

POTENCIAR LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA RETROALIMENTACIÓN

PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE HÍBRIDO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana María Cea Álvarez
Pedro Dono López
M. Dolores Lerma Sanchis
Jordi Mogas Recalde
Carlos Pazos-Justo
Xavier Rambla

POTENCIAR LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA RETROALIMENTACIÓN

PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE HÍBRIDO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana María Cea Álvarez

Pedro Dono López

M. Dolores Lerma Sanchis

Jordi Mogas Recalde

Carlos Pazos-Justo

Xavier Rambla



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



POTENCIAR LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA RETROALIMENTACIÓN
PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE HÍBRIDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana María Cea Álvarez
<https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>
Pedro Dono López
<https://orcid.org/0000-0003-0780-6982>
M. Dolores Lerma Sanchis
<https://orcid.org/0000-0001-6704-5199>
Jordi Mogas Recalde
<https://orcid.org/0000-0003-3385-5534>
Xavier Rambla
<https://orcid.org/0000-0003-1634-4003>
Carlos Pazos-Justo
<https://orcid.org/0000-0001-6172-3059>

Paginação: Pedro Panarra

© EDIÇÕES HÚMUS, 2023

End. Postal: Apartado 7081 – 4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Fevereiro de 2023

ISBN: 978-989-755-863-4

DOI: <https://doi.org/10.21814/1822.82097>

Este manual, Producto Intelectual 1, ha sido elaborado en el ámbito del proyecto BLEARN AUTONOMY (Ref. 2020-1-ES01-KA203-082513) y ha sido financiado por la Asociación Estratégica Erasmus+ de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autoras. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

ÍNDICE

7	RESUMEN
9	ABSTRACT
11	RESUMO
13	RESUM
15	RÉSUMÉ
17	SAMMENDRAG
19	STRESZCZENIE
21	INTRODUCCIÓN
	PARTE I
23	MARCO TEÓRICO
23	1. Nuevas ecologías de aprendizaje
25	2. Situando en el mapa la autonomía y la enseñanza superior: principios constructivistas y conectivistas para el aprendizaje cibernético
28	3. Desarrollo del pensamiento crítico
29	4. Competencia digital y autónoma
31	4.1. Revisión conceptual del aprendizaje a distancia/online; híbrido (<i>b-learning</i>); mixto; presencial
32	4.2. El nuevo papel de profesoras y alumnas en los entornos <i>b-learning</i>
35	4.3. Formas de desarrollar la autonomía en un contexto de aprendizaje híbrido
40	5. Aprendizaje autónomo y rúbricas para dar <i>feedback</i> y evaluar las producciones de las estudiantes: ejemplos en la UMinho

	PARTE II
47	DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL PROYECTO BLEARN AUTONOMY
47	6. Descripción del proyecto, diseño de instrumentos y análisis de resultados recogidos
47	6.1 Perfil de las participantes e instrumentos utilizados
48	6.1.1 Características socio-biográficas de las participantes en el cuestionario
50	6.1.2 Perfil de las participantes en las entrevistas
50	6.2 Experiencia de las alumnas en el uso del portafolio para el desarrollo de la autonomía
52	6.3 Experiencia con el <i>feedback</i> de las profesoras
55	6.4 Competencia digital
57	7. Contribución de la retroalimentación de las profesoras a la autonomía de las estudiantes
	PARTE III
67	RECOMENDACIONES FINALES
72	Análisis del <i>feedback</i> docente
75	BIBLIOGRAFÍA
79	ANEXOS
79	Anexo 1.- Cuestionario a estudiantes
88	Anexo 2.- Guion de entrevistas
89	Anexo 3.- Guion de grupos focales

RESUMEN

En este manual se recogen algunos de los resultados de la investigación colaborativa llevada a cabo en el seno del proyecto interuniversitario BLEARN AUTONOMY. Este proyecto estaba centrado en analizar e implementar estrategias pedagógicas del aprendizaje híbrido y/o *b-learning* para fomentar la autonomía en un contexto de mutación provocado por la última pandemia.

El marco teórico, integrado por corrientes constructivistas y conectivistas del aprendizaje, pone de manifiesto el transformador cambio de roles entre estudiantes y docentes, cuyas estrategias priorizan la autorregulación a través de una retroalimentación mejorada en contexto digital.

En el manual se presenta el proceso de implementación del proyecto en las diferentes universidades y se describen algunos instrumentos (cuestionarios) y procedimientos de investigación (realización de grupos focales y entrevistas), concebidos especialmente para diseñar el perfil de las alumnas meta, para optimizar el envío de *feedback* docente y recoger los logros metacognitivos de las estudiantes (rúbricas). A través del análisis detallado de los datos, que combina una metodología cualitativa y cuantitativa, se recogen evidencias de que el envío del *feedback* docente, potenciado por las herramientas digitales, aumenta la capacidad de autorregulación de las estudiantes. Entre las diversas herramientas educativas utilizadas destaca el portafolio reflexivo digital que permite recoger de forma longitudinal muestras del desarrollo de la autonomía de las estudiantes, resulta útil para la planificación de la docencia universitaria y posibilita el envío de un *feedback* de calidad. Además, en esta parte del manual se incluye un análisis de los informes de retroalimentación que las docentes compartieron entre sí en el contexto del proyecto y en los cuales se identifican no solo varios tipos de retroalimentación en función de las diferentes actividades que las estudiantes llevan a cabo, sino también información sobre el rendimiento y progreso de las estudiantes.

El manual concluye con una serie de recomendaciones, dirigidas a las docentes, con el fin de que puedan introducir algunos cambios en la metodología y diseño pedagógico para ampliar la conciencia metacognitiva de las estudiantes de enseñanza superior, propiciar una mayor autorreflexión y desarrollar su capacidad autocrítica, compromiso individual y autoorganización.

Palabras clave: autonomía, retroalimentación, aprendizaje-híbrido, estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This handbook presents some of the results of the collaborative research carried out within the inter-university project BLEARN AUTONOMY. This project focused on analysing and implementing hybrid learning and/or *b-learning* pedagogical strategies to promote autonomy in a context of mutation caused by the latest pandemic.

The theoretical framework, integrated by constructivist and connectivist approaches to learning, highlights the transformative change of roles between learners and teachers, whose strategies stress self-regulation through enhanced feedback in a digital context.

The handbook presents the implementation process of the project in the different universities and describes some instruments (questionnaires) and research procedures (focus groups and interviews), especially designed to draw the profile of the target students, to improve the delivery of teacher feedback and to collect the students' metacognitive achievements (rubrics). The detailed analysis of the data, which combines qualitative and quantitative techniques, provides evidence that the delivery of teacher feedback, enhanced by digital tools, increases the students' capacity for self-regulation. Among the various educational tools used, the digital reflective portfolio stands out as it allows longitudinal collection of samples of the development of student autonomy, is useful for planning university teaching and makes it possible to send quality feedback. In addition, this part of the handbook includes an analysis of the feedback reports that the teachers shared with each other in the context of the project and in which not only various types of feedback are identified according to the different activities that the students carry out, but also information on the students' performance and progress.

The manual concludes with a series of recommendations addressed to the teachers so that they can introduce some changes in the methodology and

pedagogical design in order to increase the metacognitive awareness of the higher education students, to encourage greater self-reflection and to develop their self-criticism, individual engagement and self-organisation.

Keywords: autonomy, feedback, hybrid-learning, pedagogical strategies.

RESUMO

Este manual apresenta alguns dos resultados da investigação colaborativa realizada no âmbito do projeto inter-universitário BLEARN AUTONOMY. Este projeto centrou-se na análise e implementação de estratégias pedagógicas híbridas de aprendizagem e/ou *b-learning* para promover a autonomia num contexto de mutação causada pela última pandemia.

O quadro teórico, integrado por correntes construtivistas e conetivistas da aprendizagem, destaca a mudança transformadora de papéis entre estudantes e professoras, cujas estratégias dão prioridade à auto-regulação através de um feedback melhorado num contexto digital.

O manual apresenta o processo de implementação do projecto nas diferentes universidades e descreve alguns instrumentos (questionários) e procedimentos de investigação (grupos focais e entrevistas), especialmente concebidos para traçar o perfil das estudantes alvo, para otimizar a entrega de feedback das professoras e para recolher os resultados metacognitivos (grelhas de avaliação). A análise detalhada dos dados, que combina metodologia qualitativa e quantitativa, fornece provas de que a entrega de feedback das professoras, reforçada por ferramentas digitais, aumenta a capacidade de auto-regulação das alunas. Entre as várias ferramentas educativas utilizadas, destaca-se o portfólio digital reflexivo que permite a recolha longitudinal de amostras do desenvolvimento da autonomia das estudantes, é útil para o planeamento do ensino universitário e possibilita o envio de feedback de qualidade. Além disso, esta parte do manual inclui uma análise dos relatórios de feedback que as professoras partilharam entre si no contexto do projecto, que identificam não só vários tipos de feedback sobre as diferentes actividades que as alunas realizam, mas também informações sobre o desempenho e progresso das estudantes.

O manual conclui com uma série de recomendações, dirigidas às docentes, com o intuito de introduzir algumas mudanças na metodologia de ensino e

desenho pedagógico que procuram alargar a consciência metacognitiva das estudantes do ensino superior, encorajar uma maior auto-reflexão e desenvolver a sua autocrítica, empenho individual e auto-organização.

Palavras-chave: autonomia, feedback, aprendizagem híbrida, estratégias pedagógicas.

RESUM

En aquest manual es recullen alguns dels resultats de la recerca col·laborativa duta a terme al si del projecte interuniversitari BLEARN AUTONOMY. Aquest projecte ha fet un seguiment d'estratègies pedagògiques d'aprenentatge híbrid i/o *b-learning* per fomentar l'autonomia en un context de canvis profunds provocats per la darrera pandèmia.

El marc teòric, integrat per corrents constructivistes i connectivistes de l'aprenentatge, palesa el canvi del paper tant de les estudiants com de les docents, i com un seguit d'estratègies pedagògiques prioritzen l'autoregulació a través d'una retroalimentació (o feedback) millorada en contextos digitals.

Al manual presentem com hem dut a terme el projecte a les diferents universitats i descrivim els qüestionaris, els grups de discussió i les entrevistes aplicats. Hem concebut aquests procediments de tal manera que cospessin el perfil metacognitiu de les alumnes, moltes de les quals havien seguit rúbriques precises d'avaluació, i totes les quals havien rebut de diverses maneres un seguit de comentaris qualitatiu de retroalimentació (feedback) del professorat. A través de l'anàlisi detallada de les dades, que combina una metodologia qualitativa i quantitativa, es recullen evidències que l'enviament del feedback docent, afavorit per les eines digitals, augmenta la capacitat d'autoregulació de les estudiants.

Entre les diverses eines educatives utilitzades destaca el portafoli reflexiu digital, que permet recollir de manera longitudinal mostres del desenvolupament de l'autonomia de les estudiants. Alhora, ajuda a planificar la docència universitària i a donar un feedback de qualitat. A més, incloem una anàlisi dels informes de retroalimentació que les docents van compartir entre si en el context del projecte, en els quals s'identifiquen no només diversos tipus de retroalimentació en funció de les diferents activitats que les estudiants duen a terme sinó també informació sobre el seu progrés.

El manual conclou amb una sèrie de recomanacions, dirigides a les docents, a fi de suggerir alguns canvis en la metodologia i disseny pedagògic per ampliar la consciència metacognitiva de les estudiants d'educació superior, propiciar una autorreflexió més gran i desenvolupar la seva capacitat autocrítica, compromís individual i autoorganització.

Paraules clau: autonomia, retroalimentació, aprenentatge-híbrid, estratègies pedagògiques.

RÉSUMÉ

Ce manuel présente certains des résultats de la recherche collaborative menée dans le cadre du projet interuniversitaire BLEARN AUTONOMY. Ce projet s'est concentré sur l'analyse et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques d'apprentissage hybride et/ou de formation en ligne pour promouvoir l'autonomie de l'étudiant dans un contexte de mutation causé par la dernière pandémie.

Le cadre théorique, intégrant des approches constructivistes et connectivistes de l'apprentissage, met en évidence le changement transformatif des rôles entre les apprenants et les enseignants, dont les stratégies mettent l'accent sur l'autorégulation par le biais d'un feedback amélioré dans un contexte numérique.

Le manuel présente le processus de mise en œuvre du projet dans les différentes universités et décrit certains instruments (questionnaires) et procédés de recherche (groupes de discussion et entretiens), spécialement conçus pour dessiner le profil des étudiants cibles, améliorer la communication du feedback de l'enseignant et recueillir les réalisations métacognitives des étudiants (rubriques). L'analyse détaillée des données, qui combine des techniques qualitatives et quantitatives, démontre que le feedback de l'enseignant, renforcé par des outils numériques, augmente la capacité d'autorégulation des étudiants. Parmi les différents outils pédagogiques utilisés, le portfolio réflexif numérique se détache, car il permet la collecte longitudinale d'échantillons relatifs au développement de l'autonomie des étudiants. Il est également utile pour la planification de l'enseignement universitaire et permet d'envoyer un feedback de qualité. En outre, cette partie du manuel comprend une analyse des rapports de retour d'information que les enseignants se sont échangés dans le cadre du projet et dans lesquels sont identifiés non seulement divers types de retour d'information en fonction

des différentes activités réalisées par les étudiants, mais aussi des informations sur les performances et les progrès des étudiants.

Le manuel se termine par une série de recommandations adressées aux enseignants afin qu'ils puissent introduire des changements dans la méthodologie et la conception pédagogique dans le but d'augmenter la conscience métacognitive des étudiants de l'enseignement supérieur, d'encourager une plus grande autoréflexion et de développer leur autocritique, leur engagement individuel et leur auto-organisation.

Mots clés: autonomie, feedback, apprentissage hybride, stratégies pédagogiques.

SAMMENDRAG

Denne håndboken presenterer noen av resultatene fra samarbeidsforskningen utført i prosjektet BLEARN AUTONOMY, et samarbeidsprosjekt mellom flere universiteter. Prosjektet fokuserte på å analysere og implementere hybrid læring og / eller blandet læring i pedagogiske strategier, for å fremme autonomi i en kontekst av forandring forårsaket av den siste pandemien.

Det teoretiske rammeverket, integrert av konstruktivistiske og konnektivistiske tilnærminger til læring, fremhever den transformative rolleendringen mellom elever og lærere, hvis strategier legger vekt på selvregulering gjennom forbedret tilbakemelding i en digital kontekst.

Håndboken presenterer gjennomføringsprosessen av prosjektet ved de ulike universitetene, og beskriver noen instrumenter (spørreskjemaer) og forskningsprosedyrer (fokusgrupper og intervjuer), spesielt utformet for å tegne profilen til målstudentene, for å forbedre leveringen av tilbakemeldinger fra lærere, og for å samle studentenes metakognitive prestasjoner (rubrikker). Den detaljerte analysen av dataene, som kombinerer kvalitative og kvantitative teknikker, gir bevis for at levering av tilbakemeldinger fra lærere, forbedret med digitale verktøy, øker studentenes evne til selvregulering. Blant de ulike pedagogiske verktøyene som brukes skiller den digitale reflekterende porteføljen seg ut, da den tillater langsgående innsamling av prøver av utviklingen i studentenes autonomi, er nyttig for planlegging av universitetsundervisning, og gjør det mulig å sende tilbakemeldinger av høy kvalitet. I tillegg inneholder denne delen av håndboken en analyse av tilbakemeldingsrapportene som lærerne delte med hverandre i sammenheng med prosjektet, og hvor ikke bare ulike typer tilbakemeldinger identifiseres i henhold til de ulike aktivitetene som elevene utfører, men også informasjon om elevenes prestasjoner og fremgang.

Håndboken avsluttes med en rekke anbefalinger rettet til lærerne, slik at de kan introdusere noen endringer i metodikk og pedagogisk design, for å øke den metakognitive bevisstheten til studentene i høyere utdanning, for å oppmuntre til større selvrefleksjon og utvikling av selvkritikk, individuelt engasjement og selvorganisasjon.

Nøkkelord: Autonomi, tilbakemelding, hybrid læring og pedagogiske strategier

STRESZCZENIE

Niniejszy podręcznik prezentuje niektóre wyniki wspólnych badań prowadzonych w ramach międzyuczelnianego projektu BLEARN AUTONOMY. Projekt ten koncentrował się na analizie i wdrażaniu strategii pedagogicznych nauczania hybrydowego i/lub b-learningu w celu wspierania autonomii w kontekście zmian spowodowanych przez niedawną pandemię.

Ramy teoretyczne oparte na konstruktywistycznych i koneksjonistycznych nurtach uczenia się podkreślają transformacyjną zmianę ról między uczniami i nauczycielami, których strategie priorytetowo traktują samoregulację poprzez wzmocnienie informacji zwrotnej (feedbacku) w kontekście cyfrowym.

W podręczniku tym przedstawiony jest proces wdrażania projektu w różnych uczelniach oraz opisane są niektóre narzędzia (kwestionariusze) i procedury badawcze (grupy fokusowe i wywiady) stworzone specjalnie w celu określenia profilu docelowych studentek i studentów, optymalizacji przekazywania przez wykładowczynię i wykładowców informacji zwrotnych oraz prezentacji osiągnięć metakognitywnych studentek i studentów (tabele oceniania - rubryki). Dzięki szczegółowej analizie danych, łączącej metodologię jakościową i ilościową, zebrano dowody na to, że dostarczanie informacji zwrotnej przez wykładowczynię i wykładowców wzmocnione przez zastosowanie narzędzi cyfrowych zwiększa zdolność studentek i studentów do samoregulacji. Wśród różnych stosowanych narzędzi edukacyjnych wyróżnia się e-portfolio refleksyjne, ponieważ umożliwia badanie podłużne gromadzonych próbek rozwoju autonomii studentek i studentów, jest przydatne w planowaniu nauczania uniwersyteckiego i umożliwia przekazywanie wartościowej informacji zwrotnej. Ponadto ta część podręcznika zawiera analizę raportów zwrotnych, którymi wykładowczynię i wykładowcy dzielili się ze sobą w ramach projektu i w których wyodrębniono nie tylko różne rodzaje informacji zwrotnych w

zależności od różnych zadań realizowanych przez studentki i studentów, ale także informacje o studenckich osiągnięciach i postępach.

