

Esriptura de blogs reflexius per a l'avaluació de competències a la universitat

Ma Cinta Portillo, Pilar Iranzo, Ma. Rosa Rosselló i Jaume Fabregat

1. Introducció

L'experiència que presentem forma part del projecte de recerca: "L'avaluació formativa de competències mitjançant blogs"¹, que promou el procés d'autoregulació de l'alumnat sobre els propis aprenentatges a través de contribucions reflexives periòdiques en blogs per autoavaluar competències i s'ha desenvolupat al llarg del curs escolar 2011-12 en tres contextos docents universitaris: Pedagogia (URV), Grau de Mestre d'Educació Primària (UB), Grau de Mestre d'Educació Infantil (UIB) i està en vies d'iniciació a Enginyeria industrial (UPC).

La comunicació presenta, primerament, el marc teòric i metodològic de la recerca seguida dels objectius que orienten el treball. A continuació, es descriuen les quatre experiències esmentades, incloent-hi les reflexions sobre l'anàlisi dels blogs reflexius. Finalment, es presenten les conclusions i consideracions per a la millora.

2. Enfocament i objectius de la recerca

El marc general de la recerca, exposat en treballs precedents (Bartolomé, Cano, Compañó; 2011), es va iniciar en un projecte anterior² i està centrat en la valoració dels blogs com a instruments per al desenvolupament de competències, amb el següent punt de partida: El desenvolupament de les competències té un component de reflexió i d'autoregulació (Boekaerts et al., 2000) sobre les actuacions contextualitzades en els entorns d'ensenyament-aprenentatge. Per tal de promoure i facilitar la reflexió i l'autoregulació de competències per part de l'alumnat i el seguiment i avaluació per part del professorat, és oportú disposar d'instruments afavoridors, un dels quals pot ser el blog. Els blogs usats en àmbits acadèmics, tenen un valor afegit de motivació, pel fet de ser instruments que l'alumnat no desconeix i que valora -formen part de la seva

¹ Projecte REDICE A1002-04. ICE UB (2011-2012).

² "L'avaluació de las competències transversals dels estudiants dels títols de mestre de la UB mitjançant un entorn basat en la web 2.0". Projecte REDICE A0801-03, ICE UB (2009-2010).

socialització-. Permeten una participació àgil i són idonis per fomentar l'autonomia i l'autogestió. Alhora, però, pel fet d'estar més associats a àmbits d'ús social no acadèmics, quan són usats amb finalitats altres que les lúdiques i les pròpies de la comunicació en xarxes socials, convé regular-ne l'ús i orientar-ne l'estructura, el contingut i el registre de formalitat. El tipus de blog requerit té una orientació professionalitzadora, en una línia afí als plantejaments de Zabalza (2004).

Al servei de la finalitat exposada, s'ha creat un software, com a llista de verificació, que permet que l'elaboració del blog i la seva avaluació segueixin un procés útil i satisfactori. Així, d'una manera ràpida i eficaç, el professorat pot incentivar, reorientar o corregir les aportacions que ha presentat periòdicament l'alumnat (Bartolomé, 2008). Una mostra del software es pot veure a les dues taules següents.

10 Novem 2009 - 11:07 PM
10 Novem 2009 - 11:09 PM
11 Gener 2010 - 11:49 AM

1 - ENSENY-APREN - Planificar, desenvolupar i avaluar per transformar (amb fonamentació teòrica i pràctica) les situacions d'ensenyament-aprenentatge a una aula

Item	10 Novem 2009 - 11:07 PM	10 Novem 2009 - 11:09 PM	11 Gener 2010 - 11:49 AM
Fonamenta objectius i/o accions (amb bases teòriques, anàlisi de situació a l'aula, ...)?	☒	☒	☒
Sinforma (cerca, identifica, analitza, valora i integra dades per al procés d'ensenyament-aprenentatge)?	☒	☒	☒
Planifica tasques que pensa dur a terme per ajudar a assolir els aprenentatges?	☒	☒	☒
Desenvolupa feines planificades, aplicant flexibilitat -si cal- i adaptant-les?	☒	☒	☒
Avalua (recull informació de la progressió de l'alumnat, en fa una valoració i/o emet criteris de millora)?	☒	☒	☒

2 - COL·LABORACIÓ - Treballar en equip (de cicle, educatiu, de matèries)

Item	10 Novem 2009 - 11:07 PM	10 Novem 2009 - 11:09 PM	11 Gener 2010 - 11:49 AM
Assumeix activament tasques docents (conèixer, portar un petit grup, ajudar individualment un alumne, etc.), si pot, de forma coordinada amb el professorat del centre?	☒	☒	☒
Assumeix activament tasques paradocents (vigilar pati, cordar bates, rentar mans, trucades diverses, redactar anunci, etc.)?	☒	☒	☒
S'interessa per coordinar-se (aprendre i conèixer) amb d'altres grups i professors, començant pel paral·lel?	☒	☒	☒
S'adapta i/o proposa alternatives fonamentades a plans i accions que s'han preestablert en matèries, curs, etc?	☒	☒	☒
Atén a l'equip de companys del curs sobre els temes en els quals treballa?	☒	☒	☒

3 - DIVERSITAT - Concebre, promoure i regular dispositius (individuals i grupals) per atendre la diversitat. Implicar l'alumnat en el propi aprenentatge

Item	10 Novem 2009 - 11:07 PM	10 Novem 2009 - 11:09 PM	11 Gener 2010 - 11:49 AM
Mostra expectatives envers tots els alumnes?	☒	☒	☒
Afavors la participació i motiva l'aprenentatge de tots els alumnes, tenint en compte les diferències individuals?	☒	☒	☒
Implica l'alumnat a ser actiu en el seu aprenentatge i a autoregular-se?	☒	☒	☒
Mostra capacitat d'empatia en analitzar els problemes de conducta i aprenentatge, responant amb fermesa i comprensió les actituds aparentment provocadores de l'alumne?	☒	☒	☒

Taula 1



Taula 2

D'aquest punt de partida deriva el treball que presentem aquí. En la línia de la recerca, aquesta aportació segueix un enfocament sociocultural de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge (Castelló, Banales, Vega: 2010), a través de l'autoavaluació de competències (Cano, 2005; Geli, Pèlach, 2008; Boud, 1991), el qual és una concreció d'aportacions de referència que, en els darrers anys, han contribuït a desenvolupar i situar la concepció de l'enfocament competencial (Perrenoud (2004). Aquestes aportacions serveixen d'orientació general, s'han de contextualitzar a cada experiència i porten a definir les competències dins del context de cada escenari.

Ja que aquest procés de regulació no s'efectua a través de l'observació directa de les actuacions de l'alumnat, sinó que s'efectua a través de la seva escriptura, les anàlisis de les produccions escrites s'han de posar en relació amb les dades contextuals. És a dir, amb el procés d'acompanyament de l'escriptura, a través de les orientacions proporcionades i amb les consignes donades, amb les situacions on s'ha concretat l'experiència, amb les formes discursives, amb les competències definides i amb els continguts d'aprenentatge als que es refereixen aquestes produccions.

