

ANA MARÍA CEA ÁLVAREZ<sup>1</sup>  
*Universidade do Minho, Braga, Portugal*

PEDRO DONO LÓPEZ<sup>2</sup>  
*Universidade do Minho, Braga, Portugal*

M. DOLORES LERMA SANCHIS<sup>3</sup>  
*Universidade do Minho, Braga, Portugal*

CARLOS PAZOS-JUSTO<sup>4</sup>  
*Universidade do Minho, Braga, Portugal*

## **Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje**

**RESUMEN:** El presente artículo presenta el balance de una experiencia piloto sobre la aplicación en ambiente virtual de un portafolio reflexivo de aprendizaje en varias asignaturas que fueron impartidas por docentes del Área de Estudios Españoles e Hispano-americanos de la Universidade do Minho (Portugal) durante el segundo cuatrimestre de 2020–2021. El grupo de trabajo está integrado en el proyecto Erasmus+ «Fostering higher education students’ autonomy through blended learning», en el que participan seis universidades europeas. Uno de los objetivos de este proyecto es analizar en qué medida el *feedback* aportado por los/las docentes contribuye a mejorar la competencia autónoma de los/las estudiantes en un contexto de aprendizaje híbrido. Para ese efecto se ha elaborado e implementado transversalmente una rúbrica en los procesos de revisión de los portafolios. Los datos recogidos han servido para constatar la pertinencia del instrumento y la progresión del alumno en el desarrollo de su competencia autónoma.

**PALABRAS CLAVE:** autonomía, aprendizaje híbrido, *feedback* docente, portafolio digital

---

1 <https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>, [anacea@elach.uminho.pt](mailto:anacea@elach.uminho.pt)

2 <https://orcid.org/0000-0003-0780-6982>, [pdono@elach.uminho.pt](mailto:pdono@elach.uminho.pt)

3 <https://orcid.org/0000-0001-6704-5199>, [llerma@elach.uminho.pt](mailto:llerma@elach.uminho.pt)

4 <https://orcid.org/0000-0001-6172-3059>, [carlospazos@elach.uminho.pt](mailto:carlospazos@elach.uminho.pt)

## 1. El portafolio reflexivo de aprendizaje y el feedback docente

En los últimos tiempos la preocupación por la metodología de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior es cada vez más apremiante, tanto en el ámbito científico como en el social, particularmente para fortalecer la adquisición de las competencias objeto de estudio. En este contexto adquiere especial importancia la investigación sobre el *feedback* docente y la potenciación de la autonomía del alumno, un ámbito en el que ya se ha puesto de relieve la importancia de la utilización de un portafolio reflexivo de aprendizaje como instrumento formativo y de evaluación (Aguaded et al., 2013; Barberà et al., 2016; Barragán, 2005; Murillo, 2012).

La presente contribución pretende llamar la atención sobre este instrumento, poniendo el acento sobre el seguimiento del alumno por parte del docente en la construcción del portafolio, a través de la aportación periódica de *feedback*. Se parte de la convicción de que el portafolio permite conocer y acompañar mejor el aprendizaje del estudiante, realizando una evaluación centrada en el proceso y analizando aspectos como la comprensión, progresión, sistematicidad, planificación y organización del trabajo. Además, este instrumento evidencia el nivel de desarrollo de la competencia autónoma y del pensamiento crítico del estudiante. Desde la perspectiva del estudiante, se convierte en un espacio personal de aprendizaje y reflexión que aumenta la conciencia sobre su aprendizaje, promueve una actitud crítica ante la resolución de problemas, suscitando la búsqueda de estrategias y evidenciando la toma de decisiones, además de permitirle reformular sus prácticas. Como intentaremos mostrar a continuación, se ha constatado que la aplicación de esta herramienta ha constituido una aportación eficaz para la autonomía del estudiante, a lo que han contribuido las apreciaciones y consideraciones realizadas por los docentes durante la elaboración del portafolio.

