



Programa de Doctorado en Educación

Insignias y gamificación para la autorregulación del aprendizaje en línea

TESIS DOCTORAL

Autora:
M.^a Olga Juan Lázaro

Director: D. Manuel Area Moreira

La Laguna, abril de 2023.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Olga Juan Lázaro

2

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



“Nuestras sensaciones como habitantes del tercer milenio. Todo avanza cada día más rápido. Las últimas tecnologías ya están arrinconando a las triunfantes novedades de anteayer. Los plazos de la obsolescencia se acortan cada vez más. Los mass media y las redes sociales, con su vértigo instantáneo, alimentan estas percepciones. Nos empujan a admirar todas las innovaciones que llegan corriendo como surfistas en la cresta de la ola, sostenidas por la velocidad. Pero los historiadores y antropólogos nos recuerdan que, en las aguas profundas, los cambios son lentos”

Irene Vallejo,

Premio Nacional de Ensayo 2020 (Vallejo Moreu, 2019).

“Todo en la vida implica una mecánica de juego”

Peter Molyneux,

creador de videojuegos y

Premio Especial Gamelab 2011 (Penelo, 2011)

Olga Juan Lázaro

3

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Agradecimientos

A Álvaro Paricio, por acompañarme siempre y ser mi apoyo fundamental. El camino juntos está repleto de metas ya vividas y otras que inventarnos.

A Sofia, Inés y Elena, por inspirarme y contagiarme las ganas de seguir estudiando en la misma mesa. Porque siempre encontráis el “achuchón” más reconfortante.

A Nitzhia Tudela, por creer en las visiones didácticas, por sumar y siempre estar disponible. El diálogo juntas me hace crecer.

A Elena Barcellós y María Gil, por apoyar el enfoque didáctico del curso y amplificarlo en vuestras tutorías.

A todos los tutores en formación que fijaron su mirada en el proyecto AVE Global y se inscribieron en el curso, especialmente a María, Bea, Biviana, Teresita, Jimena, Teresa, Fidel, Ana, Marta, Eva, Aina, Jorge, Quique, Paloma y Esmeralda, que una vez terminado el curso todavía encontrasteis el tiempo para realizar las entrevistas.

A Iñaki Murua, revisor en el final del camino con los pies en la tierra y sabias palabras de aliento.

Al equipo del Instituto Cervantes, muy especialmente a la dirección académica por apoyar los proyectos de investigación.

A Manuel Area Moreira, guía y apoyo en esta aventura de la tesis. Tenía ganas de trabajar contigo y esta ocasión lo merecía.

Y, por último, a mis padres, Presen y José, que siempre me habéis dado alas para volar. Espero seguir este ejemplo con mis hijas.

Olga Juan Lázaro

4

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Insignias y gamificación para la autorregulación del aprendizaje en línea

TESIS DOCTORAL

M.^ª Olga Juan Lázaro

Olga Juan Lázaro

5

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Olga Juan Lázaro

6

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Resumen

Este trabajo presenta una investigación en el ámbito de la formación de tutores en línea y las pedagogías digitales, con el objetivo de identificar, profundizar y resolver las causas subyacentes al bajo ritmo de participación de los tutores y las tutoras en formación en el curso en línea de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes, ya que incide negativamente en la construcción del aprendizaje colaborativo y en el desempeño de las profesoras-tutoras.

Las primeras investigaciones revelaron que se trata de una problemática que se puede abordar desplegando diferentes elementos de las pedagogías emergentes, como la gamificación superficial y el portafolio electrónico -apuntados desde informes y marcos europeos e internacionales como los de la Comisión Europea, la OCDE, la UNESCO o la Open University-. Con el objetivo de fomentar la motivación, el compromiso con el ritmo del curso y la competencia de autorregulación, se diseñaron dos insignias, “Contenidos” y “¡A tiempo!”, junto con un protocolo de autoasignación por el que cada estudiante decidía si era merecedor de las insignias, en cuyo momento las compartía públicamente en su portafolio electrónico, monitorizando su proceso de aprendizaje y tomando decisiones sobre su planificación académica. Las preguntas que se formularon fueron las siguientes: ¿la implementación de estos recursos resultarán motivadores para los estudiantes hasta tal punto que puedan influir en su dedicación al curso?, ¿el momento de la autoasignación será suficiente para detonar un aprendizaje guiado por la metacognición que incida en el comportamiento de los estudiantes?, ¿los recursos externos impactarán en la motivación intrínseca de los estudiantes para sentirse más comprometidos?

Para responder a estas preguntas se planteó una “investigación basada en diseño” de carácter longitudinal a lo largo de tres años. Se desarrolló una metodología mixta basada en cuatro instrumentos de recogida de evidencias en diferentes momentos del curso: el volcado de los portafolios electrónicos, un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



correo interno con respuesta grupal y abierta en el ecuador del curso, un cuestionario final de carácter individual y una entrevista semiestructurada.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el ecosistema digital implementado incide en la motivación y compromiso de los estudiantes con el curso, fomentando la capacidad de monitorización y regulación de los estudiantes a partir de la reflexión en los portafolios electrónicos, lo cual incide positivamente en seguir el ritmo del curso como meta.

Con la pretensión de facilitar la transferencia a otros escenarios en línea, se generaron dos recursos con los principios de diseño identificados: una guía con recomendaciones sobre la implementación de los recursos didácticos de esta investigación y un decálogo sobre las implicaciones en la actuación de los estudiantes.

Palabras clave

Autorregulación; gamificación; insignias; motivación; aprendizaje metacognitivo; blog personal; portafolio electrónico; aprendizaje en línea; formación de tutores; Investigación Basada en Diseño, IBD; innovación educativa.

Olga Juan Lázaro

8

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Insignias y gamificación para la autorregulación del aprendizaje en línea

TESIS DOCTORAL

Olga Juan Lázaro

9

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Índice

Resumen	7
Introducción: motivación y justificación de la investigación	27
Capítulo 1. La enseñanza en línea: el rediseño de modelos de aprendizaje y la construcción de los ecosistemas digitales	41
1.1. El papel docente y la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje	52
1.2. Fidelizar el compromiso de dedicación del estudiante en <i>e-learning</i> : “ <i>engagement</i> ” y organización del tiempo	62
Capítulo 2. La autorregulación como compromiso y motivación para la fidelización a través de la gamificación y el e-portafolio	78
2.1. La competencia de autorregulación: proactividad del estudiante y monitorización del aprendizaje	79
2.1.1. Enfoques de investigación: Acciones y estrategias para entrenar la SRL	86
2.1.2. Las “warmer constructs” y la “ecología del aprendizaje” en la naturaleza compleja, dinámica y contextual de la autorregulación	93
2.2. Gamificación superficial: entre retos y motivación	97
2.3. El proceso metacognitivo y la autoeficacia en el aprendizaje: el portafolio electrónico	114
Capítulo 3. Diseño de la investigación: objetivos y metodología	136
3.1. Contexto de aplicación de la investigación: cursos de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes	137
3.1.1. Descripción de los cursos “Acreditación de tutores AVE Global”	137
3.1.2. Plataforma AVE: cursos AVE Global	141
3.2. Objetivos de investigación a partir del análisis de la problemática en escenario real	147
3.3. Metodología de la Investigación Basada en Diseño	154
 <i>Olga Juan Lázaro</i>	 10

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

3.3.1. Fases de la Investigación	159
Capítulo 4. Elaboración del prototipo y definición de instrumentos de investigación	170
4.1. Definición de recursos didácticos transformadores en la Investigación Basada en Diseño	171
4.1.1. La gamificación superficial: ¿Qué tipo de insignias? ¿Cuántas?	171
4.1.2. Protocolo para colgar las insignias: ¿Insignias automáticas o autoasignación?	175
4.1.3. Explorando el rol del blog personal como e-portafolio: entre lo obligatorio y lo experimental	180
4.2. Método mixto y triangulación de datos. Técnicas e instrumentos de análisis e interpretación de evidencias	187
4.2.1. Metodología de estudio 1. Análisis cuantitativo sobre la insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios	194
4.2.2. Metodología de estudio 2. Estudio cualitativo de las evidencias obtenidas a través del correo “pasado el ecuador del curso”	197
4.2.3. Metodología de estudio 3. Diseño del cuestionario final con ítems cerrados y abiertos	202
4.2.3.1. Ítems sobre las insignias y el e-portafolio	204
4.2.3.2. Ítems para valorar el ecosistema en el que se implementan los elementos transformadores	206
4.2.3.3. Revisión encuesta edición del curso 2020	209
4.2.4. Metodología de estudio 4. Análisis cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas	211
Capítulo 5. Resultados de la investigación longitudinal: método mixto	218
5.1. Población participante: perfil demográfico	218
5.2. Edición curso 2019: evidencias y datos	222
5.2.1. Ed-2019 Insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios	222
5.2.2. Ed-2019 Correo “Pasado el ecuador del curso”	225
5.2.3. Ed-2019 Cuestionario final	230
5.3. Edición curso 2020: evidencias y datos	234
5.3.1. Ed-2020 Insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios	234
5.3.2. Ed- 2020 Correo “Pasado el ecuador del curso”	239
5.3.3. Ed-2020 Cuestionario final	247
5.3.3.1. Ed-2020 Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas	254
 Olga Juan Lázaro	 11

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3.4. Ed-2020 Entrevistas personales semiestructuradas	260
5.4. Edición curso 2021: evidencias y datos	267
5.4.1. Ed-2021 Insignias “¡A tiempo!” en los e-portafolios	267
5.4.2. Ed-2021 Cuestionario final	274
5.4.2.1. Ed-2021 Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas	281
5.5. Integración de resultados ediciones cursos anuales 2019-2020-2021	285
5.5.1. Insignias “¡A tiempo!” en los e-portafolios	285
5.5.2. Correo “Pasado el ecuador del curso”	290
5.5.3. Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas	293
5.5.4. Cuestionario final	301
5.5.5. Entrevistas personales semiestructuradas	306
Capítulo 6. Discusión y conclusiones	308
Discusión objetivo 1	310
Discusión objetivo 2	315
Discusión objetivo 3	321
Implicaciones para la práctica. Lecciones aprendidas	324
Limitaciones y futuras líneas de investigación	335
Reflexiones finales. A modo de conclusión	338
Referencias bibliográficas	341
Anexos	369
Anexo I. Divulgación derivada de la investigación	369
Anexo I.I. Participación en congresos y publicación de actas	369
Anexo I.II. Publicación de artículos en revistas científicas, capítulo libro y actas	372
Anexo I.III. Premios y reconocimientos	374
Anexo I.IV. Otros méritos académicos durante el período doctoral	375
Anexo II. Formulario de la encuesta Edición 2019	379
Anexo III. Formulario de la encuesta Edición 2020 y Edición 2021	397
Anexo IV. Recopilación de evidencias cualitativas instrumento denominado “correo pasado el ecuador del curso” Edición 2019.	417
Anexo V. Matrices de categorías a partir del instrumento denominado “correo pasado el ecuador del curso” en la edición 2019	421
Anexo VI. Recopilación de evidencias cualitativas instrumento denominado “correo pasado el ecuador del curso” Edición 2020	426
Anexo VII. Matrices de categorías “correo pasado el ecuador del curso”	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Edición 2020	431
Anexo VIII. Matriz de categorías estandarizando los resultados del instrumento "correo pasado el ecuador del curso". Ediciones 2019 y 2020	433
Anexo IX. Recopilación de respuestas abiertas en el cuestionario final ítems de respuesta abierta 16 y 20. Edición 2020	435
Anexo X. Matriz de categorías evidencias cualitativas cuestionario final ítems de respuesta abierta 16 y 20. Edición 2020	442
Anexo XI. Recopilación de respuestas abiertas en el cuestionario final ítems de respuesta abierta 16 y 20. Edición 2021	446
Anexo XII. Matriz de categorías evidencias cualitativas cuestionario final ítems de respuesta abierta 16 y 20. Edición 2021	448
Anexo XIII. Matrices de categorías evidencias cualitativas encuesta ítems de respuesta abierta 16 y 20. Ediciones 2020 y 2021	453
Anexo XIV. Recopilación de respuestas en las entrevistas semiestructuradas sobre la pregunta "autorregulación".	455
Anexo XV. Matriz de categorías de las respuestas en las entrevistas semiestructuradas sobre la pregunta de "autorregulación"	469

Olga Juan Lázaro

13

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Índice de figuras

Figura 1. Modalidades de aprendizaje: del cara a cara a completamente en línea	45
Figura 2. Línea de las modalidades de aprendizaje: del aprendizaje presencial al aprendizaje en línea o a distancia	46
Figura 3. Adaptación del “Modelo multimodal para la educación en línea”	48
Figura 4. Criterios básicos de un modelo de enseñanza-aprendizaje socioconstructivista en las aulas virtuales	50
Figura 5. Guía para el profesor como diseñador de escenarios de enseñanza y aprendizaje en la era digital	53
Figura 6. Propuesta de compromisos que debe adquirir un estudiante en línea	58
Figura 7. Decálogo con la propuesta de compromisos que debe adquirir un estudiante en línea	59
Figura 8. Modelo de integración estudiantil de Tinto, 1975	63
Figura 9. Modelo de persistencia compuesto de Rovai, 2003	64
Figura 10. Modelo de persistencia compuesto de Rovai, 2003. Destacados de elaboración propia	65
Figura 11. Modelo revisado de factores de abandono en e-learning en las organizaciones por Park, 2007. Destacados de elaboración propia	66
Figura 12. Mapa cognitivo del “Modelo ICEBERG” de la Open University en el proyecto “Designing for Student Retention Project”	69
Figura 13. Mapa cognitivo del “Modelo ICEBERG”. Destacados de elaboración propia	70
Figura 14. Factores del modelo ICEBERG para esta IBD	71
Figura 15. Planes de acción para fomentar la retención en entornos virtuales de aprendizaje	73
Figura 16. Factores que determinan el <i>engagement</i>	74
Figura 17. Despliegue del factor “Gradación efectiva de conocimientos y habilidades” del modelo ICEBERG para esta IBD	77
Figura 18. Síntesis de las competencias del DigCompEdu y conexiones.	82
Figura 19. Definición de “aprendizaje autorregulado”	83

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 20. Estimular la autorregulación consciente	89
Figura 21. Procesos internos y sociales de adquisición de la autorregulación	90
Figura 22. Intervenciones educativas para entrenar la autorregulación	91
Figura 23. Matriz de aproximación a la gamificación	100
Figura 24. Elementos implicados en un enfoque gamificado y beneficios asociados al aprendizaje	105
Figura 25. Definición de “portafolios electrónicos” según el DigCompEdu	114
Figura 26. Modelo de gestión de los portafolios	118
Figura 27. Flujo de trabajo en el ePEL o Portafolio Europeo para las Lenguas en electrónico	119
Figura 28. El proceso del e-portafolio en la curva del aprendizaje	122
Figura 29. Estándares ISTE relacionados con la comunicación y la colaboración	128
Figura 30. En busca del equilibrio entre los dos extremos del e-portafolio	132
Figura 31. Mapa mental: “gestión del e-portafolio para la mejora del proceso de aprendizaje en el ecosistema digital”	133
Figura 32. Zoom en el mapa mental “e-portafolio: aspectos para la mejora del aprendizaje”	134
Figura 33. Zoom en el mapa mental “e-portafolio: aspectos que aporta al ecosistema digital”	134
Figura 34. Zoom en el mapa mental “e-portafolio: gestión del recurso en esta IBD”	135
Figura 35. Objetivos del curso “Acreditación de tutores AVE Global”	138
Figura 36. Módulos y contenidos del curso “Acreditación de tutores AVE Global”	139
Figura 37. Modalidades de aprendizaje en los cursos en línea AVE Global	140
Figura 38. Portada de un tema de los cursos AVE Global	141
Figura 39. Portada de acceso al curso AVE Global	143
Figura 40. Acceso al recurso “Enlaces y documentos” de los cursos AVE Global	144