Ja que el nostre focus d'atenció és l'escriptura de l'alumnat, cal plantejar-se quin és el nivell de competència comunicativa que es requereix per a la participació a la recerca. És evident que la competència comunicativa requerida per al compliment adequat dels objectius d'autoregulació és una competència altament transversal, necessària, però no

sempre suficientment treballada. Això no obstant, és cert que actualment hi ha una presa de consciència i una sensibilitat més gran cap a aquest problema i que sorgeixen nombroses i interessants reflexions i propostes en aquesta direcció (Carlino, 2005; Riestra, 2008, 2010; Castelló, 2007a, 2009, 2010; entre d'altres), que s'ha vist incentivada a partir del procés de reflexió docent iniciat amb la creació de l'EEES i dels currículums competencials.

Aprofundint, doncs, en el nivell de competència comunicativa requerida, observem que el procés de reflexió que l'alumnat ha de desenvolupar per autoavaluar competències ens porta al concepte de metacognició. Aquest concepte es relaciona amb els processos cognitius conscients, com el control executiu, l'autoregulació o l'autoconcepte, necessaris per a l'aprenentatge significatiu en contextos educatius (Mateos, 2001). Tanmateix, segons Pozo (2003), la metacognició no implica sempre un procés reflexiu; també hi ha metacognició en el coneixement declaratiu, purament descriptiu. Ara bé, quan la metacognició conté el component reflexiu és quan permet l'autoregulació i fa propici un coneixement estratègic (Monereo i Castelló, 1997; Pozo, Monereo i Castelló, 2001). En aquest sentit, doncs, la metacognició està associada a la presa de consciència dels coneixements i al fet de ser conscients, també, dels processos mentals necessaris per gestionar-los; però, sobretot, porta a l'explicitació reflexiva i conceptualitzada, mitjançant la qual es posa de manifest el nivell de consciència adquirit.

En conseqüència amb el que acabem d'exposar, aquesta comunicació té com a propòsits específics, els següents objectius:

1. Descriure les quatre experiències, presentant els criteris en què s'ha basat l'orientació teòrica i metodològica i el feedback proporcionats pel professorat en el procés d'escriptura dels blogs per tal d'ajudar a regular i a autoregular el procés seguit des de cada escenari.
2. Presentar resultats d'anàlisi del procés d'escriptura reflexiva i metacognitiva dels blogs de l'alumnat per avaluar les competències transversals definides, atenent tant a l'anàlisi del contingut com als aspectes discursius i formals i a la seva interrelació.
3. Relacionar els processos seguits per a l'avaluació de competències amb les característiques rellevants de cada escenari.

3. Descripció del treball

Aquesta recerca s'ha concretat en 3 assignatures dels contextos universitaris esmentats i en el context de pràctiques d'Enginyeria. Per a cada cas s'han seleccionat les competències més adients, s'han tingut en compte els plans docents i les directrius de la recerca. Les orientacions docents proporcionades a l'alumnat per a la seva formació han tingut aspectes comuns i aspectes diferents. El professorat ha fet el seguiment de les produccions escrites a través del dispositiu web 2.0 (vegeu Taules 1 i 2), el qual permet interaccionar amb l'alumnat proporcionant-li el feedback necessari per valorar les seves aportacions. L'alumnat ha presentat escrits on descriu i reflexiona, a propòsit dels continguts propis de cada escenari, sobre la seva actuació i la relaciona amb alguna de les competències, tot aportant una autoavaluació de caràcter metacognitiu, on manifesta en quin grau es fa conscient del seu procés d'aprenentatge, de com és capaç d'explicitar-lo i de com és capaç d'autoregular-lo.

3.1. Experiència 1

3.1.1. Presentació.

El 1r cas s'ha desenvolupat a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona dins del Grau en Educació Primària i, concretament, a l'assignatura Pràctiques 2 (obligatòria de 27 cr.) que l'alumnat cursa a 3r. curs i que forma part de la Matèria Pràcticum, juntament amb Pràctiques 1 i Pràctiques 3. (vegeu <http://www.ub.edu/fprofessorat/>). Aquesta és la 2a ocasió en què l'assignatura participa en la recerca.

3.1.2. Desenvolupament.

El curs 2011-12, han participat en l'experiència que es presenta aquí 13 alumnes i la seva professora i s'han seguit les fases de treball que es presenten a continuació:

3.1.2.1. Competències:

Abans de l'inici del curs, es van seleccionar 7 competències específiques. Per a la seva delimitació, es va partir de les competències transversals i de les específiques, expressades al Pla docent i aprovades per l'Aneca i de les orientacions de l'AQU (<http://www.aqu.cat/>). Les competències definides han estat les següents:

1. Aprofundir en el coneixement de la realitat escolar. Indicadors:

- a) Extreure dades significatives de la interrelació entre agents educatius.

- b) Explora els recursos educatius que ofereix l'entorn del centre.
 - c) Analitza la dinàmica de la vida al centre identificant seves característiques.
2. Relacionar els principis educatius i curriculars del centre en relació amb la pràctica educativa. Indicadors:

- a. Identifica trets de funcionament i activitats que donen singularitat al centre.
- b. Relaciona implicacions professionals, tasques dels d'equips, projectes amb les necessitats de l'alumnat de l'escola.
- c. Valora críticament els prejudicis i discriminacions que puguin aparèixer en els àmbits escolars.

3. Integrarse en l'equip docent de l'escola per compartir experiències i coordinar-se.

Indicadors:

- a. Analitza l'organització del centre per entendre el seu funcionament.
- b. Mostra disposició a intervenir en sessions d'organització i planificació.
- c. Aporta propostes de millora en el treball educatiu del centre.

4. Emprar coneixements teòrics i pràctics adquirits adaptant-los a la diversitat de l'aula.

Indicadors:

- a. Analitza la vida a l'aula, l'ambient general i el seu funcionament i normes.
- b. Identifica estratègies de dinamització i necessitats d'atenció personalitzada.
- c. Participa en els processos de planificació de l'activitat docent.
- d. Reflexiona sobre la dinàmica pròpia de la vida a l'aula.
- e. Relaciona teoria i pràctica amb observacions sistemàtiques.

5. Mostrar una actitud responsable i participativa a l'escola de pràctiques i a l'aula.

Indicadors:

- a. Assumeix activitats relacionades amb la vida de l'aula.
- b. S'implica en actuacions relacionades amb tasques d'e-a..
- c. Explicita els criteris que guien les seves actuacions en relació.

6. Dissenyar i desenvolupar intervencions educatives atenent la diversitat de l'aula i de les àrees curriculars. Indicadors:

- a. Capta interessos i necessitats d'aprenentatge i fa propostes d'optimització.
- b. Dissenya unitats didàctiques tenint en compte els nivells de l'alumnat i l'adequació dels nous continguts d'aprenentatge.
- c. Afavoreix nivells i formes d'interacció a l'aula.
- d. Justifica el desenvolupament metodològic de la unitat didàctica.
- e. Reflexiona sobre la planificació i el disseny de la unitat didàctica.

7. Avaluar el desenvolupament de les intervencions educatives. Indicadors:

- a. Realitza una auto observació crítica del desplegament de la pròpia intervenció.
- b. Avalua el procés d'ensenyament dut a terme amb l'aprenentatge assolit.
- c. Avalua el procés de disseny, el desenvolupament i els resultats amb la seva actuació.

