

MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

**POTENCIAR L'AUTONOMIA MITJANÇANT  
LA RETROALIMENTACIÓ: PROPOSTES  
PER A L'APRENTATGE HÍBRID A  
L'EDUCACIÓ SUPERIOR**

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


Traducció al català: Xavier Rambla, Marcos Cánovas i Jordi Mogas

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Cea Álvarez, Ana María 

ORCID: [0000-0002-7383-9646](https://orcid.org/0000-0002-7383-9646)

Dono López, Pedro 

ORCID: [0000-0003-0780-6982](https://orcid.org/0000-0003-0780-6982)

Lerma Sanchis, M. Dolores 


ORCID: [0000-0001-6704-5199](https://orcid.org/0000-0001-6704-5199)

Mogas Recalde, Jordi 

ORCID: [0000-0003-3385-5534](https://orcid.org/0000-0003-3385-5534)

Pazos-Justo, Carlos 

ORCID: [0000-0001-6172-3059](https://orcid.org/0000-0001-6172-3059)

Rambla, Xavier 

ORCID: [0000-0003-1634-4003](https://orcid.org/0000-0003-1634-4003)

Aquest document és una traducció del manual per a professors redactat en castellà:

Cea Álvarez, A. M., Dono López, P., Lerma Sanchis, M. D., Mogas Recalde, J., Pazos-Justo, C., & Rambla, X. (2023). *Potenciar la autonomía mediante la retroalimentación: propuestas para el aprendizaje híbrido en la educación superior*. Edições Húmus. <https://doi.org/10.21814/1822.82097>

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Aquest manual ha estat preparat en el marc del projecte BLEARN\_AUTONOMY (<https://blearn-autonomy.eu/>), un projecte Erasmus+ Strategic Partnership (Ref. 2020-1-ES01-KA203-082513).



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

Aquest projecte ha estat finançat amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només les opinions de l'autor, i la Comissió no es fa responsable de cap ús que se'n pugui fer fet de la informació que hi conté.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Al llarg d'aquest manual s'utilitza el femení amb valor genèric.

# Índex

RESUM	7
RESUMEN	9
ABSTRACT	11
RESUMO	13
RÉSUMÉ	15
SAMMENDRAG	17
INTRODUCCIÓ	19
PART I. Marc teòric	22
1. Noves ecologies d'aprenentatge	22
2. Situant en el mapa l'autonomia i l'ensenyament superior: principis constructivistes i connectivistes per a l'aprenentatge cibernètic	25
3. Desenvolupament del pensament crític	27
4. Competència digital i autònoma	30
4.1 Revisió conceptual de l'aprenentatge a distància/online; híbrid ( <i>b-learning</i> ); mixt; presencial	32
4.2 El nou paper de professores i alumnes en els entorns de <i>b-learning</i>	33
4.3 Formes de desenvolupar l'autonomia en un context d'aprenentatge híbrid	37
5. Aprenentatge autònom i rúbriques per donar retroalimentació i avaluar les produccions de les estudiants: exemples a la UMinho	42
PART II. Dimensió empírica del projecte BLEARN_AUTONOMY	49
6. Descripció del projecte, disseny d'instruments i anàlisi de resultats recollits	49
6.1 Perfil de les participants i instruments utilitzats	49

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

6.1.1 Característiques sociobiogràfiques de les participants al qüestionari	50
6.1.2 Perfil de les participants a les entrevistes	52
6.2 Experiència de les alumnes en l'ús del portafolis per al desenvolupament de l'autonomia	53
6.3 Experiència amb la retroalimentació docent	55
6.4 Competència digital	58
7. Contribució de la retroalimentació docent a l'autonomia de les estudiants	60
PART III. Recomanacions finals	73
LLISTA DE REFERÈNCIES	83
Annexos	90
Annex 1.- Qüestionari a estudiants	90
Annex 2.- Guió d'entrevistes	100
Annex 3.- Guió de grups focals	101

## RESUM

En aquest manual es recullen alguns dels resultats de la recerca col·laborativa duta a terme al projecte interuniversitari BLEARN\_AUTONOMY (<https://blearn-autonomy.eu/>). En aquest projecte s'ha fet un seguiment d'estratègies pedagògiques d'aprenentatge híbrid i/o *b-learning* per fomentar l'autonomia de l'alumnat en un context de canvis profunds provocats per la pandèmia de Covid-19.

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 (*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 aplicades. Hem concebut aquests procediments de tal manera que copsessin 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 qualitius de retroalimentació del professorat. A través de l'anàlisi detallada de les dades, que combina una metodologia qualitativa i quantitativa, es recullen evidències que l'enviament de retroalimentació docent, afavorit per les eines digitals, augmenta la capacitat d'autoregulació de les estudiants.

Entre les diverses eines educatives utilitzades destaca el portafolis 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 aportar una retroalimentació 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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 autoreflexió més gran i desenvolupar la seva capacitat autocrítica, compromís individual i autoorganització.

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



## 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 (<https://blearn-autonomy.eu/>). 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 (*feedback*) 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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 (<https://blearn-autonomy.eu/>). 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

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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 (<https://blearn-autonomy.eu/>). 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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.

## RÉSUMÉ

Ce manuel présente certains des résultats de la recherche collaborative menée dans le cadre du projet interuniversitaire BLEARN\_AUTONOMY (<https://blearn-autonomy.eu/>). 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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** (<https://blearn-autonomy.eu/>), et samarbeidsprosjekt mellom flere universitet. 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 transformativ 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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

# INTRODUCCIÓ

Tot i que moltes professores d'educació superior estan experimentant amb l'aprenentatge híbrid (*blended learning* o *b-learning*), aquest concepte continua sent desconegut per la majoria. En aquest context, el present manual pretén il·lustrar en què consisteix el *b-learning* i en quina mesura l'aprenentatge híbrid<sup>1</sup> possibilita la implementació d'estratègies pedagògiques innovadores. Així doncs, al llarg d'aquest treball es presentaran algunes pautes que qualsevol docent pot seguir en una institució d'educació superior per potenciar l'autonomia en l'aprenentatge, usar recursos tecnològics en el disseny de les seves classes en modalitat híbrida o millorar la seva forma d'oferir retroalimentació (*feedback*) a les estudiants.

En aquest sentit, aquest manual és el resultat d'un treball interuniversitari i internacional que s'ha desenvolupat en el marc d'un projecte europeu i pretén servir de guia en aquests i altres temes essencials per afrontar canvis necessaris en l'educació superior dels temps que vivim. Es tracta del projecte Erasmus+ (Ref. 2020-1-ES01-KA203-082513) BLEARN\_AUTONOMY (<https://blearn-autonomy.eu/>), consistent en una Aliança Estratègica que s'ha beneficiat de les sinergies creades entre diferents universitats europees per potenciar el desenvolupament de l'autonomia d'estudiants i professores d'educació superior en modalitat híbrida. El projecte, que va començar el novembre del 2020 i es desenvoluparà fins al febrer del 2023, ha estat liderat per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), amb la col·laboració activa de les següents institucions: Universidade do Minho (UMinho), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), Universitat de Stavanger (UiS), Universitat Catòlica de Lió (UCLy) i Universitat de Varsòvia (UW).

---

<sup>1</sup> La complexitat en la definició del concepte ens ha portat a adoptar en aquest manual el terme d'aprenentatge híbrid o combinat com a sinònims, tot i que el primer no correspon a la traducció literal del terme *b-learning*. A l'apartat 4.1 es completarà la definició d'aquests conceptes.

BLEARN\_AUTONOMY ha experimentat amb estratègies digitals innovadores que milloren la retroalimentació docent, i pretén no només fomentar l'ensenyament col·laboratiu<sup>2</sup> entre institucions, sinó també desenvolupar polítiques que incloguin l'aprenentatge híbrid. Entre els productes finals, a banda d'altres que s'han generat durant el projecte, destaquen un manual adreçat a líders i professors sobre polítiques institucionals d'aprenentatge híbrid (Dikilitas & Rambla, 2022), i el present treball, focalitzat a oferir directrius basades a analitzar i millorar la qualitat de la retroalimentació docent i discent, i l'autonomia de les estudiants en educació superior.

En aquest manual, es presenta en primer lloc la fonamentació teòrica relacionada amb el desenvolupament de l'autoregulació, el foment del pensament crític i de la competència estratègica de les estudiants en un context d'aprenentatge híbrid. Seguidament, s'al·ludeix a les noves metodologies que s'han consolidat en la post-pandèmia i que es continuen situant al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat i el desenvolupament de la seva competència autònoma en contextos digitals d'aprenentatge.

En segon lloc, i per il·lustrar els conceptes anteriors en un context empíric, es presenta amb més detall el projecte BLEARN\_AUTONOMY i el seu abast. Es descriu el perfil de les participants i el marc metodològic general per posteriorment oferir una anàlisi dels diferents escenaris en els quals el projecte ha tingut lloc (combinant les classes sincròniques presencials amb el treball en línia i a distància), entre altres resultats de la recerca.

Finalment, es descriuen alguns procediments i recomanacions pedagògiques innovadores que promouen l'autonomia de les estudiants. Els procediments tenen com a base una retroalimentació (*feedback*) docent de qualitat que contribueix a reforçar els processos

---

<sup>2</sup> El segon producte intel·lectual del projecte BLEARN\_AUTONOMY ha estat desenvolupat per la UVic-UCC i ha consistit a implementar una plataforma digital per fomentar l'ensenyament col·laboratiu entre les diferents institucions. Les interessades poden accedir al següent formulari per sol·licitar accés a la plataforma: <https://forms.office.com/e/GZEdkAKprf>

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

d'autoregulació discent, buscant així aproximar-se a l'excel·lència en l'ensenyament universitari.

# PART I. Marc teòric

## 1. Noves ecologies d'aprenentatge

A l'article *Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school*<sup>3</sup> Nóvoa & Alvim (2020)<sup>4</sup> al·ludeixen a la radical transformació del context actual d'aprenentatge provocat per la pandèmia. En aquest treball afirmen que, en pocs dies, el que es considerava impossible s'ha fet realitat, ja que tant el temps d'aprenentatge, com els espais de la classe s'han diversificat clarament. La dicotomia presencial/virtual ha desaparegut i es referma l'aprenentatge en línia i innovador, mentre es normalitza l'aprenentatge ubic a partir de dispositius digitals (Matos, 2014; Monteiro et al., 2012).

En aquest nou escenari pedagògic, el tradicional model expositiu basat en la transmissió unidireccional del coneixement ha perdut terreny enfront del model formatiu-interactiu (Cánovas, 2020a, 2020b), que se centra a ampliar el procés cognitiu de les estudiants. Per tant, la transmissió de continguts, privilegiada en el context educatiu tradicional, sense deixar de ser rellevant, segons Ruiz de Zarobe (1998) ha de proporcionar un paper diferent a l'alumnat:

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.

---

<sup>3</sup> Kalantzis i Cope, (<http://newlearningonline.com/e-learning>) i Mike Sharples (2019).

<sup>4</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articulos/PMC7332737/>

D'aquesta manera, les tradicionals classes magistrals s'obren a una formació més centrada en la dimensió competencial, la qual cosa implica un canvi de rols de docents i discents i es potencia l'autonomia (i, per tant, la motivació i responsabilització per l'aprenentatge). A més, aquesta dimensió té lloc no només a nivell individual, sinó que s'ha demostrat l'impacte de propostes d'activitats col·laboratives en el desenvolupament de l'autonomia (Sánchez Godoy & Casal Madinabeitia, 2016). Igualment, el fet que l'alumna prengui consciència sobre el procés d'aprenentatge és rellevant. Així, en paraules 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)

D'altra banda, avui dia “aprendre” implica comprendre els valors del món digital en el qual vivim: una cultura proactiva, connectada, contextualitzada, basada en xarxes d'aprenentatge (Ribeiro, 2019). En aquest sentit, s'han accelerat els processos d'ensenyament-aprenentatge relacionats amb les alfabetitzacions múltiples i la creativitat, que serveixen de suport per a la docència presencial i a distància en tots els nivells d'aprenentatge.

En aquest nou corrent pedagògic es privilegien enfocaments en els quals l'estudiant aprofita tots els recursos digitals al seu abast i evoluciona cap a una nova manera d'aprendre i (auto)avaluar-se, gràcies a principis com el de la ubiqüitat, la multimodalitat, l'aprenentatge actiu, diferenciat i col·laboratiu i el desenvolupament de la metacognició i autoregulació en ambients virtuals o híbrids (Cope & Kalantzis, 2016; Sharples, 2019). És a dir, l'adaptació a nous objectius exigeix ser més autònoma per: (a) treure millor partit dels Entorns Virtuals d'Aprenentatge (en endavant, EVA); (b) ser capaç de seleccionar informació vàlida, fiable i segura a partir de diferents recursos digitals, i adaptar-se i interactuar amb flexibilitat a través de dispositius digitals. L'entorn virtual

d'aprenentatge, gràcies a la ubiqüitat, permet que les estudiants participin en les activitats d'aprenentatge al seu ritme i en el lloc que més els convingui. A més, com més atractiva sigui l'experiència d'aprenentatge, gràcies al reforç de la motivació i de la interacció, més probabilitats hi haurà que les alumnes continuïn participant en el curs (FESS, 2020, p. 13).

Al seu torn, el concepte de “connectivitat” contempla la realització de tasques que s'adaptin a diferents interessos i necessitats de les alumnes, promovent un aprenentatge diferenciat. Si les estudiants indaguen en els seus temes d'interès, podran treure profit d'experiències “informals” d'aprenentatge per seguir evolucionant i relacionar l'aprenentatge individual amb el virtual (Torres, 2015, p. 213). En definitiva, l'ús de les tecnologies potencia una metodologia activa (com succeeix, per exemple, en la classe inversa), i contribueix a desenvolupar la intel·ligència col·laborativa. Permet, a més, dissenyar situacions interactives reals i immersives que explorin el poder dels desafiaments, projectes o estratègies de *gamificació* per intensificar el procés. Finalment, l'ús de les tecnologies facilita l'enviament d'una retroalimentació (*feedback*) recursiva en el context d'una avaluació formativa.

Tanmateix, el desenvolupament de la competència autònoma de les estudiants continua sent essencial perquè aquestes no només puguin desenvolupar-se en aquest nou i complex context marcat per la connectivitat, sinó també perquè puguin continuar treballant la seva autodeterminació, autogestió i sentit crític.



## **2. Situant en el mapa l'autonomia i l'ensenyament superior: principis constructivistes i connectivistes per a l'aprenentatge cibernètic**

*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 & Sinclair (1989, p. 3)

Atesa la importància del concepte d'autonomia per al projecte BLEARN\_AUTONOMY, començarem per presentar algunes definicions emmarcades en una conjuntura pedagògica. El concepte d'autonomia rep aportacions de diverses àrees, entre les quals hi ha les perspectives constructivistes que defensen una relació dinàmica entre l'alumna i el saber a través d'una visió interpretativa de l'educació. Es tracta d'un enfocament competencial en el qual l'estudiant ampliarà la seva consciència sobre el procés d'aprenentatge, desenvoluparà el seu pensament crític, les seves habilitats cognitives i metacognitives o la cooperació i comunicació entre les intervinents en el procés (Jiménez & Vieira, 2015). D'aquesta manera, es pretén que l'alumna passi de ser una consumidora passiva del saber a una consumidora crítica, responsable i productora creativa de coneixement<sup>5</sup> (Vieira, 1997; Vera, 1997). Tots aquests pressupostos coincideixen amb la perspectiva presentada per Holec (1981) en el seu document fundacional, en el qual afirmava que l'autonomia és “la capacitat d'assumir la responsabilitat sobre el propi aprenentatge”. En aquest sentit, convé emfatitzar quins són alguns dels procediments relacionats amb un aprenentatge autodirigit: (1) la clara identificació d'objectius; (2) la selecció adequada de mètodes i tècniques d'estudi; (3 ) la supervisió i avaluació del

---

<sup>5</sup> La forma en què ens relacionem amb els productes culturals i de lleure evidencia també un canvi en els procediments d'ensenyament-aprenentatge, ja que sovint transformem la informació que consumim en un nou producte (per exemple, a partir d'una notícia de diari podem elaborar una notícia audiovisual, etc.), la qual cosa enllaça, al seu torn, amb el concepte de prosumidors de Scolari (2013).

procediment d'adquisició i, finalment, (4) la reflexió crítica (Wenden, 1987; Jiménez & Vieira, 2015).

