

# **POTENCIAR A AUTONOMIA ATRAVÉS DO *FEEDBACK*:**

## **PROPOSTAS PARA UMA APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR**

Ana María Cea Álvarez

Pedro Dono López

M. Dolores Lerma Sanchis

Jordi Mogas Recalde

Carlos Pazos-Justo

Xavier Rambla





# **POTENCIAR A AUTONOMIA ATRAVÉS DO *FEEDBACK*:**

## **PROPOSTAS PARA UMA APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR**

Ana María Cea Álvarez

Pedro Dono López

M. Dolores Lerma Sanchis

Jordi Mogas Recalde

Carlos Pazos-Justo

Xavier Rambla



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



SERVICIO ESPAÑOL PARA LA  
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

## POTENCIAR A AUTONOMIA ATRAVÉS DO *FEEDBACK*: PROPOSTAS PARA UMA APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR

Ana María Cea Álvarez

<https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>

Pedro Dono López

<https://orcid.org/0000-0003-0780-6982>

M. Dolores Lerma Sanchis

<https://orcid.org/0000-0001-6704-5199>

Jordi Mogas Recalde

<https://orcid.org/0000-0003-3385-5534>

Xavier Rambla

<https://orcid.org/0000-0003-1634-4003>

Carlos Pazos-Justo

<https://orcid.org/0000-0001-6172-3059>

1.ª edição: mês de março de 2023

ISBN: 978-972-8063-70-2

Este manual, Produto Intelectual 1, foi elaborado no âmbito do projeto BLEARN AUTONOMY (<https://blearn-autonomy.eu/>) e foi financiado pela Associação Estratégica Erasmus+ da Comissão Europeia (Ref. 2020-1-ES01-KA203-082513). Esta publicação é uma tradução realizada por [INOVTRAD](#) do manual original para professores escrito em espanhol:

Cea Álvarez, A. M., Dono López, P., Lerma Sanchis, M. D., Mogas Recalde, J., Pazos-Justo, C., e 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>



## **Índice**

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

RESUM

RÉSUMÉ

SAMMENDRAG

STRESZCZENIE

## **INTRODUÇÃO**

### **PARTE I. Enquadramento teórico**

1. Novas ecologias de aprendizagem
2. Situar no mapa a autonomia e o ensino superior: princípios construtivistas e conectivistas para a aprendizagem cibernética
3. Desenvolvimento do pensamento crítico
4. Competência digital e autónoma
  - 4.1 Revisão conceptual da aprendizagem à distância/*online*; híbrida (*b-learning*); mista; presencial
  - 4.2 O novo papel das professoras e alunas nos ambientes de *b-learning*
  - 4.3 Formas de desenvolver a autonomia num contexto de aprendizagem híbrida
5. Aprendizagem autónoma e grelhas de avaliação para dar *feedback* e avaliar a capacidade de produção das estudantes: exemplos na UMinho

### **PARTE II. Dimensão empírica do projeto BLEARN AUTONOMY**

6. Descrição do projeto, conceção de instrumentos e análise dos resultados recolhidos
  - 6.1 Perfil das participantes e instrumentos
    - 6.1.1 Características sociobiográficas das participantes no questionário
    - 6.1.2 Perfil das participantes nas entrevistas
  - 6.2 Experiência das alunas em relação ao uso do portefólio para desenvolvimento da autonomia
  - 6.3 Experiência relativamente ao *feedback* docente
  - 6.4 Competência digital

7. Contribuição do *feedback* docente para a autonomia das estudantes

### **PARTE III. Recomendações finais**

Análise do *feedback* docente

### **BIBLIOGRAFIA**

#### ANEXOS

Anexo 1.- Questionário a estudantes

Anexo 2.- Guião de entrevistas

Anexo 3.- Guião de grupos focais

## RESUMEN

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

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

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

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

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



## **ABSTRACT**

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

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

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

The manual concludes with a series of recommendations addressed to the teachers so that they can introduce some changes in the methodology and pedagogical design in order to increase the metacognitive awareness of the higher education students, to encourage greater self-reflection and to develop their self-criticism, individual engagement and self-organisation.

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

## RESUMO

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

O enquadramento teórico, integrado por correntes construtivistas e conectivistas da aprendizagem, destaca a mudança transformadora de papéis entre estudantes e professoras, cujas estratégias dão prioridade à autorregulação, 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 das estudantes (grelhas de avaliação). A análise detalhada dos dados, que combina uma metodologia qualitativa e quantitativa, fornece provas de que o fornecimento de *feedback* docente, reforçado por ferramentas digitais, aumenta a capacidade de autorregulação das alunas. Entre as várias ferramentas educativas utilizadas, destaca-se o portefólio 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 docentes partilharam entre si no contexto do projeto, que identificam não só vários tipos de *feedback* sobre as diferentes atividades que as alunas realizam, mas também informações sobre o desempenho e progresso das estudantes.

O manual conclui com uma série de recomendações, dirigidas às docentes, com o intuito de introduzir algumas mudanças na metodologia de ensino e conceção pedagógica que procuram alargar a consciência metacognitiva das estudantes do ensino superior, encorajar uma maior autorreflexão e desenvolver a sua autocrítica, empenho individual e auto-organização.

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

## RESUM

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

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

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

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

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

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

## RÉSUMÉ

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

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

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

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

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

## **SAMMENDRAG**

Denne håndboken presenterer noen av resultatene fra samarbeidsforskningen utført i prosjektet BLEARN AUTONOMY, et samarbeidsprosjekt mellom flere 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.

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

Nøkkelord: Autonomi, tilbakemelding, hybrid læring og pedagogiske strategier

## STRESZCZENIE

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

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

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

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

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

## INTRODUÇÃO

Apesar de muitas professoras<sup>1</sup> do ensino superior estarem a ter experiências com a aprendizagem híbrida (*blended learning* ou *b-learning*), este conceito continua a ser desconhecido para a maioria das pessoas. Neste contexto, este manual pretende esclarecer em que consiste o *b-learning* e em que medida a aprendizagem híbrida<sup>2</sup> possibilita a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras. Por conseguinte, ao longo deste trabalho serão apresentadas algumas orientações que qualquer docente poderá seguir numa instituição de ensino superior para potenciar a autonomia na aprendizagem, utilizar recursos tecnológicos na preparação das suas aulas de modalidade híbrida ou melhorar a forma como fornece *feedback* aos seus estudantes. Neste sentido, este manual é o resultado de um trabalho interuniversitário e internacional, desenvolvido no âmbito de um projeto europeu, e que pretende servir de guia nestes e noutros temas essenciais para fazer face às mudanças necessárias no ensino superior da era em que vivemos.

Mais especificamente, trata-se do projeto Erasmus+ (Ref.<sup>a</sup> 2020-1-ES01-KA203-082513) BLEARN AUTONOMY, que consiste numa Aliança Estratégica que tem beneficiado das sinergias criadas entre diversas universidades europeias para potenciar o desenvolvimento da autonomia de estudantes e professoras do ensino superior na modalidade híbrida. O projeto, que teve início em novembro de 2020 e que será desenvolvido até fevereiro de 2023, foi liderado pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), com a colaboração ativa das seguintes instituições: Universidade do Minho (UMinho), Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), Universitetet i Stavanger (UiS), Université Catholique de Lyon (UCLy) e Uniwersytet Warszawski (UW).

O projeto BLEARN AUTONOMY realizou experiências com estratégias digitais inovadoras que melhoram o *feedback* docente e pretende não só fomentar o ensino colaborativo<sup>3</sup> entre instituições, mas também desenvolver políticas que incluam a aprendizagem híbrida. Entre os produtos finais, além de outros que foram criados durante

---

<sup>1</sup> Ao longo deste manual, o feminino será utilizado com valor genérico.

<sup>2</sup> A complexidade da definição do conceito levou-nos a adotar os termos “aprendizagem híbrida” ou “aprendizagem combinada” como sinónimos neste manual, apesar de o primeiro não corresponder à tradução literal do termo *b-learning*. A definição destes conceitos será completada no epígrafe 4.1.

<sup>3</sup> O segundo produto intelectual do projeto *Blearn Autonomy* foi desenvolvido pela UVic-UCC e consistiu na implementação de uma plataforma digital de fomento do ensino colaborativo entre as diferentes instituições. As instituições interessadas podem aceder ao formulário que se segue para solicitar acesso à plataforma: <https://forms.office.com/e/GZEdkAKprf>

o projeto, destacamos um manual direcionado para líderes (Dikilitas e Rambla, 2022) e docentes sobre políticas institucionais de aprendizagem híbrida e este trabalho, centrado em fornecer diretrizes baseadas na análise e melhoria da qualidade do *feedback* docente e discente, e na autonomia das estudantes do ensino superior.

Neste manual são apresentados, em primeiro lugar, os seguintes tópicos: a fundamentação teórica relacionada com o desenvolvimento da autorregulação, o fomento do pensamento crítico e a competência estratégica das estudantes num contexto de aprendizagem híbrida. Associado ao anterior, referem-se as novas metodologias que foram consolidadas no período pós-pandemia e que continuam a situar-se no centro do processo de ensino-aprendizagem à aluna-alvo e o desenvolvimento da sua competência autónoma em contextos digitais de aprendizagem.

Em segundo lugar, e para ilustrar os conceitos anteriores num contexto empírico, é apresentado detalhadamente o projeto BLEARN AUTONOMY e o seu alcance. O perfil das participantes e o enquadramento metodológico geral é descrito, para posteriormente fornecer uma análise dos diferentes cenários nos quais o projeto decorreu (combinando as aulas síncronas presenciais com o trabalho *online* e à distância) e outros resultados da investigação.

Por último, são descritos alguns procedimentos e recomendações pedagógicas inovadoras que promovem a autonomia das estudantes. Os procedimentos baseiam-se no envio de *feedback* docente de qualidade que contribui para reforçar os processos de autorregulação discente, tentando assim que o desempenho das alunas se aproxime da excelência no ensino superior.



## PARTE I. Enquadramento teórico

### 1. Novas ecologias de aprendizagem

No artigo “Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school”<sup>4</sup> Nóvoa e Alvim (2020)<sup>5</sup> referem a radical transformação do contexto de aprendizagem atual causada pela pandemia. Neste trabalho afirmam que, em poucos dias, o que era considerado impossível foi tornado realidade, pois tanto o tempo de aprendizagem como os espaços das aulas diversificaram-se claramente. A dicotomia presencial/virtual desapareceu e a aprendizagem *online*/inovadora é consolidada, enquanto se normaliza a aprendizagem ubíqua a partir de dispositivos digitais (Matos, 2014; Monteiro et al., 2012).

Neste novo cenário pedagógico, o modelo expositivo tradicional, baseado na transmissão unidirecional de conhecimento, perdeu terreno face ao modelo formativo-iterativo (Cánovas, 2020), focado em ampliar o processo cognitivo das estudantes. Por conseguinte, a transmissão de conteúdos, privilegiada no contexto educativo tradicional, sem deixar de ser relevante, deve proporcionar um papel diferente à aluna, segundo Ruiz de Zarobe (1997-98):

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.

Desta forma, as aulas expositivas tradicionais abrem-se a uma formação mais centrada nas competências, o que implica uma mudança de papéis de docentes e discentes, e potencia-se a autonomia (e, portanto, a motivação e responsabilização pela aprendizagem). Além disso, esta dimensão ocorre não só a nível individual, como também se demonstrou o impacto de propostas de atividades colaborativas no desenvolvimento da autonomia (Sánchez Godoy e Casal Madinabeitia, 2016). De igual

---

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

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

modo, o facto de a aluna tomar consciência do processo de aprendizagem é relevante. Assim, nas palavras de León Urquijo et al. (2014):

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

Por outro lado, hoje em dia “aprender” implica compreender os valores do mundo digital em que vivemos: uma cultura proativa, conectada, contextualizada e baseada em redes de aprendizagem (Ribeiro, 2019). Neste sentido, foram acelerados os processos de ensino-aprendizagem relacionados com as alfabetizações múltiplas e a criatividade, que servem de suporte à docência presencial e à distância em todos os níveis de aprendizagem.

Nesta nova corrente pedagógica, privilegiam-se as abordagens em que a estudante consegue aproveitar todos os recursos digitais ao seu alcance e evolui para um novo modo de aprender e de se (auto)avaliar, graças a princípios como a ubiquidade, a multimodalidade, a aprendizagem ativa, diferenciada e colaborativa, e ao desenvolvimento da metacognição e da autorregulação em ambientes virtuais ou híbridos (Cope e Kalantzis, 2016; Sharples, 2019). Ou seja, a adaptação a novos objetivos exige mais autonomia para: (a) tirar melhor partido dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante “AVA”); (b) ser capaz de seleccionar informações válidas, fiáveis e seguras a partir de diferentes recursos digitais, e adaptar-se e interagir com flexibilidade através de dispositivos digitais. Graças à sua ubiquidade, o ambiente virtual de aprendizagem permite que as estudantes participem nas atividades de aprendizagem ao seu ritmo e no local que mais lhes convenha. Além disso, quanto mais atrativa for a experiência de aprendizagem, graças ao reforço da motivação e da interação, mais probabilidade haverá de as alunas participarem no curso (FESS, 2020, p. 13).

Por sua vez, o conceito de “conectividade” contempla a realização de tarefas que se adaptem a diferentes interesses e necessidades das alunas, promovendo uma aprendizagem diferenciada. Se as estudantes investigam dentro dos seus temas de interesse, podem tirar partido de experiências “informais” de aprendizagem para continuar a evoluir e a relacionar a aprendizagem individual com o coletivo (Sharples, 2019; Torres Ríos, 2015, p. 213). Em suma, a utilização das tecnologias potencia uma

metodologia ativa (como acontece, por exemplo, na aula invertida) e contribui para o desenvolvimento da inteligência colaborativa. Permite também criar situações interativas reais e imersivas que explorem o poder dos desafios, projetos ou estratégias de gamificação para intensificar o processo. Por último, a utilização das tecnologias facilita o envio de um *feedback* recursivo no contexto de uma avaliação formativa.

Não obstante, o desenvolvimento da competência autónoma das estudantes continua a ser essencial para que estas não só possam desenvolver-se neste novo e complexo contexto marcado pela conectividade, mas também para que possam continuar a trabalhar a sua autodeterminação, autogestão e sentido crítico.

## **2. Situar no mapa a autonomia e o ensino superior: princípios construtivistas e conectivistas para a aprendizagem cibernética**

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 e Sinclair (1989, p. 3)

Tendo em conta a importância do conceito de autonomia para o projeto BLEARN AUTONOMY, começaremos por apresentar algumas definições sobre o mesmo enquadradas numa conjuntura pedagógica. Este conceito recebe contribuições de várias áreas, entre as quais se encontram as perspetivas construtivistas que defendem uma relação dinâmica entre a aluna e o saber, através de uma visão interpretativa da educação. Estamos perante o foco nas competências, no qual a estudante ampliará a sua consciência sobre o processo de aprendizagem, desenvolverá o seu pensamento crítico, as suas capacidades cognitivas e metacognitivas ou a cooperação e a comunicação entre as intervenientes no processo (Jiménez e Vieira, 2015, p. 15). Desta forma, pretende-se que a aluna deixe de ser uma consumidora passiva do saber para passar a ser uma consumidora crítica, responsável e produtora criativa de conhecimento<sup>6</sup> (Vieira, 1997, p. 27; Vera, 1997, p. 167). Todos estes pressupostos coincidem com a perspetiva apresentada por

---

<sup>6</sup> A forma como nos relacionamos com os produtos culturais e de lazer evidencia também uma mudança nos procedimentos de ensino-aprendizagem, pois, frequentemente, transformamos a informação que consumimos num novo produto (por exemplo, a partir de uma notícia de um jornal podemos elaborar uma notícia audiovisual, etc.), o qual, por sua vez, está ligado ao conceito de prosumidores de Scolari (2013).

