

## EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ENTORNOS DE *PRACTICUM* DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO MEDIANTE EL USO DE BLOGS

**Elena Cano**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

**Maria Cinta Portillo**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**Ignasi Puigdemívol**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Barcelona

### RESUMEN

Las nuevas titulaciones universitarias del EEES están diseñadas por competencias. El mejor escenario para evaluarlas lo constituyen las prácticas, cuando el alumnado responde a situaciones reales. Esta investigación analiza el uso de los blogs para la evaluación de las competencias en un entorno web 2.0. Para ello se han seguido cinco profesores y profesoras y 69 estudiantes de Formación del Profesorado que han utilizado dicho entorno 2.0 durante sus prácticas. Los logros y las dificultades del proceso se someten a discusión.

### PALABRAS CLAVE

Competencias, blogs, período de prácticas, evaluación formativa, formación del profesorado.

### ABSTRACT

The new university degrees from EEES are designed for competences. The best environment to evaluate them is on the practices, when students respond to real situations. This research examines the use of blogs for skills assessment in a web 2.0 environment. With this intention has been followed five teachers and 69 teacher training students who have used this 2.0 environment for their practices. The achievements and challenges of the process are discussed.

### KEYWORDS

Competences, blogs, practical training period, formative evaluation, teacher education

## INTRODUCCIÓN

Este artículo emana de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Barcelona<sup>1</sup> con un doble objetivo. En primer lugar promover el desarrollo de competencias en el alumnado que está cursando las prácticas de los estudios de Formación del Profesorado, a través de la elaboración de un blog en un entorno 2.0. En segundo lugar, optimizar la evaluación que el profesorado hace de dichas competencias, proporcionándole una aplicación autogestionable en dicho entorno.

Los y las estudiantes de formación del profesorado realizan sus prácticas externas durante un semestre en diversos contextos escolares, enfrentándose a situaciones de enseñanza y aprendizaje que aportan evidencias, tanto para la evaluación formativa como para la final o acreditativa del período de prácticas. Considerando la importancia de la evaluación formativa como elemento regulador del proceso de aprendizaje, el proyecto que presentamos se propone apoyar la evaluación formativa a través de las reflexiones que van elaborando los y las estudiantes a lo largo del semestre. Se introduce el uso del blog como instrumento de reflexión para el análisis e interpretación de la realidad escolar, la observación y la autorregulación del proceso formativo de cada estudiante. Y, por encima de todo, se procura que los y las estudiantes sean conscientes de las competencias que adquieren: por una parte se les informa inicialmente de las competencias a adquirir durante las prácticas y, por otra, durante dicho período se les proporciona un feed-back continuado sobre su progresión.

Con esta finalidad, cada estudiante elaboró un blog en el que debía redactar una entrada (*post*) semanal comentando su experiencia en la escuela y sistematizando los aprendizajes realizados, vinculándolo a las competencias previamente descritas. Con esta intención se le pidió que etiquetara cada *post* o entrada del blog con las competencias que, a su entender, ponía de manifiesto su texto. El profesorado, por su parte, ofrecía un feed-back periódico utilizando un aplicativo web diseñado *ad hoc* en la misma plataforma. El aplicativo proporcionaba al profesorado un desplegable en el margen izquierdo del blog a evaluar, en el que aparecían las 8 competencias elegidas por el proyecto. En él podía validar las competencias que había etiquetado el alumno, marcando, como si se tratara de una lista de control, aquellas que podía identificar en el texto (ver fig. 4 ).

Nuestro estudio giraba, pues, en torno a cuatro ejes principales que pasamos a describir brevemente: competencias, blogs, evaluación formativa y prácticas.

### Competencias

El interés por el desarrollo de las competencias en los períodos de formación en prácticas es compartido por muchos autores, sobre todo porque

---

<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)

en este contexto de "negociación con el mundo", para usar la gráfica expresión de Biggs, citado por Stes, Gijbels & Van Petegem (2007: 256), es donde mejor se ponen de manifiesto las competencias del o de la estudiante. Desgraciadamente también es donde resulta más complejo evaluarlas, como señalan recientes estudios realizados en los contextos educativos francés (Lapostolle & Chevaillier, 2008) y británico (Fisher & Webb, 2006).

En esta investigación empezamos por conceptualizar las competencias como la capacidad de movilizar todo tipo de recursos (cognitivos y sociales, entre otros), para tomar decisiones y resolver situaciones complejas de forma eficiente en cada contexto. Es decir, consideramos que ser competente implica seleccionar y combinar de manera pertinente los conocimientos disponibles para dar respuesta a una situación. Fue con base en esta definición, procedimos a analizar las competencias, tanto las específicas como, sobre todo, las transversales, en los estudios de Formación del Profesorado. Las competencias transversales o genéricas se refieren a capacidades necesarias para el trabajo y la vida como ciudadano o ciudadana y se vinculan al *saber ser* y al *saber estar*. Son importantes con independencia de los estudios que se cursen. Por su parte, las competencias específicas se refieren al *saber* y al *saber hacer* relacionados con el rol profesional y, por tanto, dan identidad y consistencia profesional a cada perfil formativo. En ambos casos es necesario definirlas, priorizarlas y secuenciar los dominios o grados de progresión mediante los que se alcanzan. Las competencias transversales, que son las que queríamos enfatizar en nuestra propuesta, pueden ser interpersonales (si permiten mantener una buena relación con los demás), instrumentales (si se convierten en herramientas para el aprendizaje y la formación) o sistémicas (si tienen que ver con la capacidad de gestionar global y holísticamente un proceso). Se trata de unas competencias genéricas pero especialmente relevantes en los estudios de Formación del profesorado.