Així doncs, la *competència autònoma* ens remet a un concepte ampli i transversal en l'aprenentatge que, al seu torn, està intrínsecament vinculat amb l'*habilitat per autoregular* totes les dimensions del procés d'aprenentatge i posar en pràctica determinades estratègies que estan normalment orientades a solucionar un problema concret. En línies generals, el coneixement que es deriva de l'ús de les estratègies abraça dues dimensions: el domini d'estratègies dirigides a "fer" alguna cosa (estratègies cognitives) i aquelles orientades a desenvolupar un "control i gestió" sobre l'acció (estratègies metacognitives). Aquesta última dimensió inclou diferents micro-estratègies, com les que esmentarem a continuació: (1) ser capaç de dirigir l'atenció de forma selectiva; (2) activar coneixements previs; (3) avaluar el nivell de comprensió dels objectius o continguts d'aprenentatge; (4) saber planificar i identificar adequadament quins són els objectius de la tasca i quins mitjans utilitzar per concretar-la; (5) supervisar el desenvolupament de l'activitat i l'acte d'aprenentatge (gestió del temps, treball col·laboratiu, etc.); (6) (auto)avaluar els resultats tenint en compte els criteris d'avaluació i reformulant o aplicant canvis quan sigui necessari en funció de la retroalimentació (*feedback*) rebuda; (7) saber regular l'eficàcia de les estratègies utilitzades; (8) supervisar i avaluar el procés global d'aprenentatge.

El coneixement metacognitiu es pot completar a través del coneixement de la persona (identificant les seves fortaleses i debilitats individuals), del procés d'aprenentatge (exigències i característiques d'un aprenentatge a llarg termini), de la tasca que es desenvoluparà (naturalesa i exigències de diferents exercicis concrets, recursos, fases de realització) i dels tipus d'estratègies que resulten més eficaces en cada fase.

Es pot concloure, per tant, que l'autonomia és una competència que implica el desenvolupament de (micro)habilitats o estratègies dirigides a regular o controlar tot el procés d'aprenentatge tenint en compte diferents variables com la dificultat de la tasca, el

temps, la situació o suport a través del qual té lloc l'aprenentatge, l'estil cognitiu, l'habilitat per interaccionar amb docents i discents, la motivació, aptitud, experiència prèvia en l'àrea d'aprenentatge, etc.

En realitat, la docent, en la mesura que proporciona als seus estudiants oportunitats per desenvolupar la seva autonomia, es contempla com una agent de canvi social (Jiménez, 2009). No obstant això, l'autonomia discent està condicionada per la necessitat que s'analitzin pràctiques pedagògiques per part de les docents i “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). Aquesta autora assenyala diversos procediments pedagògics que es poden posar en pràctica per afavorir l'autonomia en l'aprenentatge: a) seguir un enfocament dirigit a l'acció; b) afavorir la negociació a la classe amb la intenció que l'alumna recuperi l'autoritat pedagògica i el poder discursiu i, c) atendre la diversitat de les estudiants (Bobb, 2009).

En aquest sentit, l'autonomia docent pot definir-se com l'habilitat i voluntat d'ajudar les aprenents a assumir responsabilitat sobre el seu aprenentatge. Una professora autònoma reflexiona sobre el seu paper i sobre com pot canviar-lo. En aquesta mateixa línia, Jiménez, Lamb & Vieira (2007) destaquen la importància de proporcionar a les estudiants espais de reflexió perquè aquestes identifiquin les seves *creences i coneixements* en relació amb les variables personals, amb les tasques d'aprenentatge i amb les estratègies que posen en pràctica per emprendre el procés d'aprenentatge.

### **3. Desenvolupament del pensament crític**

El pensament crític ha adquirit en l'actualitat una nova rellevància pedagògica en passar a formar part explícitament dels focus d'interès d'investigadores i docents. Es configura, per exemple, com una de les dimensions transversals de les vuit competències clau d'aprenentatge (Comissió Europea, 2017), especialment important pel que fa a la

competència digital (Sayós & Torras, 2019). Davant una educació centrada en l'adquisició de coneixements, el nou context esmentat, sota la premissa de l'*aprendre a aprendre*, ha de promoure el desenvolupament de competències, entre elles el pensament crític.

Definir el pensament crític no és tasca fàcil ja que existeixen nombroses i diverses aproximacions al concepte i el seu desenvolupament. Sí que sembla factible entendre que “totes les definicions associen pensament crític i racionalitat. La seva principal funció no és generar idees sinó revisar-les, avaluar-les i repassar què és el que s'entén, es processa i es comunica mitjançant els altres tipus de pensament (verbal, matemàtic, lògic, etcètera)” (López, 2012, p. 44). Una definició possible, tot i que bastant genèrica, seria: “Critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 2011, p. 1). El pensament crític, en aquesta direcció, implica el maneig de 15 habilitats (Taula 1). Les primeres habilitats (1-3) impliquen una clarificació bàsica; les habilitats 4 i 5 les bases per a una decisió; de la 6 a la 8, inferència; la 9 i la 10, aclariment avançat; i l'11 i la 12, suposició i integració. Les habilitats 13 a 15 són habilitats complementàries, però molt rellevants.

**Taula 1. Habilitats per al pensament crític**

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

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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"

Font: adaptat d'Ennis (2011, pp. 2-4).

Per al desenvolupament del pensament crític, la docent (López, 2012), sobretot com a mediadora abans que transmissora de coneixements, ha de promoure un ambient favorable, d'obertura a l'autonomia i (auto)reflexió; un ambient propici perquè les alumnes puguin participar expressant (i descobrint) les seves idees, creences, opinions o sentiments, per exemple, amb l'estímul positiu, d'empatia, de la docent. En aquesta

direcció, les alumnes passen de ser un subjecte passiu a adoptar una posició activa en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

## 4. Competència digital i autònoma

La Comissió Europea (2007) identifica la competència digital com una de les vuit competències fonamentals per a la continuïtat de l'aprenentatge d'una persona al llarg de tota la seva vida. Aquesta competència implica l'ús crític i segur de les tecnologies per al treball, el temps lliure i la comunicació. A més, en el document de la Comissió Europea s'identifiquen quines són les habilitats bàsiques relacionades amb la competència digital: l'ús d'ordinadors per recuperar, avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació, i per comunicar i participar en xarxes de col·laboració a través d'Internet (Comissió Europea, 2007, p. 12).

Tot i que es recomana que sigui la docent qui inclogui aquesta competència transversal en els programes educatius, hi ha algunes investigacions sobre el nivell de competència digital de les docents espanyoles (Boumadan Hamed et al., 2022; Martín García, Gutiérrez Pérez & Martín Lucas, 2021) i europees (Gaebel et al., 2021), que revelen una mancança formativa i informativa en l'ús generalitzat de la tecnologia a les aules i que, malgrat un nivell de suport relativament estès per part de les institucions, moltes docents no han rebut evidències clares de la utilitat d'aquestes formacions. D'aquí es pot extreure que cal millorar la formació en competències digitals i les oportunitats de desenvolupament professional, identificant enfocaments que siguin útils i que puguin ser integrats i acceptats per les docents (Gaebel et al., 2021; Palau & Mogas, 2022).

Sobre aquesta dimensió, el *Marc comú de competència digital docent*, elaborat per l'Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat (INTEF,

2017)<sup>6</sup> posa en relleu la centralitat que el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport atribueix a l'expertesa digital de les professores en l'exercici de la seva activitat. En aquest document, a semblança de l'anterior elaborat per la Comissió Europea (2007), s'estableixen cinc àrees competencials (INTEF, 2017, p. 9):

1. *Informació i alfabetització digital*: permet identificar, localitzar, recuperar, emmagatzemar informació, etc.
2. *Comunicació i col·laboració*: possibilita la comunicació en entorns digitals, compartir recursos, connectar, col·laborar i participar en comunitats i xarxes.
3. *Creació de contingut digital*: propicia la creació i edició de nous continguts (textos, imatges, vídeos...), etc.
4. *Seguretat*: vetlla per la protecció personal de dades, de la identitat digital, etc.
5. *Resolució de problemes*: contribueix a la identificació de necessitats, selecció d'eines digitals apropiades, etc.

D'aquestes àrees sorgeixen altres vint-i-una competències estructurades en sis nivells progressius (d'A1 a C2), que, gràcies als descriptors basats en termes de coneixements, capacitats i actituds, permeten identificar el nivell de domini digital de cada persona. El document adopta la definició de competència digital de l'European Parliament and Council (2006) i les escales que apareixen en aquest document ofereixen la possibilitat que les docents diagnostiquin el nivell de competència digital de les seves estudiants.

Un cop identificat el nivell de competència digital de la classe, el repte educatiu consisteix a afavorir l'ampliació d'aquesta competència perquè les alumnes puguin aplicar estratègies adaptades al nou context educatiu a través de les TIC (Torres Rius, 2015). En concret, s'emfatitza el paper de les estratègies que afavoreixen l'autoregulació de

---

<sup>6</sup> D'ara endavant s'utilitzarà la sigla MCCDD per referir-se a aquest document que ha estat editat per l'Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2017) i al qual respectivament s'al·ludirà amb la sigla (INTEFP).

l'aprenentatge a través dels EVA. En realitat, Torres Ríos utilitza les bases del saber metacognitiu i les aplica a principis connectivistes, *Know how, know what, know where*, basant-se en tres estratègies de gestió: seleccionar informació, ordenar i avaluar.

#### **4.1 Revisió conceptual de l'aprenentatge a distància/online; híbrid (*b-learning*); mixt; presencial**

Un dels objectius del projecte BLEARN\_AUTONOMY era experimentar amb estratègies digitals innovadores per fomentar l'aprenentatge col·laboratiu i combinat en l'ensenyament superior. Més concretament, es pretenia impulsar la competència autònoma de les estudiants a partir d'un context d'aprenentatge híbrid (*blended learning* o *b-learning*), aprofitant les potencialitats de les eines tecnològiques dins i fora de l'aula. En aquest treball considerarem l'aprenentatge híbrid com la barreja de formació presencial (amb professors en una aula) i l'educació en línia (cursos a internet o a través d'un suport digital). En català, el *b-learning* també es coneix com a aprenentatge semipresencial, aprenentatge mixt, aprenentatge combinat o aprenentatge híbrid.

Garrison & Kanuka (2004, citats a FESS, 2021) entenen la modalitat híbrida com “la integració d'experiències d'aprenentatge presencial a l'aula amb experiències d'aprenentatge en línia”. Al seu torn, Driscoll & Carliner (2005) van identificar quatre tipologies de pedagogia que podrien respondre a aquest tipus d'aprenentatge, de les quals destaquem les tres primeres: a) una barreja de tecnologies basades en la web; b) una barreja de diversos enfocaments pedagògics (per exemple, constructivisme, conductisme, cognitivisme); c) una combinació de qualsevol forma de tecnologia pedagògica amb condicions presencials i instructor (FESS, 2021).

La capacitació presencial permet a les professores estar en contacte directe amb les alumnes, facilita la interacció en el món físic entre les estudiants i és una efectiva eina per transmetre coneixements. La seva utilització pot fer més eficient l'organització de



tasques, fomentar el treball en equip i permetre una atenció personalitzada en funció de les necessitats de cada alumna. Al seu torn, la formació en línia atorga a les estudiants més flexibilitat per fer els cursos en qualsevol temps i lloc i facilita l'enviament de tota mena de documents (text, vídeos, diapositives, àudios, infografies, etc.). Igualment és possible recollir una gran quantitat d'informació sobre el procés d'aprenentatge dut a terme per cada estudiant. Aquesta metodologia, a més, es pot aplicar a moltes alumnes a un baix cost i permet actualitzar els continguts molt més ràpid.

## **4.2 El nou paper de professores i alumnes en els entorns de *b-learning***

El context (post)pandèmic ha provocat la millora de sistemes de gestió d'aprenentatge (*Learning Management System*, en endavant LMS, o *Learning Content Management System*, en endavant LCMS) o Entorns Virtuals d'Aprenentatge (en endavant EVA) i ha augmentat en l'ensenyament superior la presència de l'aprenentatge híbrid, que combina les modalitats virtual i presencial (Martín, Sánchez & Costa, 2019).

L'auge d'aquesta modalitat d'ensenyament ha posat de manifest que les institucions d'ensenyament han d'emprendre diversos canvis per minimitzar els desafiaments que la nova realitat educativa provoca: d'una banda, cal renovar enfocaments pedagògics que es van revelar inviàbles en contextos d'aprenentatge híbrids o a distància, i, de l'altra, ha d'oferir de forma sistemàtica i exhaustiva la possibilitat de reforçar el desenvolupament de la competència digital tant de docents, com de discent (Leite, Lencastre, Silva, & Borges Neto, 2020).

Es tracta d'afavorir un procés d'aprenentatge adaptat a la creació de nous espais i temps, però alhora més estratègic, que permeti que les estudiants aprenguin a desenvolupar-se en un model diferent al de la classe tradicional. És a dir, la pedagogia ha de continuar ocupant un lloc principal a l'hora d'estructurar la modalitat híbrida

d'aprenentatge. Com assenyalen Lencastre & Coutinho (2015), encara que l'aspecte digital sigui el que més visiblement desperta el canvi, és consensual que l'ús de les tecnologies *per se* no suposa necessàriament una millora en la qualitat de l'educació (Padilla-Hernández, Gámiz Sánchez & Romero López, 2018).

Per tot això, cal adaptar currículums, metodologies, programes, objectius, materials i fins i tot implementar avaluacions en modalitat híbrida (com recomanen Baloh et al., 2019, citat a FESS, 2020) als nous contextos educatius (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015), tenint en compte les exigències que comporta el *b-learning*: la creació de nous espais d'aprenentatge (allunyats de l'aula tradicional), la gestió del temps, l'alternança de sessions síncrones i asíncrones en una lògica d'estratègies d'aprenentatge flexibles, autònomes i ajustables. Malgrat l'auge del *b-learning* i la utilització de diversos dispositius tecnològics per treballar, segueix sense haver-hi un cos teòric que orienti els diferents grups implicats (docents, líders educatius i estudiants) sobre com organitzar aquesta emergent modalitat d'ensenyament de manera efectiva per millorar els resultats (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies & Gisbert Cervera, 2018).

Es tracta, en definitiva, d'aprofitar el context actual, en el qual predomina una societat multipantalla, l'ús dels innovadors EVA perquè l'estudiant continuï estant sota el focus principal. A més, les innovacions en els currículums i enfocaments metodològics pretenen ampliar l'autonomia i capacitat crítica de les estudiants (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015, p. 8), així com promoure la recerca activa de l'aprenentatge, del coneixement i de l'educació, donant lloc als nous rols de discent i docent (Cope & Kalantzis, 2016). En coherència amb això, s'enumeren a continuació algunes de les característiques que haurien de ser presents en el paper de l'estudiant actual (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies & Gisbert Cervera, 2018):

- Participa activament en el seu aprenentatge, la qual cosa resulta en un aprenentatge més eficaç, individualment o col·lectivament (en parelles o grups).

