

Autorregulación de aprendizajes en educación superior mediante la escritura de blogs

M^ª CINTA PORTILLO VIDIELLA

Departamento de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat de Barcelona, España.

PILAR IRANZO GARCÍA

Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, España.

MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMON

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat Illes Balears, España.

1. Conceptualización y enfoque de la investigación

Esta experiencia parte de la consideración de que el desarrollo de las competencias tiene un componente de reflexión y de autorregulación (Boekaerts et. al., 2000) sobre las actuaciones contextualizadas en los entornos de enseñanza-aprendizaje. Para promover y facilitar la reflexión y la autorregulación de competencias por parte del alumnado y el seguimiento y evaluación docente, es oportuno disponer de instrumentos favorecedores, uno de los cuales puede ser el blog. El blog, usado en ámbitos académicos, tiene un valor añadido de motivación, por el hecho de ser un instrumento que permite una participación ágil y fomenta la autonomía y la autogestión (Farmer, Yue & Brooks, 2008). Para su uso académico, se ha creado un software que permite que la elaboración del blog y su evaluación sigan un proceso útil y satisfactorio, puesto que, de una manera rápida y eficaz, el profesorado puede incentivar, reorientar o corregir las aportaciones que el alumnado ha presentado periódicamente (Bartolomé, 2008).

En este sentido, la investigación-acción que presentamos sigue un enfoque sociocultural de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castelló, Banales, Vega, 2010), a través de la autoevaluación de competencias (Boud, 1991; Cano, 2005; Geli y Pèlach, 2008) que, en los últimos años, han contribuido a desarrollar y situar la concepción del enfoque competencial (Perrenoud, 2004). Este proceso de regulación no se efectúa a través de la observación directa de las actuaciones del alumnado, sino a través de los análisis de sus producciones escritas en relación con los datos contextuales, que incluyen las consignas proporcionadas, las competencias, los contenidos de aprendizaje a los que se refieren estas producciones o las situaciones donde se ha concretado la experiencia. Así pues, centramos la atención en la escritura del alumnado, teniendo en cuenta la competencia comunicativa requerida para el cumplimiento adecuado de los objetivos de autorregulación, que es una competencia altamente transversal, necesaria, pero no siempre suficientemente trabajada. Somos conscientes de que el género discursivo que corresponde al blog que los/las estudiantes deben escribir es un género discursivo complejo que requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje específico, de acuerdo con Camps (2012; p.35) "Algunos géneros complejos (Bajtin los denomina «secundarios») como los académicos de tipo expositivo, los literarios y los periodísticos, no se aprenden simplemente con el uso sino que deben ser tomados como objeto de aprendizaje." Aunque, bien es cierto que actualmente hay una toma de conciencia y una mayor sensibilidad hacia este problema y surgen numerosas e interesantes reflexiones y experiencias en esta dirección (Carlino, 2005; Riestra, 2008; Castelló, 2009; Castelló, Bañales y Vega, 2010; entre otros), incentivada, además, a partir del proceso de reflexión docente iniciado con la creación del EEES y de los currículums competenciales.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 63/2 – 15/11/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Profundizando en el nivel de competencia comunicativa requerido, observamos que el proceso de reflexión que el alumnado tiene que desarrollar para autoevaluar competencias debe mostrar un carácter marcadamente metacognitivo. Bien es sabido que la metacognición es una de las funciones del lenguaje (Charaudeau y Maingueneau, 2005) y que es una función avanzada que debe ser desarrollada y dominada en la enseñanza superior. En nuestra investigación, entendemos que la función metacognitiva es uno de los retos del desarrollo de las competencias profesionalizadoras, puesto que la metacognición se relaciona con los procesos cognitivos conscientes, como el control ejecutivo, la autorregulación o el autoconcepto, necesarios para el aprendizaje significativo en contextos educativos (Mateos, 2001). Aun así, según Pozo (2003), la metacognición no garantiza siempre un proceso reflexivo, ya que también se da metacognición en el conocimiento declarativo, puramente descriptivo. Para que la metacognición contenga el componente reflexivo que permite la autorregulación y haga propicio un conocimiento estratégico (Pozo, Monereo y Castelló, 2001), debe estar asociada a la toma de conciencia de los conocimientos y de los procesos mentales necesarios para gestionarlos, así como mostrar una explicitación mediante la cual se ponga de manifiesto el nivel de conciencia adquirido.