## 2. Potenciar la autonomía en la educación superior: perfiles de un proyecto internacional

El presente estudio se ha desarrollado en el ámbito del proyecto internacional Erasmus+ «Fostering higher education students' autonomy through blended learning», cuya duración está prevista de noviembre de 2020 hasta febrero de 2023. El proyecto cuenta con la participación de seis universidades de cinco países europeos: la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Vic-Central de Catalunya, la Universidade do Minho, la Universitetet i Stavanger, la Uniwersytet Warszawski y la Université Catholique de Lyon.

Los objetivos principales del proyecto se sintetizan en los siguientes puntos:

- Experimentar con estrategias digitales e innovadoras para mejorar el *feedback* de los profesores en la enseñanza superior.
- Potenciar habilidades de metacognición y autonomía en los estudiantes para regular su aprendizaje.
- Reforzar la enseñanza colaborativa entre instituciones.
- Desarrollar políticas institucionales en la dimensión *b-learning*.

En el estudio se presentarán los resultados investigativos a través de tres *intellectual outputs* compuestos por un manual para profesores de la enseñanza superior, construido a partir de los resultados y evidencias de la investigación llevada a cabo, la elaboración de una plataforma digital cuyo objetivo es promover la enseñanza colaborativa entre instituciones de educación superior y, por último, la publicación de un manual dirigido a los dirigentes educativos y profesores de enseñanza superior. En definitiva, la investigación explora diferentes modos e impactos de la retroalimentación mediante el recurso a diversas herramientas digitales<sup>5</sup>.

En el marco del trabajo que acabamos de describir, se desarrolló una fase piloto en la que, además de ser definidos y elaborados los diferentes instrumentos de investigación que serían utilizados, se seleccionaron las asignaturas, de grado y de máster, en las que se implementaría la herramienta del portafolio reflexivo de aprendizaje. Antes de presentar esta fase de pilotaje, conviene advertir que, previamente a la implementación del portafolio, los estudiantes recibieron información tanto sobre la herramienta (naturaleza y objetivos del portafolio, características de las aportaciones que deberían hacer al mismo y peso en la evaluación de la asignatura) como sobre el proyecto internacional en el que se inscribía.

Como se ha indicado previamente, en este estudio han participado cuatro grupos de estudiantes procedentes de varios cursos de grado y posgrado de la UMinho que cursan asignaturas impartidas por docentes del Área de Estudios Españoles e Hispanoamericanos.

---

5 Para más información sobre el proyecto, véase la página web del proyecto: <https://blearn-autonomy.eu>.

### 3. Diseño y metodología de investigación: grupos meta e instrumentos

La fase piloto de la investigación a la que acabamos de aludir empezó a ser preparada en la UMinho a finales de 2020, prolongándose hasta julio de 2021. En ella se distinguen tres etapas: en un primer momento se procedió al diseño y elaboración de los instrumentos que se emplearían durante la investigación, principalmente el cuestionario para recoger las percepciones de los alumnos sobre la experiencia y la rúbrica que será el instrumento de evaluación de las aportaciones de los estudiantes al portafolio. A continuación, se procedió a la aplicación y pilotaje de los referidos instrumentos, seguido de un período de análisis de los datos obtenidos.

Al inicio del cuatrimestre se seleccionaron los grupos de estudiantes con los que se trabajaría durante la fase piloto, para lo cual se tuvo en consideración la diversidad de materias impartidas, de niveles y ciclos de estudio en los que el grupo investigador de la UMinho está implicado. Se consideró que un grupo heterogéneo formado por estudiantes de diferentes licenciaturas y másteres sería más adecuado puesto que presentaría resultados más significativos. En ese sentido, se optó por seleccionar estudiantes de los másteres en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE) y en Traducción y Comunicación Multilingüe (MTCM), así como de las licenciaturas en Lenguas Aplicadas (LA) y Lenguas y Literaturas Europeas (LLE). De este modo, la fase piloto congregó un universo de 4 docentes y 39 estudiantes de la Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH) que cursaban diferentes asignaturas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, sus culturas y literaturas y el área de la traducción.