Holec (1981, p. 3) no seu documento fundador, no qual afirmava que a autonomia é “a capacidade de assumir a responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem”. Neste sentido, convém enfatizar alguns dos procedimentos relacionados com uma aprendizagem autodirigida: (1) a identificação clara de objetivos; (2) a seleção adequada de métodos e técnicas de estudo; (3) a supervisão e a avaliação do procedimento de aquisição e, por último, (4) a reflexão crítica (Wenden, 1987, p. 11-12; Jiménez e Vieira, 2015, p. 26).

Assim, a *competência autónoma* remete-nos para um conceito amplo e transversal na aprendizagem que, por sua vez, está intrinsecamente ligado à *capacidade para autorregular* todas as dimensões do processo de aprendizagem e pôr em prática determinadas *estratégias* que estão normalmente orientadas para solucionar um problema concreto. Em termos gerais, o conhecimento que deriva da utilização das estratégias engloba duas dimensões: o domínio de estratégias dirigidas ao “fazer” algo (estratégias cognitivas) e as que são orientadas para desenvolver o “controlo e gestão” sobre a ação (estratégias metacognitivas). Esta última dimensão inclui diferentes microestratégias, como as que mencionaremos em seguida: (1) ser capaz de direcionar a atenção de forma seletiva; (2) ativar conhecimentos prévios; (3) avaliar o nível de compreensão dos objetivos ou conteúdos de aprendizagem; (4) saber planear e identificar adequadamente quais são os objetivos da tarefa e que meios utilizar para a concretizar; (5) supervisionar o desenvolvimento da atividade e o ato de aprendizagem (gestão do tempo, trabalho colaborativo, etc.); (6) (auto)avaliar os resultados tendo em conta os critérios de avaliação e reformular ou aplicar alterações quando for necessário em função do *feedback* recebido; (7) saber regular a eficácia das estratégias utilizadas; (8) supervisionar e avaliar o processo global de aprendizagem.

O conhecimento metacognitivo pode ser completado através do conhecimento da pessoa (identificando os seus pontos fortes e pontos fracos individuais), do processo de aprendizagem (requisitos e características de uma aprendizagem a longo prazo), da tarefa a desenvolver (natureza e exigências de diferentes exercícios concretos, recursos, fases de realização) e dos tipos de estratégias que têm resultados mais eficazes em cada fase. Assim, pode concluir-se que a autonomia é uma competência que implica o desenvolvimento de (micro)habilidades ou estratégias orientadas para regular ou controlar todo o processo de aprendizagem, tendo em conta diferentes variáveis como a dificuldade da tarefa, o tempo, a situação ou suporte através do qual ocorre a

aprendizagem, o estilo cognitivo, a capacidade para interagir com docentes e discentes, a motivação, a aptidão, a experiência anterior na área de aprendizagem, etc.

Na realidade, a docente, na medida em que fornece oportunidades de desenvolvimento da autonomia às suas estudantes, é vista como uma agente de mudança social (Jiménez, 2009, p. 188). Não obstante, a autonomia discente está condicionada pela necessidade de que as práticas pedagógicas sejam analisadas por parte das docentes e “start thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible” (Bobb, 2009, p. 107). Esta autora destaca vários procedimentos pedagógicos que podem ser postos em prática para favorecer a autonomia na aprendizagem: a) seguir uma abordagem direcionada para a ação; b) favorecer a negociação na aula com vista a que a aluna recupere a autoridade pedagógica e o poder discursivo; e c) ter em conta a diversidade das estudantes (Bobb, 2009, pp. 103-104).

Neste sentido, a autonomia docente pode ser definida como a capacidade e vontade de ajudar as aprendentes a assumir responsabilidade sobre a sua aprendizagem. Uma professora autónoma reflete sobre o seu papel e sobre a forma como o pode mudar. Nesta mesma linha, Jiménez, Lamb e Vieira (2007: 38) destacam a importância de proporcionar espaços de reflexão às estudantes, para que estas identifiquem as suas *crenças e conhecimentos* relativamente às variáveis pessoais, às tarefas de aprendizagem e às estratégias que podem colocar em prática para empreender o processo de aprendizagem.

### **3. Desenvolvimento do pensamento crítico**

O pensamento crítico adquiriu na atualidade uma nova importância pedagógica ao passar explicitamente a fazer parte dos pontos de interesse de investigadoras e docentes. Constitui, por exemplo, uma das dimensões transversais das oito competências essenciais da aprendizagem (Comissão Europeia, 2017), sendo especialmente importante no que se refere à competência digital (Sayós e Torras, 2019). Perante uma educação centrada na aquisição de conhecimento, o novo contexto mencionado, sob a premissa do *aprender a aprender*, deve promover o desenvolvimento de competências, entre as quais o pensamento crítico.

Definir o pensamento crítico não é tarefa fácil, pois existem inúmeras e diversas aproximações ao conceito e ao seu desenvolvimento. Parece factível entender que “todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad. Su principal función no es

generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera)” (López, 2012, p. 44). Uma definição possível, apesar de bastante genérica, seria: “Critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 2011, p. 1). O pensamento crítico, neste sentido, implica lidar com 15 capacidades (*vid.* Tabela 1). As primeiras capacidades (1-3) implicam uma clarificação básica; 4 e 5, as bases para uma decisão; 6 a 8, inferência; 9 e 10, esclarecimento avançado; e 11 e 12, suposição e integração. As capacidades 13 a 15 são capacidades complementares, mas muito relevantes.

**Tabela 1. Capacidades para o pensamento crítico**

1. Focar-se numa questão
2. Analisar argumentos
3. Pedir e fornecer esclarecimentos e/ou desafios
4. Avaliar a credibilidade de uma fonte
5. Observar e avaliar relatórios de observação
6. Deduzir e determinar dedução
7. Realizar inferências materiais (de uma maneira geral, “indução”)
8. Fazer e avaliar juízos de valor
9. Definir termos e avaliar definições, através de critérios apropriados
10. Atribuir suposições não declaradas
11. Considerar e raciocinar a partir de premissas, razões, suposições, posições e outras proposições com as quais discordam ou sobre as quais estão em dúvida, sem deixar o desacordo ou a dúvida interferir no seu pensamento (“pensamento de suposições”)

12. Integrar as disposições e outras capacidades na tomada ou defesa de uma decisão
13. Proceder de forma ordenada, apropriada à situação
14. Ser sensível aos sentimentos, nível de conhecimento e grau de sofisticação de outras pessoas
15. Empregar estratégias retóricas apropriadas à discussão e apresentação (oral e escrita), incluindo a utilização e reação a classificações de “falácias” de uma forma adequada. Os exemplos de classificações de falácias incluem “circularity” (circularidade), “bandwagon” (seguir a maioria), “post hoc” (dedução de causalidade), “equivocation” (equivoco), “non sequitur” (não consequente) e “straw person” (espantalho).

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

Para o desenvolvimento do pensamento crítico, a docente (López, 2012, p. 51), sobretudo enquanto mediadora em vez de transmissora de conhecimentos, deve promover um ambiente favorável, de abertura à autonomia e à reflexão e autorreflexão; um ambiente propício para que as alunas possam participar, expressando (e descobrindo) as suas ideias, crenças, opiniões ou sentimentos, por exemplo, com estímulo positivo e empatia por parte da docente. Neste sentido, as alunas deixam de ser um sujeito passivo e passam a adotar uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4. Competência digital e autónoma**

A Comissão Europeia (2007) identifica a competência digital como uma das oito competências fundamentais para a continuidade da aprendizagem de uma pessoa ao longo de toda a sua vida. Esta competência implica a utilização crítica e segura das tecnologias no trabalho, no tempo livre e na comunicação. Além disso, no documento da Comissão Europeia são identificadas as capacidades básicas relacionadas com a competência digital: a utilização de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, e para comunicar e participar em redes de colaboração através da internet (Comissão Europeia, 2007, p. 12).

Embora se recomende que esta competência transversal seja incluída pela docente nos programas educativos, existem algumas investigações sobre o nível de competência digital das docentes espanholas (Boumadan Hamed et al., 2022; Martín García, Gutiérrez

Pérez e Martín Lucas, 2021) e europeias em geral (Gaebel et al., 2021), que revelam uma carência formativa e informativa no uso generalizado de tecnologia nas aulas e que, apesar de um nível de apoio relativamente alargado por parte das instituições, os resultados não demonstram evidências claras sobre a utilidade dessas formações. Daqui se depreende que é necessário melhorar a formação em competências digitais e as oportunidades de desenvolvimento profissional, identificando abordagens úteis e que possam ser integradas e aceites por parte das docentes (Gaebel et al., 2021, p. 34).

Sobre esta dimensão, o *Quadro Comum de Competência Digital Docente*, elaborado pelo Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), destaca a centralidade que o Ministério da Educação, Cultura e Desporto espanhol atribui à competência digital das professoras no exercício da sua atividade. Neste documento, à semelhança do anterior elaborado pela Comissão Europeia (2007), são estabelecidas cinco áreas de competências (INTEF, 2017, p. 9):

1. *Informação e alfabetização informacional*: permite identificar, localizar, recuperar, armazenar informações, etc.
2. *Comunicação e colaboração*: possibilita a comunicação em ambientes digitais, partilhar recursos, conectar, colaborar e participar em comunidades e redes.
3. *Criação de conteúdo digital*: propicia a criação e edição de novos conteúdos (textos, imagens, vídeos...), etc.
4. *Segurança*: zela pela proteção de dados pessoais, da identidade digital, etc.
5. *Resolução de problemas*: contribui para a identificação de necessidades, seleção de ferramentas digitais adequadas, etc.

A partir destas áreas surgem mais vinte e uma competências, estruturadas em seis níveis de progressão (de A1 a C2), que, graças aos indicadores baseados em conhecimento, capacidades e atitudes, permitem identificar o nível de domínio digital de cada pessoa. O documento adota a definição de competência digital do *Parlamento Europeu e do Conselho* (2006) e as escalas que aparecem neste documento oferecem a possibilidade de as docentes diagnosticarem o nível de competência digital das estudantes.

Uma vez identificado o nível de competência digital da turma, o desafio educacional consiste em favorecer a ampliação desta competência, para que as alunas possam aplicar estratégias adaptadas ao novo contexto educativo através das TIC (Torres



Ríos, 2015). Em concreto, é enfatizado o papel das estratégias que favorecem a autorregulação da aprendizagem através dos AVA. Na verdade, Torres Ríos utiliza as bases do saber metacognitivo e aplica-as a princípios conectivistas, *know, how, know what, know where*, baseando-se em três estratégias de gestão: selecionar informação, ordenar e avaliar.

#### **4.1 Revisão conceptual da aprendizagem à distância/*online*; híbrida (*b-learning*); mista; presencial**

Um dos objetivos do projeto BLEARN AUTONOMY era ter experiências com estratégias digitais inovadoras para fomentar a aprendizagem colaborativa e combinada no ensino superior. Mais especificamente, pretendia-se impulsionar a autonomia das estudantes a partir de um contexto de aprendizagem híbrida (*blended learning* ou *b-learning*), tirando partido das potencialidades das ferramentas tecnológicas dentro e fora das aulas. Neste trabalho consideraremos a aprendizagem híbrida como a combinação de formação presencial (com professoras na sala de aula) e a educação *online* (aulas na internet ou através de um suporte digital). Em português, *b-learning* é um conceito também conhecido como aprendizagem semipresencial, aprendizagem mista, aprendizagem combinada ou aprendizagem híbrida.

Autores como Garrison e Kanuka (2004, citado por FESS, 2021, p. 3) entendem a modalidade híbrida como “a integração de experiências de aprendizagem presencial em aula com experiências de aprendizagem *online*”. Por sua vez, Driscoll e Carliner (2005) identificaram quatro tipologias de pedagogia que poderiam dar resposta a este tipo de aprendizagem, das quais destacamos as três primeiras: a) uma combinação de tecnologias baseadas na web; b) uma combinação de diversas abordagens pedagógicas (por exemplo, construtivismo, behaviorismo, cognitivismo); c) uma combinação de qualquer forma de tecnologia pedagógica com condições presenciais e instrutor (FESS, 2021, p. 10).

A capacitação presencial permite às professoras estar em contacto direto com as alunas, facilita a interação no mundo físico entre as estudantes e é uma ferramenta eficaz para a transmissão de conhecimentos. A sua utilização pode tornar mais eficiente a organização de tarefas, fomentar o trabalho em equipa e permitir uma atenção personalizada em função das necessidades de cada aluna. Por sua vez, a formação *online* oferece maior flexibilidade às estudantes para frequentar as aulas em qualquer altura e lugar e facilita o envio de todo o tipo de documentos (texto, vídeos, diapositivos, áudios,

infografias, etc.). Da mesma forma, é possível recolher uma grande quantidade de informação sobre o processo de aprendizagem levado a cabo por cada estudante. Além disso, esta metodologia pode aplicar-se a muitas alunas a um baixo custo e permite atualizar os conteúdos de forma muito mais rápida.

#### **4.2 O novo papel das professoras e alunas nos ambientes *b-learning***

O contexto (pós-)pandémico desencadeou a melhoria dos sistemas de gestão da aprendizagem (*Learning Management System*, a seguir designados LMS, ou *Learning Content Management System*, doravante LCMS) ou dos AVA e aumentou a presença da aprendizagem híbrida no ensino superior, que combina as modalidades virtual e presencial (Martín, Sánchez e Costa, 2019).

O auge desta modalidade demonstrou que as instituições de ensino devem empreender várias mudanças para minimizar os desafios que a nova realidade educativa implica: por um lado, é necessário renovar abordagens pedagógicas que se revelaram inviáveis em contextos de aprendizagem híbrida ou à distância e, por outro, devem oferecer, sistemática e exaustivamente, a possibilidade de reforçar o desenvolvimento da competência digital tanto por parte de docentes como de discentes (Leite, E., Lencastre, Silva, e Borges Neto, 2020).

Trata-se de favorecer um processo de aprendizagem adaptado à criação de novos espaços e tempos, mas também mais estratégico, que permita que as estudantes aprendam a desenvolver-se num modelo diferente do das aulas tradicionais. Ou seja, a pedagogia deve continuar a ocupar o lugar principal quando se trata de estruturar a modalidade híbrida de aprendizagem. Tal como destacam Lencastre e Coutinho (2015), embora o aspeto digital seja o que mais visivelmente motiva a mudança, é consensual que a utilização de tecnologias *per se* não pressupõe necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino (Padilla-Hernández, Gámiz Sánchez e Romero López, 2018).

Por todas estas questões, é necessário adaptar currículos, metodologias, programas, objetivos, materiais e inclusive implementar avaliações em modalidade híbrida (como recomendam Baloh, T. et al., 2019, citado por FESS, 2020, p. 12) aos novos contextos educativos (Monteiro, Moreira e Lencastre, 2015), tendo em conta as exigências que o *b-learning* implica: a criação de novos espaços de aprendizagem (distanciados das aulas tradicionais), a gestão do tempo, a alternância entre sessões síncronas e assíncronas numa lógica de estratégias de aprendizagem flexíveis, autónomas e ajustáveis. Apesar da importância do *b-learning* e da utilização de diversos dispositivos

tecnológicos para trabalhar, continua a não haver um corpo teórico que oriente os diferentes grupos envolvidos (docentes, líderes educacionais e estudantes) sobre como organizar esta modalidade emergente de ensino de forma eficaz para melhorar os resultados (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies e Gisbert Cervera, 2018).