Conocedoras de que estos procesos representan un reto para la didáctica en educación superior, presentamos los resultados de una experiencia de investigación interuniversitaria en la que el propósito de escritura metacognitiva sobre las propias competencias por parte de los estudiantes y el consiguiente feedback del/de la profesor/a, facilita la autorregulación. Mostramos, además, como es posible desarrollar la experiencia en escenarios que difieren en cuanto al tamaño del grupo, el número de competencias trabajadas y el feedback facilitado por el profesorado.

2. Desarrollo de la investigación-acción

Según ese marco de referencia durante los cursos 2010-2012 se lleva a cabo el proyecto interuniversitario de investigación-acción "*La evaluación formativa de competencias mediante blogs*" que promueve y analiza el proceso de autorregulación del alumnado a través de contribuciones reflexivas periódicas en blogs en forma de autoevaluación de competencias retroalimentadas por parte del profesorado a través de una plataforma evaluativa creada *ad hoc*.

En este artículo recogemos los resultados cualitativos relativos a tres contextos diferentes: Pedagogía (Universitat Rovira i Virgili, Tarragona), Grado de Maestro de Educación Primaria (Universitat de Barcelona) y Grado de Maestro de Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears). Los objetivos a los que damos respuesta son:

- Analizar y categorizar el tipo de discurso producido en el blog por los estudiantes, en cuanto a su naturaleza autoevaluativa y autoregulativa.
- Identificar y categorizar el tipo de feedback emitido por el profesorado, en cuanto a su naturaleza formativa durante el proceso de construcción de competencias por parte de los estudiantes.

¹ Proyecto REDICE A1002-04. ICE UB (2010-2012), ampliación del proyecto anterior: "L'avaluació de las competències transversals dels estudiants dels títols de mestre de la UB mitjançant un entorn basat en la web 2.0". Projecte REDICE A0801-03, ICE UB (2008-2010).

Utilizando primordialmente la técnica del análisis documental, se analizan tanto las producciones que elabora el alumnado en su blog, como el feed-back que da el profesorado.

Los 3 escenarios se describen según sigue:

Tabla 1
Descripción de los escenarios formativos

Universidad	Asignatura en la cual se ha desarrollado la experiencia	Estudio y curso	Estudiantes / Tutores	Nº de Competencias trabajadas	Nº Blogs analizados/ Tipología
Universitat de Barcelona (Escenario 1)	<i>Pràctiques 2</i> ²	Grado de Educación Primaria (3º)	13/1	7	13 (individuales)
Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Escenario 2)	<i>Assessorament i orientació en Institucions Educatives</i> ³	Pedagogía (3º)	28/1	1	6 (grupales)
Universitat de les Illes Balears (Escenario 3)	<i>Reflexió i innovació educativa</i> ⁴ . Asignatura vinculada al Pràcticum	Grado de Educación Infantil (3º)	103/2	5	82 (individuales)
TOTAL			144	13	101

En esos escenarios, respondientes a las exigencias académicas propias de cada contexto, la experiencia de investigación-acción se lleva a cabo teniendo en cuenta particularidades destacadas como:

- El tamaño de los grupos: grupo pequeño (13), grupo medio (28) y grupo grande (103),
- La modalidad de uso de blog: individual o grupal,
- Las competencias trabajadas,
- La consigna en el uso concreto que se hace del blog/Contenido temático del blog y, en ese mismo sentido,
- La mayor o menor apertura de las actividades de reflexión,
- La cantidad de entradas que deben hacer los estudiantes,
- La naturaleza del feed-back aportado por el profesorado (más o menos extenso).

A su vez, son comunes los siguientes aspectos:

- El alumnado recibe una breve formación previa sobre los aspectos técnicos de conocimiento y uso de la plataforma 2.0 del proyecto.
- Se pide al alumnado autoreflexión sobre su propio desarrollo de las competencias. Debe introducir en el blog reflexiones sobre sus actuaciones, a la vez que las relaciona con alguna de las competencias propuestas, aportando una autoevaluación de carácter metacognitivo, en la que manifiesta en qué grado se hace consciente de su proceso de aprendizaje, y cómo es capaz de evidenciarlo y de autoregularlo.