De los instrumentos de investigación mencionados, el cuestionario reflexivo en línea<sup>6</sup> fue respondido por los estudiantes después de la elaboración del portafolio que se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2021–2022. La rúbrica, por su parte, se utilizó para proporcionar *feedback* a los estudiantes y evaluar cualitativamente la elaboración de los portafolios digitales: los docentes se la enviaron individualmente a cada estudiante en tres momentos diferentes durante el cuatrimestre. Procedemos, a continuación, a describir brevemente estas herramientas.

El cuestionario reflexivo se estructura en cuatro partes. La primera recoge los datos socio-biográficos de los participantes, esto es, datos personales, estudios completados y acceso y utilización de herramientas digitales. La segunda

---

6 Cuestionario disponible en: <https://blearn-autonomy.eu/questionnaire/>

recoge datos sobre la experiencia previa de los estudiantes relacionados con aspectos centrales de la investigación, incidiendo, por lo tanto, en el desarrollo de la competencia autónoma del estudiante, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el uso de estrategias, el desarrollo del pensamiento crítico, el tipo del *feedback* recibido de los docentes y su impacto en el proceso de aprendizaje. La tercera parte, por fin, se centra en las reacciones de los alumnos en relación con su participación en los portafolios (tanto en sus expectativas antes de participar como en sus percepciones *a posteriori*) y pretende propiciar una reflexión sobre el impacto de esta actividad en el desarrollo de las competencias generales (saber, saber hacer, aprender, ser y pensar), así como de los objetivos de aprendizaje específicos de cada asignatura. Se solicita igualmente una apreciación sobre la retroalimentación dada por el profesor y la calidad del *feedback* docente. Finalmente, el último apartado del cuestionario pretende conocer el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes antes y después de la realización del portafolio digital.

El segundo instrumento de investigación consistió en el diseño de una rúbrica (v. cuadro 1) que permitiese transmitir al alumnado, de forma clara, la retroalimentación proporcionada por el profesor. Se construyó un instrumento que resultase completo, útil, flexible y simple, una rúbrica que debería ser transversal a todas las asignaturas que participan en el proyecto y poseer un enfoque formativo, no evaluativo. Para ello se seleccionaron once aspectos relacionados con actividades cognitivas durante el aprendizaje y se organizaron de menor a mayor complejidad, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1956)<sup>7</sup>. Los aspectos discriminados orientaban hacia una reflexión sobre conocimiento factual,

---

7 Este marco teórico ha sido actualizado posteriormente por varios autores, entre ellos, Anderson y Krathwol (2001) y Churches (2009). La última versión se centra en los conocimientos y competencias de la era digital.

**CUADRO 1** Rúbrica para aportación de *feedback* a los estudiantes en la fase piloto

CRITERIOS PARA MONITORIZAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES					
El/la estudiante:					
1. Insatisfactorio 2. Satisfactorio 3. Bien 4. Muy bien 5. Excelente	1	2	3	4	5
1. Presenta la información de forma clara y organizada.					
2. Describe actividades y procedimientos relevantes para su aprendizaje.					
3. Resume contenidos teóricos relevantes para su aprendizaje.					
4. Comprende los objetivos de las actividades.					
5. Identifica necesidades de aprendizaje.					
6. Localiza recursos (pueden ser digitales) para realizar las actividades propuestas.					
7. Pone en práctica conocimientos y recursos (pueden ser digitales) para llevar a cabo las tareas propuestas.					
8. Analiza críticamente los procedimientos realizados y los resultados obtenidos.					
9. Autoevalúa los resultados después de realizar la tarea.					
10. Modifica el procedimiento en función del análisis o del <i>feedback</i> .					
11. Maneja creativamente los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos para obtener mejores resultados.					
OBSERVACIONES:					

Fuente: elaboración propia.

conceptual, procesual y metacognitivo. Cada ítem recibiría una valoración de entre 1 y 5 puntos en una escala que va de lo «Insatisfactorio» a lo «Excelente».

Los datos obtenidos mediante la aplicación de la rúbrica a diferentes entradas de los portafolios serán presentados en el apartado siguiente.