- Assumeix responsabilitat sobre el seu aprenentatge a través de l'adquisició d'autonomia i autoregulació.
- Aporta la seva experiència, els seus interessos i la seva veu a la tasca d'aprenentatge.
- Recorre a coneixements disponibles de forma autònoma i per iniciativa pròpia.
- Treballa individualment i col·lectivament, compartint coneixements: pedagogia / aprenentatge col·laboratiu.
- S'adapta a nous contextos d'aprenentatge, combinant moments cara a cara i híbrids.
- Posa en pràctica el principi d'ubiquïtat de l'aprenentatge i assumeix que aquest tindrà lloc al llarg de la vida, fins i tot fora de l'àmbit educatiu tradicional i més enllà de l'espai de la classe.
- Es mostra oberta a noves tecnologies i participa en projectes digitals multimodals, convertint-se en “productores de coneixement”.
- S'autoavalua i avalua els seus parells críticament, reflexionant sobre el seu aprenentatge.
- Utilitza i dona retroalimentació en interaccions de “xarxes socials”, aprenent en bucles que involucren companyes, expertes i amigues, així com professores.

Al seu torn, el paper de la docent estarà marcat per les següents característiques:

- Dissenya projectes d'aprenentatge per a les seves alumnes a partir d'objectius d'aprenentatge.
- Motiva les alumnes per assumir més responsabilitat en el seu propi aprenentatge.
- S'adapta a noves metodologies, pedagogies i contextos d'aprenentatge, dissenyant estratègies per al treball presencial i no presencial, moments de contacte sincrònics i asincrònics.
- Se sent còmoda treballant en plataformes en línia i altres espais multimodals.
- Diversifica els tipus d'avaluació al llarg del procés.
- Gestiona un espai pedagògic polifacètic.

- Té en compte els diferents estils i ritmes d'aprenentatge de les alumnes.

Com a avantatges de l'ensenyament *b-learning* podríem dir que potencia ritmes d'aprenentatge diferents, adaptats a cada alumna. A més, l'enviament de retroalimentació (*feedback*) pot redundar en un augment de l'autonomia, motivació i responsabilitat de les estudiants. D'altra banda, presenta alguns desavantatges, ja que l'ús d'aquest tipus de suports exigeix una major dedicació per donar retroalimentació individual, la qual cosa sobrecarrega el treball de les docents. Podem esmentar també l'augment de la possibilitat de frau o suplantació de la identitat i, quan les pedagogies no estan adaptades a aquest model híbrid, es poden evidenciar mancances a nivell d'autoregulació discent (gestió i organització de l'aprenentatge en general o del temps, treball o continguts en particular), desmotivació o un menor flux de comunicació entre docents i discents.

En aquest manual ens interessa destacar que l'aprenentatge combinat afavoreix una retroalimentació que estableix relacions significatives entre els criteris d'avaluació i les tasques lliurades per les estudiants. Les investigacions prèvies han observat que, en la gran majoria dels dissenys d'aprenentatge, les docents assenyalen els encerts i desencerts de les seves estudiants en quatre aspectes: les tasques, el processament dels continguts, la regulació dels propis aprenentatges i la identitat. La retroalimentació és particularment efectiva quan resol malentesos derivats de les instruccions per realitzar tasques i incita a revisar hipòtesis de manera que les estudiants entenguin millor el material. Tot i que incideix sobre l'autoregulació i la identitat per vies indirectes, és més complicat donar indicacions concretes sobre aquests aspectes (Hattie & Timperley, 2007). Així doncs, si l'aprenentatge de les estudiants millora sensiblement en la mesura que reben retroalimentació mentre estan realitzant determinades tasques i contrastant el contingut d'una assignatura amb els seus supòsits previs, és raonable esperar que les eines digitals facilitin aquesta retroalimentació en la mesura que obren espais de comunicació simultanis o síncrons, però també asíncrons o activats en moments diferents.

### **4.3 Formes de desenvolupar l'autonomia en un context d'aprenentatge híbrid**

Com ja hem anticipat, avui dia els contextos d'aprenentatge híbrid formen part, amb major o menor pes, de les dimensions presencial i virtual de la formació de les estudiants universitàries, complementant habitualment les activitats lectives tradicionals mitjançant un LMS o EVA.

En realitat, en aquesta modalitat és possible alternar diferents mètodes d'ensenyament per atendre els diversos estils d'aprenentatge de les estudiants: facilitar un clar intercanvi de totes les àrees incloses en el curs i promoure un canvi de rols entre docents i discents. Aquest aspecte, al seu torn, potencia l'autonomia sovint per mitjà dels EVA.

A més d'orientar en la definició d'objectius, continguts, tècniques i planificació de l'aprenentatge (Ruiz de Zarobe, 1997), una altra de les funcions docents en aquests contextos d'aprenentatge és potenciar l'autonomia i la presa de consciència dels estudiants sobre el seu aprenentatge, per a la qual cosa s'aconsella proporcionar recursos i estratègies adequats. En la docència d'educació superior s'utilitzen molts mètodes que combinen la pedagogia amb la tecnologia. Alguns exemples són els materials oberts, MOOCs, jocs virtuals, qüestionaris en línia, elaboració col·laborativa de continguts en wikis, videotrucades i portafolis digitals. En aquest manual destaquem la utilitat i la versatilitat dels portafolis reflexius digitals. El darrer ítem juga un paper de relleu, ja que permet també servir com a instrument d'avaluació formativa, enfocat no només al producte final, sinó també al camí que ha de recórrer l'alumna per arribar a un resultat satisfactori. En paraules 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 realitat, la utilització de portafolis en context de formació universitària no constitueix cap novetat, essent cert també que ja ha estat objecte de recerca. El portafolis digital és un espai de treball i aprenentatge on l'estudiant recopila, crea, comparteix i reflexiona sobre el seu treball i les seves competències. Al mateix temps, permet emmagatzemar la retroalimentació (*feedback*) i l'avaluació rebuda, ja que està obert i compartit amb els diferents agents implicats en el procés d'aprenentatge. Al seu torn, la metodologia d'ensenyament basada en el desenvolupament de competències troba en el portafolis una eina útil per evidenciar la capacitat d'aprenentatge i desenvolupament de la creativitat; el pensament reflexiu i crític i la competència comunicativa (Pujolà, 2019), aquesta última en el cas de l'aprenentatge de llengües.

La característica de ser un portafolis digital permet interactuar, comunicar, discutir o avaluar de forma directa i immediata i simultàniament el procés d'aprenentatge transparent (Pujolà, 2019), així com evident. Sayós & Torras (2019), en la seva revisió de la literatura, a més de reconèixer l'impacte positiu en la potenciació de l'autoestima de l'estudiant i en la construcció de la seva identitat com a aprenent i, més tard, com a professional, han constatat que aquestes eines:

- Promouen un aprenentatge significatiu i funcional, basat en la indagació i en la recerca, en la interacció amb les persones i amb el context.
- Fan que les estudiants coneguin clarament els objectius d'aprenentatge de la matèria, en general, i puguin plantejar-se els propis, en particular.
- Creen situacions per a la reflexió i potencien la verbalització oral i escrita dels processos reflexius.
- Obliguen les estudiants a utilitzar contínuament estratègies metacognitives de planificació, monitoratge i avaluació; a prendre decisions i a assumir responsabilitats.

Segons Fullana & Bordons (2019), les mateixes estudiants valoren aquest instrument com a potenciador de l'aprenentatge reflexiu i l'autonomia, valor que s'ha demostrat a nivell individual però també grupal. Tal com constaten Aguaded et al. (2013) en la seva experiència amb el portafolis digital, aquest “permet conèixer el progrés de l'aprenentatge del propi grup i ajuda a la planificació estructural de la matèria objecte d'estudi, estimula la responsabilitat compartida, la presa de decisions i la resolució de conflictes". De la mateixa manera, per a la docent també constitueix un instrument valuós per obtenir dels seus estudiants apreciacions “qualitatives (opinions, reflexions, sentiments...), sobretot per millorar la planificació de la nostra docència, però també per sentir-nos recolzades com a docents en la tasca que realitzem, qui millor que les alumnes per dir-nos si ens equivoquem o no en impartir la nostra docència” (Alfageme, 2007, p. 213).

Per tant, la intervenció docent aportarà les orientacions que permetin avançar l'alumna en el seu aprenentatge, en lloc de constituir-se en font (gairebé) única de sabers i coneixements, i potenciant la interacció entre aprenents i docent-alumna. Amb aquest objectiu s'ha de dotar d'instruments i recursos que li permetin aportar retroalimentació efectiva i en temps útil sobre les activitats disposades en el portafolis digital. A més de l'aportació valorativa, està fora de dubte la rellevància i l'impacte positiu de la retroalimentació entre iguals, destacant, segons Sánchez-Quintana & Mateo (2019), els següents aspectes: “millora de l'autonomia personal, del propi procés d'aprenentatge i de la capacitat d'autoavaluació; desenvolupament d'estratègies de relació interpersonal; desenvolupament del pensament reflexiu i crític, així com, en última instància, la co-construcció de coneixement compartit” (p. 106). Amb tot, convé destacar que és primordial incrementar la consciència sobre l'aprenentatge i l'adquisició de competències, evitant posar el focus sobre la reflexió (entesa com a instrument i no fi en si mateix): adquireix, així, gran rellevància seleccionar els aspectes de la formació que seran sotmesos a reflexió o (auto)crítica per part de l'alumna per evitar les respostes automatitzades.

Pel que fa al disseny i implementació dels portafolis, hi ha estudis que adverteixen sobre el nivell de competència digital de les estudiants i la seva dificultat tecnològica per construir-los adequadament. En conseqüència, les docents seleccionaran les plataformes de treball més adequades per a les seves estudiants i treballaran amb elles l'escriptura per a la xarxa i la creació de textos multimodals i hipertextuals (González Argüello & Montmany, 2019).

La integració de diferents activitats que permetin ampliar el nivell de consciència i reflexió sobre el procés d'aprenentatge a partir de portafolis digitals (Donato & McCormick, 1994, citats a Oxford, 2011), permetrà també fomentar l'autonomia en entorns híbrids de la següent forma:

- Dibuint un retrat longitudinal del que l'alumna és capaç de fer o no en una àrea específica.
- Recollint evidències tangibles (gravacions, escriptura creativa, tasques, informes d'activitats, etc.) que documenten el desenvolupament de les estudiants.
- Empoderant les estudiants amb oportunitats per crear i reflexionar sobre activitats i estratègies d'aprenentatge personalment significatives.
- Elevant la consciència de les estudiants sobre el procés d'aprenentatge.
- Desenvolupant la competència metacognitiva des d'un model descriptiu inicial a una forma més interpretativa i proactiva que permeti identificar obstacles, analitzar necessitats i nivells de motivació, potenciar la presa de decisions i la resolució de problemes.

Es recomana integrar aquesta eina digital en la metodologia d'avaluació amb un pes proporcionat al tipus i quantitat de treball que tant estudiants com professores hauran de dur a terme. En aquest sentit, l'ús de rúbriques que descriguin clarament les característiques metacognitives i autònomes de les estudiants permetran proporcionar una retroalimentació (*feedback*) clara i il·lustrativa sobre la seva progressió i aconseguiran que la tasca d'avaluació contínua s'implementi de forma més eficaç i amb un temps de



resposta més curt. En el següent apartat mostrarem alguns exemples d'aquest tipus que han estat concebuts en el si d'aquest projecte.

És important tenir en compte que en els portafolis digitals la competència multimodal permet comunicar, a través de la pantalla, un discurs construït de forma híbrida, mitjançant diferents modes semiòtics interrelacionats: la imatge (fixa i en moviment) i el so (paraula, música i soroll); mentre que la hipertextualitat facilita la navegació pel text, brindant la possibilitat de construir un portafolis no seqüencial, en el qual la lectora esculli el seu itinerari a partir dels hipervincles introduïts en el document.

Aquesta naturalesa digital, multimodal i hipertextual del portafolis digital fa palesa la necessitat de treballar a l'aula estratègies de creació de continguts per a la xarxa, que es presenta com una competència transversal dels estudis d'ensenyament superior. L'aprenentatge sobre la construcció de pantalles abasta tasques diferents (com inserir imatges, vídeos i àudios; manejar i organitzar plantilles o treballar aspectes com el color, l'ortotipografia, etc.), ja que entre tots aquests elements s'identifiquen possibles modes de comunicació (González Argüello & Montmany, 2019).

El potencial del portafolis digital s'incrementa en pensar en la diversitat de possibilitats que el suport ofereix. A més de fotografies, textos, àudios o vídeos, s'hi poden afegir altres instruments com infografies, mapes conceptuals, línies de temps o PowerPoints. D'aquesta manera, a més de desenvolupar les competències d'aprenentatge autònom, reflexió, anàlisi i crítica, la construcció del portafolis digital ajuda a desenvolupar la competència digital.

Les pantalles i la multimodalitat són maneres de comunicar-se en la societat contemporània, a la qual l'ensenyament-aprenentatge en context universitari no és aliena. Per aquesta raó, la construcció de portafolis d'aprenentatge digitals permetrà a les estudiants millorar la seva alfabetització digital i multimodal de forma natural i simultània a altres aprenentatges acadèmics. I, tot i que inicialment treballar amb eines que es

desconeixen pugui presentar dificultats i algunes resistències, les alumnes acaben satisfetes dels resultats obtinguts (Costa, Alfonso & Toquero, 2019).

Finalment, val a esmentar que en l'escala de Bloom (1956), la creativitat és un dels aspectes més valorats perquè exigeix més proactivitat i esforç cognitiu. La competència creativa es veu reflectida en el disseny i execució del portafolis, des de l'expressió de coneixements i continguts a la configuració de la seva estructura estètica. Atès que l'estudiant té llibertat d'invenió i execució, això és una cosa que convé fomentar.

## **5. Aprenentatge autònom i rúbriques per donar retroalimentació i avaluar les produccions de les estudiants: exemples a la UMinho**

Com ja hem dit, el treball amb portafolis digitals permet recollir evidències de processos que afavoreixen el desenvolupament de l'autonomia discent a nivell de competències generals (concretament la resolució de problemes, l'autoregulació o el desenvolupament del pensament crític). Tot això podrà ser transferit a altres contextos d'aprenentatge i preparar fins i tot l'estudiant per incorporar-se de forma exitosa a situacions de la vida quotidiana i laboral. En deixar espai perquè les alumnes desenvolupin la seva identitat, la seva creativitat i la seva autonomia en el context de l'aprenentatge formal, estem potenciant un ensenyament de més qualitat, més democràtic, en el qual les participants estan més motivades, se senten més segures i són més proactives.

Progressivament i gràcies a la retroalimentació (*feedback*) formativa es pretén que les estudiants passin d'una fase descriptiva a una altra interpretativa en la qual predomini l'anàlisi i que impliqui un major monitoratge i avaluació de determinats paràmetres del procés d'aprenentatge. Solen aparèixer llavors en el discurs de les alumnes afirmacions relacionades amb la presa de decisions, recerca de recursos i autoavaluació des d'una perspectiva crítica i objectiva.