Podręcznik kończy się zaleceniami skierowanymi do wykładowczyń i wykładowców, w celu wprowadzenia pewnych zmian w metodyce i projektowaniu procesu pedagogicznego, aby zwiększyć świadomość metakognitywną studentek i studentów szkół wyższych, zachęcić ich do większej autorefleksji i rozwinąć ich zdolność do samokrytyki, indywidualnego zaangażowania oraz samoorganizacji.

Słowa kluczowe: autonomia, informacja zwrotna (feedback), nauczanie hybrydowe, strategie pedagogiczne.

INTRODUCCIÓN

Aunque muchas profesoras¹ de educación superior están experimentando con el aprendizaje híbrido (*blended learning* o *b-learning*), este concepto sigue siendo desconocido para la mayoría. En este contexto, el presente manual pretende ilustrar en qué consiste el *b-learning* y en qué medida el aprendizaje híbrido² posibilita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Así pues, a lo largo de este trabajo se presentarán algunas pautas que cualquier docente puede seguir en una institución de educación superior para potenciar la autonomía en el aprendizaje, usar recursos tecnológicos en el diseño de sus clases en modalidad híbrida o mejorar su forma de ofrecer *feedback* a sus estudiantes. En ese sentido, este manual es el resultado de un trabajo interuniversitario e internacional que se ha desarrollado en el marco de un proyecto europeo y pretende servir de guía en estos y otros temas esenciales para afrontar cambios necesarios en la educación superior de los tiempos que vivimos.

Más concretamente, se trata del proyecto Erasmus+ (Ref. 2020-1-ES01-KA203-082513) BLEARN AUTONOMY, consistente en una Alianza Estratégica que se ha beneficiado de las sinergias creadas entre diferentes universidades europeas para potenciar el desarrollo de la autonomía de estudiantes y profesoras de educación superior en modalidad híbrida. El proyecto, que dio inicio en noviembre de 2020 y se desarrollará hasta febrero de 2023, ha sido liderado por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), con la colaboración activa de las siguientes instituciones: Universidade do Minho (UMinho), la Universitat de Vic-Universitat Central de

1 A lo largo de este manual se utilizará el femenino con valor genérico.

2 La complejidad en la definición del concepto nos ha llevado a adoptar en este manual el término de aprendizaje híbrido o combinado como sinónimos, a pesar de que el primero no corresponde a la traducción literal del término *b-learning*. En el apartado 4.1 se completará la definición de estos conceptos.

Catalunya (UVic-UCC), la Universidad de Stavanger (UiS), la Universidad Católica de Lyon (UCLy) y la Universidad de Varsovia (UW).

BLEARN AUTONOMY ha experimentado con estrategias digitales innovadoras que mejoran la retroalimentación docente, y pretende no solo fomentar la enseñanza colaborativa³ entre instituciones, sino también desarrollar políticas que incluyan el aprendizaje híbrido. Entre los productos finales, aparte de otros que se han generado durante el proyecto, destacan un manual dirigido a líderes (Dikilitas & Rambla, 2022) y profesoras sobre políticas institucionales de aprendizaje híbrido, y el presente trabajo, focalizado en ofrecer directrices basadas en analizar y mejorar la calidad de la retroalimentación docente y discente y la autonomía de las estudiantes educación superior.

En este manual, se presenta en primer lugar la fundamentación teórica relacionada con el desarrollo de la autorregulación, el fomento del pensamiento crítico y de la competencia estratégica de las estudiantes en un contexto de aprendizaje híbrido. Conectado con lo anterior, se alude a las nuevas metodologías que se han consolidado en la post-pandemia y que siguen situando en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a la alumna meta y el desarrollo de su competencia autónoma en contextos digitales de aprendizaje.

En segundo lugar, y para ilustrar los conceptos anteriores en un contexto empírico, se presenta con más detalle el proyecto BLEARN AUTONOMY y su alcance. Se describe el perfil de las participantes y el marco metodológico general, para posteriormente ofrecer un análisis de los diferentes escenarios en los que el proyecto ha tenido lugar (combinando las clases sincrónicas presenciales con el trabajo en línea y a distancia), y otros resultados de la investigación.

Por último, se describen algunos procedimientos y recomendaciones pedagógicas innovadoras que promueven la autonomía de las estudiantes. Los procedimientos tienen como base el envío del *feedback* docente de calidad que contribuye a reforzar los procesos de autorregulación discente, buscando así aproximarse a la excelencia en la enseñanza universitaria.

3 El segundo producto intelectual del proyecto *Blearn Autonomy* ha sido desarrollado por la UVic-UCC y consistió en la implementación de una plataforma digital para fomentar la enseñanza colaborativa entre las diferentes instituciones. Las interesadas pueden acceder al siguiente formulario para solicitar acceso a la plataforma: <https://forms.office.com/e/GZEdkAKprf>

PARTE I.

MARCO TEÓRICO

1. Nuevas ecologías de aprendizaje

En el artículo “Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school”⁴ Nóvoa y Alvim (2020)⁵ aluden a la radical transformación del contexto actual de aprendizaje provocado por la pandemia. En este trabajo afirman que, en pocos días, lo que se consideraba imposible se ha hecho realidad, pues tanto el tiempo de aprendizaje, como los espacios de la clase se han diversificado claramente. La dicotomía presencial/virtual ha desaparecido y se afianza el aprendizaje en línea/innovador, mientras se normaliza el aprendizaje ubicuo a partir de dispositivos digitales (Matos, 2014; Monteiro et al., 2012).

En este nuevo escenario pedagógico, el tradicional modelo expositivo, basado en la transmisión unidireccional del conocimiento, ha perdido terreno frente al modelo formativo-interactivo (Cánovas, 2020), que se centra en ampliar el proceso cognitivo de las estudiantes. Por lo tanto, la transmisión de contenidos, privilegiada en el contexto educativo tradicional, sin dejar de ser relevante, debe proporcionar, según Ruiz de Zarobe (1997-98), un papel diferente a la alumna:

La enseñanza institucional, entre la que se cuenta la universitaria, ha puesto en juego modelos de enseñanza que esencialmente corresponden a dos grandes formas, en las que aprender se identifica con adquirir respuestas (modelo behaviorista) o adquirir conocimientos. Si bien dichos modelos son apropiados para determinadas adquisiciones, en general exigen por parte del alumno un comportamiento pasivo y una participación relativa, y por lo tanto, su motivación es escasa.

4 Kalantzis y Cope, <http://newlearningonline.com/e-learning>) y Mike Sharples (2019).

5 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7332737/>

De esta manera, las tradicionales clases magistrales se abren a una formación más centrada en la dimensión competencial, lo que implica un cambio de roles de docentes y discentes y se potencia la autonomía (y, por lo tanto, la motivación y responsabilización por el aprendizaje). Además, esta dimensión tiene lugar no solo a nivel individual, sino que se ha demostrado el impacto de propuestas de actividades colaborativas en el desarrollo de la autonomía (Sánchez Godoy & Casal Madinabeitia, 2016). Igualmente, el hecho de que la alumna tome conciencia sobre el proceso de aprendizaje es relevante. Así, en palabras de León Urquijo et al. (2014):

El estudiante toma control del proceso de aprendizaje, es consciente de lo que hace, comprende los requerimientos de la tarea y responde a ella adecuadamente; planifica y evalúa sus propios trabajos, y es capaz de identificar sus aciertos y dificultades; utiliza estrategias de estudio pertinentes a cada situación, valora los logros, reconoce y corrige sus errores. (p. 128)

Por otro lado, hoy en día “aprender” implica comprender los valores del mundo digital en el que vivimos: una cultura proactiva, conectada, contextualizada, basada en redes de aprendizaje (Ribeiro, 2019). En este sentido, se han acelerado los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con las alfabetizaciones múltiples y la creatividad, que sirven de soporte para la docencia presencial y a distancia en todos los niveles de aprendizaje.

En esta nueva corriente pedagógica se privilegian enfoques en los que la estudiante aprovecha todos los recursos digitales a su alcance y evoluciona hacia un nuevo modo de aprender y (auto)evaluarse, gracias a principios como el de la ubicuidad, la multimodalidad, el aprendizaje activo, diferenciado y colaborativo y el desarrollo de la metacognición y autorregulación en ambientes virtuales o híbridos (Cope & Kalantzis, 2016; Sharples, 2019). Es decir, la adaptación a nuevos objetivos exige ser más autónomo para: (a) sacar mejor partido de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (en adelante EVA); (b) ser capaz de seleccionar información válida, fiable y segura a partir de diferentes recursos digitales, y adaptarse e interactuar con flexibilidad a través de dispositivos digitales. El entorno virtual de aprendizaje, gracias a la ubicuidad, permite que los estudiantes participen en las actividades de aprendizaje a su ritmo y en el lugar que más les convenga. Además, cuanto más atractiva sea la experiencia de aprendizaje, gracias al refuerzo de la motivación y de la interacción, más probabilidades habrá de que los alumnos sigan participando en el curso (FESS, 2020, p. 13).

A su vez, el concepto de “conectividad” contempla la realización de tareas que se adaptan a diferentes intereses y necesidades de las alumnas, promoviendo un aprendizaje diferenciado. Si las estudiantes indagan en sus temas de interés, podrán sacar provecho de experiencias “informales” de aprendizaje para seguir evolucionando y relacionar el aprendizaje individual con el colectivo (Sharples, 2019; Torres, 2015, p. 213). En definitiva, el uso de las tecnologías potencia una metodología activa (como sucede, por ejemplo, en la clase invertida), y contribuye a desarrollar la inteligencia colaborativa. Permite, además, diseñar situaciones interactivas reales e inmersivas que exploren el poder de los desafíos, proyectos o estrategias de gamificación para intensificar el proceso. Por último, el uso de las tecnologías facilita el envío de un *feedback* recursivo en el contexto de una evaluación formativa.

Sin embargo, el desarrollo de la competencia autónoma de las estudiantes sigue siendo esencial para que estas no solo puedan desenvolverse en este nuevo y complejo contexto marcado por la conectividad, sino también para que puedan continuar trabajando su autodeterminación, autogestión y sentido crítico.

2. Situando en el mapa la autonomía y la enseñanza superior: principios constructivistas y conectivistas para el aprendizaje cbersocial

Learner training espouses the belief that everybody has the right to develop the capacity for taking charge of his or her own affairs and that this development is a basic function of education.
Ellis y Sinclair (1989, p. 3)

Dada la importancia del concepto de autonomía para el proyecto BLEARN AUTONOMY, empezaremos por presentar algunas definiciones del mismo enmarcadas en una coyuntura pedagógica. Este concepto recibe aportaciones de diversas áreas, entre las cuales se encuentran las perspectivas constructivistas que defienden una relación dinámica entre la alumna y el saber a través de una visión interpretativa de la educación. Se trata de un enfoque competencial en el cual la estudiante ampliará su conciencia sobre el proceso de aprendizaje, desarrollará su pensamiento crítico, sus habilidades

cognitivas y metacognitivas o la cooperación y comunicación entre las intervinientes en el proceso (Jiménez y Vieira, 2015, p. 15). De esta forma, se pretende que la alumna pase de ser una consumidora pasiva del saber a una consumidora crítica, responsable y productora creativa de conocimiento⁶ (Vieira, 1997, p. 27; Vera, 1997, p. 167). Todos estos presupuestos coinciden con la perspectiva presentada por Holec (1981, p. 3) en su documento fundacional, en el cual afirmaba que la autonomía es “la habilidad de asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje”. En este sentido, conviene enfatizar algunos de los procedimientos relacionados con un aprendizaje autodirigido: (1) la clara identificación de objetivos; (2) la selección adecuada de métodos y técnicas de estudio; (3) la supervisión y evaluación del procedimiento de adquisición y, por último, (4) la reflexión crítica (Wenden, 1987, p. 11-12; Jiménez y Vieira, 2015, p. 26).

Así pues, la *competencia autónoma* nos remite a un concepto amplio y transversal en el aprendizaje que, a su vez, está intrínsecamente vinculado con la *habilidad para autorregular* todas las dimensiones del proceso de aprendizaje y poner en práctica determinadas *estrategias* que están normalmente orientadas a solucionar un problema concreto. En líneas generales, el conocimiento que se deriva del uso de las estrategias abarca dos dimensiones: el dominio de estrategias dirigidas a “hacer” algo (estrategias cognitivas) y aquellas orientadas a desarrollar un “control y gestión” sobre la acción (estrategias metacognitivas). Esta última dimensión incluye diferentes micro-estrategias, como las que mencionaremos a continuación: (1) ser capaz de dirigir la atención de forma selectiva; (2) activar conocimientos previos; (3) evaluar el nivel de comprensión de los objetivos o contenidos de aprendizaje; (4) saber planificar e identificar adecuadamente cuáles son los objetivos de la tarea y qué medios utilizar para concretizarla; (5) supervisar el desarrollo de la actividad y el acto de aprendizaje (gestión del tiempo, trabajo colaborativo, etc.); (6) (auto)evaluar los resultados teniendo en cuenta los criterios de evaluación y reformulando o aplicando cambios cuando sea necesario en función del *feedback* recibido; (7) saber regular la eficacia de las estrategias utilizadas; (8) supervisar y evaluar el proceso global de aprendizaje.

6 La forma en que nos relacionamos con los productos culturales y de ocio evidencia también un cambio en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, pues a menudo transformamos la información que consumimos en un nuevo producto (por ejemplo, a partir de una noticia de periódico podemos elaborar una noticia audiovisual, etc.), lo cual enlaza, a su vez, con el concepto de prosumidores de Scolari (2013).

El conocimiento metacognitivo se puede completar a través del conocimiento de la persona (identificando sus fortalezas y debilidades individuales), del proceso de aprendizaje (exigencias y características de un aprendizaje a largo plazo), de la tarea que se va a desarrollar (naturaleza y exigencias de diferentes ejercicios concretos, recursos, fases de realización) y de los tipos de estrategias que resultan más eficaces en cada fase.

Se puede concluir, por lo tanto, que la autonomía es una competencia que implica el desarrollo de (micro)habilidades o estrategias dirigidas a regular o controlar todo el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta diferentes variables como la dificultad de la tarea, el tiempo, la situación o soporte a través del cual tiene lugar el aprendizaje, el estilo cognitivo, la habilidad para interactuar con docentes y discentes, la motivación, aptitud, experiencia previa en el área de aprendizaje, etc.

En realidad, la docente, en la medida en que proporciona a sus estudiantes oportunidades para desarrollar su autonomía, se contempla como una agente de cambio social (Jiménez, 2009, p. 188). Sin embargo, la autonomía discente está condicionada por la necesidad de que se analicen prácticas pedagógicas por parte de las docentes y “start thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible” (Bobb, 2009, p. 107). Esta autora señala varios procedimientos pedagógicos que se pueden poner en práctica para favorecer la autonomía en el aprendizaje: a) seguir un enfoque dirigido a la acción; b) favorecer la negociación en la clase con la intención de que la alumna recupere la autoridad pedagógica y el poder discursivo y, c) atender a la diversidad de las estudiantes (Bobb, 2009, pp. 103-104).

En este sentido, la autonomía docente puede definirse como la habilidad y voluntad de ayudar a las aprendices a asumir responsabilidad sobre su aprendizaje. Una profesora autónoma reflexiona sobre su papel y sobre cómo puede cambiarlo. En esa misma línea, Jiménez, Lamb y Vieira (2007: 38) destacan la importancia de proporcionar a las estudiantes espacios de reflexión para que estas identifiquen sus *creencias y conocimientos* en relación con las variables personales, con las tareas de aprendizaje y con las estrategias que ponen en práctica para acometer el proceso de aprendizaje.

3. Desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha adquirido en la actualidad una nueva relevancia pedagógica al pasar a formar parte explícitamente de los focos de interés de investigadoras y docentes. Se configura, por ejemplo, como una de las dimensiones transversales de las ocho competencias clave de aprendizaje (Comisión Europea, 2017), especialmente importante en lo que se refiere a la competencia digital (Sayós & Torras, 2019). Frente a una educación centrada en la adquisición de conocimientos, el nuevo contexto mencionado, bajo la premisa del *aprender a aprender*, debe promover el desarrollo de competencias, entre ellas el pensamiento crítico.

Definir el pensamiento crítico no es tarea fácil pues existen numerosas y diversas aproximaciones al concepto y su desarrollo. Sí parece factible entender que “todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera)” (López, 2012, p. 44). Una definición posible, aunque bastante genérica, sería: “Critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 2011, p. 1). El pensamiento crítico, en esta dirección, implica el manejo de 15 habilidades (*vid.* Tabla 1). Las primeras habilidades (1-3) implican una clarificación básica; 4 y 5, las bases para una decisión; 6 a 8, inferencia; 9 y 10, aclaración avanzada; y 11 y 12, suposición e integración. Las habilidades 13 a 15 son habilidades complementarias, pero muy relevantes.

Tabla 1. Habilidades para el pensamiento crítico

1. Focus on a question
2. Analyse arguments
3. Ask and answer clarification and/or challenge questions
4. Judge the credibility of a source.
5. Observe, and judge observation reports.
6. Deduce, and judge deduction
7. Make material inferences (roughly “induction”)
8. Make and judge value judgments

9. Define terms and judge definitions, using appropriate criteria
10. Attribute unstated assumptions
11. Consider and reason from premises, reasons, assumptions, positions, and other propositions with which they disagree or about which they are in doubt, without letting the disagreement or doubt interfere with their thinking ("suppositional thinking")
12. Integrate the dispositions and other abilities in making and defending a decision
13. Proceed in an orderly manner appropriate to the situation
14. Be sensitive to the feelings, level of knowledge, and degree of sophistication of others
15. Employ appropriate rhetorical strategies in discussion and presentation (oral and written), including employing and reacting to "fallacy" labels in an appropriate manner. Examples of fallacy labels are "circularity," "bandwagon," "post hoc," "equivocation," "non sequitur," and "straw person"

Fuente: adaptado de Ennis (2011, pp. 2-4).