## 4. Análisis de resultados

### 4.1. Cuestionario

A continuación, presentamos los resultados obtenidos con los cuestionarios, centrándonos en las respuestas de los estudiantes a las preguntas relacionadas con el *feedback* docente y los portafolios (esto es, las correspondientes a la tercera parte del mismo). Un total de 25 alumnos respondieron al cuestionario,

discriminados por los ciclos de estudios siguientes: 6 de la licenciatura en Lenguas y Literaturas Europeas, 6 del Máster en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera y 13 del Máster en Traducción y Comunicación Multilingüe (más arriba identificamos el universo total de estudiantes implicados en la experiencia). De manera muy sintética recogemos las percepciones que nos trasladan, en primer lugar, sobre el *feedback* aportado por el docente; en este sentido, podríamos concluir que:

- Los alumnos reciben *feedback* del profesor al final de la asignatura (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 16 de los 25 alumnos).
- El *feedback* repercute positivamente (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 18 alumnos) y es útil (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 23 alumnos) para su aprendizaje.
- Los estudiantes reciben el *feedback* en tiempo útil (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 15 alumnos).
- El *feedback* docente no está relacionado exclusivamente con pruebas de evaluación (opciones «siempre», «a veces» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 15 alumnos) y mucho menos con reformulación de actividades (opciones «a veces» o «frecuentemente» seleccionadas por 20 alumnos).
- El *feedback* docente suele estar centrado en el aprendizaje como proceso (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 16 alumnos) y no tanto como resultado (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 13 alumnos).
- El *feedback* del profesor les ayuda a identificar recursos de aprendizaje (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 17 alumnos).
- El *feedback* docente les ayuda a planificar o monitorizar su aprendizaje (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 18 alumnos).
- El *feedback* docente se proporciona prioritariamente de manera individual (opciones «siempre» o «muy frecuentemente» seleccionadas por 17 alumnos) y, en menor medida, colectiva (opciones «a veces» o «frecuentemente» seleccionadas por 17 alumnos).

Al valorar los objetivos con los que el docente proporciona *feedback*, los estudiantes se manifiestan de la siguiente manera:

1. Supervisar y ayudar a desarrollar diferentes resultados de aprendizaje (tareas, proyectos, presentaciones, etc.) (21 estudiantes de 25).

2. Interpretar el significado de ciertos errores para aumentar mi conciencia de la fase del proceso de aprendizaje en el que me encuentro (21 estudiantes).
3. Ampliar mi desarrollo del pensamiento crítico (20 estudiantes).
4. Ampliar la conciencia de mi proceso de aprendizaje (18 estudiantes).
5. Seguir el desarrollo de tareas relacionadas con procesos cognitivos complejos (17 estudiantes).
6. Aclarar los objetivos y resultados de aprendizaje (14 estudiantes).
7. Aumentar la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje (14 estudiantes).
8. Supervisar y ayudar al desarrollo de tareas orientadas a problemas (12 estudiantes).
9. Fomentar el uso de la coevaluación o la revisión entre iguales (9 estudiantes).
10. Ampliar la conciencia de mi estilo cognitivo (8 estudiantes).

En relación con el uso de los portafolios reflexivos o diarios de aprendizaje en su proceso formativo, nos transmiten una percepción muy positiva de su experiencia con los portafolios de aprendizaje. Más concretamente, nos informan de que:

- Ha sido una experiencia productiva y ha repercutido positivamente en el aprendizaje (opciones «de acuerdo» o «muy de acuerdo» seleccionadas por 22 alumnos).
- El peso de estos instrumentos en la evaluación sumativa es muy diverso: las posibilidades 20, 25 o 100 % fueron indicadas por dos alumnos; otros porcentajes (hasta un total de 5 diferentes) los aportó únicamente un estudiante.
- En su formación universitaria el portafolio:
  - o Potencia la adquisición de los contenidos de la asignatura (21 estudiantes de un total de 25).
  - o Contribuye a alcanzar los objetivos de aprendizaje (21 estudiantes).
  - o Mejora la habilidad de ser consciente de los progresos en la materia (22 estudiantes).
  - o No contribuye significativamente al proceso de aprendizaje (4 estudiantes).
  - o Resta tiempo que se podría dedicar a otras actividades que contribuyen efectivamente a la formación (5 estudiantes).
  - o No tiene ninguna relevancia (3 estudiantes).
  - o Solo es relevante en algunos aspectos concretos (5 estudiantes).