La importància de la interacció entre docents i discents i la retroalimentació docent, constructiva i amable, poden formar part de l'avaluació formativa o sumativa. En un context d'aprenentatge híbrid, la retroalimentació (*feedback*) es pot enviar a partir de diverses eines i en diversos formats (escrit, en àudio o en vídeo), depenent del context i del nombre d'estudiants del grup meta. És important l'enviament en temps útil i, en aquest aspecte, la docent pot ser auxiliada per la figura d'una mentora que agilitzi el procés. Al seu torn, també és possible que les mateixes estudiants proporcionin retroalimentació unes a les altres (activitat coneguda com a *peer feedback*), assumint el rol de docents o mentores. Algunes de les eines digitals que possibiliten aquesta funció són els murs virtuals que permeten que tant estudiants com docents tinguin accés als comentaris exposats al mur, sent també possible diversificar la modalitat d'enviament (text, àudio, vídeo, etc.).

És igualment possible enviar retroalimentació que proporcioni no només una valoració de les fases d'estudi / aprenentatge passades, sinó també comentaris destinats a dirigir els seus pròxims passos (consecució de metes o objectius), *feed forward* o *flipped feedback*, tractant, aquest últim, d'anticipar passos concrets en la consecució d'una tasca específica o una seqüència de tasques.

En el marc del projecte i per monitoritzar l'aprenentatge autònom es va elaborar una rúbrica (basada en Sánchez-Quintana & Ruiz, 2019), amb l'objectiu de: (i) proporcionar retroalimentació (*feedback*) a les estudiants i (ii) avaluar qualitativament l'elaboració dels portafolis digitals. La rúbrica<sup>7</sup> dissenyada (Taula 2) pretenia transmetre a les estudiants informació clara i ser un instrument complet, útil, flexible i simple; a més, la rúbrica hauria de ser transversal a totes les assignatures que participen en el projecte i posseir un enfocament formatiu.

---

<sup>7</sup> Aquest instrument, com indiquen les seves autores (Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D., Pazos-Justo, C., 2023) va ser concebut a la Universidade do Minho en el si d'aquest projecte i va anar patint diferents modificacions després d'haver estat primer pilotada i després validada.

**Taula 2. Rúbrica per enviar retroalimentació sobre els portafolis reflexius**

<b>CRITERIS DE SUPERVISIÓ DEL PROCÉS D'APRENENTATGE DELS ALUMNES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Insatisfactori</li><li>2. Satisfactori</li><li>3. Molt bo</li><li>4. Excel·lent</li></ol>
<b>1. Descripció o presentació de la informació:</b>
L'estudiant: <ol style="list-style-type: none"><li>4. Descriu la informació rellevant (activitats, procediments o continguts teòrics) de forma clara, correcta i fonamentada.</li><li>3. Descriu informació rellevant (activitats, procediments o continguts teòrics) de forma clara i correcta, però no sempre de forma fonamentada.</li><li>2. Descriu no sempre la informació rellevant (activitats, procediments o continguts teòrics) de forma bastant clara i correcta, tot i que hi pot haver llacunes o petites imprecisions; la informació està prou fonamentada, tot i que podria ser més completa.</li><li>1. La informació presentada (activitats, procediments o continguts teòrics) és sovint irrellevant, poc clara o formalment incorrecta; la fonamentació és insuficient.</li></ol>
COMENTARIS:
<b>2. Comprensió d'objectius, identificació de necessitats i aplicació d'estratègies.</b>

L'estudiant:

4. Demostra que ha comprès plenament els objectius de les activitats sol·licitades, identifica amb claredat i detall les seves necessitats d'aprenentatge i posa en pràctica força estratègies per realitzar les tasques amb èxit.

3. Demostra haver comprès els objectius de les activitats demanades, identifica les seves necessitats d'aprenentatge i posa en pràctica prou estratègies per realitzar les tasques amb èxit.

2. Demostra una comprensió general dels objectius de les activitats demanades, identifica algunes de les seves necessitats d'aprenentatge i posa en pràctica escasses estratègies per realitzar les tasques.

1. Demostra que no ha comprès totalment els objectius de les activitats sol·licitades, no sempre identifica les seves necessitats d'aprenentatge, ni posa en pràctica estratègies per realitzar les tasques.

COMENTARIS:

### 3. Anàlisi i autoavaluació de procediments i resultats.

L'estudiant:

4. Analitza críticament i autoavalua amb precisió la seva actuació i resultats obtinguts després de la realització de la tasca.

3. Analitza amb certa perspectiva crítica i autoavalua de forma general la seva actuació i els resultats obtinguts després de la realització de la tasca.

2. Realitza, de forma massa genèrica, una anàlisi i autoavaluació de la seva actuació i resultats obtinguts després de la realització de la tasca.

1. No es detecta una anàlisi i autoavaluació de la seva actuació ni dels resultats obtinguts després de la realització de la tasca.

COMENTARIS:

### 4. Combina coneixements teòrics i pràctics i supervisa el seu aprenentatge.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

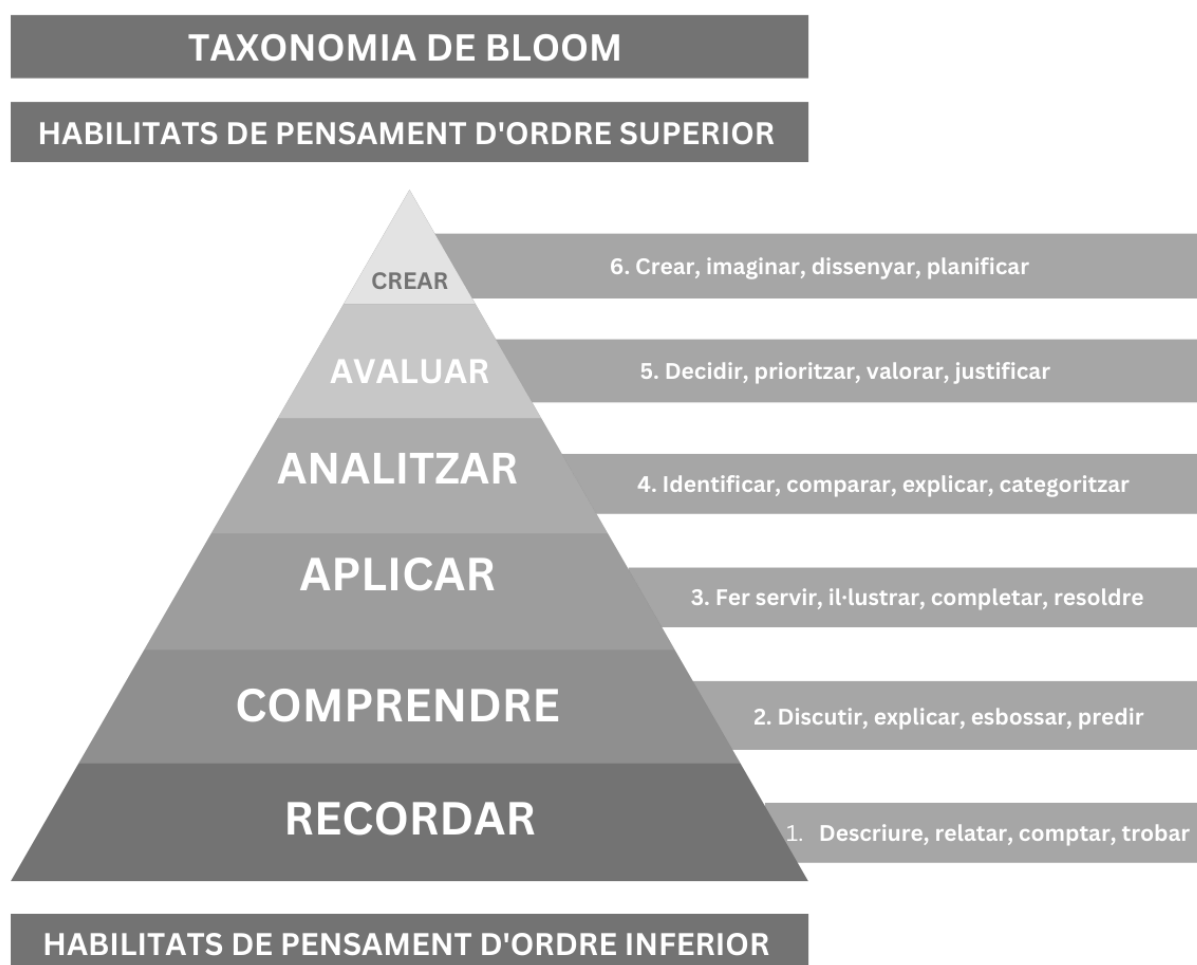
Producte Intel·lectual 1

<p>L'estudiant:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Combina els coneixements teòrics i pràctics de forma totalment autònoma i demostra un clar procés d'autoregulació de forma integral.</li><li>3. Combina els coneixements teòrics i pràctics de forma força autònoma i demostra, en general, certs processos d'autoregulació.</li><li>2. Hi ha indicis que intenta combinar els coneixements teòrics i pràctics de forma autònoma i demostra alguns processos d'autoregulació.</li><li>1. No hi ha indicis que intenti combinar els coneixements teòrics i pràctics de forma autònoma i no demostra processos d'autoregulació.</li></ol>
COMENTARIS:
<b>5. Impacte de la valoració de la professora en l'actuació de l'alumna*.</b>
<p>L'estudiant:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Té en compte clarament els comentaris enviats per la professora o les alumnes i modifica o reformula tot el procediment de forma integral segons l'anàlisi o la retroalimentació rebuda.</li><li>3. Té en compte alguns dels comentaris enviats per la professora o les alumnes i modifica o reformula el procediment en molts aspectes segons l'anàlisi o la informació rebuda.</li><li>2. Atén lleugerament els comentaris enviats per la docent o les alumnes i modifica o reformula part del procediment segons l'anàlisi o la informació rebuda.</li><li>1. No respon als comentaris enviats per la docent o les alumnes i no modifica o reformula el procediment segons l'anàlisi o la informació rebuda.<ul style="list-style-type: none"><li>● Aquest ítem s'aplicarà després que l'estudiant hagi rebut la primera retroalimentació.</li></ul></li></ol>
COMENTARIS:
COMENTARIS FINALS:

Font: elaboració pròpia

Es van seleccionar cinc aspectes relacionats amb activitats cognitives durant l'aprenentatge i es van organitzar de menor a major complexitat, d'acord amb la

taxonomia de Bloom (1956) (Figura 1), marc teòric que va ser posteriorment actualitzat per diversos autors (Anderson & Krathwol, 2001; Churches, 2009).



**Figura 1. Adaptació de la Taxonomia de Bloom (1956)**

L'última versió d'aquesta taxonomia se centra en els coneixements i competències de l'era digital. Els aspectes discriminats orienten cap a una reflexió sobre el coneixement factual, conceptual, processual i metacognitiu. En la rúbrica dissenyada en el si d'aquest projecte, cada ítem rebria una valoració quantitativa en una escala d'entre 1 i 5 punts, en la qual l'1 correspon a Insatisfactori, 2 a Satisfactori, 3 a Molt bo i 4 a Excel·lent. A més, aquestes dades es completen amb informació qualitativa derivada de l'anàlisi del procés d'aprenentatge.

L'anàlisi de la producció generada per les estudiants a través dels portafolis reflexius en suport digital permet identificar processos cognitius de diferent ordre: habilitats de pensament d'ordre inferior (com la descripció d'activitats o seqüències d'aprenentatge, aplicació de continguts, anàlisi), fins a l'avaluació o interpretació del procés d'aprenentatge de manera autònoma (anàlisi de necessitats, planificació, implementació de recursos i estratègies, etc.) (Torres Rius, 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009).

L'ús de portafolis digitals estarà condicionat a una proporció entre el treball que exigirà a docents i estudiants i els objectius d'aprenentatge. L'ús de rúbriques pot agilitzar el procés d'enviament de retroalimentació, millorar la seva qualitat (focalitzat en aspectes estructurants de l'aprenentatge) i contribuir al desenvolupament de l'autoregulació, metacognició i competència autònoma de les estudiants, ja que aquestes identificaran tant els objectius d'avaluació com els d'aprenentatge.



## **PART II. Dimensió empírica del projecte**

### **BLEARN\_AUTONOMY**

#### **6. Descripció del projecte, disseny d'instruments i anàlisi de resultats recollits**

Les dades recollides al llarg del projecte ens van permetre no només realitzar una caracterització del públic meta des d'una perspectiva sociobiogràfica, sinó també delinear el seu nivell de competència digital i autònoma. Amb aquesta finalitat, es van dissenyar diferents instruments de recerca: un qüestionari (annex 1), entrevistes (consulteu el guió a l'annex 2) i grups focals (guió a l'annex 3). Als apartats següents es realitzarà una descripció i anàlisi de les dades recollides.

##### **6.1 Perfil de les participants i instruments utilitzats**

A continuació s'ofereix una visió del perfil de les participants al projecte BLEARN\_AUTONOMY en relació amb els instruments de recollida de dades que sustenten la fonamentació empírica d'aquest manual. D'una banda, es va recollir, en termes quantitius, l'autopercepció de les estudiants en determinades assignatures de les sis universitats implicades al projecte mitjançant l'ús d'un qüestionari (annex 1). Aquest qüestionari consta de quatre parts diferenciades:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| Primera part:     | Informació sociobiogràfica de les enquestades.                                    |
| Segona part:      | Experiència de les alumnes en metodologies per al desenvolupament de l'autonomia. |
| Tercera part (I): | Experiència amb la retroalimentació de les professores.                           |

Tercera part (II)\*: Portafolis digitals reflexius.

Quarta part : Competència digital.

\*La tercera part està dividida en dues seccions. Només es demanava respondre a la segona secció en cas que la participant confirmés haver utilitzat portafolis digitals.

D'altra banda, es van recollir dades per a l'anàlisi qualitativa d'entrevistes i grups focals amb estudiants, així com aportacions sistematitzades de les docents per informar sobre aspectes tècnics de les seves assignatures i la seva forma d'oferir retroalimentació a les alumnes.

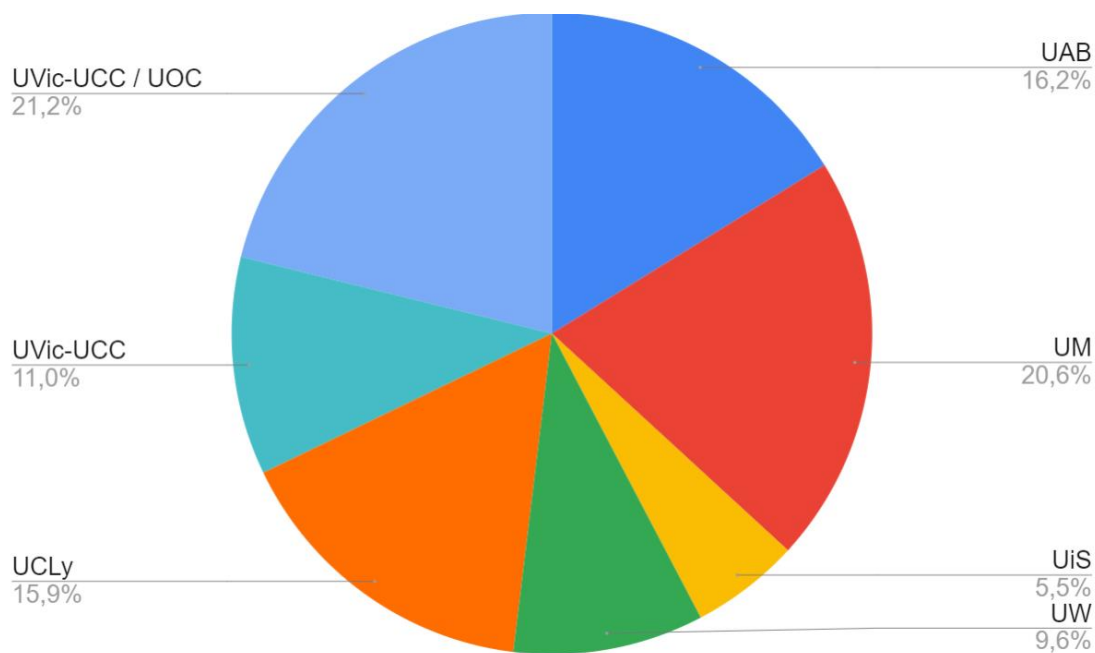
### **6.1.1 Característiques sociobiogràfiques de les participants al qüestionari**

Al qüestionari dissenyat per ser respost per les estudiants hi han participat un total de 364 persones. D'aquestes, 51 van respondre a més al qüestionari en format posttest en finalitzar l'assignatura des de la qual se'ls va convidar a participar en el projecte. D'aquesta manera, el conjunt de respostes registrades va ser de 415. Les respostes de pretest-posttest ens permeten indagar sobre si existeix una evolució després de l'ús del portafolis.