Trata-se, definitivamente, de aproveitar o contexto atual no qual predomina uma sociedade de múltiplos ecrãs e a utilização de AVA inovadores para que a estudante continue a ser o foco principal. Além disso, as inovações nos currículos e nas abordagens metodológicas pretendem ampliar a autonomia e a capacidade crítica das estudantes (Monteiro, Moreira e Lencastre, 2015, p. 8), bem como promover a procura ativa da aprendizagem, do conhecimento e da educação, dando lugar a novos papéis tanto para discentes como docentes (Cope e Kalantzis, 2016). No seguimento do que foi exposto anteriormente, são enumeradas em seguida algumas das características que deveriam estar presentes no papel da estudante atual (Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez Garcies e Gisbert Cervera, 2018), que deve ser capaz de:

- Participar ativamente na sua aprendizagem, o que resulta numa aprendizagem mais eficaz, quer individual quer coletivamente (em pares ou grupos).
- Assumir a responsabilidade sobre a sua aprendizagem, através da aquisição de autonomia e autorregulação.
- Contribuir com a sua experiência, os seus interesses e a sua voz para a tarefa de aprendizagem.
- Recorrer a conhecimentos disponíveis de forma autónoma e por iniciativa própria.
- Trabalhar de forma individual e coletiva, partilhando conhecimento: pedagogia/aprendizagem colaborativa.
- Se adaptar a novos contextos de aprendizagem, combinando momentos presenciais e híbridos.
- Colocar em prática o princípio da ubiquidade da aprendizagem e assumir que este terá lugar ao longo da vida, incluindo fora do âmbito educativo tradicional e para lá do espaço da aula.
- Demonstrar abertura a novas tecnologias e participar em projetos digitais multimodais, tornando-se “produtoras de conhecimento”.
- Se autoavaliar e avaliar os seus pares de forma crítica, refletindo sobre a sua aprendizagem.

- Utilizar e fornecer *feedback* em interações em “redes sociais”, aprendendo em ciclos recursivos que envolvem colegas, especialistas e amigas, bem como professoras.

Por sua vez, o papel da docente contemplará as seguintes características, devendo ser capaz de:

- Criar projetos de aprendizagem para as suas alunas a partir dos objetivos de aprendizagem.
- Motivar as alunas a assumir mais responsabilidade na sua própria aprendizagem.
- Se adaptar a novas metodologias, pedagogias e contextos de aprendizagem, concebendo estratégias para o trabalho presencial e não presencial, momentos de contacto síncronos e assíncronos.
- Se sentir confortável a trabalhar em plataformas *online* e noutros espaços multimodais.
- Diversificar os tipos de avaliação ao longo do processo.
- Gerir um espaço pedagógico multifacetado.
- Ter em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das alunas.

Como vantagens do ensino *b-learning* poderíamos afirmar que potencia ritmos de aprendizagem diferentes, adaptados a cada aluna. Além disso, o envio de *feedback* pode resultar no aumento da autonomia, da motivação e da responsabilidade das estudantes. Por outro lado, apresenta algumas desvantagens, pois a utilização deste tipo de suportes exige uma maior dedicação para fornecer *feedback* individual, o que sobrecarrega o trabalho das docentes. Podemos mencionar também o aumento da possibilidade de fraude ou de apropriação de identidade e também, quando as pedagogias não estão adaptadas a este modelo híbrido, podem evidenciar-se carências a nível de autorregulação discente (gestão e organização da aprendizagem, em geral, ou do tempo, do trabalho ou dos conteúdos, em particular), desmotivação ou um menor fluxo de comunicação entre docentes e discentes.

Neste manual pretendemos destacar que a aprendizagem combinada favorece um *feedback* que estabelece relações significativas entre os critérios de avaliação e as tarefas entregues pelas estudantes. Investigações anteriores observaram que, na grande maioria das conceções de aprendizagem, as docentes assinalam os sucessos e fracassos das suas estudantes com base em quatro aspetos: as tarefas, o processamento dos conteúdos, a regulação das próprias aprendizagens e a identidade. O *feedback* é particularmente eficaz

quando resolve interpretações erradas relativas a instruções sobre a realização de tarefas e incentiva a rever hipóteses, pelo que as estudantes entendem melhor o material. Embora incida sobre a autorregulação e a identidade de forma indireta, é mais complicado dar indicações concretas sobre estas questões (Hattie e Timperley, 2007). Por conseguinte, se a aprendizagem das estudantes melhora sensivelmente quando lhes é fornecido *feedback* enquanto estão a realizar determinadas tarefas e a comparar o conteúdo de uma disciplina com os seus pressupostos anteriores, é razoável esperar que as ferramentas digitais facilitem esse *feedback*, na medida em que abrem espaços de comunicação simultâneos ou síncronos, mas também assíncronos ou ativados em determinados momentos.

### **4.3 Formas de desenvolver a autonomia num contexto de aprendizagem híbrida**

Como já referimos, hoje em dia os contextos de aprendizagem híbrida fazem parte, com maior ou menor peso, das dimensões presencial e virtual da formação das universitárias, normalmente complementando as atividades letivas tradicionais com recurso a LMS ou AVA.

Na verdade, nesta modalidade é possível alternar entre diferentes métodos de ensino para atender aos diversos estilos de aprendizagem das estudantes: facilitar um intercâmbio claro de todas as áreas incluídas no curso e promover uma mudança de papéis entre docentes e discentes. Por sua vez, este aspeto potencia frequentemente a autonomia através dos AVA.

Além de orientar a definição de objetivos, conteúdos, técnicas e o planeamento da aprendizagem (Ruiz de Zarobe, 1997, p. 187), outra das funções docentes nestes contextos de aprendizagem é potenciar a autonomia e a tomada de consciência das estudantes sobre a sua aprendizagem, para a qual se aconselha o fornecimento de recursos e estratégias adequados. Na docência do ensino superior são utilizados muitos métodos que combinam a pedagogia com a tecnologia. Alguns exemplos destes métodos incluem materiais abertos (MOOC), jogos virtuais, questionários *online*, elaboração colaborativa de conteúdos em wikis, videochamadas e portefólios eletrónicos. Neste manual destacamos a utilidade e a versatilidade dos portefólios reflexivos digitais. Neste âmbito, este último item desempenha um papel fundamental, já que permite servir também como instrumento de avaliação formativa, focado não só no produto final, mas também no caminho que a aluna tem de percorrer para chegar a um resultado satisfatório. Em palavras de Sayós e 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)

Na verdade, a utilização de portefólios no contexto da formação universitária não constitui qualquer novidade, sendo certo que também já foi objeto de estudo. O portefólio digital é um espaço de trabalho e aprendizagem em que a estudante recolhe, cria, partilha e reflete sobre o seu trabalho e as suas competências. Ao mesmo tempo, permite armazenar o *feedback* e a avaliação recebida, já que é aberto e partilhado entre os diferentes agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Por sua vez, a metodologia de ensino baseada no desenvolvimento de competências considera o portefólio uma ferramenta útil para evidenciar a capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade, bem como o pensamento reflexivo e crítico e a competência comunicativa (Pujolà, 2019), esta última no caso da aprendizagem de idiomas.

O facto de se tratar de um portefólio digital permite interagir, comunicar, discutir ou avaliar de forma direta e imediata e, ao mesmo tempo, torna o processo de aprendizagem transparente (Pujolà, 2019) e evidente. Na sua revisão da literatura, Sayós e Torras (2019, p. 38), além de reconhecerem o impacto positivo na melhoria da autoestima da estudante e na construção da sua identidade enquanto aluna e, posteriormente, enquanto profissional, verificaram que estas ferramentas:

- Promovem uma aprendizagem importante e funcional, baseada no questionamento e na procura, na interação com as pessoas e com o contexto.
- Fazem com que as estudantes conheçam claramente os objetivos de aprendizagem da matéria, em geral, e possam propor os próprios objetivos, em particular.
- Criam situações para reflexão e potenciam a verbalização oral e escrita dos processos reflexivos.
- Obrigam as estudantes a utilizar continuamente estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização e avaliação; a tomar decisões e a assumir responsabilidades.

Segundo autores como Fullana e Bordons (2019, pp. 130-131), as próprias estudantes valorizam esta ferramenta como um agente dinamizador da aprendizagem reflexiva e da autonomia, valor que foi demonstrado tanto a nível individual como em grupo, pois, tal como constata Aguaded et al. (2013, p. 22) na sua experiência com o portefólio digital, este “permite conocer el progreso del aprendizaje del propio grupo y ayuda a la planificación estructural de la materia objeto de estudio, estimula la responsabilidad compartida, la toma de decisiones y la resolución de conflictos”. Da mesma forma, para a docente também constitui um instrumento valioso para obter, por parte dos seus estudantes, apreciações “cualitativas (opiniones, reflexiones, sentimientos...), sobre todo para mejorar la planificación de nuestra docencia, pero también para sentirnos respaldadas como docentes en la labor que realizamos, quién mejor que las alumnas para decirnos si nos equivocamos o no al impartir nuestra docencia” (Alfageme, 2007, p. 213).

Para tal, a intervenção docente fornecerá as orientações que irão permitir à aluna avançar na sua aprendizagem, em vez de constituir uma fonte (quase) única de saber e conhecimento, e potenciando a interação entre estudantes e docente-aluna. Com este objetivo, deve dotar-se de instrumentos e recursos que lhe permitam fornecer *feedback* eficaz e em tempo útil sobre as atividades disponibilizadas no portefólio digital. Além da contribuição de valor, a relevância e o impacto positivo do *feedback* entre pares são evidentes, destacando-se, segundo Sánchez-Quintana e Mateo (2019), os seguintes aspetos: “mejora de la autonomía personal, del propio proceso de aprendizaje y de la capacidad de autoevaluación; desarrollo de estrategias de relación interpersonal; desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, así como, en última instancia, la co-construcción de conocimiento compartido” (p. 106). Contudo, convém destacar que o mais importante é aumentar a consciência sobre a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, evitando colocar o foco sobre a reflexão (entendida como o instrumento e não o fim em si mesmo): seleccionar os aspetos da formação que serão sujeitos a reflexão ou (auto)crítica por parte da aluna para evitar respostas automatizadas adquire, assim, grande relevância.

No que se refere à criação e implementação dos portefólios, existem estudos que advertem sobre o nível de competência digital das estudantes e a sua dificuldade tecnológica para os construir de forma adequada. Consequentemente, as docentes irão seleccionar as plataformas de trabalho mais adequadas às suas estudantes e irão trabalhar com elas a escrita para a rede e a criação de textos multimodais e hipertextuais (González Argüello e Montmany, 2019).

A integração de diferentes atividades que permitam ampliar o nível de consciência e reflexão sobre o processo de aprendizagem a partir de portfólios digitais (Donato e McCormick, 1994, p. 457, citado por Oxford, 2011, p. 152) permitirá também fomentar a autonomia em ambientes híbridos, da seguinte forma:

- Criar um retrato longitudinal do que a aluna é capaz de fazer ou não numa determinada área.
- Recolher evidências tangíveis (gravações, escrita criativa, tarefas, relatórios de atividades, etc.) que documentem o desenvolvimento das estudantes.
- Empoderar as estudantes através de oportunidades para criar e refletir sobre atividades e estratégias de aprendizagem pessoalmente significativas.
- Elevar a consciência das estudantes sobre o processo de aprendizagem.
- Desenvolver a competência metacognitiva a partir de um modelo descritivo inicial até uma forma mais interpretativa e proativa, que permita identificar obstáculos, analisar necessidades e níveis de motivação, e potenciar a tomada de decisões e a resolução de problemas.

É recomendada a integração desta ferramenta digital na metodologia de avaliação com um peso proporcional ao tipo e quantidade de trabalho que tanto as estudantes como as professoras terão de levar a cabo. Neste sentido, a utilização de grelhas de avaliação que descrevem claramente as características metacognitivas e autónomas das estudantes permitirá fornecer um *feedback* claro e ilustrativo sobre a sua progressão e fará com que a tarefa de avaliação contínua seja implementada de forma mais eficaz e com um tempo de resposta mais curto. No ponto seguinte, iremos mostrar alguns exemplos deste tipo que foram concebidos neste projeto.

É importante ter em conta que nos portfólios digitais a competência multimodal permite comunicar, através do ecrã, um discurso construído de forma híbrida, mediante diferentes modos semióticos inter-relacionados: a imagem (fixa e em movimento) e o som (palavra, música e ruído); enquanto a hipertextualidade facilita a navegação pelo texto, fornecendo a possibilidade de construir um portfólio não sequencial, no qual a leitora escolhe o seu percurso a partir das hiperligações inseridas no documento.

Esta natureza digital, multimodal e hipertextual do portfólio digital torna evidente a necessidade de trabalhar nas aulas estratégias de criação de conteúdos para a rede, a qual se apresenta como uma competência transversal dos estudos de ensino



superior. A aprendizagem sobre a construção de ecrãs engloba diferentes tarefas (como inserir imagens, vídeos e áudios; gerir e organizar modelos ou trabalhar aspetos como a cor, a ortotipografia, etc.), já que entre todos estes elementos são identificados possíveis modos de comunicação (González Argüello e Montmany, 2019).

O potencial tecnológico do portefólio digital aumenta se pensarmos na diversidade de possibilidades que este suporte oferece. Além de fotografias, textos, áudios ou vídeos, podem ser adicionados outros instrumentos como infografias, mapas conceptuais, linhas de tempo ou ficheiros PowerPoint. Deste modo, além do desenvolvimento das competências de aprendizagem autónoma, reflexão, análise e crítica, a elaboração do portefólio digital ajuda a desenvolver a competência digital.

Os ecrãs e a multimodalidade são modos de comunicação representativos da sociedade contemporânea, aos quais o ensino-aprendizagem em contexto universitário não é alheio. Portanto, a construção de portefólios digitais de aprendizagem permitirá às estudantes melhorar a sua alfabetização digital e multimodal de forma natural e em simultâneo com outras aprendizagens académicas. E, apesar de, inicialmente, o facto de se trabalhar com ferramentas desconhecidas possa levantar dificuldades e gerar alguma resistência, as alunas acabam satisfeitas com os resultados obtidos (Costa, Alfonso e Toquero, 2019).

Por fim, é necessário mencionar que, na escala de Bloom (1956), a criatividade é um dos elementos mais valorizados, pois exige maior proatividade e esforço cognitivo. A competência criativa reflete-se na conceção e execução do portefólio, desde a expressão de conhecimentos e conteúdos à configuração da estrutura estética. Dado que a estudante tem liberdade para inventar e executar, trata-se de um elemento que deve ser incentivado.

## **5. Aprendizagem autónoma e grelhas de avaliação para dar *feedback* e avaliar a capacidade de produção das estudantes: exemplos na UMinho**

Tal como já referimos, o trabalho com portefólios digitais permite recolher evidências de processos que favorecem o desenvolvimento da autonomia discente a nível de competências gerais (mais concretamente a resolução de problemas, a autorregulação ou o desenvolvimento do pensamento crítico). Tudo isto poderá ser transferido para outros contextos de aprendizagem e preparar, inclusivamente, a estudante para uma integração bem-sucedida em situações da vida diária e profissional. Ao deixar espaço para que as alunas desenvolvam a sua identidade, criatividade e autonomia no contexto da aprendizagem formal, estamos a potenciar um ensino de maior qualidade, mais

democrático, no qual as participantes se sentem mais motivadas e mais seguras e são mais proativas.

Progressivamente, e graças ao *feedback* formativo, pretende-se que as estudantes passem de uma fase descritiva para uma fase interpretativa, na qual predomine a análise e que implique uma maior monitorização e avaliação de determinados parâmetros do processo de aprendizagem. Tendem, assim, a aparecer no discurso das alunas afirmações relacionadas com a tomada de decisões, pesquisa de recursos e autoavaliação a partir de uma perspetiva crítica e objetiva.