3.1.2.2. Formació prèvia:

La formació prèvia de l'alumnat s'ha desenvolupat en els aspectes tècnics de coneixement i ús de la plataforma 2.0; i en l'orientació sobre el coneixement de

l'estructura i del contingut dels escrits. Per a aquesta orientació, s'ha considerat que l'escrit del blog correspon al gènere discursiu de diari acadèmic formal reflexiu. Com a tal, aquest escrit no es pretén que sigui un escrit espontani i lliure, no estructurat i de temàtica opcional, sinó que té una estructura i un contingut definits pel context acadèmic de l'assignatura i pel de la recerca.

Per les condicions de la plataforma 2.0 emprada, que té la finalitat que tant l'aportació de l'alumnat com l'avaluació del professorat siguin de realització àgil, s'ha aconsellat l'alumnat sobre l'extensió dels escrits (12-15 ratlles), sobre l'estructura i sobre el contingut: cada aportació ha de presentar alguna referència descriptiva i reflexiva, per situar el context al qual fa referència, però, sobretot, ha de referir-se a la seva pròpia actuació en relació a les competències, mitjançant una autoavaluació competencial justificada i argumentada. El contingut temàtic del blog ha de seguir, doncs, les competències de referència en relació al desenvolupament de l'assignatura i amb una certa flexibilitat en funció dels contextos de les escoles de pràctiques. S'ha orientat l'alumnat sobre l'estructura de l'escrit, amb la intenció que aquesta estructura discursiva orientativa els ajudi a elaborar les seves aportacions, sense descuidar el component autoavaluatiu. En les anàlisis de la recerca anterior, exposats en treballs precedents³, els resultats ens havien portat a classificar les aportacions de l'alumnat en tres grups discursius: descriptiu, reflexiu i metacognitiu. Els resultats van mostrar que el discurs autoavaluatiu que perseguia la recerca era un discurs de tipus metacognitiu, clarament diferenciat del discurs descriptiu i reflexiu no referit a les pròpies competències, però que, malgrat que aquest era l'objectiu, la majoria de les aportacions de l'alumnat eren descripcions i reflexions que no estaven referides a la pròpia actuació competencial.

Per aquest motiu, se'ls ha proporcionat la indicació següent: Discurs descriptiu: 20% (2-3 línies); Discurs descriptiu reflexiu i/o reflexiu 50% (6-8 línies); Discurs metacognitiu descriptiu i/o metacognitiu reflexiu: 30% (4-5 línies).

Els resultats precedents ens han ajudat a definir més clarament que el discurs que la recerca vol potenciar és de tipus metacognitiu reflexiu (Pozo, 2003), ja que és l'emprat quan l'alumnat s'autoavalua i esmenta i/o reflexiona sobre alguna competència que creu

³ García, N., Cano, E., Giné, N., Portillo, M.C. "La evaluación de las competencias mediante blogs en los entornos de prácticas" Comunicació presentada al Congrés EVALTrends (setembre 2011) Cadis. I també: Portillo, M. C., Cano, E., Giné, N. "El uso del blog con fines específicos para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado" (pendent de publicació).

mostrar, total o parcialment, o sobre alguna que voldria desenvolupar. Aquesta anàlisi ha conduït també a la conclusió que aquest tipus de discurs, objectiu de la recerca, però escassament aconseguit, requereix una orientació i una formació específica de l'alumnat en la distinció teòrica i pràctica de les característiques de cada tipus de text i, sobretot, en la identificació i en l'exercitació pràctica i contextualitzada del tipus de discurs que permet l'autoregulació. Per aquest motiu, també s'han presentat exemples dels tipus de discurs identificats fins ara en les aportacions fetes a la recerca anterior, mitjançant la Taula 3.

Discurs descriptiu	D'aquesta setmana destaco tot el que hem portat a terme la mestra i jo dins i fora de l'aula, pel que fa a la programació del projecte de classe: les àguiles.
Discurs descriptivo-reflexiu	A la meua aula he vist que hi ha una gran varietat de ritmes d'aprenentatge. La veritat és que en una aula hi ha tants ritmes d'aprenentatge com alumnes i no sempre es tenen en compte. No obstant això, hi ha solucions que podrien ajudar més a que tots els alumnes arribessin millor al seu màxim desenvolupament. Per exemple, plantejar unitats didàctiques preveient activitats de reforç i d'ampliació o usant metodologies que incloguin grups interactius perquè els que saben més ajudin als que no, al mateix temps que aprenen a ordenar el seu pensament i regular ells mateixos el seu llenguatge.
Discurs reflexiu	Però de l'experiència sempre s'aprèn i hi ha hagut molta diferència entre la primera classe i la darrera (la d'avui), no només pel fet de repartir les tasques a l'hora de classe de què es disposa, sinó també de captar la atenció, la forma de parlar i de tractar amb els alumnes. Vaja, que ha estat molt gratificant!
Discurs metacognitiu descriptiu	He optat, doncs, per reflexionar sobre l'organització i coordinació de l'equip docent, ja que és una de les qüestions que vaig considerar més importants quan em van parlar a classe sobre els nostres primers dies com a observadors.
Discurs metacognitiu reflexiu	No sé si aquesta experiència s'ha d'ajustar a alguna de les competències. Crec que podria tenir cabuda en la competència de col·laboració, doncs, encara que no vaig estar a l'aula, vaig intentar donar el millor de mi mateixa en tot moment per facilitar el treball de les mestres i per fer feliços als nens.

Taula 3

3.1.2.3. Aportació d'escrits al blog:

L'escriptura de blogs per part de 13 alumnes s'ha fet cada 15 dies i ha estat orientada segons els criteris exposats abans en relació al contingut i a l'estructura. S'han pogut presentar i analitzar 4 entrades fetes per cada un/a dels/de les 13 alumnes.

3.1.2.4. Aportació de feedback:

La 4a fase s'ha alternat amb la 3a, amb una periodicitat quinzenal. Per tant, s'han presentat els comentaris corresponents a cada una de les 4 entrades i per a cada alumne/a. Aquest retorn s'ha fet mitjançant un escrit a través de la mateixa plataforma 2.0.

De manera complementària, el feedback ha tingut lloc presencialment, per tal de facilitar la comprensió dels comentaris sobre les escrits i per afavorir la millora. La lectura conjunta dels blogs i dels escrits de feedback amb l'alumnat s'ha efectuat després de cada entrada i ha servit per establir una regulació contingent, ja que s'ha tingut en compte que el procés de comprensió del tipus d'escrit que es demana a l'alumnat requereix d'un modelatge ajustat a partir de les seves pròpies produccions.

3.1.2.5. Anàlisi del procés:

Donades les característiques del model de recerca seguit, en el qual s'ha aplicat una avaluació formadora i formativa implicada en el procés d'e-a, la fase d'anàlisi ha estat també implicada en el mateix procés i ha estat al servei de la millora d'aquest procés, mitjançant l'aportació de dades que han ajudat a establir un feedback que fos el més ajustat i efectiu possible. Per a l'anàlisi dels blogs, s'ha tingut en compte l'estructura i el contingut del discurs en relació a les competències. A mesura que s'han anat analitzant les successives entrades, s'ha anat completant la taula d'anàlisi que es presenta a continuació i que conté els tipus de discurs que s'han pogut identificar. Hi podem observar, en una reproducció abreujada, la relació que s'ha pogut establir entre les entrades al blog, els tipus de discurs i les competències i indicadors.

