

Blogs para la evaluación formativa del Practicum en la formación del profesorado

MARÍA ELENA CANO^I

MAITE FERNÁNDEZ-FERRER^{II}

ANTONIO BARTOLOMÉ^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i56.4731>

Resumen

Este artículo presenta una experiencia cuyo objetivo fue optimizar el *feedback* que el profesorado de prácticas ofrecía a sus estudiantes, potenciando el desarrollo de competencias del Practicum como la autorregulación del aprendizaje y la competencia digital. Para ello se utilizaron *blogs* a modo de diario de campo de los estudiantes y se desarrolló una plataforma o aplicativo en la red en la que los tutores podían evaluar las aportaciones de los estudiantes mediante un sistema basado en competencias e indicadores específicos, facilitando así la comunicación continua y personalizada. La metodología utilizada fue de tipo mixto, combinando el análisis del contenido reflexivo de los *blogs* con cuestionarios de satisfacción dirigidos a estudiantes y tutores. Los principales hallazgos muestran que tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente la herramienta digital por su facilidad de uso, contribución al desarrollo de competencias transversales y potencial para mejorar la autonomía y la reflexión de los estudiantes. Aunque algunos tutores señalaron que la evaluación implicó mayor dedicación temporal, la experiencia respondió satisfactoriamente a sus objetivos, proporcionando un valor adicional respecto a los métodos convencionales de evaluación.

Palabras clave: Evaluación; *blog*; practicum; *feedback*; autorregulación del aprendizaje.

Submetido em: 13/01/2024

Aprovado em: 06/08/2025

^I Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha; <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>; e-mail: ecano@ub.edu.

^{II} Universidade Aberta da Catalunha (UOC), Barcelona, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-2941-0658>; e-mail: mfernandezferrer@uoc.edu.

^{III} Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-8096-8278>; e-mail: abartolome@ub.edu.

Blogs for formative assessment in school internship at teachers' education

Abstract

This article presents an experience aimed at optimizing the feedback provided by practicum teachers to their students, enhancing the development of practicum competencies such as self-regulated learning and digital competence. To this end, blogs were used as student field diaries, and an online platform or application was developed where tutors could evaluate students' contributions using a system based on specific competencies and indicators, thus facilitating ongoing and personalized communication. The methodology used was a mixed-method approach, combining the analysis of the blogs' reflective content with satisfaction questionnaires for students and tutors. The main findings show that both students and teachers positively valued the digital tool for its ease of use, contribution to the development of transversal competencies, and potential for improving student autonomy and reflection. Although some tutors indicated that the evaluation required more time, the experience successfully met its objectives, providing additional value compared to conventional assessment methods.

Keywords: Assessment; blog; school internship; feedback; self-regulated learning.

Blogs para avaliação formativa do Practicum na formação de professores

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência que visa otimizar o *feedback* fornecido por professores de *practicum* (estágio) aos seus alunos, potencializando o desenvolvimento de competências de estágio, como aprendizagem autorregulada e competência digital. Para tanto, *blogs* foram utilizados como diários de campo dos alunos, e foi desenvolvida uma plataforma ou aplicativo *online* onde os tutores puderam avaliar as contribuições dos alunos usando um sistema baseado em competências e indicadores específicos, facilitando assim a comunicação contínua e personalizada. A metodologia utilizada foi uma abordagem de método misto, combinando a análise do conteúdo reflexivo dos *blogs* com questionários de satisfação para alunos e tutores. Os principais resultados mostram que tanto alunos quanto professores avaliaram positivamente a ferramenta digital por sua facilidade de uso, contribuição para o desenvolvimento de competências transversais e potencial para melhorar a autonomia e a reflexão dos alunos. Embora alguns tutores tenham indicado que a avaliação exigiu mais tempo, a experiência atingiu com sucesso seus objetivos, fornecendo valor adicional em comparação aos métodos convencionais de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; *blog*; estágio; *feedback*; autorregulação da aprendizagem.

1 Introducción

Se presenta una intervención realizada en el contexto de los estudios de educación de diversas universidades españolas. Durante los últimos años, una treintena de investigadores participaron en una serie de proyectos anuales que, de forma recursiva, estudiaron cómo optimizar el uso de *blogs* como soporte a la evaluación del Practicum. En la mayoría de los casos se trabajó sobre el Practicum de los futuros profesores de nivel básico, aunque en algunos casos también participaron estudiantes procedentes de otras titulaciones. La experiencia que se presenta a continuación contó con la presencia de alumnos de estos estudios: Grado de Magisterio de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria (UB); Grado de Lengua y Literatura Catalanas (UOC); Grado de Pedagogía (URV); Grado de Pedagogía (UAB); Grado de Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears); e Ingeniería Industrial (UPC).

Los *blogs* se utilizaron para registrar contribuciones reflexivas y periódicas. A través de ellas los estudiantes autoevaluaron sus competencias, desarrollando simultáneamente una competencia transversal hoy fundamental: la autorregulación del aprendizaje.

Este proyecto incluyó varias universidades y se realizó al amparo del programa REDICE (Universidad de Barcelona).

1.1 Los *blogs* como medio didáctico

El papel de los *blogs* como instrumentos para el desarrollo de competencias ha sido evaluado con anterioridad (Cebrián Herreros; Flores Vivas, 2007; Aguaded; López Meneses; Alonso Díaz, 2010; Bartolomé Pina; Cano García; Compañó, 2011; Díaz-Barriga, 2011; Parcerisa Aran, 2016), entendiendo que ese desarrollo se basa en actividades de reflexión y autorregulación sobre las propias acciones (Boekaerts; Pintrich; Zeidner, 2000; Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

El *blog* es también una tecnología privilegiada para estructurar un entorno de aprendizaje personal, al permitir tanto la integración de otras herramientas abiertas de la Web 2.0 como la conexión a redes personales de aprendizaje. Por ello, partimos del marco conceptual de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés) propuesto por Castañeda Quintero y Adell Segura (2013), entendidos como ecosistemas digitales que permiten al estudiantado gestionar y autorregular su

aprendizaje mediante la selección y organización personalizada de herramientas, servicios y recursos digitales.