Con base en todo ello procedimos a determinar las competencias más relevantes de las que se desarrollan en los entornos de *practicum* (Perrenoud, 2004; Geli y Pèlach, 2008; Calbó, 2009) y las afirmaciones vinculadas a cada una de ellas, con el objetivo de poderlas evaluar, tal como se puede apreciar en la figura 1:

<p><b>1. Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un aula</b></p> <p>1.1. ¿Fundamenta objetivos y/o acciones (con bases teóricas, análisis de situación en el aula,...)?</p> <p>1.2. ¿Se informa (busca, identifica, analiza, valora e integra datos para el proceso de enseñanza-aprendizaje)?</p> <p>1.3. ¿Planifica las tareas que piensa llevar a cabo para ayudar a lograr los aprendizajes?</p> <p>1.4. ¿Desarrolla trabajos planificados, aplicando flexibilidad adaptándolos si es necesario?</p> <p>1.5. ¿Evalúa (recoge información de la progresión del alumnado, la valora y/o emite criterios de mejora)?</p> <p><b>2. Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)</b></p> <p>2.1. ¿Asume activamente tareas docentes (corregir, llevar un pequeño grupo, ayudar individualmente a un alumno, etc.), Si puede, de forma coordinada con el profesorado del centro?</p> <p>2.2. ¿Asume activamente tareas paradocentes (vigilar patio, abrochar batas, lavar manos, llamadas diversas, redactar anuncio, etc.)?</p> <p>2.3. ¿Se interesa por coordinarse (aprender y conocer) con otros grupos y profesores, empezando por el de la clase paralela?</p> <p>2.4. ¿Se adapta y/o propone alternativas fundamentadas a planes y acciones que se han preestablecido en materias, curso, ciclo?</p> <p>2.5. ¿Atiende a las ideas de compañeros,-as de su curso sobre los temas en los que trabajan?</p> <p><b>3. Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje</b></p> <p>3.1. ¿Muestra expectativas hacia todos los y las alumnos,-as?</p> <p>3.2. ¿Favorece la participación en el aula de todos los y las alumnos,-as, adaptándose a sus peculiaridades?</p> <p>3.3. ¿Motiva el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias individuales?</p> <p>3.4. ¿Implica al alumnado a ser activo en su aprendizaje y lo incita a autorregularse?</p> <p>3.5. ¿Aprovecha la diversidad (cultural, de capacidades específicas,...) para generar aprendizaje interactivo o colaborativo, haciendo patente que la valora?</p> <p><b>4. Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo</b></p> <p>4.1. ¿Colabora y muestra empatía con los miembros de los diversos estamentos del centro?</p> <p>4.2. ¿Hace propuestas o reflexiones para acciones de centro, desde el lugar que ocupa?</p> <p>4.2. ¿Interviene en seminarios, grupos de trabajo, comisiones,... del centro?</p> <p>4.3. ¿Participa en actividades de gestión del centro (aportando ideas, iniciativas, ...)?</p> <p>4.5. ¿Se interesa por el proyecto educativo y curricular del centro, y sus actos sociales?</p> <p><b>5. Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar a la familia. Implicar a los núcleos familiares en el proceso de aprendizaje</b></p> <p>5.1. ¿Se refiere a la familia de los alumnos, explicando aspectos adecuados de su vida?</p> <p>5.2. ¿Evita el uso de informaciones sensibles de las familias, no relevantes para el aprendizaje?</p> <p>5.3. ¿Detecta la importancia de la comunicación con las familias y hace aportaciones sobre las vías que la propician?</p> <p>5.4. ¿Manifiesta ideas ajustadas sobre la colaboración de las familias en el aprendizaje?</p> <p>5.5. ¿Explicita expectativas altas hacia el conjunto de las familias de los estudiantes?</p> <p><b>6. Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno</b></p> <p>6.1. ¿Muestra conocimiento de los servicios educativos de apoyo y de su papel en el centro?</p> <p>6.2. ¿Reflexiona sobre el contexto social del centro y su influencia en el aprendizaje y la convivencia?</p> <p>6.3. ¿Percibe potencialidades en la realidad social de las inmediaciones del centro?</p> <p>6.4. ¿Emprende iniciativas basadas en el entorno favorecedoras del aprendizaje?</p> <p>6.5. ¿Se interesa por las actividades extraescolares de los alumnos?</p> <p><b>7. Gestionar la propia formación continua a partir de necesidades propias y de centro</b></p> <p>7.1. ¿Considera fuentes que le ayuden a prepararse? (Libros, artículos, internet, cursos, CRP, seminario del practicum ...)?</p> <p>7.2. ¿Relaciona la experiencia en el practicum con experiencias y conocimientos previos, especialmente los alcanzados en los estudios universitarios?</p> <p>7.3. ¿Es consciente de la mejora de formación que adquiere a través de la práctica?</p> <p>7.4. ¿Es autocrítico con las acciones que va realizando?</p> <p>7.5. ¿Aborda problemas éticos (dando respuestas o planteando dudas y/o inquietudes)?</p> <p><b>8. Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC</b></p> <p>8.1. ¿Usa un lenguaje claro y conciso?</p> <p>8.2. ¿Escribe bien (ortográfica y sintácticamente)?</p> <p>8.3. ¿Empieza la terminología específica de una forma adecuada?</p> <p>8.4. ¿Muestra habilidades comunicativas en la escuela, adaptándose a las personas, finalidades y contextos de comunicación?</p> <p>8.5. ¿Usa las nuevas TIC en actividades de enseñanza y de aprendizaje?</p>
--

Figura 1: Competencias adecuadas para el entorno de practicum.

## Blogs

Con relación a los blogs, Bartolomé (2008) ha insistido en la importancia del conocimiento compartido a partir del web 2.0. Más allá de la relevancia del blog para el desarrollo de la competencia digital, nuestro proyecto lo toma como punto de partida para la reflexión sobre la práctica y para generar conocimiento desde la acción. Estos usos de la tecnología han sido ampliamente tratados por Farmer, Yue & Brooks (2008) y por Ladyshevsky and Gardner (2008), entre otros. En su estudio, Fisher & Webb (2006: 345-346) señalan "Los profesores en formación no sólo aprenden sobre la tecnología y cómo puede ser utilizada en su propia enseñanza, sino que la deben experimentar como aprendices, experimentando las formas en que dicho sistema puede maximizar su accesibilidad"<sup>2</sup>. En este sentido entendemos los blogs y la plataforma 2.0 como artefactos capaces de potenciar la reflexión de cada estudiante sobre las competencias que adquiere en el contexto de sus prácticas.