A la Taula 5, hi podem observar, ara, 5 categories de discurs. A les 3 categories esmentades de la recerca anterior, s'hi ha afegit una distinció més precisa de la categoria de discurs metacognitiu. En ser el tipus de discurs que permet observar com l'alumnat s'autoavalua en relació a les competències, i en haver tingut una orientació i formació específica, en aquesta ocasió, les produccions de discurs metacognitiu han augmentat quantitativament i qualitativament. L'augment qualitatiu està referit a la distinció que s'ha pogut establir entre:

Discurs metacognitiu descriptiu (3), quan l'alumnat simplement esmenta alguna competència, o l'etiqueta, però no la justifica, ni argumenta la seva elecció.

REDICE 12. GEP Alumna/e	1 Discurs descriptiu	2 Discurs reflexiu Anàlisi Interpretació Valoració Alternativa	3 Discurs metacognitiu descriptiu	4 Discurs metacognitiu reflexiu: Anàlisi Interpretació Valoració Alternativa	5 Discurs Metacognitiu reflexiu autoregulador	C1 a b c	C2 a b c	C3 a b c	C4 a b c d e	C5 a b c	C6 a b c d e	C7 a b c
Entrada 1												
Entrada n												

Taula 4

Discurs metacognitiu reflexiu (4), quan l'alumnat aporta alguna reflexió per desenvolupar i justificar l'autoavaluació de la competència escollida i referida, mitjançant alguna anàlisi, interpretació, valoració o proposta.

Discurs metacognitiu reflexiu autoregulador (5), quan l'alumnat, a més de referir-se i autoavaluar reflexivament alguna competència, fa explícita una autoregulació, on mostra el seu nivell de consciència del propi procés, tant en relació a l'assoliment que creu haver desenvolupat d'alguna competència com en el no assoliment i en la projecció cap a una millora.

Vegem ara una síntesi de l'anàlisi de les 4 entrades:

A l'entrada 1, hi ha predominat el discurs descriptiu (10 referències) i el reflexiu (13 ref.), amb poca autoavaluació competencial (2 ref.).

A l'entrada 2, ha predominat la descripció (13 ref.) i la reflexió (12 ref.), i hi ha un augment de discurs metacognitiu (6 ref.).

A l'entrada 3, hi ha descripció (12 ref.) i reflexió (12 ref.), amb un augment important de discurs metacognitiu declaratiu (10 ref.) i de metacognitiu reflexiu (7 ref.); alhora, hi ha per primer cop una referència de tipus metacognitiu autoregulador.

A l'entrada 4, hi ha discurs descriptiu i reflexiu (12 ref. cada un) i hi ha un augment considerable de discurs metacognitiu reflexiu (11 ref.), es manté el metacognitiu declaratiu (6 ref.) i l'autoregulador (2 ref.).

Les aportacions de feedback han pretès assenyalar el que apareix a l'escrit, identificant la presència i/o l'absència de tipus de discurs i de competències i ha indicat directament la necessitat de centrar-se més en l'autoavaluació i en l'autoregulació.

Exemplificant-ho en un cas concret, vegem les 4 entrades i els 4 feedback aportats a l'escrit d'una alumna que ha fet la progressió següent:

E1: descripció i reflexió

FB1: “La teva aportació és, bàsicament, descriptiva i reflexiva. Parles del centre i de l'aula en 3a. pers. i no separeu descripció de reflexió. Ara bé, no hi ha el discurs metacognitiu que seria necessari, per al qual, hauries de referir-te a tu mateixa, en 1a. pers. sing., i autoavaluar la teva actuació en relació als continguts del curs i a les competències seleccionades”.

E2: descripció i reflexió amb inici d'autoavaluació

FB2: “Aquest escrit s'ajusta força als requisits exposats a classe. Descrius i reflexiones sobre l'experiència aportada i fas una autoavaluació de la teva actuació vinculada a unes competències. Què podria millorar? Aniria bé que l'apartat d'autoavaluació encara arribés a ser més reflexiu i que justificuessis bé les etiquetes escollides. Per exemple, no és adequat escollir UP, perquè no n'has fet cap, però sí que són adients les altres dues competències escollides”.

E3: reflexió, discurs metacognitiu reflexiu i discurs metacognitiu autoregulador

FB3: “Aquesta tercera entrada és molt autoavaluativa en relació a les competències i també força reflexiva dins de l'autoavaluació. Això ja està força bé. Com que es tractava de fer una síntesi de la primera estada, has escollit unes quantes competències. Per avançar, anirà bé concentrar-se més en algunes i poder-hi aprofundir”.

E4: descripció, reflexió, discurs metacognitiu declaratiu i discurs metacognitiu autoregulador.

FB4: “En aquest cas, explicites molt bé la teva autoavaluació i autoregulació en relació a competències vinculades al procés de la UP. Anirà bé que reprenguis aquest fil a les properes entrades per veure com es va desenvolupant aquest repte que has assumit i que puguis explicitar estratègies per assolir nous nivells de competència”.

La interrelació entre aportacions al blog i aportacions de feedback és força clara en aquest exemple. Tenint en compte que l'experiència encara és oberta, és esperable que aquesta progressió cap a un discurs més centrat en l'autoavaluació i l'autoregulació, es pugui anar enriquint de l'explicitació d'estratègies per avançar i millorar en el propi procés.

3.2. Experiència 2

3.2.1. Presentació.

L'experiència es desenvolupa en el 3r. curs del Grau de Pedagogia de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV) dins de

l'assignatura anual i obligatòria 'Assessorament i Orientació en institucions educatives' (12 cr.). La competència objecte de treball és el *Treball en equip*, una de les competències nuclears de la URV, i participen en l'experiència 28 estudiants.

El curs 2011-2012 és el primer any en què es desenvolupa. La base que justifica l'experiència d'avaluació de competències per mitjà de blogs és la participació en el projecte REDICE (2010-2012) per experimentar, des de la docència, amb eines web 2.0., com a estratègia d'implicació dels estudiants en llur aprenentatge.

Més enllà de les competències específiques, transversals i nuclears que componen l'assignatura, està estructurada al voltant de 3 blocs de continguts: 1. Àmbits professionals. 2. Assessorament a institucions educatives. 3. Orientació en l'ensenyament formal. En aquests 3 blocs, es realitzen tasques en què s'experimenta el treball en equip. És en la 2a part, corresponent al bloc de matèria d'*Assessorament a institucions educatives*, quan s'inicia el blog i l'autoavaluació de la competència de treball en equip: es duen a terme les dues primeres autoavaluacions dels estudiants i la retroalimentació per part de la professora coordinadora de l'assignatura. Particularment en el cas de la URV els blogs són d'equip. Impliquen fer públiques tasques que defineixen les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la matèria (que no tractem ara per qüestió d'espai) i les actes de les reunions de treball de l'equip, en què els rols de 'direcció' i 'secretaria' són rotatius. Així mateix, l'autoavaluació de la competència del treball en equip per part dels estudiants es realitza com a text explícitament d'autoavaluació, mentre que la resta d'activitats realitzades en el blog constitueixen 'oportunitats' per a experimentar, aprofundir i fer públics avenços de la mateixa competència i són avaluades en tant que part del conjunt de les tasques de l'assignatura. Globalment, la dedicació a l'autoavaluació i a les tasques associades al blog té un percentatge d'un 15% en la nota final.