En este contexto, la Web 2.0 está estrechamente vinculada con los PLE, puesto que proporciona precisamente las herramientas y tecnologías que hacen posible su construcción y desarrollo. La Web 2.0 se caracteriza principalmente por tres elementos clave: la interactividad, la colaboración y la producción activa de contenido por parte de los usuarios. Estas características facilitan directamente el desarrollo de procesos cognitivos fundamentales como leer, reflexionar y compartir, esenciales para lograr un aprendizaje profundo a través de la autorregulación y la metacognición (Boud, 1991; Allal, 2000; Cassidy, 2011).

En particular, herramientas emblemáticas de la Web 2.0, como los *blogs*, permiten al estudiantado no solo consumir información, sino también producirla activamente a través de textos reflexivos periódicos que sirven como evidencia documentada de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, posibilitan la interacción social mediante comentarios y debates, favoreciendo la construcción colaborativa del conocimiento y la creación de redes personales de aprendizaje.

De este modo, tal como señalan Farmer, Yue y Brooks (2008), Ladyshevsky y Gardner (2008) y Bartolomé Pina (2008), las herramientas digitales de la Web 2.0 han potenciado significativamente tanto la reflexión crítica sobre la propia práctica educativa como la generación y distribución abierta de nuevo conocimiento. Por tanto, se evidencia que los entornos de la Web 2.0 constituyen una infraestructura tecnológica clave para sustentar los PLE, impulsando así un aprendizaje autodirigido, flexible y adaptado a las necesidades específicas del estudiantado. En esa línea, Williams y Jacobs (2004) han estudiado específicamente el uso de los *blogs* para el fomento de buenas prácticas en promover la participación activa del estudiantado y facilitar la comunicación bidireccional.

Durante la última década, diversos estudios han destacado la flexibilidad y potencia de los *blogs* como herramientas de aprendizaje. Por ejemplo, Huffaker (2006) los describe como espacios digitales que permiten a los estudiantes comentar textos y registrar sus propias reflexiones, facilitando así el desarrollo del pensamiento crítico. Además, Selingo (2004) señala que los *blogs* ofrecen una plataforma para que los docentes proporcionen retroalimentación continua y personalizada, enriqueciendo el proceso educativo. Asimismo, Dyrud, Worley y Flatley (2005)

destacan que los *blogs* facilitan el trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes interactuar y construir conocimiento de manera conjunta.

Durante muchos años, diversos centros de Enseñanza Secundaria en países con menos recursos han utilizado los *blogs* como entornos de enseñanza, emulando los LMS (*Learning Management Systems*) (Prete; Cabero Almenara, 2019).

Churchill (2011) realizó una revisión amplia sobre el uso de los *blogs* como soporte a las actividades de aprendizaje, pero no ha sido tan estudiado su uso como soporte a las actividades de evaluación. El *blog* se convierte en un excelente registro de la actividad y el pensamiento del alumno, lo que traslada la problemática de su uso evaluador al *feedback* que puede proporcionar el profesor, así como a los recursos para la valoración del alumno, en el caso de evaluaciones acreditativas (Molina; Jimeno; Pérez-Samaniego; Dev's-Devís; Villamón; Valcárcel, 2013).

Los beneficios de disponer de un *blog* digital en lugar de registrar las actividades en soporte analógico son varios: (a) la facilidad de almacenar y gestionar información; (b) la posibilidad de incorporar diversos tipos de archivos acordes a los diversos aprendizajes y de establecer hipervínculos entre ellos; y (c) la promoción de ciertos procesos cognitivos y metacognitivos tanto porque el *feedback* queda registrado y es revisable como porque las evidencias se vinculan a las competencias y se puede monitorear el progreso en cada una de ellas.

La valoración de la actividad del alumno en el *blog* se ha orientado generalmente al uso de rúbricas, tanto por el propio estudiante como por parte del profesor (Bartolomé Pina; Martínez-Figueira; Tellado-González, 2014). Esta investigación se centra en el otro elemento: cómo mejorar el *feedback* que se proporciona al estudiante.

Otros autores han remarcado cómo el uso de estas herramientas basadas en la colaboración social, como *Twitter* o *Blogger*, permiten al alumno construir su propio mundo (Parcerisa Aran, 2016; Pons-Seguí; Fernandez-Ferrer, 2016).

1.2 La evaluación formativa en el Practicum

Algunos autores han señalado que el proceso de Bolonia ha fomentado una sobrerregulación de las actividades del estudiante generan sistemas de evaluación sumativa basados en la evaluación de diferentes tareas que funcionan de modo independiente o, con otras palabras, una evaluación sumativa micro-fragmentada (Stobart, 2010).

Frente a este planteamiento, cada vez más autores insisten en la necesidad de una evaluación formativa que incida en las competencias específicas tanto como en competencias genéricas o transversales y basadas en un *feedback* o retorno al estudiante (Parcerisa Aran, 2016). Pero una visión tradicional del retorno como unidireccional no siempre proporciona los efectos deseados o incluso puede proporcionar efectos negativos (Kluger; Denisi, 1996; Hattie; Timperley, 2007; Ribeiro Pereira; Flores, 2016; Boud; Molloy, 2015; Ajjawi; Boud, 2018).

Al relacionar el *feedback* con la evaluación formativa, se siguen los trabajos de autores que indican cómo se promueve la autoevaluación (Leahy; Lyon; Thompson; Wiliam, 2005; Bollag, 2006; Shute, 2008; García-Jiménez, 2015) y se trabaja bajo la hipótesis de que un *feedback* efectivo es aquel de carácter dialógico o auto regulador, para el cual se requiere incorporar mecanismos de autoevaluación de los procesos que se realizan y de los resultados que se consiguen por parte de los estudiantes.

El Practicum entendido con un continuo en el tiempo, sin “temas” o “unidades” que fragmenten el contenido, se presta especialmente al diseño de procesos de evaluación que actúen sobre un conjunto de competencias y que, mediante un retorno continuo e interactivo, promueva la mejora de esas competencias.