Al preguntar a los alumnos sobre su participación en esta experiencia piloto, en relación con la elaboración del portafolio su apreciación es, una vez más, extremadamente positiva en términos generales. Así, destacan que les ha permitido:

- Reforzar los conocimientos específicos de la materia (21 estudiantes).
- Desarrollar el pensamiento crítico (24 estudiantes).
- Resolver problemas de forma individual y colaborativa (20 estudiantes).

- Autoevaluar su aprendizaje (22 estudiantes).
- Mejorar su planificación (23 estudiantes).
- Comprender la importancia de las estrategias de aprendizaje (22 estudiantes).

## 4.2 Rúbrica

Los datos que presentaremos a continuación provienen de la rúbrica, instrumento de investigación que ha sido diseñado y pilotado específicamente para esta investigación, y cuyo contenido se ha descrito con detalle en el apartado 2. En esta fase de análisis de datos, conviene recordar que la rúbrica está compuesta por 11 ítems y contiene una escala de puntuación que va del 1 al 5. Finalmente, indicaremos que los datos se han recogido en tres momentos del semestre y su presentación seguirá un orden cronológico: comenzaremos por describir y analizar aquellos datos correspondientes a los meses de febrero y marzo de 2021 y continuaremos con los de la parte final del cuatrimestre en los meses de abril y mayo del mismo año.

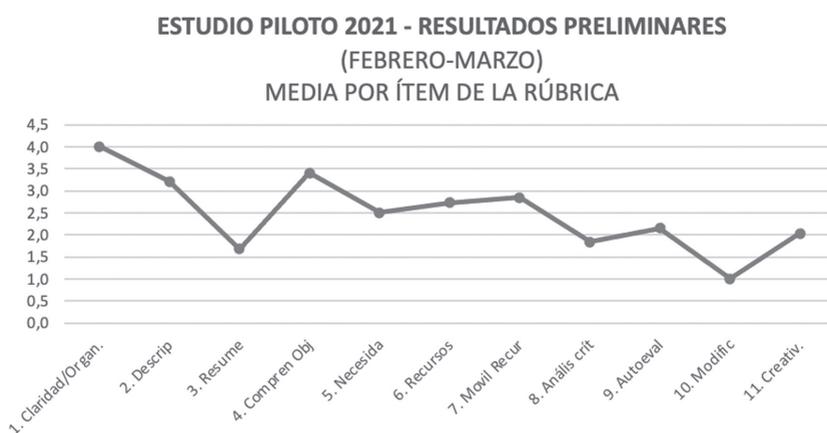
### 4.2.1. Datos correspondientes a los meses de febrero y marzo de 2021

En esta fase se puede apreciar que las actividades cognitivas de menor complejidad (presentación de la información, resumen, descripción y comprensión de objetivos) han tenido un impacto relevante, puesto que los resultados recogidos en la rúbrica se sitúan entre el 4,5 y el 2,5 (en la escala del 1 al 5). Sin embargo, a medida que se avanza hacia las actividades de mayor complejidad cognitiva (como la autoevaluación, el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de necesidades o la reformulación de procedimientos en función del *feedback* recibido, por ejemplo), las cifras descienden y se sitúan entre el 3,5 y el 1,5.

Por otro lado, es necesario aclarar que el ítem 10 (relacionado con la modificación de la actuación discente en función del *feedback* enviado por el/la docente), en esta fase inicial del cuatrimestre muestra bajos resultados (de 0 al 2 en la escala), puesto que los estudiantes no habían tenido tiempo de incorporar las modificaciones derivadas del *feedback* docente.