De les 364 persones que van respondre al qüestionari en la fase de pretest, 259 s'identifiquen amb el gènere femení (71%), 101 s'identifiquen amb el gènere masculí (28%), mentre que 4 van preferir no respondre (1%). En relació amb el nivell màxim d'estudis completats, 124 van informar tenir superada la secundària (34%), 44 un cicle formatiu de grau superior (12%), 156 estan ja titulats a nivell de grau (43%), 39 a nivell de màster (11%), i 1 participant disposa ja d'un doctorat.

La procedència de les respostes també és diversa (figura 2): el 16,2% (n=59) prové 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 Universitetet 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), l'11% (n=40) de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), i el 21,2% (n=77) d'un programa conjunt entre les universitats Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) i Universitat Oberta de Catalunya (UOC).



**Figura 2. Participació per universitats**

Les estudiants que van participar al qüestionari són majoritàriament originàries del país en el qual hi ha la universitat on cursen els seus estudis superiors (n=301). La resta de participants són oriündes d'altres nacionalitats com Veneçuela, Ucraïna, Mèxic, Espanya, Colòmbia, Brasil, i fins a un total d'una trentena de països.

La llengua materna de les participants és espanyol (n=94), portuguès (n=69), català (n=64), francès (n=55), polonès (n=30) i noruec (n=15). La concurrència d'altres llengües maternes és menor: 4 estudiants informen que la seva llengua materna és l'italià, el galleg o l'anglès, 3 tenen per llengua materna el rus, l'alemany o el basc, 2 parlen com a llengua materna el turc, el tailandès, el romanès, l'ucraïnès o el búlgar, mentre que hi ha participants aïllats d'àrab, bielorús, xinès, txec, tagal i twi. Cal remarcar que tot i que el

qüestionari es podia respondre en anglès, només quatre de les participants tenen aquesta llengua com a materna. A més, moltes estudiants van respondre al qüestionari i a les entrevistes en espanyol perquè estaven aprenent aquesta llengua.

Preguntades sobre quins dispositius electrònics fan servir per estudiar en línia (opció múltiple amb llista desplegable), 193 confirmen usar un telèfon intel·ligent mentre que 171 no el fan servir, 357 fan servir un ordinador personal mentre que 7 no en disposen, només 11 fan servir ordinadors compartits i 13 fan servir ordinadors públics. A més, en resposta oberta 12 informen que treballen des del seu iPad i 10 des d'una tauleta digital.

Indagant sobre si poden participar còmodament en cursos en línia, 384 (pretest-posttest) confirmen que sí, mentre que 16 responen negativament aportant diferents justificacions: no disposar d'ordinador i haver de treballar des d'un telèfon intel·ligent, disponibilitat (per causes de treball que no permeten seguir docència síncrona), dificultats tècniques amb l'equip informàtic o amb la connexió a internet o falta d'un espai de concentració adequat. Algunes de les respostes negatives, a més, es deuen al fet que la seva forma d'aprenentatge és completament presencial i no han fet servir cap complement en línia.

## **6.1.2 Perfil de les participants a les entrevistes**

A les entrevistes i recollida qualitativa de dades s'ha comptat amb la participació de 34 estudiants en total. D'aquestes, 21 han exposat la seva visió com a estudiant mitjançant una entrevista (12 entrevistes en directe, 2 reflexions orals proporcionades mitjançant gravació i 7 respostes escrites a les preguntes de l'entrevista). A més, s'han realitzat dos grups focals, amb un total de 13 estudiants.

Aquestes contribucions corresponen en molts casos a participants també del qüestionari. En concret, es tracta de 29 noies i 5 nois, que estudien a totes les universitats pertanyents al projecte: UVic-UCC en estudis interuniversitaris amb la UOC (n=3), UAB (n=7), UMinho (n=7), UW (n=13), UiS (n=3), i UCLy (n=1).

## 6.2 Experiència de les alumnes en l'ús del portafolis per al desenvolupament de l'autonomia

Havent preguntat al qüestionari si han fet servir portafolis digital en els seus estudis superiors, obtenim que el 39,6% respon afirmativament (n=144), mentre que el 60,4% no els ha fet servir (n=220). Comparant entre aquests dos grups les respostes relatives a l'autonomia (part segona del qüestionari) mitjançant una prova Mann-Whitney U test, apareix una diferència estadísticament significativa a tots els ítems.

A la pregunta general "En la meva experiència com a estudiant he participat en assignatures en les quals..." es complementaven quatre opcions amb resposta a escala d'acord:

- La presa de decisions es comparteix entre professores i estudiants. ( $p < .001$ )
- Es convida les estudiants a augmentar la consciència sobre el procés d'aprenentatge. Per exemple, reflexionar sobre com aprendre amb més eficàcia o quines poden ser les etapes del procés d'aprenentatge. ( $p < .001$ )
- Es tenen en compte les estratègies d'aprenentatge de forma implícita: identificació de dificultats en l'aprenentatge, identificació de necessitats d'aprenentatge, planificació de l'aprenentatge, identificació de recursos d'aprenentatge, implementació d'eines de reflexió (per exemple, portafolis d'aprenentatge). ( $p < .05$ )
- S'esmenten explícitament les estratègies d'aprenentatge. Per exemple, es presenten i practiquen certes estratègies de manera controlada. ( $p < .05$ )

Com veiem, aquests resultats indiquen que l'ús del portafolis té un impacte en la forma d'ensenyar i preparar les estudiants, atès que aquelles professores que han fet servir portafolis procedeixen de forma diferent en el sentit que promouen dinàmiques propícies per fomentar l'autonomia de les alumnes.

Les entrevistes permeten comprendre millor que l'acció docent resulta elemental per aconseguir que les alumnes desenvolupin aquesta capacitat autònoma. El suport del portafolis és determinant per contribuir en aquest procés<sup>8</sup>:

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)<sup>9</sup>

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

---

<sup>8</sup> Les cites literals de les participants s'han mantingut en l'idioma original per tal de preservar-ne l'originalitat. Els idiomes de les entrevistes a alumnes van ser català, castellà i anglès.

<sup>9</sup> La codificació de les participantes respon als següents paràmetres:

- a) OR = Reflexió Oral, EV = Entrevista, WR = Resposta Escrita, FG = Grup Focal.
- b) P = Participant // 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) així com UVic-UCC interuniversitari amb Universitat Oberta de Catalunya (UOC), i W = Uniwersytet Warszawski (UW).
- c) Número seqüencial o aleatori únic per a cada participant (nota: una mateixa participant pot ser citat des de diferents fonts, per exemple EV i FG).

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)

Amb tot, s'evidencia també que la predisposició de les alumnes se situa en el primer esglaió de la piràmide de Bloom (1956). Algunes estudiants van admetre que només tenien com a objectiu aprovar els exàmens, mentre que d'altres van explicar la importància de la metacognició.

### **6.3 Experiència amb la retroalimentació docent**

En general les estudiants elogiaven la retroalimentació oportuna. En especial, les respostes ràpides i els comentaris facilitats per a la interacció virtual es destaquen com un valor afegit que les ajuda a millorar en el seu procés d'aprenentatge. Aquesta retroalimentació, no obstant això, no està sempre prou desenvolupada o personalitzada i aquest fet es remarca com a limitant.

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 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)

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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 mateixa línia, de les entrevistes i grups focals se'n recull força unanimitat en relació amb la necessitat que la professora universitària sigui una figura propera i amb disponibilitat. La proximitat es percep com un aspecte positiu, tot i que hi pot haver situacions delicades: algunes entrevistades refereixen que determinades professores tracten l'alumnat com si estiguessin a l'escola, i ho justifiquen també argumentant que hi ha alumnes que prefereixen aquest tipus d'ensenyament (FG1 - P3 i 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 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



# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

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)

Això significa que el rol de la professora universitària precisa d'un compromís que pot resultar exigent en termes d'atenció a l'alumnat, així com d'organització. D'una banda, hi ha d'haver una estratègia d'avaluació formativa i de dedicació per proporcionar la retroalimentació, ja que una de les principals queixes és la manca de concreció en les indicacions de millora. D'altra banda, també s'han esmentat en diverses ocasions disconformitats amb la funció docent en el sentit que un curs mal organitzat condiciona fins i tot el propi estat d'ànim, interès i implicació de l'estudiant.

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 mí 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 Competència digital

Per a la majoria de les estudiants, el propòsit pedagògic de les seves experiències amb l'aprenentatge híbrid i mixt segueix sense estar clar. Les seves opinions no convergeixen ni a favor ni en contra de l'aprenentatge presencial o semipresencial. A les entrevistes i els grups focals, la majoria de les estudiants van expressar opinions matisades sobre ambdós modes d'ensenyament i aprenentatge en l'educació superior.

Centrats en l'ús de recursos digitals, la major part de les alumnes puntua positivament (4 o 5 en una escala d'acord) les preguntes relacionades amb la competència digital. Aquesta visió es reafirma a les entrevistes, i fins i tot algunes entrevistades assenyalen que a vegades son les professores qui tenen dificultats per adaptar nous recursos de l'entorn virtual, un fet que es va acusar durant els confinaments per la pandèmia de Covid-19.

A mi m'agradaria que la tecnologia s'utilitzés. Això sobretot es diu molt en la meva 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? Replantejar 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)

Tornant als portafolis, recordem que el 39,6% de les participants en el qüestionari han fet servir portafolis d'aprenentatge, mentre que el 60,4% no els ha fet servir. Comparant les respostes relatives a la competència digital (part quarta del qüestionari) mitjançant una prova Mann-Whitney U test, apareix entre aquests dos grups una diferència estadísticament significativa en diversos ítems ( $p < .05$ ); incloent-hi un d'ells que presenta un  $p < .001$ . Això ens indica que aquells que fan servir el portafolis tenen una autopercepció més positiva de determinats aspectes de la seva competència digital:

- Quant a comunicació i col·laboració, soc capaç de: Gestionar la meua identitat digital.
- Quant a creació de continguts digitals, soc capaç de: Integar i reelaborar continguts digitals.
- En relació amb l'aplicació de les tecnologies en l'educació, crec que el desenvolupament de la competència digital contribueix a:
  - Desenvolupar la creativitat en l'aprenentatge.
  - Gestionar la retroalimentació (*feedback*) ( $p < .001$ ).
  - Millorar la comunicació amb altres estudiants.

- Millorar l'aprenentatge col·laboratiu.
- Fer un seguiment de l'aprenentatge.

Aprofundint en les entrevistes, s'aprecia que efectivament un dels mecanismes més eficaços per potenciar l'autonomia de les alumnes consisteix a requerir el desenvolupament de portafolis digitals d'aprenentatge.

## **7. Contribució de la retroalimentació docent a l'autonomia de les estudiants**

Aquest apartat analitza els informes de retroalimentació que les docents van compartir entre si en el context del projecte. Els informes de retroalimentació van descriure com les professores van informar les estudiants sobre el seu rendiment i el seu progrés. Una mirada general a tots els informes distingeix tres tipus de retroalimentació d'acord amb l'abast de l'activitat de les estudiants en la qual se centren les professores, a saber: projectes, seqüències de tasques i tasques individuals. A més, l'apartat analitza algunes eines digitals que ajuden a facilitar aquest tipus d'avaluació qualitativa a les estudiants d'educació superior.

En la nostra opinió, els equips docents d'una àmplia gamma d'assignatures poden utilitzar aquests instruments per donar una retroalimentació molt efectiva a les estudiants d'educació superior. Els projectes i seqüències contribueixen en gran mesura a estructurar les interaccions entre professores i estudiants perquè aquestes darreres puguin revisar el seu treball d'acord amb les observacions de les docents. Tot i que no estructura un procés com a tal, la retroalimentació digital també pot ser informativa i estimulante si tan sols se centra en exercicis concrets de les estudiants (Hattie & Timperley, 2007).

Si bé la major part dels informes van ser escrits per les professores que van participar a BLEARN\_AUTONOMY, algunes altres col·legues també van respondre positivament a la invitació a compartir un informe. El nombre total d'informes va representar vint

assignatures a les sis universitats. L'equip investigador va redactar una classificació inicial dels tipus de retroalimentació, que va compartir amb totes les professores participants. La versió final es basa tant en aquest esborrany com en els comentaris de les professores.

Els projectes són dissenys d'aprenentatge ben elaborats que articulen totes les tasques d'un curs i tenen un pes decisiu en la qualificació final. Una varietat de paquets de programari és molt útil per organitzar projectes per mitjà de portafolis digitals (Donato & McCormick, 1994, com es va citar a Oxford, 2011, p. 152). Els portafolis digitals proporcionen retrats longitudinals del potencial de les estudiants en una àrea determinada basant-se en peces d'evidència concreta, com gravacions orals i textos escrits. Els portafolis digitals permeten que les estudiants creïn els seus propis documents i reflexionin sobre activitats i estratègies d'aprenentatge significatives. Així, cada alumna desenvolupa la seva pròpia competència metacognitiva partint d'una perspectiva inicial descriptiva que, en publicar i discutir entrades en un portafolis digital, normalment esdevé un relat més interpretatiu i proactiu de l'aprenentatge individual. En fer-ho, cada estudiant pren consciència dels obstacles específics, analitza les seves necessitats personals i motivació, i millora les habilitats individuals de resolució de problemes.

Però les professores també poden fer servir eines digitals per fomentar l'autonomia de les estudiants mitjançant activitats menys articulades, com les seqüències i tasques. Les seqüències articulen tasques concretes en cadenes més àmplies però coherents que, tanmateix, només representen aproximadament entre una cinquena i una quarta part de la qualificació final d'un curs. Les tasques són activitats que les estudiants realitzen en un moment determinat. A la Taula 3 es descriuen els exemples dels tres tipus de retroalimentació.

És convenient que el sistema d'avaluació d'un curs atribueixi als portafolis digitals, seqüències i tasques un pes proporcional al treball tant de les estudiants com de les professores. En aquesta línia, les rúbriques clares que descriuen les operacions

metacognitives necessàries per completar una tasca correctament fomenten l'autonomia individual de cada estudiant a mesura que va realitzant determinades activitats. Si aquesta retroalimentació és oportuna i àgil, les estudiants disposen de pautes molt útils per reforçar la seva consciència metacognitiva mitjançant una major autoreflexió i autocrítica del seu propi aprenentatge. D'aquesta manera refermen el seu compromís individual, prenen decisions específiques sobre el seu propi aprenentatge i descobreixen maneres de millorar l'organització del seu treball.