² Traducción del catalán: *Pràctiques 2*

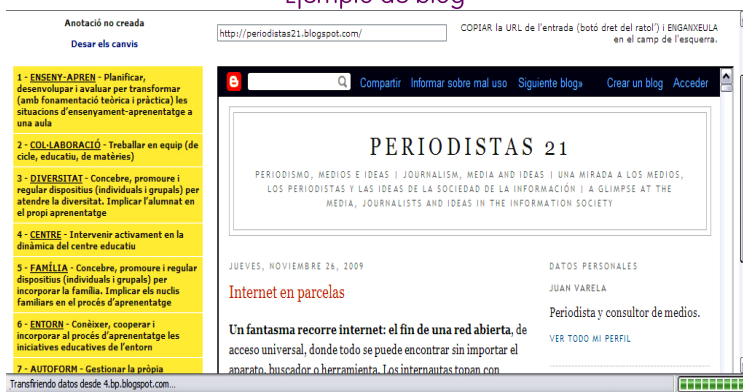
³ Ídem: *Asesoramiento y orientación en instituciones educativas*

⁴ Ídem: *Reflexión e innovación educativa*

- El alumnado recibe feed-back ‘justificado’ de su progreso competencial por parte del profesorado mediante un seguimiento de las producciones escritas a través del dispositivo web 2.0, el cual le permite interactuar con el alumnado.

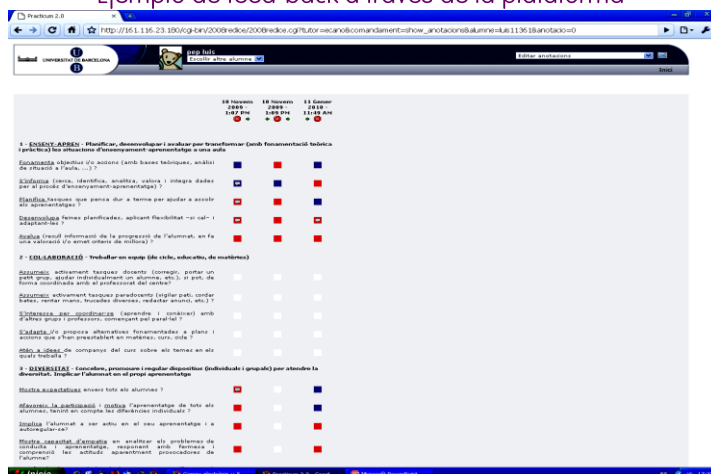
En las Figuras 1 y 2, (Portillo, Cano, Giner, 2012) se presenta un ejemplo de la plataforma web 2.0 utilizada. En la columna de la izquierda, se aprecian las competencias (distintas para cada escenario) que el estudiante debe marcar como ‘construida’ en relación a la actividad que muestra en su blog.

Figura 1
Ejemplo de blog ⁵



Tras la lectura de cada blog, el profesorado coevalúa si, a través de lo mostrado en cada ‘post’, las etiquetas escogidas por los estudiantes corresponden a las competencias expuestas. El dispositivo 2.0 permite seleccionar de entre las opciones de ‘acuerdo’ (azul), ‘desacuerdo’ (rojo) y, lo más importante, permite enviar comentarios de feed-back en ambos casos (Figura 2). Pueden emitirse dos tipos de feed-back: en primer lugar, comentarios breves introducidos en cada recuadro de color y, en segundo lugar, comentarios extensos que el mismo dispositivo 2.0 facilita y que el estudiante recibe en su correo electrónico de forma inmediata.

Figura 2
Ejemplo de feed-back a través de la plataforma ⁶



⁵ El blog presentado aquí es un blog ficticio, como recurso para preservar la privacidad de las aportaciones del alumnado. Figura utilizada anteriormente en Portillo, Cano y Giné, 2012.

⁶ Figura utilizada anteriormente en Portillo, Cano y Giné, 2012.

