los blogs.

Por otra parte, algunos blogs analizados reflejan ciertas características de los blogs sociales informales, que se elaboran con un grado de libertad alto en cuanto a estructura y contenido, con un tipo de discurso cercano al registro coloquial y a la oralidad. Sin llegar a ser blogs propiamente informales, en algunos casos, los blogs analizados presentan tanto características de estos como de los blogs académicos, reflexivos, auto-evaluativos y autorreguladores de las competencias seleccionadas vinculadas al prácticum como se pretendía fomentar.

Tal como hemos apuntado en el apartado 2.3., al proponer la escritura de blogs reflexivos y metacognitivos, se concibió esta propuesta de escritura como algo que podía ser comprendido y realizado con cierta facilidad. Sin embargo, tras el análisis de resultados, podemos valorar que el blog que se pretende fomentar es un género discursivo formal académico que requiere una competencia comunicativa de nivel avanzado, tanto por su estructura como por su contenido, y que este nivel de competencia escrita específico debe ser enseñado. Siendo conscientes de ello, como ya hemos expuesto en el marco teórico y metodológico, en el futuro, será necesaria una mayor definición de estructura y contenido, lo cual va a representar un reto de estudio teórico y metodológico de importante interés.

## Discusión

En primer lugar, como ya hemos indicado en análisis previos (Bartolomé, Cano, Compañó, 2011), hemos podido observar que el uso de los blogs en educación fomenta el interés de los estudiantes por la asignatura y mejora su aprendizaje. De hecho, la media de satisfacción de los 61 estudiantes con la experiencia ha sido de 6,85. Ello confirma estudios precedentes (Lima, 2008; Cebrián y Monedero, 2009) sobre la eficacia del uso de herramientas de la web 2.0 para motivar a los estudiantes.

Pese a la diversidad de las aportaciones, es importante tener en cuenta que el blog en sí mismo es una herramienta de aprendizaje, ya que uno de sus principales beneficios es su contribución a los procesos de autorregulación de los aprendizajes, que resulta imprescindible en el desarrollo de competencias como soporte para la reflexión. Por ello nuestro estudio partió de la consideración de los blogs como instrumento para la reflexión sobre la práctica y de sus efectos positivos para generar conocimiento desde la acción. Este hecho ha sido mostrado por Farmer, Yue & Brooks (2008) y ha quedado demostrado en nuestro estudio a partir de dos evidencias: la utilidad de los blogs para desarrollar competencias ha sido valorada con el 6,54 y la mayoría de entradas elaboradas son de tipo reflexivo (43,87%).

A pesar de esta dimensión reflexiva, no se ha acabado de confirmar uno de los supuestos previos de nuestro trabajo, pues no se ha hecho suficientemente evidente que los blogs potencien el componente reflexivo que permite la autorregulación competencial (en el sentido de Bokaerts *et. al.*, 2000). El ejercicio metacognitivo que supone etiquetar cada entrada ha sido realizado con muy diversos grados de rigor. Esto nos indica que la formación inicial facilitada a los y las estudiantes que participan en la experiencia debe de versar no solo sobre aspectos técnicos sobre la web 2.0 (como crear y gestionar un blog) sino de modo especial sobre

cómo entender cada una de las competencias, sobre con qué criterios asignarlas, sobre cómo justificar, explícitamente, el porqué de esta asignación y cómo argumentar el nivel competencial adquirido y el nivel competencial que falta por adquirir.

Lo importante, pues, no es solo atesorar o acumular conocimientos sino tener criterio para saber seleccionarlos e integrarlos de forma pertinente en cada contexto. Como señala Marchesi

(2007), se trata de saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizar esos saberes. Por ello, el desarrollo de las competencias tiene un componente de reflexión o autorregulación que pensamos que puede estimularse con el blog, aunque requiere una mayor orientación para que el alumnado logre explicitar en qué medida los aprendizajes derivados de las prácticas nutren las competencias o le ayudan a progresar en las competencias señaladas.

---

## Notas

<sup>1</sup> La evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de los títulos de maestro de la UB mediante un entorno basado en la web 2.0. Proyecto REDICE A0801-03 financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (curso 2009-2010).