L'anàlisi del treball de les estudiants en portafolis i seqüències reflexives ajuda les docents a identificar una varietat de processos cognitius. En les primeres rondes d'anàlisi, els portafolis normalment inclouen processos de baixa complexitat cognitiva, com descripcions d'activitats d'aprenentatge, però sovint animen les estudiants a analitzar continguts i procediments. Els projectes requereixen processos d'alt ordre com la interpretació de necessitats, la planificació i la implementació d'estratègies d'aprenentatge (Torres Ríos, 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009). Les professores poden afavorir l'evolució de les estudiants de la primera a la segona seguint un patró adequat de retroalimentació, que sempre ha de complir amb les regles bàsiques de cortesia i consolidar una relació amistosa. De la mateixa manera, les seqüències són fonamentals per canviar l'estratègia de les estudiants de la simple descripció a uns exercicis incipients d'anàlisi. Finalment, la retroalimentació ordenada sobre tasques individuals sembla establir les bases perquè les alumnes de graus i màster universitaris practiquin com preparar exàmens, escriure textos acadèmics i realitzar una investigació. És significatiu assenyalar que la retroalimentació dirigida a una sola tasca ajuda les docents d'educació superior a revisar les seves pràctiques, obrint així oportunitats per a la innovació i la millora.

Si bé en aquest apartat hem esbossat un esquema simple de retroalimentació constructiva facilitada per les eines digitals, és important notar que uns dissenys d'aprenentatge més sofisticats també poden incloure retroalimentació sumativa al final d'una activitat. Les professores ajudants o mentores poden ser molt útils per millorar la qualitat de la

retroalimentació. La revisió del treball entre les mateixes estudiants també és una bona manera d'impulsar un aprenentatge autònom. Finalment, la retroalimentació pot recordar els passos addicionals de l'aprenentatge en anticipar els desafiaments d'una tasca.

Així doncs, les estudiants es tornen més autònomes en resoldre problemes, regular el propi aprenentatge i practicar el pensament crític mitjançant l'ús de portafolis digitals. Més endavant, poden transferir fàcilment aquestes competències a altres contextos d'aprenentatge, com els desafiaments comuns en la vida quotidiana i els entorns laborals. A més, en facilitar que les estudiants fomentin la seva autonomia i creativitat, i construeixin la seva identitat en el context de l'educació formal, aquest tipus de docència també conrea un aprenentatge democràtic i d'alta qualitat en el qual les estudiants estan més motivades, i actuen amb més seguretat i perspectiva.

**Taula 3. Interacció entre estudiants d'ensenyament superior i professores a través d'eines digitals**

Titulació	Universitat	Tipus	Acció de les estudiants	Acció de les docents
Traducció i comunicació multilingüe (M)	UMinho	Projecte	Tramesa d'exercicis de traducció en línia, i revisió posterior tenint en compte els comentaris de les professores	Comentar els exercicis de les estudiants
Traducció especialitzada (M)	UVic-UCC	Projecte		

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Traducció, interpretació i llengües aplicades (G)	UVic-UCC	Projecte	Preparar plans de lliçons per ensenyar espanyol com a llengua estrangera	Instruccions de configuració. Avaluar el treball de les estudiants d'acord amb una rúbrica molt detallada
Gestió de Centres Geriàtrics (DP)	UAB	Projecte	Realització d'un petit projecte de recerca	Monitorar el progrés de les estudiants i donar consells sobre els passos posteriors
Política Social, Ocupació i Benestar (M)	UAB	Projecte	Escriure un diari sobre l'experiència d'una passàntia professional	Animar les estudiants a reflexionar sobre el seu propi aprenentatge en la passàntia
Educació Infantil i Primària (G)	UAB	Seqüència	Informar sobre les activitats d'una pràctica gravant un	Discutir el seu propi compliment



# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

			vídeo i escrivint un assaig curt	amb les pròpies estudiants
Enginyeria (G)	UiS	Seqüència	Tractar de resoldre problemes matemàtics diverses vegades	Utilitzar l'anàlisi d'aprenentatge per detectar i resoldre els principals dubtes
Enginyeria de programari (G)	UAB	Seqüència	Resolució de problemes de gestió de xarxes basant-se en el mètode científic. A més, respondre qüestionaris conceptuals en línia	Donar pistes a les estudiants mentre treballen en els problemes
Traducció, interpretació i llengües aplicades (G)	UVic-UCC	Seqüència	Fer tasques de traducció i donar	Dissenyar una sèrie de tasques i monitoritzar el procés

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

			retroalimentació a les companyes	
Llengües i literatures europees (G)	U. Minho	Seqüència	Elaborar un portafolis individual de tasques i reflexions sobre l'aprenentatge, que equival al 25% de la seva nota final	Avaluar les tasques de les estudiants i en enllestir-les a millorar la seva feina
Sociologia (G)	UAB	Seqüència	Respondre preguntes teòriques en un fòrum. Després, tenir en compte els comentaris de la professora per escriure un assaig curt	Compartir avaluacions provisionals de les publicacions del fòrum amb les estudiants. Discutir els desafiaments de l'assaig amb les estudiants

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Filologia Ibèrica (G)	UW	Seqüència	Tenir en compte les conferències virtuals i les opinions de les expertes per dissenyar plans de lliçons col·lectivament amb les seves companyes	Abordar els principals desafiaments dels plans de lliçons en conferències virtuals
Assignatura comuna per a tots els graus (G)	UCLy	Tasca	Contestar qüestionaris. Reflexionar sobre les habilitats acadèmiques (per exemple, prendre notes, preparar exàmens)	Disseny de les tasques.
Formació de les professorat d'educació superior (DP)	UiS	Tasca	Fer exercicis de revisió en línia sobre les pràctiques d'ensenyament	Discutir els principals desafiaments amb les estudiants en

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Doctorat en Sociologia (Doct)	UAB	Tasca	Presentar un resum en vídeo del treball en progrés a una junta examinadora.	trobades en línia o cara a cara
Filologia Ibèrica (M)	UW	Tasca	Practicar l'escriptura acadèmica en línia	

Nota: G = Grau; DP = Diploma Professional; M = Màster; Doct = Programa de doctorat.

La taula 3 il·lustra diferents interaccions entre professores i estudiants que van intercanviar tasques i comentaris a la mostra de BLEARN\_AUTONOMY. Per començar, inclou quatre exemples de projectes en cinc assignatures. Els projectes són molt útils en les llicenciatures en idiomes i traducció perquè els patrons estructurats de tasques i interaccions posen les habilitats comunicatives i gramaticals de les estudiants en primer pla. Els projectes també són útils per discutir les fortaleses i debilitats de les simulacions d'unitats didàctiques en la formació docent, ja que els intercanvis bidireccionals de treball i comentaris emulen el procés d'ensenyament, avaluació de les estudiants i revisió del disseny curricular en la vida real. En els cursos relacionats amb la gestió i la prestació de serveis socials, les estudiants poden intentar revisar els seus judicis professionals amb el suport regular de les professores.

Les seqüències semblen ser molt versàtils. De manera similar als projectes, les seqüències ajuden les estudiants universitàries que seran professores i traductores. En diversos cursos d'enginyeria s'utilitzen seqüències de prova, error i respostes a les preguntes freqüents que ajuden molt les estudiants a participar en la solució de problemes matemàtics d'alt

nivell. Una seqüència també ha demostrat ser una bona pràctica d'ensenyament per enllestir les estudiants a derivar preguntes de recerca de les teories de les ciències socials.

D'acord amb els exemples recopilats a la taula 3, les professores universitàries fan ús dels procediments digitals per donar retroalimentació sobre tasques individuals que les estudiants necessitaran després per dur a terme activitats acadèmiques més complexes. Com s'ha esmentat anteriorment, les estudiants poden aprendre a preparar exàmens, escriure textos acadèmics i perfeccionar el seu treball si lliuren els seus exercicis en línia i per aquesta mateixa via reben comentaris detallats de docents i avaluadores. Aquests exemples suggereixen que les institucions d'educació superior poden garantir que totes les estudiants construeixin la seva pròpia estructura de destreses acadèmiques si elaboren plans per al conjunt d'un grau o d'un màster que enforteixin aquestes destreses juntament amb l'activitat acadèmica normal en una varietat de matèries.

La informació continguda a la taula 3 suggereix tres conclusions més generals sobre la retroalimentació acadèmica a través d'eines digitals en educació superior. En primer lloc, la retroalimentació millorada digitalment pot contribuir tant a l'aprenentatge cognitiu com al metacognitiu. En segon lloc, aquesta retroalimentació no només augmenta la capacitat de les docents per avaluar tasques, sinó també per dissenyar l'aprenentatge amb més precisió. En tercer lloc, la mostra de cursos reflectida a la taula indica que la retroalimentació millorada digitalment és útil en programes de llicenciatura, màster, doctorat, així com en diplomes de formació professional contínua.

Cal observar que l'evidència recopilada a BLEARN\_AUTONOMY no reflecteix totes les disciplines en les quals s'utilitza habitualment el portafolis digital per a la docència universitària. A partir d'una mostra internacional d'institucions, hem comparat de quina manera l'aprenentatge híbrid fomenta l'autonomia de les estudiants en facilitar una retroalimentació ordenada en especialitats acadèmiques com les llengües estrangeres, la traducció, les ciències socials i l'enginyeria. En una de les universitats participants les estudiants també desenvolupen les seves habilitats acadèmiques transversals amb aquesta

eina. En moltes institucions l'avaluació de les pràctiques docents requereixen que el personal acadèmic presenti un portafolis de la seva pràctica docent. Tanmateix, la literatura especialitzada també ha estudiat usos del portafolis digital en moltes altres àrees, com les ciències de la salut (Sidebotham et al., 2018), la física (Espinel-Rubio et al., 2021) i el dret (Ribas et al., 2021), que no hem aconseguit implicar en aquesta investigació. Així doncs, encara falten més estudis i reflexions comparatives per considerar com es pot utilitzar a totes les branques del coneixement.

**Taula 4. El potencial pedagògic de les eines digitals: algunes il·lustracions**

Activitat docent	Eines digitals
<i>Tasca</i>	
Compartir la rúbrica d'un exercici amb un grup d'estudiants	Carregar un arxiu Seccions de text (EVA)
Proposar exercicis per fomentar les habilitats acadèmiques bàsiques de les estudiants (per exemple: prendre notes, preparar exàmens)	Enquestes i proves (EVA) Lliuraments (EVA)
Comentar i fer un seguiment dels canvis en el treball de les estudiants	Compartir documents en processadors de text Correu electrònic Tasca (EVA)

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

Avaluació de vídeos elaborats per les alumnes	Canals de Youtube Eines de gravació de vídeo
Fer circular preguntes en un vídeo, una conferència o un exercici matemàtic	Qüestionaris d'una sola oportunitat
<i>Seqüències de tasques o projectes</i>	
Mostrar les implicacions d'una rúbrica a totes les estudiants	Seccions de text (EVA) Fòrum (EVA)
Redactar diaris de camp sobre el treball que està en curs (per exemple, després d'una observació participant, durant una pràctica, després de realitzar una entrevista d'investigació, durant el treball de laboratori)	Mahara (EVA) Quadern de Teams (EVA) Moodle (EVA) Wiki individual (per exemple, de Moodle, EVA) Wix Webnode (...)
Respondre a les preguntes de les estudiants després de tractar de resoldre problemes matemàtics en línia	Qüestionaris de diverses oportunitats (EVA)
Compartir opinions sobre el treball en curs amb companyes	Taller Moodle (EVA) Discord

Nota: LMS = Sistemes de gestió d'aprenentatge (per exemple, Blackboard, Canvas, Moodle)

La taula 4 complementa la taula 3 en la mesura que reflecteix diferents eines digitals que les professores d'educació superior sovint utilitzen per fomentar l'aprenentatge de les seves estudiants. La primera part il·lustra la varietat de tasques que les estudiants poden

realitzar amb eines digitals. La segona part reuneix una sèrie d'eines digitals que són útils per dissenyar seqüències i projectes, i d'aquesta manera es converteixen en vehicles de retroalimentació entre estudiants i docents.

La taula 4 suggereix quatre conclusions de l'anàlisi dels informes de retroalimentació de BLEARN\_AUTONOMY. En primer lloc, és important notar que no només els Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA) serveixen per elaborar portafolis digitals, sinó també que programes com *Discord* poden ser útils tot i que la seva funció original és el joc, i que moltes eines dels sistemes de gestió d'aprenentatge més comuns també són adequades per dissenyar seqüències i projectes.

En segon lloc, les eines digitals no imposen un enfocament pedagògic. Certament, algunes d'elles s'han inspirat en les pedagogies constructivistes, com els EVA Mahara i Moodle. No obstant això, ni aquestes eines només es poden utilitzar d'aquesta manera, ni és inapropiat que una assignatura comparteixi la mateixa inspiració però s'hi utilitzin altres instruments tecnològics.

En tercer lloc, algunes eines produeixen dades que més endavant poden guiar altres pràctiques docents, per exemple, qüestionaris, fòrums, portafolis i tallers. Així, els equips docents poden aprofitar al màxim les sinergies entre pedagogia i tecnologia.

Les taules 3 i 4, finalment, indiquen que diferents universitats han generat el seu propi patrimoni d'experiències pedagògiques en processos d'ensenyament i aprenentatge millorats digitalment. De fet, la mostra inclou universitats de mida i antiguitat dispars ubicades en diferents països europeus com França, Noruega, Polònia, Portugal i Espanya. Per tant, el desenvolupament professional i l'aprenentatge organitzacional són possibles en la mesura que algunes docents simplement ajudin els seus col·legues a adoptar estratègies d'aprenentatge combinat per a les seves classes. Atès que aquests coneixements tècnics existeixen, una estratègia de futur consisteix precisament a compartir idees i posar-les en comú.



## **PART III. Recomanacions finals**

La formació universitària europea és un reflex de la societat multipantalla actual, ja que coexisteixen contextos d'aprenentatge híbrids com un continu entre la formació presencial a l'aula i l'educació en línia a través de diversos suports digitals. Tanmateix, tant en la literatura especialitzada en el tema com en els resultats procedents de l'estudi empíric que hem presentat anteriorment, es constata que el recurs a les tecnologies *per se* no suposa necessàriament una millora en la qualitat de l'educació, sinó que serà l'ús que se'n faci el que pugui contribuir a desenvolupar un enfocament metodològic innovador. Per això, serà necessari generar processos d'aprenentatge que permetin l'obertura d'espais de reflexió i autoregulació en les classes recorrent a les tecnologies, per tal d'aprofitar al màxim els conceptes d'ubiquïtat i flexibilitat en l'aprenentatge. Així doncs, com a resultat de l'estudi anterior, es presentaran a continuació una sèrie de pautes que pretenen treure el millor partit d'un context d'aprenentatge híbrid, però, sobretot, que vetllen pel desenvolupament de la competència autònoma i digital de les estudiants d'avui.