Olga Juan Lázaro

15

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Figura 41. Portada de acceso al curso de “Acreditación de tutores AVE Global” con la vista de los foros desplegada	145
Figura 42. Vista de los mensajes en los foros de la plataforma AVE	146
Figura 43. Sistema de mensajería del curso AVE Global	146
Figura 44. Cuadrante de Pasteur	157
Figura 45. Fases en la metodología IBD según Amiel y Reeves	160
Figura 46. Fases de la metodología IBD según Easterday et al.	161
Figura 47. Modelo de IBD elaborado por Valverde-Berrocoso	162
Figura 48. Fases en el proceso de IBD para la mejora de la práctica educativa a partir de la intervención en contexto real	164
Figura 49. Investigación basada en diseño en tecnología educativa en las actas del XI CIDU	165
Figura 50. Fases de Investigación basada en diseño, IBD, aplicadas a esta investigación: “Insignias y gamificación para la autorregulación del aprendizaje en línea”	168
Figura 51. Instrucción sobre las insignias perteneciente a la guía del módulo I del curso “Acreditación tutores AVE Global”, 2019	176
Figura 52. Instrucción sobre las insignias perteneciente a la guía del módulo I del curso “Acreditación tutores AVE Global”, 2021	177
Figura 53. Instrucción sobre el trofeo final en la guía del módulo proyecto final del curso “Acreditación tutores AVE Global”, 2021	179
Figura 54. Instrucciones sobre el blog personal en la guía del módulo I del curso “Acreditación tutores AVE Global”, 2019	182
Figura 55. Instrucciones sobre el blog personal en la guía del módulo I del curso “Acreditación tutores AVE Global”, 2021	184
Figura 56. Métodos de estudio en esta investigación	189
Figura 57. Procesos en el análisis de datos temáticos	191
Figura 58. El blog personal de Ana colgando las insignias del módulo III y un comentario	195
Figura 59. Ejemplo de la base de datos para la generación de gráficos en el análisis de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios	196
Figura 60. Diseño de instrumentos de investigación cualitativos: ejemplo del “correo pasado ecuador del curso”	199

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Figura 61. Encuesta de valoración del enfoque gamificado	205
Figura 62. Encuesta de valoración de los recursos	207
Figura 63. Encuesta de valoración del entorno	207
Figura 64. Vista de la herramienta Doodle para planificar las entrevistas según la disponibilidad de la entrevistadora y los participantes.	212
Figura 65. Vista de la herramienta Meet Google para realizar las entrevistas individuales	212
Figura 66. Vista de la herramienta Dictation.io para realizar las transcripciones de las entrevistas	213
Figura 67. Vista de la herramienta Dictado de voz de Google para realizar las transcripciones de las entrevistas	214
Figura 68. Vista de las entrevistas individuales	217
Figura 69. Imagen del blog personal. Edición 2020	243
Figura 70. Imagen del blog personal proponiendo un nuevo uso de las insignias extrapolado a la clase de español. Edición 2020	244
Figura 71. Ejemplo 1 de respuesta al “correo pasado el ecuador del curso” sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020	245
Figura 72. Ejemplo 2 de respuesta al “correo pasado el ecuador del curso” sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020	245
Figura 73. Ejemplo 3 de respuesta al “correo pasado el ecuador del curso” sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020	245
Figura 74. Ejemplos de correo de una estudiante sobre el impacto de la insignia “¡A tiempo!” en el módulo I. Edición 2021	269
Figura 75. Ejemplos de tuit de una estudiante sobre lo que ha significado llegar a la insignia “¡A tiempo!” en el módulo II. Edición 2021	270
Figura 76. Ejemplos de tuit de una estudiante sobre el reto de conseguir las insignias “¡A tiempo!” en los módulos IV-V. Edición 2021	272
Figura 77. Ejemplo de tuit de una estudiante que representa gráficamente la evolución de las insignias en su proceso de aprendizaje. Edición 2021	282
Figura 78. Ejemplo de tuit de una estudiante que antes de las 23:59 cuelga sus insignias. Edición 2021	283

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Figura 79. Funciones de las insignias en el análisis cualitativo del “correo pasado el ecuador del curso”. Ediciones 2019 y 2020	291
Figura 80. Fases en la evolución del valor de las insignias en la experiencia de aprendizaje. “Correo pasado el ecuador del curso”. Edición 2020	292
Figura 81. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Edición 2020. Respuesta A	294
Figura 82. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Edición 2020. Respuesta B	294
Figura 83. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Edición 2021	295
Figura 84. Valor de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Ediciones 2020 y 2021.	296
Figura 85. Evolución del e-portafolio en la experiencia de aprendizaje de los tutores en formación, según el ítem 20 del cuestionario final. Edición 2020	298
Figura 86. Evolución del e-portafolio en la experiencia de aprendizaje de los tutores en formación según el ítem 20 del cuestionario final. Ediciones 2020 y 2021	299
Figura 87. Ejemplo de tuit de una estudiante que representa gráficamente la evolución de las insignias en su proceso de aprendizaje. Edición 2021	300
Figura 88. Ejemplo de transferencia compartido por una estudiante en la red Twitter unos meses después de finalizar la edición 2021	305
Figura 89. Mapa conceptual representando los resultados de los recursos que apoyan la “autorregulación” según las entrevistas personales.	307
Figura 90. Conclusiones sobre la IBD: autoasignarse las insignias en el e-portafolio y recomendaciones	318
Figura 91. Factores que influyen en un aprendizaje autorregulado desde la experiencia de los tutores en formación en el ecosistema digital de esta IBD ordenados de mayor impacto a menor	319
Figura 92. Decálogo I de conclusiones de la IBD: ¿Qué hemos aprendido sobre el diseño de los recursos didácticos transformadores? ¿Qué hemos aprendido sobre el ecosistema digital y la actuación docente?	324
Figura 93. Decálogo II de conclusiones de la IBD: ¿Qué hemos aprendido sobre la actuación del estudiante?	330

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Índice de tablas

Tabla 1. Estructura modular de los cursos de "Acreditación de tutores AVE Global"	138
Tabla 2. Fechas de las ediciones de los tres cursos Acreditación de tutores AVE Global	140
Tabla 3. Relación de insignias por módulos y semanas y el Trofeo final diseñado	173
Tabla 4. Ejemplo de la base de datos para análisis de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios	195
Tabla 5. Ejemplo de la base de datos anonimizando estudiantes para tratamiento de datos de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios	196
Tabla 6. Ejemplo del volcado de los datos cualitativos del instrumento "correo pasado el ecuador del curso". Tratamiento anonimizado y análisis para identificar categorías	201
Tabla 7. Distribución de ítems por categorías temáticas en la encuesta final	203
Tabla 8. Ítems 9 a 16 de la encuesta final sobre las funciones de los recursos didácticos implementados en la investigación	205
Tabla 9. Ítems incorporados sobre el e-portafolio en la edición 2020 tras el análisis de los resultados de la IBD en la edición de 2019	210
Tabla 10. Vista de la categorización y etiquetado de los datos cualitativos obtenidos en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2019	227
Tabla 11. Vista de la categorización y etiquetado de los datos cualitativos obtenidos en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020	241
Tabla 12. Análisis de "aspectos diversos" en el volcado de respuestas "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020	242
Tabla 13. Respuestas textuales en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020	242
Tabla 14. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (1). Encuesta 2020	254
Tabla 15. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (2). Encuesta 2020	255
Tabla 16. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (3). Encuesta 2020	256

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Tabla 17. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (4). Encuesta 2020	256
Tabla 18. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (1). Encuesta 2020	257
Tabla 19. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (2). Encuesta 2020	258
Tabla 20. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (3). Encuesta 2020	258

Olga Juan Lázaro

20

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Índice de gráficos

Gráfico 1: Total de estudiantes inscritos en los cursos ediciones 2019, 2020 y 2021	219
Gráfico 2. Rango de edades de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021	219
Gráfico 3. Nivel de estudios de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021	220
Gráfico 4. Experiencia docente de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021	221
Gráfico 5. Resultados de obtención de las insignias “¡A tiempo!”. Edición 2019	223
Gráfico 6. Valoración de las insignias cuando las “autoasignan para reflexionar”. Edición 2019	230
Gráfico 7. Valoración de las insignias para la “autorregulación”. Edición 2019	231
Gráfico 8. Valoración de las insignias como “punto final”. Edición 2019	231
Gráfico 9. Valoración de las insignias como “un reto para seguir el ritmo” del curso. Edición 2019	231
Gráfico 10. Valoración de las insignias como “elementos motivadores”. Edición 2019	232
Gráfico 11. Valoración de las insignias como “un logro en sí mismas”. Edición 2019	232
Gráfico 12. Valoración de las insignias para “monitorizar el proceso de aprendizaje”. Edición 2019	233
Gráfico 13. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en módulo I. Edición 2020	235
Gráficos 14. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos II, III y IV-V. Edición 2020	236
Gráficos 15. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos VI-VII y VIII. Edición 2020	237
Gráficos 16. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en el proyecto final. Edición 2020	238
Gráfico 17. “Insignia: autorregulación”. Encuesta final. Edición 2020	247

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Gráfico 18. "Insignia: un reto seguir el ritmo". Encuesta final. Edición 2020.	248
Gráfico 19. "Insignia: elemento motivador". Encuesta final. Edición 2020	249
Gráfico 20. "Insignia: son un punto final". Encuesta final. Edición 2020	249
Gráfico 21. "Insignia: son un logro en sí mismas". Encuesta final. Edición 2020	250
Gráfico 22. "Insignia: monitorizar el proceso de aprendizaje". Encuesta final. Edición 2020	250
Gráfico 23. "Insignia: reflexionar_autoasignación". Edición 2020. Encuesta final	251
Gráfico 24. "E-portafolio: construir evidencias". Edición 2020. Encuesta final	252
Gráfica 25. "E-portafolio: aprender a aprender". Edición 2020. Encuesta final	252
Gráfico 26. "E-portafolio: proceso de evaluación". Edición 2020. Encuesta final	253
Gráfico 27. Obtención de la insignia "¡A tiempo!" en los módulos I y II. Edición 2021	268
Gráfico 28. Resultados de la insignia "¡A tiempo!" en los módulos III y IV-V. Edición 2021	271
Gráfico 29. Resultados de la insignia "¡A tiempo!" en los módulos VI-VII, VIII y proyecto final. Edición 2021	273
Gráfico 30. Resultados del ítem "Insignias: son un punto final". Edición 2021. Encuesta final	274
Gráfico 31. Resultados del ítem "Insignias: autorregulación". Edición 2021. Encuesta final	275
Gráfico 32. Resultados del ítem "Insignia: elemento motivador". Edición 2021. Encuesta final	275
Gráfico 33. Resultados del ítem "Insignia: monitorizar el proceso de aprendizaje". Edición 2021. Encuesta final	276
Gráfico 34. Resultados del ítem "Insignias: son un logro en sí mismas". Edición 2021. Encuesta final	276
Gráfico 35. Resultados del ítem "Insignias: un reto seguir el ritmo". Edición 2021. Encuesta final	277
Gráfico 36. Resultados del ítem "Insignias: reflexionar cuando	278

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

autoasignación”. Edición 2021. Encuesta final	
Gráfico 37. Resultados del ítem “e-portafolio: aprender a aprender”. Edición 2021. Encuesta final	279
Gráfico 38. Resultados del ítem “e-portafolio: construir evidencias”. Edición 2021. Encuesta final	279
Gráfico 39. Resultados del ítem “e-portafolio: proceso de evaluación”. Edición 2021. Encuesta final	280
Gráfico 40. Resultados de la obtención de la insignia “¡A tiempo!”. Ediciones 2019, 2020 y 2021	286
Gráfico 41. Resultados de la obtención de la insignia “¡A tiempo!” en el curso completo. Edición 2019	287
Gráfico 42. Resultados de la obtención de la insignia “¡A tiempo!” en el curso completo. Edición 2020	288
Gráfico 43. Resultados de la obtención de la insignia “¡A tiempo!” en el curso completo. Edición 2021	289
Gráfico 44. Participación en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021	301
Gráfico 45. Resultados de las funciones de las insignias “Contenidos” y “¡A tiempo!” en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021	302
Gráfico 46. Resultados de las funciones del e-portafolio en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021.	303
Gráfico 47. Resultado de la ampliación de las funciones del e-portafolio en el cuestionario final. Ediciones 2020 y 2021	303
Gráfico 48. Resultados en la intención de transferencia manifestada por los profesores en formación en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021	304

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Glosario de abreviaturas

AVE	Aula Virtual del Español, Instituto Cervantes
BYOD	<i>Bring your own device</i> (trabaja desde tu propio dispositivo)
CAL	<i>Computer-Assisted Learning</i> (aprendizaje asistido por ordenador)
CBLE	<i>Computer-Based Learning Environments</i> (entornos de aprendizaje asistidos por ordenador)
DBR (IBD)	<i>Design Based Research</i> (Investigación Basada en Diseño)
DigComp	Marco europeo de competencias digitales (Vuorikari et al., 2022)
DigCompEdu	<i>Marco europeo para la competencia digital de los educadores</i> (Redecker, 2020)
DigCompOrg	Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes (Kampylis et al., 2016)
ELE	Español como Lengua Extranjera
EPA (PLE)	Entornos personales de aprendizaje (<i>Personal Learning Environment</i>)
ePEL	Portafolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico
e-portafolio	Portafolio electrónico
EVA	Entornos Virtuales de Aprendizaje
IBD (DBR)	Investigación Basada en Diseño (<i>Design Based Research</i>)
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Formación Profesional
LMS	<i>Learning Management Systems</i> (Sistemas de Gestión del Aprendizaje)
JCAL	Journal of Computer-Assisted Learning
MCER	Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional

Olga Juan Lázaro

24

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



OCDE	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
PLE (EPA)	<i>Personal Learning Environment</i> (Entornos personales de aprendizaje)
RIED	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
SRL	<i>Self-Regulated Learning</i> (aprendizaje autorregulado)
TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento
TE	Tecnología Educativa
TEP	Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TRIC	Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Olga Juan Lázaro

25

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Olga Juan Lázaro

26

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Introducción: motivación y justificación de la investigación

En esta introducción se presenta, en primer lugar, la motivación personal y profesional de la investigadora. A continuación, se contextualiza brevemente la sociedad y la educación digital, para pasar a justificar la necesidad de esta investigación ante la problemática observada de forma reiterada en el escenario real de un curso de formación de tutores en línea del Instituto Cervantes. Este hecho fue el detonante para indagar en el marco teórico que nos permitió comprender la problemática y plantearnos las preguntas de investigación. Para responderlas, resultó fundamental la metodología de investigación basada en diseño, la cual se presenta brevemente. Terminamos esta introducción con la descripción de la estructura de esta tesis.