3.2.2. Desenvolupament.

3.2.2.1. Competències:

La competència de 'Treball en equip' ha estat definida en resultats d'aprenentatge segons el Grup de Competències de la URV (2009). Criteris similars als usats per aquest grup els trobem també en la definició d'objectius de l'equip i provisió per al manteniment i les tasques del mateix, en Villa y Solabarrieta (2000). Són les següents:

1. Participar i col·laborar activament en les tasques de l'equip i fomentar la confiança, la cordialitat i l'orientació a la tasca conjunta. Indicadors:
 - a. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis.
 - b. Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup.
 - c. Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències.
 - d. Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles.
 - e. Té en compte els punts de vista dels altres i retroalimenta de forma constructiva.
2. Contribuir a la consolidació i desenvolupament de l'equip, afavorint la comunicació, el repartiment equilibrat de tasques, el clima intern i la cohesió. Indicadors:
 - a. Accepta i compleix les normes del grup.
 - b. Contribueix a l'establiment i aplicació dels processos de treball de l'equip.
 - c. Actua constructivament per afrontar els conflictes de l'equip.
 - d. Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup.
 - e. S'interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup.
3. Coordinar grups de treball, assegurant la integració dels membres i la seva orientació a un rendiment elevat. Indicadors:
 - a. Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits.
 - b. Dirigeix reunions amb eficàcia.
 - c. Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides.
 - d. Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen en l'equip.
 - e. Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l'equip.

3.2.2.2. Formació prèvia:

A banda de la formació tècnica sobre l'elaboració de blogs i l'accés a la plataforma REDICE, presencialment se'ls va plantejar la tasca d'autoavaluació, centrant-nos

fonamentalment en el sentit de les competències i resultats d'aprenentatge sobre els que caldria que reflexionessin. Arribat el moment, les 2 consignes donades als estudiants per a la realització de les autoavaluacions han estat com podem veure aquí:

1. CONSIGNA PER A REALITZAR LA PRIMERA AUTOAVALUACIÓ

“Pel que fa a la primera activitat individual sobre les competències de treball en equip, ... fes una autoavaluació –explicativa- sobre les mateixes, de manera que, finalment, puguis assenyalar quines de tota la llista diries que ja has desenvolupat suficientment i de quines encara et falta desenvolupament. En concret, al final o principi del text penjat al bloc, has de fer la llista de les competències i subcompetències que consideres assolides: p.e. 1.3; 2.1; 3.1, ...

L'autoavaluació ha de recollir: quines valores com a més importants i per què; com les has desenvolupat en aquesta matèria, és a dir, quines experiències n'has tingut (i, si és el cas, pots aportar alguna experiència prèvia que t'hagi dotat de competència); quines t'estan resultant fàcils i quines difícils i per què; què penses fer d'ara en endavant per assolir la resta; GLOBALMENT, consideres que estàs conformant un bon equip? Per què?; altres comentaris que hi vulguis fer.

(...)Si per alguna raó preferissis no fer públic el teu text, m'ho pots enviar al correu personal.”

3.2.2.3. Aportació d'escrits al blog:

Dels textos elaborats pels estudiants en les dues autoavaluacions (27 i 28 textos, respectivament) se'n fa una anàlisi en funció de les evidències que l'estudiant associa a l'assoliment de cada subcompetència i se li fa un retorn. En el primer cas, per incidències en la plataforma REDICE, algunes se li retornen via oral a classe o tutoria i algunes altres se li retornen en el document word elaborat per l'estudiant.

Un exemple de text que ha estat considerat 'Autoavaluatiu' seria el següent. L'estudiant declara domini escàs en la direcció d'equips a causa de la seva personalitat i circumstàncies, i no es planteja solucions, sinó 'seguir treballant':

(...) els motius pels quals he mostrat més predisposició a desenvolupar unes capacitats i no unes altres, no són d'altres que, d'una banda, aspectes inherents als meus trets de personalitat, i d'altra banda, la situació personal que cadascun de nosaltres viu. En el meu cas, pel que fa a la meua personalitat, em defineixo com una persona treballadora,

responsable, constant, exigent, implicada, compromesa, amb poca capacitat de lideratge i d'iniciativa i amb una certa maduresa (...) La part de competències que parlen sobre dirigir i resolució de conflictes, manquen en la meua aportació a l'equip. A l'hora de treballar amb d'altres persones, sempre espero a que els companys i companyes expressin les seves opinions, aquest punt de parar a escoltar, crec que és clau per entendre que volen els altres, si això coincideix amb el que jo vull, i que és allò que jo puc aportar. És a dir, no destaco per el lideratge explícit, sinó per reconduir situacions sense sortida o per clarificar i redefinir objectius no molt encertats.” (Autoavaluació-1-Equip 1-Va).

3.2.2.4. Aportació de feedback:

El tipus de retroacció ha estat suggerir, entre d'altres:

- Preguntes per a reflexió i registre d'allò 'que els passa' i 'que passa' quan experimenten.

1. a. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis



Tens davant una bona feina: com liderar amb altes exigències tot regulant les millors condicions, possibilitats etc. de la tasca per a sentir-te satisfeta. Et proposo que recullis com regules això en els propers dies, que ho escriguis, prenguis notes (diari?) i miris què et passa.

(Feedback-1-Equip 5-L)

- Formes d'experimentar les competències que els costen:

3.b. Dirigeix reunions amb eficàcia



Planteja't fites de cada reunió, formes de regular la participació i el temps, formes de prendre acords i valorar-los; i de seguir-los.

(Feedback-1-Equip 5-O)

- Èmfasi i arguments a favor de ser 'actius' en algunes competències que els costen.

1. a. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis



Considera que la maduresa provinent de l'evolució personal que narres (regular l'autoexigència, regular qui exigeix, etc.) pot ajudar a clarificar tant els teus objectius com els col·lectius. No deixis de ser activa en aquest sentit. Verbalitzar, sense esgotar-se en l'intent, serveix per a créixer.

(Feedback-1-Equip 5-O)

Quan els estudiants no han realitzat autoavaluació sinó reflexió general o no han valorat específicament els resultats d'aprenentatge, se'ls ha demanat autoavaluació 'personal' en primera persona.

En els casos que l'estudiant declarés tenir assolits resultats d'aprenentatge amb què la professora no estava del tot d'acord o no podia emetre un judici, en gran part, per manca de la suficient o adequada argumentació, se li han marcat comentaris com els anteriors per seguir desenvolupant-la, sense entrar en la diatriba de "sí/no tens la competència".

3.2.2.5. Anàlisi del procés:

Els elements d'anàlisi de les autoavaluacions utilitzats en aquest treball han estat els següents:

En quin percentatge fa autoavaluació (parla en primera persona (singular o plural))	Si no fa autoavaluació: quin tipus d'argumentació usa: ...	Acord en el feed-back	TIPUS D'ARGUMENTACIÓ: 1. Declara +/- domini , facilitat 2. Associa a causes (internes, externes) 3. S'autoproposa solucions 4. Altres	Referències a la qualitat del seu equip de treball
---	--	-----------------------	--	--

Taula 5

En aquest treball es presenten succintament les tendències trobades en l'anàlisi preliminar, en relació al tipus de discurs o al contingut expressat respecte a la competència analitzada, el treball en equip.