Sin embargo, para el profesorado ese seguimiento y la gestión de esos retornos puede resultar confusa o carecer de la preparación adecuada para realizarla de modo eficaz y sin un incremento desorbitado del tiempo dedicado.

Es en ese marco en el que se sitúa el desarrollo de una plataforma de ayuda al profesorado, basado en un sistema de evaluación de los estudiantes mediante diarios de campo que los estudiantes plasman utilizando una tecnología potente y a la vez fácil de utilizar: los *blogs*.

1.3 La evaluación del nivel de satisfacción del usuario: como paso intermedio en una investigación basada en el diseño

La investigación orientada al diseño ha cogido fuerza y relevancia en los últimos años en numerosas publicaciones (Anderson; Shattuck, 2012; Kelly; Lesh; Baek, 2014). Integra la investigación y el desarrollo educativo aplicado. Se ha utilizado para la investigación de contextos de aprendizaje con una elevada complejidad tanto tecnológica como pedagógica. Los investigadores ven en este tipo de investigación un medio para generar nuevas teorías del aprendizaje, así como probar soluciones a

problemas en contextos en los que no existen claras guías o indicaciones (McKenney; Reeves, 2020).

Podemos definir la investigación orientada al diseño como (Sandoval, 2013):

1. Persigue simultáneamente mejorar la práctica y refinar la teoría;
2. Se produce en ciclos iterativos de diseño, aplicación y análisis;
3. Emplea métodos que relacionan la aplicación con los resultados;
4. Implica a los otros actores del proceso;
5. Trata de conseguir un conocimiento aplicable.

La investigación orientada al diseño (*design research*) está generando un cambio cualitativo en la relación entre la investigación y el diseño, y genera colaboraciones a largo plazo entre investigadores y profesionales (Reimann, 2013).

En este caso, un grupo de investigadores que osciló a lo largo de los años desde los ocho hasta los 32 miembros, trabajó organizándose en proyectos anuales. Uno de los aspectos básicos del proyecto era el desarrollo de una plataforma que optimizara los procesos de evaluación del Practicum. La metodología general para la dimensión I+D del proyecto en lo que respecta al desarrollo de esta plataforma siguió las pautas indicadas más arriba. Una etapa intermedia en los ciclos de mejora del producto se orientó específicamente a los niveles de usabilidad y aplicabilidad de la plataforma tanto como del diseño de evaluación basada en competencias e indicadores. Esa es la etapa que se recoge en este artículo.

2 Diseño de la intervención

2.1 Objetivos

El objetivo de esta intervención era optimizar el retorno que el profesorado de prácticas ofrecía a sus estudiantes, potenciando el desarrollo de competencias específicas previamente definidas, pero proporcionándole una herramienta que facilitase su trabajo a través de dos estrategias:

- Agilizar la elaboración de los informes de retorno, reduciendo el tiempo necesario, lo que se traduciría en una mayor frecuencia de esos informes;
- Encauzar esos informes hacia la valoración de competencias específicas previamente definidas.

Para alcanzar estos objetivos se utilizaron/construyeron estos instrumentos básicos:

Listado de competencias e indicadores a potenciar en el Practicum;

- Entorno para la elaboración de *blogs* personales por los estudiantes, *blogs* que actuarían a modo de diario de campo;
- Plataforma para el profesor (*software* informático) que le permitirían elaborar los retornos a enviar a los estudiantes.

El proceso se complementaba mediante entrevistas personales y comunicación telemática vía correo electrónico.

Además, se utilizaron otros instrumentos para evaluar la experiencia y que se indican más adelante.

2.2 Instrumentos didácticos

Se consideró que los *blogs* permitían al alumno recoger su experiencia en los centros de prácticas, escuelas, y que también le permitirían reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

Se utilizó *Blogger*, un servicio de *Google*, por los motivos siguientes:

- Es un entorno familiar para el alumno, que puede utilizar a través de su acceso al correo *Gmail*;
- Facilita tanto la participación de compañeros como la privacidad si se desea;
- La curva de aprendizaje para preparar un *blog* es muy corta.

De hecho, para enseñar cómo crear el *blog* y escribir las entradas fue suficiente una sesión de 90 minutos. También para los tutores resultó fácil comprender el uso de los *blogs*. El listado de competencias e indicadores fue valorado mediante técnica de jueces por los investigadores procedentes de las diferentes instituciones participantes en el proyecto (Tabla 1).

Tabla 1 - Listado de competencias a potenciar en el proyecto

Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza - aprendizaje en el aula
Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)
Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales), para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje
Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo
Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar la familia. Implicar los núcleos familiares en el proceso de aprendizaje
Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno

Continúa

Conclusão

Gestionar la propia formación continua a partir de las necesidades propias y del centro

Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación, Tecnologías de la Información y la Comunicación

Fuente: Los autores (2019).

Otro elemento clave del diseño fue la selección de ocho competencias que los planes de estudio asignaban a esta materia (Practicum) como objeto de desarrollo y evaluación. Cada competencia se tradujo en indicadores.

Los alumnos recibían el listado de competencias y debían etiquetar cada entrada con una (o más) de esas competencias, señalando con ello que la experiencia que narraban le había ayudado a su desarrollo. El ritmo de entradas se relacionaba con el ritmo de sesiones de prácticas traduciéndose en una entrada cada una o dos semanas. En este proceso el alumno desarrollaba la metacognición, expresando las reflexiones derivadas de las prácticas mediante sus textos en las entradas, siempre siguiendo la pauta de las competencias escogidas.

Los tutores debían valorar si los indicadores de las diferentes competencias estaban presentes en la narración que el estudiante hacía en la entrada del *blog*. Podían indicar que estaba presente, que no estaba presente, pero debería estarlo o bien que no estaba presente pero no era necesario. Además, comentaban esa valoración. Para poder facilitar la tarea de los tutores se desarrolló una herramienta *ad hoc*. Se trataba de una plataforma en la que los tutores podían ver en un lado de la ventana el listado de competencias e indicadores, con la posibilidad de realizar anotaciones, en tanto que a la derecha aparecía la entrada del *blog* (Figura 1).