Motivación personal y profesional

En los más de treinta años de trayectoria profesional, la conceptualización y la generación de material en torno a la enseñanza-aprendizaje de español y la tecnología han ido de la mano. Primero, como redactora en la editorial Klett y coordinadora editorial en Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, donde tuve la oportunidad de desarrollar todo tipo de materiales digitales en diversos soportes, entre los que se encontraron los primeros CD-ROMs (Gimeno Sanz, 1999). Posteriormente, en 1998, me incorporé al equipo del departamento de Tecnologías Lingüísticas del Instituto Cervantes para diseñar y desarrollar un proyecto pionero en aquel entonces, que dio lugar al Aula Virtual de Español, AVE, los primeros cursos en línea de español tanto para el aprendizaje autónomo como para modalidades tutorizadas. Enseguida, mientras

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



presentábamos el curso en congresos y a instituciones homólogas, detectamos la necesidad de acompañar los cursos de una formación específica en línea para profesores, concibiendo el “curso de tutores AVE Global” que pasamos a impartir en modalidad en línea, semipresencial e, incluso, en presencial.

En el desempeño de mi profesión, tanto como responsable de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos en el Instituto Cervantes, como docente en diferentes universidades e instituciones nacionales, europeas e internacionales, entre las que cabe mencionar la estrecha colaboración en el máster oficial de la Universidad de Alcalá y en los cursos de formación de profesores inicial y avanzado de la Universidad de Zaragoza, he tenido ocasión de participar en la conceptualización y diseño de cursos digitales, entornos virtuales y en los programas de formación de formadores. Esta situación me ha permitido explorar cómo hacer viable y transformar en proyectos y acciones concretas los enfoques pedagógicos emergentes.

La investigación y la reflexión sobre los diferentes aspectos de la educación los he ido compartiendo en publicaciones individuales y colectivas. Desde *La Red como material didáctico en la clase de E/LE* (Juan-Lázaro, 2001) hasta el libro *Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas* con mi colega de Columbia University, Nueva York, (Juan-Lázaro & Alejaldre Biel, 2020), mi inquietud por los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad digital ha sido una constante en la búsqueda del aprovechamiento de la tecnología de forma productiva, rentable y eficaz más allá de su mera instrumentalización. El impacto de la evolución tecnológica en el desempeño de la función docente y en los hábitos académicos y sociales de los estudiantes, fomenta mi inclinación a la observación y a la experimentación.

En los últimos años, como directora del curso de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes, empecé a percibir que, a pesar de un cuidado

Olga Juan Lázaro

28

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

diseño instructivo de los contenidos y de la interfaz de la plataforma, de un equipo docente experto y de unos tutores en formación muy motivados, el proceso de aprendizaje de cada estudiante respondía a ritmos flexibles pero no coincidentes en el tiempo, lo cual obstaculizaba alcanzar la consecución de una masa crítica de participación. No llevar el ritmo recomendado en las guías del curso, reducía la interacción entre los profesionales matriculados en el curso y se resentía la parte del proceso del aprendizaje que se sustentaba en diálogo compartido entre los tutores en formación y sus experiencias internacionales. ¿Qué aspectos del programa había que reorientar? Las pedagogías digitales se vislumbraban para ofrecer respuestas al problema, ¿en qué aspectos había que poner el foco? ¿Había que rediseñar el enfoque general del curso? ¿O se trataba de diseñar un tipo de actividades diferente? ¿Qué tipo de acicates en el diseño del itinerario podían ser necesarios? Incidir en el nivel instruccional no me parecía suficiente (¿quién no va a tener como objetivo seguir el ritmo de un curso en el que se matricula voluntariamente?).

Comenzó así una etapa de búsqueda de enfoques más disruptores, de algún elemento que pudiera ser susceptible de provocar un impacto más profundo en casi cada uno de los estudiantes (asumiendo lo genuino de cada uno), un detonante que incitara a poder poner en valor la oportunidad de conversar con colegas con experiencias internacionales (en la enseñanza de español la nacionalidad de los estudiantes es un aspecto considerado determinante, entre otros). Y había una última característica que entró en juego, la necesidad de que, de alguna manera, fueran elementos recursivos, capaces de mantener la motivación durante las ocho semanas en las que se extiende el curso. Las respuestas a esta búsqueda redundarían, apriorísticamente, en una experiencia de aprendizaje más satisfactoria y enriquecedora para los tutores en formación y, en última instancia, en un curso renovado como base de futuros desarrollos para el Instituto Cervantes.

Con esta motivación, tomé la decisión de embarcarme en el proyecto de la tesis con el objetivo de realizar una investigación ordenada y sistemática, que

Olga Juan Lázaro

29

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

trascendiera intuiciones profesionales. Empecé por revisar el binomio sociedad y educación bajo el paraguas del aprendizaje-enseñanza en línea observándolo como un ecosistema tecnológico propio capaz de influir en la experiencia y los procesos de aprendizaje de sus miembros. Las denominadas pedagogías digitales no me eran ajenas, llevaba ya varios años reflexionando y experimentando con propuestas para fomentar la responsabilidad del estudiante y su papel activo. La coyuntura fue propicia cuando participando en varios congresos de expertos en innovación y didáctica de español, coincidí con compañeras del Instituto Cervantes de diferentes centros con prácticas y creencias afines a la orientación que estaba vislumbrando. Las invité a participar como tutoras en el curso de “Acreditación de tutores AVE Global” con la intención de “experimentar”. Estas sinergias en la visión y en la orientación pedagógica fueron claves para fomentar la idea de que era posible. Finalmente, al postular mi candidatura en la Universidad de La Laguna, tuve la oportunidad de embarcarme en la tesis con el doctor y maestro Manuel Area Moreira, dando comienzo la etapa de orientación y guía metodológica en la investigación.

La sociedad y la educación digital

El siglo XXI se caracteriza por la eclosión de tecnologías conformando la modernidad de la sociedad actual a la que el filósofo polaco Zygmunt Bauman denomina “líquida” (Bauman, 2002). Esta sociedad, heredera de la sociedad “sólida” de la era industrial, se halla en un ritmo de evolución y desarrollo de dispositivos y servicios tecnológicos que la lleva a acuñar diferentes acrónimos en un intento de aglutinar su esencia, tales como el conocido y más utilizado TIC, para referirse a la sociedad de las “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, aludiendo a la globalización del acceso a la información, junto a su gestión y tratamiento, y al intercambio de información que facilitan los diferentes servicios de la *World Wide Web* o, sencillamente, la web. Este acrónimo evoluciona a TRIC para incluir la referencia al término “relación”, propiciado por la inclusión del aspecto social de las redes de comunicación que emergen para potenciar la parte relacional del ser humano a través de sus perfiles digitales,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



gestionados por medio de sus dispositivos móviles inteligentes (o *smartphones*) incorporando formatos enriquecidos y multimodales.

De la mano de la sociedad camina la educación para formar profesionales que contribuyan a su sostenibilidad y evolución. La inclusión de la tecnología en la educación trata de ir más allá del uso instrumental de los dispositivos, programas, herramientas y servicios digitales para profundizar en el hecho de que el contexto socio-tecnológico genera nuevos modelos pedagógicos para un aprendizaje eficiente (Castañeda & Adell, 2013). Al albur de este interés y necesidad surgen acrónimos que imbrican estrechamente tecnología, sociedad y educación, siguiendo la estela de las TRIC, aparecen las TAC “Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento” y las TEP “Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación” (Reig, 2012; Román-Mendoza, 2018; Nieto & Vergara, 2021), que apuntan hacia un paso más en la configuración del currículo junto con los demás aspectos de la educación.

La idiosincrasia, la complejidad y diversidad de la sociedad contemporánea lleva a hacer necesaria la participación de todos los actantes en el proceso educativo, empoderando al estudiante y situándolos en el eje de un ecosistema que se sustenta en las interrelaciones entre los participantes y con los recursos que se generan en el propio ecosistema digital.

En el marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes titulado *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital* (Kampylis et al., 2016) conocido como DigCompOrg, se hace hincapié en que la incorporación de las tecnologías a la educación determinan el “rediseño” del rol del docente y del estudiante junto al “rediseño” de los modelos pedagógicos, los cuales deben resultar atractivos y responder con flexibilidad a diferentes contextos y necesidades:

Olga Juan Lázaro

31

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

“La enseñanza y el aprendizaje se “rediseñan” para incorporar tecnologías digitales. Basándose en una investigación relevante, la organización promueve diversas prácticas de aprendizaje y enseñanza facilitadas con tecnología que sean flexibles, adaptables y atractivas (por ejemplo, aprendizaje jugando, aprendizaje explorando, aprendizaje creando, aprendizaje haciendo, todo ello aumentado y mejorado con tecnologías digitales” (p. 24).

Mariana Maggio analiza las nuevas expresiones culturales de la sociedad del siglo XXI para recalcar cómo la cultura *on demand* requiere la revisión profunda de la oferta académica y prácticas que ofrece la universidad para que la transformación del aula sea igual de profunda que lo es la de la sociedad, más allá de la integración de dispositivos o artefactos digitales (Lion & Maggio, 2019; Maggio, 2015, 2020). Se corre el riesgo de que la tecnología quede relegada a un uso esporádico integrada en enfoques tradiciones de enseñanza-aprendizaje o de que las innovaciones sean aisladas, de la mano de expertos profesores generando “islas de innovación”. El desafío se ubica en el desarrollo de proyectos de innovación digital con la implicación de todo el ecosistema escolar (Valverde-Berrocoso & Llamas Salguero, 2020).

Cualquier modalidad de aprendizaje es sensible a los cambios educativos que requiere la sociedad, si bien la modalidad en línea o a distancia se ha hecho eco de algunas características inherentes a la sociedad digital del siglo XXI, como la demanda de flexibilidad para conciliar el ritmo profesional y familiar o el desarrollo de la capacidad de resiliencia y adaptación del estudiante debido a la velocidad con la que se producen los cambios. Esta flexibilidad, entre otros aspectos, se concreta en la búsqueda de oportunidades de formación que permitan armonizar las responsabilidades y necesidades de cada ciudadano, conectándose desde cualquier lugar y en cualquier momento, en escenarios formales e informales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Las modalidades de aprendizaje en línea así como las modalidades híbridas o bimodales, que han visto crecer el interés formativo en estos modelos tras la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, se alzan como una respuesta para lograr el objetivo de la **formación a lo largo de toda la vida** (*life long learning*) reiterado en instituciones como la OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development, 2021).

Escenario real y problemática

El Instituto Cervantes es un organismo público creado en 1992 adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España. El fin que persigue es la promoción y difusión de la lengua y la cultura española para lo cual ofrece, entre su actividad académica y cultural, los cursos en línea para el aprendizaje del español bajo la denominación AVE Global (Coto Ordás, 2014; De Basterrechea & Juan-Lázaro, 2010; García Santa-Cecilia & Juan-Lázaro, 2015; Juan-Lázaro & De Basterrechea, 2004; Olalde Vegas & Juan-Lázaro, 2001). Para formar a sus profesores-tutores, dispone de una amplia oferta académica de cursos de formación en línea, entre los que se encuentra el curso de “Acreditación de tutores AVE Global”. La mayoría de los usuarios que se matriculan son docentes en ejercicio en un contexto internacional que buscan conocer los cursos de español en línea AVE Global del Instituto Cervantes y la forma de tutorizar dichos cursos que propone y pone en práctica el Instituto.

Desde la edición de 2015 dirijo este curso, en el que también participo como docente de dos de los módulos que lo estructuran, lo cual me ha permitido observar que a los **tutores en formación les cuesta seguir el ritmo marcado en el curso como óptimo**. Este hecho, si bien no impide la consecución de los objetivos cognitivos previstos, sí influye en la experiencia de aprendizaje colaborativa y en la construcción del conocimiento a partir del intercambio de experiencias entre los participantes en el curso, de forma que se tambalea el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

andamiaje entre los conocimientos, habilidades, estrategias y creencias de cada uno de los integrantes del grupo. El propio grupo se ve afectado ante la escasa participación de los compañeros en los términos y plazos establecidos, lo cual no facilita dinámicas de puesta en común ni la interacción en actividades diseñadas en parejas o grupos, por lo que la “conversación” se resiente y no se ve enriquecida a partir de los matices diversos y variados que aportan los compañeros.

A esta observación, cabría añadir que se produce un desajuste entre los períodos de contratación de las profesoras-tutoras (el equipo docente está compuesto por cuatro profesoras) y los tiempos de respuesta de los estudiantes. Cada vez se dilata más la necesidad de presencia en línea de las tutoras más allá de los tiempos previstos, ya que a los estudiantes que no cumplen los plazos les surgen dudas y consultas cuando las tutoras de cada módulo dejan de estar operativas, según el calendario establecido.

Marco teórico y preguntas de investigación

En un acercamiento preliminar a la literatura que pudiera orientar la comprensión de esta problemática, observamos que se apunta con fuerza hacia la necesidad de integrar en el programa del curso en línea el **desarrollo de la competencia de autorregulación y las estrategias de estudio** (Rovai, 2003; García Aretio, 2019), en pro de favorecer la responsabilidad del propio estudiante en su proceso de aprendizaje.

En el *Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu* (Redecker, 2020) el aprendizaje autorregulado es una de las cuatro competencias del área 3 “Enseñanza y aprendizaje”, definido como:

“el aprendizaje guiado por la metacognición (reflexión sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje), las acciones estratégicas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

(planificar, efectuar el seguimiento y evaluar el proceso personal comparándolo con un estándar) y por la **motivación para aprender**. “Autorregulación” describe un proceso de **toma de control y evaluación del aprendizaje y comportamiento propios**” (p. 89).

En un entorno virtual de aprendizaje o EVA, las actuaciones orientadas al fomento de la **autorregulación** inciden, entre otros aspectos, en una mejor organización del tiempo y en la motivación. La **gestión del tiempo** entró a formar parte de los modelos de retención estudiantil en la modalidad a distancia de la mano de Rovai (2003), que presenta el primer modelo específicamente adaptado a la enseñanza en línea, focalizando el factor tiempo como una preocupación internacional dentro de los factores de abandono (Escanés et al., 2014; Hart, 2012; Park & Choi, 2009; Park & et al., 2007).

Respecto a promover la **motivación** como factor de fidelización al programa académico, se dibuja como otro gran reto en el seno de la comunidad educativa internacional (Ameijde et al., 2016; García-Aretio, 2019; Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022).

Partiendo de este contexto, el cual dibuja la problemática que nos ocupa presentada de forma sintética y el marco teórico en el que se inscribe, nos hicimos las siguientes preguntas:

- a) ¿Se puede incidir en el **factor tiempo**, de forma que los estudiantes estén atraídos por seguir el ritmo marcado en el calendario del curso? ¿Qué **motivación** puede encontrar un estudiante en este planteamiento que atraiga su participación?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- b) ¿En qué parámetros puede basarse el diseñador de programas formativos para apoyar con elementos y recursos extrínsecos al estudiante el desarrollo de la **competencia de autorregulación**?, ¿cómo se puede promover la capacidad de **monitorizar el proceso de aprendizaje** y poder así **replanificar la dedicación** a la actividad formativa para conseguir los objetivos propuestos?
- c) ¿Cómo poder inducir al estudiante a **monitorizar su comportamiento** y autoevaluarlo? ¿El fomento del aprendizaje guiado por la **metacognición** constituye una acción válida para apoyar esa monitorización y que el estudiante reflexione y reoriente su actuación en pro de enriquecer la experiencia colaborativa de aprendizaje?
- d) ¿En el marco de qué enfoques pedagógicos se podría construir un entorno virtual de aprendizaje con un carácter **marcadamente motivador** capaz de incidir en la toma de decisiones del estudiante de cara a los resultados del curso? ¿Con qué elementos y recursos didácticos es posible diseñarlo?