Abundando más, recogemos en la siguiente tabla las características propias de cada escenario:

Tabla 2
Cuadro resumen de las características diferenciales en cada escenario

ESCENARIO 1				
Asignatura/ Nº alumnos	Nº entradas en el blog	Sentido del blog	Feed-back profesorado	Consigna
-Pràctiques 2 -13	-7 entradas -Blog individual	Diario académico formal reflexivo	7 devoluciones	Referirse a la propia actuación y realizar una autoevaluación competencial justificada y argumentada
Competencias trabajadas:				
1. Profundizar en el conocimiento de la realidad escolar. 2. Relacionar los principios educativos del centro con la práctica educativa 3. Integrarse en el equipo docente de la escuela para compartir experiencias y coordinarse. 4. Utilizar conocimientos los teóricos y prácticos adquiridos en su formación para adaptarlos a la diversidad del aula. 5. Mostrar una actitud responsable y participativa en la escuela y en el aula 6. Diseñar y desarrollar intervenciones educativas atendiendo a la diversidad del aula y de las áreas curriculares. 7. Evaluar el desarrollo de las intervenciones educativas				
ESCENARIO 2				
Asignatura /Nº alumnos	Nº entradas en el blog	Sentido del blog	Feed-back profesorado	Consigna
<i>Assessorament i orientació en Institucions Educatives</i>	-Entre 10 y 15 grupales -2 autoevaluaciones individuales.	Puesta en común de las actividades de la asignatura + autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo	2 devoluciones sobre las dos	Además de las propias de las tareas de la asignatura, realizar una autoevaluación competencial justificada y argumentada
Competencias trabajadas: Trabajo en equipo				
1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación hacia la tarea conjunta. 2. Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión. 3. Coordinar grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un alto rendimiento.				
ESCENARIO 3				
Asignatura/ Nº alumnos	Nº entradas en el blog	Sentido del blog	Feed-back profesorado	Consigna
<i>Reflexió i innovació educativa</i>	-16 -Blog individual	Cuaderno de actividades de la asignatura	-2	Tras haber realizado cada actividad, el alumnado debe autoevaluar qué competencia ha trabajado
Competencias trabajadas:				
1. Autonomía en el aprendizaje 2. Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje 3. Análisis y reflexión sobre el funcionamiento de los centros de educación infantil 4. Análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje 5. Reflexión sobre el proyecto de mejora				

3. Resultados

En función de los objetivos planteados, presentamos los resultados obtenidos:

Analizar y categorizar el tipo de discurso producido en el blog por los estudiantes, en cuanto a su naturaleza autoevaluativa y autorregulativa.

Tras llevar a cabo el análisis de datos en el Escenario 1, se han identificado los siguientes tipos de discurso, así como su evolución (Tabla 3):

- *Discurso descriptivo*: el que simplemente refiere personas, objetos, situaciones, acciones, actividades, etc. que no forman parte o que no van acompañados de análisis, argumentación o valoración.
- *Discurso reflexivo*: presenta una elaboración de los datos descriptivos a los que se refiere y los analiza, argumenta o valora con relación a un marco teórico de referencia, explícito o implícito.
- *Discurso metacognitivo descriptivo*: menciona alguna competencia o la etiqueta, pero no la justifica ni argumenta su elección.
- *Discurso metacognitivo reflexivo*: aporta reflexiones para desarrollar y justificar la autoevaluación de la competencia escogida y referida, mediante algún análisis, interpretación, valoración o propuesta.
- *Discurso metacognitivo reflexivo autorregulador*: además de autoevaluar reflexivamente alguna competencia, explícita cómo se hace consciente del propio proceso y presenta alguna proyección hacia una mejora.

Tabla 3
Evolución de los discursos.

Tipo de discurso// Entradas	Discurso Descriptivo	Discurso Reflexivo	Discurso Metacognitivo/ Descriptivo	Discurso Metacognitivo/ Reflexivo	Discurso Metacognitivo/ Autorregulador
E 1	10	13	1	1	
E 2	13	12		6	
E 3	9	12	10	7	1
E 4	12	12	6	11	2
E 5	9	12	2	7	2
E 6	6	13	2	7	2
E 7	6	13	3	12	2

Para cada entrada (E 1...) se tiene en cuenta la presencia o ausencia de cada tipo de discurso, el número de alumnos/as que han utilizado ese tipo de discurso en sus escritos y la evolución que muestran estos datos en relación con el feedback proporcionado a cada estudiante después de cada entrada de blog. Se observa que a medida que el alumnado recibe feedback, disminuye la aparición del discurso únicamente descriptivo, se mantiene constante el discurso reflexivo y aumenta el discurso metacognitivo reflexivo. En cuanto al discurso metacognitivo-autorregulador, sin embargo, vemos un aumento discreto.