A importância da interação entre docentes e discentes, e o *feedback* docente a partir de uma perspetiva construtiva e amável, podem fazer parte da avaliação formativa ou sumativa. Num contexto de aprendizagem híbrida, o *feedback* pode ser dado a partir de várias ferramentas e em vários formatos (escrito, áudio ou vídeo), dependendo do contexto e do número de estudantes do grupo-alvo. O envio em tempo útil é importante e, neste aspeto, a docente pode ser apoiada pela figura de uma mentora que agilize o processo. Por sua vez, também é possível que as próprias estudantes forneçam *feedback* umas às outras (também conhecido como *peer feedback*), assumindo, assim, o papel desempenhado por docentes ou mentoras. Algumas das ferramentas digitais que possibilitam esta função são os murais virtuais que permitem que tanto estudantes como docentes tenham acesso a comentários expostos no mural, sendo também possível diversificar a modalidade de envio (texto, áudio, vídeo, etc.).

É também possível enviar *feedback* que forneça não só uma avaliação das fases de estudo/aprendizagem anteriores, mas também comentários destinados a orientar os próximos passos (cumprimento de metas ou objetivos), *feedforward* ou *flipped feedback*, tratando, este último, de antecipar passos concretos na realização de uma tarefa específica ou de uma sequência de tarefas.

No âmbito do projeto, e para monitorizar a aprendizagem autónoma, foi elaborada uma grelha de avaliação (cfr. Sánchez-Quintana e Ruiz, 2019), com o objetivo de: (i) fornecer *feedback* às estudantes e (ii) avaliar qualitativamente a elaboração dos portefólios digitais. A grelha de avaliação<sup>7</sup> criada (*vid.* Tabela 2) pretendia transmitir às estudantes informação clara e ser um instrumento completo, útil, flexível e simples; além

---

<sup>7</sup> Este instrumento, como indicam as suas autoras (Cea Álvarez, Dono, Lerma Sanchis, Pazos-Justo, 2023) foi concebido na Universidade do Minho, no âmbito deste projeto, e foi sofrendo diferentes modificações, depois de ter sido testado primeiro e validado posteriormente.

disso, a grelha de avaliação deveria ser transversal a todas as disciplinas que participam no projeto e possuir uma abordagem formativa.

**Tabela 2. Grelha de avaliação para enviar *feedback* sobre os portefólios reflexivos**

<b>CRITÉRIOS DE SUPERVISÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS ALUNAS</b>
1. Insatisfatório 2. Satisfatório 3. Muito bom 4. Excelente
<b>1. Descrição ou apresentação da informação:</b>
A estudante: 4. Descreve informações relevantes (atividades, procedimentos ou conteúdos teóricos) de forma clara, correta e fundamentada. 3. Descreve informações relevantes (atividades, procedimentos ou conteúdos teóricos) de forma clara e correta, mas nem sempre de forma fundamentada. 2. Nem sempre descreve informações relevantes (atividades, procedimentos ou conteúdos teóricos) de forma bastante clara e correta, podendo existir lacunas ou pequenas imprecisões; as informações estão suficientemente fundamentadas, apesar de poderem ser mais completas. 1. As informações apresentadas (atividades, procedimentos ou conteúdos teóricos) são frequentemente irrelevantes, pouco claras ou formalmente incorretas; a fundamentação é insuficiente.
COMENTÁRIOS:
<b>2. Compreensão de objetivos, identificação de necessidades e aplicação de estratégias.</b>
A estudante: 4. Demonstra que compreendeu plenamente os objetivos das atividades solicitadas, identifica com clareza e detalhe as suas necessidades de aprendizagem e põe em prática bastantes estratégias para realizar as tarefas com sucesso. 3. Demonstra ter compreendido os objetivos das atividades solicitadas, identifica as suas necessidades de aprendizagem e põe em prática estratégias suficientes para realizar as tarefas com sucesso. 2. Demonstra uma compreensão geral dos objetivos das atividades solicitadas, identifica algumas das suas necessidades de aprendizagem e põe em prática poucas estratégias para realizar as tarefas. 1. Demonstra que não compreendeu totalmente os objetivos das atividades solicitadas, nem sempre identifica as suas necessidades de aprendizagem, nem põe em prática estratégias para realizar as tarefas.

COMENTÁRIOS:

**3. Análise e autoavaliação de procedimentos e resultados.**

A estudante:

4. Analisa de forma crítica e autoavalia com precisão a sua atuação e os resultados obtidos após a realização da tarefa.
3. Analisa com uma certa perspetiva crítica e autoavalia de forma geral a sua atuação e os resultados obtidos após a realização da tarefa.
2. Realiza, de forma demasiado genérica, uma análise e uma autoavaliação da sua atuação e dos resultados obtidos após a realização da tarefa.
1. Não se deteta uma análise e uma autoavaliação da sua atuação nem dos resultados obtidos após a realização da tarefa.

COMENTÁRIOS:

**4. Combina conhecimentos teóricos e práticos, e supervisiona a sua aprendizagem.**

A estudante:

4. Combina os conhecimentos teóricos e práticos de forma totalmente autónoma e demonstra um claro processo de autorregulação de forma integral.
3. Combina os conhecimentos teóricos e práticos de forma bastante autónoma e demonstra, em geral, determinados processos de autorregulação.
2. Há indícios de que tenta combinar os conhecimentos teóricos e práticos de forma autónoma e demonstra alguns processos de autorregulação.
1. Não há indícios de que tenta combinar os conhecimentos teóricos e práticos de forma autónoma e não demonstra processos de autorregulação.

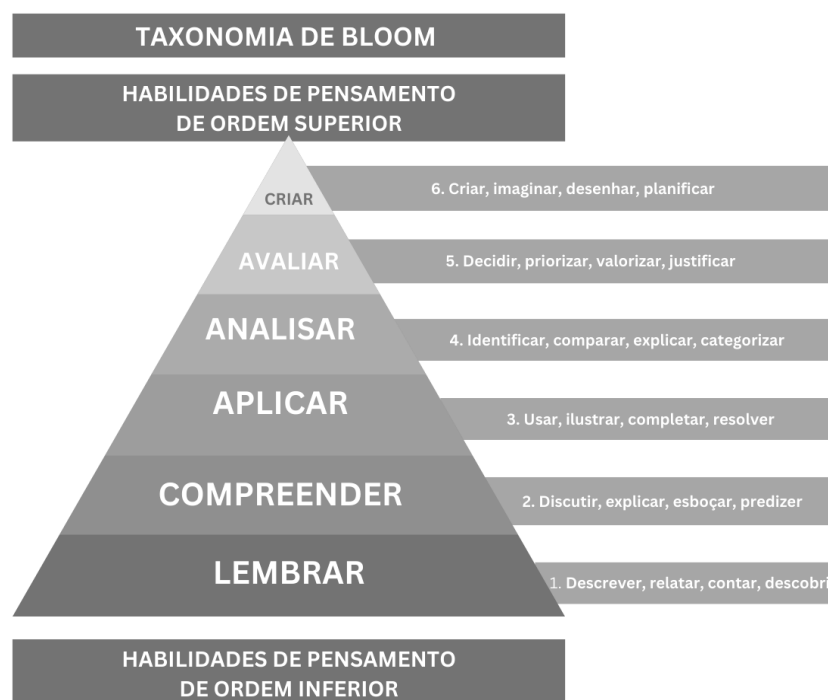
COMENTÁRIOS:

**5. Impacto da avaliação da professora na atuação da aluna\*.**

<p>A estudante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tem claramente em conta os comentários enviados pela professora ou pelas alunas e modifica ou reformula todo o procedimento de forma integral, de acordo com a análise ou <i>feedback</i> recebido.</li> <li>3. Tem em conta alguns dos comentários enviados pela professora ou pelas alunas e modifica ou reformula o procedimento em muitos aspetos, de acordo com a análise ou a informação recebida.</li> <li>2. Atende ligeiramente aos comentários enviados pela docente ou pelas alunas e modifica ou reformula parte do procedimento, de acordo com a análise ou a informação recebida.</li> <li>1. Não responde aos comentários enviados pela docente ou pelas alunas e não modifica ou reformula o procedimento de acordo com a análise ou a informação recebida.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Este item só se aplica depois de a estudante ter recebido o primeiro <i>feedback</i>.</li> </ul>
<p>COMENTÁRIOS:</p>
<p>COMENTÁRIOS FINAIS:</p>

Fonte: elaboração própria

Para o efeito, foram selecionados cinco aspetos relacionados com atividades cognitivas durante a aprendizagem e foram organizados de menor para maior complexidade, de acordo com a taxonomia de Bloom (1956) (*vid.* Figura 1), enquadramento teórico que foi posteriormente atualizado por vários autores (Anderson e Krathwol, 2001; Churches, 2009).



**Figura 1. Adaptação da Taxonomia de Bloom (1956)**

A última versão da taxonomia foca-se nos conhecimentos e nas competências da era digital. Os aspetos discriminados orientam para uma reflexão sobre o conhecimento factual, conceptual, processual e metacognitivo. Na grelha de avaliação criada no âmbito deste projeto, cada item receberia uma avaliação quantitativa numa escala de 1 a 4 pontos, na qual 1 corresponde a Insatisfatório, 2 a Satisfatório, 3 a Muito bom e 4 a Excelente. Além disso, estes dados podem ainda ser completados com as informações qualitativas que derivam da análise do processo de aprendizagem.

A análise do *output* gerado pelas estudantes, através dos portefólios reflexivos em suporte digital, permite identificar processos cognitivos de diferente natureza: capacidades de pensamento de ordem inferior (como a descrição de atividades ou sequências de aprendizagem, aplicação de conteúdos, análise), até chegar à (auto)avaliação ou interpretação do processo de aprendizagem de forma autónoma (análise de necessidades, planeamento, implementação de recursos e estratégias, etc.) (Torres Ríos, L. 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009).

A utilização de portefólios digitais estará condicionada a uma proporção entre o trabalho que é exigido a docentes e estudantes e os objetivos de aprendizagem. A

utilização de grelhas de avaliação pode agilizar o processo de envio de *feedback*, melhorar a sua qualidade (centrado em aspetos estruturais da aprendizagem) e contribuir para o desenvolvimento da autorregulação, metacognição e competência autónoma das estudantes, pois estas irão identificar tanto os objetivos de avaliação como os de aprendizagem.

## **PARTE II. Dimensão empírica do projeto BLEARN AUTONOMY**

### **6. Descrição do projeto, conceção de instrumentos e análise dos resultados recolhidos**

Os dados recolhidos ao longo do projeto permitiram não só realizar uma caracterização do público-alvo a partir de uma perspetiva sociobiográfica, como também delinear o seu nível de competência digital e autónoma. Para tal, foram concebidos diferentes instrumentos de investigação, como um questionário (anexo 1), entrevistas (guião no anexo 2) e grupos focais (guião no anexo 3). Nos pontos seguintes realizar-se-á a descrição e a análise dos dados recolhidos.

#### **6.1 Perfil das participantes e instrumentos utilizados**

Iremos fornecer aqui uma visão do perfil das participantes no projeto BLEARN AUTONOMY em relação aos instrumentos de recolha de dados que sustentam a fundamentação empírica deste manual. Por um lado, recolhemos, em termos quantitativos, a autoperceção das estudantes de determinadas disciplinas das seis universidades envolvidas no projeto através de um questionário. Este questionário incluía quatro partes distintas:

- 1.<sup>a</sup> parte - Informações sociobiográficas das inquiridas.
- 2.<sup>a</sup> parte - Experiência das alunas em metodologias para o desenvolvimento da autonomia.
- 3.<sup>a</sup> parte (I) - Experiência sobre o *feedback* das professoras.
- 3.<sup>a</sup> parte (II) - Portefólios reflexivos.
- 4.<sup>a</sup> parte - Competência digital.

A terceira parte foi dividida em duas secções. Apenas se solicitava a resposta à segunda secção caso a participante confirmasse ter utilizado portefólios digitais.

Por outro lado, foram recolhidos dados para a análise qualitativa de entrevistas e grupos focais com estudantes, bem como contribuições sistematizadas das docentes no sentido de informar sobre aspetos técnicos das suas disciplinas e sobre a forma como forneciam *feedback* às alunas.

##### **6.1.1 Características sociobiográficas das participantes no questionário**

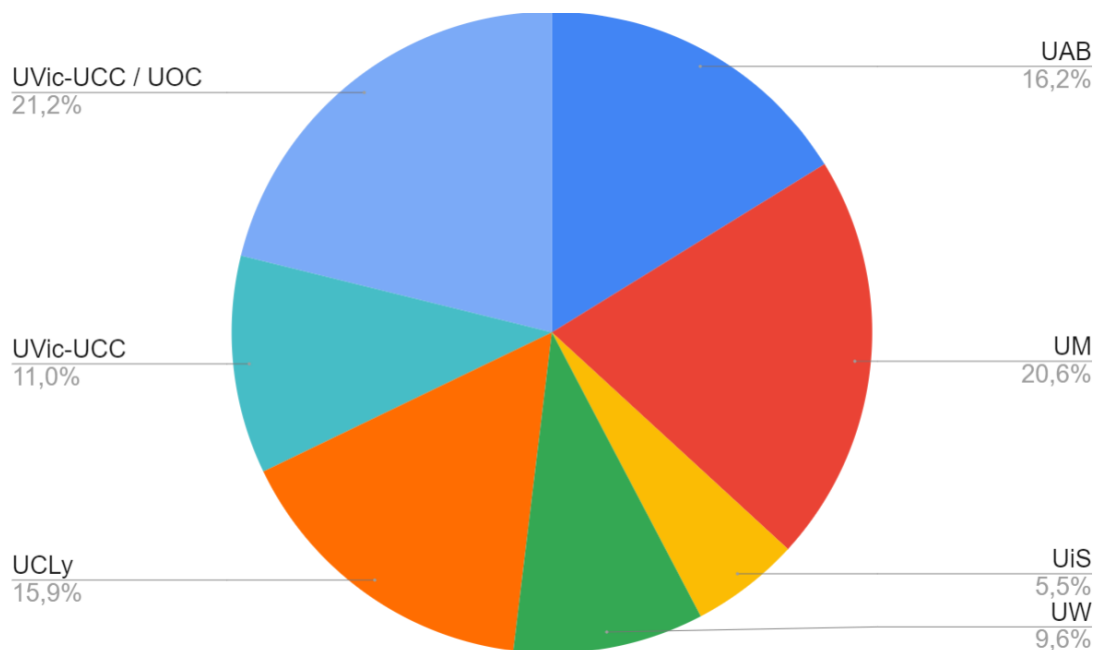
No questionário concebido para ser respondido pelas estudantes participaram 364 pessoas no total. Destas, 51 responderam também ao questionário em formato de pós-teste no



final da disciplina a partir da qual foram convidadas a participar no projeto. Deste modo, o conjunto de respostas registadas fez um total de 415. As respostas de pré-teste/pós-teste permitiam perceber se existia uma evolução depois do uso do portefólio.

Das 364 pessoas que responderam ao questionário na fase de pré-teste, 259 identificaram-se com o género feminino (71%), 101 com o género masculino (28%) e 4 preferiram não responder (1%). Em relação ao nível máximo de estudos concluídos, 124 declararam ter concluído o ensino secundário (34%), 44 um curso técnico superior profissional (12%), 156 são já licenciados (43%), 39 com mestrado (11%) e 1 participante com doutoramento.

A proveniência das respostas é também diversa (figura 2): 16,2% (n=59) da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), 20,6% (n=75) da Universidade do Minho (UMinho), 5,5% (n=20) da Universitetet i Stavanger (UiS), 9,6% (n=35) da Uniwersytet Warszawski (UW), 15,9% (n=58) da Université Catholique de Lyon (UCLy), 11% (n=40) da Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), e 21,2% (n=77) de um programa conjunto entre as universidades Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC).



**Figura 2. Participação por universidades**

As estudantes que participaram são, na sua maioria, provenientes do país no qual está sediada a universidade onde estão a fazer os seus estudos superiores (n=301). As restantes

participantes são oriundas de outros países, como Venezuela, Ucrânia, México, Espanha, Colômbia, Brasil e até um total de cerca de trinta países.