- Sobre l'escriptura de textos reflexius metacognitius 'autoavaluatius':

Segons les categories anteriors, 20 dels 28 estudiants realitzen ja des de la 1a autoavaluació textos totalment autoavaluatius, tot marcant diferencialment allò referent als resultats d'aprenentatge.

El contingut dels textos palesen en 13 estudiants un acord total (coavaluació entre estudiant i professora), sobretot basat en el tipus i contingut de llur argumentació. En la resta, aspectes que anomenem com a 'tractament excessivament general', 'complaença', 'superficialitat', 'bonisme' i 'indiferenciació' ens aconsellen marcar als estudiants camins de treball per a seguir-los treballant. En la segona autoavaluació l'acord és notablement més gran i tant llurs aportacions com la retroalimentació es centra en com superar algunes dificultats.

Sobre el tipus d'argumentació, sobretot en la primera autoavaluació, se centren en el grau de domini i les causes per a la dificultat d'assoliment o desenvolupament

(fonamentalment la 'manera de ser') i en escàs grau en autoproposar-se solucions (només 10 estudiants, i en forma de plans i desitjos de seguir-ho treballant).

Realitzen nombrosos comentaris sobre la qualitat i oportunitats que els brinda l'equip amb què treballen per al desenvolupament de la competència.

- Sobre la retroacció i el seu impacte en el procés d'aprenentatge dels estudiants:

22/28 estudiants fan al·lusió directa al feed-back rebut a partir de la primera autoavaluació com a element que han tingut en compte per al seu 'treball' en algunes qüestions millorables de la competència quan realitzen la segona. Altres, els 6 restants, refan la valoració integral de les competències. Aspectes declarats com a costosos en la competència del treball en equip:

Majoritàriament, com dèiem, els associen a la seva manera de ser, caràcter, personalitat; alguns, pocs, a les característiques del grup i a les potencials oportunitats de desenvolupar-se. Mostren dificultats, sobretot, en relació a liderar el grup i dirigir reunions; resoldre conflictes i comunicar realment allò que pensen, senten, volen fer, etc.; organitzar-se el temps i complir amb els terminis establerts; gestionar l'exigència personal, posar-la al servei de l'equip i confiar en les possibilitats del mateix.

3.3. Experiència 3

3.3.1. Presentació.

El 3er cas s'ha dut a terme a la Universitat de les Illes Balears, a la Facultat d'Educació i en el marc de l'assignatura Reflexió i Innovació Educativa. Es tracta d'una assignatura de 6 cr. (2,4 presencial; 3,6 no presencials), que s'imparteix al 2n semestre del 3r curs dels estudis de Grau en Educació Infantil. Per la seva ubicació temporal, l'assignatura té lloc al mateix temps que l'alumnat està realitzant el Pràcticum I, la qual cosa li atorga un marcat caire de síntesi i d'integració dels coneixements i de les experiències que l'alumnat viu i experimenta a les pràctiques. En concret, els objectius que persegueix l'assignatura són:

- Afavorir la reflexió i la integració dels diferents continguts estudiats fins el moment per resoldre les activitats i situacions que es plategin a les pràctiques.
- Afavorir la reflexió personal respecte a la pròpia construcció del coneixement i promoure processos de presa de decisions i de creixement professional.

- Identificar i qüestionar els valors que s'amaguen darrera les pràctiques.
- Comparar bones pràctiques i projectes d'innovació, així com reflexionar sobre elles per tal de fer propostes de millora.
- Autoavaluar concepcions, pràctiques i actituds per reafirmar interessos i motivacions professionals, tot identificant les competències adquirides i les que necessiten d'una millora.

D'altra banda, la titulació de Grau de Mestre en Educació Infantil s'imparteix en la modalitat de Campus-Extens, la qual cosa implica que l'assignatura s'organitza en 1 classe presencial a la setmana de 2h de durada (que arriba a les seus d'Eivissa i Menorca mitjançant vídeo-conferència) i una proposta de feina en xarxa durant la setmana. Per aquests motius, la possibilitat de participar en el Projecte REDICE ens va semblar un repte molt engrescador.

3.3.2. Desenvolupament.

Durant el curs 2011-12, s'han matriculat a l'assignatura 103 alumnes, 64 a Mallorca, 21 a Eivissa i 18 a Menorca. Malgrat aquest nombre tan elevat, tot l'alumnat ha participat de l'experiència, la qual s'estructura en cinc fases:

3.3.2.1. Competències:

En la primera fase, es va concretar que una de les feines de l'assignatura, d'acord amb la Guia Docent, consistiria en elaborar un bloc on l'alumnat setmanalment expressaria els aprenentatges i reflexions derivades de les pràctiques i de les activitats realitzades a l'aula. En el nostre cas, l'entrada al bloc seria pautaada i dirigida, etiquetada pel propi estudiant d'acord amb alguna de les competències següents:

1. Autonomia quant a l'aprenentatge
2. Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge
3. Anàlisi i reflexió sobre el funcionament dels centres d'educació infantil
4. Anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge
5. Reflexió sobre el projecte de millora

3.3.2.2. Formació prèvia:

Quant a les orientacions donades per engegar l'experiència van consistir en una explicació breu a la inici del curs sobre la finalitat de l'experiència, amb comentaris de

caire tècnic sobre els aspectes a considerar a l'hora d'obrir i mantenir un blog i com fer el registre a la plataforma. A l'aula virtual de Moodle vam posar a disposició de l'alumnat una sèrie de manuals de suport: manual bàsic de Blogger, manual per editar el disseny del blog, manual per penjar presentacions als blogs, vídeo per ajudar-los a posar un llistat d'etiquetes i, finalment, el lloc web de Ferrer i Tur.

3.3.2.3. Aportació d'escrits al blog:

Com hem comentat abans, les entrades que l'alumnat ha fet al blog han estat pautades i dirigides. A tall d'exemple, les primeres entrades recullen diverses activitats, que pretenen treballar la competència de reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge, tal com es mostra a la taula següent:

Núm. Comp.	2. Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge	Activitats publicades al BLOG
Indicadors	2.a. Identifica punts forts i punts febles quant a les seves capacitats professionals 2.b. Identifica les pròpies creences i concepcions 2.c. Descriu el que vol aprendre 2.d. Es fa preguntes 2.e. Recull dubtes i dilemes 2.f. Argumenta el que ha fet i per què 2.g. Detecta i analitza els errors	1) Valoració de les competències professionals a l'inici de les pràctiques 2) Identificació de les pors, dubtes i dilemes abans d'iniciar les pràctiques 3) Elaboració del contracte d'aprenentatge 4) Concepte d'infància

Taula 6

3.2.3.4. Aportació de feedback:

Les professores que hem impartit l'assignatura hem dut a terme una avaluació mensual dels diferents blogs. Malgrat aquesta retroacció no és ni de bon tros la que seria desitjable, l'elevat nombre d'alumnes matriculats a l'assignatura juntament amb les dificultats que han tingut molts d'estudiants per posar en funcionament els seus blocs, ha limitat considerablement el nostre feed-back. Si més no, cal tenir present que la retroacció ha estat completada a través dels correus electrònics, i dels intercanvis que s'han produït a les classes i als diferents seminaris.