En el Escenario 2, dado que se pedía autoevaluación en relación a cada subcompetencia, es decir, *discursos metacognitivos autorreguladores*, los elementos de análisis iban destinados –directamente– a recoger la ‘calidad’ de los mismos. Como había otras actividades para construir la competencia de trabajo en equipo, las entradas de autoevaluación en el blog fueron dos a lo largo de la parte de asignatura analizada:

Tabla 4
Indicadores de elementos de autoevaluación (metacognición autorreguladora)

En qué porcentaje hace autoevaluación (y habla en primera persona, singular o plural)	Si no hace autoevaluación: qué tipo de argumentación usa	Acuerdo en la coevaluación entre profesora y estudiante	TIPO DE DISCURSO AUTOREGULATIVO: 1. Declara +/- dominio, facilidad, etc. 2. Lo asocia a causas (internas, externas) 3. Se autopropone soluciones 4. Otros	Referencias a la calidad de su equipo de trabajo
---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

Según las categorías anteriores, 20 de los 28 estudiantes realizan desde la 1ª autoevaluación textos reflexivos metacognitivos autorreguladores. En el caso de 13 estudiantes, además, se daría también acuerdo en la coevaluación entre estudiante y profesora, basada en el tipo y contenido de su argumentación. En el resto, aspectos que denominamos como ‘tratamiento excesivamente general’, ‘complacencia’, ‘superficialidad’, ‘buenismo’ e ‘indiferenciación’ aconsejan retroalimentación para aumentar la metacognición. Cuando los estudiantes no realizan autoevaluación (hacen una reflexión general o no valoran específicamente las subcompetencias) o la coevaluación no es coincidente (por carencia de información), se les pide autoevaluación ‘personal’ en primera persona para la siguiente autoevaluación. En la segunda autoevaluación la metacognición autorreguladora es mayor (26 de 28), el acuerdo en la coevaluación es notablemente más grande y recoge cómo el estudiante se centra, claramente, en las formas de superar las competencias no suficientemente desarrolladas.

Sobre todo en la primera autoevaluación, las argumentaciones de los estudiantes se centran, en por qué se atribuyen un grado u otro de dominio competencial y en las causas para la dificultad de logro o desarrollo (fundamentalmente aluden a la ‘manera de ser’); en escaso grado se centran en autoregularse y autopropone soluciones: sólo lo hacen 10 estudiantes, y en forma de planes y deseos de seguir trabajándolo. Realizan numerosos comentarios sobre la calidad y oportunidades que les brinda el equipo con que trabajan para el desarrollo de esa misma competencia de trabajo en equipo.

En el Escenario 3, las entradas en el blog (un total de 16) han sido pautadas en torno a indicadores sobre cada una de las cinco competencias seleccionadas. En la tabla 4 se muestra los relativos a la de “reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”:

Tabla 5
Ejemplo de indicadores asociados a las competencias

Número de Competencia	“2. Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”	Actividades publicadas en el BLOG
Indicadores	2.a. Identifica puntos fuertes y puntos débiles en cuanto a sus capacidades profesionales 2.b. Identifica las propias creencias y concepciones 2.c. Describe lo que quiere aprender 2.d. Se hace preguntas 2.e. Recoge dudas y dilemas 2.f. Argumenta lo que ha hecho y por qué lo ha hecho 2.g. Detecta y analiza los errores	1) Valoración de las competencias profesionales al inicio de las prácticas 2) Identificación de los miedos, dudas y dilemas antes de iniciar las prácticas 3) Elaboración del contrato de aprendizaje 4) Concepto de infancia

Sólo la mitad del alumnado adjudicó correctamente las etiquetas y mostró evidencias de un proceso reflexivo; el resto realizó discursos descriptivos. Las competencias más trabajadas han sido la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre el proyecto de mejora. En ese sentido, algunos de los indicadores menos reconocidos son: la formulación de preguntas, la detección y análisis de los errores y la identificación

de los marcos teóricos. Por otra parte, no todas las actividades de la asignatura provocan el mismo tipo de reflexión. También hay que hacer énfasis en que hubo de clarificarse el significado de términos como:

- “Competencias profesionales”, así como su sentido y valor en el proyecto.
- “Retroacción”, puesto que en la primera devolución se recogieron inquietudes del estudiantado cuando vinculaba –erróneamente- la tarea con la calificación de los blogs. Tras superar los temores iniciales asociados a la apertura de los blogs, mejoraba la identificación, comprensión y revisión de las mencionadas competencias. En futuras ediciones debe incidirse también en las etiquetas de autoevaluación, el sentido del error y en la identificación de los referentes teóricos.