Figura 1 - Plataforma para la evaluación de los blogs



Fuente: Los autores (2012).

El sistema de anotaciones se basaba en un sencillo registro de *checklist*, cuadrados sobre los que el tutor marcaba cuando encontraba algún indicador presente en la entrada del alumno. La falta de un indicador era creada automáticamente a partir de estas tres situaciones:

- El alumno había seleccionado una competencia, pero el tutor no indicaba la presencia del indicador;
- El tutor había encontrado algún indicador, pero no había marcado otros, dentro de una misma competencia;
- El tutor señalaba una competencia como que debía estar presente en la entrada, pero no marcaba como presente ningún indicador.

El razonamiento es que, si se evaluaba una competencia, los indicadores no presentes podían considerarse como que faltaban. Pero si una competencia no era objeto de evaluación, la no presencia de esos indicadores era irrelevante. En todo caso, el profesor podía añadir comentarios a sus marcas para clarificar su sentido. Pero el proceso en conjunto resultaba bastante rápido de evaluar. El valor de las observaciones se producía por acumulación: la no presencia de un indicador o la no aparición de una competencia no era un problema, pero si el hecho se repetía a partir de un momento determinado el profesor recibía un aviso y consideraba si se estaba produciendo un vacío, un problema o, si por el contrario, no tenía importancia.

La tecnología funcionaba para simplificar y optimizar el trabajo del profesor, pero sin suplantar la toma de decisiones por el tutor. Las observaciones meramente cuantitativas podían siempre ser enriquecidas con elementos cualitativos, pero, en todo caso, únicamente estaban al servicio de una valoración meditada por un tutor y no por una máquina.

La plataforma incluía también sistemas de comunicación con el alumno. Los comentarios y evaluaciones eran enviados por correo, o también permitía preparar mensajes personalizados y comentarios que eran enviados a través del mismo.

Para traducir esas observaciones en elementos valorativos que permitieran una evaluación por parte del tutor, la plataforma preparaba listados o informes individuales en los que reflejaban la presencia de los diferentes indicadores con relación a su necesidad, así como comentarios. También se podían preparar informes que se enviaban a los estudiantes. Estos informes los elaboraban los tutores a partir de borradores que generaba la herramienta.

De nuevo aquí la tecnología facilitaba la tarea del tutor, proporcionando una base para el informe que enviaba, pero dejando que fuera la inteligencia humana del evaluador la que finalmente revisase, valorase y redactase el mensaje que debía enviarse. La tecnología proporcionaba un apoyo al tutor, pero no sustituía su inteligencia ni su experiencia.

Entre las carencias merece destacar que el tutor no podía realizar observaciones directamente sobre el texto del estudiante. A pesar de que, a través de las opciones de la herramienta, el tutor podía realizar comentarios directamente en el *blog*, al igual que también los compañeros, el texto del alumno no podía ser alterado, subrayado o marcado de alguna otra forma.

Esta limitación tecnológica es importante pues normalmente es más sencillo marcar y señalar que referenciar en un texto diferente. Aunque es posible diseñar este tipo de herramientas, su complejidad excedía lo que permitía el proyecto, respetando el uso de *Blogger* como plataforma de referencia.

2.3 Escenarios, competencias e indicadores

La experiencia que se presenta a continuación se desarrolló durante un curso académico. En ese curso, la plataforma se trabajó en ocho escenarios (Tabla 2).

Tabla 2 - Escenarios

Título o nombre del escenario	Institución
Máster de Investigación, Formación y Evaluación Docente y de Aprendizajes	UB
Ingeniería Industrial. ETSEIB, Prácticas	UPC
Grado de Lengua y Literatura Catalanas. Competencias TIC	UOC
Grado de Pedagogía. Asesoramiento y Orientación en Educación	URV
Grado de Pedagogía. Comunicación e Interacción Educativa	UAB
Magisterio de Educación Infantil. Reflexión e Innovación Educativa	UIB
Magisterio de Educación Primaria. Prácticas	UB
Magisterio de Educación Primaria. Prácticas	UVIC

Fuente: Los autores (2019).

Cada escenario correspondía a una asignatura específica en unos estudios concretos. Puesto que las competencias a potenciar en cada caso dependían de un plan docente y de un plan de estudios diferente, la plataforma permitía que cada escenario utilizase su propia plantilla de escenarios y de indicadores.

En el caso del escenario 1, las competencias presentes en el plan docente eran:

Competencias específicas:

- Capacidad de análisis y de crítica fundamentada, técnicamente y ética de modelos y experiencias de evaluación educativa, así como de su comunicación pública a diferentes tipos de audiencias;
- Desarrollo de diseños de evaluación de Enseñanza-Aprendizaje originales o adaptados a las necesidades de diferentes contextos;
- Aportación de soluciones a problemas asociados a casos específicos de evaluación de Enseñanza-Aprendizaje.

Competencias transversales

- Gestión de la información a partir de búsquedas especializadas sobre evaluación educativa;
- Aprendizaje continuado y autónomo respecto a las tareas asociadas a la asignatura.

Para el proyecto, se seleccionaron únicamente tres competencias a trabajar:

1. Capacidad de análisis y de crítica fundamentada, técnicamente y ética de modelos y experiencias de evaluación educativa, así como de su comunicación pública a diferentes tipos de audiencias;
2. Aportación de soluciones a problemas asociados a casos específicos de evaluación de Enseñanza-Aprendizaje;
3. Gestión de la información a partir de búsquedas especializadas sobre evaluación educativa.