D'altra banda, el fet d'impartir l'assignatura entre dues professores va provocar la necessitat d'extreure i consensuar, a partir dels primers temptejos, unes pautes comunes d'actuació pel feed-back, pautes que estructurarem de la manera següent:

Retroacció del professorat a través dels informes	Exemples
1. Felicitació simple	“Bona identificació”
2. Felicitació argumentada	“Molt bona feina en general, intenta prioritzar etiquetes per properes vegades i posar les dues més importants. Per exemple, amb les bones pràctiques poden ser 5a. Tot i això fas bona recerca de dades”
3. Identificació d’error	“L’activitat de bones pràctiques no l’etiqueteria aquí”
4. Identificació d’error argumentat	“Crec que en les tres activitats que has etiquetat aquesta competència, hi ha moltes altres competències més que no pas aquesta. En aquesta jo hi puc intuir una recerca de recursos personals, però tal vegada és més de revisió de creences reflexió”
5. Record d’objectius o consigna de l’activitat	“D’acord, tot i que la mateixa activitat ja demanava recollir preguntes. D’ara endavant per treballar aquesta competència hauràs de fixar-te i recollir aquelles preguntes que genera la pràctica professional”
6. Retroacció en forma de pregunta o suggeriment sobre com millorar la feina feta	“Pens que fas una bona argumentació dels principis que fonamenten aquestes pràctiques i del perquè les seleccions. Estic d’acord en que estàs treballant la competència 3.d. No tenc tant clar si l’etiqueta que li atribueixes 2.b és la correcte. Ho pots revisar?”

Taula 7

3.3.2. 5. Anàlisi de procés:

L’ experiència de la UIB en el moment de redactar aquestes pàgines està encara en procés, la qual cosa ens obliga a parlar de resultats “provisionals”. Tot i això, al llarg del camí hem hagut d’introduir diversos comentaris sobre dos aspectes íntimament relacionats: primer, hem clarificat el significat del terme “competència professional” i hem analitzat el sentit i valor que tenen les diverses competències incloses en el projecte. En segon lloc, hem clarificat el significat del terme “retroacció”, ja que en la primera devolució d’informació copsarem tots els neguits i les inquietuds que manifestava l’alumnat quan vinculava erròniament la nostra tasca amb la qualificació dels blogs.

De moment, amb l’ experiència les professores implicades estan involucrades en una profunda reflexió sobre la retroacció que donam al nostre alumnat. Per la seva banda l’alumnat, després d’haver superat els temors inicials que li provocava l’obertura dels blogs, està millorant la identificació, comprensió i revisió de les esmentades competències.

3.4. Experiència 4

3.4.1. Presentació.

A la Universitat Politècnica de Catalunya, l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona és la unitat acadèmica on es promou de manera directa, s'orienta des del propi centre i s'aplica inicialment una experiència, que suposa demanar a l'estudiant un treball "diferent". Aquest es tradueix en uns textos escrits al blog, que contenen elements d'autoavaluació a l'entorn d'unes competències seleccionades que s'articulen en el marc d'un exercici – no figurat, sinó real – d'unes pràctiques en empreses. El professorat es dedica a "estirar" aquell treball, a revisar-lo i a insinuar a l'alumne sobre millorar en les seves noves comeses a partir de la feina ja feta.

Les pràctiques en empreses, més o menys dirigides, es duen a terme a les acaballes de l'etapa acadèmica, tenen amb caràcter voluntari i potser poques consignes específiques d'activitat, siguin aquestes comunes o unificades. Les pràctiques sovint faculten per a una més fàcil inserció professional i enfoquen cap a un futur exercici laboral de més gran qualitat.

En una 1a etapa d'aquesta experiència, es va buscar sobretot que l'estudiant es mentalitzés d'una forma explícita sobre l'escaiença de posseir unes determinades competències transversals, i hi apliqués prou dedicació. Es demanava, aleshores, a l'estudiant que descrivís i comentés línies i situacions que palesessin evidències (o suposades evidències) de consecució (o d'avanç) en les competències traçades. D'una forma estesa en el temps es volia que anés observant i/o plantejant conjuntures on unir "un raonament tècnic" amb "altres menes de raonament". Llavors, el professorat calibrava els avenços, els avalava, els qüestionava i/o els comentava, procurant aconseguir-ho amb un cost temporal prou baix perquè fos fàcilment sostenible.

En una 2a etapa hi ha hagut una reorientació, puix que ha passat a interessar més el fet de promoure una implicació de l'estudiant sobre elements reflexius, per exemple sobre els seus propis ritmes i estils d'aprenentatge, fent referència a la seva distància i a les seves aproximacions, cap a l'assoliment personal d'un determinat grup de competències genèriques (les mateixes que les de la 1a fase). Es planteja que el professorat faci un treball d'acompanyament de l'estudiant, amb aportacions que contribueixin a generar camins d'autoregulació en l'alumnat.

3.4.2. Desenvolupament.

3.4.2.1. Competències:

Les competències escollides són les que apareixen a continuació. Per a cadascuna d'elles s'han elaborat uns indicadors triats per ajudar els docents a seguir-les de ben a prop.

1. Autonomia per a l'aprenentatge. Indicadors:

- a. Recerca dades si inicialment no en disposa de prou per abordar una situació.
- b. Cerca reeixidament recursos per a resoldre problemes.
- c. Fa servir destreses, utilitza tècniques, per a una formació personal contínua.
- d. Reflexiona i pondera sobre elements per a una bona actuació professional.

2. Compromís social. Indicadors:

- a. Incorpora mecanismes i/o dispositius de control d'impactes de la seva acció sobre persones, té presents fenòmens sociològics. Es preocupa perquè la tasca resulti econòmicament profitosa.
- b. Contempla la cura de vessants mediambientals.
- c. Mostra i tradueix una inquietud vers un desenvolupament sostenible.

3. Comunicació oral i escrita. Indicadors:

- a. Interactua en indrets de condició col·lectiva, amb propietat i pertinença.
- b. Medita sobre la importància, en el si de les organitzacions, de notificar, informar, per a cada situació, d'acord amb el mitjà més adient.
- c. Argumenta amb solidesa i de manera intel·ligible.
- d. Llegeix, escriu, conversa en català, castellà i anglès.

4. Emprenedoria i innovació. Indicadors:

- a. Valora la creativitat, la té i l'exerceix.
- b. Fa primers passos.
- c. Fa propostes diverses o ofereix solucions autònomament.
- d. Té decisió i responsabilitat.

5. Treball en equip. Indicadors:

- a. S'esforça, amb criteri, per a un adient treball en grup.
- b. Valora beneficis de la interacció amb els altres a la companyia.
- c. Aprecia la riquesa de solucions alternatives a les pròpies.
- d. Medita sobre la seva participació en l'equip de treball.

6. Ús de recursos d'informació. Indicadors:

- a. Cerca dades i recursos amb criteri.
- b. Comenta críticament, prioritza manifestacions i informes que li arriben.
- c. Utilitza fonamentadament diverses possibilitats d'eines en el camp TIC.
- d. Sintetitza i presenta resultats amb claredat.

7. Valors i actituds de relació humana. Indicadors:

- a. És humil.
- b. És prudent i cautelós/a.
- c. És perseverant, tenaç i constant, sol·licit/a i aplicat/da.
- d. Està obert/a a l'entesa, a l'empatia, a vincles personals d'afecte.