A língua materna das participantes é o espanhol (n=94), o português (n=69), o catalão (n=64), o francês (n=55), o polaco (n=30) e o norueguês (n=15). A presença de outras línguas maternas é menor: 4 estudantes declararam que a sua língua materna era o italiano, o galego ou o inglês, 3 o russo, o alemão ou o basco, 2 falam turco, tailandês, romeno, ucraniano ou búlgaro, enquanto outras participantes isoladas falam árabe, bielorrusso, chinês, checo, tagalo e twi. É importante referir que, apesar de o questionário poder ser respondido em inglês, apenas quatro das participantes têm inglês como língua materna. Além disso, muitas estudantes responderam ao questionário e às entrevistas em espanhol, porque estavam a aprender esse idioma.

À pergunta sobre que dispositivos eletrónicos utilizam para estudar *online* (opção múltipla com lista pendente), 193 confirmam utilizar o *smartphone* enquanto 171 não o utilizam, 357 utilizam um computador pessoal enquanto 7 não dispõem de um, apenas 11 utilizam computadores partilhados e 13 computadores públicos. Além disso, em resposta aberta, 12 informam que trabalham a partir do *iPad* e 10 a partir de um tablet.

À pergunta se podem participar comodamente em cursos *online*, 384 confirmam que sim, enquanto 16 respondem negativamente, apresentando diferentes justificações: não dispor de um computador e ter de trabalhar a partir de um *smartphone*, disponibilidade (por causa de trabalho que não permite seguir a docência síncrona), dificuldades técnicas com o equipamento informático ou com a ligação à internet, ou falta de um espaço de concentração adequado. Além disso, algumas das respostas negativas devem-se ao facto de a sua forma de aprendizagem ser completamente presencial, sem utilizarem qualquer complemento *online*.

### **6.1.2 Perfil das participantes nas entrevistas**

Nas entrevistas e na recolha qualitativa de dados participaram 34 estudantes no total. Destas, 21 apresentaram o seu ponto de vista enquanto estudantes através de uma entrevista (12 em direto, 2 reflexões orais fornecidas através de gravação e 7 respostas escritas às perguntas da entrevista). Além disso, foram realizados grupos focais, com um total de 13 estudantes.

As participantes nessas atividades contribuíram para o projeto também, em muitos casos, com o preenchimento dos questionários. Em concreto, os inquiridos são 29 raparigas e 5 rapazes, que estudam na licenciatura interuniversitária da Universitat de Vic - Universitat

Central de Catalunya (UVic-UCC) com a Universitat Oberta de Catalunya (UOC): UVic-UOC (n=3), para além das seguintes Universidades participantes no projeto: UAB (n=7), UMinho (n=7), UW (n=13), UiS (n=3) e UCLy (n=1).

## **6.2 Experiência das alunas em relação ao uso do portefólio para desenvolvimento da autonomia**

Tendo sido perguntado no questionário se utilizaram portefólios de aprendizagem nos seus estudos superiores, 39,6% responderam afirmativamente (n=144), enquanto 60,4% não os utilizaram (n=220). Comparando as respostas relativas à autonomia (segunda parte do questionário) entre estes dois grupos, através de um teste U de Mann-Whitney, é visível uma diferença estatisticamente significativa em todos os itens.

Para a pergunta, “Na minha experiência enquanto estudante participei em disciplinas em que...”, eram contempladas quatro opções de resposta numa escala de concordância:

- A tomada de decisões é partilhada entre professoras e estudantes. (p < .001)
- As estudantes são convidadas a aumentar a sua consciência sobre o processo de aprendizagem. Por exemplo, refletir sobre como aprender com maior eficácia ou quais podem ser as etapas do processo de aprendizagem. (p < .001)
- As estratégias de aprendizagem são tidas em conta de forma implícita: identificação de dificuldades na aprendizagem, identificação de necessidades de aprendizagem, planeamento da aprendizagem, identificação de recursos de aprendizagem, implementação de ferramentas de reflexão (por exemplo, portefólios de aprendizagem). (p < .05)
- As estratégias de aprendizagem são mencionadas explicitamente. Por exemplo, são apresentadas e praticadas determinadas estratégias de forma controlada. (p < .05)

Os resultados indicam que o uso do portefólio tem um impacto na forma de ensinar e de preparar as estudantes, uma vez que as professoras que utilizaram portefólios agem de forma diferente, no sentido de promover dinâmicas propícias ao fomento da autonomia das alunas.

As entrevistas permitem compreender melhor que a ação docente é fundamental para que as alunas consigam desenvolver esta capacidade de autonomia. O suporte dado pelo portefólio é determinante para contribuir para este processo<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 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)

---

<sup>8</sup> As citações literais dos participantes foram conservadas na língua original. As línguas das entrevistas com os estudantes foram o catalão, o espanhol e o inglês.

<sup>9</sup> A codificação das participantes corresponde aos seguintes parâmetros:

- a) OR = Reflexão Oral, EV = Entrevista, WR = Resposta Escrita, FG = Grupo Focal.
- b) P = Participante // A = Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), C = Universitat Catholique de Lyon (UCLy), M = Universidade do Minho (UMinho), S = Universitet i Stavanger (UiS), V = Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), bem como o curso interuniversitário de licenciatura das universidades UVic-UCC e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), e W = Uniwersytet Warszawski (UW).
- c) Número sequencial ou aleatório único para cada participante (nota: uma mesma participante pode ser citada a partir de fontes diferentes, por exemplo, EV e FG).

Contudo, também é evidenciado que a predisposição das alunas se situa no primeiro nível da pirâmide de Bloom (1956). Algumas estudantes admitiram que só tinham como objetivo ser aprovadas nos exames, enquanto outras explicaram a importância da metacognição.

### **6.3 Experiência relativamente ao *feedback* docente**

Em geral, as estudantes elogiam o *feedback* oportuno. Destacam, sobretudo, as respostas rápidas e os comentários fornecidos pela interação virtual como uma mais-valia, que as ajuda a melhorar o seu processo de aprendizagem. Não obstante, este *feedback* nem sempre é suficientemente desenvolvido ou personalizado e este facto acaba por ser limitador.

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)

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)

Na mesma ótica, existe bastante unanimidade nas entrevistas e nos grupos focais sobre a necessidade de a professora universitária ser uma figura próxima e com disponibilidade. A proximidade é vista como um aspeto positivo, embora possam existir situações delicadas: algumas entrevistadas referem que algumas professoras tratam as alunas como se estivessem na escola e justificam-no também argumentando que algumas alunas preferem esse tipo de ensino (FG1 - P3 e P4).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Isto significa que o papel da professora universitária implica um compromisso que pode ser exigente em termos de atenção às alunas e de organização. Por um lado, deve existir uma estratégia de avaliação formativa e dedicação na proporção do *feedback*, já que uma das principais reclamações é a falta de precisão nas indicações de melhoria. Por outro, foi também mencionado, em várias ocasiões, não conformidades com a função docente, no sentido em que um curso mal organizado condiciona o próprio estado de ânimo, interesse e participação da estudante.

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

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

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

## 6.4 Competência digital

Para a maioria das estudantes, o propósito pedagógico das suas experiências com a aprendizagem híbrida e mista continua a não ser claro. As suas opiniões não convergem nem a favor nem contra a aprendizagem presencial ou semipresencial. Nas entrevistas e nos grupos focais, a maioria das estudantes expressou opiniões diversificadas sobre ambas as modalidades de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Centradas no uso de recursos digitais, a maioria das alunas classifica de forma positiva (4 ou 5 numa escala de concordância) as perguntas relacionadas com a competência digital. Esta visão é reafirmada nas entrevistas, tendo algumas entrevistadas assinalado, inclusivamente, que algumas professoras têm dificuldades em adaptar-se aos novos recursos do ambiente virtual, uma situação que se tornou visível durante os confinamentos devido à pandemia de COVID-19.

A mi m'agradaria que la tecnologia s'utilitzés. Això sobretot es diu molt en la meua carrera, és com la digitalització de les empreses que no és passò d'una fulla normal a un full excel, saps? O sigui, si et vols canviar i fer-ho més digital has de començar de zero i com ho faries tu digitalment per per millorar-ho. I jo crec que és el que passa també a les universitats. Nosaltres utilitzem la tecnologia com un substitut del paper i boli, per exemple. I no sé, a mi m'agradaria que és pogués reconstruir una miqueta, integrar de veritat aquesta tecnologia dins les aules per fer-la útil. No que tu t'has de buscar la vida de... hòstia, a veure si t'has de buscar un substitut, jo que sé... Jo per exemple, a classe porto un iPad amb el amb el bolígraf i tinc el teclat, i si vull fer un gràfic o no sé què que ha fet el profe agafò 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)



Voltando aos portfólios, relembramos que 39,6% das participantes no questionário utilizaram portfólios de aprendizagem, enquanto 60,4% não. Comparando as respostas relativas à competência digital (quarta parte do questionário), através de um teste U de Mann-Whitney, é visível uma diferença estatisticamente significativa em vários itens ( $p < .05$ ) entre estes dois grupos, incluindo um item que apresenta  $p < .001$ . Isto demonstra que as participantes que utilizam o portfólio têm uma autopercepção mais positiva de determinados aspetos da sua competência digital:

- No que se refere à comunicação e à colaboração, sou capaz de: Gerir a minha identidade digital.
- No que se refere à criação de conteúdos digitais, sou capaz de: Integrar e reformular conteúdos digitais.
- Em relação à aplicação das tecnologias no ensino, acredito que o desenvolvimento da competência digital contribui para:
  - Desenvolver a criatividade na aprendizagem.
  - Gerir o *feedback* ( $p < .001$ ).
  - Melhorar a comunicação com outras estudantes.
  - Melhorar a aprendizagem colaborativa.
  - Fazer um acompanhamento da aprendizagem.

Analisando em pormenor as entrevistas, consegue-se perceber que um dos mecanismos efetivamente mais eficazes para potenciar a autonomia das alunas consiste em requerer o desenvolvimento de portfólios digitais de aprendizagem.

## **7. Contribuição do *feedback* docente para a autonomia das estudantes**

Este ponto analisa os relatórios de *feedback* que as docentes partilharam entre si no âmbito do projeto. Os relatórios de *feedback* descreviam a forma como as professoras informavam as estudantes sobre o seu desempenho e progresso. Ao observar de forma geral todos os relatórios, é possível distinguir três tipos de *feedback* de acordo com o alcance da atividade das estudantes na qual se focam as professoras, a saber: projetos, sequências de tarefas e tarefas individuais. Além disso, este ponto discute algumas das ferramentas digitais que ajudam a facilitar este tipo de avaliação qualitativa em estudantes do ensino superior.

Na nossa opinião, as equipas docentes de um vasto leque de disciplinas podem utilizar estes instrumentos para fornecer um *feedback* muito eficaz às estudantes do ensino superior. Os projetos e sequências contribuem, em grande medida, para estruturar as interações entre professoras e estudantes, para que as últimas possam rever o seu trabalho com base nas observações das docentes. Apesar de não estruturar um processo como tal, o *feedback* digital pode ser também informativo e estimulante se se focar apenas nos exercícios específicos das estudantes (Hattie e Timperley, 2007).

Ainda que a maioria dos relatórios tenha sido escrita pelas professoras que participaram no projeto BLEARN AUTONOMY, outras colegas também responderam positivamente ao convite para partilharem relatórios. O número total de relatórios representou vinte disciplinas nas seis universidades. A equipa de investigação elaborou uma classificação inicial dos tipos de *feedback* que partilhou com todas as professoras participantes. A versão final baseia-se tanto nesse rascunho como nos comentários das professoras.

Os projetos são conceções de aprendizagem bem elaboradas que articulam todas as tarefas de um curso e têm um peso decisivo na avaliação final. Existem vários pacotes de software que são úteis para organizar projetos através de portefólios digitais (Donato e McCormick, 1994, citado por Oxford, 2011, p. 152). Os portefólios digitais fornecem retratos longitudinais do potencial das estudantes numa determinada área, com base em evidências concretas, como gravações orais e textos escritos. Os portefólios digitais permitem que as estudantes criem os seus próprios documentos e reflitam sobre atividades e estratégias de aprendizagem significativas. Assim, cada aluna desenvolve a sua própria competência metacognitiva, partindo de uma perspetiva inicial descritiva que, ao publicar e debater entradas num portefólio digital, normalmente se converte num relato mais interpretativo e proativo da aprendizagem individual. Ao fazê-lo, cada estudante toma consciência dos obstáculos específicos, analisa as suas necessidades pessoais e motivação, e melhora as capacidades individuais de resolução de problemas.

Não obstante, as professoras também podem utilizar as ferramentas digitais para fomentar a autonomia das estudantes através de atividades menos articuladas, como as sequências e as tarefas. As sequências articulam tarefas específicas em cadeias mais amplas, mas coerentes que, não obstante, apenas representam aproximadamente entre um quinto e um quarto da avaliação final de um curso. As tarefas são atividades que as estudantes realizam num determinado momento. Na Tabela 3 são descritos exemplos dos três tipos de *feedback*.

É conveniente que o sistema de avaliação de um curso atribua aos portfólios digitais, sequências e tarefas um peso proporcional ao trabalho, tanto da parte das estudantes como das professoras. Neste sentido, as grelhas de avaliação claras que descrevem as operações metacognitivas necessárias para completar uma tarefa corretamente fomentam a autonomia individual de cada estudante, à medida que vão realizando determinadas atividades. Se este *feedback* for oportuno e ágil, as estudantes dispõem de orientações muito úteis para reforçar a sua consciência metacognitiva, através de uma maior autorreflexão e autocrítica da sua própria aprendizagem. Deste modo, consolidam o seu compromisso individual, tomam decisões específicas sobre a sua própria aprendizagem e descobrem formas de melhorar a organização do seu trabalho.

A análise do trabalho das estudantes em portfólios e sequências reflexivas ajuda as docentes a identificar uma variedade de processos cognitivos. Nas primeiras rondas de análise, os portfólios incluem normalmente processos de baixa complexidade cognitiva, como descrições de atividades de aprendizagem, mas, muitas vezes, incentivam as estudantes a analisar conteúdos e procedimentos. Eventualmente, os projetos requerem processos de elevada ordem, como a interpretação de necessidades, o planeamento e a implementação de estratégias de aprendizagem (Torres Ríos, 2015; Bloom, 1956; Churches, 2009). As professoras podem favorecer a evolução das estudantes da primeira para a segunda, seguindo um padrão adequado de *feedback*, que deve cumprir sempre as regras básicas de cortesia e consolidar uma relação amistosa. De igual modo, as sequências são fundamentais para mudar a estratégia das estudantes, passando da mera descrição para exercícios incipientes de análise. Por fim, o *feedback* sobre tarefas individuais parece abrir caminho para que as alunas de licenciaturas e mestrados pratiquem a preparação de exames, a escrita de textos académicos e a realização de investigações. É importante referir que o *feedback* direcionado a uma só tarefa ajuda as docentes do ensino superior a rever as suas práticas, abrindo assim oportunidades à inovação e à melhoria.

Ainda que neste ponto tenhamos esboçado um esquema simples de *feedback* construtivo, facilitado pelas ferramentas digitais, é importante referir que as conceções de aprendizagem mais sofisticadas também podem incluir *feedback* sumativo no final de uma atividade. As professoras assistentes ou mentoras podem ser muito úteis na melhoria da qualidade do *feedback*. A revisão do trabalho entre as próprias estudantes também é uma boa forma de impulsionar uma aprendizagem autónoma. Finalmente, o *feedback*

pode relembrar os passos adicionais da aprendizagem ao antecipar os desafios de uma tarefa.