Por último, con respecto al ítem número 11, centrado en el desarrollo del comportamiento autónomo de los estudiantes, se contraponen los resultados de dos sectores: por un lado, los datos de los/las estudiantes procedentes del MEL-SLE y de la asignatura de Español C1+, cuyos resultados son bajos en ambos casos (próximos al 1,5 en la escala del 1 al 5) y, por otro lado, destacan los resultados de la asignatura de Traducción Especializada en la que se parte ya en esta fase de un nivel intermedio de competencia autónoma (3,5 en la escala del 1 al 5). Esta discrepancia inicial entre los grupos participantes puede deberse

a varios factores: que el punto de partida relacionado con el desarrollo de la competencia autónoma de los estudiantes fuese diferente en cada grupo o que la propia percepción de cada docente sobre este criterio fuese también divergente como consecuencia de una formulación poco clara (está expresado en términos de «creatividad»). Este último aspecto no deja de ser un elemento que cuestiona la validez de este ítem en la rúbrica. En la figura 1 se presentan los datos correspondientes a la media de resultados por cada ítem de la rúbrica obtenidos en tres de las asignaturas participantes en el estudio durante los meses de febrero y marzo de 2021.



**FIGURA 1** Resultados correspondientes a la utilización del portafolio reflexivo entre febrero y marzo de 2021 considerando la media de cada ítem para el conjunto de las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

A modo de recapitulación, podemos indicar que el análisis de los portafolios reflexivos de los estudiantes muestra en general un buen desempeño en los ítems que aparecen al inicio de la rúbrica y corresponden a actividades de menor complejidad cognitiva: claridad en la presentación y organización de la información del portafolio (punto 1 de la rúbrica), descripción de actividades (2) y comprensión de objetivos de aprendizaje (4). En contraposición, las actividades que requieren de mayor complejidad, como el análisis de necesidades (5), el desarrollo del pensamiento crítico (8), la autoevaluación (9) y la reformulación de procedimientos en función del *feedback* (10), han tenido un impacto más modesto en esta fase.

#### 4.2.2. *Análisis de datos correspondientes al período de abril y mayo de 2021*

El proceso de recogida y análisis de datos correspondiente a la segunda parte del cuatrimestre del curso de 2020–21 fue semejante al anterior. En contraposición con los datos anteriores, en esta fase se evidencia lo siguiente:

- Se constata una evolución en el desarrollo de actividades cognitivas de mayor complejidad en algunas de las asignaturas (Español C1+ y Traducción Especializada).
- La capacidad de autorregulación o la monitorización del aprendizaje sigue mostrando perfiles heterogéneos.
- El *feedback* fue tomado en consideración y promovió el desarrollo de actividades de menor complejidad cognitiva (resumen, descripción de contenidos y procedimientos, etc.).
- La tutorización tuvo un impacto significativo en la autoevaluación, autorregulación, pensamiento crítico, análisis de necesidades o reflexión sobre el aprendizaje.
- Se mantienen problemas en la comprensión de los objetivos del portafolio: aparecen reflexiones incompletas sobre el aprendizaje.
- En términos generales existe una falta de progresión en el desarrollo de la competencia autónoma de los estudiantes.
- En contraposición a lo anterior, en algunas asignaturas consiguió establecerse una sólida articulación entre la elaboración del portafolio digital, el *feedback* enviado y la programación.
- Todo lo cual contribuyó de forma evidente a que:
  - o los estudiantes aumentasen su conciencia sobre el aprendizaje,
  - o se automatizasen procesos cognitivos con recurso al refuerzo positivo,
  - o aumentase la motivación, la confianza y la autorregulación.

A su vez, ha sido posible comprobar que los estudiantes más receptivos al *feedback* consiguieron reformular de forma significativa sus procedimientos de aprendizaje, ampliando su perspectiva (auto)crítica y analizando el trabajo realizado con mayor profundidad. Además, podría establecerse una conexión directa entre los casos de aquellos estudiantes que evidenciaron cambios positivos en su competencia autónoma y en la evaluación cuantitativa de la asignatura. Podría incluso establecerse en algunos casos un paralelismo entre los estudiantes que obtienen mejores resultados en la evaluación de las asignaturas (Traducción Especializada, Español C1+ y Literatura y Cultura Española I) y aquellos que tienen también mejores resultados en la evaluación del portafolio digital.