Para cada una de las competencias indicadas, se elaboraron tres indicadores:

- 1.1. Muestra conocimientos sobre los principales conceptos, principios y modelos vinculados a la evaluación de la formación, del logro docente y de los aprendizajes;
- 1.2. Hace referencia a diferentes objetos de evaluación, contextos y/o etapas educativas;

- 1.3. Ejerce un juicio crítico frente a las informaciones que contienen los documentos encontrados, evidenciando ser consciente de los valores subyacentes en propuestas de evaluación;
- 2.1. Muestra habilidades para elaborar instrumentos de recogida de información;
- 2.2 Es capaz de seleccionar estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las finalidades, contenidos, políticas, condiciones... que enmarcan el proceso evaluativo;
- 2.3 Muestra iniciativa y autonomía en la propuesta de soluciones;
- 3.1 Demuestra haber hecho búsquedas de información relevante relativas al ámbito de estudio de forma autónoma y significativa;
- 3.2 Ha consultado fuentes diversas (ERIC, revistas especializadas, libros...);
- 3.3 Hace un tratamiento ético de la información que muestra en el *blog* (cita adecuadamente las fuentes, elimina datos privados, censurables o delicados...).

3 Materiales y métodos

Esta investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra se seleccionó mediante un procedimiento intencional no probabilístico, incluyendo estudiantes y tutores universitarios pertenecientes a diversas instituciones educativas españolas: UB, UOC, URV, UAB, UIB, UPC y UVIC, implicados en asignaturas específicas del Practicum durante todo un curso académico.

El proyecto en su conjunto utilizó diferentes fuentes de datos para evaluar la experiencia. Se analizó el contenido de las entradas de los *blogs*, es decir, los diarios de los alumnos, considerando tanto el contenido como la naturaleza (textos descriptivos, reflexivos y metacognitivos) (Portillo Vidiella; Cano García, 2016), aplicando técnicas cualitativas de análisis temático para identificar textos descriptivos, reflexivos y metacognitivos.

También se analizaron los retornos que los profesores proporcionaron a los alumnos de Practicum, el cual quedaba registrado en la plataforma. Se analizó tanto el contenido como la frecuencia, extensión y la generación de diálogo posterior. En particular, se analizó la selección de competencias por parte de profesores y estudiantes. Se trató de un diseño complejo con un equipo numeroso que

proporcionaba un valor adicional al incrementar la muestra permitiendo varias líneas de trabajo.

En este artículo se presentan únicamente los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes, así como de otro cuestionario similar aplicado al profesorado, a partir del análisis descriptivo realizado.

3.1 Cuestionario de satisfacción para los estudiantes

Se trataba de un listado de 16 ítems que el estudiante valoraba mediante escalas de Likert. Además, disponía de espacio para añadir observaciones mediante texto libre.

Los ítems fueron (Tabla 3):

Tabla 3 - Ítems del cuestionario a los estudiantes

1. Grado de conocimiento de los <i>blogs</i> antes del inicio de esta experiencia
2. La información recibida al inicio de curso para el uso del <i>blog</i> ha sido adecuada
3. El soporte técnico recibido en el desarrollo de la experiencia ha sido adecuado
4. La elaboración de <i>blog</i> me ha resultado fácil técnicamente
5. Recomendaría volver a utilizar el <i>blog</i> para actividades similares
6. Las competencias propuestas para la experiencia son importantes para la titulación
7. La experiencia ha sido útil para mi proceso de aprendizaje
8. La experiencia ha sido útil para el desarrollo de dinámicas de trabajo en grupo
9. A través del desarrollo del <i>blog</i> he sido más consciente de las competencias que había escomido
10. Para que el <i>blog</i> sea útil tiene que estar relacionado con las actividades restantes que se proponen en la asignatura
11. La forma de trabajar de esta experiencia la recomendaría para trabajar otras áreas, campos de conocimiento y/o asignaturas
12. El volumen de trabajo que me ha requerido la elaboración de <i>blog</i> ha sido adecuado
13. El número de comentarios del tutor/a ha estado suficiente para mejorar mis competencias
14. Los comentarios del tutor/a han resultado útiles para mejorar mis competencias
15. Consultar los <i>blogs</i> de los compañeros y recibir sus comentarios me ha resultado útil para mejorar mis competencias
16. Grado de satisfacción con esta experiencia

Fuente: Los autores (2019).

3.2 Cuestionario de satisfacción del profesorado

El cuestionario al profesorado incluía cuatro apartados:

- Valoración de elementos técnicos del proceso;
- Valoración del proceso de aprendizaje;

- Valoración de la evaluación;
- Valoración general

Estos apartados contenían 13 ítems que a su vez estaban relacionados con los ítems contenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes. Los ítems están recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4 - Ítems del cuestionario a los profesores

1. Facilidad de uso del aplicativo para evaluar los <i>blogs</i>
2. Grado en que el diseño del aplicativo facilita el objetivo de la experiencia
3. Grado en que se puede asumir el volumen de trabajo que requiere la evaluación de los <i>blogs</i>
4. Grado en que las competencias seleccionadas son significativas para el perfil del profesional del estudiante
5. Grado en que las competencias seleccionadas son significativas para la asignatura en concreto
6. Utilidad de las afirmaciones o indicadores para identificar el nivel de logro de las competencias
7. Utilidad de la experiencia para el aprendizaje en el marco de la asignatura
8. Utilidad de la experiencia para el aprendizaje en otras áreas de conocimiento o asignaturas
9. Facilidad de la aplicación para proporcionar una retroalimentación ágil y de calidad
10. Grado en que la evaluación que se realiza con el aplicativo promueve la autonomía del alumnado
11. Grado en que la evaluación que se realiza con el aplicativo promueve la motivación del alumnado
12. Grado en que la evaluación permite la mejora en las competencias
13. Satisfacción general con la experiencia

Fuente: Los autores (2019).

3.3 Validez y fiabilidad de los instrumentos

Los dos cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación interna mediante juicio de expertos. Dada la amplia composición del grupo de investigación, ambos cuestionarios fueron también revisados por los investigadores del grupo que mediante técnicas de *focus group* fortalecieron la validez de los mismos. Por otro lado, las respuestas de los profesores proporcionaron también la opinión de jueces externa como se describe en la discusión.