<sup>2</sup> Agradecemos explícitamente su colaboración tanto en relación con los blogs como con los cuestionarios.

<sup>3</sup> Bartolomé, A.; Cano, E. y Compañó, P. (2011). Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En T. PAGÉS (coord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE/Octaedro, 77-85.

<sup>4</sup> <http://assessthrublogs.blogspot.com/>

<sup>5</sup> Elena Cano, Núria García, Núria Giné y M<sup>a</sup> Cinta Portillo

<sup>6</sup> Las iniciales corresponden a la profesora o profesor y el número correlativo que aparece detrás corresponde al o a la estudiante.

---

## Referencias bibliográficas

BAJTÍN, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Ed. Siglo XXI.

BARTOLOMÉ, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Ed. Graó.

BARTOLOMÉ, A., CANO, E. y COMPAÑÓ, P. (2011). Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En T. PAGÉS (coord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE/Octaedro, 77-85.

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. y ZEIDNER, M. (eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.

CASTELLÓ, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Ed. Graó.

CASTELLÓ, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. J. POZO y M. DEL PUY PÉREZ (eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Ed. Graó, 47-82.

CASTELLÓ, M., BAÑALES, G. y VEGA, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282, n° 22. ISSN: 1696-2095.

- CEBRIÁN, M. y MONEDERO, J. J. (2009). El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum. *Actas del Symposium Internacional sobre el Practicum de Poio*. Disponible en: [http://agorasur.es/publico/documentos/Poio\\_09\\_Monedero\\_Cebrian.pdf](http://agorasur.es/publico/documentos/Poio_09_Monedero_Cebrian.pdf)
- CLARES, J. y GIL, J. (2008). Recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza en titulaciones del ámbito de las ciencias de la educación, *Bordón* (Sociedad Española de Pedagogía), 60 (3), 21-34.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- FARMER, B., YUE, A. y BROOKS, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study, *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 24 (2), 123-136.
- GAIRÍN, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias, *Bordón* (Sociedad Española de Pedagogía), 63 (1), 93-108.
- GELI, A. M. y PÉLACH, J. (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Universitat de Girona.
- GRANÉ, M. y WILLEM, C. (ed.) (2009). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y de participar*. Barcelona: Ed. Laertes.
- LADYSHEWSKY, R. y GARDNER, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork, *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 24 (3), 241-257.
- LIMA, J. (2008). La utilización de weblogs como instrumento de educación en derechos humanos dentro de la plataforma webCT. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). ¿Innovar en la teoría y en la práctica? *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre, 385, 62-65.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- MONEREO, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- POZO, J. A. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- POZO, J., MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2001). «El uso estratégico del conocimiento». En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. tomo II. Madrid: Ed. Alianza, 211-233.
- REKALDE, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado, *Bordón* (Sociedad Española de Pedagogía), 61 (4), 109-122.
- SCHÖN D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1998). El prácticum en la formación de los maestros. En M. A. RODRÍGUEZ y M<sup>a</sup> V. SOTOMAYOR, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Ed. Narcea, 160-173.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Ed. Narcea.

## Abstract

---

### *Writing blogs for competence-based assessment in primary education practicum*

INTRODUCTION: This contribution is based on the research carried out during the academic year 2009-2010 regarding competence evaluation at university, with the aim of facilitating the formative assessment of the teacher-training course for students during their external placement period. A blog was proposed as a space for self-reflection and metacognition about the degree of self-progression in the competences related to this training period. Finally, a software application was designed in order to proceed with both the self-assessment of students and the assessment of the teachers' feedback and

comments. **METHOD:** In relation to the methodology developed throughout this experience, we firstly present the analysis of the frequency of the blog entries associated with the competences, the number and rhythm of entries and those most worked on by the students, according to their own criteria, and the degree of satisfaction and perception of the students and teachers learning. Secondly, we put forward the analysis about the type of writing found in the blog contents, where the analysis about the competence identification and the type of employed discourse are presented. **OUTCOME:** The outcome leads one to consider that the students' contributions in the blogs show a progress at a competential level, with, however, some problems in the theoretical and practical identification of the meaning of some competences. On the other hand, we state that these contributions are mainly reflective, but the level of metacognition expressed in the blog writing regarding the assessment of competences is lower than expected. Therefore, although the reflective component that contributes to the competential self-regulation is promoted, this self-regulation is not fully consolidated, since the acquired level of awareness about self-competences is not explicitly shown. **DISCUSSION:** This experience shows that, in order to guarantee the students' reflective and metacognitive writing on competential self-regulation, their initial training in these areas has to improve and it must be ensured that the process of the blog creation contributes to this learning, which means that the teachers training is essential and must be specifically oriented towards this goal.