En primer lloc, es recomana analitzar el marc general de l'assignatura i tots aquells aspectes que configuren l'enfocament metodològic: el programa, la definició d'objectius d'aprenentatge o el tipus de materials didàctics proposats. Derivat de l'anterior, convé analitzar igualment quin és el paper que es proposa tant per a la docent com per a la discent i comprovar si tots els elements estan alineats perquè l'estudiant sigui el centre de l'aprenentatge. Per a tal efecte, es descartarà la transmissió unidireccional del saber i es promourà una inversió de rols en els quals l'estudiant vagi guanyant autonomia. Al seu torn, el paper de la metodologia d'avaluació és determinant, ja que aquesta ha de ser diversificada i combinar moments d'avaluació formativa i sumativa. Caldrà dissenyar i integrar en l'avaluació (seqüències de) tasques (individuals o col·laboratives) o projectes, i preveure espais de reflexió discent en suport digital sobre aquests processos d'elaboració

que potenciïn l'autoregulació, la creativitat, l'aprenentatge col·laboratiu i l'alfabetització digital de les estudiants. D'aquesta manera, aquestes alteracions permeten:

- 1) Un aprenentatge significatiu i proactiu per part de les estudiants que permeti augmentar la seva motivació i que possibiliti la recepció de retroalimentació digital informativa, estimulants i amables centrada en exercicis concrets de les estudiants.
- 2) Promoure la gestió del temps, amb l'alternança de sessions síncrones i asíncrones en una lògica d'estratègies d'aprenentatge flexibles, autònomes i ajustables.
- 3) Atribuir a les tasques, seqüències de tasques o projectes un pes proporcional al treball realitzat tant de les estudiants com de les professors (enviament de retroalimentació formativa).
- 4) Estructurar les interaccions entre professors i estudiants creant espais de reflexió perquè aquestes últimes puguin monitoritzar la seva progressió d'acord amb les observacions de les docents i perquè les estudiants desenvolupin les seves competències generals (saber aprendre, saber fer o saber ser) i específiques sobre un tema (saber).
- 5) Dissenyar activitats que contribueixin al desenvolupament de la competència digital de les estudiants, que les permeti gestionar la seva identitat digital, la creació de continguts digitals i l'aprenentatge col·laboratiu.
- 6) Gestionar un espai pedagògic polifacètic i familiaritzar-se amb el funcionament de diferents Espais Virtuals d'Aprenentatge institucionals (Mahara, Moodle, Blackboard), murs virtuals (Padlet, etc.), suports digitals (Wiki, Wix, Webnode, etc.) o eines inicialment destinades al joc (programes com Discord o Kahoot) que permetin acompanyar el desenvolupament d'aquestes tasques i projectes de forma individual o col·laborativa, i alhora enviar una retroalimentació efectiva, seleccionant posteriorment les plataformes de treball més adequades.

- 7) Treballar a l'aula estratègies de creació de continguts per a la xarxa (competència transversal dels estudis d'ensenyament superior), millorant l'alfabetització digital i multimodal de forma natural, en simultani amb altres aprenentatges acadèmics.
- 8) Desenvolupar la competència digital de les estudiants pel que fa a l'escriptura a la xarxa i les característiques dels textos multimodals i hipertextuals. La dimensió multimodal permet construir un discurs a través de la pantalla mitjançant diferents modes semiòtics interrelacionats: la imatge (fixa i en moviment) i el so (paraula, música i soroll), mentre que la hipertextualitat ofereix diferents possibilitats de navegació al llarg del text, oferint la possibilitat d'escollir l'itinerari de lectura a partir dels hipervincles introduïts al document.

Pel que fa a l'adopció de procediments concrets, els resultats de la recerca empírica duta a terme durant el projecte ens indiquen que la introducció organitzada en les programacions de portafolis digitals d'aprenentatge va aconseguir potenciar l'autonomia de les alumnes de forma eficaç. Recordem que una part substancial de les estudiants que van participar en el projecte (propers al 40% d'un univers d'estudiants superior a les 300 alumnes) ha fet servir portafolis d'aprenentatge. L'anàlisi dels resultats quantitatius (qüestionari) i qualitius (entrevistes i grups focals) ens permet afirmar que aquelles alumnes que han realitzat el portafolis mostren una autopercepció més positiva de determinats aspectes de la seva competència digital. Som conscients, però, que tot i la varietat d'assignatures i universitats en què s'ha implementat el projecte, aquesta mostra encara és massa petita per il·lustrar aquest potencial en totes les especialitats acadèmiques en què treballa la majoria de les universitats. No obstant això, amb la informació recaptada fins al moment és possible esmentar algunes de les condicions que permeten integrar aquest recurs de manera eficaç en les programacions dels cursos d'ensenyament superior. Enumerarem algunes d'elles:

1. Atès que els portafolis digitals proporcionen retrats longitudinals i versàtils del potencial de les estudiants en una determinada àrea de saber, basant-se en peces

d'evidència concreta, com gravacions orals i textos escrits, és important, en primer lloc, identificar aquells programes informàtics o paquets de programari més adequats per a la seva implementació. Amb relació a aquest aspecte, abans de la implementació és important també autoavaluar el nivell de competència digital de cada docent i intentar formar-se en aquesta dimensió per superar els desafiaments que la utilització de recursos virtuals pot provocar, ja que també s'han recollit evidències en aquest estudi que són de vegades les pròpies docents qui tenen dificultats en aquest àmbit.

2. D'altra banda, la bibliografia especialitzada també revela que, tot i que les nostres estudiants siguin considerades natives digitals, el seu nivell de competència digital, pel que fa a l'aprenentatge (autonomia, pensament crític) i a la construcció de portafolis digitals, pot presentar deficiències. En conseqüència, convé acompanyar el procés de construcció dels portafolis digitals en sessions síncrones i proporcionar orientacions clares sobre el tipus de plataformes que poden seleccionar, com ha de ser-ne l'estructura i el disseny de navegabilitat de les pàgines o quines són les característiques de la construcció de discursos multimodals i hipertextuals.
3. Després de la fase de construcció i disseny del portafolis digital, és important que les estudiants entenguin quins són els objectius d'aquesta activitat que es desenvoluparà de forma longitudinal al llarg del curs. Per tant, serà necessari proporcionar indicacions sobre el que es pretén que facin i com ho han de fer, indicant terminis concrets per a la fase de producció d'informació, revisió i recepció de retroalimentació (*feedback*).
4. Amb relació a l'avaluació, en utilitzar aquest tipus d'activitats s'està promovent una avaluació formativa que té lloc al llarg del procés. A més, caldrà especificar des del principi quin tipus d'informació s'ha d'introduir a la pàgina, amb quina freqüència i com seran enviades les observacions o comentaris de la docent. En aquest sentit, és rellevant cerciorar-se que les estudiants són capaces de realitzar una estimativa del temps i treball que hauran de dedicar a aquesta activitat, amb

la intenció que entenguin que el pes d'aquesta activitat en l'avaluació és proporcional a l'esforç realitzat, tant per discents com per docents. D'aquesta manera, aquesta eina digital torna el procés d'aprenentatge transparent, ajuda a la planificació estructural de la matèria objecte d'estudi i estimula la responsabilitat compartida, la presa de decisions i la resolució de conflictes.

5. Des del punt de vista docent, el portafolis reflexiu permet millorar la planificació de la docència. És imprescindible seleccionar els aspectes de la formació que seran sotmesos a reflexió o (auto)crítica per part de les alumnes, potenciant la verbalització oral i escrita dels processos reflexius i evitant respostes automatitzades. En aquest sentit, els tipus d'activitats objecte d'estudi promouen un aprenentatge basat en la indagació i en la recerca, a través de les quals l'estudiant fomenta la seva llibertat de creació i execució i desenvolupa habilitats com la resolució de problemes, l'autoregulació, recerca activa de l'aprenentatge, del coneixement i de l'educació o el desenvolupament del pensament crític, relacionades totes elles amb les competències generals i l'autonomia. Es propicia així un canvi en els rols de discents i docents.
6. Els resultats de l'estudi empíric constaten que l'aprenentatge híbrid afavoreix una retroalimentació que estableix relacions significatives entre els criteris d'avaluació i les tasques lliurades per les estudiants. Els portafolis reflexius digitals recullen evidències tangibles (gravacions, imatges, escriptura acadèmica o creativa, informes d'activitats, etc.) que documenten el desenvolupament de les estudiants i dibuixen un retrat longitudinal del que l'alumna és capaç o no en una àrea específica.
7. Al seu torn, s'ha comprovat que per enviar retroalimentació docent l'ús de rúbriques permet establir un equilibri entre el temps dedicat a l'enviament de retroalimentació individual i el pes que té la tasca en la metodologia d'avaluació de cada assignatura. De fet, en aquest manual per a professores s'ha presentat un model de rúbrica, dissenyat específicament per a aquest projecte, que ha focalitzat aspectes estructurants de l'aprenentatge. Aquesta eina compta amb una sèrie

d'escala que permeten no només avaluar el resultat de les tasques enviades, sinó també descriure clarament i de forma precisa la (falta de) progressió de les estudiants en les competències que s'avaluen (nivell d'autoregulació) gràcies a la combinació d'informació qualitativa i quantitativa. D'aquesta manera, es donaria resposta a algunes deficiències assenyalades per les alumnes i recollides en l'estudi empíric relacionades amb la recepció més detallada de l'avaluació.

8. Finalment, podem afirmar que en aquest estudi l'ús del portafolis ha tingut un impacte positiu en la forma d'ensenyar i preparar les estudiants, atès que aquelles professores que han fet servir portafolis promouen dinàmiques que resulten essencials per al desenvolupament de la competència autònoma de les seves estudiants.

## **Anàlisi de la retroalimentació docent**

Per desenvolupar l'autonomia docent, en el marc del projecte ens ha semblat rellevant analitzar el tipus i qualitat de retroalimentació (*feedback*) que s'ha anat enviant a les estudiants en les diferents assignatures. Gràcies a l'estudi empíric ha estat possible triangular informació procedent de diferents fonts (qüestionari, entrevistes o grups focals) i constatar el següent:

- Seguint un patró adequat de retroalimentació, que compleix amb les regles bàsiques de cortesia, amabilitat i relació amistosa, la retroalimentació millorada digitalment augmenta la capacitat de les estudiants per avaluar el resultat de les tasques en diversos nivells d'aprenentatge (a nivell de llicenciatura, màster o doctorat, com també en diplomes de formació professional contínua).
- L'enviament de retroalimentació efectiva i en temps útil en modalitat virtual (aspecte elogiat per les estudiants en les dades recollides a través del qüestionari), pot contribuir tant al desenvolupament de les estratègies d'aprenentatge cognitives com metacognitives, ja que les tasques de reflexió en portafolis obliguen les discentes a utilitzar contínuament estratègies metacognitives de

planificació, monitoratge, avaluació, presa de decisions i assumpció de responsabilitats.

- En general, la tutorització formativa permet que les estudiants transitin d'una fase inicial o *descriptiva* (caracteritzada per la presència de processos de baixa complexitat cognitiva, com descripcions o resums d'activitats, recollits a la base de la piràmide de Bloom, 1956, i següents adaptacions), cap a una *fase interpretativa* (en la qual les reflexions es van transformant en processos de major complexitat cognitiva). En aquesta darrera fase es fa palesa una ampliació de la consciència de les estudiants sobre l'ús de diferents estratègies d'aprenentatge (com la interpretació de necessitats, la planificació, autoavaluació o recerca de recursos des d'una perspectiva crítica i objectiva), així com un major monitoratge i avaluació de determinats paràmetres del procés d'aprenentatge. Tanmateix, és freqüent que algunes estudiants es mantinguin en la fase inicial o descriptiva de l'aprenentatge a causa de diferents factors, un d'ells en el present estudi, tal com es constata en les respostes al qüestionari, és la manca de motivació extrínseca per millorar en les qualificacions de l'assignatura.
- La retroalimentació entre iguals o *peer feedback* resulta igualment eficaç en l'aprenentatge.
- La tutorització pot adoptar dues direccions: a) incidir en la valoració de les evidències d'aprenentatge corresponents a les fases d'estudi ja passades (*feedback*); b) orientar o anticipar els propers passos per a la consecució de metes o objectius d'una seqüència de tasques o tasques específiques (denominat com *feed forward* o *flipped feedback*).
- S'ha comprovat que aquest tipus d'ensenyament, més personalitzat, no només potencia l'autoestima, com també té un efecte empoderador en les estudiants, afavorint la seva percepció i la construcció de la seva identitat com a aprenent.

Per finalitzar, en els resultats dels instruments de recerca implementats durant el projecte es constata que:

- La mostra d'institucions inclou universitats de diferent grandària i antiguitat en diferents països europeus com França, Noruega, Polònia, Portugal i Espanya. Una conclusió d'aquesta anàlisi és que ha detectat exemples interessants de pràctiques híbrides en totes les institucions. Per tant, el desenvolupament professional i l'aprenentatge organitzacional són possibles en la mesura que algunes docents simplement ajudin les seves col·legues a adoptar estratègies d'aprenentatge híbrid per a les seves classes.
- Atès que aquests coneixements tècnics existeixen, una estratègia de futur precisament consisteix a compartir idees i posar-les en comú, analitzar el tipus de retroalimentació enviada a les estudiants a partir de cada tasca amb la intenció de revisar les seves pràctiques i obrir oportunitats per a la innovació i la millora.

## **Quadre 1. Principals aspectes a tenir en compte**

### **Aspectes generals**

- Analitzar el marc general de l'assignatura: programa, objectius, metodologia, materials didàctics, avaluació, etc.
- Organitzar l'assignatura al voltant de la figura de l'alumna com a centre de l'aprenentatge.
- Quan sigui possible, alternar sessions síncrones i asíncrones.
- Establir estratègies d'aprenentatge flexibles i autònomes.
- Demanar tasques o projectes realistes que s'ajustin al temps de què disposen tant les alumnes com les professores.



- Estructurar les interaccions entre docents i estudiants de manera que es permeti monitorar el treball i la progressió de les estudiants.
- Proposar activitats que fomentin el desenvolupament de la competència digital i multimodal a través del treball col·laboratiu.

### **Disseny de portafolis digitals**

- Identificar programes informàtics, aplicacions i plataformes adequats per a la implementació dels portafolis digitals.
- Explicitar els objectius de l'activitat de construcció del portafolis digital, així com altres indicacions pràctiques considerades rellevants (terminis, avaluacions, ...).
- Seleccionar els moments i les activitats en què se centrarà la reflexió perquè les estudiants desenvolupin competències de pensament crític i autonomia.
- Usar rúbriques de retroalimentació per optimitzar el temps dedicat al *feedback*, així com la comunicació efectiva entre professorat i alumnat.

### Anàlisi i qualitat de la retroalimentació

- Enviar retroalimentació (*feedback*) efectiva i en temps útil en modalitat virtual que contribueixi tant al desenvolupament de les estratègies d'aprenentatge cognitives com metacognitives.
- Promoure una tutorització formativa que permeti evolucionar d'una fase inicial descriptiva cap a una altra interpretativa.
- Incidir en la valoració en les evidències d'aprenentatge de fases d'estudi ja passades (*feedback*).

- Anticipar els passos per a la consecució d'objectius d'una seqüència de tasques (*feed forward* o *flipped feedback*).
- Potenciar la retroalimentació entre iguals, *peer feedback*, sempre que sigui constructiva i amable.

## LLISTA DE REFERÈNCIES

- 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. In 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. In 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. (2020a). Nuevo curso universitario: ¡No más Zoom, por favor!. *The Conversation*. <https://theconversation.com/nuevo-curso-universitario-nomas-zoom-por-favor-143482>

- Cánovas, M. (2020b). Entorno personal de aprendizaje y portafolios electrónicos en estudios de traducción. *E-AESLA*, 6, 278-289.  
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/20.pdf>
- 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. In 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. In 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

- 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.  
[https://education.illinois.edu/docs/defaultsource/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/defaultsource/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](https://www.fess.ie/images/stories/Blended_Learning/BlendedLearningHandbook2020.pdf)
- Fullana, N. & Bordons, G. (2019). Consideraciones finales: la voz de los estudiantes. In 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>
- 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.