Identificar y categorizar el tipo de feed-back emitido por el profesorado, en cuanto a su naturaleza formativa durante el proceso de construcción de competencias por parte de los estudiantes.

Los resultados permiten mostrar dos tipos de feed-back:

- a) Feed-back en formato de **texto corto** cuando la experiencia se lleva a cabo en grupos grandes (Escenario 3), como se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 6
Feed-back en formato corto en contextos de gran grupo

RETROACCIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA	
TIPOS	EJEMPLOS
1. Felicitación simple	“Buena identificación”
2. Felicitación argumentada	“Muy buena en general, intenta priorizar etiquetas para próximas veces y poner las dos más importantes. Por ejemplo, con las buenas prácticas puede ser 5.º Aún así haces una buena investigación de datos”
3. Identificación de error	“La actividad de buenas prácticas no la situaría aquí”
4. Identificación de error argumentado	“Creo que en las tres actividades que has etiquetado esta competencia, hay otras muchas competencias etiquetables. En ésta puedo intuir una investigación de recursos personales, pero tal vez es más de revisión de creencias y reflexión”
5. Recuerdo de objetivos o consigna de la actividad	“De acuerdo, a pesar de que la misma actividad ya pedía recoger preguntas. De ahora en adelante, para trabajar esta competencia tendrás que fijarte y recoger aquellas preguntas que genera la práctica profesional”
6. Retroacción en forma de pregunta o sugerencia sobre cómo mejorar el trabajo hecho.	“Pienso que haces una buena argumentación de los principios que fundamentan estas prácticas y del porqué las seleccionas. Estoy de acuerdo en que estás trabajando la competencia 3.d. No tengo tan claro si la etiqueta que le atribuyes, 2.b, es la correcta. ¿Lo puedes revisar?”

Aunque el alumnado ha valorado que el feed-back aportado por el profesorado ha resultado escaso, dada la elevada cantidad de alumnado participante, también ha reconocido su papel e importancia, tal como se desprende en diversas evidencias: “El trabajo de reflexión constante sobre lo que hacía, cómo lo hacía y por qué lo hacía, ha implicado un trabajo metareflexivo que ha redundado en un mayor autoconocimiento y quiero pensar que me ha ayudado a construir un autoconcepto profesional. En todo caso, me ha ayudado a tomar más conciencia de la importancia de la autoevaluación de las actitudes, pensamientos, concepciones, capacidades...” (Estudiante 74-entrada 16)

- b) Feed-back reflexivo en formato de **texto largo y más personalizado** cuando la experiencia se lleva a cabo en grupos pequeños (Escenarios 1 y 2).

En el Escenario 1, el feed-back se ha centrado en el tipo de discurso exigido: identificar la presencia y/o ausencia del tipo de discurso sobre las competencias, indicando explícitamente la necesidad de centrarse más en la autoevaluación y en la autorregulación. Ilustramos los 4 feed-back aportados al escrito

de una alumna que ha progresado desde la explicitación descriptivo-reflexiva hasta la explicitación metacognitiva de regulación y que mostraría la interrelación entre aportaciones al blog y aportaciones de feed-back:

Entrada 1: descripción y reflexión

Feed-back 1: "Tu aportación es, básicamente, descriptiva y reflexiva. Hablas del centro y del aula en 3ª persona y no separas descripción de reflexión. Ahora bien, no está el discurso metacognitivo que sería necesario, para lo cual, deberías referirte a ti misma, en 1ª pers. sing., y autoevaluar tu actuación en relación a los contenidos del curso y a las competencias seleccionadas".

Entrada 2: descripción y reflexión con inicio de autoevaluación

Feed-back 2: "Este escrito se ajusta bastante a los requisitos expuestos en clase. Describes y reflexionas sobre la experiencia aportada y haces una autoevaluación de tu actuación vinculada a unas competencias. ¿Qué podría mejorar? Iría bien que el apartado de autoevaluación todavía llegara a ser más reflexivo y que justificaras bien las etiquetas escogidas".