Assim, as estudantes tornam-se mais autônomas na resolução de problemas, na regulação da sua própria aprendizagem e na prática do pensamento crítico com portfólios digitais. Mais adiante, as competências adquiridas poderão ser transferidas sem dificuldade para outros contextos de aprendizagem, como os desafios comuns da vida diária e dos ambientes de trabalho. Além disso, ao ajudar as estudantes a fomentarem a sua autonomia e criatividade, e a construírem a sua identidade no contexto do ensino formal, este tipo de docência cultiva também uma aprendizagem democrática e de elevada qualidade, na qual as estudantes estão mais motivadas e agem com maior segurança e perspectiva.

**Tabela 3. Interação entre estudantes do ensino superior e professoras através de ferramentas digitais**

<b>Curso universitário</b>	<b>Universidade</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ação das estudantes</b>	<b>Ação das docentes</b>
Tradução e Comunicação Multilíngue (M)	UMinho	Projeto	Envio <i>online</i> de exercícios de tradução e posterior revisão, tendo em conta os comentários das professoras	Comentar os exercícios das estudantes
Tradução Especializada (M)	UVic-UCC	Projeto		
Tradução, Interpretação e Línguas Aplicadas (G)	UVic-UCC	Projeto	Preparar planos de aulas para o ensino de espanhol como língua estrangeira	Instruções de configuração. Avaliar o trabalho das estudantes de acordo com uma grelha de avaliação muito detalhada

Gestão de Centros Geriátricos (DP)	UAB	Projeto	Realização de um pequeno projeto de investigação	Monitorizar o progresso das estudantes e dar conselhos sobre os passos seguintes
Política Social, Emprego e Bem-estar (M)	UAB	Projeto	Escrever um diário sobre a experiência de um estágio profissional	Incentivar as estudantes a refletir sobre a sua própria aprendizagem no estágio
Educação Infantil e Primária (G)	UAB	Sequência	Informar sobre as atividades de um estágio através da gravação de um vídeo e da escrita de um pequeno ensaio	Discutir o seu próprio desempenho com as estudantes
Engenharia (G)	UiS	Sequência	Resolver problemas matemáticos várias vezes	Utilizar a análise da aprendizagem para detetar e resolver as principais dúvidas
Engenharia de Software (G)	UAB	Sequência	Resolução de problemas de gestão de redes com base no método científico. Além disso, responder a questionários conceptuais <i>online</i> .	Dar pistas às estudantes enquanto resolvem os problemas.
Tradução, Interpretação e Línguas Aplicadas (G)	UVic-UCC	Sequência	Realizar tarefas de tradução e fornecer	Criar uma série de tarefas e monitorizar o processo

			<i>feedback às colegas</i>	
Línguas e Literaturas Europeias (G)	UMinho	Sequência	Elaborar um portefólio individual de tarefas e reflexões sobre a aprendizagem que equivale a 25% da nota final	Avaliar as tarefas das estudantes e incentivá-las a melhorar o seu trabalho
Sociologia (G)	UAB	Sequência	Responder a perguntas teóricas num fórum. Depois, ter em conta os comentários da professora para escrever um pequeno ensaio.	Partilhar avaliações provisórias das publicações no fórum com as estudantes. Discutir os desafios do ensaio com as estudantes
Filologia Ibérica (G)	UW	Sequência	Ter em conta as conferências virtuais e as opiniões das especialistas para criar coletivamente planos de aulas com as colegas	Abordar os principais desafios dos planos de aulas em conferências virtuais
Disciplina comum a todos os cursos (G)	UCLy	Tarefa	Responder a questionários. Refletir sobre as competências académicas (por exemplo, tomar notas, preparar exames)	

Formação de Professores do Ensino Superior (DP)	UiS	Tarefa	Fazer exercícios de revisão online sobre as práticas de ensino	Criação das tarefas. Discutir os principais desafios com as estudantes em encontros <i>online</i> ou presenciais
Doutoramento em Sociologia (Doct)	UAB	Tarefa	Apresentar um resumo em vídeo do trabalho em curso a um painel de examinadores.	
Filologia Ibérica (M)	UW	Tarefa	Praticar a escrita acadêmica <i>online</i>	

Nota: G= Licenciatura; DP= Curso Profissional; M= Mestrado; Doct= Doutoramento.

A tabela 3 ilustra diferentes interações entre professoras e estudantes que trocaram tarefas e comentários na amostra do projeto BLEARN AUTONOMY. Para começar, inclui quatro exemplos de projetos em cinco disciplinas. Os projetos são muito úteis nas licenciaturas de línguas e tradução, pois os padrões estruturados para tarefas e interações colocam, eventualmente, as capacidades comunicativas e gramaticais em primeiro plano. Os projetos também são úteis para discutir os pontos fortes e os pontos fracos das simulações de unidades didáticas na formação docente, uma vez que os intercâmbios bidirecionais de trabalho e os comentários simulam o processo de ensino, a avaliação das estudantes e a revisão do desenvolvimento da estrutura curricular na vida real. Nos cursos relacionados com gestão e prestação de serviços sociais, as estudantes podem tentar rever as suas opiniões profissionais com o apoio regular das professoras.

As sequências parecem ser muito versáteis. Tal como os projetos, as sequências ajudam as estudantes universitárias que serão professoras e tradutoras. Em vários cursos de engenharia, são utilizadas sequências de teste, de erro e de resposta a perguntas frequentes que ajudam bastante as estudantes a participar na resolução de problemas matemáticos de alto nível. Também foi demonstrado que uma sequência é uma boa prática de ensino para incentivar as estudantes a formular perguntas de investigação das teorias das ciências sociais.

De acordo com os exemplos compilados na tabela 3, as professoras universitárias utilizam os procedimentos digitais para dar *feedback* sobre as tarefas individuais que as estudantes irão necessitar posteriormente para levar a cabo atividades acadêmicas mais complexas. Tal como mencionado, as estudantes podem aprender a preparar exames, escrever textos acadêmicos e aperfeiçoar o seu trabalho se entregarem os seus exercícios *online*, recebendo, por esta mesma via, comentários detalhados de docentes e avaliadoras. Estes exemplos sugerem que as instituições de ensino superior podem garantir que todas as estudantes construam a sua própria estrutura de competências acadêmicas se prepararem planos para o conjunto de uma licenciatura ou de um mestrado que fortaleçam estas competências juntamente com a atividade académica normal numa variedade de matérias.

As informações contidas na tabela 3 sugerem três conclusões mais gerais sobre o *feedback* académico, através de ferramentas digitais no ensino superior. Em primeiro lugar, o *feedback* melhorado digitalmente pode contribuir tanto para a aprendizagem cognitiva como para a metacognitiva. Em segundo lugar, tal *feedback* não só aumenta a capacidade das docentes para avaliar tarefas, como também para conceber a aprendizagem com maior precisão. Em terceiro lugar, a amostra de cursos refletida na tabela indica que o *feedback* melhorado digitalmente é útil em programas de licenciatura, mestrado e doutoramento, bem como em cursos de formação profissional contínua.

É de salientar que a evidência recolhida pelo projeto BLEARN AUTONOMY não reflete todas as disciplinas nas quais se utilizam habitualmente o portefólio digital para a docência universitária. A partir de uma amostra internacional de instituições, comparámos a forma como a aprendizagem híbrida fomenta a autonomia das estudantes ao facilitar um *feedback* organizado em especialidades académicas, como as línguas estrangeiras, a tradução, as ciências sociais e a engenharia. Numa das universidades participantes, as estudantes desenvolvem as suas competências académicas transversais com esta ferramenta. Em muitas instituições, a avaliação das práticas docentes exige que o pessoal académico apresente um portefólio da sua prática docente. Não obstante, a literatura especializada também estudou a utilização do portefólio digital em muitas outras áreas, como as ciências da saúde (Sidebotham e outros, 2018), a física (Espinel-Rubio, Hernández-Suárez e Paz-Montes, 2021) e o direito (Ribas e outros, 2021), que não conseguimos incluir nesta investigação. Por conseguinte, ainda faltam mais estudos e reflexões comparativas para considerar a forma como pode ser utilizada em todos os campos do conhecimento.



**Tabela 4. O potencial pedagógico das ferramentas digitais: alguns exemplos**

<b>Atividade docente</b>	<b>Ferramentas digitais</b>
<i>Tarefa</i>	
Partilhar a grelha de avaliação de um exercício com um grupo de estudantes	Carregar um ficheiro Secções de texto (AVA)
Propor exercícios para fomentar as competências académicas básicas das estudantes (por exemplo, tomar notas, preparar exames)	Inquéritos e testes (AVA) Entregas (AVA)
Comentar e acompanhar as mudanças no trabalho das estudantes	Partilhar documentos em processadores de texto Email Tarefa (AVA)
Avaliação de vídeos elaborados pelas alunas	Canais do YouTube Ferramentas de gravação de vídeo
Fazer circular perguntas num vídeo, numa conferência ou num exercício matemático	Questionários de uma única oportunidade
<i>Sequências de tarefas ou projetos</i>	
Mostrar as implicações de uma grelha de avaliação a todas as estudantes	Secções de texto (AVA) Fórum (AVA)
Redigir diários de campo sobre o trabalho que está em curso (por exemplo, após uma observação participante, durante um estágio, após a realização de uma entrevista de investigação, durante o trabalho de laboratório)	Mahara (AVA) Bloco de notas no Teams (AVA) Moodle (AVA) Wiki individual (por ex., de Moodle, AVA) Wix Webnode (...)

Atividade docente	Ferramentas digitais
Responder às perguntas das estudantes após a resolução de problemas matemáticos <i>online</i>	Questionários de várias oportunidades (AVA)
Partilhar opiniões sobre o trabalho em curso com as colegas	Workshop Moodle (AVA) Discord

Nota: LMS = Sistemas de gestão de aprendizagem (por exemplo, Blackboard, Canva, Moodle)

A tabela 4 complementa a tabela 3 na medida em que reflete diferentes ferramentas digitais que as professoras de ensino superior utilizam frequentemente para fomentar a aprendizagem das suas estudantes. A primeira parte ilustra a variedade de tarefas que as estudantes podem realizar com ferramentas digitais. A segunda parte reúne uma série de ferramentas digitais que são úteis para conceber sequências e projetos, convertendo-se, deste modo, em meios de *feedback* entre estudantes e docentes.

A tabela 4 sugere quatro conclusões da análise dos relatórios de *feedback* do projeto BLEARN AUTONOMY. Em primeiro lugar, é importante referir que não são só os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que servem para elaborar portefólios digitais. Programas como *Discord* podem ser úteis, apesar de a sua função original ser o jogo, e muitas ferramentas dos sistemas de gestão de aprendizagem mais comuns também são adequadas para criar sequências e projetos.

Em segundo lugar, as ferramentas digitais não implicam uma abordagem pedagógica. Certamente que algumas destas se inspiraram nas pedagogias construtivistas, como os AVA Mahara e Moodle. Não obstante, nem estas ferramentas se podem utilizar só desta forma, nem é desadequado que uma disciplina partilhe a mesma inspiração, mas utilize outros instrumentos tecnológicos.

Em terceiro lugar, algumas ferramentas produzem dados que, posteriormente, podem orientar outras práticas docentes, por exemplo, questionários, fóruns, portefólios e workshops. Desta forma, as equipas docentes podem aproveitar ao máximo as sinergias entre pedagogia e tecnologia.

Por fim, as tabelas 3 e 4 indicam que diferentes universidades geraram o seu próprio património em termos de experiências pedagógicas em processos de ensino e aprendizagem melhorados digitalmente. Na verdade, a amostra inclui universidades de

dimensão e antiguidade díspares, localizadas em diferentes países europeus como França, Noruega, Polónia, Portugal e Espanha. Portanto, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem organizacional são possíveis, na medida em que algumas docentes simplesmente ajudem as suas colegas a adotar estratégias de aprendizagem combinada para as suas aulas. Uma vez que tais conhecimentos técnicos existem, uma estratégia de futuro deve consistir precisamente em partilhar ideias e colocá-las em prática.

### **PARTE III. Recomendações finais**

A formação universitária europeia é reflexo da sociedade de múltiplos ecrãs atual, pois contextos de aprendizagem híbridos coexistem como um contínuo entre a formação presencial em aula e o ensino *online*, através de vários suportes digitais. Não obstante, tanto na literatura especializada, como nos resultados provenientes do estudo empírico que apresentámos anteriormente, constata-se que o recurso às tecnologias *per se* não supõe necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino, mas sim que a utilização destas tecnologias poderá contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem metodológica inovadora. Para o efeito, será necessário gerar processos de aprendizagem que permitam a abertura de espaços de reflexão e autorregulação nas aulas, recorrendo às tecnologias para aproveitar ao máximo os conceitos de ubiquidade e flexibilidade na aprendizagem. Por conseguinte, como resultado do estudo anterior, em seguida serão apresentadas uma série de orientações que pretendem tirar o melhor partido de um contexto de aprendizagem híbrido, mas, sobretudo, que zelam pelo desenvolvimento da competência autónoma e digital das estudantes de hoje.

Primeiro, recomenda-se a análise do enquadramento geral da disciplina e de todos os aspectos que configuram a abordagem metodológica da mesma: o programa, a definição de objetivos de aprendizagem e o tipo de materiais didáticos propostos. Decorrente do anterior, convém analisar igualmente qual é o papel que é proposto tanto para a docente como para a discente e confirmar se todos os elementos estão alinhados para que a estudante seja o centro da aprendizagem. Para tal, a transmissão unidirecional do saber será descartada e será promovida uma inversão de papéis através dos quais a estudante vai ganhando autonomia. Por sua vez, o papel da metodologia de avaliação é determinante, pois esta deve ser diversificada e combinar momentos de avaliação formativa e sumativa. Neste sentido, será necessário conceber e integrar na avaliação (sequências de) tarefas (individuais ou colaborativas) ou projetos e prever espaços de reflexão discente em suporte digital sobre esses processos de elaboração, que potenciem a autorregulação, a criatividade, a aprendizagem colaborativa e a alfabetização digital das estudantes. Desta forma, estas alterações permitem:

- 1) Uma aprendizagem significativa e proativa por parte das estudantes que permita aumentar a sua motivação e possibilite a receção de *feedback* digital informativo, estimulante e amável, centrado em exercícios específicos das estudantes.

- 2) Promover a gestão do tempo, com a alternância de sessões síncronas e assíncronas numa lógica de estratégias de aprendizagem flexíveis, autónomas e ajustáveis.
- 3) Atribuir às tarefas, sequências de tarefas ou projetos um peso proporcional ao trabalho realizado tanto pelas estudantes como pelas professoras (envio de *feedback* formativo).
- 4) Estruturar as interações entre professoras e estudantes criando espaços de reflexão para que estas últimas possam monitorizar a sua progressão, de acordo com as observações das docentes, e para que as estudantes desenvolvam as suas competências gerais (saber aprender, saber fazer ou saber ser) e específicas sobre um tema (saber).
- 5) Criar atividades que contribuam para o desenvolvimento da competência digital das estudantes, que lhes permitam gerir a sua identidade digital, a criação de conteúdos digitais e a aprendizagem colaborativa.
- 6) Gerir um espaço pedagógico multifacetado e familiarizar-se com o funcionamento de Espaços Virtuais de Aprendizagem institucionais (*Mahara, Moodle, Blackboard*), murais virtuais (*padlet*, etc.), suportes digitais (*Wiki, Wix, Webnode*, etc.) ou ferramentas inicialmente destinadas a jogos (programas como *Discord* ou *Kahoot*) que permitam acompanhar o desenvolvimento dessas tarefas e projetos de forma individual ou colaborativa e, ao mesmo tempo, enviar um *feedback* eficaz, selecionando posteriormente as plataformas de trabalho mais adequadas.
- 7) Trabalhar em aula estratégias de criação de conteúdos para a rede (competência transversal dos estudos de ensino superior), melhorando a alfabetização digital e multimodal de forma natural, em simultâneo com outras aprendizagens académicas.
- 8) Desenvolver a competência digital das estudantes no que respeita à escrita para a rede e às características dos textos multimodais e hipertextuais. A dimensão multimodal permite construir um discurso através do ecrã mediante diferentes modos semióticos inter-relacionados: a imagem (fixa e em movimento) e o som (palavra, música e ruído); enquanto a hipertextualidade oferece diferentes possibilidades de navegação ao longo do texto, fornecendo a possibilidade de escolher o percurso de leitura a partir das hiperligações inseridas no documento.