Para el desarrollo del pensamiento crítico, la docente (López, 2012, p. 51), sobre todo como mediadora antes que transmisora de conocimientos, debe promover un ambiente favorable, de apertura a la autonomía y (auto) reflexión; un ambiente propicio para que las alumnas puedan participar expresando (y descubriendo) sus ideas, creencias, opiniones o sentimientos, por ejemplo, con el estímulo positivo, de empatía, de la docente. En esta dirección, las alumnas pasan de ser un sujeto pasivo a adoptar una posición activa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4. Competencia digital y autónoma

La Comisión Europea (2007) identifica la competencia digital como una de las ocho competencias fundamentales para la continuidad del aprendizaje de una persona a lo largo de toda su vida. Esta competencia implica el uso crítico y seguro de las tecnologías para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Además, en el documento de la Comisión Europea se identifican cuáles son las habilidades básicas relacionadas con la competencia digital: el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007, p. 12).

Aunque se recomienda que sea la docente quien incluya esta competencia transversal en los programas educativos, existen algunas investigaciones sobre el nivel de competencia digital de las docentes españolas (Boumadan Hamed et al., 2022; Martín García, Gutiérrez Pérez & Martín Lucas, 2021) y europeas en general (Gaebel et al., 2021), que revelan una carencia formativa e informativa en el uso generalizado de la tecnología en las aulas y que, a pesar de un nivel de apoyo relativamente extendido por parte de las instituciones, los resultados no arrojan evidencias claras de la utilidad de esas formaciones. De ahí se puede extraer que es necesario mejorar la formación en competencias digitales y las oportunidades de desarrollo profesional, identificando enfoques que sean útiles y que puedan ser integrados y aceptados por las docentes (Gaebel et al., 2021, p. 34).

Sobre esta dimensión, el *Marco común de competencia digital docente*, elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEFP, 2017)⁷ pone de relieve la centralidad que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte atribuye a la pericia digital de las profesoras en el ejercicio de su actividad. En este documento, a semejanza del anterior elaborado por la Comisión Europea (2007), se establecen cinco áreas competenciales (INTEFP, 2017, p. 9):

1. *Información y alfabetización informacional*: permite identificar, localizar, recuperar, almacenar información, etc.
2. *Comunicación y colaboración*: posibilita la comunicación en entornos digitales, compartir recursos, conectar, colaborar y participar en comunidades y redes.
3. *Creación de contenido digital*: propicia la creación y edición de nuevos contenidos (textos, imágenes, vídeos...), etc.
4. *Seguridad*: vela por la protección personal de datos, de la identidad digital, etc.
5. *Resolución de problemas*: contribuye a la identificación de necesidades, selección de herramientas digitales apropiadas, etc.

⁷ En adelante se utilizará la sigla MCCDD para referirse a este documento que ha sido editado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) y al que respectivamente se aludirá con la sigla (INTEFP).

De estas áreas surgen otras veintiuna competencias estructuradas en seis niveles progresivos (de A1 a C2), que, gracias a los descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes, permiten identificar el nivel de dominio digital de cada persona. El documento adopta la definición de competencia digital del *European Parliament and Council* (2006) y las escalas que aparecen en este documento ofrecen la posibilidad de que las docentes diagnostiquen el nivel de competencia digital de sus estudiantes.

Una vez identificado el nivel de competencia digital de la clase, el reto educativo consiste en favorecer la ampliación de esta competencia para que las alumnas puedan aplicar estrategias adaptadas al nuevo contexto educativo a través de las TIC (Torres Ríos, 2015). En concreto, se enfatiza el papel de las estrategias que favorecen la autorregulación del aprendizaje a través de los EVA. En realidad, Torres Ríos utiliza las bases del saber metacognitivo y las aplica a principios conectivistas, *Know how, know what, know where*, basándose en tres estrategias de gestión: seleccionar información, ordenar y evaluar.

4.1. Revisión conceptual del aprendizaje a distancia/online; híbrido (*b-learning*); mixto; presencial

Uno de los objetivos del proyecto BLEARN AUTONOMY era experimentar con estrategias digitales innovadoras para fomentar el aprendizaje colaborativo y combinado en la enseñanza superior. Más concretamente, se pretendía impulsar la competencia autónoma de las estudiantes a partir de un contexto de aprendizaje híbrido (*blended learning* o *b-learning*), aprovechando las potencialidades de las herramientas tecnológicas dentro y fuera del aula. En este trabajo consideraremos el aprendizaje híbrido como la mezcla de formación presencial (con profesoras en un aula) y la educación en línea (cursos en internet o a través de un soporte digital). En español, el *b-learning* también se conoce como aprendizaje semipresencial, aprendizaje mixto, aprendizaje combinado o aprendizaje híbrido.

Autores como Garrison y Kanuka (2004, como se cita en FESS, 2021, p. 3) entienden la modalidad híbrida como “la integración de experiencias de aprendizaje presencial en el aula con experiencias de aprendizaje en línea”. A su vez, Driscoll y Carliner (2005) identificaron cuatro tipologías de pedagogía que podrían responder a este tipo de aprendizaje, de las cuales destacamos las tres primeras: a) una mezcla de tecnologías basadas en la web; b) una mezcla

de diversos enfoques pedagógicos (por ejemplo, constructivismo, conductismo, cognitivismo); c) una combinación de cualquier forma de tecnología pedagógica con condiciones presenciales e instructor (FESS, 2021, p. 10).

La capacitación presencial permite a las profesoras estar en contacto directo con las alumnas, facilita la interacción en el mundo físico entre las estudiantes y es una efectiva herramienta para transmitir conocimientos. Su utilización puede hacer más eficiente la organización de tareas, fomentar el trabajo en equipo y permitir una atención personalizada en función de las necesidades de cada alumna. A su vez, la formación en línea otorga a las estudiantes más flexibilidad para hacer los cursos en cualquier tiempo y lugar y facilita el envío de todo tipo de documentos (texto, vídeos, diapositivas, audios, infografías, etc.). Igualmente es posible recoger una gran cantidad de información sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo por cada estudiante. Esta metodología, además, puede aplicarse a muchas alumnas a un bajo coste y permite actualizar los contenidos mucho más rápido.

4.2. El nuevo papel de profesoras y alumnas en los entornos *b-learning*

El contexto (post-)pandémico ha provocado la mejora de sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*, en adelante LMS o *Learning Content Management System*, en adelante LCMS) o EVA y ha aumentado en la enseñanza superior la presencia del aprendizaje híbrido, que combina las modalidades virtual y presencial (Martín, Sánchez & Costa, 2019).

El auge de esta modalidad ha puesto de manifiesto que las instituciones de enseñanza deben acometer varios cambios para minimizar los desafíos que la nueva realidad educativa provoca: por una parte, es necesario renovar enfoques pedagógicos que se revelaron inviables en contextos de aprendizaje híbridos o a distancia, y, por el otro, debe ofrecer de forma sistemática y exhaustiva la posibilidad de reforzar el desarrollo de la competencia digital tanto de docentes, como de discentes (Leite, E., Lencastre, Silva, & Borges Neto, 2020).

Se trata de favorecer un proceso de aprendizaje adaptado a la creación de nuevos espacios y tiempos, pero a su vez más estratégico, que permita que las estudiantes aprendan a desenvolverse en un modelo diferente al de la clase tradicional. Es decir, la pedagogía debe seguir ocupando un lugar principal a la hora de estructurar la modalidad híbrida de aprendizaje. Como señalan

Lencastre y Coutinho (2015), aunque el aspecto digital sea el que más visiblemente despierta el cambio, es consensual que el uso de las tecnologías *per se* no supone necesariamente una mejora en la calidad de la educación (Padi-lla-Hernández, Gámiz Sánchez & Romero López, 2018).

Por todo esto, es necesario adaptar currículos, metodologías, programas, objetivos, materiales e incluso implementar evaluaciones en modalidad híbrida (como recomiendan Baloh, T. et al., 2019 y se cita en FESS, 2020, p. 12) a los nuevos contextos educativos (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015), teniendo en cuenta las exigencias que comporta el *b-learning*: la creación de nuevos espacios de aprendizaje (alejados del aula tradicional), la gestión del tiempo, la alternancia de sesiones síncronas y asíncronas en una lógica de estrategias de aprendizaje flexibles, autónomas y ajustables. A pesar del auge del *b-learning* y la utilización de diversos dispositivos tecnológicos para trabajar, sigue sin haber un cuerpo teórico que oriente a los diferentes grupos implicados (docentes, líderes educativos y estudiantes) sobre cómo organizar esta emergente modalidad de enseñanza de manera efectiva para mejorar los resultados (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies & Gisbert Cervera, 2018).

Se trata, en definitiva, de aprovechar el contexto actual, en el que predomina una sociedad multipantalla, el uso de los innovadores EVA para que la estudiante siga estando bajo el foco principal. Además, las innovaciones en los currículos y enfoques metodológicos pretenden ampliar la autonomía y capacidad crítica de las estudiantes (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015, p. 8), así como promover la búsqueda activa del aprendizaje, del conocimiento y de la educación, dando lugar a los nuevos roles de discentes y docentes (Cope & Kalantzis, 2016). En coherencia con lo anterior, se enumeran a continuación algunas de las características que deberían estar presentes en el papel de la estudiante actual (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies & Gisbert Cervera, 2018):

- Participa activamente en su aprendizaje, lo cual resulta en un aprendizaje más eficaz, individual o colectivamente (en parejas o grupos).
- Asume responsabilidad sobre su aprendizaje a través de la adquisición de autonomía y autorregulación.
- Aporta su experiencia, sus intereses y su voz a la tarea de aprendizaje.
- Recurre a conocimientos disponibles de forma autónoma y por iniciativa propia.

- Trabaja individual y colectivamente, compartiendo conocimientos: pedagogía/aprendizaje colaborativo.
- Se adapta a nuevos contextos de aprendizaje, combinando momentos cara a cara e híbridos.
- Pone en práctica el principio de ubicuidad del aprendizaje y asume que este tendrá lugar a lo largo de la vida, incluso fuera del ámbito educativo tradicional y más allá del espacio de la clase.
- Se muestra abierta a nuevas tecnologías y participa en proyectos digitales multimodales, convirtiéndose en “productoras de conocimiento”.
- Se autoevalúa y evalúa a sus pares críticamente, reflexionando sobre su aprendizaje.
- Utiliza y da retroalimentación en interacciones de “redes sociales”, aprendiendo en bucles recursivos que involucran a compañeras, expertas y amigas, así como a profesoras.

A su vez, el papel de la docente estará marcado por las siguientes características:

- Diseña proyectos de aprendizaje para sus alumnas a partir de objetivos de aprendizaje.
- Motiva a las alumnas para asumir más responsabilidad en su propio aprendizaje.
- Se adapta a nuevas metodologías, pedagogías y contextos de aprendizaje, diseñando estrategias para el trabajo presencial y no presencial, momentos de contacto sincrónicos y asincrónicos.
- Se siente cómoda trabajando en plataformas en línea y otros espacios multimodales.
- Diversifica los tipos de evaluación a lo largo del proceso.
- Gestiona un espacio pedagógico polifacético.
- Tiene en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de las alumnas.

Como ventajas de la enseñanza *b-learning* podríamos decir que potencia ritmos de aprendizaje diferentes, adaptados a cada alumna. Además, el envío de *feedback* puede redundar en un aumento de la autonomía, motivación y responsabilidad de las estudiantes. Por otro lado, presenta algunas

desventajas, puesto que el uso de este tipo de soportes exige una mayor dedicación para dar retroalimentación individual, lo cual sobrecarga el trabajo de las docentes. Podemos mencionar también el aumento de la posibilidad de fraude o suplantación de la identidad y, cuando las pedagogías no están adaptadas a este modelo híbrido, se pueden evidenciar carencias a nivel de autorregulación discente (gestión y organización del aprendizaje en general o del tiempo, trabajo o contenidos en particular), desmotivación o un menor flujo de comunicación entre docentes y discentes.

En este manual nos interesa destacar que el aprendizaje combinado favorece una retroalimentación que establece relaciones significativas entre los criterios de evaluación y las tareas entregadas por las estudiantes. Las investigaciones previas han observado que, en la gran mayoría de los diseños de aprendizaje, las docentes señalan los aciertos y desaciertos de sus estudiantes en cuatro aspectos: las tareas, el procesamiento de los contenidos, la regulación de los propios aprendizajes y la identidad. La retroalimentación es particularmente efectiva cuando resuelve malinterpretaciones de las instrucciones para realizar tareas e incita a revisar hipótesis de tal modo que las estudiantes entiendan mejor el material. Aunque incide sobre la autorregulación y la identidad por vías indirectas, es más complicado dar indicaciones concretas sobre estos aspectos (Hattie y Timperley, 2007). Así pues, si el aprendizaje de las estudiantes mejora sensiblemente en la medida en que reciben retroalimentación mientras están realizando determinadas tareas y contrastando el contenido de una asignatura con sus supuestos previos, es razonable esperar que las herramientas digitales faciliten dicha retroalimentación en la medida en que abren espacios de comunicación simultáneos o síncronos, pero también asíncronos o activados en momentos distintos.

4.3. Formas de desarrollar la autonomía en un contexto de aprendizaje híbrido

Como ya hemos anticipado, hoy en día los contextos de aprendizaje híbrido forman parte, con mayor o menor peso, de las dimensiones presencial y virtual de la formación de las universitarias, complementando habitualmente las actividades lectivas tradicionales con el recurso a LMS o EVA.

En realidad, en esta modalidad es posible alternar diferentes métodos de enseñanza para atender a los diversos estilos de aprendizaje de las estudiantes: facilitar un claro intercambio de todas las áreas incluidas en el curso y

promover un cambio de roles entre docentes y discentes. Este aspecto, a su vez, potencia la autonomía a menudo por medio de los EVA.

Además de orientar en la definición de objetivos, contenidos, técnicas y planificación del aprendizaje (Ruiz de Zarobe, 1997, p. 187), otra de las funciones docentes en estos contextos de aprendizaje es potenciar la autonomía y la toma de conciencia de los estudiantes sobre su aprendizaje, para lo cual se aconseja proporcionar recursos y estrategias adecuados. En la docencia de educación superior se utilizan muchos métodos que combinan la pedagogía con la tecnología. Algunos ejemplos son los materiales abiertos (MOOCs), juegos virtuales, cuestionarios en línea, elaboración colaborativa de contenidos en wikis, videollamadas y portafolios electrónicos. En este manual destacamos la utilidad y la versatilidad de los portafolios reflexivos digitales. En este ámbito, este último ítem juega un papel de relieve, ya que permite también servir como instrumento de evaluación formativa, enfocado no solo en el producto final, sino también en el camino que ha de recorrer la alumna para llegar a un resultado satisfactorio. En palabras de Sayós & Torras (2019):

El portafolio, y más concretamente el portafolio electrónico, es una herramienta de gran potencialidad para llevar a cabo tal evaluación formativa favorecedora del aprendizaje. [...] consiste en una selección de evidencias que el estudiante debe recoger a lo largo de un período de tiempo determinado y que responden a un objetivo concreto: demostrar los esfuerzos llevados a cabo para avanzar en su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre dicho proceso. (p. 29)

En realidad, la utilización de portafolios en contexto de formación universitaria no constituye ninguna novedad, siendo cierto también que ya ha sido objeto de investigación. El portafolio digital es un espacio de trabajo y aprendizaje donde la estudiante recopila, crea, comparte y reflexiona sobre su trabajo y sus competencias. Al mismo tiempo que permite almacenar el *feedback* y la evaluación recibida, ya que está abierto y compartido con los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje. A su vez, la metodología de enseñanza basada en el desarrollo de competencias encuentra en el portafolio una herramienta útil para evidenciar la capacidad de aprendizaje y desarrollo de la creatividad; el pensamiento reflexivo y crítico y la competencia comunicativa (Pujolà, 2019), esta última en el caso del aprendizaje de lenguas.

La característica de ser un portafolio digital permite interactuar, comunicar, discutir o evaluar de forma directa e inmediata y simultáneamente torna

el proceso de aprendizaje transparente (Pujolà, 2019) y evidente. Sayós & Torras (2019, p. 38), en su revisión de la literatura, además de reconocer el impacto positivo en la potenciación de la autoestima de la estudiante y en la construcción de su identidad como aprendiente y, más tarde, como profesional, han constatado que estas herramientas:

- Promueven un aprendizaje significativo y funcional, basado en la indagación y en la búsqueda, en la interacción con las personas y con el contexto.
- Hacen que las estudiantes conozcan claramente los objetivos de aprendizaje de la materia, en general, y puedan plantearse los propios, en particular.
- Crean situaciones para la reflexión y potencian la verbalización oral y escrita de los procesos reflexivos.
- Obligan a las estudiantes a utilizar continuamente estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación; a tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Según autores como Fullana & Bordons (2019, pp. 130-131), las propias estudiantes valoran este instrumento como potenciador del aprendizaje reflexivo y la autonomía, valor que se ha demostrado a nivel individual pero también grupal, pues, tal como constatan Aguaded et al. (2013, p. 22) en su experiencia con el portafolio digital, este “permite conocer el progreso del aprendizaje del propio grupo y ayuda a la planificación estructural de la materia objeto de estudio, estimula la responsabilidad compartida, la toma de decisiones y la resolución de conflictos”. De la misma forma, para la docente también constituye un instrumento valioso para obtener de sus estudiantes apreciaciones “cualitativas (opiniones, reflexiones, sentimientos...), sobre todo para mejorar la planificación de nuestra docencia, pero también para sentirnos respaldadas como docentes en la labor que realizamos, quién mejor que las alumnas para decirnos si nos equivocamos o no al impartir nuestra docencia” (Alfageme, 2007, p. 213).

Para ello, la intervención docente aportará las orientaciones que permitan avanzar a la alumna en su aprendizaje, en lugar de constituirse en fuente (casi) única de saberes y conocimientos, y potenciando la interacción entre aprendientes y docente-alumna. Con este objetivo debe dotarse de instrumentos y recursos que le permitan aportar *feedback* efectivo y en tiempo útil sobre las actividades disponibilizadas en el portafolio digital. Además de la

aportación valorativa, está fuera de duda la relevancia y el impacto positivo de la retroalimentación entre iguales, destacando, según Sánchez-Quintana & Mateo (2019), los siguientes aspectos: “mejora de la autonomía personal, del propio proceso de aprendizaje y de la capacidad de autoevaluación; desarrollo de estrategias de relación interpersonal; desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, así como, en última instancia, la co-construcción de conocimiento compartido” (p. 106). Con todo, conviene destacar que lo primordial es incrementar la conciencia sobre el aprendizaje y la adquisición de competencias, evitando poner el foco sobre la reflexión (entendida como instrumento y no fin en sí mismo): adquiere, así, gran relevancia seleccionar los aspectos de la formación que serán sometidos a reflexión o (auto)crítica por parte de la alumna para evitar las respuestas automatizadas.