Entrada 3: reflexión, discurso metacognitivo reflexivo y discurso metacognitivo autorregulador

Feed-back 3: "Esta tercera entrada es muy autoevaluativa en relación a las competencias y también bastante reflexiva. Esto ya está bastante bien. Como se trataba de hacer una síntesis del primer período, has escogido unas cuantas competencias. Para avanzar, irá bien concentrarse más en algunas y poder profundizar".

Entrada 4: descripción, reflexión, discurso metacognitivo declarativo y discurso metacognitivo-autorregulador.

Feed-back 4: "En este caso, explicitas muy bien tu autoevaluación y autoregulación en relación a competencias vinculadas al proceso de la UP. Irá bien que retomes este hilo en las próximas entradas para ver cómo se va desarrollando este reto que has asumido y que puedas explicitar estrategias para lograr nuevos niveles de competencia".

Un ejemplo de texto considerado metacognitivo reflexivo del Escenario 2 es el siguiente (referido al escaso dominio en la subcompetencia de la dirección de equipos):

"La parte de competencias que hablan sobre dirigir reuniones y resolución de conflictos, no aparecen en mi aportación al equipo. A la hora de trabajar con otras personas, siempre espero a que los compañeros y compañeras expresen sus opiniones (...) este punto de pararme a escuchar, creo que es clave para entender lo que quieren los otros, si esto coincide con el que yo quiero, y que es aquello que yo puedo aportar. Es decir, no destaco por el liderazgo explícito, sino por reconducir situaciones sin salida o por clarificar y redefinir objetivos no muy acertados." (Autoevaluación-1-Equipo 1-Va).

En ese mismo escenario y en general, el tipo de retroacción ofrecida consistió en sugerir, entre otras ayudas:

- Preguntas para la reflexión y registro de "lo que les pasa" y "lo que pasa" cuando experimentan "actuar de otras formas nuevas".

Tienes ante ti un buen trabajo: cómo liderar con altas exigencias regulando las mejores condiciones, posibilitados etc. de la tarea para sentirte satisfecha. Te propongo que recojas cómo regulas esto en los próximos días, que lo escribas, tomes notas (diario?) y mires qué te pasa.

(Feed-back-1-Equipo 5-L)

- Formas de experimentar las competencias que les cuestan:

Plantéate propósitos para cada reunión, formas de regular la participación y el tiempo, formas de tomar acuerdos y valorarlos; y de seguirlos.

(Feed-back-1-Equip 5-0)

- Énfasis y argumentos a favor de ser 'activos' en algunas competencias que les cuestan.

Considera que la madurez proveniente de la evolución personal que narras (regular la autoexigencia, regular quién exige, etc.) puede ayudar a clarificar tanto tus objetivos como los colectivos. No dejes de ser activa en este sentido. Verbalizar, sin agotarse en el intento, sirve para crecer.

(Feed-back-1-Equip 5-0)

Al igual que sucede con los otros casos, en el Escenario 2 encontramos que 22/28 estudiantes hacen alusión directa al feed-back recibido en la primera autoevaluación cuando realizan la segunda como elemento que han tenido en cuenta para su 'trabajo' en algunas cuestiones mejorables de la competencia. Otros, los 6 restantes, rehacen la valoración integral de las competencias.

4. Discusión de resultados y conclusiones

4.1 Discusión de resultados

- En procesos de autorregulación y retroacción 'colaborativas' como el recogido, se hace imprescindible una buena base formativa en la que se comparta el sentido global de la experiencia: sentido del trabajo competencial y del feed-back en cuanto a la evaluación formativa y a los requisitos de la escritura.
- En ese sentido, hay que analizar con más profundidad el impacto de trabajar con más o menos competencias. Provisionalmente se puede decir que trabajar con pocas permite una profundización, mientras que hacerlo con diversas facilita un despliegue más completo de autoevaluaciones competenciales y pone de manifiesto, además, la interrelación que mantienen entre sí las diversas competencias profesionales.
- El feed-back a través de la plataforma es necesario y útil, pero para que sea significativo se ha complementado con presencialidad, con escritos más extensos y detallados y, sobre todo, estructurados.
- Debe intensificarse el feed-back a lo largo de todo el proceso y clarificar su contenido (discursos, acciones de regulación competencial...), ajustándolo a las posibilidades reales y considerando el n^o de alumnos que participan.
- Con todo, la intensificación del feed-back ha tenido, como consecuencia, la profundización en los recursos de autoevaluación, tanto por parte del alumnado como del profesorado, apareciendo como un elemento relevante para la toma de conciencia de los conocimientos y de los procesos mentales implícitos en la metacognición.