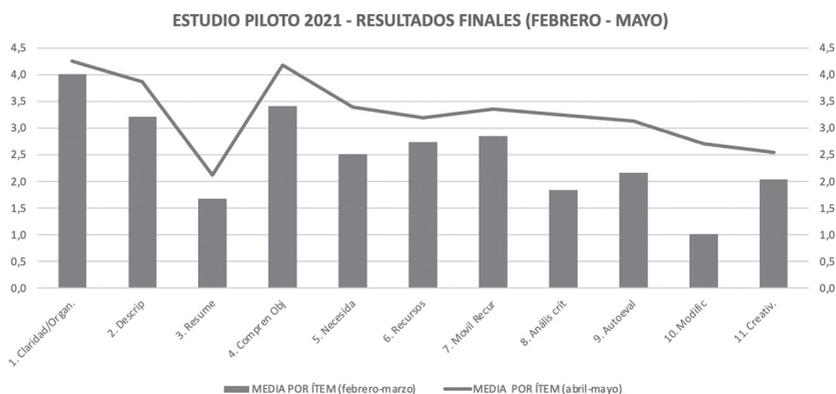
El análisis de los datos muestra una progresión semejante en todos los grupos. Sin embargo, tomando en consideración, por ejemplo, la asignatura de Español C1+, observamos que las cifras de febrero-marzo relacionadas con los

ítems de baja complejidad cognitiva (situados en la primera parte de la rúbrica) parten de un valor que se sitúa entre el 3,5 y el 4. Por el contrario, en lo concerniente a los ítems de alta complejidad cognitiva las cifras descienden progresivamente hasta llegar al 1,5. A su vez, los resultados de esta misma asignatura en los meses de abril y mayo indican que la discrepancia entre las actividades de menor y mayor complejidad cognitiva se reduce, puesto que el primer elemento de la rúbrica obtiene un 4,5 en la escala y el último un 4. Esta disminución en la oscilación de las cifras en los últimos meses del semestre puede indicar una notoria progresión en los estudiantes y que el *feedback* proporcionado resultó eficaz.

Por otro lado, en esta segunda fase del cuatrimestre se puede afirmar que la tutorización ayudó a los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje y a la elaboración del portafolio reflexivo. Más concretamente, Español C1+ y Traducción Especializada se sitúan en el 4,5 (escala del 1 al 5). También mejora la identificación de necesidades de aprendizaje y la movilización de recursos, así como el desarrollo del pensamiento crítico. En Español C1+ y Traducción Especializada mejora ostensiblemente la modificación del comportamiento en función del *feedback* recibido. Además, en lo que respecta al ítem 11 relacionado con el comportamiento autónomo de los estudiantes, los resultados del final del semestre muestran cierta disparidad entre los diferentes grupos: en Traducción Especializada superan bastante las cifras de la primera parte del semestre (pasando de un 3,3 a un 4,6) y algo semejante sucede en la asignatura de Español C1+ (aumenta de 1,3 a un 3). Por último, en el MELSL se mantienen igual o en ligera bajada (de 1,6 a 1,4), mientras que en Literatura y Cultura Española I, aunque no hemos recogido datos suficientes para establecer una comparación entre las diferentes partes del cuatrimestre, el punto de partida indica un resultado bajo (1,2). De nuevo, los datos recogidos pueden indicar la necesidad de reformulación del ítem nº 11 para que este resulte más claro y transversal.