Ser competente implica no sólo actuar, en el sentido de aplicación mecánica de unos esquemas o patrones, sino que supone tener criterio, saber porqué se hacen las cosas, cuándo es mejor aplicar un tipo de procedimientos y cuándo es mejor usar otros en función del contexto. Una de las hipótesis de nuestro trabajo era justamente que los blogs potencian el componente reflexivo que permite la autorregulación, en el sentido de Boekaerts et al. (2000), como una reflexión complementaria a la que se establece oralmente en los seminarios presenciales que se celebran semanalmente con los estudiantes del *practicum*.

## Evaluación formativa

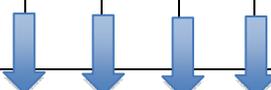
Respecto a la evaluación formativa, entendemos con Boud (1991) que es necesario arbitrar algún mecanismo para que el alumnado tome conciencia de sus puntos fuertes y débiles a lo largo del período de prácticas, para potenciar los primeros y corregir los segundos. Por ello una parte importante de la evaluación formativa se desarrolla a través de la regulación externa (feedback) realizada por el profesorado sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta regulación se establecía a través de comentarios periódicos del profesorado a las aportaciones del alumnado en sus blogs. Otra forma de establecer esta evaluación la constituían los comentarios presenciales realizados, individualmente o en grupo, en los seminarios semanales o a través de la comunicación personal profesorado-alumnado por correo electrónico.

Complementaba esta regulación formativa, la autorregulación metacognitiva, funcional y dinámica del propio alumnado (Allal, 1993; 2000) a través de su escritura reflexiva periódica en el blog y de la elección de las competencias (de entre las ocho contempladas por el aplicativo) que consideraba presentes en su reflexión escrita.

---

<sup>2</sup> La traducción al castellano es nuestra.

Semanas	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	....	N
<b>Competencias</b>					
<b>1. Planificar, desarrollar y evaluar para transformar las situaciones de e-a en el aula</b>					
<b>2. Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)</b>					
<b>3. Concebir, promover y regular dispositivos para atender la diversidad del alumnado</b>					
<b>4. Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo.</b>					
<b>5. Concebir, promover y regular dispositivos (para incorporar a las familias)</b>					
<b>6. Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas del entorno)</b>					
<b>7. Gestionar la propia formación continua a partir de las necesidades propias y las del centro</b>					
<b>8. Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC</b>					



ES MUY IMPORTANTE QUE CADA TRES SEMANAS APROX. CADA TUTOR / A HAGA UN RETORNO A SUS ALUMNOS, COMENTANDO LAS COMPETENCIAS QUE YA HAN MOSTRADO Y AQUELLAS OTRAS DE LAS QUE AÚN NO HA APARECIDO NINGUNA REFLEXIÓN

**Figura 2:** Esquema de retroacción entregado al profesorado durante su formación para que hiciesen una devolución periódica de las competencias puestas de manifiesto en cada post.

## Prácticas

La investigación que presentamos se fundamenta en la percepción de las prácticas como el período por excelencia para lograr las competencias que habíamos elegido. Así lo muestran diferentes estudios sobre el rol de las facultades de educación y los programas de formación del profesorado (Muller, 2006; Jefferson, 2009). Otros ponen de manifiesto las dificultades para evaluar las competencias en la práctica (Thompson & Robinson, 2008). Aun así entendemos que la capacidad de aplicar los aprendizajes adquiridos es la que nos permite constatar que se ha alcanzado el nivel de aprendizaje que se espera de una formación universitaria (Biggs, 2003; Stes, Gijbels & Van Petegem 2007).

La importancia de centrar la experiencia de la investigación en el *practicum* radica en el hecho de que este escenario presenta situaciones reales -no simuladas ni ficticias- en contextos que requieren dar respuestas ajustadas. La relevancia del *practicum* en nuestro contexto ha sido sobradamente justificada por Cebrián (2000) o Zabalza (2007), entre otros.

El conjunto de los aprendizajes que el alumnado debe realizar en la asignatura *Pràcticum II*, en la que se lleva a cabo nuestra investigación, debe alcanzar un alto nivel reflexivo e interpretativo. De acuerdo con la *progresión de competencias* establecida por Biggs, se situaría entre los niveles SOLO 4 (nivel relacional) y SOLO 5 (nivel abstracto ampliado). Ambos niveles son superiores al alcanzado en la asignatura *Pràcticum I* del curso precedente, que correspondería a un nivel SOLO 3, nivel básicamente descriptivo (Brabrand & Dahl, 2009: 235-236). Parte de estos aprendizajes se presentan en una memoria que los estudiantes defienden oralmente ante una comisión de tres profesores al final del proceso. Dicha memoria contiene el análisis del contexto escolar y de la experiencia del o de la estudiante en los dos grados escolares en los que ha desarrollado sus prácticas. El trabajo desarrollado en los blogs contribuye a la elaboración paulatina de dicha memoria.

La evaluación del *practicum* es eminentemente formativa: el profesorado de la facultad evalúa la calidad de la participación y la interacción establecida por los y las estudiantes en los seminarios semanales de tres horas. También evalúa la observación que éstos realizan sobre la realidad escolar mediante el uso de diferentes instrumentos, como pautas y registros de observación con sus correspondientes criterios de análisis e interpretación. Finalmente, evalúa las presentaciones parciales que hacen los y las estudiantes, de forma oral, ante el grupo y las entregas periódicas de apartados de la memoria. Por su parte, los y las maestros-as que ejercen de tutores-as en la escuela de prácticas realizan su evaluación siguiendo una ficha que les proporciona la facultad y que comparten con el profesorado de la universidad en las visitas que estos últimos realizan a los centros de prácticas. De manera complementaria con la evaluación formativa, una parte importante de la evaluación es sumativa, basada en el resultado final: la memoria, como texto escrito, y su presentación y defensa oral. Por lo tanto, el blog constituía una evidencia voluntaria complementaria a todo este proceso de evaluación formal y el alumnado debía de ver su utilidad para implicarse en su elaboración. Por ello propusimos un sistema ágil tanto de redacción de posts semanales como de devolución a través de los comentarios realizados a los mismos.