El carácter limitado de la experiencia no permitió un estudio previo de fiabilidad. Obviamente estos instrumentos en los que se recogen los niveles de satisfacción de usuarios en relación a una innovación educativa están sujetos a la

variabilidad propia de todos los datos basados en declaraciones y percepciones subjetivas.

Hay que señalar que el centro del proyecto y su objetivo estaban puestos en el desarrollo de instrumentos y estrategias que potenciaran el retorno de los profesores a los estudiantes enriqueciendo sus experiencias en el Practicum sin un incremento perceptible de trabajo y dedicación.

4 Resultados y discusión

4.1 Cuestionario a los tutores

A partir de las respuestas de 37 tutores de diferentes universidades, el primer dato que encontramos es un elevado nivel de satisfacción con el instrumento utilizado: 8,6 sobre 10.

Gros Salvat y Cano García (2021) señalaron que una de las finalidades más usuales del empleo de tecnologías digitales es la facilidad de almacenamiento y gestión de datos. A pesar de que los estudios no incidían en el valor añadido para el aprendizaje autónomo, el rol de la tecnología para fomentar la autorregulación podría ser una finalidad de gran impacto pedagógico, como indican Marín, Benito y Darder Mesquida (2020). En este caso, el proyecto se centraba en la facilidad de una herramienta que permitiese evaluar ciertas competencias fomentando la autorreflexión del estudiante al tiempo que no incrementase el tiempo necesario por parte del profesor. Respecto al primer aspecto, encontramos un nivel positivo de satisfacción: la plataforma utilizada se consideró fácil de utilizar y amigable o atractiva (7,1/10) y que facilitaba esos aspectos de autorregulación del aprendizaje (7,2/10).

Sin embargo, no estuvieron tan de acuerdo en que su volumen de trabajo no se incrementase: no era fácil asumir el tiempo que requería el sistema para evaluar los *blogs* (6,4). Hay que hacer notar que se trata de declaraciones de los profesores ya que no existe un registro objetivo del tiempo que dedicaron y su relación con el tiempo que les habría correspondido dedicar en razón de su nivel de contratación. Sería interesante combinarlo, en el futuro, con datos objetivables que superen la percepción de los participantes.

Existe un elevado consenso en que las competencias seleccionadas eran significativas y adecuadas para el perfil como profesionales de los alumnos (8,4/10) así como para la asignatura tal y como estaba diseñada en el plan de estudios y en

su propio plan docente (8,9/10). Respecto a indicadores utilizados, es decir, las expresiones que los profesores marcaban para valorar la reflexión del alumno, los consideraron útiles para valorar el nivel de desarrollo de cada competencia (8,3/10).

La experiencia en su conjunto se valoró muy positivamente y de aplicación tanto en esta asignatura (8,8/10) como en otras de diferentes áreas de conocimiento (8,7/10).

También opinaron hasta qué punto esta plataforma promovía la autonomía del alumno (7,8/10) y su motivación (7,4/10).

Finalmente, se destaca como el retorno permitió a los alumnos asimilar fácilmente qué competencias no había sido trabajadas suficientemente, aspecto relevante para estimular la agencia del estudiantado (Adie; Willis; Van der Klieij, 2018).

4.2 Cuestionario a los estudiantes

Las respuestas de los estudiantes reflejan una gran disparidad, al revés de lo que sucedía con el profesorado. Esta dispersión es especialmente importante en algunos ítems, como por ejemplo los conocimientos técnicos previos de los participantes en relación al uso de *blogs* (5,2/10 con una desviación típica de 2,6). La valoración de la utilidad de los comentarios de los tutores también refleja esta dispersión con un valor medio bajo (5,8/10 con una desviación típica de 2,4).

Con menores grados de dispersión, tampoco fueron muy valorados el soporte técnico (6,3/10) ni la aplicabilidad en otras áreas (6,2/10). Por el contrario, la mayoría de los otros aspectos del cuestionario recibieron mejores valoraciones:

La información que se les proporcionó al comienzo del curso para utilizar el *blog* (7,1/10), lo cual corrobora la idea de Hattie y Timperley (2007) respecto a la relevancia de disponer de información para el *feed-up*, esto es para orientar hacia dónde deben de dirigir sus esfuerzos.

- El volumen de trabajo que les supuso elaborar el *blog* (7,4/10);
- El número de comentarios de los tutores, que se han considerado suficientes (7,9/10).

La posibilidad de poder consultar los *blogs* de los compañeros o recibir sus comentarios, lo que les ayudó al desarrollo de las competencias (7,4/10). Esta práctica ya ha sido considerada como una fuente informal de *feedback* por Nicol y Macallum (2021) cuando se refieren a los comparadores naturales que emplea el estudiantado para internalizar el *feedback* y conseguir una retroalimentación interna,

entendida esta como el nuevo conocimiento que los estudiantes generan al contrastar sus conocimientos y competencias actuales con información de referencia.

Los estudiantes valoraron los aprendizajes técnicos ligados al uso de *Blogger* (8,1/10), lo que es interesante si se considera que en realidad todos los estudiantes seguramente habían utilizado *blogs* en alguna asignatura anterior, pero no con la frecuencia y tiempo ni con el nivel de retorno presente aquí. Destacar que en este aspecto la desviación típica fue baja (1,4), es decir hubo un gran acuerdo entre los estudiantes.

También las competencias fueron apreciadas por los estudiantes (8,2/10) y el uso del *blog* les orientó en su trabajo hacia el desarrollo de esas competencias (8/10).

Globalmente, los alumnos han considerado la experiencia útil para su proceso de aprendizaje (7,7/10) y la recomendarían para actividades similares (7,6/10).

5 Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo principal optimizar el *feedback* que el profesorado ofrece a los estudiantes durante el Practicum, facilitando una evaluación centrada en competencias específicas y utilizando *blogs* personales integrados una plataforma digital. La plataforma fue valorada positivamente tanto por estudiantes como por tutores, destacando especialmente su accesibilidad y facilidad de uso. Los resultados reflejan que el uso de *blogs* contribuyó de forma significativa al desarrollo de competencias clave como la autorregulación, la reflexión crítica y la competencia digital.