En lo que respecta al diseño e implementación de los portafolios, existen estudios que advierten sobre el nivel de competencia digital de las estudiantes y su dificultad tecnológica para construirlos adecuadamente. En consecuencia, las docentes seleccionarán las plataformas de trabajo más adecuadas para sus estudiantes y trabajarán con ellas la escritura para la red y la creación de textos multimodales e hipertextuales (González Argüello & Montmany, 2019).

La integración de diferentes actividades que permitan ampliar el nivel de conciencia y reflexión sobre el proceso de aprendizaje a partir de portafolios digitales (Donato y McCormick, 1994, p. 457, como se cita en Oxford, 2011, p. 152), permitirá también fomentar la autonomía en entornos híbridos de la siguiente forma:

- Dibujando un retrato longitudinal de lo que la alumna es capaz de hacer o no en un área específica.
- Recogiendo evidencias tangibles (grabaciones, escritura creativa, tareas, informes de actividades, etc.) que documentan el desarrollo de las estudiantes.
- Empoderando a las estudiantes con oportunidades para crear y reflexionar sobre actividades y estrategias de aprendizaje personalmente significativas.
- Elevando la conciencia de las estudiantes sobre el proceso de aprendizaje.
- Desarrollando la competencia metacognitiva desde un modelo descriptivo inicial a una forma más interpretativa y proactiva que permita identificar obstáculos, analizar necesidades y niveles de motivación, potenciar la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Se recomienda integrar esta herramienta digital en la metodología de evaluación con un peso proporcionado al tipo y cantidad de trabajo que tanto estudiantes como profesoras tendrán que llevar a cabo. En este sentido, el uso de rúbricas que describan claramente las características metacognitivas y autónomas de las estudiantes permitirán proporcionar un *feedback* claro e ilustrativo sobre su progresión y conseguirán que la tarea de evaluación continua se implemente de forma más eficaz y con un tiempo de respuesta más corto. En el siguiente apartado mostraremos algunos ejemplos de este tipo que han sido concebidos en el seno de este proyecto.

Es importante tener en cuenta que en los portafolios digitales la competencia multimodal permite comunicar, a través de la pantalla, un discurso construido de forma híbrida, mediante diferentes modos semióticos interrelacionados: la imagen (fija y en movimiento) y el sonido (palabra, música y ruido); mientras que la hipertextualidad facilita la navegación por el texto, brindando la posibilidad de construir un portafolio no secuencial, en el que la lectora escoja su itinerario a partir de los hipervínculos introducidos en el documento.

Esta naturaleza digital, multimodal e hipertextual del portafolio digital hace patente la necesidad de trabajar en el aula estrategias de creación de contenidos para la red, que se presenta como una competencia transversal de los estudios de enseñanza superior. El aprendizaje sobre la construcción de pantallas abarca tareas diferentes (como insertar imágenes, vídeos y audios; manejar y organizar plantillas o trabajar aspectos como el color, la ortotipografía, etc.), ya que entre todos estos elementos se identifican posibles modos de comunicación (González Argüello & Montmany, 2019).

El potencial digital de portafolio digital se incrementa al pensar en la diversidad de posibilidades que el soporte ofrece. Además de fotografías, textos, audios o vídeos, se pueden añadir otros instrumentos como infografías, mapas conceptuales, líneas de tiempo o PowerPoints. De este modo, además de desarrollar las competencias de aprendizaje autónomo, reflexión, análisis y crítica, la construcción del portafolio digital ayuda a desarrollar la competencia digital.

Las pantallas y la multimodalidad son modos de comunicar representativos en la sociedad contemporánea, a los que la enseñanza-aprendizaje en contexto universitario no son ajenos. Por lo que la construcción de portafolios de aprendizaje digitales permitirá a las estudiantes mejorar su alfabetización digital y multimodal de forma natural y simultánea a otros aprendizajes

académicos. Y, aunque inicialmente trabajar con herramientas que se desconocen pueda presentar dificultades y algunas resistencias, las alumnas acaban satisfechas de los resultados obtenidos (Costa, Alfonso & Toquero, 2019).

Por último, es necesario mencionar que en la escala de Bloom (1956), la creatividad es uno de los aspectos más valorados porque exige más proactividad y esfuerzo cognitivo. La competencia creativa se ve reflejada en el diseño y ejecución del portafolio, desde la expresión de conocimientos y contenidos a la configuración de su estructura estética. Dado que la estudiante tiene libertad de invención y ejecución esto es algo que conviene fomentar.

5. Aprendizaje autónomo y rúbricas para dar *feedback* y evaluar las producciones de las estudiantes: ejemplos en la UMinho

Como ya hemos dicho, el trabajo con portafolios digitales permite recoger evidencias de procesos que favorecen el desarrollo de la autonomía discente a nivel de competencias generales (concretamente la resolución de problemas, la autorregulación o el desarrollo del pensamiento crítico). Todo lo cual podrá ser transferido a otros contextos de aprendizaje y preparar incluso a la estudiante para incorporarse de forma exitosa a situaciones de la vida cotidiana y laboral. Al dejar espacio para que las alumnas desarrollen su identidad, su creatividad y su autonomía en el contexto del aprendizaje formal estamos potenciando una enseñanza de mayor calidad, más democrática, en la que las participantes están más motivadas, se sienten más seguras y son más proactivas.

Progresivamente y gracias al *feedback* formativo se pretende que las estudiantes pasen de una fase descriptiva a otra interpretativa en la que predomine el análisis y que implique una mayor monitorización y evaluación de determinados parámetros del proceso de aprendizaje. Suelen aparecer entonces en el discurso de las alumnas afirmaciones relacionadas con la toma de decisiones, búsqueda de recursos y autoevaluación desde una perspectiva crítica y objetiva.

La importancia de la interacción entre docentes y discentes y la retroalimentación docente, constructiva y amable, puede formar parte de la evaluación formativa o sumativa. En un contexto de aprendizaje híbrido el *feedback* puede enviarse a partir de varias herramientas y en varios formatos (escrito, en audio o en vídeo), dependiendo del contexto y del número de

estudiantes del grupo meta. Es importante el envío en tiempo útil y, en este aspecto, la docente puede ser auxiliada por la figura de una mentora que agilice el proceso. A su vez, también es posible que las propias estudiantes proporcionen *feedback* unas a otras (conocido como *peer feedback*), asumiendo el rol de docentes o mentoras. Algunas de las herramientas digitales que posibilitan esta función son los muros virtuales que permiten que tanto estudiantes como docentes tengan acceso a los comentarios expuestos en el muro, siendo también posible diversificar la modalidad de envío (texto, audio, vídeo, etc.).

Es igualmente posible enviar retroalimentación que proporcione no solo una valoración de las fases de estudio/aprendizaje pasadas, sino también comentarios destinados a dirigir sus próximos pasos (consecución de metas u objetivos), *feed forward* o *flipped feedback*, tratando, este último, de anticipar pasos concretos en la consecución de una tarea específica o una secuencia de tareas.

En el marco del proyecto y para monitorizar el aprendizaje autónomo se elaboró una rúbrica (cfr. Sánchez-Quintana & Ruiz, 2019), con el objetivo de: (i) proporcionar *feedback* a las estudiantes y (ii) evaluar cualitativamente la elaboración de los portafolios digitales. La rúbrica⁸ diseñada (vid. Tabla 2) pretendía transmitir a las estudiantes información clara y ser un instrumento completo, útil, flexible y simple; además, la rúbrica debería ser transversal a todas las asignaturas que participan en el proyecto y poseer un enfoque formativo.

Tabla 2. Rúbrica para enviar *feedback* sobre los portafolios reflexivos

CRITERIOS DE SUPERVISIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS ALUMNAS
1. Insatisfactorio 2. Satisfactorio 3. Muy bueno 4. Excelente

8 Este instrumento, como indican sus autoras (Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D., Pazos-Justo, C., 2023) fue concebido en la Universidade do Minho en el seno de este proyecto y fue sufriendo diferentes modificaciones después de haber sido primero pilotada y luego validada.

1. Descripción o presentación de la información:
<p>La estudiante:</p> <p>4. Describe la información relevante (actividades, procedimientos o contenidos teóricos) de forma clara, correcta y fundamentada.</p> <p>3. Describe información relevante (actividades, procedimientos o contenidos teóricos) de forma clara y correcta, pero no siempre de forma fundamentada.</p> <p>2. Describe no siempre la información relevante (actividades, procedimientos o contenidos teóricos) de forma bastante clara y correcta, aunque puede haber lagunas o pequeñas imprecisiones; la información está suficientemente fundamentada, aunque podría ser más completa.</p> <p>1. La información presentada (actividades, procedimientos o contenidos teóricos) es a menudo irrelevante, poco clara o formalmente incorrecta; la fundamentación es insuficiente.</p>
COMENTARIOS:
2. Comprensión de objetivos, identificación de necesidades y aplicación de estrategias.
<p>La estudiante:</p> <p>4. Demuestra que ha comprendido plenamente los objetivos de las actividades solicitadas, identifica con claridad y detalle sus necesidades de aprendizaje y pone en práctica bastantes estrategias para realizar las tareas con éxito.</p> <p>3. Demuestra haber comprendido los objetivos de las actividades solicitadas, identifica sus necesidades de aprendizaje y pone en práctica suficientes estrategias para realizar las tareas con éxito.</p> <p>2. Demuestra una comprensión general de los objetivos de las actividades solicitadas, identifica algunas de sus necesidades de aprendizaje y pone en práctica escasas estrategias para realizar las tareas.</p> <p>1. Demuestra que no ha comprendido totalmente los objetivos de las actividades solicitadas, no siempre identifica sus necesidades de aprendizaje, ni pone en práctica estrategias para realizar las tareas.</p>
COMENTARIOS:
3. Análisis y autoevaluación de procedimientos y resultados.
<p>La estudiante:</p> <p>4. Analiza críticamente y autoevalúa con precisión su actuación y resultados obtenidos tras la realización de la tarea.</p> <p>3. Analiza con cierta perspectiva crítica y autoevalúa de forma general su actuación y los resultados obtenidos tras la realización de la tarea.</p> <p>2. Realiza, de forma demasiado genérica, un análisis y autoevaluación de su actuación y resultados obtenidos tras la realización de la tarea.</p> <p>1. No se detecta un análisis y autoevaluación de su actuación ni de los resultados obtenidos tras la realización de la tarea.</p>

COMENTARIOS:
4. Combina conocimientos teóricos y prácticos y supervisa su aprendizaje.
<p>La estudiante:</p> <p>4. Combina los conocimientos teóricos y prácticos de forma totalmente autónoma y demuestra un claro proceso de autorregulación de forma integral.</p> <p>3. Combina los conocimientos teóricos y prácticos de forma bastante autónoma y demuestra, en general, ciertos procesos de autorregulación.</p> <p>2. Hay indicios de que intenta combinar los conocimientos teóricos y prácticos de forma autónoma y demuestra algunos procesos de autorregulación.</p> <p>1. No hay indicios de que intente combinar los conocimientos teóricos y prácticos de forma autónoma y no demuestra procesos de autorregulación.</p>
COMENTARIOS:
5. Impacto de la valoración de la profesora en la actuación de la alumna*.
<p>La estudiante:</p> <p>4. Tiene en cuenta claramente los comentarios enviados por la profesora o las alumnas y modifica o reformula todo el procedimiento de forma integral según el análisis o la retroalimentación recibida.</p> <p>3. Tiene en cuenta algunos de los comentarios enviados por la profesora o las alumnas y modifica o reformula el procedimiento en muchos aspectos según el análisis o la información recibida.</p> <p>2. Atiende ligeramente a los comentarios enviados por la docente o las alumnas y modifica o reformula parte del procedimiento según el análisis o la información recibida.</p> <p>1. No responde a los comentarios enviados por la docente o las alumnas y no modifica o reformula el procedimiento según el análisis o la información recibida.</p> <p style="padding-left: 40px;">• Este ítem se aplicará después de que la estudiante haya recibido el primer <i>feedback</i>.</p>
COMENTARIOS:
COMENTARIOS FINALES:

Fuente: elaboración propia

Para ello se seleccionaron cinco aspectos relacionados con actividades cognitivas durante el aprendizaje y se organizaron de menor a mayor complejidad, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1956) (*vid.* Figura 1), marco teórico que fue posteriormente actualizado por varios autores (Anderson & Krathwol, 2001; Churches, 2009).



Figura 1. Adaptación de la Taxonomía de Bloom (1956)

La última versión de esta taxonomía se centra en los conocimientos y competencias de la era digital. Los aspectos discriminados orientan hacia una reflexión sobre el conocimiento factual, conceptual, procesual y metacognitivo. En la rúbrica diseñada en el seno de este proyecto, cada ítem recibiría una valoración cuantitativa en una escala de entre 1 y 4 puntos, en la cual el 1 corresponde a Insatisfactorio, 2 a Satisfactorio, 3 a Muy bueno y 4 a Excelente. Además, estos datos se completan con información cualitativa derivada del análisis del proceso de aprendizaje.

El análisis del *output* generado por las estudiantes a través de los portafolios reflexivos en soporte digital permite identificar procesos cognitivos de diferente orden: habilidades de pensamiento de orden inferior (como la descripción de actividades o secuencias de aprendizaje, aplicación de contenidos, análisis), hasta llegar a la (auto)evaluación o interpretación del proceso de aprendizaje de manera autónoma (análisis de necesidades, planificación, implementación de recursos y estrategias, etc.) (Torres Ríos, L. 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009).

El uso de portafolios digitales estará condicionado a una proporción entre el trabajo que va a exigir a docentes y estudiantes y los objetivos de aprendizaje. El uso de rúbricas puede agilizar el proceso de envío de *feedback*, mejorar su calidad (focalizado en aspectos estructurantes del aprendizaje) y contribuir al desarrollo de la autorregulación, metacognición y competencia autónoma de las estudiantes, pues estas identificarán tanto los objetivos de evaluación como los de aprendizaje.

PARTE II.

DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL PROYECTO BLEARN AUTONOMY

6. Descripción del proyecto, diseño de instrumentos y análisis de resultados recogidos

Los datos recogidos a lo largo del proyecto nos permitieron no solo realizar una caracterización del público meta desde una perspectiva socio-biográfica, sino también delinear su nivel de competencia digital y autónoma. Para este fin, se diseñaron diferentes instrumentos de investigación, como un cuestionario (anexo 1), entrevistas (guion en el anexo 2) y grupos focales (guion en el anexo 3). En los apartados siguientes se realizará una descripción y análisis de los datos recogidos.

6.1 Perfil de las participantes e instrumentos utilizados

A continuación se ofrece una visión del perfil de las participantes en el proyecto BLEARN AUTONOMY en relación con los instrumentos de recogida de datos que sustentan la fundamentación empírica de este manual. Por una parte, se recogió en términos cuantitativos la autopercepción de las estudiantes en determinadas asignaturas de las seis universidades implicadas en el proyecto mediante el uso de un cuestionario. Este cuestionario constaba de cuatro partes diferenciadas:

- 1ª Parte - Información socio-biográfica de las encuestadas.
- 2ª Parte - Experiencia de las alumnas en metodologías para el desarrollo de la autonomía.
- 3ª Parte (I) - Experiencia con la retroalimentación de las profesoras.
- 3ª Parte (II) - Portafolios reflexivos.
- 4ª Parte - Competencia digital.

La tercera parte estaba dividida en dos secciones. Solamente se solicitaba responder a la segunda sección en el caso de que la participante hubiera confirmado haber utilizado portafolios digitales.

Por otra parte, se recogieron datos para análisis cualitativo de entrevistas y grupos focales a estudiantes, así como aportaciones sistematizadas de las docentes para informar sobre aspectos técnicos de sus asignaturas y su forma de ofrecer retroalimentación a las alumnas.

6.1.1 Características socio-biográficas de las participantes en el cuestionario

En el cuestionario diseñado para ser respondido por las estudiantes han participado un total de 364 personas. De estas, 51 respondieron además al cuestionario en formato posttest al finalizar la asignatura desde la cual se les invitó a participar en el proyecto. De este modo, el conjunto de respuestas registradas fue de 415. Las respuestas de pretest-posttest nos permiten indagar sobre si existe una evolución después del uso del portafolio.

De las 364 personas que respondieron al cuestionario en la fase de pretest, 259 se identifican con el género femenino (71%), 101 se identifican con el género masculino (28%), mientras que 4 prefirieron no responder (1%). En relación con el nivel máximo de estudios completados, 124 informaron tener superada la secundaria (34%), 44 un ciclo formativo de grado superior (12%), 156 están ya titulados a nivel de grado (43%), 39 a nivel de máster (11%), y 1 participante dispone ya de un doctorado.