No que respeita à adoção de procedimentos concretos, os resultados da investigação empírica levada a cabo durante o projeto indicam-nos que a introdução organizada nos

programas de portfólios digitais de aprendizagem conseguiu potenciar a autonomia das alunas de forma eficaz. Relembremos que uma parte substancial das estudantes que participaram no projeto (cerca de 40% de um universo de estudantes superior a 300 alunas) utilizou portfólios de aprendizagem. A análise dos resultados quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevistas e grupos focais) permite-nos afirmar que as alunas que realizaram o portfólio demonstram uma autoperceção mais positiva de determinados aspetos da sua competência digital. No entanto, temos consciência de que, apesar da variedade de disciplinas e universidades nas quais o projeto foi implementado, esta amostra é, todavia, demasiado pequena para ilustrar este potencial em todas as especialidades académicas em que a maioria das universidades trabalha. Não obstante, com as informações recolhidas até ao momento, é possível mencionar algumas das condições que permitem integrar este recurso de forma eficaz nos programas dos cursos de ensino superior. Enumeraremos algumas em seguida:

1. Dado que os portfólios digitais fornecem retratos longitudinais e versáteis do potencial das estudantes numa determinada área do saber, com base em evidências concretas, como gravações orais e textos escritos, é importante, em primeiro lugar, identificar os programas informáticos ou pacotes de *software* mais adequados à sua implementação. Relativamente a este aspeto, antes da implementação, é importante também autoavaliar o nível de competência digital de cada docente e tentar dar formação nesta dimensão para superar os desafios que a utilização de recursos virtuais pode causar, uma vez que também foram recolhidas evidências neste estudo de que são, às vezes, as próprias docentes que têm dificuldades neste âmbito.
2. Por outro lado, a bibliografia especializada também revela que, apesar de as nossas estudantes serem consideradas nativas digitais, o seu nível de competência digital, no que se refere à aprendizagem (autonomia, pensamento crítico) e à construção de portfólios digitais, pode apresentar deficiências. Consequentemente, convém acompanhar o processo de construção dos portfólios digitais em sessões síncronas e fornecer orientações claras sobre o tipo de plataformas que podem seleccionar, como deve ser a sua estrutura e a conceção de navegabilidade das páginas ou quais são as características da construção de discursos multimodais e hipertextuais.

3. Após a fase de construção e criação do portfólio digital, é importante que as estudantes entendam quais são os objetivos desta atividade que será desenvolvida de forma longitudinal ao longo do curso. Para tal, será necessário fornecer indicações sobre o que se pretende que façam e a forma como devem fazê-lo, indicando prazos concretos para a fase de produção de informação, revisão e receção de *feedback*.
4. Relativamente à avaliação, ao utilizar este tipo de atividades, promove-se uma avaliação formativa que terá lugar ao longo do processo. Além disso, será necessário especificar desde o início que tipo de informações deve ser inserido na página, com que frequência e como devem ser enviadas as observações ou comentários da docente. Neste sentido, é relevante garantir que as estudantes são capazes de realizar uma estimativa do tempo e do trabalho que terão de dedicar a esta atividade, para que entendam que o peso desta atividade na avaliação é proporcional ao esforço realizado tanto por discentes como por docentes. Desta forma, esta ferramenta digital torna o processo de aprendizagem transparente, ajuda ao planeamento estrutural da matéria objeto de estudo, estimula a responsabilidade partilhada, a tomada de decisões e a resolução de conflitos.
5. Do ponto de vista docente, o portfólio reflexivo permite melhorar o planeamento da docência, sendo imprescindível selecionar os aspetos da formação que serão submetidos a reflexão ou (auto)crítica por parte das alunas, potenciando, assim, a verbalização oral e escrita dos processos reflexivos e evitando respostas automatizadas. Neste sentido, os tipos de atividades objeto de estudo promovem uma aprendizagem baseada no questionamento e na procura, através das quais a estudante fomenta a sua liberdade de criação e execução e desenvolve capacidades como a resolução de problemas, a autorregulação, a procura ativa da aprendizagem, do conhecimento e da educação ou o desenvolvimento do pensamento crítico, estando todas elas relacionadas com as competências gerais e a autonomia. Promove-se, assim, uma mudança nos papéis de discentes e docentes.
6. Os resultados do estudo empírico constatarem que a aprendizagem combinada favorece um *feedback* que estabelece relações significativas entre os critérios de avaliação e as tarefas entregues pelas estudantes. Os portfólios reflexivos digitais recolhem evidências tangíveis (gravações, imagens, escrita académica ou criativa, relatórios de atividades, etc.) que documentam o desenvolvimento das estudantes

e traçam um retrato longitudinal do que a aluna é capaz ou não numa determinada área.

7. Por sua vez, foi comprovado que para enviar *feedback* docente, o uso de grelhas de avaliação permite estabelecer um equilíbrio entre o tempo dedicado ao envio de *feedback* individual e o peso que a tarefa tem na metodologia de avaliação de cada disciplina. De facto, neste manual para professores, foi apresentado um modelo de grelha de avaliação concebido especificamente para este projeto, que se centrou em aspetos estruturantes da aprendizagem. Esta ferramenta conta com uma série de escalas que permitem não só avaliar o resultado das tarefas enviadas, como também descrever de forma clara e precisa a (falta de) progressão das estudantes nas competências a avaliar (nível de autorregulação), graças à combinação de informação qualitativa e quantitativa. Desta forma, dar-se-ia resposta a algumas deficiências assinaladas pelas alunas e recolhidas no estudo empírico, relacionadas com a receção mais detalhada da avaliação.
8. Por último, podemos afirmar que, neste estudo, a utilização do portefólio teve um impacto positivo na forma de ensinar e preparar as estudantes, uma vez que as professoras que utilizaram portefólios promoveram dinâmicas que demonstraram ser essenciais para o desenvolvimento da competência autónoma das suas estudantes.

### **Análise do *feedback* docente**

Para desenvolver a autonomia docente, no âmbito do projeto, pareceu-nos relevante analisar o tipo e a qualidade do *feedback* que foi sendo dado às estudantes nas diferentes disciplinas. Graças ao estudo empírico, foi possível triangular informações provenientes de diferentes fontes (questionário, entrevistas ou grupos focais) e constatar o seguinte:

- Seguindo um padrão adequado de *feedback* que cumpre as regras básicas de cortesia, amabilidade e relação amistosa, o *feedback* melhorado digitalmente aumenta a capacidade das estudantes para avaliar o resultado das tarefas nos vários níveis de aprendizagem (a nível de licenciatura, mestrado ou doutoramento e ainda em cursos de formação profissional contínua).
- O envio de *feedback* eficaz e em tempo útil na modalidade virtual (aspeto elogiado pelas estudantes nos dados recolhidos através do questionário) pode contribuir para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem tanto cognitivas como



metacognitivas, uma vez que as tarefas de reflexão em portefólios obrigam as discentes a utilizar continuamente estratégias metacognitivas de planeamento, monitorização, avaliação, tomada de decisões e assunção de responsabilidades.

- Em geral, a tutorização formativa permite que as estudantes transitem de uma fase inicial ou *descritiva* (caracterizada pela presença de processos de baixa complexidade cognitiva, como descrições ou resumos de atividades, que ocupam a base da pirâmide de Bloom, 1956 e adaptações seguintes) para uma *fase interpretativa* (na qual as reflexões vão sendo transformadas em processos de maior complexidade cognitiva). Nesta última fase, torna-se evidente uma maior consciência das estudantes sobre a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem (como a interpretação de necessidades, o planeamento, a autoavaliação ou a procura de recursos, a partir de uma perspectiva crítica e objetiva), bem como uma maior monitorização e avaliação de determinados parâmetros do processo de aprendizagem. Não obstante, é frequente que algumas estudantes se mantenham na fase inicial ou descritiva da aprendizagem devido a diferentes fatores, sendo que um deles é a falta de motivação extrínseca para melhorar as classificações da disciplina, como se constata nas respostas do questionário do presente estudo.
- O *feedback* entre pares ou *peer feedback* tem resultados igualmente eficazes na aprendizagem.
- A tutorização pode adotar duas direções: a) incidir na avaliação das evidências de aprendizagem correspondentes às fases de estudo anteriores (*feedback*); b) orientar ou antecipar os próximos passos para o cumprimento de metas ou objetivos de uma sequência de tarefas ou tarefas específicas (denominado como *feedforward* ou *flipped feedback*).
- Foi comprovado que este tipo de ensino, mais personalizado, não só potencia a autoestima, como também tem um efeito de empoderamento nas estudantes, favorecendo a sua proprioção e a construção da sua identidade enquanto aluna.

Para finalizar, nos resultados dos instrumentos de investigação implementados durante o projeto, foi constatado que:

- A amostra de instituições inclui universidades de dimensão e antiguidade distintas, em diferentes países europeus como França, Noruega, Polónia, Portugal e Espanha. Uma conclusão desta análise é que foram detetados exemplos de

práticas mistas em todas as instituições. Portanto, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem organizacional são possíveis, na medida em que algumas docentes simplesmente ajudem as suas colegas a adotar estratégias de aprendizagem combinada para as suas aulas.

- Uma vez que tais conhecimentos técnicos existem, uma estratégia de futuro deve consistir precisamente em partilhar ideias e colocá-las em prática, analisar o tipo de *feedback* enviado às estudantes a partir de cada tarefa para rever as suas práticas e abrir oportunidades de inovação e melhoria.

### **Quadro 1. Principais aspetos a ter em conta**

#### **Aspetos gerais**

- Analisar o enquadramento geral da disciplina: programa, objetivos, metodologia, materiais didáticos, avaliação, etc.
- Organizar a disciplina em torno da figura da aluna enquanto centro da aprendizagem.
- Sempre que possível, alternar sessões síncronas e assíncronas.
- Estabelecer estratégias de aprendizagem flexíveis e autónomas.
- Solicitar tarefas ou projetos realistas que se ajustem ao tempo de que dispõem as alunas e as professoras.
- Estruturar as interações entre docentes e estudantes, de modo que seja possível monitorizar o trabalho e a progressão das estudantes.
- Propor atividades que fomentem o desenvolvimento da competência digital e multimodal, através do trabalho colaborativo.

#### **Criação de portefólios digitais**

- Identificar programas informáticos, aplicações e plataformas adequados à implementação dos portefólios digitais.
- Explicar os objetivos da atividade de construção do portefólio digital, bem como outras indicações práticas consideradas relevantes (prazos, avaliações, etc.).
- Selecionar os momentos e as atividades em que se centrará a reflexão, para que as estudantes desenvolvam competências de pensamento crítico e autonomia.
- Utilizar grelhas de avaliação de *feedback* para otimizar o tempo dedicado ao mesmo, bem como à comunicação eficaz entre docentes e discentes.

#### **Análise e qualidade do *feedback***

- Enviar *feedback* eficaz e em tempo útil na modalidade virtual que contribua para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem tanto cognitivas como metacognitivas.
- Promover uma tutorização formativa que permita evoluir de uma fase inicial descritiva para uma fase interpretativa.
- Incidir na avaliação das evidências de aprendizagem de fases de estudo anteriores (*feedback*).
- Antecipar os passos para o cumprimento de objetivos de uma sequência de tarefas (*feedforward* ou *flipped feedback*).
- Potenciar o *feedback* entre pares, *peer feedback*, sempre que seja construtivo e amável.

## BIBLIOGRAFIA

Aguaded, J. I., López, E., 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., e Krathwol, E. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. David McKay Co Inc.

Bobb Wolff, L. (2009). The “good language learner”, learner autonomy and the teacher. En F. Vieira (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being* (pp. 103-117). Peter Lang.

Boumadan Hamed, M., Soto Varela, R., Matosas López, L. e Gutiérrez García, A. (2022). Estado de la investigación en torno a la competencia digital docente en España. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J.Ruiz Palmero e M. Gómez García (Coords.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 317-326). Octaedro.

Cánovas, M. (31 de agosto de 2020). Nuevo curso universitario: ¡No más Zoom, por favor!. *The Conversation*. <https://theconversation.com/nuevo-curso-universitario-no-mas-zoom-por-favor-143482>

Cea Álvarez, A. M., Dono, P., Lerma Sanchis, M. D. e 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. Em J. Yuste Frías, S. Araújo, E. Bourgoïn Vergondy e A. Correia (Eds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 31-45). 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. e Kalantzis, M. (Eds.), (2016). *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge Publisher.

Costa, L., Alfonso, R. e Toquero, V. (2019). Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres aristas del triángulo innovador del portafolio digital. En A. Forés i Miravalles e J.-T. Pujolà (Coords.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 56-66). Octaedro.

Dikilitas, K., e 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. e Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English, A Course in Learner Training, Teacher's and Learner's Book*. Cambridge University Press.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge (MA), July, 1994 [Last revised May, 2011]. [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)

Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suarez, C. A. e 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. e Bordons, G. (2019). Consideraciones finales: la voz de los estudiantes. En J.-T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>

Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. e Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association absl. <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf>

Hattie, J., Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.

INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf).

Jiménez Raya, M., Lamb, T. e Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Authentik.

Jiménez Raya, M. (2009). On inquiry, action and identity in professional development towards pedagogy for autonomy. En F. Vieira (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being* (pp. 187-193). Peter Lang.

Jiménez Raya, M. e Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-based Approach to Teacher and Learner Development*. Walter de Gruyter.

Leite, E., Lencastre, J., Silva, B. e Borges Neto, H. (2020). Conhecimento Prévio do Perfil Docente em Curso Lato Sensu para uma Formação Personalizada em Modelo Híbrido. En P. Cabral de Azevedo Restelli Tedesco e 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. 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., e Costa, A. P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 117-133. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6864>

Martín García, A. V., Gutiérrez Pérez, B. M., e 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. e Lencastre, J. A. (2012). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores.

Monteiro, A., Moreira, J. A., e Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e) learning na sociedade digital*. Whitebooks.

Nóvoa, A., e 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., e Romero López, M. A. (2018). Selección de categorías para el estudio de la evolución de la competencia digital docente del profesorado en Educación Superior. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 55-67. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327881>

Pujolà, J.-T. (ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Octaedro.

Ribas, A. F., Aucejo, E. A., Angelats, L. C., e 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* [Tese de doutoramento inédita]. 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. (1997-1998). La formación del universitario en la autonomía de aprendizaje. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 987-995. <https://dx.doi.org/10.12795/CAUCE>

- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., e 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. e 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. e Mateo Ruiz, M. (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas. En J.-T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 105-125). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- Sayós, R. e Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital. En J.-T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto Ediciones.
- Sharples, M. (2019). *Practical Pedagogy: 40 New Ways to Teach and Learn*. Routledge.
- Torres Ríos, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE/EVA de aprendientes de ELE* [Tese de doutoramento inédita]. Universitat de Barcelona.
- Vera Batista, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*, Tese de doutoramento, Sta. Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar* [Tese de doutoramento inédita]. Universidade do Minho.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden e J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 103- 117). Prentice-Hall International Ltd.