Estas preguntas vertebran los objetivos de investigación de esta tesis que se concretan en el capítulo 3. La investigación se ha llevado a cabo a lo largo de tres ediciones anuales consecutivas del curso de formación de tutores en línea denominado "Acreditación de tutores AVE Global", durante los años 2019, 2020 y 2021, siendo por lo tanto una investigación de corte longitudinal.

Con el foco en la problemática descrita y las preguntas que acabamos de plantear, se han revisado los marcos conceptuales sobre instituciones educativas digitalmente competentes, innovación en educación y prospección en tecnologías educativas, tanto provenientes de fuentes europeas como el DigCompOrg, el DigCompEdu y el DigComp2.2 (Kampylis et al., 2016; Redecker, 2020; Vuorikari

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

et al., 2022) o la Open University (Ferguson et al., 2019; Kukulska-Hulme et al., 2021); como informes internacionales tales como NMC Horizon Report (Adams et al., 2018; Alexander et al., 2019; Pelletier et al., 2021) o los de la OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development, 2019, 2021).

Estos documentos e informes refieren diferentes enfoques pedagógicos emergentes como pueden ser la gamificación, el aprendizaje por exploración, el aprendizaje basado en problemas, el portafolio electrónico, la clase al revés (*flipped classroom*) o el *BYOD* (*bring your own device* que se puede traducir como “trae tu propio dispositivo”), entre otros. El común denominador se encuentra en las calificadas como pedagogías activas cuyo eje protagonista es el estudiante propiciando un rediseño del rol del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Esta revisión bibliográfica hizo posible aterrizar en los enfoques gamificados, cercanos a las formas expresivas en las que los ciudadanos digitales viven nuevas experiencias, haciendo que emerjan industrias como la del videojuego. Trasladándose a la educación, se plantea que los materiales digitales y los recursos educativos evolucionen integrando, precisamente, estas formas expresivas (Area Moreira & González González, 2015), usando en diferente grado los elementos lúdicos que conforman desde una “inmersión lúdica” basada en una narrativa en la que el usuario se sumerge hasta algunos de sus elementos, como pueden ser los puntos, las tablas de clasificación y los emblemas o insignias (Marczewski, 2013; Prieto Martín, 2014; Jurado & Araguz, 2015; González González, 2021; Topal & Karaca, 2022). En este escenario, los profesores parecen decantarse, precisamente, por estos últimos elementos, los componentes de la “gamificación superficial” (conocidos en inglés como *PBL Points, Badges, Leaderboard*), siendo los más habituales los puntos y tablas de clasificación (Batlle & Suárez 2019). En este sentido, se vislumbra una laguna en las investigaciones acerca de las insignias, a las que se atribuye un sesgo menos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

competitivo, motivo por el cual decidimos incorporarlas en el diseño del ecosistema para nuestra investigación.

El otro enfoque que atrajo nuestra atención fue el de los portafolios electrónicos (*electronic portfolios*) o e-portafolios, definidos como *“colecciones de trabajo (de los estudiantes) que pueden hacer progresar el aprendizaje proporcionándoles una manera de organizar, archivar, mostrar y reflexionar sobre su trabajo. Los portafolios electrónicos son, a la vez, una muestra de habilidades de los usuarios y medios para su autoexpresión”* (Redecker, 2020). En general, las diferentes experiencias e investigaciones relacionadas apuntan a dos funciones, entre otras, que se fomentan con la integración de esta herramienta digital: la de repositorio de las evidencias de aprendizaje del estudiante y el apoyo para el desempeño de competencias tanto de carácter cognitivo como metacognitivo (Abrami & Barrett, 2005; Barberá et al., 2009; Barret, 2009; Cabero Almenara et al., 2009; Adell & Castañeda, 2010; Castañeda & Adell, 2013; Rodríguez Illera et al., 2014; Scully et al., 2018). Con el foco puesto en ambas funciones como punto de partida, decidimos integrar este enfoque en el diseño del ecosistema digital para esta investigación, buscando que el estudiante monitorice su propio proceso de aprendizaje a partir de una mirada reflexiva que despierte su motivación para sumarse al ritmo de dedicación del curso.

Metodología para responder a las necesidades de investigación

El enfoque metodológico de investigación que seguimos se denomina “Investigación basada en diseño”. Es un tipo de investigación orientada a la innovación educativa (De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016; Silva-Weiss et al., 2019). La irrupción de la tecnología en educación vino a poner en evidencia una compleja red de interrelaciones dinámicas entre factores humanos, culturales, sociales y tecnológicos (Amiel & Reeves, 2008), detectándose en diferentes estudios la necesidad de diseñar instrumentos didácticos para el aula, encontrando que una de las carencias, precisamente, era la falta de orientación de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

una metodología de investigación con énfasis en el diseño de soluciones concretas (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Bernard et al., 2004; Salinas Ibañez & De-Benito Crosetti, 2016; Valverde-Berrocoso, 2016).

Respecto al análisis de la investigación, esta se fundamentó en los datos recopilados durante tres años consecutivos del curso. Se diseñaron cuatro tipos de herramientas triangulando datos cuantitativos y cualitativos que permitieron dar cabida a la subjetividad de los individuos y robustez a los resultados obtenidos en el transcurso de los tres años. Los resultados parciales anuales fueron compartidos en foros nacionales e internacionales generando una visión crítica y evaluativa del impacto de los recursos didácticos diseñados en esta investigación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Estructura de la tesis

Esta tesis la hemos estructurado en seis capítulos. En el capítulo 1, se desarrolla el marco teórico y conceptual abordando el contexto del aprendizaje en línea para poner el foco en las teorías y acciones para fidelizar el compromiso de los estudiantes respecto al programa académico. Pasamos, a continuación, a desarrollar en el capítulo 2 referido a la competencia de autorregulación, la gamificación y el portafolio electrónico. En el capítulo 3, se detallan las características de los cursos de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes, los objetivos de investigación a partir del análisis de la problemática observada y de las preguntas suscitadas, junto con la metodología de investigación seguida. En el capítulo 4, se describe la elaboración del prototipo diseñado, identificando los recursos didácticos transformadores dentro de las pedagogías emergentes, que hemos implementado en el curso de formación de tutores AVE Global del Instituto Cervantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos se recogen en el capítulo 5, recopilando los resultados de cada edición así como una valoración conjunta en el apartado 5.5.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Por último, en el capítulo 6 se ofrece la discusión sobre las contribuciones de esta tesis, observando sus limitaciones y futuros retos para la investigación. Como conclusión, se generan dos decálogos que aglutinan las implicaciones para la práctica docente. La pretensión es facilitar a los docentes la transferencia del ecosistema digital implementado en esta investigación a sus propios ecosistemas de enseñanza-aprendizaje ya sean en línea o en modalidades híbridas.

Olga Juan Lázaro

40

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 1. La enseñanza en línea: el rediseño de modelos de aprendizaje y la construcción de los ecosistemas digitales

El concepto de enseñanza-aprendizaje en línea ha irrumpido en la sociedad digital de forma abrupta y generalizada durante la situación de pandemia vivida internacionalmente durante 2020-2021, aunque el “e-learning” cuenta con una larga trayectoria heredera de la enseñanza a distancia.

La enseñanza a distancia se documenta en los albores de 1800 en Europa, desarrollándose en un formato basado en envíos por correspondencia. En Estados Unidos se extendió a finales de la década de 1870. En 1938 se funda en Canadá la primera asociación a nivel internacional de educación por correspondencia, aglutinando profesores, investigadores e instituciones, es el denominado “Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia” (en inglés *International Council for Correspondence Education*).

Entre finales de los años 1960 y 1980 la educación a distancia vive un momento de eclosión con la fundación de la Open University en Inglaterra en 1969, seguida de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España en 1972, a la que se van sumando instituciones homólogas en Alemania, Turquía, Holanda, Portugal, etc. Desde el punto de vista de los formatos, junto a los envíos por correspondencia, se integran los nuevos formatos radiofónicos y televisivos (Jung, 2019b).

El desarrollo del denominado “aprendizaje mediado por ordenador”, en inglés *Computer-Assisted Learning*, conocido por “CAL”, se desarrolla entre 1960 y 1970, extendiéndose a partir de la década de 1980 debido al abaratamiento de costes de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

los ordenadores y su empleo para el uso doméstico. La primera revista JCAL *Journal of Computer-Assisted Learning* (Journal of Computer Assisted Learning, s. f.) se publica desde 1985 y sigue vigente hasta la fecha.

La aparición de la *World Wide Web* (también denominada “la Web” o “la Red”) se lanza en 1991, de la mano del que se considera su creador Tim Berners-Lee. El impacto de la Web en la educación fue rápido y pronto empezamos a disfrutar de estudios e iniciativas con foco en los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Así nos encontramos con propuestas como la de Warschauer (Warschauer, 1996) centrada en el aprendizaje de lenguas o la de profesora de la Open University Gilly Salmon orientándonos con su trabajo tan exhaustivo como inspirador sobre modelos de tutorización y moderación de espacios virtuales (Salmon, 2000); Area Moreira proponiendo la revisión del currículo ante la irrupción de las nuevas tecnologías (Area-Moreira, 1995); Fernández Pinto apostando por el impacto de los servicios telemáticos en función de sus características (Fernández Pinto, 1999); desde la Universitat Oberta de Catalunya proliferan publicaciones y trabajos sobre cómo aprender en la virtualidad (Duart Montoliu & Sangrà Morer, 2000; Sangrà Morer et al., 2020); Juan-Lázaro vislumbra internet como un entorno cooperativo para la enseñanza aprendizaje en semipresencial y a distancia, pero también apuntan los contextos que la Red brinda como material didáctico en la clase presencial (Juan-Lázaro, 2001); se profundiza en la comprensión de la teoría del diseño instructivo (Branch & Stefaniak, 2019); y el diseño de cursos virtuales (Area Moreira, 2020) junto a modelos más flexibles con una nomenclatura extensa de referencia como aprendizajes mixtos, híbridos, “hyflex” o bimodales (Picciano, 2017; Valverde-Berrocoso & Balladares Burgos, 2017; Pelletier et al., 2021; Area Moreira et al., 2022; Hernández-Torres, 2022); emergen conceptos como el co-diseño con la participación de los estudiantes es aspectos como los contenidos (Salinas Ibáñez & De-Benito, 2020; Salinas Ibáñez et al., 2022).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En este contexto, el concepto de *e-learning* o *electronic-learning* se documenta relacionado con la formación de personal directivo por parte de empresas de formación continua en países principalmente de tradición anglosajona y del norte de Europa, en los que el desarrollo tecnológico estaba en pleno fragor en la década de 1990 (Area & Adell, 2009). La terminología se va adecuando a modas y tendencias, pudiendo encontrarnos con referencias al término en inglés *e-learning* traducido en español por “aprendizaje electrónico”, que convive con términos y expresiones como “enseñanza a distancia”, “teleformación”, “cursos en línea”, “educación virtual”, “aprendizaje en red” o “aprendizaje digital”, entre otros, hasta los más recientes *massive open online courses*, más conocidos por MOOC, traducidos en español como “COMA” por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, s. f.) que se caracterizan por no estar tutorizados (según la definición de la UNED:

“un MOOC o COMA (Curso Online Masivo en Abierto) es un curso compuesto fundamentalmente de Recursos Educativos Abiertos (OER por sus siglas en inglés) y diseñado para poder ser cursado a través de Internet por cualquier persona sin necesidad de contar con un profesor al otro lado”.

También podemos encontrar variantes de esta propuesta con una mínima acción tutorial.

En este contexto dinámico y en plena evolución, Juan-Lázaro (2004) se refiere a los **entornos de enseñanza-aprendizaje de español en Internet** como:

“un espacio en el que los estudiantes tienen información sobre la lengua y la cultura españolas, y tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros y profesores para progresar de forma confiada y segura” donde “el profesor dispondrá de las herramientas y recursos necesarios

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



que le permitan cumplir sus funciones docentes en este entorno, en Internet” (p. 1087).

Más recientemente, (Area Moreira, 2020) indica que:

“*un aula virtual o entorno de enseñanza-aprendizaje de un curso o asignatura ofertado a distancia puede definirse como un espacio online creado con la finalidad de que genere una experiencia de aprendizaje valiosa por parte de un grupo de estudiantes bajo la tutela o dirección de un profesor o una profesora*” (pp.67-68).

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA, correspondiente al inglés *VLE* o *Virtual learning environment*) puede formar parte del diseño de una oferta académica de gran flexibilidad, pasando por las diferentes modalidades semipresenciales de aprendizaje a las modalidades cien por cien en línea. En el siguiente gráfico (Bates, 2022), vemos la línea de evolución entre las clases tradicionales en las que los formatos textuales son predominantes y la presencia de tecnología es escasa o nula, pasando a escenarios mixtos (en inglés *blended*) o híbridos (*hybrid*), y termina con la clase completamente en línea o a distancia concebida con formatos tecnológicos.

Olga Juan Lázaro

44

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

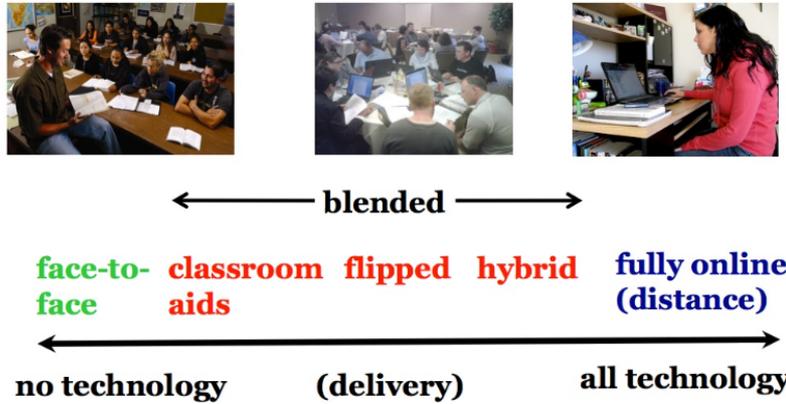


Figura 1. Modalidades de aprendizaje: del cara a cara a completamente en línea (Bates, 2022).

Aunque la tecnología irrumpió en el aula presencial tímidamente en sus inicios, en la actualidad, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) constituyen parte del aula en cualquiera de sus manifestaciones, pugnando por discernir el rol del aula presencial, y las actividades que en ella son más rentables aprovechando la coyuntura de la presencialidad (actividades como el debate en gran grupo y la interacción oral para fomentar actitudes comunicativas y críticas), y el rol de las TIC, las cuales, por ejemplo, tendrían un especial protagonismo fuera del aula en una enseñanza presencial siguiendo la propuesta de Juan-Lázaro y Alejandre Biel representada en la siguiente infografía que titulan “Del aula a los entornos digitales” (Juan-Lázaro, 2017, 2020).

Olga Juan Lázaro

45

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



powered by
PIKTOCHART

Figura 2. Línea de las modalidades de aprendizaje: del aprendizaje presencial al aprendizaje en línea o a distancia (Juan-Lázaro y Alejaldre Biel, 2020, p. 48).