### **Preguntas de investigación**

Llevar parte de este proceso a la plataforma 2.0 era una tarea de bastante complejidad que nos llevó a formular numerosas preguntas que podemos resumir en estas cinco:

1. ¿Puede la tecnología 2.0 convertirse en un apoyo para la adquisición de las competencias transversales de los estudiantes de formación del profesorado en su periodo de prácticas?
2. ¿Es posible hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de adquisición de estas competencias, todas ellas traducidas y detectadas en la práctica escolar, a través del apoyo 2.0?
3. ¿Puede el profesorado evaluar estas competencias, ayudándose de la plataforma 2.0, sin que ello sea una sobrecarga poco razonable a sus ya múltiples tareas asociadas a las prácticas? ¿Puede esta plataforma, por el contrario, facilitar o simplificar dichas tareas?

4. Este soporte informático ¿puede ser compatible con la actividad presencial y, al mismo tiempo, enriquecer la interacción entre el profesorado y el grupo de estudiantes que tutoriza?
5. ¿Qué percepción obtendrán de este apoyo el profesorado y el alumnado, teniendo en cuenta que en su mayoría no han sido familiarizados en el uso formativo de estos medios?

Con la propuesta diseñada y hechas las pruebas piloto de la plataforma pusimos en marcha el proyecto intentando dar respuesta a estos interrogantes.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

Los participantes en el proyecto, desarrollado durante el curso 2009-2010, han sido 69 estudiantes y 5 profesores y profesoras de *practicum* de las titulaciones de Magisterio. Se contactó con profesorado que quisiera participar en la investigación de forma voluntaria y posteriormente se presentó la experiencia a los estudiantes, pidiendo también su colaboración voluntaria.

### **Proceso**

El proceso seguido se estructuró en las fases siguientes:

- a) Establecimiento del marco teórico, análisis de propuestas de competencias para los estudios de Formación del Profesorado y selección de las 8 competencias a trabajar en los entornos de *Practicum II*. Redacción de 5 indicadores para facilitar la identificación de cada competencia y para evaluar su grado de desarrollo.
- b) Diseño y elaboración del software para la evaluación: Se elaboró un software que permitía ver, en la parte derecha, el blog del alumno o alumna a quien se realizaba el feed-back. En la parte izquierda las 8 competencias en formato desplegable. Al ver las etiqueta/s (con el nombre de una de las 8 competencias) marcadas por el o la estudiante, el profesor o profesora desplegaba esa competencia en el lateral izquierdo. Allí podía validarlas (resaltarlas) en el caso de haber apreciado una muestra de dicha competencia en el post redactado por el o la estudiante (ver fig. 3). El sistema permitía hacerlo con agilidad y también incluir informaciones cualitativas para mejorar el feed-back con el estudiante. En otra ventana podía verse el conjunto de evaluaciones realizadas. Aparecían en color azul los indicadores cuya presencia se había constatado y en rojo los que aun no habían sido marcados. Si aparecía un globo dentro de la etiqueta azul o roja, significaba, además, que contenía un comentario escrito (ver fig. 4).
- c) Solicitud de colaboración al profesorado tutor. Sesiones de formación con el profesorado implicado respecto a los objetivos del proyecto y al funcionamiento del aplicativo.
- d) Celebración de una sesión de información y formativa con los y las estudiantes, sobre la creación y uso de los blogs.

Figura 3: Ejemplo de post recibido y desplegable de competencias (izquierda).

Las competencias seleccionadas, y que aparecen en la parte izquierda de las figuras 3 y 4 eran: 1. ENSEÑ-APREN: Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un aula; 2. COLABORACIÓN: Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias); 3. DIVERSIDAD: Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje; 4. CENTRO: Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo; 5. FAMILIA: Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar a la familia; 6. ENTORNO: Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno; 7. AUTOFORM.: Gestionar la propia formación continua a partir de necesidades propias y del centro; 8. TACs: Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC.

Cada competencia contenía diferentes indicadores en forma de preguntas del tipo: *¿Desarrolla tareas planificadas aplicando flexibilidad y las adapta si es necesario?* para la competencia 1; o bien: *¿Asume tareas paradocentes, como vigilancia del patio, abrochar uniformes, lavar manos...?* para la competencia 2. Los indicadores eran visibles sólo para el profesorado, que los constataba o no en los textos de los estudiantes (figura 4). Estos, por su parte, debían etiquetar cada post con la competencia o competencias que consideraban reflejadas en su escrito. Las etiquetas solo contenían la palabra

que en mayúsculas inicia la descripción de cada competencia, descripción conocida por los estudiantes.