Con el objetivo de mostrar de forma clara y transversal a todas las asignaturas el impacto del portafolio digital en la fase piloto del estudio, se ha calculado el promedio entre los valores recogidos en cada uno de los ítems de la rúbrica y se han comparado las medias de los meses de febrero y marzo con las de abril y mayo. En la figura 2 se puede apreciar que los resultados son más elevados en todos los parámetros de la rúbrica en los meses finales del cuatrimestre. La mayor evolución de los estudiantes se concreta en la presentación y organización de la información con claridad (ítem 1 de la rúbrica), así como en la comprensión de objetivos de aprendizaje (ítem 4), ambos con una media situada en la parte superior de la escala, entre el 4 y el 4,5. Existe igualmente una progresión considerable en el desarrollo del pensamiento crítico (ítem 8 de la rúbrica),

que experimenta una subida del 1,8 al 3,2. Los procesos de autoevaluación (punto 9) experimentan igualmente una mejoría en la segunda parte del cuatrimestre, pues evolucionan de una media global del 2,2 para el 3,1. Finalmente, es relevante el impacto del *feedback* docente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que el parámetro centrado en la modificación del procedimiento en función del análisis o de las observaciones de los docentes (punto 10) pasa del 1 al 2,7.



**FIGURA 2** Media de resultados finales por ítem de la rúbrica para el conjunto de asignaturas relativa a los meses de febrero-marzo y abril-mayo

Fuente: elaboración propia.

## 5. Conclusiones

En primer lugar, teniendo en cuenta las respuestas de los alumnos al cuestionario, parece posible concluir que el *feedback* docente se configura como un elemento de la máxima relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cabe destacar la diversidad de funciones del mismo explícitas en las percepciones del alumnado: «Ampliar mi desarrollo del pensamiento crítico», «Ampliar la conciencia de mi proceso de aprendizaje», por ejemplo.

Por otro lado, las respuestas al cuestionario evidencian una percepción notoriamente positiva acerca de los portafolios reflexivos o diarios de aprendizaje en su proceso formativo. «Reforzar los conocimientos específicos de la materia», «Desarrollar el pensamiento crítico» o «Mejorar su planificación» son algunas de las dimensiones que los estudiantes han destacado en relación a los beneficios de la elaboración del portafolio.

En lo que respecta a la rúbrica como instrumento de investigación se puede concluir que en la fase preliminar ha resultado válida para evaluar los productos de aprendizaje y para enviar *feedback* claro y significativo. Sin embargo, debido a algunas limitaciones detectadas en esta fase preliminar del estudio (algunas de las cuales ya se han mencionado aquí), se han realizado una serie de cambios para mejorar su operatividad: se han reducido los parámetros de análisis de 11 ítems para 5 y en cada uno de los ítems se ha desarrollado una escala de descriptores que permite identificar cuatro posibles niveles de desempeño del estudiante.

Sobre el impacto de la implementación del portafolio en los diferentes grupos universitarios y su tutorización podemos afirmar que esta actividad promueve un aumento de la conciencia de los estudiantes sobre sus objetivos y necesidades de aprendizaje. A su vez, se observa que el desarrollo de competencias cognitivas de menor complejidad experimenta una progresión más evidente que aquellas que requieren la optimización de capacidades metacognitivas (autoevaluación, autorregulación, reflexividad, etc.). En simultáneo, la mayoría de los estudiantes que formaron parte del estudio desarrollan durante el cuatrimestre su capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Las percepciones del alumnado y los resultados obtenidos con la implementación del portafolio, en suma, confirman algunas de las premisas iniciales del proyecto de investigación, particularmente en lo relacionado con la relevancia del *feedback* docente y el portafolio como instrumento pertinente en el contexto de la enseñanza superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1333>
- Anderson, L. W., & Krathwol, E. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barberà, E., Gewerc Barujel, A., & Rodríguez Illera, J. L. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.6018/red/50/7>
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana De*

*Tecnología Educativa – RELATEC*, 4(1), 121–140. <https://relatec.unex.es/article/view/189>

Bloom, B., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain* [Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, El dominio cognitivo]. David McKay & Co.

Churches, A. (2009). *Bloom's Taxonomy Blooms Digitally*. [https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/churches-blooms-digital-taxonomy-v3\\_01.pdf](https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/churches-blooms-digital-taxonomy-v3_01.pdf)

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10266>