La procedencia de las respuestas también es diversa (figura 2): el 16,2% (n=59) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), el 20,6% (n=75) de la Universidade do Minho (UMinho), el 5,5% (n=20) de la Universitet i Stavanger (UiS), el 9,6% (n=35) de la Uniwersytet Warszawski (UW), el 15,9% (n=58) de la Université Catholique de Lyon (UCLy), el 11% (n=40) de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), y el 21,2% (n=77) de un programa conjunto entre las universidades Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) y Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

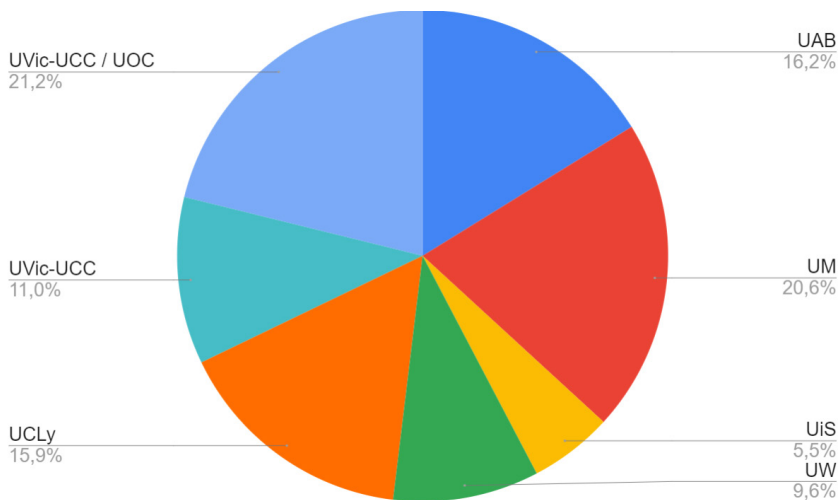


Figura 2. Participación por universidades

Las estudiantes que participaron en el cuestionario son mayoritariamente originarias del país en el cual está la universidad donde cursan sus estudios superiores (n=301). El resto de participantes son oriundas de otras nacionalidades como Venezuela, Ucrania, México, España, Colombia, Brasil y hasta un total de una treintena de países.

La lengua materna de las participantes es español (n=94), portugués (n=69), catalán (n=64), francés (n=55), polaco (n=30) y noruego (n=15). La concurrencia de otras lenguas maternas es menor: 4 estudiantes informan que su lengua materna es el italiano, el gallego o el inglés, 3 tienen por lengua materna el ruso, el alemán o el vasco, 2 hablan como lengua materna el turco, el tailandés, el rumano, el ucraniano o el búlgaro, mientras que hay participantes aislados de árabe, bielorruso, chino, checo, tagalo y twi. Cabe remarcar que aunque el cuestionario se podía responder en inglés, solamente cuatro de las participantes tienen esta lengua como materna. Además, muchas estudiantes respondieron al cuestionario y a las entrevistas en español porque estaban aprendiendo esta lengua.

Preguntadas sobre qué dispositivos electrónicos usan para estudiar en línea (opción múltiple con lista desplegable), 193 confirman usar un teléfono inteligente mientras que 171 no lo usan, 357 usan un ordenador personal

mientras que 7 no disponen de él, solamente 11 usan ordenadores compartidos y 13 usan ordenadores públicos. Además, en respuesta abierta 12 informan que trabajan desde su iPad y 10 desde una tableta digital.

Indagando sobre si pueden participar cómodamente en cursos en línea, 384 (procedentes del pretest y postest) confirman que sí, mientras que 16 responden negativamente aportando diferentes justificaciones: no disponer de ordenador y tener que trabajar desde un teléfono inteligente, disponibilidad (por causas de trabajo que no permiten seguir docencia síncrona), dificultades técnicas con el equipo informático o con la conexión a internet o falta de un espacio de concentración adecuado. Algunas de las respuestas negativas, además, se deben a que su forma de aprendizaje es completamente presencial y no han usado ningún complemento en línea.

6.1.2 Perfil de las participantes en las entrevistas

En las entrevistas y recogida cualitativa de datos se ha contado con la participación de 34 estudiantes en total. De estas, 21 han expuesto su visión como estudiante mediante una entrevista (12 entrevistas en directo, 2 reflexiones orales proporcionadas mediante grabación y 7 respuestas escritas a las preguntas de la entrevista). Además, se han realizado dos grupos focales, con un total de 13 estudiantes.

Estas contribuciones corresponden en muchos casos a participantes también del cuestionario. En concreto, se trata de 29 chicas y 5 chicos, que estudian en el grado interuniversitario de la UVic-UCC con la UOC (n=3) además de las siguientes universidades participantes en el proyecto: UAB (n=7), UMinho (n=7), UW (n=13), UiS (n=3), y UCLy (n=1).

6.2 Experiencia de las alumnas en el uso del portafolio para el desarrollo de la autonomía

Habiendo preguntado en el cuestionario si han usado portafolios de aprendizaje en sus estudios superiores obtenemos que el 39,6% responde afirmativamente (n=144), mientras que el 60,4% no los ha usado (n=220). Comparando entre estos dos grupos las respuestas relativas a la autonomía (parte segunda del cuestionario) mediante una prueba Mann-Whitney U test, aparece una diferencia estadísticamente significativa en todos los ítems.

A la pregunta general de “En mi experiencia como estudiante he participado en asignaturas en las que...” se complementaban cuatro opciones con respuesta en escala de acuerdo:

- La toma de decisiones se comparte entre profesoras y estudiantes. ($p < .001$)
- Se invita a las estudiantes a aumentar la conciencia sobre el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, reflexionar sobre cómo aprender con más eficacia o cuáles pueden ser las etapas del proceso de aprendizaje. ($p < .001$)
- Se tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje de forma implícita: identificación de dificultades en el aprendizaje, identificación de necesidades de aprendizaje, planificación del aprendizaje, identificación de recursos de aprendizaje, implementación de herramientas de reflexión (por ejemplo, portafolios de aprendizaje). ($p < .05$)
- Se mencionan explícitamente las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, se presentan y practican ciertas estrategias de manera controlada. ($p < .05$)

Como vemos, estos resultados indican que el uso del portafolio tiene un impacto en la forma de enseñar y preparar a las estudiantes, dado que aquellas profesoras que han usado portafolios proceden de forma diferente en el sentido de que promueven dinámicas propicias para fomentar la autonomía de las alumnas.

Las entrevistas permiten comprender mejor que la acción docente resulta elemental para conseguir que las alumnas desarrollen esta capacidad autónoma. El soporte del portafolio es determinante para contribuir en este proceso⁹:

He trabajado en un portafolio reflexivo que me permitió aumentar la conciencia del proceso de aprendizaje y reflexionar sobre cómo aprender con más eficacia o cuáles pueden ser las etapas del proceso de aprendizaje. Este portafolio me permitió asumir una actitud crítica ante la resolución de problemas y buscar estrategias, evidenciar la toma de decisiones, aumentar la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y también autoevaluar mis resultados. (WR - M1008)¹⁰

9 Las citas literales de las participantes se han mantenido en el idioma original para preservar su originalidad. Los idiomas de las entrevistas a las alumnas fueron catalán, español e inglés.

10 La codificación de las participantes responde a los siguientes parámetros:
OR = Reflexión Oral, EV = Entrevista, WR = Respuesta Escrita, FG = Grupo Focal.

I had to make a portfolio explaining step by step what I did, and I think that's improved my autonomy a bit and it was really important, and I think experiences like that should have been given to everybody to improve their outstanding means. (FG1 - P2)

En mi caso, al principio, cuando nos pedían eso en este proceso de aprender a aprender, cuando nos pedían para reflexionar sobre lo que habíamos aprendido, para mí ha sido muy raro, porque nunca en mi vida nadie me ha pedido para reflexionar, o sea, nunca ningún profesor me ha preguntado mi opinión. Entonces, para mí ha sido "Uau. Estoy dando mi opinión y esto va a ser evaluado, pero lo que digo es importante. ¿En qué me dices que esto es importante?". Y al principio para mí es como raro dar mi opinión. Porque cuando estaba haciendo la secundaria lo que nos decían es: "no tienes que dar tu opinión, tienes que decir lo que está en el texto; reflexiones en el texto, pero no quiero ni saber lo que has pensado". No nos pedían nuestro pensamiento crítico, y aquí lo están pidiendo y para mí ha sido una sorpresa muy buena, debo decir. Entonces ahora ya no se me hace raro compartir mi experiencia y vemos que sí, que hay cosas diferentes, cosas iguales y que nos llevan a algo, que me parece que es importante. (FG3 - P2)

Con todo, se evidencia también que la predisposición de las alumnas se sitúa en el primer escalón de la pirámide de Bloom (1956). Algunas estudiantes admitieron que solo tenían como objetivo aprobar los exámenes, mientras que otras explicaron la importancia de la metacognición.

6.3 Experiencia con el *feedback* de las profesoras

En general las estudiantes elogian la retroalimentación oportuna. En especial las respuestas rápidas y los comentarios facilitados por la interacción virtual se destacan como un valor añadido que las ayuda a mejorar en su proceso de aprendizaje. Esta retroalimentación, no obstante, no está siempre suficientemente desarrollada o personalizada y este hecho se remarca como limitante.

El seguiment per internet ha estat molt positiu perquè el tutor acadèmic ens ha seguit molt. Jo, per exemple, si tenia algun problema, li deia i fèiem una reunió al moment, el

P = Participante // A = Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), C = Université Catholique de Lyon (UCLy), M = Universidade do Minho (UMinho), S = Universitetet i Stavanger (UiS), V = Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) y el grado interuniversitario de la UVic-UCC con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y W = Uniwersytet Warszawski (UW). Número secuencial o aleatorio único para cada participante (nota: una misma participante puede ser citada desde diferentes fuentes, por ejemplo EV y FG).

mateix dia. Per exemple, un dia vaig trobar un problema i al cap de mitja hora ja estava fent una reunió amb ell. El tutor s'adapta molt, és molt flexible; altres professors no ho farien. La interacció virtual ens ha beneficiat perquè davant d'imprevistos era molt més fàcil canviar de dia, que no si fos presencial. (EV - A0003)

When I did my written assignments, he very, very soon, maybe the next day or a couple of days I received feedback. [...] that was not only good, it was deep. (EV - S1003)

Los profesores son tan prestables y están siempre disponibles para ayudar, lo que es increíble y es como un verdadero profesor debe ser. (WR - M1035)

La profesora siempre estaba allí para responder todas mis dudas y preguntas tanto durante las clases como fuera, además sus explicaciones me ayudaron mucho a entender el material de las clases. (WR - W9203)

A mi el que en realitat em molesta és que molts cops et demanen les coses super pom-pom, saps?, aquesta data tal, si s'entrega tard perquè no puc, perquè estàs fent un altre treball o el que sigui, no el pots entregar... i després triguen tres mesos a corregir un treball. Dius, escolta, em dones tanta pressa, no puc entregar una cosa un dia tard, però tu em pots entregar quan puguis el resultat, saps? (EV - A9900)

A mi m'emprenya bastant el tema que fas els treballs i després te'ls corregeixen i te'ls donen dos dies abans de l'examen perquè estan obligats a donar les notes. (EV - A9900)

En la misma línea, de las entrevistas y grupos focales se recoge bastante unanimidad en relación con la necesidad de que la profesora universitaria sea una figura próxima y con disponibilidad. La proximidad se percibe como un aspecto positivo, aunque puede haber situaciones delicadas: algunas entrevistadas refieren que algunas profesoras tratan a las alumnas como si estuvieran en la escuela, y lo justifican también argumentando que algunas alumnas prefieren este tipo de enseñanza (FG1 - P3 y P4).

My teachers mostly give you a lot of feedback and they really want you to improve what you did wrong and improve your skills. And I think that I see some improvements nowadays in that educational part. (FG1 - P2)

From the part of the teacher, he has to focus on a particular student to give him the feedback that he really needs. So I think that proximity is a really important factor for university teachers. (FG1 - P2)

Yo creo que faltaba la interacción entre alumno y profesor más directa. O sea, era algo por correo electrónico. Yo creo que podría ser algo más real. Que pudieran estar ahí en mi, en mi Canva y poner comentarios como si fuera un Word, diríamos, así en un documento. ¿Sabes? (EV - M0002)

Sí, y que están muy disponibles para nosotras siempre. (FG3 - P2)

La verdad es que por todos lados hay posibilidad de ponernos en contacto y están disponibles. Me acuerdo de que ayer mismo me puse en contacto con un profesor que ni siquiera estaba en la universidad, estaba en Granada, y me contestó 3 o 4 minutos después, por eso vale, qué quieres más? (FG3 - P1)

Els professors orienten molt amb el que et diuen i et suggereixen. Cadascú es lliure d'ampliar preguntant al professor tot el que vol ampliar. El camí del coneixement per al qui vol és infinit. (WR - A9901)

El professor ha arribat fins on jo li he demanat i en alguns casos si no ha estat així ha estat per no haver-li demanat. (WR - A9901)

(...) hi haurà gent que ha dit que el tracte amb el profe no li interessa i que li agrada anar pinyon, i que sigui una sola persona súper bona i que li expliqui la seva vida. Però jo m'avorreixo si m'expliquen un rotllo. A mi m'agrada molt que hi hagi interacció, que faci moltes preguntes, [...] Si a mi m'agrada que hi hagi un tracte molt proper, però també és per la meva personalitat, en general m'agrada que hi hagi tracte proper amb la gent. (EV - A9911)

Jo crec que els alumnes, els estudiants s'han d'espavilar molt més perquè hi ha alumnes de la meua classe que volen que els hi donin tot mastegadet, saps? Jo crec que una cosa súper bona de la uni és que et permet espavilar-te molt i et permet tirar milles, veure els teus límits, veure inclús anar més enllà de lo que creies que podies fer. (EV - A9911)

Esto significa que el rol de la profesora universitaria precisa de un compromiso que puede resultar demandante en términos de atención a las alumnas así como de organización. Por una parte, debe existir una estrategia de evaluación formativa y dedicación en la proporción de la retroalimentación, ya que una de las principales quejas es la falta de concreción en las indicaciones de mejora. Por otra parte, también se han mencionado en varias ocasiones disconformidades con la función docente en el sentido que un curso mal organizado condiciona incluso el propio estado de ánimo, interés e implicación de la estudiante.

És molt frustrant tindre aquests feedbacks tan escuets per escrit sense poder-los debatre. Saps? El problema és aquest, quan la resposta és positiva pues ja està, no vas més enllà, però quan no ho és o no és lo que tu esperaves t'agradaria averiguar més, si no tens la impressió de que no t'ha servit de massa, doncs haver dedicat unes hores. (EV - A9912)

Como consecuencia [de la mala organización docente] a veces he tenido que correr, y esto es lo que no me ha gustado nada. (EV - V0062)

Antes de la sesión de los exámenes del semestre pasado, creo que hasta un mes antes no sabíamos que iba a salir en el examen, ni en qué forma. Eso me sorprende mucho porque vengo de otro sistema y eso... Comparado con Essex. Porque a mi me gusta saber lo que tengo que hacer porque también hago otras cosas y no estoy aquí para esperar hasta que alguien tome la decisión de su programa, o forma de examen hasta qué fecha...

6.4 Competencia digital

Para la mayoría de las estudiantes, el propósito pedagógico de sus experiencias con el aprendizaje híbrido y mixto sigue sin estar claro. Sus opiniones no convergen ni a favor ni en contra del aprendizaje presencial o semipresencial. En las entrevistas y los grupos focales, la mayoría de las estudiantes expresaron opiniones matizadas sobre ambos modos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Centrados en el uso de recursos digitales, la mayor parte de las alumnas puntúan positivamente (4 ó 5 en una escala de concordancia) las preguntas relacionadas con la competencia digital. Esta visión se reafirma en las entrevistas, e incluso algunas entrevistadas señalan que son algunas de las profesoras quienes tienen dificultades para adaptar nuevos recursos del entorno virtual, un hecho que se acusó durante los confinamientos por la pandemia de Covid-19.

A mi m'agradaria que la tecnologia s'utilitzés. Això sobretot es diu molt en la meua carrera, és com la digitalització de les empreses que no és passò d'una fulla normal a un full excel, saps? O sigui, si et vols canviar i fer-ho més digital has de començar de zero i com ho faries tu digitalment per per millorar-ho. I jo crec que és el que passa també a les universitats. Nosaltres utilitzem la tecnologia com un substitut del paper i boli, per exemple. I no sé, a mi m'agradaria que és pogués reconstruir una miqueta,

integrar de veritat aquesta tecnologia dins les aules per fer-la útil. No que tu t'has de buscar la vida de... hòstia, a veure si t'has de buscar un substitut, jo que sé... Jo per exemple, a classe porto un iPad amb el bolígraf i tinc el teclat, i si vull fer un gràfic o no sé què que ha fet el profe agafo el boli i ho faig. Però, no és res diferent que el que faria jo amb un llapis i amb una fulla, saps? Replantear una miqueta el model aquest de monòleg i apunts. Transformar i mirar-ho des de zero, però digital. (EV - A9900)

Incluso a veces no teníamos clases porque los profesores no sabían cómo hacer las clases, como organizarlas, y al final solo teníamos una clase sincrónica. (FG2 - P2)

Era como pasar 5 horas delante del ordenador como si fuera una clase típica y muchos profesores sabían un poco como utilizar estas herramientas pero igualmente seguían dando mucho material y haciendo como la clase típica igual que si estuviéramos presencialmente en la universidad pero con cámaras. O por ejemplo dar lecturas y pasar una hora y media desde las 18:30 hasta las 20:00 todos escuchando y con las cámaras apagadas porque eso no funcionaba. (FG2 - P2)

Volviendo a los portafolios, recordemos que el 39,6% de las participantes en el cuestionario han usado portafolios de aprendizaje, mientras que el 60,4% no los ha usado. Comparando las respuestas relativas a la competencia digital (parte cuarta del cuestionario) mediante una prueba Mann-Whitney U test, aparece entre estos dos grupos una diferencia estadísticamente significativa en varios ítems ($p < .05$); incluyendo uno de ellos que presenta un $p < .001$. Esto nos indica que aquellas que usan el portafolio tienen una autopercepción más positiva de determinados aspectos de su competencia digital:

- En cuanto a comunicación y colaboración, soy capaz de: Gestionar mi identidad digital.
- En cuanto a creación de contenidos digitales, soy capaz de: Integrar y reelaborar contenidos digitales.
- En relación con la aplicación de las tecnologías en la educación, creo que el desarrollo de la competencia digital contribuye a:
 - Desarrollar la creatividad en el aprendizaje.
 - Gestionar el *feedback* (retroalimentación) ($p < .001$).
 - Mejorar la comunicación con otras estudiantes.
 - Mejorar el aprendizaje colaborativo.
 - Hacer un seguimiento del aprendizaje.

Profundizando en las entrevistas se aprecia que efectivamente uno de los mecanismos más eficaces para potenciar la autonomía de las alumnas consiste en requerir el desarrollo de portafolios digitales de aprendizaje.