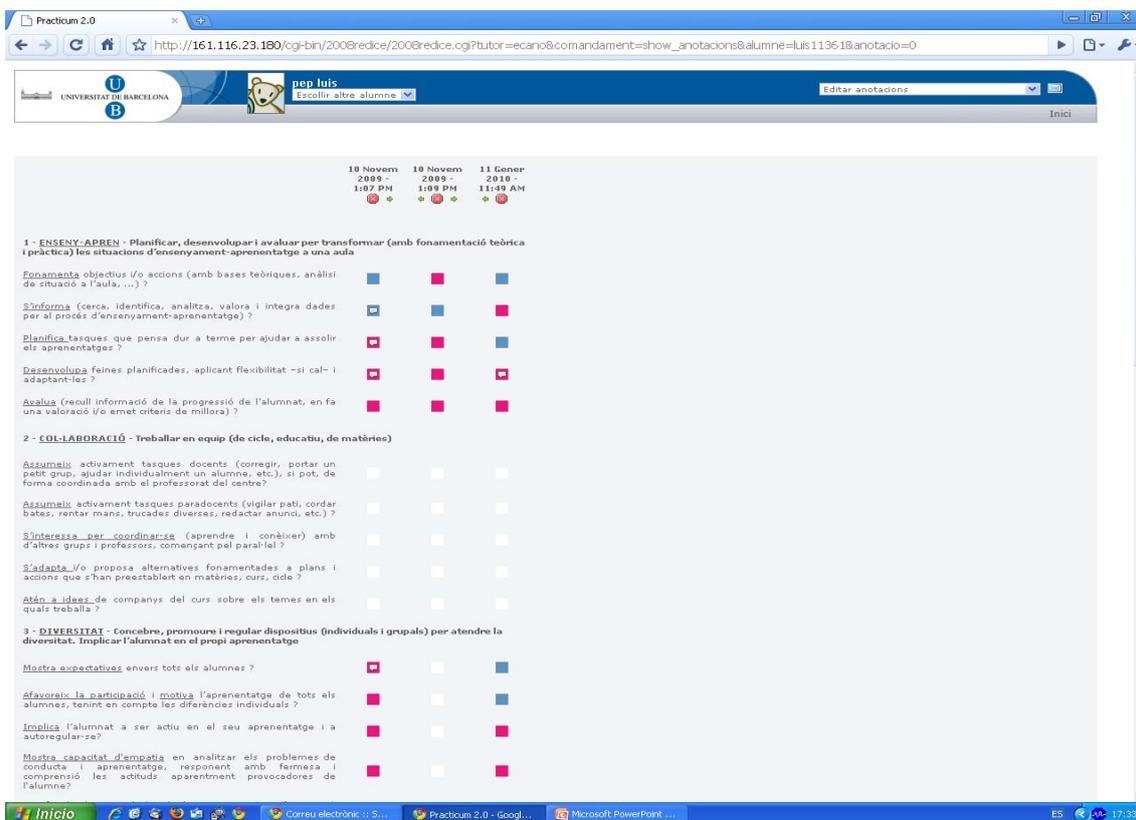


Figura 4: Sistema de códigos para marcar las competencias.

## Recogida de información

La investigación arbitró diferentes instrumentos para la recogida de información. Éstos fueron:

- Cuestionario inicial y final para el profesorado.
- Evaluación del uso del software creado: frecuencia de entradas en los blogs y de evaluaciones de los mismos por parte del profesorado.
- Cuestionario de satisfacción con la experiencia de los blogs, en el que se exploraba también percepción de su utilidad para el aprendizaje de las competencias. Fue administrado al alumnado al final de la experiencia. Este cuestionario constaba de 11 ítems que debían puntuarse de 0 a 10 y un apartado de observaciones para cada ítem. Éstos fueron (ver fig. 5): 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 aproximado de veces 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.

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 aproximadament 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-Estudients-CSL-1

**Figura 5:** Cuestionario para el alumnado.

Aunque los cuestionarios para el alumnado y para el profesorado son diferentes, existe cierta equivalencia entre los ítems de uno y otro instrumento, tal como se muestra en la figura 6:

Ítem cuestionario profesorado	Ítem cuestionario estudiantes
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	-
7	6
8	-
9	7
10	11

**Figura 6:** Tabla de correspondencia entre los ítems de los cuestionarios de tutores y estudiantes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación se ha dirigido a analizar la eficacia de un instrumento tecnológico, el blog. Eficacia para generar una escritura reflexiva sobre la adquisición de las ocho competencias propias del *practicum*. En la introducción ya hemos argumentado que el *practicum* constituye un entorno favorecedor para la adquisición, el desarrollo y la evaluación de las competencias (Tejada, 2005; Cebrián y Monedero, 2009). Así que, una vez realizada la experiencia, es el momento de valorar la utilidad de la plataforma 2.0 para la evaluación de estas competencias y de comprobar que ello no suponga una sobrecarga poco razonable a las tareas docentes. También nos interesaba conocer qué había representado el uso de dicha plataforma para las personas directamente implicadas: estudiantes y profesorado. Los datos que presentamos aquí se derivan directamente de los dos cuestionarios aplicados, aunque en su interpretación influyen el resto de informaciones recogidas durante el curso en el que se aplicó el proyecto.

Con respecto a la SATISFACCIÓN GENERAL una mayoría de estudiantes considera la experiencia como positiva (89,29%), siendo la puntuación media de 6,7, con comentarios del tipo: "*buena manera para reflexionar*", "*buena síntesis de lo que hacemos durante la semana*". Por su parte otorgó al proyecto una media de 7,75. En todos los casos hablamos de escalas sobre 10.

Con todo, observamos que parte del profesorado valora como limitaciones el poco tiempo de aplicación del proyecto y el hecho de que las dificultades técnicas en algunos casos han supuesto un problema para su buena marcha. También los y las estudiantes que han hecho una valoración negativa (un 10,71% que puntúa por debajo de 5 el proyecto) argumentan la falta de tiempo como motivo de no les haya sido de ayuda.

En cuanto a la UTILIDAD de la experiencia, los y las estudiantes la valoran con un 6,05 de media. Si bien señalan lo interesante del carácter reflexivo de las tareas a llevar a cabo, consideran que supone un trabajo semanal poco compatible con la dedicación a otras tareas. A nuestro entender esta valoración del alumnado exige una reflexión sobre como se optimizan las formas de evaluación. En efecto, nuestra investigación no ha podido garantizar que en todos los casos la realización del blog supliera otras tareas de evaluación tradicionalmente implementadas en el *practicum*. Ello ha constituido un elemento perturbador al sobrecargar de tareas al alumnado, que ha vivido el blog como un elemento "añadido" a sus prácticas de evaluación. El debate, entonces, gira alrededor de algunas cuestiones nucleares: ¿Qué lugar debe ocupar el blog en el *practicum*? ¿Qué relación debe tener con el conjunto de tareas llevadas a cabo durante el período de prácticas? ¿Qué papel tienen los blogs en los seminarios presenciales que tienen lugar cada semana? A nuestro entender el blog puede ser una estrategia útil para la evaluación formativa, complementaria al seminario semanal, que tiene una alta valoración por parte del alumnado. Por ello debería sustituir determinadas tareas relacionadas con la elaboración de la memoria o el portafolios del *practicum*, de modo que su aplicación no constituyera una sobrecarga.

Las consideraciones anteriores se hacen más evidentes cuando preguntamos específicamente por el VOLUMEN DE TRABAJO que ha supuesto el uso de los blogs. En este punto aparecen notables diferencias entre las apreciaciones de profesorado y estudiantes. El profesorado comenta que la relación entre el volumen de trabajo y los resultados ha sido adecuada. Por su parte los y las estudiantes valoran el volumen de trabajo con una puntuación de 5,71, un promedio bastante bajo en el contexto de las puntuaciones obtenidas. Un 28,57% del alumnado comenta que el trabajo ha sido excesivo, lo que nos debe llevar a revisar, como decíamos antes, las condiciones en que se realiza la experiencia. Entendemos, pues, que hay un exceso de carga docente derivado de que el blog no sustituye otras tareas, sino que en muchos casos sólo las incrementa. En este sentido destacamos que sólo un estudiante comenta haber utilizado los textos del blog como diario en la memoria de prácticas exigida al final del curso.