Estas autoras identifican la flexibilidad en el diseño de modelos de aprendizaje como una línea continua en zigzag, en la que los porcentajes van disminuyendo el

Olga Juan Lázaro

46

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

tiempo de presencia en el aula y aumentarlo en la formación en línea. Se parte de un modelo presencial en el aula física donde el papel de las TIC es de complemento fuera del aula que es cuando los estudiantes realizan las actividades interactivas, por ejemplo, o interaccionan en las redes.

En el contexto presentado de las modalidades de aprendizaje, en nuestro estudio nos centramos en un curso de formación cien por cien en línea que tiene lugar en aula digital en la plataforma de enseñanza-aprendizaje del Instituto Cervantes denominada *Aula Virtual de Español, AVE* (Instituto Cervantes, 2000).

En la revisión de los marcos y modelos teóricos que ponen el foco en los aspectos pedagógicos de los modelos de educación en línea, Picciano (2017) se plantea si es posible construir una teoría o “marco común integrado de la educación en línea” (*Common Integrated Theory of Online Education*). Este investigador parte en su análisis sistemático del “modelo de aprendizaje en línea” (*Online Learning Model*) de Anderson (2011) como primer modelo que establece el flujo entre los elementos que confluyen en este complejo contexto educacional, refiriéndose a la modalidad en línea. En el modelo de Anderson (2011), se aprecian las relaciones entre las interacciones entre profesor-estudiante por medio de las herramientas de comunicación asíncronas y síncronas, cuyas interacciones giran en torno a las interfaces que dan acceso a los contenidos. La crítica que se hace es que este modelo no da respuesta integrada a los modelos de aprendizaje semipresenciales. El modelo de Bosch (2016), denominado *Blending with Pedagogical Purpose Model* (que podemos traducir como “modelo mixto con objetivos pedagógicos”), postula que la instrucción no debería atender exclusivamente a los contenidos sino que debería dar soporte de carácter emocional y social a los estudiantes, basándose en los presupuestos socioconstructivistas del aprendizaje, contemplando la actividad del aprendizaje como una actividad principalmente social, otorgando al profesor un rol anímicamente reconfortante. Picciano integra el concepto de “comunidad de aprendizaje” de Garrison, Anderson y Archer (2000)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

y Wenger y Lave (1991) que permea el programa académico completo, reforzando el de interacción, y aporta el aspecto del aprendizaje autónomo (que Anderson no veía compatible con la idea de interacción y comunidad), creando el “Modelo multimodal para la educación en línea” (*Multimodal Model for Online Education*), que hemos traducido y adaptado en la imagen inferior:

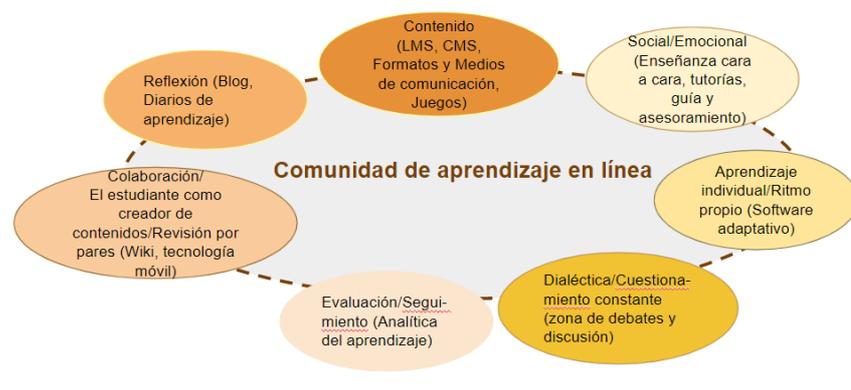


Figura 3. Adaptación del “Modelo multimodal para la educación en línea” (Picciano, 2017).

Elaboración propia.

Este modelo permite a Picciano (2017) dar respuesta a los modelos que se construyen más allá del aula presencial, ya que los siete elementos que propone son como piezas del puzzle que se agregan y desagregan según se requieran. El objetivo es construir un modelo holístico que sea paraguas de las ofertas formativas basadas totalmente o en parte en la formación en línea. Por ejemplo, el modelo contempla los cursos totalmente autónomos y a distancia, los cuales estarían constituidos por las piezas que se refieren a los **contenidos**, el **aprendizaje individual** y la **evaluación**. Picciano también contempla el modelo de aprendizaje semipresencial, respondiendo así a una de las críticas al citado modelo de Anderson (2011), integrando el componente que denomina **social y**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



emocional, que se puede dar en en “escenarios cara a cara” o en “escenarios en línea” a través de una atención tutorial a distancia.

El modelo de Picciano se construye como eje de lo que denomina “comunidad de aprendizaje”, en torno a cuyo epicentro se aglutinan los siete elementos constitutivos, el resto de componentes, además de los cuatro mencionados, son la **colaboración** para generar contenidos pero también para fomentar otros formatos de evaluación como la revisión por pares; un entorno en el que se fomentan zonas de debates y discusión concibiendo una aprendizaje basado en la **dialéctica y el cuestionamiento constante**. Y aparece un elemento que, a nosotros, nos llamó la atención **la reflexión**, que se despliega en dos herramientas, los blogs y los diarios de aprendizaje.

Area Moreira (2020) en un intento de sintetizar las visiones en torno a los modelos didácticos en línea, propone un distinción general entre **enfoques logocéntricos**, basados en un modelo didáctico expositivo en el que los materiales didácticos se presentan diversificados en diferentes formatos (incluyendo podcast, infografías, videolecciones del docente...) sobre los que se diseñan actividades de control de la correcta recepción de la información; y **enfoques paidocéntricos** basados en las teorías del aprendizaje socio-constructivista donde el estudiante se ve inmerso en una propuesta de aprendizaje experiencial. Area Moreira (2020) concreta **el rol del aula virtual** como un “**ecosistema educativo abierto, social y en constante cambio donde el estudiante encuentra situaciones problemáticas para el aprendizaje**”.

Los criterios básicos para un modelo constructivista en aula virtuales se podría sintetizar en cuatro componentes que tienen al alumno como eje (Area Moreira, 2020):

Olga Juan Lázaro

49

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



- que el alumno aprenda haciendo;
- que el alumno tenga experiencias activas de conocimiento (individual y colectiva);
- que exista interacción comunicativa con todos los participantes (con el resto de alumnos y con el propio docente);
- que al estudiante se le presenten claramente los objetivos, el plan de trabajo y los criterios de evaluación.

En la figura inferior se representan visualmente estos criterios:

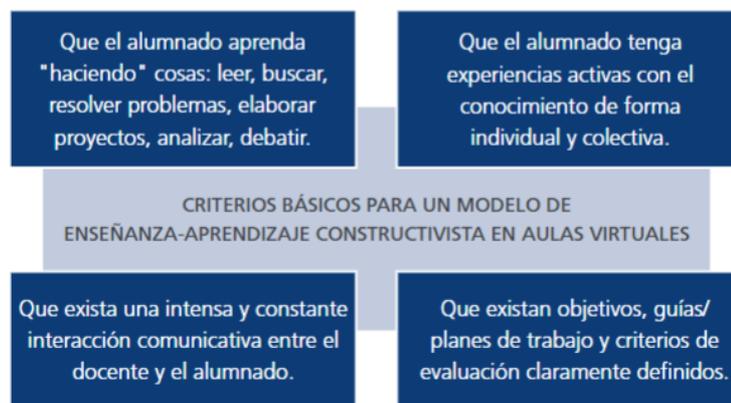


Figura 4. Criterios básicos de un modelo de enseñanza-aprendizaje socioconstructivista en las aulas virtuales (Area Moreira, 2020, p. 80).

El modelo de Picciano descrito “Modelo multimodal para la educación en línea” se encuadra dentro de los paidocéntricos. Para nuestro trabajo, partimos del modelo pedagógico y el contexto descrito por Picciano (2017) y Area Moreira (2020) para construir el entorno virtual de aprendizaje en el que tendrá lugar el “curso de acreditación de tutores AVE Global”.

Olga Juan Lázaro

50

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



En el nivel pedagógico, el aula virtual es un reflejo de la formación, creencias y conocimientos de los docentes. Una vez descritos los elementos y las complejas relaciones e interacciones que conforman un entorno virtual de aprendizaje, como se aprecia en un momento álgido de su conceptualización, vamos a detenernos en el papel del profesor y del estudiante.

Olga Juan Lázaro

51

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

1.1. El papel docente y la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje

Cabero ya apuntó que “si desconocemos el comportamiento general de las TIC en la enseñanza, esto se acentúa en el caso del e-learning” (2004, p. 8). En la obra *Teaching in a digital age. Guidelines for designing, teaching and learning* (Bates, 2022) se ofrece un mapa sobre los **aspectos que el profesor tiene que considerar en el diseño de cursos**. En la siguiente imagen se aprecia cómo la extensión tecnológica está presente en los diferentes brazos del mapa mental, explícitamente, en las consideraciones sobre las “características de los estudiantes”, los “recursos” y la “evaluación”, lo cual lleva a presuponer que implícitamente también forma parte de las siguientes ramas del mapa mental en las ramas denominadas “contenido”, “competencias y destrezas” y “apoyo al estudiante”:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

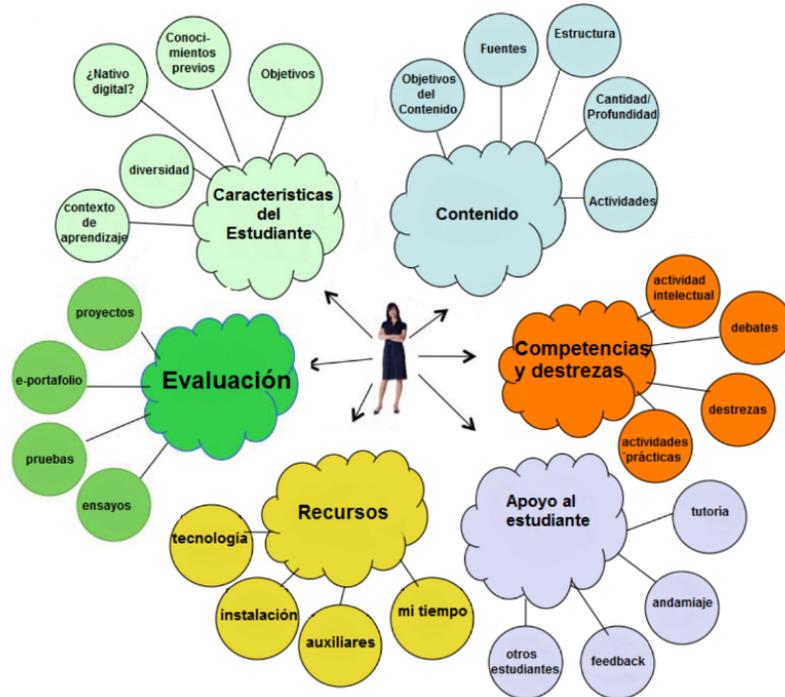


Figura 5. Guía para el profesor como diseñador de escenarios de enseñanza y aprendizaje en la era digital (Bates, 2022).

Area Moreira (2020) apunta que “un curso virtual debiera crearse y desarrollarse teniendo en cuenta un conjunto de principios y criterios didácticos similares a la planificación de cualquier otro curso o actividad formativa, independientemente de que se desarrolle de modo presencial o a distancia” (p. 76). Siendo este un punto de partida reconfortante para el profesor, estos nuevos entornos no dejan de estar exentos de la complejidad que conlleva la todavía escasa tradición de aprendizaje en línea tanto para el docente como para el estudiante.

El docente en los entornos virtuales se encuentra con un escenario que no forma parte inicialmente de su trayectoria académica y profesional, aunque las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

tecnologías se han constituido como parte inexorable de los marcos europeos e internacionales para la transformación digital en educación que exige la sociedad tecnológica, sobre todo después de la pandemia internacional de la Covid-19, y que ya venía anunciándose con anterioridad (Kampylis et al., 2016; International Society for Technology in Education, 2016; Adams et al., 2018; Kluzer & Pujol Priego, 2018; Redecker, 2020; Vuorikari et al., 2022). Las tecnologías en educación en contextos presenciales también presuponen una exigencia mayor para docentes y estudiantes en tanto en cuanto entra en consideración el desarrollo de las competencias digitales como ciudadano, pero también como educador. En los entornos virtuales en línea, las funciones y tareas del tutor exigen nuevas competencias comunicativas, organizativas y pedagógicas, teniendo que diseñar y gestionar un diálogo didáctico en un entorno asíncrono en el que el tutor tiene que formarse y ganar experiencia (Valverde-Berrocso, 2010).

Si partimos del modelo de Picciano (2017) y las funciones apuntadas por Area Moreira (2020) en el enfoque paidocéntrico, el **rol del tutor** en la enseñanza en línea gira en torno a las siguientes funciones:

- Se preocupa por crear un ambiente emocional y social.
- Organiza situaciones de aprendizaje.
- Apoya el desarrollo de actividades.
- Es un facilitador del aprendizaje.
- Es guía.
- Es curador de contenidos.
- Fomenta la reflexión del estudiante sobre el proceso de aprendizaje a través de blogs, diarios de aprendizaje y entornos digitales personalizados.
- Supervisa las contribuciones y el trabajo de los estudiantes proveyendo retroalimentación o *feedback* constantemente.
- Desarrolla la capacidad de autoevaluación y evaluación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



En el diseño de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje subyacen consideraciones pedagógicas, tecnológicas, pero también gráficas. Las cuestiones gráficas suelen estar supeditadas a la toma de decisiones en el nivel de la institución, quienes desarrollan una imagen acorde a la marca de la misma.

La **dimensión tecnológica** de los entornos virtuales de aprendizaje en línea afecta a la dimensión pedagógica. Presupone un dominio instrumental de las herramientas y recursos de los que dispone, pero lo que es más importante, una aplicación pedagógica de las mismas, seleccionando aquellas que responden a la construcción de la “comunidad de aprendizaje” en términos del modelo de Picciano (2017). En esta misma línea ya se pronunció Cabero (2006):

“Lo que queremos decir es que no serán los determinantes técnicos del sistema los que marcarán su calidad y su eficacia, sino la atención que les prestemos a las variables educativas y didácticas que se ponen en funcionamiento. Los problemas hoy no son tecnológicos, sino que se derivan de saber qué hacer y cómo hacerlo, y por qué queremos hacerlo”
(p. 8).

Una de las diferencias principales radica en cómo gestionar de forma armoniosa los componentes de un entorno virtual constituyendo un itinerario en el que la **usabilidad y la amigabilidad** del mismo permitan al estudiante sentirse confiado.

La complejidad de los escenarios virtuales radica en aspectos como la dinamización de la comunicación o cómo apoyar la gestión del propio aprendizaje del estudiante, a la que se suma la gestión de las expectativas respecto a los resultados o respecto al componente relacional. Las necesidades particulares de cada usuario se tornan en un sinfín de interrogantes que demandan una atención, a priori, de veinticuatro por siete, debido a la inseguridad que el estudiante tiene sobre las acciones que realiza y a la inmediatez que requiere de la respuesta del

Olga Juan Lázaro

55

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

tutor, para seguir progresando en ese mismo instante. Los estudiantes tienen como referentes para estas expectativas la comunicación en las redes sociales en las que los usuarios desarrollan su perfil digital.