7. Contribución de la retroalimentación de las profesoras a la autonomía de las estudiantes

Este apartado analiza los informes de retroalimentación que las docentes compartieron entre sí en el contexto del proyecto. Los informes de retroalimentación describieron cómo las profesoras informaron a las estudiantes sobre su rendimiento y su progreso. Una mirada general a todos los informes distingue tres tipos de retroalimentación de acuerdo con el alcance de la actividad de las estudiantes en la que se centran las profesoras, a saber: proyectos, secuencias de tareas y tareas individuales. Además, el apartado discute algunas herramientas digitales que ayudan a facilitar este tipo de evaluación cualitativa a las estudiantes de educación superior.

En nuestra opinión, los equipos docentes de una amplia gama de asignaturas pueden utilizar estos instrumentos para dar una retroalimentación muy efectiva a las estudiantes de educación superior. Los proyectos y secuencias contribuyen en gran medida a estructurar las interacciones entre profesoras y estudiantes para que estas últimas puedan revisar su trabajo de acuerdo con las observaciones de las docentes. Aunque no estructura un proceso como tal, la retroalimentación digital también puede ser informativa y estimulante si tan solo se centra en ejercicios concretos de las estudiantes (Hattie & Timperley, 2007).

Si bien la mayor parte de los informes fueron escritos por las profesoras que participaron en BLEARN AUTONOMY, algunas otras colegas también respondieron positivamente a su invitación de compartir un informe. El número total de informes representó veinte asignaturas en las seis universidades. El equipo investigador redactó una clasificación inicial de los tipos de retroalimentación, que compartió con todas las profesoras participantes. La versión final se basa tanto en ese borrador como en los comentarios de las profesoras.

Los proyectos son diseños de aprendizaje bien elaborados que articulan todas las tareas de un curso y tienen un peso decisivo en la calificación final. Una variedad de paquetes de *software* es muy útil para organizar proyectos

por medio de portafolios digitales (Donato y McCormick, 1994, como se cita en Oxford, 2011, p. 152). Los portafolios digitales proporcionan retratos longitudinales del potencial de las estudiantes en un área determinada basándose en piezas de evidencia concreta, como grabaciones orales y textos escritos. Los portafolios digitales permiten que las estudiantes creen sus propios documentos y reflexionen sobre actividades y estrategias de aprendizaje significativas. Así, cada alumna desarrolla su propia competencia metacognitiva partiendo de una perspectiva inicial descriptiva que, al publicar y discutir entradas en un portafolio digital, normalmente se convierte en un relato más interpretativo y proactivo del aprendizaje individual. Al hacerlo, cada estudiante toma conciencia de los obstáculos específicos, analiza sus necesidades personales y motivación, y mejora las habilidades individuales de resolución de problemas.

Pero las profesoras también pueden usar herramientas digitales para fomentar la autonomía de las estudiantes mediante actividades menos articuladas, como las secuencias y tareas. Las secuencias articulan tareas concretas en cadenas más amplias pero coherentes que, sin embargo, solo representan aproximadamente entre una quinta y una cuarta parte de la calificación final de un curso. Las tareas son actividades que las estudiantes realizan en un momento determinado. En la Tabla 3 se describen los ejemplos de los tres tipos de retroalimentación.

Es conveniente que el sistema de evaluación de un curso atribuya a los portafolios digitales, secuencias y tareas un peso proporcional al trabajo tanto de las estudiantes como de las profesoras. En esta línea, las rúbricas claras que describen las operaciones metacognitivas necesarias para completar una tarea correctamente fomentan la autonomía individual de cada estudiante a medida que va realizando determinadas actividades. Si esta retroalimentación es oportuna y ágil, las estudiantes disponen de pautas muy útiles para reforzar su conciencia metacognitiva mediante una mayor autorreflexión y autocrítica de su propio aprendizaje. De este modo afianzan su compromiso individual, toman decisiones específicas sobre su propio aprendizaje y descubren maneras de mejorar la organización de su trabajo.

El análisis del trabajo de las estudiantes en portafolios y secuencias reflexivas ayuda a las docentes a identificar una variedad de procesos cognitivos. En las primeras rondas de análisis, los portafolios normalmente incluyen procesos de baja complejidad cognitiva, como descripciones de actividades de aprendizaje, pero a menudo alientan a las estudiantes a analizar contenidos

y procedimientos. Eventualmente, los proyectos requieren procesos de alto orden como la interpretación de necesidades, la planificación y la implementación de estrategias de aprendizaje (Torres Ríos, 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009). Las profesoras pueden favorecer la evolución de las estudiantes de la primera a la segunda siguiendo un patrón adecuado de retroalimentación, que siempre debe cumplir con las reglas básicas de cortesía y consolidar una relación amistosa. Del mismo modo, las secuencias son fundamentales para cambiar la estrategia de las estudiantes de la simple descripción a unos ejercicios incipientes de análisis. Finalmente, la retroalimentación ordenada sobre tareas individuales parece sentar las bases para que las alumnas de grados y máster universitarios practiquen cómo preparar exámenes, escribir textos académicos y realizar una investigación. Es significativo señalar que la retroalimentación dirigida a una sola tarea ayuda a las docentes de educación superior a revisar sus prácticas, abriendo así oportunidades para la innovación y la mejora.

Si bien en este apartado hemos esbozado un esquema simple de retroalimentación constructiva facilitada por las herramientas digitales, es importante notar que unos diseños de aprendizaje más sofisticados también pueden incluir retroalimentación sumativa al final de una actividad. Las profesoras ayudantes o mentoras pueden ser muy útiles para mejorar la calidad de la retroalimentación. La revisión del trabajo entre las propias estudiantes también es una buena manera de impulsar un aprendizaje autónomo. Finalmente, la retroalimentación puede recordar los pasos adicionales del aprendizaje al anticipar los desafíos de una tarea.

Así pues, las estudiantes se vuelven más autónomas al resolver problemas, regular su propio aprendizaje y practicar el pensamiento crítico con portafolios digitales. Más adelante, pueden transferir fácilmente estas competencias a otros contextos de aprendizaje, como los desafíos comunes en la vida cotidiana y los entornos laborales. Además, al facilitar que las estudiantes fomenten su autonomía y creatividad, y construyan su identidad en el contexto de la educación formal, este tipo de docencia también cultiva un aprendizaje democrático y de alta calidad en el que las estudiantes están más motivadas, y actúan con mayor seguridad y perspectiva.

Tabla 3. Interacción entre estudiantes de enseñanza superior y profesoras a través de herramientas digitales

Titulación	Universidad	Tipo	Acción de las estudiantes	Acción de las docentes
Traducción y comunicación multilingüe (M)	UMinho	Proyecto	Envío de ejercicios de traducción en línea, y revisión posterior teniendo en cuenta los comentarios de las profesoras	Comentar los ejercicios de las estudiantes
Traducción especializada (M)	UVic-UCC	Proyecto		
Traducción, interpretación y lenguas aplicadas (G)	UVic-UCC	Proyecto	Preparar planes de lecciones para enseñar español como lengua extranjera	Instrucciones de configuración. Evaluar el trabajo de las estudiantes de acuerdo con una rúbrica muy detallada
Gestión de Centros Geriátricos (DP)	UAB	Proyecto	Realización de un pequeño proyecto de investigación	Monitorear el progreso de las estudiantes y dar consejos sobre los pasos posteriores
Política Social, Empleo y Bienestar (M)	UAB	Proyecto	Escribir un diario sobre la experiencia de una pasantía profesional	Animar a las estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje en la pasantía
Educación Infantil y Primaria (G)	UAB	Secuencia	Informar sobre las actividades de una práctica grabando un vídeo y escribiendo un ensayo corto	Discutir su propio desempeño con las propias estudiantes
Ingeniería (G)	UiS	Secuencia	Tratar de resolver problemas matemáticos varias veces	Utilizar la analítica de aprendizaje para detectar y resolver las principales dudas

Ingeniería de software (G)	UAB	Secuencia	Resolución de problemas de gestión de redes basándose en el método científico. Además, responder cuestionarios conceptuales en línea.	Dar pistas a las estudiantes mientras trabajan en los problemas.
Traducción, interpretación y lenguas aplicadas (G)	UVic-UCC	Secuencia	Hacer tareas de traducción y dar retroalimentación a las compañeras	Diseñar una serie de tareas y monitorizar el proceso
Lenguas y literaturas europeas (G)	UMinho	Secuencia	Elaborar un portafolio individual de tareas y reflexiones sobre el aprendizaje, que equivale al 25% de su nota final.	Evaluar las tareas de las estudiantes y alentarlas a mejorar su trabajo
Sociología (G)	UAB	Secuencia	Responder preguntas teóricas en un foro. Después, tener en cuenta los comentarios de la profesora para escribir un ensayo corto.	Compartir evaluaciones provisionales de las publicaciones del foro con las estudiantes. Discutir los desafíos del ensayo con las estudiantes
Filología Ibérica (G)	UW	Secuencia	Tener en cuenta las conferencias virtuales y las opiniones de las expertas para diseñar planes de lecciones colectivamente con sus compañeras	Abordar los principales desafíos de los planes de lecciones en conferencias virtuales

Asignatura común para todos los grados (G)	UCLy	Tarea	Contestar cuestionarios. Reflexionar sobre las habilidades académicas (por ejemplo, tomar notas, preparar exámenes)	Diseño de las tareas. Discutir los principales desafíos con las estudiantes en encuentros en línea o cara a cara
Formación de las profesoras de educación superior (DP)	UIS	Tarea	Hacer ejercicios de revisión en línea sobre las prácticas de enseñanza	
Doctorado en Sociología (Doct)	UAB	Tarea	Presentar un resumen en video del trabajo en progreso a una junta examinadora.	
Filología Ibérica (M)	UW	Tarea	Practicar la escritura académica en línea	

Nota: G= Grado; DP= Diploma Profesional; M= Máster; Doct= Programa de doctorado.

La tabla 3 ilustra diferentes interacciones entre profesoras y estudiantes que intercambiaron tareas y comentarios en la muestra de BLEARN AUTONOMY. Para empezar, incluye cuatro ejemplos de proyectos en cinco asignaturas. Los proyectos son muy útiles en las licenciaturas en idiomas y traducción porque los patrones estructurados de tareas e interacciones eventualmente ponen las habilidades comunicativas y gramaticales de las estudiantes en primer plano. Los proyectos también son útiles para discutir las fortalezas y debilidades de las simulaciones de unidades didácticas en la formación docente, ya que los intercambios bidireccionales de trabajo y comentarios emulan el proceso de enseñanza, evaluación de las estudiantes y revisión del diseño curricular en la vida real. En los cursos relacionados con la gestión y la prestación de servicios sociales, las estudiantes pueden intentar revisar sus juicios profesionales con el apoyo regular de las profesoras.

Las secuencias parecen ser muy versátiles. De manera similar a los proyectos, las secuencias ayudan a estudiantes universitarias que serán profesoras y traductoras. En varios cursos de ingeniería se utilizan secuencias de prueba,

error y respuestas a las preguntas frecuentes que ayudan mucho a las estudiantes a participar en la solución de problemas matemáticos de alto nivel. Una secuencia también ha demostrado ser una buena práctica de enseñanza para alentar a las estudiantes a derivar preguntas de investigación de las teorías de las ciencias sociales.

De acuerdo con los ejemplos recopilados en la tabla 3, las profesoras universitarias hacen uso de los procedimientos digitales para dar retroalimentación sobre tareas individuales que las estudiantes necesitarán después para llevar a cabo actividades académicas más complejas. Como se mencionó anteriormente, las estudiantes pueden aprender a preparar exámenes, escribir textos académicos y perfeccionar su trabajo si entregan sus ejercicios en línea y por esta misma vía reciben comentarios detallados de docentes y evaluadoras. Estos ejemplos sugieren que las instituciones de educación superior pueden garantizar que todas las estudiantes construyan su propia estructura de habilidades académicas si elaboran planes para el conjunto de un grado o de un máster que fortalezcan estas habilidades junto con la actividad académica normal en una variedad de materias.

La información contenida en tabla 3 sugiere tres conclusiones más generales sobre la retroalimentación académica a través de herramientas digitales en la educación superior. En primer lugar, la retroalimentación mejorada digitalmente puede contribuir tanto al aprendizaje cognitivo como al metacognitivo. En segundo lugar, dicha retroalimentación no solo aumenta la capacidad de las docentes para evaluar tareas, sino también para diseñar el aprendizaje con mayor precisión. En tercer lugar, la muestra de cursos reflejada en la tabla indica que la retroalimentación mejorada digitalmente es útil en programas de licenciatura, máster, doctorado, así como en diplomas de formación profesional continua.

Cabe observar que la evidencia recopilada por BLEARN AUTONOMY no refleja todas las disciplinas en las que se utiliza habitualmente el portafolio digital para la docencia universitaria. A partir de una muestra internacional de instituciones, hemos comparado de qué modo el aprendizaje híbrido fomenta la autonomía de las estudiantes al facilitar una retroalimentación ordenada en especialidades académicas como las lenguas extranjeras, la traducción, las ciencias sociales y la ingeniería. En una de las universidades participantes las estudiantes también desarrollan sus habilidades académicas transversales con esta herramienta. En muchas instituciones la evaluación de las prácticas docentes requieren que el personal académico presente un portafolio de su práctica docente. Sin embargo, la literatura especializada también ha estudiado usos del

portafolio digital en muchas otras áreas, como las ciencias de la salud (Sidebotham y otros, 2018), la física (Espinel-Rubio, Hernández-Suárez y Paz-Montes, 2021) y el derecho (Ribas y otros, 2021), que no hemos conseguido implicar en esta investigación. Así pues, todavía faltan más estudios y reflexiones comparativas para considerar cómo puede utilizarse en todas las ramas del conocimiento.

Tabla 4. El potencial pedagógico de las herramientas digitales: algunas ilustraciones

Actividad docente	Herramientas digitales
<i>Tarea</i>	
Compartir la rúbrica de un ejercicio con un grupo de estudiantes	Cargar un archivo Secciones de texto (EVA)
Proponer ejercicios para fomentar las habilidades académicas básicas de las estudiantes (por ejemplo, tomar notas, preparar exámenes)	Encuestas y pruebas (EVA) Entregas (EVA)
Comentar y hacer un seguimiento de los cambios en el trabajo de las estudiantes	Compartir documentos en procesadores de texto Correo electrónico Tarea (EVA)
Evaluación de videos elaborados por las alumnas	Canales de Youtube Herramientas de grabación de vídeo
Hacer circular preguntas en un vídeo, una conferencia o un ejercicio matemático	Cuestionarios de una sola oportunidad
<i>Secuencias de tareas o proyectos</i>	
Mostrar las implicaciones de una rúbrica a todas las estudiantes	Secciones de texto (EVA) Foro (EVA)
Redactar diarios de campo sobre el trabajo que está en curso (por ejemplo, después de una observación participante, durante una práctica, después de realizar una entrevista de investigación, durante el trabajo de laboratorio)	Mahara (EVA) Cuaderno de Teams (EVA) Moodle (EVA) Wiki individual (p.ej., de Moodle, EVA) Wix Webnode (...)
Responder a las preguntas de las estudiantes después de tratar de resolver problemas matemáticos en línea	Cuestionarios de varias oportunidades (EVA)
Compartir opiniones sobre el trabajo en curso con compañeras	Taller Moodle (EVA) Discord

Nota: LMS = Sistemas de gestión de aprendizaje (por ejemplo, Blackboard, Canvas, Moodle)

La tabla 4 complementa la tabla 3 en tanto en cuanto refleja distintas herramientas digitales que las profesoras de educación superior a menudo utilizan para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes. La primera parte ilustra la variedad de tareas que las estudiantes pueden realizar con herramientas digitales. La segunda parte reúne una serie de herramientas digitales que son útiles para diseñar secuencias y proyectos, y de este modo se convierten en vehículos de retroalimentación entre estudiantes y docentes.

La tabla 4 sugiere cuatro conclusiones del análisis de los informes de retroalimentación de BLEARN AUTONOMY. En primer lugar, es importante notar que no solo los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) sirven para elaborar portafolios digitales, sino también que programas como *Discord* pueden ser útiles a pesar de que su función original es el juego, y que muchas herramientas de los sistemas de gestión de aprendizaje más comunes también son adecuadas para diseñar secuencias y proyectos.

En segundo lugar, las herramientas digitales no imponen un enfoque pedagógico. Ciertamente, algunas de ellas se han inspirado en las pedagogías constructivistas, como los EVAs Mahara y Moodle. Sin embargo, ni estas herramientas solo se pueden utilizar de esta manera, ni es inapropiado que una asignatura comparta la misma inspiración pero en ella se utilicen otros instrumentos tecnológicos.

En tercer lugar, algunas herramientas producen datos que más adelante pueden guiar otras prácticas docentes, por ejemplo, cuestionarios, foros, portafolios y talleres. Así, los equipos docentes pueden aprovechar al máximo las sinergias entre pedagogía y tecnología.

Las tablas 3 y 4, por último, indican que distintas universidades han generado su propio patrimonio de experiencias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje mejorados digitalmente. De hecho, la muestra incluye universidades de tamaño y antigüedad dispares ubicadas en diferentes países europeos como Francia, Noruega, Polonia, Portugal y España. Por lo tanto, el desarrollo profesional y el aprendizaje organizacional son posibles en la medida en que algunas docentes simplemente ayuden a sus colegas a adoptar estrategias de aprendizaje combinado para sus clases. Dado que tales conocimientos técnicos existen, una estrategia de futuro consiste precisamente en compartir ideas y ponerlas en común.

PARTE III.

RECOMENDACIONES FINALES

La formación universitaria europea es un reflejo de la sociedad multipantalla actual, pues coexisten contextos de aprendizaje híbridos como un continuo entre la formación presencial en el aula y la educación en línea a través de varios soportes digitales. Sin embargo, tanto en la literatura especializada en el tema, como en los resultados procedentes del estudio empírico que hemos presentado anteriormente, se constata que el recurso a las tecnologías *per se* no supone necesariamente una mejora en la calidad de la educación, sino que será el uso que se haga de ellas lo que pueda contribuir a desarrollar un enfoque metodológico innovador. Para ello, será necesario generar procesos de aprendizaje que permitan la apertura de espacios de reflexión y autorregulación en las clases recurriendo a las tecnologías para aprovechar al máximo los conceptos de ubicuidad y flexibilidad en el aprendizaje. Así pues, como resultado del estudio anterior, se presentarán a continuación una serie de pautas que pretenden sacar el mejor partido de un contexto de aprendizaje híbrido, pero, sobre todo, que velan por el desarrollo de la competencia autónoma y digital de las estudiantes de hoy.