En relación al contenido de los textos narrativo-expositivos de los post y su vinculación con las competencias, el blog ofrece la posibilidad de proporcionar a los escritos una estructura discursiva cercana al diario o a la memoria. El contenido de la escritura reflexiva requerida estaba centrado en el conocimiento y uso de las ocho competencias del *practicum*. En consecuencia, resultaba relevante saber qué interpretación hacían, tanto el alumnado como el profesorado del significado de las ocho competencias y los indicadores que las concretaban. Pero, por encima de todo, necesitábamos saber qué vinculación establecían o percibían entre las competencias y la propia práctica.

Pues bien, la información obtenida sobre LA IDONEIDAD DE LAS 8 COMPETENCIAS con relación a su práctica en la escuela daba una media de 6,7 entre los y las estudiantes. El profesorado, por su parte, hacía una valoración sensiblemente más alta (8). La mayoría del profesorado opinaba que era demasiado pronto para hacer una valoración, aunque dos de los tutores manifestaban que les había resultado útil para su docencia. En cuanto a los y las estudiantes, las diferencias de opinión fueron más importantes porque iban desde comentarios acerca de que el programa sólo servía "(...) *para comentar experiencias de la escuela, no para vincularlo con las competencias*" (14,29%) hasta otros que ponían de manifiesto que el blog les ayudó a desarrollar sus competencias, calificando como positivo y muy interesante el programa (85,71%). Para los y las estudiantes, usar técnicamente el blog era relativamente fácil. La dificultad radicaba luego en la reflexión y el redactado. La experiencia que muchos estudiantes tenían en el uso de blogs "sociales" no era garantía para el buen uso de un blog académico, por el carácter específico y avanzado de la escritura requerida, que debe enseñarse explícitamente. Sin duda, ésta fue una de las principales carencias de nuestro proyecto, al no haber previsto una formación específica. Ello nos hace pensar que sería de interés: (I) incrementar la formación inicial en competencias, tanto con el profesorado como con el alumnado, y (II) redefinir las competencias, y sobre todo sus indicadores, de una manera más ajustada a las características del *practicum* y de los centros educativos.

En cuanto al SOPORTE TÉCNICO INICIAL, la información recibida sobre la utilización de los blogs fue bien valorada tanto por el alumnado (7,05)

como por el profesorado (7,2). En cualquier caso, la necesidad de apoyo depende en buena parte de los conocimientos previos sobre estos entornos digitales. En estos conocimientos el alumnado llevaba una considerable ventaja a la media del profesorado. Así, la media de conocimiento de los blogs era de 4,26 por parte de los estudiantes, mientras que en el profesorado bajaba hasta un 1,8. Un 53,57% del alumnado manifestaba haber visitado alguna vez un blog, por lo que se encontraban más familiarizados con la herramienta.

Por su parte, el profesorado, en general, no conocía el entorno 2.0 ni estaba tan familiarizado con los blogs, por lo que no fue siempre fácil su uso con la intencionalidad formativa y evaluativa que preveía el programa. Por ello resultaría conveniente antes iniciar el programa poner una mayor atención a las necesidades de formación y acompañamiento del profesorado, en caso necesario, para el uso del aplicativo.

No fue ninguna sorpresa, pues, que LA FACILIDAD PARA ELABORAR EL BLOG obtuviera entre los y las estudiantes una puntuación relativamente alta (7,61) frente a la obtenida por el profesorado respecto a conocimientos previos de los blogs (media de 1,66). Ello parecería indicar que es necesario incrementar su formación previa. Sin embargo, la facilidad de uso del aplicativo por parte del profesorado fue valorada, pese a la poca formación inicial, con una media de 7,92, lo que parece indicar que quizá no sea tan necesaria la formación tecnológica, pese a no ser la mayoría de profesores “nativos digitales”, sino que lo realmente necesario es una formación respecto al sentido de las competencias como referente a mostrar a los estudiantes para enmarcar sus actuaciones y sus reflexiones.

EI SOPORTE DADO POR EL PROFESORADO a través del feedback escrito en los posts de los estudiantes es probablemente uno de los elementos menos satisfactorios de la experiencia. En efecto, la utilidad de los comentarios del profesorado obtuvo una media de 5,61 puntos en la valoración de los estudiantes. La mayoría de ellos señalan que han recibido muy pocos o ningún comentario, con lo cual ha faltado el deseado feed-back. El profesorado coincide con el alumnado al reconocer la escasez de comentarios de feed-back, a pesar de que hacían una alta valoración de su utilidad (8). Atribuyeron la ausencia de estos comentarios, entre otros factores, a la falta de conocimiento de la herramienta informática y a la falta de tiempo. Esto también se podría haber resuelto asegurando el vínculo entre la comunicación en las sesiones presenciales y los blogs.

Por otro lado, hubiese sido necesario enfatizar la construcción colectiva a partir de la CONSULTA de los blogs del resto de miembros de cada grupo de estudiantes de prácticas (seminario). Cuando preguntamos al alumnado la cantidad de veces que habían consultado los blogs de sus compañeros o compañeras la valoración media fue de 4,72. Comentaban que con el poco tiempo que tenían para llenar su propio blog, les resultó difícil visitar los de los demás. En consecuencia otorgan una baja puntuación (4.75) al grado en que los otros blogs les han ayudado a mejorar su reflexión. De hecho, la mayoría asumía que no consultó más blogs que el suyo propio. Ahora bien, quienes lo hicieron lo valoraban positivamente: señalaban que la consulta y la ayuda

mutua entre blogs era una práctica útil; aunque le objetaban también la dedicación requerida. Con todo, la mayoría de los y las estudiantes valoraban más la interacción en las sesiones presenciales que la producida vía blogs. En este punto consideramos que la interactividad presencial y la interactividad virtual poseen especificidades distintas. Habría que asegurar la vinculación entre ambas, respetando la singularidad de cada marco de interacción y la complementariedad de los respectivos procedimientos.