## Anexos

### Anexo 1.- Questionário a estudantes

<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONÁRIO REFLEXIVO A ESTUDANTES</b></p> <p>Enquadrado no projeto <i>BLEARN AUTONOMY</i>, este questionário procura recolher informações sobre o impacto dos portefólios digitais no processo de aprendizagem dos e das estudantes do ensino superior. Está dividido em quatro partes e demora cerca de 12 minutos a responder.</p> <p>Link para o questionário original (pré-teste): <a href="https://blearn-autonomy.eu/cuestionario/">https://blearn-autonomy.eu/cuestionario/</a></p>
<p style="text-align: center;"><b>CONSENTIMENTO INFORMADO</b></p> <p style="text-align: center;"><a href="https://blearn-autonomy.eu/informed-consent/">https://blearn-autonomy.eu/informed-consent/</a></p>
<p><i>Tipo de escalas que aparecem no questionário:</i></p> <p>(Selecione todas as opções necessárias)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <i>Escolha múltipla</i></li></ul> <p>(Escala de concordância)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Discordo totalmente</li><li>2. Discordo</li><li>3. Não concordo nem discordo</li><li>4. Concordo</li><li>5. Concordo totalmente</li></ol> <p>(Escala de frequência)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Nunca</li><li>2. Às vezes</li><li>3. Frequentemente</li><li>4. Com muita frequência</li><li>5. Sempre</li></ol>

#### 1.<sup>a</sup> parte: Dados sociobiográficos

- a) Nome próprio e apelidos
- b) Email
- c) Nasceu no país onde estuda atualmente? Se a sua resposta for não, indique o país

onde nasceu.

- Sim
- Não \_\_\_\_\_

d) Género

- Feminino
- Masculino
- Outros
- Prefiro não dizer

e) Ano de nascimento

f) Língua materna

- Catalão
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Polaco
- Português
- Outras \_\_\_\_\_

### *HABILITAÇÕES LITERÁRIAS*

g) Qual foi o nível de estudos mais elevado que concluiu?

- Ensino secundário
- Cursos Técnicos Superiores Profissionais
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

### *ESTUDOS EM CURSO*

h) Universidade onde estuda atualmente

- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
- Universidade do Minho (UMinho)
- Universitetet i Stavanger (UiS)
- Uniwersytet Warszawski (UW)
- Université Catholique de Lyon (UCLy)
- Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

- Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) /  
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- i) Licenciatura ou mestrado em que está matriculado/a:
- j) Em que disciplina foi convidado/a a participar nesta investigação?

#### *FERRAMENTAS E CONEXÃO*

- k) Que dispositivos eletrônicos utiliza para trabalhar *online*? (Selecione todas as opções necessárias)
  - Smartphone
  - Computador pessoal
  - Computador compartilhado
  - Computador público
  - Outras \_\_\_\_\_
- l) Pode participar comodamente em cursos *online*? Caso não o possa fazer, explique o motivo.
  - Sim
  - Não \_\_\_\_\_

#### **2.ª parte - Experiência dos/as estudantes em metodologias para o desenvolvimento da autonomia**

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência enquanto estudante.*

- a) Na minha experiência enquanto estudante, a maioria das disciplinas utilizam os mesmos métodos de ensino. (Escala de concordância)
- b) Na minha experiência enquanto estudante participei em disciplinas em que... (Escala de concordância)
  - i. A tomada de decisões é compartilhada entre professores/as e estudantes.
  - ii. Os/as estudantes são convidados/as a aumentar a sua consciência sobre o processo de aprendizagem. Por exemplo, refletir sobre como aprender com maior eficácia ou quais podem ser as etapas do processo de aprendizagem.
  - iii. As estratégias de aprendizagem são tidas em conta de forma implícita: identificação de dificuldades na aprendizagem, identificação de necessidades de aprendizagem, planeamento da aprendizagem,

identificação de recursos de aprendizagem, implementação de ferramentas de reflexão (por exemplo, portefólios de aprendizagem).

- iv. As estratégias de aprendizagem são mencionadas explicitamente. Por exemplo, são apresentadas e praticadas determinadas estratégias de forma controlada.
- c) Na minha experiência enquanto estudante tive de fazer algum tipo de trabalho fora das aulas. (Selecione todas as opções necessárias)
- i. Exercícios de sistematização de conteúdos tratados em aula
  - ii. Trabalho colaborativo
  - iii. Trabalho individual
  - iv. Preparação de conteúdos teóricos
  - v. Trabalhos de investigação sobre temas de estudo
  - vi. Outros \_\_\_\_\_
- d) As seguintes práticas docentes desenvolvem o pensamento crítico. Na minha experiência enquanto estudante participei em disciplinas em que... (Selecione todas as opções necessárias)
- i. Os/as estudantes são incentivados a formular perguntas relevantes
  - ii. A procura de soluções para problemas é incentivada
  - iii. A avaliação de afirmações e argumentos é fomentada
  - iv. É permitido aos/às estudantes dizer que não entendem determinado conceito
  - v. A análise de problemas é proposta de forma detalhada
  - vi. Se dedica tempo à reflexão crítica sobre contextos, especialmente sobre variáveis que afetam a aprendizagem
  - vii. Se propõe negociar e explorar estratégias positivas para fazer ouvir a voz dos/das estudantes
- e) Na minha experiência enquanto estudante participei em disciplinas em que se promove o desenvolvimento da competência digital dos/das estudantes.
- i. Sim
  - ii. Não

- f) Na minha experiência enquanto estudante participei em disciplinas em que existe interação entre professores/as e estudantes...
- i. *Online*
  - ii. Nas aulas físicas
  - iii. Em ambas, *online* e nas aulas físicas (híbrido)

**3.ª parte (I): Experiência dos/das estudantes relativamente ao *feedback* docente**

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência geral enquanto estudante em relação ao *feedback* docente. (PRÉ-TESTE)*

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência na disciplina em que foi convidado/a a participar neste questionário. (PÓS-TESTE)*

- a) Sobre o tipo de *feedback* que recebi na minha experiência enquanto estudante...  
(Escala de frequência)
- i. Os/as docentes fornecem *feedback* no final da disciplina
  - ii. O *feedback* docente afeta significativamente a aprendizagem
  - iii. O *feedback* docente é útil para aprender
  - iv. O período de tempo em que recebo *feedback* é útil para a minha aprendizagem
  - v. O *feedback* docente centra-se em qualificar com uma nota as atividades de avaliação
  - vi. O *feedback* docente centra-se em reformular as atividades
  - vii. O *feedback* docente centra-se na aprendizagem como um resultado
  - viii. O *feedback* docente centra-se na aprendizagem como um processo
  - ix. O *feedback* docente ajuda-me a identificar recursos de aprendizagem
  - x. O *feedback* docente ajuda-me a planear a minha aprendizagem
  - xi. O *feedback* docente ajuda-me a controlar a minha aprendizagem
  - xii. O *feedback* docente é dado individualmente
  - xiii. O *feedback* docente é dado coletivamente
- b) As finalidades do *feedback* que recebi dos professores/as na minha experiência enquanto estudante implicavam... (Selecione todas as opções necessárias)
- i. Clarificar os objetivos e resultados da aprendizagem
  - ii. Aumentar a motivação e o compromisso com o processo de aprendizagem

- iii. Supervisionar e ajudar a desenvolver diferentes resultados de aprendizagem (tarefas, projetos, apresentações, etc.)
  - iv. Ampliar o meu desenvolvimento do pensamento crítico
  - v. Fomentar o uso da coavaliação ou da revisão entre pares
  - vi. Acompanhar o desenvolvimento das tarefas relacionadas com processos cognitivos complexos
  - vii. Supervisionar e ajudar no desenvolvimento de tarefas orientadas para problemas
  - viii. Ampliar a consciência do meu processo de aprendizagem
  - ix. Ampliar a consciência do meu estilo cognitivo
  - x. Interpretar o significado de determinados erros para aumentar a minha consciência da fase do processo de aprendizagem em que me encontro
- c) Os/as docentes interagiram *online* comigo através de... (Selecione todas as opções necessárias)
- i. Email
  - ii. Fóruns de debate
  - iii. Videoconferência
  - iv. Outros \_\_\_\_\_
- d) Produzi diários de aprendizagem ou portefólios reflexivos.
- i. Sim **[Se sim, deve passar para a 3.ª PARTE (II) do questionário]**
  - ii. Não **[Se NÃO, deve passar para a 4.ª PARTE do questionário]**

### **3.ª parte (II): Portefólios de aprendizagem**

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência geral enquanto estudante em relação à utilização de portefólios de aprendizagem. (PRÉ-TESTE)*

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência na disciplina em que foi convidado/a a participar neste questionário. (PÓS-TESTE)*

- a) De acordo com a minha experiência enquanto estudante, a realização de portefólios de reflexão ou diários de aprendizagem foi uma experiência produtiva e teve um impacto positivo na minha aprendizagem. (Escala de concordância)

b) Utilizei os seguintes suportes digitais para produzir o meu portefólio digital:  
(Selecione todas as opções necessárias)

- i. Mahara
- ii. Sistemas de gestão de aprendizagem (LMS): Blackboard, Moodle
- iii. Websites
- iv. Blogues
- v. Genially
- vi. Canva
- vii. Servidor Discord
- viii. Outros \_\_\_\_\_

c) Qual o peso dos portefólios na avaliação? Escreva a percentagem (caso não fossem considerados na avaliação, escreva 0).

- i. \_\_\_\_\_ %

d) Qual a relevância que atribui aos portefólios na sua formação universitária? Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações. (Escala de concordância)

- i. Ajuda-me a reforçar a aprendizagem em relação aos conteúdos da disciplina
- ii. Contribui para alcançar os objetivos de aprendizagem do curso
- iii. Melhora a minha capacidade de consciência em relação ao meu progresso na matéria
- iv. Não fornece um contributo significativo para o meu processo de aprendizagem
- v. Retira tempo a outras atividades que contribuem de forma mais eficaz para a minha formação
- vi. Não é nada relevante
- vii. Contribui apenas em alguns aspetos específicos

e) A participação no portefólio contribui para... (Escala de concordância)

- i. Reforçar o conhecimento específico da matéria
- ii. Desenvolver o pensamento crítico
- iii. Resolver problemas de forma individual e colaborativa

- iv. Autoavaliar a minha aprendizagem
- v. Melhorar o meu planeamento
- vi. Compreender a importância das estratégias de aprendizagem

#### **4.<sup>a</sup> parte: Competência digital**

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência geral enquanto estudante em relação à sua competência digital. **(PRÉ-TESTE)***

*Por favor, responda de acordo com a sua experiência na disciplina em que foi convidado/a a participar neste questionário. **(PÓS-TESTE)***

- a) No que se refere à informação e alfabetização de dados, sou capaz de: (Escala de concordância)
  - i. Navegar, procurar e filtrar dados, informações e conteúdo digital
  - ii. Avaliar dados, informações e conteúdo digital
  - iii. Gerir dados, informações e conteúdo digital
  
- b) No que se refere à comunicação e à colaboração, sou capaz de: (Escala de concordância)
  - i. Interagir através de tecnologias digitais
  - ii. Partilhar através de tecnologias digitais
  - iii. Exercer cidadania através de tecnologias digitais
  - iv. Colaborar através de tecnologias digitais
  - v. Utilizar adequadamente códigos de conduta e cortesia (netiqueta)
  - vi. Gerir a minha identidade digital
  
- c) No que se refere à criação de conteúdos digitais, sou capaz de: (Escala de concordância)
  - i. Desenvolver conteúdo digital
  - ii. Integrar e reformular conteúdos digitais
  - iii. Identificar direitos de autor e licenças
  - iv. Citar fontes adequadamente
  
- d) No que se refere à segurança, sou capaz de: (Escala de concordância)
  - i. Proteger dispositivos



- ii. Proteger dados pessoais e privacidade
  - iii. Proteger a saúde e o bem-estar
  - iv. Proteger o meio
- e) No que se refere à resolução de problemas, sou capaz de: (Escala de concordância)
- i. Resolver problemas técnicos
  - ii. Identificar carências a nível de competência digital
  - iii. Identificar necessidades e respostas tecnológicas
  - iv. Utilizar tecnologias digitais de forma criativa
- f) Em geral, tenho uma atitude crítica em relação às tecnologias e sou capaz de avaliar os seus pontos fortes e fracos. (Escala de concordância)
- g) Em relação à aplicação das tecnologias no ensino, acredito que o desenvolvimento da competência digital contribui para: (Escala de concordância)
- i. Desenvolver a criatividade na aprendizagem
  - ii. Gerir o *feedback*
  - iii. Melhorar a comunicação com outros/as estudantes
  - iv. Melhorar a aprendizagem colaborativa
  - v. Fazer um acompanhamento da aprendizagem
  - vi. Organizar a aprendizagem
  - vii. Construir conhecimento a partir de diferentes fontes (multimodalidade)
  - viii. Ler e compreender recursos dinâmicos e não apenas materiais de aprendizagem sequencial (multimodalidade)
- h) Na minha experiência enquanto estudante, acredito que é relevante promover o desenvolvimento da competência digital. (Escala de concordância)

## **Anexo 2.- Guião de entrevistas**

Este guião é original. Durante a evolução da investigação algumas perguntas foram ligeiramente adaptadas.

- As qualificações não revelam todos os aspetos da aprendizagem no ensino superior. Quando um grupo de estudantes faz as suas tarefas e exercícios, também

reflete sobre o interesse dessas atividades e comenta se foram interessantes. Nesta entrevista, vamos fazer perguntas sobre a disciplina a partir da qual foi convidado/a a participar.

- A disciplina foi presencial, mas também utilizaram ferramentas digitais. Pode contar-nos a sua experiência com estas duas modalidades? Agradecemos que nos fornecesse uma resposta específica, com bastantes detalhes, que nos ajudem a planejar melhor as aulas no futuro.
- Que passos seguiu para conseguir a sua nota? O que fez para tal?
- Seguiu algum guia com orientações? Se sim, onde encontrou esse guia?
- Nesta disciplina, qual a sensação que teve da docência e da sua aprendizagem?
- De que forma acredita que esta disciplina influenciou a sua forma de entender e praticar o ensino?
- De que forma descreveria o apoio prestado pelos/as docentes e que comentários recebeu ao longo da disciplina?
- Acredita que os/as docentes deveriam prestar mais apoio nas atividades presenciais e *online* desta disciplina? Que apoio deveria haver? De que tipo?

### **Anexo 3.- Guião de grupos focais**

O guião que se segue foi utilizado no grupo focal de Varsóvia (11/05/2022). Nos restantes grupos focais foram utilizados guiões equivalentes. Às perguntas iniciais foram adicionados temas de verificação para aprofundar as respostas, sempre que necessário.

- Os/as docentes e estudantes interagiram casa a cara e utilizaram ferramentas digitais. Podem falar-nos da vossa experiência nestas duas modalidades? Sejam específicos/as e forneçam o máximo de detalhe possível para que possamos compreender-vos, bem como às vossas experiências, para um melhor planeamento futuro.
  - O que entendem por aprendizagem híbrida e *blended learning*?
    - Combinar participantes *online* e presenciais
    - Utilizar ferramentas digitais
    - Qual a vossa experiência sobre aprendizagem *online*?
  - O que pensam destas modalidades?
  - Preferem utilizar ferramentas digitais na sala de aula? Para complementar a aprendizagem depois da aula em casa?

- Acreditam que os/as docentes sabem planejar estratégias adequadas para a integração de TIC nas suas aulas?
- Que passos efetuaram para obterem a vossa nota? O que fizeram?
  - Até que ponto a nota influencia a vossa aprendizagem?
- Seguiram alguma orientação? Se sim, onde é que encontraram essas orientações?
  - Consideram as orientações úteis para a vossa aprendizagem?
  - Qual o papel que os/as docentes têm na orientação ao longo da disciplina?
- De que forma acreditam que a disciplina influenciou o vosso entendimento e prática de educação?
  - Que estilos de ensino inovadores consideraram mais apelativos?
  - Que papel esperam do/a docente universitário/a?
- Como descreveriam o apoio/ *feedback* do/a vosso/a docente durante a disciplina?
  - Encontraram alguma etapa dos níveis de escolaridade anteriores?
- Esperariam ter mais apoio por parte dos/as docentes no trabalho presencial e *online* na mesma disciplina?
  - De que forma?
  - Que tipo de ajuda seria?