Desde una perspectiva pedagógica, el valor principal de esta propuesta radica no solo en la adopción de una tecnología específica (*blogs*), sino en cómo dicha herramienta permite implementar una evaluación formativa más continua, reflexiva y centrada en el estudiante. Los resultados obtenidos indican que la integración de *blogs* en diversas prácticas educativas potencia la autorregulación al permitir a los estudiantes ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje y monitorear su progreso. Asimismo, la posibilidad de recibir *feedback* constante, visible y registrado facilitó una reflexión más profunda, enriqueciendo significativamente la calidad de la evaluación en comparación con métodos convencionales.

Desde una visión crítica, este trabajo subraya que el valor añadido no reside únicamente en el uso tecnológico de *blogs*, sino en cómo estos facilitan una

evaluación formativa más profunda y reflexiva, coherente con el marco conceptual de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) y la Web 2.0. Los *blogs* no fueron concebidos como núcleo central de una propuesta formativa específica, sino como herramientas que enriquecen diferentes contextos y propuestas formativas existentes, mostrando así una flexibilidad y adaptabilidad destacable.

Sin embargo, se identificaron importantes limitaciones que deben considerarse para futuras implementaciones. En particular, algunos tutores manifestaron que la metodología implicó un incremento en el tiempo dedicado a la evaluación, lo que podría comprometer su sostenibilidad en contextos donde el tiempo es un recurso limitado. Un estudio posterior con registro de tiempos dedicados nos permitiría tener una visión más objetiva de este aspecto. A su vez, este hallazgo sugiere la necesidad de proporcionar al profesorado formación específica en estrategias de *feedback* más ágiles y efectivas, así como explorar tecnologías que simplifiquen este proceso sin perder profundidad analítica.

Además, la variabilidad en las percepciones estudiantiles respecto a la utilidad y calidad del *feedback* recibido subraya la importancia de mejorar tanto la calidad comunicativa como la precisión pedagógica de los mensajes proporcionados por los tutores. Futuros estudios podrían abordar cómo la formación específica del profesorado influye en la calidad y eficacia del *feedback* proporcionado a través de estas herramientas digitales.

Finalmente, los resultados obtenidos reafirman el marco teórico inicial basado en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) y la Web 2.0, destacando la utilidad de herramientas digitales para promover competencias esenciales en el siglo XXI. Hay que destacar que la herramienta ha tenido efectos positivos no previstos inicialmente como potenciar la autonomía del alumno, potenciar sus niveles de autorreflexión o incrementar su competencia digital.

Pero la aplicación de la plataforma durante este curso y el estudio recogido en este trabajo fue el punto de partida para darla por buena en una fase inicial de diseño y desarrollo, habiendo demostrado su adaptabilidad a diferentes asignaturas e instituciones y tutores.

Para acabar, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en la formación del profesorado para gestionar eficientemente el tiempo y la calidad del *feedback* mediante herramientas digitales avanzadas. Asimismo, se recomienda profundizar en el modo en que las tecnologías digitales pueden integrarse aún más

efectivamente en prácticas pedagógicas valiosas, explorando su potencial para reforzar significativamente los procesos metacognitivos, reflexivos y autorregulados del aprendizaje.

Referencias

- ADIE, L. E.; WILLIS, J.; VAN DER KLEIJ, F. M. Diverse perspectives on student agency in classroom assessment. *Australian Educational Researcher*, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0262-2>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-018-0262-2>. Acceso en: 2 abr. 2024.
- AGUADED, I.; LÓPEZ MENESES, E.; ALONSO DÍAZ, L. Innovating with blogs in university courses: a qualitative study. *The New Educational Review*, [S. l.], v. 22, n. 3-4, p. 103-115, 2010.
- AJJAWI, R.; BOUD, D. Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, v. 43, n. 7, p. 1106-1119, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2018.1434128>. Acceso en: 2 abr. 2024.
- ALLAL, L. Metacognitive regulation of writing in the classroom. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (ed.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdã: University Press, 2000. p. 145-166.
- ANDERSON, T.; SHATTUCK, J. Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, Washington, v. 41, n. 1, p. 16-25, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X11428813>. Acceso en: 20 abr. 2024.
- BARTOLOMÉ PINA, A. *El profesor cibernauta: ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Graó, 2008.
- BARTOLOMÉ PINA, A.; CANO GARCIA, E.; COMPAÑÓ, P. Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. In: PAGÉS, T. (coord.). *Buenas prácticas docentes en la universidad: modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE/Octaedro, 2011, p. 77-85.
- BARTOLOMÉ PINA, A.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E.; TELLADO-GONZÁLEZ, F. La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *Revista de docencia universitaria*, v. 12, n. 1, p. 159-176, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6430>. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6430>. Acceso en: 2 abr. 2024.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, R.; ZEIDNER, M. (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.
- BOLLAG, B. Making an art form of assessment. *Chronicle of Higher Education*, Washington, v. 56, n. 10, p. 8-10, 2006.
- BOUD, D. *Implementing student self-assessment*. Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated, 1991.

BOUD, D.; MOLLOY, E. (coord.). *El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea, 2015.

CASSIDY, S. Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, Oxfordshire, v. 36, n. 8, p. 989-1000, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.503269>. Acceso en: 2 abr. 2024.

CASTAÑEDA QUINTERO, L. J.; ADELL SEGURA, J. (coord.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil, 2013.

CEBRIÁN HERREROS, M.; FLORES VIVAR, J. (ed.). *Blogs y periodismo en Internet*. Madrid: Fragua, 2007.

CHURCHILL, D. Web 2.0 in education: a study of the explorative use of blogs with a postgraduate class. *Innovations in Education and Teaching International*, Londres, v. 48, n. 2, p. 149-158, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564009>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2011.564009>. Acceso en: 2 abr. 2024.

DÍAZ-BARRIGA, Á. Competencias en educación: corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Madrid, v. 2, n. 5, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/44>. Acceso en: 20 abr. 2024.