Volviendo sobre las expectativas del estudiante, si este comprende lo que se espera de él, podrá llevar a cabo las actividades de aprendizaje y utilizar adecuadamente las herramientas y elementos de la comunidad de aprendizaje virtual que le permiten abordar la realización de dicha tarea con éxito. Es decir, el estudiante espera estar a la altura de las expectativas de su actuación en el curso, pero requiere de los contenidos y guías que le pauten el itinerario pedagógico.

En conclusión, abordar el **diseño instructivo en el entorno virtual** para el profesor se torna en un nuevo reto, por un lado para responder al escenario que acabamos de exponer, pero, por otro lado, también por el perfil internacional del nuevo alumno. La globalización y el acceso a la educación se ofrecen a nivel internacional, haciendo desaparecer las barreras espaciales y dibujando un **perfil de estudiantes de gran diversidad y heterogeneidad a nivel académico, sociocultural y económico** (Jung, 2019a, p. 116).

¿Cuál es el rol que se dibuja del estudiante en los entornos virtuales? Siguiendo los modelos pedagógicos psicocéntricos y socio-constructivistas (Area Moreira, 2020; Picciano, 2017), se definiría atendiendo a los siguientes parámetros:

- El estudiante participa de un aprendizaje experiencial.
- Proyecta su identidad en un ecosistema educativo abierto y social en el que su yo emocional se amplía.
- Resuelve problemas.
- Es un alumno con un papel activo y prosumidor (creador de contenidos).
- Aprovecha los recursos de internet.
- Trabaja en equipo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Se ve implicado en las interacciones sociales y comunicativas.
- Es un aprendizaje individual.
- Lleva un ritmo propio.
- Analiza los productos que construye de forma explícita.
- Reflexiona sobre su proceso de aprendizaje (creando los blogs personales y “entornos personales de aprendizaje” o “EPA” probablemente más conocidos en la terminología en inglés “personal learning environments” o PLE (Castañeda & Adell, 2013; Torres Ríos, 2016).

En este escenario, conviene dimensionar adecuadamente el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Vuorikari et al., 2022). Este elemento se apunta en el marco europeo de las instituciones digitalmente competentes o DigCompOrg para la enseñanza presencial. Bajo nuestro punto de vista, cobra una dimensión más profunda y exigente en los escenarios virtuales de aprendizaje afectando a las relaciones y las interacciones identificadas en, prácticamente, todos los planos (el gráfico, el tecnológico y el pedagógico) de los modelos seguidos.

Si seguimos el “Modelo multimodal de aprendizaje en línea” ofrecido por Picciano (2017) en la figura superior, para que el estudiante pueda desenvolverse en la comunidad de aprendizaje en línea que describe, tendrá que poseer o adquirir unos conocimientos, habilidades y estrategias digitales, ámbito este que se encuentra en pleno desarrollo en la sociedad actualmente. El docente, por ende, desarrolla su competencia digital como ciudadano y como profesional de la educación contribuyendo a repensar la práctica docente en los diferentes contextos (Castañeda et al., 2018, 2022; Esteve-Mon et al., 2018; Redecker, 2020; Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020; Esteve-Mon et al., 2022; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

El enfoque que proponen Provencio Garrigós y Juan-Lázaro (2005) se interpela directamente al estudiante, el cual tiene implicación activa que se concreta en una serie de compromisos que exponen en forma de decálogo. Estos compromisos se ordenan en torno a seis dimensiones:

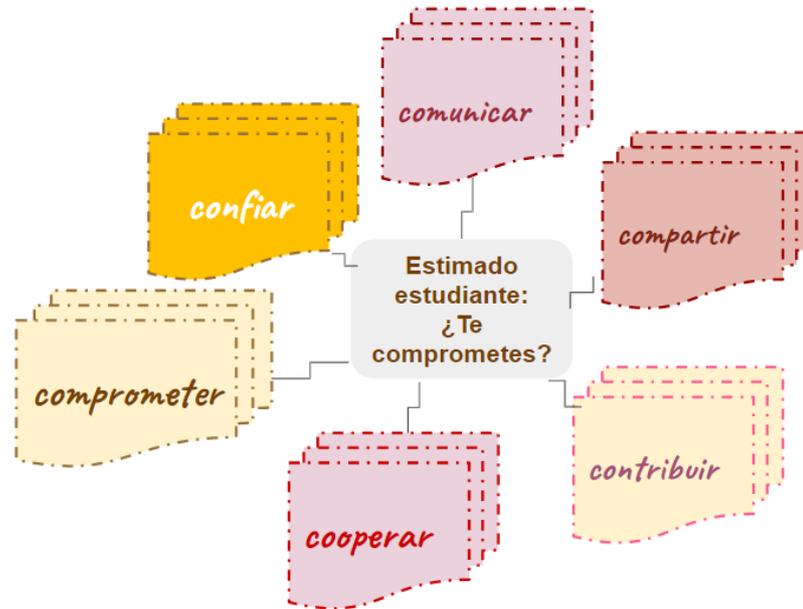


Figura 6. Propuesta de compromisos que debe adquirir un estudiante en línea .
 Elaboración propia adaptado de Provencio Garrigós y Juan-Lázaro (2005).

Cada una de las dimensiones comprende acciones que conviene que los estudiantes conozcan, comprendan y se comprometan, ya que de ello dependerá que sea "activo" en la construcción del aprendizaje propio y contribuya de forma activa al aprendizaje en el grupo:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

DECÁLOGO DE CONSEJOS Y COMPROMISOS PARA EL ALUMNO

COMUNICAR

1. **Comunica** tus *iniciativas*, tus *ideas*, tus *reflexiones*, etc. a tus compañeros ya que de esa forma todos os beneficiaréis y dependeréis unos de otros, estableciendo de esa forma un clima de confianza.
2. **Comunicate** con tus compañeros para realizar las tareas de grupo utilizando el correo-e, los foros, el chat. Ten en cuenta que la comunicación entre vosotros debe ser frecuente y rápida.
3. **Comunica** cualquier duda que tengas en los foros; el tutor o cualquier compañero pueden ayudarte. Recuerda que siempre es posible abrir una nueva línea temática en los foros, si tú no puedes hacerlo, se lo comunicas al tutor, ya que él tiene la posibilidad de abrirla, dependiendo del entorno virtual.
4. **Comunica** a tus compañeros y tutor tus ausencias en el curso, sobre todo si son prolongadas y siempre y cuando te sea posible. Esto repercutirá de forma muy positiva en el grupo y en tu propia sensación de responsabilidad.

COMPARTIR

5. **Comparte** con tus compañeros tus *progresos* en tu aprendizaje y sobre los *materiales* que hayas encontrado y que creas que pueden interesarles, ya que de esa forma iréis construyendo una aprendizaje conjunto e incluso evitarás que ellos hagan un esfuerzo que tú ya has hecho.

CONTRIBUIR

6. **Contribuye** con *ideas* y *mensajes* constructivos, claros, y concisos; de esa forma evitarás posibles malentendidos con tus compañeros, que tan frecuentes son en la comunicación electrónica. No olvides que la cortesía está en tu carta de presentación. Usa el turno de palabra y las normas de netiqueta, ya que ayudarán a que tus mensajes se entiendan de la forma más correcta posible.

COOPERAR

7. **Coopera** de forma activa y dinámica en las actividades individuales y grupales. Ten en cuenta que tu cooperación repercute en el trabajo de todos. Un punto importante es que respetes los plazos establecidos tanto por el tutor como por tu grupo.
8. **Coopera** utilizando las destrezas sociales. Si todavía no las conoces, pregunta a tu tutor y a tus compañeros, es posible que algunos hayan trabajado de forma cooperativa.

COMPROMETER

9. **Comprométete** con tu trabajo ya que ello afecta a tu propio rendimiento, al trabajo de todos y a la satisfacción y marcha del grupo en general.

CONFIAR

10. **Confía** en el trabajo de tus compañeros ya que su trabajo complementa el tuyo, para ello es muy importante que leas sus intervenciones y las del tutor.

Figura 7. Decálogo con la propuesta de compromisos que debe adquirir un estudiante en línea (Provencio Garrigós & Juan-Lázaro, 2005, p. 46).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Recalcando los compromisos que el estudiante debe adquirir, Cabero (2004) apunta siguiendo a Pallof et al. (2003): *“la buena práctica pone énfasis en el tiempo en la tarea” con la consecuente lección “los cursos en línea necesitan una fecha tope”* (p. 5). En este punto, es importante apuntar la tensión que se suscita entre el establecimiento de fechas límite (por ejemplo, para las entregas de las actividades pero también para la participación en foros y demás espacios establecidos para el diálogo y la interacción). Otro principio que establecen es que *“las buenas prácticas respetan los diversos talentos y caminos de aprendizaje”* (Cabero, 2004, p. 5), con su consiguiente lección respecto a la instrucción en línea, los estudiantes deben poder elegir sus proyectos, por ejemplo, de forma que emerjan diferentes puntos de vista y se responda a necesidades individuales.

En la comunidad de aprendizaje en línea, los **factores contextuales** se consideran determinantes si se fija la atención en la **motivación**. Desde la Universitat Oberta de Catalunya, recuerdan en su decálogo para la docencia online que *“estudiar online es más difícil si uno se siente solo”* (Sangrà Morer et al., 2020, p. 37) y considera básico ayudar a los estudiantes a organizarse. El sentimiento de autoeficacia en el manejo de los entornos virtuales y la autoeficacia en la interacción con sus pares y la interacción con el tutor para alcanzar los objetivos académicos y sociales (Hartnett, 2019, citando a Shen et al., 2013) contribuyen a que el estudiante se sienta motivado para seguir con los estudios.

La elección entre modalidades de aprendizaje es debida, en un alto porcentaje, a motivos que obedecen a la situación personal del individuo, tales como la necesidad de conciliar la vida profesional y/o familiar, la edad, la lejanía a centros neurálgicos que concentran la oferta formativa (grandes ciudades, universidades, centros urbanos vs periferia y zonas rurales, por ejemplo). No obstante, el índice de deserción en esta modalidad es una preocupación internacional (Hart, 2012; Su-Searle & Waugh, 2018; García-Aretio, 2019; Radovan, 2019) a pesar de dibujarse como una oportunidad a nivel empresarial y académico, como se aprecia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



en la proliferación de ofertas en instituciones públicas y privadas que se han visto incrementadas grandemente, sobre todo a partir de las posibilidades que ha brindado internet y la conectividad.

En este sentido, las pautas que puedan facilitar al estudiante que se espera de su actuación en el entorno virtual contribuirán a una integración más rápida en la dinámica del curso. **Los estudiantes que se sienten más eficaces en entornos a distancia “adoptan metas desafiantes, utilizan enfoques de aprendizaje metacognitivos, piensan críticamente y exhiben una mayor persistencia”** (Hartnett, 2019, citando a Moos & Azevedo, 2009). ¿Qué variantes influyen en las causas de abandono de los estudiantes en línea y qué actuaciones conviene diseñar para favorecer la motivación y retención del estudiante en entornos en línea?

Olga Juan Lázaro

61

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

1.2. Fidelizar el compromiso de dedicación del estudiante en *e-learning*: “engagement” y organización del tiempo

La idiosincrasia del aprendizaje en línea se delimita desde el mismo campus en el que se imparte, que nos lleva a proyectar un “campus virtual” teniendo como referente el “campus físico” de las universidades que forma parte del acervo cultural de la sociedad. Los estudiantes se encuentran frente a la “amigabilidad” del campus físico y la arquitectura en la que se imparten las clases presenciales versus la novedad que despierta el entorno virtual de aprendizaje; el contexto social en presencial o el potencial ambiente social que se podría llegar a forja en virtual; la atención administrativa en presencial y a distancia; y, por supuesto, las metodologías de aprendizaje y las creencias y formación de tutores-profesores en uno y otro entorno. Este acercamiento, sin pretender ser exhaustivo, nos enmarca en un perfil de estudiante necesariamente diferente, que tendrá que tener una competencia digital desarrollada (o tendrá que asumir el reto de desarrollar inmerso en el aprendizaje en línea) y que también, necesariamente, será más exigente en la responsabilidad del estudiante en la gestión de su propio aprendizaje individual y habilidades de autorregulación.

El análisis no deja de estar exento de complejidad debido a la gran heterogeneidad de los usuarios, desde su perfil socio-demográfico, pasando por su entorno socio-laboral sin obviar que el bagaje formativo que traen los estudiantes potenciales viene forjado por la enseñanza en modalidad presencial, por lo tanto se perfila como un problema de factores multidimensionales.

Entre los modelos que investigan sobre las causas de fidelización de los alumnos, la literatura reconoce el *Student Integration Model* de Tinto (1975), que traducimos como “Modelo de integración estudiantil”, como uno de los primeros modelos que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

sistematiza los factores de impacto en la deserción en estudios universitarios (Lee & Choi, 2011; Ameijde et al., 2016; Radovan, 2019). Como se observa en la figura inferior, Tinto basa la fidelización de los estudiantes en la comunión entre el desarrollo de los valores sociales e institucionales y los valores académicos o intelectuales:

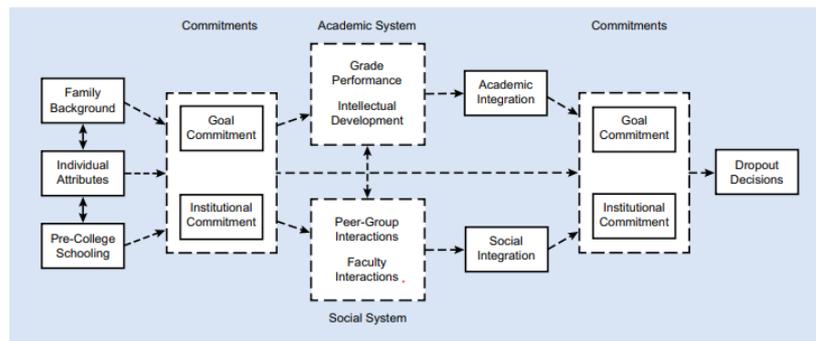


Figura 8. Modelo de integración estudiantil de Tinto, 1975 (Ameijde et al., 2016).

Esta propuesta conceptual es la base de desarrollo de modelos posteriores como el denominado *Composite Persistence Model* (que podemos traducir como “Modelo de persistencia compuesto”) de Rovai (2003), adaptado **específicamente para la modalidad a distancia**, integrando los modelos de Tinto y el *Student Attrition Model* (“Modelo de deserción estudiantil”) de Bean y Metzner (1985). Rovai enfatiza en el análisis de las características externas e internas de los estudiantes en línea, que difieren hasta tal punto de las de los estudiantes que seleccionan la modalidad de aprendizaje cara a cara, que condicionan la fidelización o deserción de los mismos en esta modalidad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

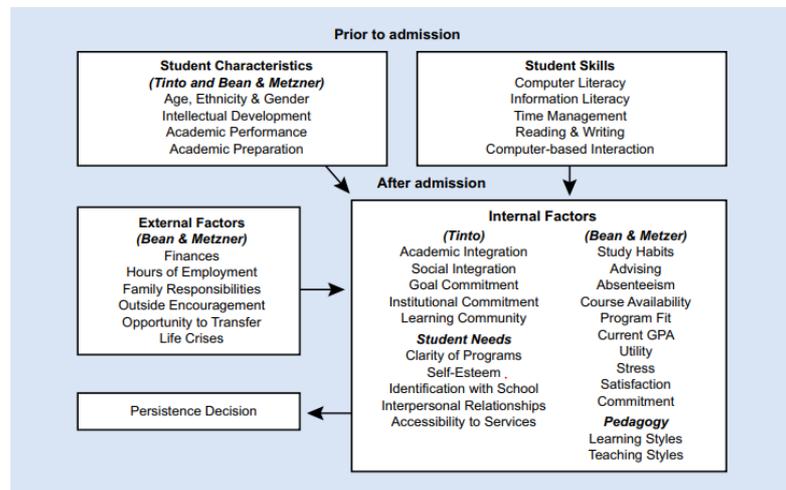


Figura 9. "Modelo de persistencia compuesto" de Rovai, 2003 (Ameijde et al., 2016).