## **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

Basándonos en los resultados presentados hasta aquí, pasaremos a ofrecer las conclusiones del estudio realizado, contestando a las preguntas de investigación que nos formulábamos al inicio de este artículo.

### **El uso de la tecnología 2.0: eficacia instrumental.**

En primer lugar constatamos que la tecnología 2.0 puede ejercer un efectivo papel de apoyo a la formación en prácticas de los y las estudiantes. Eso es lo que se desprende de las preguntas sobre la utilidad del instrumento. Es interesante señalar que muchos de los comentarios del alumnado tienen que ver con el análisis que este instrumento les fuerza a llevar a cabo y, en general, con la reflexión que conlleva dicha tarea. Ello se desprende claramente de las expresiones formuladas por el propio alumnado: "*buena manera para reflexionar*", "*buena síntesis de lo que hemos realizado durante la semana*". En coherencia con ello, hemos podido constatar que para los y las estudiantes, el medio (tecnología 2.0) no tiene un valor por sí mismo como objeto de aprendizaje, pues la mayoría están familiarizados con él. En cambio sí que valoran su aplicación como ayuda para plasmar sus análisis de la experiencia de prácticas.

### **Conciencia de los estudiantes de estar adquiriendo las competencias.**

Nuestra investigación también nos ha permitido constatar la dificultad que encerraba nuestra intención de que los y las estudiantes tomaran conciencia de las competencias alcanzadas. Las respuestas a la pregunta 6 así nos lo indican. ¿Cuál puede ser el problema?

Aun no disponiendo de una investigación más detallada en este punto, que en nuestra opinión queda por hacer, hemos constatado dos problemas, y no por orden de importancia. En primer lugar la ausencia de una propuesta sistemática para enseñar explícita y reflexivamente las competencias a los y las estudiantes. La mera inducción que pudieran hacer a partir del etiquetado de los blogs se ha mostrado totalmente insuficiente. Es necesario pues, a nuestro juicio, un abordaje más directo y explícito de lo que son las competencias y sus manifestaciones durante el período de prácticas. Pero, en segundo lugar, no podemos obviar que este abordaje directo del alcance que tienen las competencias tampoco se ha hecho con el profesorado, lo que agrava de manera determinante problema anterior. De hecho el trabajo reflexivo con el profesorado sobre las competencias es muy importante. Nuestra experiencia

ha evidenciado que no podemos dar por hecho que el profesorado tenga un concepto claro, y menos aún compartido, de lo que son las competencias ni de cómo se manifiestan en el período de prácticas de los futuros maestros.

No obstante, y para ser objetivos, debemos reconocer que los y las estudiantes alcanzaron un cierto nivel de conciencia de las competencias desarrolladas en su período de prácticas, aunque en la mayoría de los casos se tratara de un nivel de conciencia que debemos considerar débil.

### **Eficacia en la evaluación de las competencias.**

Una situación muy distinta se da cuando analizamos la ayuda que el programa ha supuesto para el profesorado en su tarea de evaluación de las competencias adquiridas por los y las estudiantes. En efecto, las respuestas y comentarios a las preguntas 1, 7 y 10 (satisfacción general; idoneidad de las competencias; volumen de trabajo) nos permiten constatar que el programa diseñado y aplicado en esta investigación resulta eficaz para evaluar las competencias progresivamente adquiridas por el alumnado, con el valor añadido de no suponer una sobrecarga para el profesorado que lo ha aplicado. En este sentido, la valoración de la aplicación utilizada ha sido altamente positiva.

Pensamos que esta es una constatación importante puesto que, si revisamos la bibliografía sobre las competencias, constataremos la importancia de identificarlas y evaluarlas en la práctica (Villardón, 2006; Lapostolle & Chevaillier, 2008). Con ello podremos superar las críticas que frecuentemente recibe la enseñanza superior con relación a su dificultad para propiciar la aplicación de los conocimientos que adquieren los y las estudiantes (Stes, Gijbels, & Van Petegem, 2008). El programa que hemos llevado a cabo ha mostrado su eficacia en esta dirección. No obstante cabe hacer dos consideraciones:

La primera, que este programa no puede ser el único referente para la evaluación de las competencias adquiridas durante las prácticas, lo que de hecho tampoco nos proponíamos. El profesorado coincide en que es un complemento, un indicador más o menos importante, que debe ser completado con los indicadores que provienen de la escuela donde el alumnado ha realizado las prácticas, de los seminarios presenciales, de las tutorías individuales o de grupo y del producto final, en forma de memoria escrita que presenta al final de sus prácticas.

La segunda consideración tiene que ver con el alumnado. En efecto, la eficacia en cuanto a la gestión del tiempo percibida por el profesorado no es compartida por el alumnado. En su mayoría opinan que la elaboración del blog ha sido un trabajo añadido que, en bastantes casos no ha tenido una contrapartida con la reducción del trabajo exigido para la elaboración de la memoria final. Ello hace imprescindible que en una próxima edición del programa se expliciten con más claridad los apartados de la memoria que pueden ser realmente suplidos por la elaboración de los blogs y, con ello,

obtener el compromiso del profesorado de tomar en consideración el trabajo realizado y el aprendizaje alcanzado con la elaboración del blog.