4.2 Conclusiones

- Las tres experiencias desarrolladas, centradas en la capacidad metacognitiva reguladora de los estudiantes reflejada en sus textos y en la calidad del feed-back en el proceso de acompañamiento formativo, indican algunas condiciones de éxito. Para mejorar las capacidades autoevaluativas de los estudiantes, se debe, en primer lugar, pautar claramente las consignas de la actividad que se les pide (Riestra, 2008) para que éstas lo orienten hacia niveles altos de metacognición, autoevaluación y autorregulación estratégica (Boekaerts, M. et al., 2000; Pozo, J., Monereo, C., Castelló, M., 2001). En segundo lugar, hay que clarificar también la relación entre los escritos, el feed-back y la evaluación formativa, por encima de la acreditativa.
- Se ha constatado, cuando estas condiciones se dan, la capacidad por parte de los estudiantes de autoevaluarse y autorregularse y su satisfacción al respecto. Estamos con Boud (2000) respecto a la importancia de la evaluación formativa y de sus condiciones.
- La autoevaluación con feed-back, sobre todo con formato de texto extenso, permite un grado de profundización tanto por parte del alumnado como del profesorado, de forma que la plataforma 2.0 tiene que aprovechar la posibilidad de escribir comentarios ricos para retroalimentar óptimamente al estudiante.
- Las propuestas de feed-back establecidas se han considerado útiles.
v) La retroacción debe considerar la naturaleza de las competencias y las habilidades implicadas. La posibilidad de que los/las estudiantes expresen diferentes grados de logro propicia su identificación con las competencias, su autoevaluación y la necesaria autorregulación
- La escritura específica que se pide al estudiante -evidencia necesaria del proceso metacognitivo y de la actuación competencial-, como vemos en Carlino, P. (2005), Castelló, M. (2009) y Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A., (2010), forma parte de las concreciones contextualizadas de la competencia comunicativa que el alumnado tiene que aprender a desarrollar y para las cuales se requiere una formación específica.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, A. (2008). El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas? Barcelona: Graó.
- BARTOLOMÉ, A.; CANO, E.; 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, pp. 77-85.
- BOEKAERTS, M. et al. (2000). Handbook of self-regulation. London: Academic Press.
- BOUD, D. (1991, 2ª ed.). Implementing student self assessment Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- BOUD, D. (2000). "Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society." Studies in Continuing Education, 22 (2), 151-167.
- CAMPS, A. (2012). "La investigación en Didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos". Revista Iberoamericana de Educación. 59, 23-42.

- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO, E.; GINÉ, N.; PUIGDELLÍVOL, I.; COMPAÑÓ, P. (2010). L'avaluació de les competències transversals dels estudiants de mestre de la UB mitjançant un entorn basat en la web 2.0. Mesa Redonda en 2^a Conferència Internacional sobre Ètica y Valores Humanos en Ingeniería. Barcelona, 2-4 de marzo de 2010.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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* (pp.47-82). Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M.; BAÑALES, G.; VEGA, N. A. (2010). "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (3), N° 22. pp. 1253-1282.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- COMPAÑÓ, P.; FABREGAT, J.; CANO, E. (2010). L'avaluació de les competències transversals dels estudiants de mestre de la UB mitjançant un entorn basat en la web 2.0. II Congreso Internacional de didácticas. Girona: 3-6 de febrero de 2010.
- FARMER, B., YUE, A. & BROOKS, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (2), 123-136. Retrieved February 26, 2008, from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>
- GELI, A. M.; PÈLACH, J. (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Universitat de Girona.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Ed. Aique
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PORTILLO, M. C.; CANO, E.; GINÉ, N. (2012). "La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado". *Bordón. Revista de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. 64 (4). 63-83.
- POZO, J.A. (2003). *Adquisición de Conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- POZO, J.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (2001). "El uso estratégico del conocimiento". En: Coll, C., J. Palacios y A. Marchessi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II*. Madrid: Ed. Alianza.
- RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Sta. Fe: Miño Dávila