Para esta investigación, interesa destacar los factores que se relacionan con los objetivos planteados, como serían la **gestión del tiempo**, los **hábitos de estudio** y **compromiso**, ¿qué tipo de itinerario formativo se puede diseñar que haga posible que estos aspectos mencionados por Rovai se vean afectados? ¿Con qué elementos o recursos? ¿Qué enfoques pedagógicos desplegar?

Por otro lado, en este modelo se observan otros factores que pueden estar interrelacionados con los tres mencionados, como el **sentimiento de autoeficacia**, el **estrés** y la **satisfacción**. Sin duda, atender a la variedad de estudiantes y sus condiciones particulares es complejo, pero en la medida que los elementos y componentes del ecosistema del aula digital que se diseñen incidan favorablemente en el proceso de aprendizaje de una gran mayoría de estudiantes, el profesor y personal administrativo y técnico podrá atender con más disponibilidad al resto de alumnos, dando cabida a una atención a la diversidad. Los factores indicados del modelo de persistencia compuesto, resaltados en la

Olga Juan Lázaro

64

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

figura inferior, se encuadran dentro de los “factores internos” una vez que el estudiante ya ha decidido matricularse en el curso.

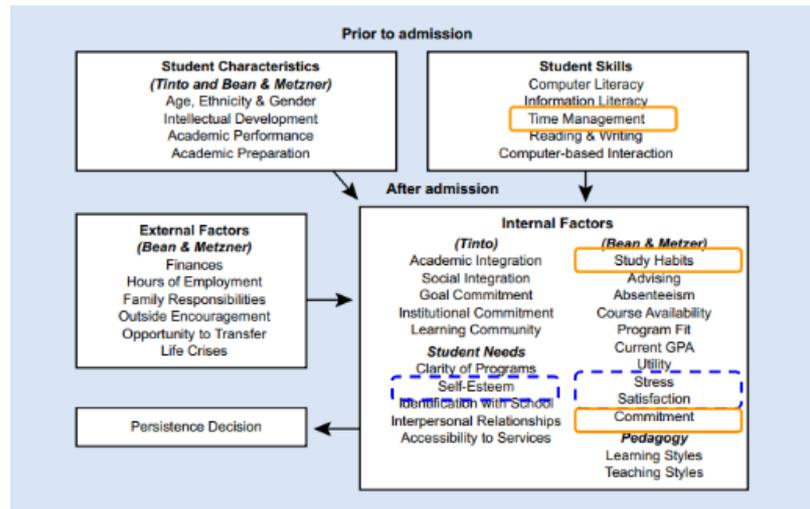


Figura 10. Modelo de persistencia compuesto de Rovai, 2003 (Ameijde et al., 2016).

Destacados de elaboración propia.

En modelos posteriores, se mantiene esta doble dicotomía entre factores previos al curso vs. durante el curso, y factores externos e internos. En el estudio conducido por Park y Choi (2009) con la participación de 147 individuos se tiene evidencia empírica del modelo revisado ofrecido por Park (2007), después de llevar a cabo en la revisión de los factores de abandono en *e-learning* (ver figura inferior). Además de la validación del modelo teórico para predecir la mayor o menor probabilidad de continuidad o abandono en los estudios mediante regresión logística, encontraron significatividad estadística en relación a los factores asociados al apoyo familiar o el reconocimiento profesional, así como en relación a la utilidad del curso y la satisfacción con el programa. En este modelo revisado se mantienen **el factor tiempo** entre los factores externos que afectan a la persistencia o abandono de los estudiantes (tanto antes del curso como durante el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtl8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



curso) y la **ausencia de motivación** como factor interno que se gestiona a lo largo del curso.

La integración social y las relaciones interpersonales, sin lugar a dudas, constituyen otros dos factores que en un EVA, podría decirse, están fuertemente marcados frente a la enseñanza cara a cara. Son factores que reiteradamente aparece en los diferentes modelos de retención de los estudiantes, de hecho en el modelo ofrecido por Park (2007), la **integración social** es uno de los cuatro factores aglutinantes entre la dicotomía que esta investigadora sigue manteniendo entre “factores internos” y “factores externos”. No obstante, apuntan que a pesar de los diferentes modelos conceptuales, todavía se carecen de investigaciones y estudios que demuestren empíricamente el impacto de un elemento, recurso o estrategia particular en la retención de los estudiantes dentro de los factores internos (Park & Choi, 2009) o, incluso externos, como podría ser, por ejemplo, que el estudiante encuentre un **plus de motivación** que le lleve a priorizar la dedicación al curso frente a otras ocupaciones, de forma que se dirima el **conflicto de tiempo** a favor de avanzar en los objetivos académicos del curso. En la figura se resaltan en amarillo y azul discontinuo los factores relacionados con los objetivos de investigación:

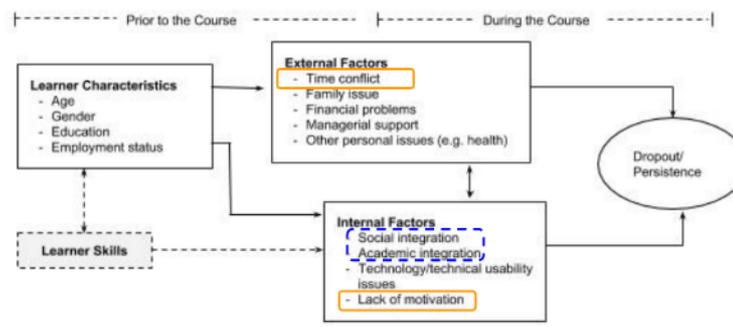


Figura 11. Modelo revisado de factores de abandono en e-learning en las organizaciones por Park (2007) (Park & Choi, 2009). Destacados de elaboración propia.

Olga Juan Lázaro

66

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Sin lugar a dudas, la elección de la modalidad a distancia, si bien es una oportunidad para los usuarios finales, es demandante en tanto en cuanto es un modalidad en desarrollo. Coincidimos con los autores que dan relevancia, precisamente, a los factores asociados a las características de la modalidad a distancia dentro de las causas de deserción. Escanés et al. (2014) agrupan en cuatro categorías las causas mayoritarias de abandono, siendo la primera la relacionada con la modalidad formativa:

a) **factores propios de la naturaleza de la propuesta educativa.** En esta categoría se encuentran aspectos como un sustento tecnológico insuficiente; un apoyo docente escaso; un tiempo de respuesta a las dudas académicas excesivo; una larga demora en atender las consultas tecnológicas; o la falta de soporte organizacional.

b) **factores que corresponden al entorno y situación de origen.** Estos factores son considerados externos al estudiante. Se relacionan, por ejemplo, los conflictos de horario; **disponibilidad de tiempo insuficiente para abordar los objetivos académicos**; falta de apoyo familiar; o cuestiones económicas. Entre estos elementos se mencionan la necesidad de mayor flexibilidad curricular para favorecer la respuesta a algunos de los aspectos anteriormente mencionados, o la concepción del sistema de aprendizaje y enseñanza centrada en el individuo.

c) **factores asociados con la experiencia universitaria,** como por ejemplo, la necesidad de haber desarrollado un método de estudio focalizado en el autoaprendizaje; unas expectativas iniciales desajustadas, que pueden llevar a percibir la educación a distancia como menos exigente o tener el ideario de una atención basada en tutorías a demanda; resultados académicos pobres.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

d) **factores personales**, entre los que se encuentran la **motivación** y **predisposición suficientes para abordar el reto formativo**, y otros aspectos de desajuste entre la edad del individuo y determinadas dinámicas didácticas.

El **tiempo** es un factor externo al estudiante que se entrecruza estrechamente con **factores personales como la motivación y el reto de asumir la formación**. Profundizando en esta línea, desde la Open University, construyen el “Modelo ICEBERG” (Ameijde et al., 2016). Mediante la elaboración de un mapa conceptual describen en detalle los siete factores principales que afectan a la retención del estudiante y los conectan con una relación de acciones para conseguir ese propósito, lo cual resulta de gran utilidad pragmática. El modelo ICEBERG ha sido generado a partir de los puntos de vista y respuestas vertidas por doce jefes de equipo en las entrevistas mantenidas en el marco del proyecto “Diseño de retención del estudiante”. En el mismo proyecto se llevó a cabo una exhaustiva revisión documental sobre las estrategias que promueven la retención del estudiante y un análisis de los cursos internos de la Open University relacionados con la retención. A continuación reproducimos el mapa conceptual de este modelo, que consideramos de gran significatividad como ilustración en sí misma, ya que apela a la significatividad connotativa, mostrando las complejas y sutiles interrelaciones entre los elementos que lo componen:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

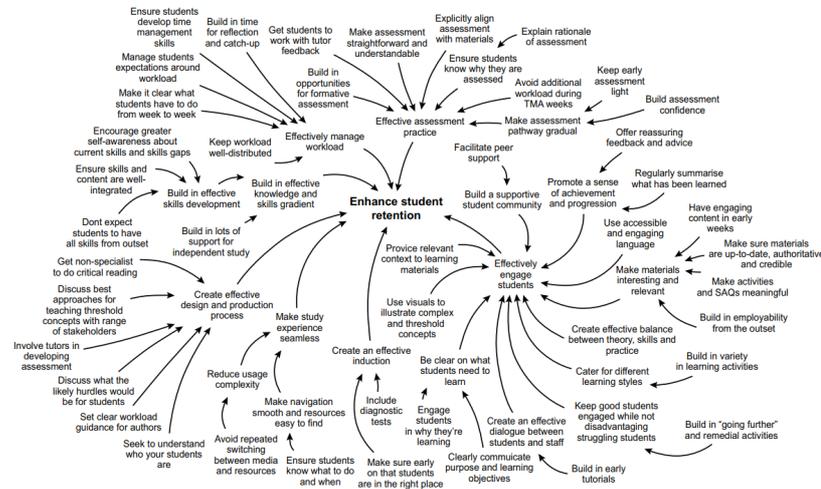


Figura 12. Mapa cognitivo del “Modelo ICEBERG” de la Open University en el proyecto “Designing for Student Retention Project” (Ameijde et al., 2016).

Entre los siete factores que constituyen el modelo ICEBERG, vamos a detenernos en dos que nos interesan para esta investigación: el “**compromiso efectivo de los estudiantes**” y en “**gestionar eficazmente la carga de trabajo**”. Se identifican, a continuación, el lugar que ocupan en el mapa mental donde también se han destacado los descriptores dependientes:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguilár UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

(frente a tener en mente el plazo de un mes, por ejemplo) y, por otro lado, alude a un aspecto que puede parecer baladí pero que, por la experiencia como tutora, se refiere a un alto porcentaje de las dudas y preguntas que los estudiantes plantean “¿qué tengo que hacer?”. A continuación, se presentan gráficamente estos factores y sus ítems para esta investigación.

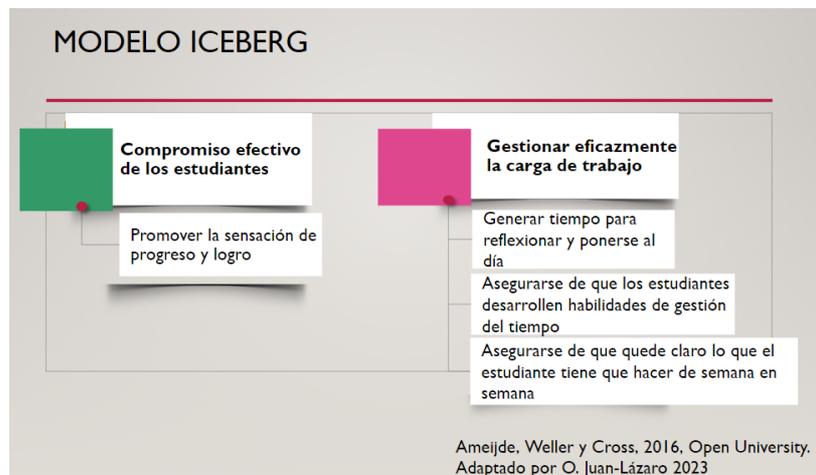


Figura 14. Factores del modelo ICEBERG para esta IBD. Elaboración propia.

Posteriormente, la revisión bibliográfica llevada a cabo por García-Aretio (2019) se concluye que si bien estamos ante un fenómeno complejo cuya naturaleza evoluciona mostrándose como multidimensional, sí parece muy conveniente atender aquellas causas de abandono que se apuntan de forma recurrente en las investigaciones que se han sucedido.

Con el objetivo de poder organizar los planes de acción que mitiguen el problema de la deserción, García-Aretio (2019) distingue las variables alterables, en las que la institución y el docente puede influir, frente a las no alterables, como por

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

ejemplo sería la situación socioeconómica del estudiante. Entre las variables alterables a las que se puede dar respuesta desde la institución se establecen ejes de actuación como los siguientes:

a) desplegar un programa que integre las **técnicas de estudio** tratando de paliar el problema de falta de tiempo referido por los estudiantes, en la medida que se oriente a los estudiantes en el **estudio autorregulado** y una **mejor organización de su tiempo**, estableciendo metas, ajustando el plan académico en consonancia con la consecución de esas metas, orientando en la petición de auxilio o reflexionando mientras prueban distintas alternativas. Esta línea de actuación está en consonancia con la premisa de partida de que **en la medida que el estudiante dedica más tiempo al estudio, existen más posibilidades de permanencia** (García-Aretio, 2019, citando a Park et al., 2011).

b) la motivación que conduce a la falta de compromiso y dedicación de los estudiantes, para cuya solución se propone desplegar planes que desde el inicio tengan como finalidad atraer la motivación y mantenerla a lo largo del curso.

El puzzle se termina de componer con las otras tres variables alterables, a saber:

- c) Escasa información y orientación inicial,
- d) El abandono temprano, la integración académica, la integración social, cursos cero y cursos de acogida
- y e) La apuesta tecnológica.

En la siguiente infografía hemos sintetizado la información sobre las variables que acabamos de presentar, dado que visualizan la comprensión de la problemática que hemos identificado en el ecosistema de un EVA:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 15. Planes de acción para fomentar la retención en entornos virtuales de aprendizaje. Elaboración propia.

Para esta investigación, trabajaremos en el marco de las variables 01 y 02, poniendo el foco en las técnicas de estudio orientando **el aprendizaje autorregulado** a partir de cuyo control de factores, el estudiante podrá **organizar mejor su tiempo al estudio**; y en el **fomento de la motivación**, desplegando iniciativas dentro del itinerario del curso conducentes a que el estudiante se sienta **comprometido con conseguir los objetivos del curso**. Esta premisa de partida encaja adecuadamente en los enfoques actuales que promueven el aprendizaje activo que se plantea en las metodologías emergentes o digitales, rediseñando los elementos constitutivos del proyecto educativo en sí mismo.