**Key words:** *Competences, web technology 2.0, assessment, reflective writing, metacognition*

## Résumé

---

### *Écrire des blogs pour l'évaluation des compétences au stage de formation des enseignants*

**INTRODUCTION:** Cette contribution est basée sur une recherche menée à terme au cours de l'année universitaire 2009-2010 portant sur l'évaluation des compétences à l'université, afin de faciliter l'évaluation formative des élèves des études de formation des professeurs pendant leurs périodes de stage pratique externe. Dans ce but, le blog a été proposé comme espace d'autoréflexion et de métacognition quant au degré de progression propre dans les compétences assignées à cette période de formation, et un logiciel a été créé pour faciliter aussi bien l'autoévaluation des élèves que l'évaluation et le rendu des commentaires de la part des enseignants. **MÉTHODE:** En rapport avec la méthodologie développée dans l'expérience, nous présentons, en premier lieu, l'analyse des fréquences des entrées des blogs associées aux compétences, le nombre et le rythme des entrées et le type de compétences les plus travaillées par les élèves, selon leur critère, ainsi que le degré de satisfaction et de perception de l'apprentissage de la part de ceux-ci et des enseignants. En second lieu, nous présentons l'analyse réalisée sur le type d'écriture que montre le contenu des blogs, dans lequel sont présentées l'analyse réalisée sur l'identification des compétences puis l'analyse réalisée sur le type de discours utilisé. **RÉSULTATS :** Les résultats permettent de considérer que les apports des élèves dans les divers blogs montrent un progrès dans l'apprentissage des compétences, bien qu'avec quelques problèmes quant à l'identification théorico-pratique du sens de certaines d'entre elles. D'autre part, on constate que ces apports sont majoritairement réflexifs mais que le niveau de métacognition exprimé dans leur écriture par rapport à l'autoévaluation des compétences est inférieur au niveau souhaité. Ainsi, bien que soit renforcée la composante réflexive qui contribue à l'autorégulation des compétences, celle-ci ne semble pas se consolider suffisamment car elle ne montre pas de manière explicite le niveau de conscience acquis dans les compétences propres.

DISCUSSION: Cette expérience indique qu'il est nécessaire, pour garantir l'écriture réflexive et métacognitive des élèves quant à l'autorégulation des compétences, d'améliorer leur formation initiale spécifique dans ces aspects et d'assurer que le processus d'élaboration du blog contribue aussi à cet apprentissage, raison pour laquelle il est indispensable que la formation des enseignants soit aussi orientée spécifiquement vers cette finalité.

**Mots clés :** *Compétences, Technologie web 2.0., Evaluation, Ecriture réflexive, Métacognition.*

## **Perfil biográfico de las autoras**

---

### **M<sup>a</sup> Cinta Portillo Vidiella**

Licenciada en Filología Hispánica y en Filología Catalana, es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona e imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado. Entre otros temas, su especialización docente y de investigación gira alrededor de la interacción comunicativa oral y escrita en educación superior y en educación primaria.

Correo electrónico de contacto: mcportillo@ub.edu

### **Elena Cano García**

Doctora en Pedagogía y licenciada en Ciencias Económicas, es profesora titular, Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. A lo largo de los últimos años ha venido trabajando temas de formación, evaluación y calidad educativa en todos los niveles educativos, materias sobre las que ya ha publicado con anterioridad.

Correo electrónico de contacto: ecano@ub.edu

### **Núria Giné Freixes**

Doctora en Pedagogía, Maestra en educación infantil, primaria y secundaria y educadora en Educación Social, es profesora titular, Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación son: el proceso de aprendizaje en diferentes entornos educativos, la diversidad y la inclusión social, el aprendizaje colaborativo y la formación de formadores.

Correo electrónico de contacto: nuria.gine@ub.edu