En cuanto a la compatibilidad entre el soporte informático y la actividad presencial, hemos constatado que el uso del programa informático diseñado no sólo es compatible con la actividad presencial, sino que además la enriquece. Este enriquecimiento se deriva de la atención explícita de los estudiantes a las competencias que desarrollan, tanto en las sesiones presenciales como en la propia escuela donde intervienen como maestros y maestras en formación. Ahora bien, junto con la constatación anterior debemos resaltar que el profesorado que ha utilizado el programa se divide entre quienes desearían vincular estrechamente los blogs con las sesiones presenciales de *practicum* y quienes defienden la separación de ambas actividades. Los primeros orientaban en el seminario presencial la temática a tratar en los blogs por los y las estudiantes.. Los segundos, en cambio, consideraban más efectivo que no hubiera este condicionamiento y optaban por la independencia entre el contenido de los textos y la dinámica del seminario presencial. En ambos casos había argumentos a favor y en contra. La vinculación entre textos y seminario parecía intensificar el análisis de los contenidos abordados por ambas estrategias, pero, por el contrario, reducía significativamente el respeto a la singularidad del proceso de adquisición de competencias seguido por cada estudiante en su propio contexto de prácticas. Por otra parte, la separación de ambas estrategias permitía el respeto a esta singularidad, pero reducía significativamente la posibilidad de abordar conjuntamente en profundidad las temáticas y preocupaciones tratados en los blogs. De hecho, el diseño de nuestra investigación no previó que surgiera esta dicotomía, motivo por el cual no disponemos de suficientes elementos de juicio para argumentar la superioridad de uno u otro de los usos. También cabe la posibilidad de que se trate simplemente de dos opciones de uso igualmente válidas. En cualquier caso no nos sentimos autorizados para ir más allá en esta discusión.

### **Percepción del profesorado y de los y las estudiantes.**

Para terminar, conviene constatar que en la experiencia llevada a cabo, tanto el profesorado como los y las estudiantes consideran haber avanzado, no tanto en el conocimiento instrumental del aplicativo, sino en su uso para el análisis de la experiencia de prácticas. Sobre todo los y las estudiantes muestran un conocimiento previo del soporte de la aplicación (los blogs) superior al del profesorado, por lo que en la mayoría de los casos su interés no ha sido el instrumental. Este hecho, como es fácilmente comprensible, juega muy a favor de la aplicación de la tecnología 2.0 como apoyo al trabajo de las competencias y de una manera especial las competencias desarrolladas durante el período de prácticas.

### **Prospectiva.**

Para terminar, señalaremos algunas de las principales limitaciones del estudio y las propuestas de futuro que de él se derivan. A nuestro entender la limitación más importante del estudio es el poco trabajo explícito hecho con profesorado y estudiantes sobre las competencias que suelen desarrollarse

durante el período de prácticas. Si bien es cierto que el equipo que diseñó la investigación llevó a cabo un estudio a fondo de estas competencias y de sus principales indicadores, tal como se muestra en el desplegable de la aplicación diseñado *ad hoc*, esta reflexión no se hizo con suficiente intensidad con el profesorado, con lo cual tampoco se llevó a cabo sistemáticamente con el alumnado que participó en el proyecto. Será necesario que próximas investigaciones revisen y mejoren las competencias e indicadores trabajados, pero sobre todo que presten una atención más sistemática a la formación proporcionada al profesorado y a la que se debe ofrecer a los y las estudiantes, preferentemente en forma de debate reflexivo.

Una de las principales potencialidades del programa que hemos presentado es precisamente el grado de conciencia que proporciona al profesorado en formación sobre las competencias adquiridas durante el período de prácticas, a pesar de que los resultados presentados no puedan considerarse óptimos, tal como ya hemos analizado. También consideramos necesario para próximos estudios disponer de una medida más directa de la consecución de competencias y de la conciencia de este proceso por parte de los y las estudiantes a través de sistemas de indicadores validados en poblaciones más amplias. Todo ello incrementaría la fiabilidad del estudio y su transferibilidad.

Finalmente, quisiéramos expresar nuestro convencimiento de que esta propuesta de evaluación de competencias puede ser de utilidad en otros ámbitos de la formación universitaria, más allá de la formación del profesorado. De hecho, es algo que hemos podido comprobar, gracias al empeño de uno de los miembros del equipo, en un área tan distinta como es la ingeniería. En efecto: una versión, lógicamente adaptada, de nuestro programa fue aplicada con éxito en las prácticas de empresa en los estudios de ingeniería de una prestigiosa universidad politécnica de nuestro país.

En cualquier caso, y aun tomando en consideración las necesidades de mejora también detalladas en este artículo, nos sentimos autorizados a defender la utilidad y la eficacia del uso de aplicativos como el presentado aquí para el desarrollo y la evaluación de competencias, extensible a otros ámbitos de la formación universitaria, especialmente en los períodos de prácticas, cuando dichas competencias se muestran con mayor amplitud y contextualización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1997), *Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives*. En T. Ribas (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Allal, L. (2000). *Metacognitive regulation of writing in the classroom*. En Camps, A. & Milian, M. (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (145-156). Amsterdam: University Press.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó.
- Boekaerts, M., Pintrich, R., & Zeidner, M. (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.
- Brabrand, C.; Dahl, B. (2009). *Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula*. Higher Education, nº 58. 531-459.
- Brown, J.S.; Adler, R.P. (2008). *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0*. EDUCAUSE Review, vol. 43, no. 1 (January/February).
- Calbó, M. (2009) (Coord.). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre,-a*. Barcelona: AQU.
- Cebrián, M. (2000). *Las redes y la mejora del practicum en la formación inicial de maestros*. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Nº. 14, 5-11.
- Cebrián, M.; 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)
- Espasa, A.; Meneses, J. (2010). *Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study*. *Higher Education*, 59: 277–292
- 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 (AJET)*, 2008, 24(2), 123-136.
- Fisher, R. & Webb, K. (2006). *Subject specialist pedagogy and initial teacher training for the learning and skills sector in England: the context, a response and some critical issues*. *Journal of Further and Higher Education*, 30(4), 337-349.
- Geli, A.M.; Pèlach, J. (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Universitat de Girona.

- Jefferson, A.L. (2009). Teacher training: what's needed. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 281-288.
- Ladyshevsky, R.; Gardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 2008, 24(3), 241-257.
- Lapostolle, G. & Chevaillier, T. (2008). Between Necessity and Constraints: The Reform of Teacher Training in France (1990-2007). *Higher Education in Europe*, 33(4): 457-470.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22, n. 2: 205-18.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Stes, A., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55: 255-267.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Thompson, R. & Robinson, D. (2008). Changing step or marking time? Teacher education reforms for the learning and skills sector in England. *Journal of Further and Higher Education*, 32(2): 161-173.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>
- Zabalza, M.A. (2007). *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas*. Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.