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

[https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](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. In 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 Casebased 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. In 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](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>

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

- 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](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>
- Palau, R. & Mogas, J. (Eds.). (2022). *La Competència Digital Docent al Màster de Formació del Professorat de les universitats de Catalunya*. Octaedro.
- 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* [Tesi doctoral]. Universidad de Huelva. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/16994/A\\_competencia\\_comunicativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/16994/A_competencia_comunicativa.pdf?sequence=2)
- Ruiz de Zarobe, 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 Zarobe, Y. (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. In 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. In 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*. [Tesi doctoral]. 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*. [Tesi doctoral]. Universidad de la Laguna.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. [Tesi doctoral]. Universidade do Minho.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103- 117). Prentice-Hall International Ltd.

## Annexos

### Annex 1.- Qüestionari a estudiants

#### QÜESTIONARI REFLEXIU DE LES ESTUDIANTS

Emmarcat al projecte BLEARN\_AUTONOMY, aquest qüestionari busca recollir informació sobre l'impacte dels portafolis digitals en el procés d'aprenentatge dels i les estudiants d'educació superior. Es divideix en quatre parts i es pot respondre en 12 minuts aproximadament.

Enllaç al qüestionari original (pretest): <https://blearn-autonomy.eu/questionari/>

#### CONSENTIMENT INFORMAT

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

*Tipus d'escala que apareixen al qüestionari:*

(Selecciona tantes opcions com calgui)

*Selecció múltiple*

(Escala d'acord)

1. Totalment en desacord

2. En desacord
3. Ni d'acord ni en desacord
4. D'acord
5. Totalment d'acord

(Escala de freqüència)

1. Mai
2. De vegades
3. Freqüentment
4. Amb molta freqüència
5. Sempre

### **1a part: Dades sociobiogràfiques**

- a) Nom i cognoms
- b) Correu electrònic
- c) Vas néixer al país on estudies actualment? Si no, escriu a quin país vas néixer.
  - Sí
  - No \_\_\_\_\_
- d) Gènere
  - Femení
  - Masculí
  - Altres
  - Prefereixo no dir-ho
- e) Any de naixement

f) Llengua materna

- Anglès
- Català
- Espanyol
- Francès
- Polonès
- Portuguès
- Altres \_\_\_\_\_

*ESTUDIS ACABATS*

g) Quin és el nivell més alt d'estudis que has acabat?

- Secundària
- Cicle formatiu de grau superior
- Grau
- Màster
- Doctorat

*ESTUDIS EN CURS*

h) Universitat d'estudis actuals

- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
- Universidade do Minho (UM)
- 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) Grau o màster en què estàs matriculat/da:

j) Des de quina assignatura has estat convidat/da a participar en aquesta investigació?

*EINES I CONNEXIÓ*

k) Quins dispositius electrònics utilitzes per treballar en línia? (Selecciona tantes opcions com calgui)

Smartphone

Ordinador personal

Ordinador compartit

Ordinador públic

Altres \_\_\_\_\_

l) Pots participar còmodament en cursos en línia? En cas que no ho puguis fer, explica per què.

- Sí
- No \_\_\_\_\_

## 2a part - Experiència dels estudiants en metodologies per al desenvolupament de l'autonomia

*Si us plau, respon segons la teva experiència com a estudiant.*

- a) En la meva experiència com a estudiant, a la majoria d'assignatures s'utilitzen els mateixos mètodes d'ensenyament. (Escala d'acord)
- b) En la meva experiència com a estudiant he participat a assignatures en què... (Escala d'acord)
  - i. La presa de decisions es comparteix entre professors i estudiants.
  - ii. Es convida als i les estudiants a augmentar la consciència del procés d'aprenentatge. Per exemple, reflexionar sobre com aprendre amb més eficàcia o quines poden ser les etapes del procés d'aprenentatge.
  - iii. Es tenen en compte les estratègies d'aprenentatge de forma implícita: identificació de dificultats en l'aprenentatge, identificació de necessitats d'aprenentatge, planificació de l'aprenentatge, identificació de recursos d'aprenentatge, implementació d'eines de reflexió (per exemple, portafolis d'aprenentatge).

- iv. S'esmenten explícitament les estratègies d'aprenentatge. Per exemple, es presenten i practiquen certes estratègies de manera controlada.
- c) En la meua experiència com a estudiant he hagut de fer algun tipus de treball fora de classe. (Selecciona tantes opcions com calgui)
  - i. Exercicis de sistematització de continguts tractats a classe
  - ii. Treball col·laboratiu
  - iii. Treball individual
  - iv. Preparació de continguts teòrics
  - v. Treballs de recerca sobre temes d'estudi
  - vi. Altres \_\_\_\_\_
- d) Les següents pràctiques docents desenvolupen un pensament crític. En la meua experiència com a estudiant he participat en assignatures en què... (Selecciona tantes opcions com calgui)
  - i. S'anima els estudiants a formular preguntes rellevants
  - ii. Es promou la recerca de solucions a problemes
  - iii. Es fomenta l'avaluació de les afirmacions i arguments
  - iv. Es facilita que els estudiants diguessin que no entenen algun concepte
  - v. L'anàlisi de problemes es proposa detalladament
  - vi. Es dedica temps a la reflexió crítica sobre contextos, especialment sobre variables que afecten l'aprenentatge
  - vii. Es proposa negociar i descobrir estratègies positives per fer sentir la veu dels i les estudiants
- e) En la meua experiència com a estudiant, he participat en assignatures en què es promou el desenvolupament de la competència digital dels i les estudiants.
  - i. Sí
  - ii. No
- f) En la meua experiència com a estudiant, he participat en assignatures en què es produeix la interacció entre professors i estudiants...
  - i. En línia

- ii. A una aula física
- iii. A ambdues, en línia i a una aula física (híbrid)

### **3a part (I): Experiència dels estudiants amb el feedback (retroacció) del professorat**

*Si us plau, respon segons la teva experiència general com a estudiant en relació amb el feedback (retroacció) del professorat. (PRETEST)*

*Si us plau, respon segons la teva experiència a l'assignatura des de la qual has estat convidat/da a participar en aquest qüestionari. (POSTEST)*

- a) Sobre el tipus de feedback (retroacció) que he rebut en la meva experiència com a estudiant... *(Escala de freqüència)*
  - v. El professorat dona feedback al final de l'assignatura
  - vi. El feedback del professorat afecta significativament l'aprenentatge
  - vii. El feedback del professorat és útil per aprendre
  - viii. El període de temps en què rebo feedback és útil per al meu aprenentatge
  - ix. El feedback del professorat se centra en qualificar amb una nota les activitats d'avaluació
  - x. El feedback del professorat se centra en reformular les activitats
  - xi. El feedback del professorat se centra en l'aprenentatge com a resultat
  - xii. El feedback del professorat se centra en l'aprenentatge com a procés
  - xiii. El feedback del professorat m'ajuda a identificar recursos d'aprenentatge
  - xiv. El feedback del professorat m'ajuda a planificar el meu aprenentatge
  - xv. El feedback del professorat m'ajuda a controlar el meu aprenentatge
  - xvi. El feedback del professorat s'ofereix de manera individual
  - xvii. El feedback del professorat es dona col·lectivament
- b) Els propòsits del feedback (retroacció) dels professors/es que he rebut en la meva experiència com a estudiant eren... *(Selecciona tantes opcions com calgui)*

- i. Aclarir els objectius i resultats d'aprenentatge
  - ii. Augmentar la motivació i el compromís amb el procés d'aprenentatge
  - iii. Supervisar i ajudar a desenvolupar diferents resultats d'aprenentatge (tasques, projectes, presentacions, etc.)
  - iv. Ampliar el meu desenvolupament del pensament crític
  - v. Fomentar l'ús de la coavaluació o la revisió entre iguals
  - vi. Seguir el desenvolupament de tasques relacionades amb processos cognitius complexos
  - vii. Supervisar i ajudar al desenvolupament de tasques orientades a problemes
  - viii. Ampliar la consciència del meu procés d'aprenentatge
  - ix. Ampliar la consciència del meu estil cognitiu
  - x. Interpretar el significat de certs errors per augmentar la meva consciència de la fase del procés d'aprenentatge en què em trobo
- c) El professorat ha interactuat en línia amb mi mitjançant... (Selecciona tantes opcions com calgui)
- i. Correu electrònic
  - ii. Fòrums de debat
  - iii. Videoconferència
  - iv. Altres \_\_\_\_\_
- d) He escrit diaris d'aprenentatge o portafolis reflexius.
- i. Sí [ Si diuen SÍ, el qüestionari es dirigeix a la 3a PART (II) ]
  - ii. No [ Si diuen que NO, el qüestionari es dirigeix a la 4a PART ]

### **3a part (II): Portafolis d'aprenentatge**

*Si us plau, respon segons la teva experiència general com a estudiant en relació amb l'ús de portafolis d'aprenentatge. (PRETEST)*

*Si us plau, respon segons la teva experiència a l'assignatura des de la qual has estat*



***convidat/da a participar en aquest qüestionari. (POSTEST)***

- a) Segons la meva experiència com a estudiant, la realització de portafolis de reflexió o diaris d'aprenentatge va ser una experiència productiva i va tenir un impacte positiu en el meu aprenentatge. (Escala d'acord)
- b) He utilitzat els següents suports digitals per produir el meu portafolis digital: (Selecciona tantes opcions com calgui)
- i. Mahara
  - ii. Sistemes de gestió de l'aprenentatge (LMS): Blackboard, Moodle
  - iii. Pàgines web
  - iv. Blogs
  - v. Genially
  - vi. Canva
  - vii. Servidor Discord
  - viii. Altres \_\_\_\_\_
- c) Quin pes tenien els portafolis en l'avaluació? Escriu-ne el percentatge (si no s'utilitzava per a l'avaluació, escriu 0).
- a. \_\_\_\_\_ %
- d) Quina rellevància atribueixes al portafolis a la teva formació universitària? Indica el teu grau d'acord amb les afirmacions següents. (Escala d'acord)
- iii. M'ajuda a reforçar l'aprenentatge derivat dels continguts de l'assignatura
  - iv. Contribueix a assolir els objectius d'aprenentatge del curs
  - v. Millora la meva capacitat per ser conscient del meu progrés en la matèria
  - vi. No aporta una contribució significativa al meu procés d'aprenentatge
  - vii. Treu temps a altres activitats que contribueixen de manera més eficaç a la meva educació
  - viii. No és gens rellevant
  - ix. Contribueix només en alguns aspectes específics
- e) La participació al portafolis ha contribuït a ... (Escala d'acord)

- i. Reforçar el coneixement específic de la matèria
- ii. Desenvolupar un pensament crític
- iii. Resoldre problemes de manera individual i col·laborativa
- iv. Autoavaluar el meu aprenentatge
- v. Millorar la meva planificació
- vi. Adonar-me de la importància de les estratègies d'aprenentatge

#### **4a part: Competència digital**

*Si us plau, respon segons la teva experiència general com a estudiant en relació amb la teva competència digital. (PRETEST)*

*Si us plau, respon segons la teva experiència a l'assignatura des de la qual has estat convidat/da a participar en aquest qüestionari. (POSTEST)*

- a) Pel que fa a informació i alfabetització de dades, soc capaç de: (Escala d'acord)
  - i. Navegar, cercar i filtrar dades, informació i contingut digital
  - ii. Avaluar dades, informació i contingut digital
  - iii. Gestionar dades, informació i contingut digital
- b) Pel que fa a comunicació i col·laboració, soc capaç de: (Escala d'acord)
  - i. Interaccionar a través de tecnologies digitals
  - ii. Compartir mitjançant tecnologies digitals
  - iii. Exercir la ciutadania per mitjà de tecnologies digitals
  - iv. Col·laborar a través de les tecnologies digitals
  - v. Utilitzar adequadament codis de conducta i cortesia (Netiqueta)
  - vi. Gestionar la meva identitat digital
- c) Pel que fa a creació de continguts digitals, soc capaç de: (Escala d'acord)
  - i. Desenvolupar contingut digital
  - ii. Integrar i reelaborar continguts digitals
  - iii. Identificar drets d'autor i llicències
  - iv. Citar fonts adequadament

- d) Pel que fa a seguretat, soc capaç de: (Escala d'acord)
- i. Protegir dispositius
  - ii. Protegir dades personals i privadesa
  - iii. Protegir la salut i el benestar
  - iv. Protegir l'entorn
- e) Pel que fa a la resolució de problemes, soc capaç de: (Escala d'acord)
- i. Resoldre problemes tècnics
  - ii. Identificar mancances de competència digital
  - iii. Identificar necessitats i respostes tecnològiques
  - iv. Utilitzar tecnologies digitals de forma creativa
- f) En general, tinc una actitud crítica envers les tecnologies i soc capaç d'avaluar els seus punts forts i febles. (Escala d'acord)
- g) En relació amb l'aplicació de les tecnologies a l'educació, crec que el desenvolupament de la competència digital contribueix a: (Escala d'acord)
- i. Desenvolupar la creativitat en l'aprenentatge
  - ii. Gestionar el feedback (retroacció)
  - iii. Millorar la comunicació amb altres estudiants
  - iv. Millorar l'aprenentatge col·laboratiu
  - v. Fer un seguiment de l'aprenentatge
  - vi. Organitzar l'aprenentatge
  - vii. Construir coneixement a partir de diferents fonts (multimodalitat)
  - viii. Llegir i comprendre recursos dinàmics i no només materials d'aprenentatge seqüencial (multimodalitat)
- h) En la meua experiència com a estudiant, crec que és rellevant promoure el desenvolupament de la competència digital. (Escala d'acord)

## Annex 2.- Guió d'entrevistes

El següent guió és l'original. Durant l'evolució de la investigació s'han adaptat lleugerament algunes preguntes.

*Les notes no revelen tots els aspectes de l'aprenentatge a l'educació superior. Quan un grup d'estudiants feu les vostres tasques i exercicis, també reflexioneu sobre l'interès d'aquestes activitats i comenteu si us han semblat interessants. En aquesta entrevista et farem preguntes sobre l'assignatura des de la qual t'hem convidat a participar.*

- L'assignatura ha estat presencial però també ha fet servir eines digitals. Ens podries explicar les teves experiències amb aquestes dues modalitats? T'aguiríem una resposta específica en la qual ens donis prou detalls que ens ajudin a planificar millor les classes en el futur.
- Quins passos has seguit per aconseguir la teva nota? Què has fet?
- Has seguit alguna guia amb orientacions? En el seu cas, on has trobat aquesta guia?
- Aquesta assignatura, què ha representat per a la docència i el teu aprenentatge?
- Com creus que aquesta assignatura ha influït sobre la teva manera d'entendre i de practicar l'educació?
- Com descriuries el suport que el professorat t'ha prestat i els comentaris que t'ha fet al llarg de l'assignatura?
- Creus que el professorat hauria de prestar més suport en les activitats presencials i en línia d'aquesta assignatura? Quin suport hauria de ser? De quin tipus?

### **Annex 3.- Guió de grups focals**

El següent guió (en anglès) es va utilitzar al grup focal de Varsòvia (11/05/2022).

A les preguntes inicials s'hi van afegir temes de verificació per aprofundir en les respostes si es feia necessari.

- 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 by 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?

# MANUAL PER A DOCENTS D'EDUCACIÓ SUPERIOR

BLEARN\_AUTONOMY

ASSOCIACIÓ ESTRATÈGICA ERASMUS +

Producte Intel·lectual 1

- 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?