En primer lugar, se recomienda analizar el marco general de la asignatura y todos aquellos aspectos que configuran el enfoque metodológico de la misma: el programa, la definición de objetivos de aprendizaje o el tipo de materiales didácticos propuestos. Derivado de lo anterior, conviene analizar igualmente cuál es el papel que se propone tanto para la docente como para la discente y comprobar si todos los elementos están alineados para que la estudiante sea el centro del aprendizaje. Para tal, se descartará la transmisión unidireccional del saber y se promoverá una inversión de roles en los que la estudiante vaya ganando autonomía. A su vez, el papel de la metodología de evaluación es determinante, pues esta debe ser diversificada y combinar momentos de evaluación formativa y sumativa. Para este fin, será necesario diseñar e integrar

en la evaluación (secuencias de) tareas (individuales o colaborativas) o proyectos y prever espacios de reflexión discente en soporte digital sobre esos procesos de elaboración que potencien la autorregulación, la creatividad, el aprendizaje colaborativo y la alfabetización digital de las estudiantes. De esta forma, estas alteraciones permiten:

1. Un aprendizaje significativo y proactivo por parte de las estudiantes que permita aumentar su motivación y que posibilite la recepción de retroalimentación digital informativa, estimulante y amable centrada en ejercicios concretos de las estudiantes.
2. Promover la gestión del tiempo, con la alternancia de sesiones síncronas y asíncronas en una lógica de estrategias de aprendizaje flexibles, autónomas y ajustables.
3. Atribuir a las tareas, secuencias de tareas o proyectos un peso proporcional al trabajo realizado tanto de las estudiantes como de las profesoras (envío de *feedback* formativo).
4. Estructurar las interacciones entre profesoras y estudiantes creando espacios de reflexión para que estas últimas puedan monitorizar su progresión de acuerdo con las observaciones de las docentes y para que las estudiantes desarrollen sus competencias generales (saber aprender, saber hacer o saber ser) y específicas sobre un tema (saber).
5. Diseñar actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia digital de las estudiantes, que les permitan gestionar su identidad digital, la creación de contenidos digitales y el aprendizaje colaborativo.
6. Gestionar un espacio pedagógico polifacético y familiarizarse con el funcionamiento de diferentes Espacios Virtuales de Aprendizaje institucionales (*Mahara, Moodle, Blackboard*), muros virtuales (*padlet*, etc.) soportes digitales (*Wiki, Wix, Webnode*, etc.) o herramientas inicialmente destinadas al juego (programas como *Discord* o *Kahoot*) que permitan acompañar el desarrollo de dichas tareas y proyectos de forma individual o colaborativamente y al mismo tiempo enviar una retroalimentación efectiva, seleccionando posteriormente las plataformas de trabajo más adecuadas.
7. Trabajar en el aula estrategias de creación de contenidos para la red (competencia transversal de los estudios de enseñanza superior), mejorando la alfabetización digital y multimodal de forma natural, en simultáneo con otros aprendizajes académicos.

8. Desarrollar la competencia digital de las estudiantes en lo que respecta a la escritura para la red y las características de los textos multimodales e hipertextuales. La dimensión multimodal permite construir un discurso a través de la pantalla mediante diferentes modos semióticos interrelacionados: la imagen (fija y en movimiento) y el sonido (palabra, música y ruido), mientras que la hipertextualidad ofrece diferentes posibilidades de navegación a lo largo del texto, brindando la posibilidad de escoger el itinerario de lectura a partir de los hipervínculos introducidos en el documento.

En lo que respecta a la adopción de procedimientos concretos, los resultados de la investigación empírica llevada a cabo durante el proyecto nos indican que la introducción organizada en las programaciones de portafolios digitales de aprendizaje consiguió potenciar la autonomía de las alumnas de forma eficaz. Recordemos que una parte sustancial de las estudiantes que participaron en el proyecto (cercana al 40% de un universo de estudiantes superior a las 300 alumnas) ha usado portafolios de aprendizaje. El análisis de los resultados cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas y grupos focales) nos permite afirmar que aquellas alumnas que han realizado el portafolio muestran una autopercepción más positiva de determinados aspectos de su competencia digital. Somos conscientes, sin embargo, de que a pesar de la variedad de asignaturas y universidades en las que se ha implementado el proyecto, esta muestra aún es demasiado pequeña para ilustrar este potencial en todas las especialidades académicas en las que trabaja la mayoría de las universidades. No obstante, con la información recabada hasta el momento es posible mencionar algunas de las condiciones que permiten integrar este recurso de manera eficaz en las programaciones de los cursos de enseñanza superior. Enumeraremos algunas de ellas:

1. Dado que los portafolios digitales proporcionan retratos longitudinales y versátiles del potencial de las estudiantes en una determinada área de saber, basándose en piezas de evidencia concreta, como grabaciones orales y textos escritos, es importante, en primer lugar, identificar aquellos programas informáticos o paquetes de *software* más adecuados para su implementación. Con relación a este aspecto, antes de la implementación es importante también autoevaluar el nivel de competencia digital de cada docente e intentar formarse en

esta dimensión para superar los desafíos que la utilización de recursos virtuales puede provocar, puesto que también se han recogido evidencias en este estudio de que son a veces las propias docentes quienes tienen dificultades en este ámbito.

2. Por otro lado, la bibliografía especializada también revela que, a pesar de que nuestras estudiantes sean consideradas nativas digitales, su nivel de competencia digital en lo que respecta al aprendizaje (autonomía, pensamiento crítico) y a la construcción de portafolios digitales, puede presentar deficiencias. En consecuencia, conviene acompañar el proceso de construcción de los portafolios digitales en sesiones síncronas y proporcionar orientaciones claras sobre el tipo de plataformas que pueden seleccionar, cómo ha de ser la estructura de los mismos y el diseño de navegabilidad de las páginas o cuáles son las características de la construcción de discursos multimodales e hipertextuales.
3. Después de la fase de construcción y diseño del portafolio digital, es importante que las estudiantes entiendan cuáles son los objetivos de esta actividad que se desarrollará de forma longitudinal a lo largo del curso. Para ello, será necesario proporcionar indicaciones sobre lo que se pretende que hagan y cómo deben hacerlo, indicando plazos concretos para la fase de producción de información, revisión y recepción de *feedback*.
4. Con relación a la evaluación, al utilizar este tipo de actividades se está promoviendo una evaluación formativa que tiene lugar a lo largo del proceso. Además, será necesario especificar desde el principio qué tipo de información debe introducirse en la página, con qué frecuencia y cómo serán enviadas las observaciones o comentarios de la docente. En este sentido, es relevante cerciorarse de que las estudiantes son capaces de realizar una estimativa del tiempo y trabajo que tendrán que dedicar a esta actividad, con la intención de que entiendan que el peso de esta actividad en la evaluación es proporcional al esfuerzo realizado, tanto por discentes, como por docentes. De esta forma, esta herramienta digital torna el proceso de aprendizaje transparente, ayuda a la planificación estructural de la materia objeto de estudio, estimula la responsabilidad compartida, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
5. Desde el punto de vista docente, el portafolio reflexivo permite mejorar la planificación de la docencia, siendo imprescindible

seleccionar los aspectos de la formación que serán sometidos a reflexión o (auto)crítica por parte de las alumnas, potenciando la verbalización oral y escrita de los procesos reflexivos y evitando respuestas automatizadas. En este sentido, los tipos de actividades objeto de estudio promueven un aprendizaje basado en la indagación y en la búsqueda, a través de las cuales la estudiante fomenta su libertad de creación y ejecución y desarrolla habilidades como la resolución de problemas, la autorregulación, búsqueda activa del aprendizaje, del conocimiento y de la educación o el desarrollo del pensamiento crítico, relacionadas todas ellas con las competencias generales y la autonomía. Se propicia así un cambio en los roles de discentes y docentes.

6. Los resultados del estudio empírico constatan que el aprendizaje combinado favorece una retroalimentación que establece relaciones significativas entre los criterios de evaluación y las tareas entregadas por las estudiantes. Los portafolios reflexivos digitales recogen evidencias tangibles (grabaciones, imágenes, escritura académica o creativa, informes de actividades, etc.) que documentan el desarrollo de las estudiantes y dibujan un retrato longitudinal de lo que la alumna es capaz o no en un área específica.
7. A su vez, se ha comprobado que para enviar retroalimentación docente el uso de rúbricas permite establecer un equilibrio entre el tiempo dedicado al envío de *feedback* individual y el peso que tiene la tarea en la metodología de evaluación de cada asignatura. De hecho, en este manual para profesores se ha presentado un modelo de rúbrica, diseñado específicamente para este proyecto, que ha focalizado aspectos estructurantes del aprendizaje. Esta herramienta cuenta con una serie de escalas que permiten no solo evaluar el resultado de las tareas enviadas, sino también describir claramente y de forma precisa la (falta de) progresión de las estudiantes en las competencias que se evalúan (nivel de autorregulación) gracias a la combinación de información cualitativa y cuantitativa. De esta forma, se daría respuesta a algunas deficiencias señaladas por las alumnas y recogidas en el estudio empírico relacionadas con la recepción más detallada de la evaluación.
8. Por último, podemos afirmar que en este estudio el uso del portafolio ha tenido un impacto positivo en la forma de enseñar y preparar a las

estudiantes, dado que aquellas profesoras que han usado portafolios promueven dinámicas que resultan esenciales para el desarrollo de la competencia autónoma de sus estudiantes.

Análisis del *feedback* docente

Para desarrollar la autonomía docente, en el marco del proyecto nos ha parecido relevante analizar el tipo y calidad de *feedback* que se ha ido enviando a las estudiantes en las diferentes asignaturas. Gracias al estudio empírico ha sido posible triangular información procedente de diferentes fuentes (cuestionario, entrevistas o grupos focales) y constatar lo siguiente:

- Siguiendo un patrón adecuado de retroalimentación, que cumple con las reglas básicas de cortesía, amabilidad y relación amistosa, la retroalimentación mejorada digitalmente aumenta la capacidad de las estudiantes para evaluar el resultado de las tareas en varios niveles de aprendizaje (a nivel de licenciatura, máster o doctorado, como también en diplomas de formación profesional continua).
- El envío de *feedback* efectivo y en tiempo útil en modalidad virtual (aspecto elogiado por las estudiantes en los datos recabados a través del cuestionario), puede contribuir tanto al desarrollo de las estrategias de aprendizaje cognitivas como metacognitivas, puesto que las tareas de reflexión en portafolios obligan a las discentes a utilizar continuamente estrategias metacognitivas de planificación, monitorización, evaluación, toma de decisiones y asunción de responsabilidades.
- En general, la tutorización formativa permite que las estudiantes transiten de una fase inicial o *descriptiva* (caracterizada por la presencia de procesos de baja complejidad cognitiva, como descripciones o resúmenes de actividades, recogidos en la base de la pirámide de Bloom, 1956 y siguientes adaptaciones), hacia una *fase interpretativa* (en la cual las reflexiones se van transformando en procesos de mayor complejidad cognitiva). En esta última fase se hace patente una ampliación de la conciencia de las estudiantes sobre el uso de diferentes estrategias de aprendizaje (como la interpretación de necesidades, la planificación, autoevaluación o búsqueda de recursos desde una perspectiva crítica y objetiva), así como una mayor

monitorización y evaluación de determinados parámetros del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es frecuente que algunas estudiantes se mantengan en la fase inicial o descriptiva del aprendizaje debido a diferentes factores, uno de ellos en el presente estudio, tal y como se constata en las respuestas al cuestionario, es la falta de motivación extrínseca para mejorar las calificaciones de la asignatura.

- La retroalimentación entre iguales o *peer feedback* resulta igualmente eficaz en el aprendizaje.
- La tutorización puede adoptar dos direcciones: a) incidir en la valoración de las evidencias de aprendizaje correspondientes a las fases de estudio ya pasadas (*feedback*); b) orientar o anticipar los próximos pasos para la consecución de metas u objetivos de una secuencia de tareas o tareas específicas (denominado como *feed forward* o *flipped feedback*).
- Se ha comprobado que este tipo de enseñanza, más personalizada, no solo potencia la autoestima, como también tiene un efecto empoderador en las estudiantes, favoreciendo su propiocepción y la construcción de su identidad como aprendiente.

Para finalizar, en los resultados de los instrumentos de investigación implementados durante el proyecto se constata que:

- La muestra de instituciones incluye universidades de distinto tamaño y antigüedad en diferentes países europeos como Francia, Noruega, Polonia, Portugal y España. Una conclusión de este análisis es que ha detectado ejemplos interesantes de prácticas mixtas en todas las instituciones. Por lo tanto, el desarrollo profesional y el aprendizaje organizacional son posibles en la medida en que algunas docentes simplemente ayuden a sus colegas a adoptar estrategias de aprendizaje combinado para sus clases.
- Dado que tales conocimientos técnicos existen, una estrategia de futuro precisamente consiste en compartir ideas y ponerlas en común, analizar el tipo de retroalimentación enviada a las estudiantes a partir de cada tarea con la intención de revisar sus prácticas y abrir oportunidades para la innovación y la mejora.

Cuadro 1. Principales aspectos a tener en cuenta

Aspectos generales

- Analizar el marco general de la asignatura: programa, objetivos, metodología, materiales didácticos, evaluación, etc.
- Organizar la asignatura alrededor de la figura de la alumna como centro del aprendizaje.
- Cuando sea posible, alternar sesiones síncronas y asíncronas.
- Establecer estrategias de aprendizaje flexibles y autónomas.
- Solicitar tareas o proyectos realistas que se ajusten al tiempo de que disponen tanto las alumnas como las profesoras.
- Estructurar las interacciones entre docentes y estudiantes de modo que se permita monitorear el trabajo y la progresión de las estudiantes.
- Proponer actividades que fomenten el desarrollo de la competencia digital y multimodal a través del trabajo colaborativo.

Diseño de portafolios digitales

- Identificar programas informáticos, aplicaciones y plataformas adecuados para la implementación de los portafolios digitales.
- Explicitar los objetivos de la actividad de construcción del portafolio digital, así como otras indicaciones prácticas consideradas relevantes (plazos, evaluaciones...).
- Seleccionar los momentos y las actividades en que se centrará la reflexión para que las estudiantes desarrollen competencias de pensamiento crítico y autonomía.
- Usar rúbricas de retroalimentación para optimizar el tiempo dedicado al *feedback*, así como la comunicación efectiva entre profesorado y alumnado.

Análisis y calidad del *feedback*

- Enviar *feedback* efectivo y en tiempo útil en modalidad virtual que contribuya tanto al desarrollo de las estrategias de aprendizaje cognitivas como metacognitivas.
- Promover una tutorización formativa que permita evolucionar de una fase inicial descriptiva hacia otra interpretativa.
- Incidir en la valoración en las evidencias de aprendizaje de fases de estudio ya pasadas (*feedback*).
- Anticipar los pasos para la consecución de objetivos de una secuencia de tareas (*feed forward* o *flipped feedback*).
- Potenciar la retroalimentación entre iguales, *peer feedback*, siempre que sea constructiva y amable.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I., López, E., & Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 7-28. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1333>
- ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/720>
- ANDERSON, L.W., & Krathwol, E. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. David McKay Co Inc.
- BOBB WOLFF, L. (2009). The “good language learner”, learner autonomy and the teacher. En F. Vieira (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being* (pp. 103-117). Peter Lang.
- BOUMADAN HAMED, M., Soto Varela, R., Matosas López, L. & Gutiérrez García, A. (2022). Estado de la investigación en torno a la competencia digital docente en España. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero & M. Gómez García (Coords.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 317-326). Octaedro.
- CÁNOVAS, M. (31 de agosto de 2020). Nuevo curso universitario: ¡No más Zoom, por favor!. *The Conversation*. <https://theconversation.com/nuevo-curso-universitario-nomas-zoom-por-favor-143482>
- CEA ÁLVAREZ, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D. & Pazos-Justo, C. (2023). Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje. En J. Yuste Frías, S. Araújo, E. Bourgoïn Vergondy & A. Correia (Eds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 33-47). Peter Lang.
- CHURCHES, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Comisión Europea.

- COPE, B. & Kalantzis, M. (Eds.), (2016). *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge Publisher.
- COSTA, L., Alfonso, R. & Toquero, V. (2019). Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres aristas del triángulo innovador del portafolio digital. En A. Forés i Miravalles & J.-T. Pujolá (Coords.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 56-66). Octaedro.
- DIKILITAS, K., & Rambla, X. (2022). *Handbook for leaders in higher education: Developing and designing institutional policies for digitally enhanced (hybrid/blended) teaching and learning*. University of Stavanger. <https://doi.org/10.31265/USPS.257>
- ELLIS, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English, A Course in Learner Training, Teacher's and Learner's Book*. Cambridge University Press.
- ENNIS, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge (MA), July, 1994 [Last revised May, 2011]. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- ESPINEL-RUBIO, G. A., Hernández-Suarez, C. A. & Paz-Montes, L. S. (2021). Digital portfolio: A tool for learning physics. *Journal of Physics: Conference Series*, 2073. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2073/1/012004/pdf>
- FESS (2020). *An introductory guide to blending a course: strategies for blended delivery*. Further Education Support Service (FESS). https://www.fess.ie/images/stories/Blended_Learning/BlendedLearningHandbook2020.pdf
- FULLANA, N. & Bordons, G. (2019). Consideraciones finales: la voz de los estudiantes. En J.-T. Pujolá (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- GAEBEL, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association absl. <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf>
- HATTIE, J., Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.
- JIMÉNEZ RAYA, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Authentik.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (2009). On inquiry, action and identity in professional development towards pedagogy for autonomy. En F. Vieira (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being* (pp. 187-193). Peter Lang.