3.4.2.2. Formació prèvia:

En la preparació prèvia s'han inclòs algunes consignes i instruccions formals per part dels docents, que es comenten tot seguit.

S'ha dit als participants en l'experiència que per als nous graus es necessitarà avaluar les pràctiques que realitzaran a les empreses, sobretot les seves competències transversals com, per exemple, el treball en equip, l'expressió oral i escrita, la responsabilitat, etc. S'hi ha afegit que la realitat és que el professorat universitari no té contacte directe amb l'estudiant mentre és a l'empresa i que, per això, professorat de pedagogia de la UB ha proposat establir aquest contacte mitjançant un blog, seguint l'experiència del Pràcticum de Formació de Mestres.

S'ha explicat, també, que l'experiència consisteix que ells generin un blog i que cada 2 setmanes escriguin unes línies on expliquin algunes activitats, vivències, reflexions que creguin convenientes perquè el professorat-tutor pugui veure les seves competències "transversals", o com hi va avançant, o com té problemes per aplicar-les, etc. Llavors el professorat llegirà els textos i els farà comentaris per ajudar-los a millorar (si és que ho necessiten) o simplement per animar-los a continuar.

S'ha comunicat que el blog no ha d'incloure cap detall tècnic del seu treball a l'empresa, ni cap nom, que puguin comportar problemes de falta de confidencialitat. S'ha indicat quines seran les úniques persones que podran llegir el que ells escriguin, s'han exposat les competències transversals considerades a l'experiència i el camí operatiu proposat per a la generació dels blogs.

3.4.2.3. Aportació d'escrits al blog:

El procés, en fase inicial, haurà d'abastar finalment un nombre de 20 estudiants, cadascun dels quals ha actuat, actua i/o actuarà en uns escenaris, unes dates, a l'entorn d'unes vivències sensiblement diversos. La periodicitat de les entrades serà quinzenal i la quantia dependrà de la durada de les pràctiques.

3.4.2.4. Estat actual de l'experiència:

El calendari d'aquesta experiència no segueix el propi dels cursos acadèmics convencionals ja que les pràctiques en empreses es regeixen per períodes temporals ben diversos, podent ésser fins i tot les etapes més escaients aquelles ubicades fora del període lectiu comú. Hi ha un decalatge d'aquesta experiència respecte a les anteriors,

forçosament lligades als quadrimestres habituals, el qual es tradueix en un retard relatiu de les realimentacions. En la darrera fase de l'experiència, encara pendent d'execució, s'analitzarà i valorarà, de prop, amb altre professorat, l'organització de nombroses de les activitats lligades a aquesta avaluació.

4. Reflexions obertes

A tall de síntesi d'aquestes experiències, presentem algunes reflexions obertes:

- i) Un tret comú a les tres experiències desenvolupades ha estat la intensificació del feedback en el procés d'acompanyament de l'escriptura autoavaluativa, tot i que ha tingut concrecions diferents.
- ii) La formació inicial introduïda és necessària i, malgrat tot, no suficient (cas UB). S'ha fet més i més evident la importància del feedback. En tractar-se d'un tipus d'escrit no habitual, l'alumnat requereix un guiatge contingent, per anar valorant i aconduint el tipus de reflexió metacognitiva, d'autoavaluació i d'autoregulació.
- iii) El feedback ajuda l'alumnat a entendre més bé la importància d'explicitar la pròpia assumpció d'un projecte autoregulator de millora i de les estratègies per assolir-lo. S'ha intensificat l'ús del dispositiu de comunicació per al feedback de la plataforma 2.0, i, el missatge virtual s'ha hagut de complementar amb la presencialitat, sobretot a l'inici, per orientar més bé la continuïtat.
- iv) L'autoavaluació amb feedback més extens del que permet la plataforma ha estat necessària, per problemes tècnics (cas URV), i ha permès un alt grau d'aprofundiment tant per part de l'alumnat com del professorat.
- v) La negociació entre dues professores per a la realització del feedback compartit (cas UIB) ha estat molt productiva i ha conduït a una elaboració d'un feedback estructurat i graduat.
- vi) Ha estat particular de la URV l'experiència de treballar amb blogs grupals i centrar-se només en una competència, cosa que també ha facilitat l'aprofundiment, a diferència dels altres casos en què hi ha un nombre important de competències que no ho permet tant, però facilita un desplegament més complet d'autoavaluacions competencials.
- vii) La possibilitat d'expressar tant les competències assolides o en vies d'assoliment i les que encara no ho estan ha ajudat a la comprensió del que es requeria i ha propiciat que una part de l'alumnat s'hi identifiqués més clarament.

viii) La naturalesa de les competències i les habilitats implicades marca clarament les facilitats i dificultats amb què es troben els estudiants i la retroacció ho ha de considerar. En síntesi, l'avaluació formativa en forma d'acompanyament reflexiu sobre com avançar competencialment és acceptada favorablement pels estudiants i els pot capacitar per a fer-se càrrec d'aquest avenç.

ix) Hem pogut corroborar un cop més que l'escriptura (com ho és el llenguatge en general) és una evidència necessària del procés cognitiu i de l'actuació competencial. L'escriptura específica que es demana a l'alumnat correspon a un gènere acadèmic que l'alumnat ha d'aprendre a desenvolupar, com a competència comunicativa universitària transversal i avançada, que requereix un nivell de consciència metalingüística i metacognitiva important i una formació de procés específica i contextualitzada.

5. Referències bibliogràfiques

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

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

BOEKAERTS, M. et al. (2000). *Handbook of self-regulation*, London: Academic Press.

BOUD, D. (1991, 2ª ed.) *Implementing student self assessment* Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.

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

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CASTELLÓ, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.J. Pozo y M. Del Puy Pérez (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.47-82). Barcelona: Ed. Graó.

CASTELLÓ, M., BAÑALES, G., VEGA, N.A., (2010) "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(3), 1253-1282. Nª22. ISSN: 1696-2095.

FERRER, I.; TUR, G. *El blog com a recurs educatiu*. Recuperat el 23 d'abril de 2012, de: <https://sites.google.com/site/elsbloccsilaweb20aleducacio/Home>.

GELI, A.M.; PÈLACH, J. (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Universitat de Girona.

GRUP DE COMPETÈNCIES DE LA URV (2009):
http://www.urv.cat/media/upload/arxius/SRE/AVA.%20X%20COMPETENCIES/guia_compet_transversals_1_06_09.pdf

MONEREO, Carles (coord.) (1994) Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.

PERRENOUD, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. Graó.

POZO, J., MONEREO, C. & CASTELLÓ, M. (2001). “El uso estratégico del conocimiento”. En: Coll, C., J. Palacios y A. Marchessi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II*. Madrid: Ed. Alianza.

RIESTRA, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Sta. Fe: Miño Dávila

SCHÖN D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.

VILLA, A., SOLABARRIETA, J. (2000). “Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden.” En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 599-639)

ZABALZA, M.A. (1998) “El practicum en la formación de los maestros” (pp.160-173). En RODRIGUEZ M. A. y SOTOMAYOR SÁEZ Ma. V. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Ed. Narcea.

ZABALZA, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Ed. Narcea.