DYRUD, M. A.; WORLEY, R. B.; FLATLEY, M. E. Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, [S. l.], v. 68, n. 1, p. 77-80, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/108056990506800111>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/108056990506800111>. Acceso en: 2 abr. 2024.

FARMER, B.; YUE, A.; BROOKS, C. Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: a case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 123-136, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1215>. Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1215>. Acceso en: 2 abr. 2024.

GARCÍA-JIMÉNEZ, E. Assessment of learning: from feedback to self-regulation: the role of technologies. *RELIEVE*, [S. l.], v. 21, n. 2, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17264>. Acceso en: 2 abr. 2024.

GROS SALVAT, B.; CANO GARCÍA, E. Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática. *RIED*, Madrid, v. 24, n. 2, p. 107-125, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>. Disponible en:
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28886>. Acceso en: 2 abr. 2024.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, Washington, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI:
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Disponible en:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>. Acceso en: 20 abr. 2024.

HUFFAKER, D. A. Let them blog: using weblogs to promote literacy in K-12 classroom. In: HIN, L. T. W.; SUBRAMANIAM, R. (ed.). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level*. [S. l.]: Idea Group, 2006. p. 337-356.

KELLY, A. E.; LESH, R. A.; BAEK, J. Y. *Handbook of design research methods in education: innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. Nova York: Routledge, 2014. DOI:
<https://doi.org/10.4324/9781315759593>. Disponible en:
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315759593/handbook-design-research-methods-education-anthony-kelly-richard-lesh-john-baek>. Acceso en: 2 abr. 2024.

KLUGER, A. N.; DENISI, A. S. The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 119, n. 2, p. 254-284, 1996. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/232458848_The_Effects_of_Feedback_Interventions_on_Performance_A_Historical_Review_a_Meta-Analysis_and_a_Preliminary_Feedback_Intervention_Theory. Acceso en: 2 abr. 2024.

LADYSHEWSKY, R. K.; GARDNER, P. Peer assisted learning and blogging: a strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork, *Australasian Journal of Educational Technology*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 241-257, 2008. DOI:
<https://doi.org/10.14742/ajet.1207>. Disponible en:
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1207>. Acceso en: 2 abr. 2024.

LEAHY, S.; LYON, C. J.; THOMPSON, M.; WILLIAM, D. Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, Washington, v. 63, n. 3, p. 19-24, 2005.

MARÍN, V. I.; BENITO, B.; DARDER MESQUIDA, A. Technology-enhanced learning for student agency in higher education: a systematic literature review. *Interaction Design and Architecture(s)*, [S. l.], n. 45, p. 15-49, 2020. DOI:
<https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001>. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/345341734_Technology-Enhanced_Learning_for_Student_Agency_in_Higher_Education_a_Systematic_Literature_Review. Acceso en: 2 abr. 2024.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. Educational design research: portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, Oxford, v. 55, n. 1, p. 82-92, 2020. DOI: <http://www.doi.org/10.1111/medu.14280>. Disponible en:

<https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.14280>. Acceso en: 3 abr. 2024.

MOLINA, P.; JIMENO, L. A.; PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVÍS-DEVÍS, J.; VILLAMÓN, M.; VALCÁRCEL, J. V. Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario. *Edufec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Palma, n. 43, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21556/edufec.2013.43.335>. Disponible en: <https://www.edufec.es/revista/index.php/edufec-e/article/view/335>. Acceso en: 2 abr. 2024.

NICOL, D.; MCCALLUM, S. Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, v. 47, n. 3, p. 424-443, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2021.1924620>. Acceso en: 20 abr. 2024.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>. Disponible en: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221>. Acceso en: 20 abr. 2024.

PARCERISA ARAN, A. Recensione: Cano, E. (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla, 224 páginas. *Profesorado*, [S. l.], v. 20, n. 1, 2016.

PONS-SEGÚ, L.; FERNÁNDEZ-FERRER, M. La tecnología y la evaluación formativa: twitter como herramienta para el peer-assessment y el feedforward. In: CABRERA LANZO, N.; MAYORDOMO SAIZ, R. M. (coord.). *El feedback formativo en la universidad: experiencias con el uso de la tecnología*. Madrid: Universidad de Barcelona, 2016. p. 117-134.

PORTILLO VIDIELLA, M. C.; CANO GARCÍA, E. Regulating the writing process in the teacher training practicum guided by feedback at the university of Barcelona. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 75-59, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1011083>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2015.1011083>. Acceso en: 20 abr. 2024.

PRETE, A. D.; CABERO ALMENARA, J. Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Apertura*, Guadalajara, v. 11, n. 2, p. 138-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1521>. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1521>. Acceso en: 2 abr. 2024.

REIMANN, P. Design-based research: designing as research. In: LUCKIN, R.; PUNTAMBEKAR, S.; GOODYEAR, P.; GRABOWSKI, B. L.; UNDERWOOD, J.; WINTERS, N. (ed.). *Handbook of design in educational technology*. Nova York: Routledge, 2013. p. 44-52.

RIBEIRO PEREIRA, D.; FLORES, M. A. Concepciones y prácticas de evaluación en la educación superior: un estudio con profesores universitarios portugueses. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.001>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4010/4274>. Acceso en: 2 abr. 2024.

SANDOVAL, W. A. Educational design research in the 21st century. In: LUCKIN, R.; PUNTAMBEKAR, S.; GOODYEAR, P.; GRABOWSKI, B. L.; UNDERWOOD, J.; WINTERS, N. (ed.). *Handbook of design in educational technology*. Nova York: Routledge, 2013. p. 388-396.

SELINGO, J. In the classroom, web logs are the new bulletin boards. *New York Times*, Nova York, 19 ago. 2004.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Washington, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654307313795>. Acceso en: 2 abr. 2024.

STOBART, G. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010.

WILLIAMS, J. B.; JACOBS, J. Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 232-247, 2004. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1361>. Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1361>. Acceso en: 2 abr. 2024.