- JIMÉNEZ RAYA, M. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-based Approach to Teacher and Learner Development*. Walter de Gruyter.
- LEITE, E., Lencastre, J., Silva, B. & Borges Neto, H. (2020). Conhecimento Prévio do Perfil Docente em Curso Lato Sensu para uma Formação Personalizada em Modelo Híbrido. En P. Cabral de Azevedo Restelli Tedesco & A. Vieira Gomes (Orgs.), *Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola* (pp. 359-368). Sociedade Brasileira de Computação. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.359>
- LEÓN URQUIJO, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- LÓPEZ AYMES, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- MARTÍN GARCÍA, A. V., Sánchez Gómez, M. C., & Costa, A. P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 117-133. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6864>
- MARTÍN GARCÍA, A. V., Gutiérrez Pérez, B. M., & Martín Lucas, J. (2021). Fases de implementación de Blended Learning en las universidades españolas: Estudio basado en análisis de segmentación. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.17754>
- MATOS, J. F. (2014). Princípios Orientadores para o Desenho de Cenários de Aprendizagem. Projeto LEARN. http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/wp-content/uploads/2017/05/cenarios_aprendizagem_2014_v4.pdf
- MONTEIRO, A., Moreira, A., Almeida, A. C. & Lencastre, J. A. (2012). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores.
- MONTEIRO, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e) learning na sociedade digital*. Whitebooks.
- NÓVOA, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49(1-2), 35-41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- PADILLA-HERNÁNDEZ, A. L., Gámiz Sánchez, V. M., & Romero López, M. A. (2018). Selección de categorías para el estudio de la evolución de la competencia digital docente del profesorado en Educación Superior. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 55-67. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327881>
- PUJOLÀ, J.-T. (ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- RIBAS, A. F., Aucejo, E. A., Angelats, L. C., & Masbernat, P. (2021). Hacia un entorno de aprendizaje personal (PLE) a través del portafolios digital y sus aplicaciones en un entorno profesionalizador en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 8(2), 39-60. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.65858>
- RIBEIRO, L. (2019). *A competência comunicativa na formação de professores de espanhol no Brasil: estratégias para sua aprendizagem em ambientes virtuais* [Tesis doctoral inédita].

- Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/16994/A_competencia_comunicativa.pdf?sequence=2
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad. *Didáctica* 9, 183-193. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110183A>
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (1997-1998). La formación del universitario en la autonomía de aprendizaje. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 987-995. <https://dx.doi.org/10.12795/CAUCE>
- SALINAS IBÁÑEZ., J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- SÁNCHEZ GODOY, I. & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53915>
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. & Mateo Ruiz, M. (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas. En J.-T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 105-125). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- SAYÓS, R. & Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital. En J.-T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- SCOLARI, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto Ediciones.
- SHARPLES, M. (2019). *Practical Pedagogy: 40 New Ways to Teach and Learn*. Routledge.
- TORRES RÍOS, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE/EVA de aprendientes de ELE* [Tesis doctoral inédita]. Universitat de Barcelona.
- VERA BATISTA, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*, [Tesis doctoral inédita]. Universidad de la Laguna.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar* [Tesis doctoral inédita]. Universidade do Minho.
- WENDEN, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103- 117). Prentice-Hall International Ltd.

ANEXOS

Anexo 1.- Cuestionario a estudiantes

CUESTIONARIO REFLEXIVO DE LOS ESTUDIANTES

Enmarcado en el proyecto BLEARN_AUTONOMY, este cuestionario busca recoger información sobre el impacto de los portafolios digitales en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes de educación superior. Se divide en cuatro partes y se puede responder en 12 minutos aproximadamente.

Link al cuestionario original (pretest): <https://blearn-autonomy.eu/cuestionario/>

CONSENTIMIENTO INFORMADO

<https://blearn-autonomy.eu/informed-consent/>

Tipo de escalas que aparecen en el cuestionario:

(Selecciona tantas opciones como sea necesario)

- Selección múltiple

(Escala de acuerdo)

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

(Escala de frecuencia)

1. Nunca
2. A veces
3. Frecuentemente
4. Con mucha frecuencia
5. Siempre

1ª parte: Datos socio-biográficos

- a) Nombre y apellidos
- b) Correo electrónico
- c) ¿Naciste en el país donde estudias actualmente? Si no, escribe en qué país naciste.
 - Sí
 - No _____
- d) Género
 - Femenino
 - Masculino
 - Otros
 - Prefiero no decirlo
- e) Año de nacimiento
- f) Lengua materna
 - Catalán
 - Español
 - Francés
 - Inglés
 - Polaco
 - Portugués
 - Otros _____

ESTUDIOS TERMINADOS

- g) ¿Cuál es el nivel más alto de estudios que has terminado?
 - Secundaria
 - Ciclo formativo de grado superior
 - Grado
 - Master
 - Doctorado

ESTUDIOS EN CURSO

- h) Universidad de estudios actuales
 - Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
 - Universidade do Minho (UMinho)

- Universitetet i Stavanger (UiS)
 - Uniwersytet Warszawski (UW)
 - Université Catholique de Lyon (UCLy)
 - Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic- UCC)
 - Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic- UCC) / Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- i) Grado o máster en el que estás matriculado/a:
- j) ¿Desde qué asignatura has sido invitado/a a participar en esta investigación?

HERRAMIENTAS Y CONEXIÓN

- k) ¿Qué dispositivos electrónicos utilizas para trabajar en línea? (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
- Smartphone
 - Ordenador personal
 - Ordenador compartido
 - Ordenador público
 - Otros _____
- l) ¿Puedes participar cómodamente en cursos en línea? En caso de que no lo puedas hacer, explica por qué.
- Sí
 - No _____

2ª parte - Experiencia de los estudiantes en metodologías para el desarrollo de la autonomía

Por favor, responde según tu experiencia como estudiante.

- a) En mi experiencia como estudiante, en la mayoría de asignaturas se utilizan los mismos métodos de enseñanza. (Escala de acuerdo)
- b) En mi experiencia como estudiante he participado en asignaturas en las que... (Escala de acuerdo)
- i. La toma de decisiones se comparte entre profesores y estudiantes.

- ii. Se invita a los y las estudiantes a aumentar la conciencia del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, reflexionar sobre cómo aprender con más eficacia o cuáles pueden ser las etapas del proceso de aprendizaje.
 - iii. Se tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje de forma implícita: identificación de dificultades en el aprendizaje, identificación de necesidades de aprendizaje, planificación del aprendizaje, identificación de recursos de aprendizaje, implementación de herramientas de reflexión (por ejemplo, portafolios de aprendizaje).
 - iv. Se mencionan explícitamente las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, se presentan y practican ciertas estrategias de manera controlada.
- c) En mi experiencia como estudiante he tenido que hacer algún tipo de trabajo fuera de clase. (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
- i. Ejercicios de sistematización de contenidos tratados en clase
 - ii. Trabajo colaborativo
 - iii. Trabajo individual
 - iv. Preparación de contenidos teóricos
 - v. Trabajos de investigación sobre temas de estudio
 - vi. Otros _____
- d) Las siguientes prácticas docentes desarrollan un pensamiento crítico. En mi experiencia como estudiante he participado en asignaturas en las que... (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
- i. Se anima a los estudiantes a formular preguntas relevantes
 - ii. Se promueve la búsqueda de soluciones a problemas
 - iii. Se fomenta la evaluación de las afirmaciones y argumentos
 - iv. Se facilita que los estudiantes digan que no entienden algún concepto
 - v. El análisis de problemas se propone detalladamente
 - vi. Se dedica tiempo a la reflexión crítica sobre contextos, especialmente sobre variables que afectan el aprendizaje
 - vii. Se propone negociar y descubrir estrategias positivas para hacer oír la voz de los y las estudiantes

- e) En mi experiencia como estudiante, he participado en asignaturas en las que se promueve el desarrollo de la competencia digital de los y las estudiantes.
- i. Sí
 - ii. No
- f) En mi experiencia como estudiante, he participado en asignaturas en las que se produce la interacción entre profesores y estudiantes...
- i. En línea
 - ii. En un aula física
 - iii. En ambas, en línea y en un aula física (híbrido)

3ª parte (I): Experiencia de los estudiantes con el feedback del profesorado

Por favor, responde según tu experiencia general como estudiante en relación con el feedback (retroalimentación) del profesorado. (PRETEST)

Por favor, responde según tu experiencia en la asignatura desde la que has sido invitado/a a participar en este cuestionario. (POSTEST)

- a) Sobre el tipo de feedback (retroalimentación) que he recibido en mi experiencia como estudiante... (Escala de frecuencia)
- i. El profesorado da feedback al final de la asignatura
 - ii. El feedback del profesorado afecta significativamente el aprendizaje
 - iii. El feedback del profesorado es útil para aprender
 - iv. El período de tiempo en que recibo feedback es útil para mi aprendizaje
 - v. El feedback del profesorado se centra en calificar con una nota las actividades de evaluación
 - vi. El feedback del profesorado se centra en reformular las actividades
 - vii. El feedback del profesorado se centra en el aprendizaje como resultado
 - viii. El feedback del profesorado se centra en el aprendizaje como proceso

- ix. El feedback del profesorado me ayuda a identificar recursos de aprendizaje
 - x. El feedback del profesorado me ayuda a planificar mi aprendizaje
 - xi. El feedback del profesorado me ayuda a controlar mi aprendizaje
 - xii. El feedback del profesorado se ofrece de manera individual
 - xiii. El feedback del profesorado se da colectivamente
- b) Los propósitos del feedback (retroalimentación) que he recibido de los profesores/as en mi experiencia como estudiante eran... (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
- i. Aclarar los objetivos y resultados de aprendizaje
 - ii. Aumentar la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje
 - iii. Supervisar y ayudar a desarrollar diferentes resultados de aprendizaje (tareas, proyectos, presentaciones, etc.)
 - iv. Ampliar mi desarrollo del pensamiento crítico
 - v. Fomentar el uso de la coevaluación o la revisión entre iguales
 - vi. Seguir el desarrollo de tareas relacionadas con procesos cognitivos complejos
 - vii. Supervisar y ayudar al desarrollo de tareas orientadas a problemas
 - viii. Ampliar la conciencia de mi proceso de aprendizaje
 - ix. Ampliar la conciencia de mi estilo cognitivo
 - x. Interpretar el significado de ciertos errores para aumentar mi conciencia de la fase del proceso de aprendizaje en el que me encuentro
- c) El profesorado ha interactuado en línea conmigo mediante... (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
- i. Correo electrónico
 - ii. Foros de debate
 - iii. Videoconferencia
 - iv. Otros _____
- d) He escrito diarios de aprendizaje o portafolios reflexivos.
- i. Sí [Si dicen SÍ, el cuestionario se dirige a la 3ª PARTE (II)]
 - ii. No [Si dicen que NO, el cuestionario se dirige a la 4ª PARTE]

3a parte (II): Portafolios de aprendizaje

Por favor, responde según tu experiencia general como estudiante en relación con el uso de portafolios de aprendizaje. (PRETEST)

Por favor, responde según tu experiencia en la asignatura desde la que has sido invitado/a a participar en este cuestionario. (POSTEST)

- a) Según mi experiencia como estudiante, la realización de portafolios de reflexión o diarios de aprendizaje fue una experiencia productiva y tuvo un impacto positivo en mi aprendizaje. (Escala de acuerdo)
- b) He utilizado los siguientes soportes digitales para producir mi portafolio digital: (Selecciona tantas opciones como sea necesario)
 - i. Mahara
 - ii. Sistemas de gestión del aprendizaje (LMS): Blackboard, Moodle
 - iii. Páginas web
 - iv. Blogs
 - v. Genially
 - vi. Canva
 - vii. Servidor Discord
 - viii. Otros _____
- c) ¿Qué peso tenían los portafolios en la evaluación? Escribe el porcentaje (si no se utilizaba para la evaluación, escribe 0).
 - i. _____ %
- d) ¿Qué relevancia atribuyes al portafolios en tu formación universitaria? Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. (Escala de acuerdo)
 - i. Me ayuda a reforzar el aprendizaje derivado de los contenidos de la asignatura
 - ii. Contribuye a alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso
 - iii. Mejora mi capacidad para ser consciente de mi progreso en la materia
 - iv. No aporta una contribución significativa a mi proceso de aprendizaje

- v. Quita tiempo a otras actividades que contribuyen de manera más eficaz a mi educación
 - vi. No es nada relevante
 - vii. Contribuye sólo en algunos aspectos específicos
- e) La participación en el portafolio ha contribuido a... (Escala de acuerdo)
- i. Reforzar el conocimiento específico de la materia
 - ii. Desarrollar un pensamiento crítico
 - iii. Resolver problemas de manera individual y colaborativa
 - iv. Autoevaluar mi aprendizaje
 - v. Mejorar mi planificación
 - vi. Darme cuenta de la importancia de las estrategias de aprendizaje

4ª parte: Competencia digital

Por favor, responde según tu experiencia general como estudiante en relación con tu competencia digital. (PRETEST)

Por favor, responde según tu experiencia en la asignatura desde la que has sido invitado/a a participar en este cuestionario. (POSTEST)

- a) En cuanto a información y alfabetización de datos, soy capaz de: (Escala de acuerdo)
- i. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenido digital
 - ii. Evaluar datos, información y contenido digital
 - iii. Gestionar datos, información y contenido digital
- b) En cuanto a comunicación y colaboración, soy capaz de: (Escala de acuerdo)
- i. Interaccionar a través de tecnologías digitales
 - ii. Compartir mediante tecnologías digitales
 - iii. Ejercer la ciudadanía a través de tecnologías digitales
 - iv. Colaborar a través de tecnologías digitales
 - v. Utilizar adecuadamente códigos de conducta y cortesía (Netiqueta)
 - vi. Gestionar mi identidad digital

- c) En cuanto a creación de contenidos digitales, soy capaz de: (Escala de acuerdo)
- i. Desarrollar contenido digital
 - ii. Integrar y reelaborar contenidos digitales
 - iii. Identificar derechos de autor y licencias
 - iv. Citar fuentes adecuadamente
- d) En cuanto a seguridad, soy capaz de: (Escala de acuerdo)
- i. Proteger dispositivos
 - ii. Proteger datos personales y privacidad
 - iii. Proteger la salud y el bienestar
 - iv. Proteger el entorno
- e) En cuanto a la resolución de problemas, soy capaz de: (Escala de acuerdo)
- i. Resolver problemas técnicos
 - ii. Identificar carencias de competencia digital
 - iii. Identificar necesidades y respuestas tecnológicas
 - iv. Utilizar tecnologías digitales de forma creativa
- f) En general, tengo una actitud crítica hacia las tecnologías y soy capaz de evaluar sus puntos fuertes y débiles. (Escala de acuerdo)
- g) En relación con la aplicación de las tecnologías en la educación, creo que el desarrollo de la competencia digital contribuye a: (Escala de acuerdo)
- i. Desarrollar la creatividad en el aprendizaje
 - ii. Gestionar el feedback (retroalimentación)
 - iii. Mejorar la comunicación con otros estudiantes
 - iv. Mejorar el aprendizaje colaborativo
 - v. Hacer un seguimiento del aprendizaje
 - vi. Organizar el aprendizaje
 - vii. Construir conocimiento a partir de diferentes fuentes (multimodalidad)
 - viii. Leer y comprender recursos dinámicos y no sólo materiales de aprendizaje secuencial (multimodalidad)
- h) En mi experiencia como estudiante, creo que es relevante promover el desarrollo de la competencia digital. (Escala de acuerdo)

Anexo 2.- Guion de entrevistas

El siguiente guion es original. Durante la evolución de la investigación se han adaptado ligeramente algunas preguntas.

Las notas no revelan todos los aspectos del aprendizaje en la educación superior. Cuando un grupo de estudiantes hacéis vuestras tareas y ejercicios, también reflexionáis sobre el interés de estas actividades y comentáis si os han parecido interesantes. En esta entrevista te haremos preguntas sobre la asignatura desde la cual te hemos invitado a participar.

- La asignatura ha sido presencial pero también habéis usado herramientas digitales. ¿Nos podrías contar tus experiencias con estas dos modalidades? Te agradeceríamos una respuesta específica en la que nos dices bastantes detalles que nos ayuden a planificar mejor las clases en el futuro.
- ¿Qué pasos has seguido para lograr tu nota? ¿Qué has hecho?
- ¿Has seguido alguna guía con orientaciones? En su caso, ¿dónde has encontrado esta guía?
- ¿Esta asignatura, qué sensación te ha dejado la docencia y de tu aprendizaje?
- ¿Cómo crees que esta asignatura ha influido sobre tu manera de entender y de practicar la educación?
- ¿Cómo describirías el apoyo que el profesorado te ha prestado y los comentarios que te ha hecho a lo largo de la asignatura?
- ¿Crees que el profesorado debería prestar más apoyo en las actividades presenciales y en línea de esta asignatura? ¿Qué apoyo debería ser? ¿De qué tipo?

Anexo 3.- Guion de grupos focales

El siguiente guion se usó en el grupo focal de Varsovia (11/05/2022). En el resto de grupos focales se usaron guiones equivalentes. A las preguntas iniciales se añadieron temas de verificación para ahondar en las respuestas si se hacía preciso.

- Teachers and students interacted face-to-face and used digital tools. Could you tell us about your experiences in these two modalities? Please be specific and give us as much detail as you can so that we can understand you and your experiences for a better future planning.
 - What do you understand about hybrid learning and blended learning?
 - Mixing online and onsite participants
 - Using digital tools
 - Which is your experience in online learning?
 - How do you feel about these modalities?
 - Do you prefer using digital tools in the classroom? To complement the learnings after the classroom at home?
 - Do you think teachers know planning appropriate strategies of ICT integration in their classes?

- Which steps did you accomplish in order to accomplish your grade? What did you do?
 - To what extent does the grade influence your learning?

- Did you follow any guidelines? If so, where did you find these guidelines?
 - Do you find guidelines useful for your learning?
 - What role do the teachers have in guiding you across the subject?

- How do you think the subject has influenced your understanding and practice of education?
 - What innovative teaching styles did you find more appealing?
 - What's the role of the university teacher you expect?

- How would you describe your teacher's support/feedback during this subject?
 - Did you find a step from previous educational levels?

- Would you expect more support from teachers in working face-to-face and on-line in the same subject?
 - What would it be?
 - What kind of help would it be?

**POTENCIAR LA AUTONOMÍA
MEDIANTE LA RETROALIMENTACIÓN**
PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE
HÍBRIDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ISBN 978-989-755-863-4



9 789897 558634