El interés centrado en paliar las causas de abandono sigue en auge. Recientemente, en la revisión sistemática llevada a cabo por Estrada-Molina y Fuentes-Cancell (2022), en las revistas indexadas en las bases de datos Scopus (Scopus, 2022) y WOS (*Bases de datos Web Of Science, WOS*, s. f.), se han analizado los resultados de 40 publicaciones en el último quinquenio (de 2017 a 2021) centrándose en el **engagement** como una de las variables más debatidas

Olga Juan Lázaro

73

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

entre las causas de deserción tan alta en los cursos masivos, abiertos, en línea (MOOCs). Una de las traducciones al español más habituales es la de “compromiso”, lo que podríamos parafrasear como nivel de implicación activa e involucración del estudiante con la actividad académica en la que se ha inscrito o matriculado de forma entusiasta. Estos autores indican que *engagement* “se refiere a la participación, compromiso escolar, pasión, interés ante el estudio, entusiasmo, energía y entrega que evidencia el estudiante” (p. 112), ampliando el alcance del concepto para relacionarlo con la interactividad, la tutoría, los recursos educativos digitales, las e-actividades y la motivación, según la escala validada científicamente por Deng et al. (2020) para medir el *engagement*.

Estrada Molina y Fuentes-Cancell (2022) llegan a sintetizar las tres variables más mencionadas en la revisión sistemática que realizan: el **diseño de e-actividades** (siguiendo a G. Salmon), la **motivación extrínseca e intrínseca** y la **comunicación entre los estudiantes**, como se representa en la siguiente figura:

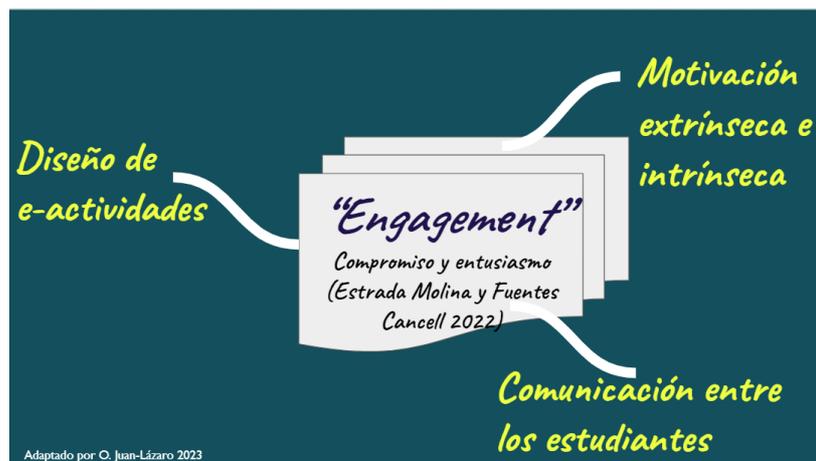


Figura 16. Factores que determinan el “engagement” (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). Elaboración propia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En esta línea tendente a fomentar los valores que **promueven el compromiso del estudiante**, destaca la visión aportada por Hart (2012) poniendo en valor los aspectos “*facilitators of persistence*” (literalmente traducido como “facilitadores de la persistencia” o “fidelización del estudiante”), entre los que llaman nuestra atención el “compromiso con la meta” (*Goal Commitment*) y la “autoeficacia, el crecimiento personal y la automotivación” (*Self-efficacy, personal growth, self-motivation*).

Los estudios referidos por la investigadora, el “compromiso con la meta” se halla en los propios estudios de graduación, pero si este es uno de los nueve factores de fidelización, tal vez no resultara desproporcionado trasladar estas “metas” a objetivos identificables dentro del propio curso, de tal forma que pudiera establecerse un puente con otro de los aspectos, el de la automotivación y autoeficacia. Al igual que sucede con el factor anterior, Hart parte de estudios universitarios (Bunn, 2004; Holder, 2007; Ivankova & Stick, 2007; Kemp, 2002; Müller, 2008; Park & Choi, 2009; Parker, 2005), la pregunta que nos hacemos, ¿sería posible acompañar el logro de metas con una planificación regular? La autora indica “*aunque el logro de metas es un elemento motivador poderoso para los estudiantes en línea, la resolución y la determinación personal diaria contribuyen significativamente a la permanencia académica*” (traducción propia), planteamiento que en cierta manera tiene similitudes con Ameijde et al. (2016) en tanto en cuanto asegurarse de que el estudiante tiene claro los objetivos académicos semanales. Según este planteamiento relacionado con la fidelización, sería pertinente plantear el diseño de un programa en EVA que recogiera este factor en pro de favorecer la motivación y grado de permanencia en el curso.

La relación entre la motivación y la desmotivación es un proceso dinámico y complejo que parte de la personalidad única de cada individuo y se ve afectado por factores bio-psico-sociales. Esto significa que las **recompensas extrínsecas como pueden ser acreditaciones, felicitaciones tributan al proceso de**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

aprendizaje, redundando en factores que inciden en la decisión de permanencia frente al abandono del curso, además del rendimiento académico (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). Entre estos **elementos y recursos externos podríamos incluir los de la gamificación superficial**, cuyo marco teórico hemos abordado en este mismo capítulo.

Si volvemos la mirada al modelo ICEBERG, se aprecia cómo se alude a la **incorporación gradual de conocimientos y habilidades desarrollando las competencias** necesarias en una experiencia de aprendizaje lo más óptima posible en un entorno virtual, en el que el estudiante está frente a una pantalla, por lo tanto, si cabe con más profusión que en otros escenarios presenciales, se despliega el ítem **construir en diferentes soportes el aprendizaje independiente**. Se parte de asumir como un presupuesto de partida, que puede resultar básico pero que es fundamental, **no esperar que los estudiantes tengan ya habilidades desarrolladas**, fomentando mediante diferentes recursos una conciencia creciente de los diferentes niveles de competencias de estudio, ayudando a identificar lagunas y construir un itinerario de adquisición y mejora. También se recomienda que esté integrado el fomento de las estrategias con los contenidos del currículo del curso. El despliegue de estas acciones se representan en la siguiente figura:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

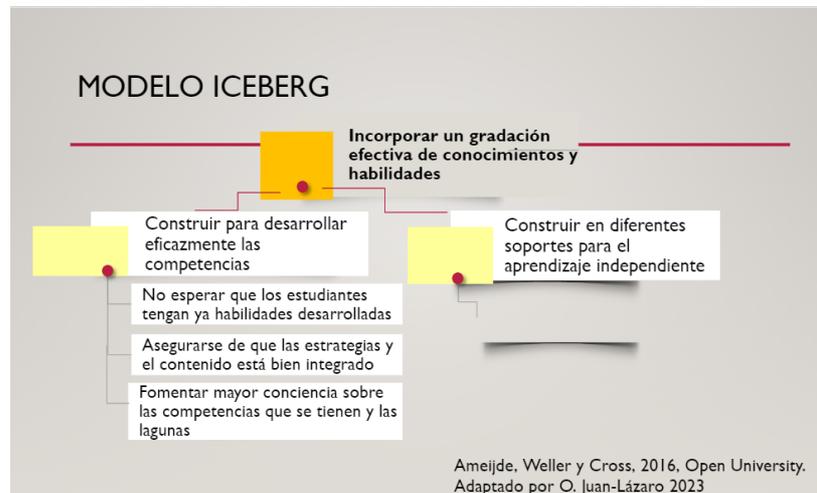


Figura 17. Despliegue del factor "Gradación efectiva de conocimientos y habilidades" del modelo ICEBERG para esta IBD (Ameijde et al., 2016). Elaboración propia.

Para esta investigación, se ha tenido en cuenta los conceptos planteados y la premisa establecida respecto al diseño a través de diferentes elementos y soportes de un ecosistema conducente al desarrollo de la competencia de autorregulación, en relación con la motivación y la autogestión del tiempo en un programa académico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 2. La autorregulación como compromiso y motivación para la fidelización a través de la gamificación y el e-portafolio

En este capítulo se define la competencia de autorregulación y el estado de la cuestión sobre cómo entrenarla. En su conceptualización, destacan conceptos como motivación, reflexión sobre el aprendizaje, compromiso y capacidad de replanificación para incidir en el factor "tiempo y organización", relacionados con enfoques pedagógicos como la gamificación superficial y los portafolios electrónicos.

Por último, analizamos en profundidad los factores que inciden en la fidelización o retención de los estudiantes en el aprendizaje en línea versus las causas de abandono, junto a los planes de acción que puedan incidir en mitigar los problemas de deserción, entre los que se hallan la orientación a la autorregulación donde la reflexión y la mirada retrospectiva y prospectiva sobre la actuación que a cada estudiante tiene en el curso, redundan en el fomento de la motivación y en la capacidad de reajustar la dedicación al curso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2.1. La competencia de autorregulación: proactividad del estudiante y monitorización del aprendizaje

En una sociedad caracterizada por una fuerte exposición a la transformación digital, las recomendaciones de diferentes organizaciones son especialmente enfáticas en la insistencia de promover la **competencia de autorregulación** y la **motivación intrínseca** para el aprendizaje, como factores clave para responder a la necesidad de tener que estar aprendiendo a lo largo de toda la vida (“lifelong learning”). Así lo identifican publicaciones como las de la OCDE bajo el título *OCDE Skills Outlook: learning for life 2021* (Organization for Economic Cooperation and Development, 2021) y el informe *Perspectivas de habilidades en la OCDE 2019: Prosperar en un mundo digital* (Organization for Economic Cooperation and Development, 2019). La sociedad digital se halla expuesta a un concepto del cambio tan veloz y desconocido hasta ahora, que sus ciudadanos deben desarrollar una capacidad de adaptación vertiginosa para seguir siendo creativos y contribuir a una sociedad sostenible y productiva.

El aprendizaje permanente se torna en una competencia fundamental en “*sociedades configuradas por megatendencias como el aumento de la esperanza de vida, los rápidos cambios tecnológicos, la globalización, la migración, los cambios medioambientales y la digitalización, así como los choques repentinos como la pandemia del COVID-19*” (Arévalo, 2021).

Esta situación lleva implícito que una gran parte de los puestos de trabajo van a verse transformados con los desarrollos tecnológicos y la evolución de la inteligencia artificial, por lo que la sociedad necesita promover y desarrollar en sus ciudadanos las habilidades y capacidades cognitivas, socioemocionales creativas y de resolución de problemas. El desarrollo de estas habilidades permitirá la **comprensión de dichas transformaciones** y, en consecuencia, podrán

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

prosperar integrados en la misma. Los profesionales del ámbito educativo deben, por ende, prepararse para “**promover maneras innovadoras de enseñar**” (Organization for Economic Cooperation and Development, 2019).

Villatoro y De-Benito (2021) parten en su investigación de la necesidad de formar a los ciudadanos en estrategias que les permitan adaptarse a una sociedad caracterizada por la exposición al cambio continuo como característica inherente, identificando la **autorregulación** asociada al **codiseño** como conceptos clave en el seno de los nuevos enfoques educativos centrados en el **alumno como sujeto activo**. Estas investigadoras han planteado la revisión de la literatura científica entre los años 2014-2019 en cinco bases de datos de reconocido prestigio (*Bases de datos Web Of Science, WOS, s. f.; Dialnet Métricas, s. f.; Plataforma de investigación EBSCOhost, s. f.; ERIC, s. f.; Scopus, 2022*), concluyendo que en el trabajo de Zimmerman (1990) se afirma que una de las principales causas del fracaso académico es la falta de autorregulación. Las mismas autoras contextualizan la actualidad de esta afirmación trayendo a colación el informe de OCDE 2019, donde se reitera la necesidad de apoyar a los estudiantes con herramientas que les ayuden a **regular su propio aprendizaje**.

El **aprendizaje activo** y la **implicación del estudiante** en su proceso de aprendizaje son dos de los pilares en los que la bibliografía sobre educación se basa para explicar el éxito en el aprendizaje **más allá de las variables cognitivas**. En una revisión sistemática de la evolución histórica sobre el concepto de autorregulación Zimmerman (2008) refiere que desde finales de 1970 comenzó el interés por aportar datos a la pregunta sobre **cómo los estudiantes se convierten en maestros y guías de sus propios procesos de aprendizaje**. La comunidad educativa se interesó por abrir perspectivas complementarias de investigación que explicaran el rendimiento de los alumnos, ya que se consideró que la **inteligencia** unida a **variables de naturaleza motivacional** podían ser las que explicaban el resultado diferencial de los estudiantes a partir de su **nivel de**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

implicación (Zimmerman, 2008; Rosário et al., 2012, 2014), apuntándose la **autorregulación** como una línea de investigación que podría resultar exitosa (Zimmerman & Schunk, 2001).

A continuación, vamos a empezar definiendo el alcance del concepto de autorregulación, para detenernos, seguidamente, en las acciones y estrategias que han sido identificadas por los principales enfoques de investigación para entrenar la autorregulación, entre los que seleccionamos los que van a formar parte de nuestro trabajo.

La fascinación de los individuos por tener control sobre sus reacciones físicas, psicológicas y de comportamiento es ancestral, tanto es así que se identifica como una de las cualidades distintivas del ser humano respecto al resto de especies (Zimmerman & Schunk, 2001).

*“Hablar de autorregulación es hablar de esa capacidad que tenemos las personas de **planificación y adaptación constante de nuestros pensamientos, nuestras emociones y nuestras acciones** para dirigir las a conseguir los objetivos que nos proponemos”* (J. Blas García en Mosquera-Gende, 2021).

La autorregulación en el aprendizaje, según Rosário et al. (2012) se puede definir como *“un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, **monitorizando, regulando y controlando** sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos”*. Los autores apuntan que ya McCombs en 1989, enfatizó precisamente este papel activo de los estudiantes desde la identificación de sus metas hasta la evaluación de su desempeño.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Más recientemente, la Comisión Europea, en la publicación del *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* conocido como DigCompEdu (Redecker, 2017, 2020), en el “Área 3. Enseñanza y aprendizaje” se identifican 4 competencias, siendo la 3.4. el **aprendizaje autorregulado** (ver figura inferior):



Figura 18. Síntesis de las competencias del DigCompEdu y conexiones (Redecker, 2020, p. 16).

En el glosario de definiciones del DigCompEdu (Redecker, 2020) se caracteriza el aprendizaje autorregulado como:

APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Se refiere al aprendizaje guiado por la metacognición (reflexión sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje), las acciones estratégicas (planificar, efectuar el seguimiento y evaluar el progreso personal comparándolo con un estándar) y la motivación para aprender. «Autorregulado» describe un proceso de toma de control y evaluación del aprendizaje y comportamiento propios (Wikipedia).

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Este modelo está relacionado con los de aprendizaje autodirigido y autodeterminado. Dado que estos dos últimos requieren un mayor grado de autonomía, no factible en todos los contextos educativos, en el marco DigCompEdu se da preferencia al modelo de «aprendizaje autorregulado».

Figura 19. Definición de “aprendizaje autorregulado” (Redecker, 2020, p. 89).

El concepto aparece relacionado con otros tales como “aprendizaje autodirigido” y “aprendizaje autodeterminado”. Desde la Comisión Europea justifican decantarse por “aprendizaje autorregulado” por su adaptación a los diferentes contextos educativos y dado que los otros dos requieren un alto grado de autonomía del alumno¹.

Por otro lado, sumándose a esta preferencia expresada en el DigCompEdu, entre las palabras clave (*keywords*) de investigadores de reconocido prestigio en el ámbito, encontramos de forma reiterada la etiqueta en sus publicaciones sobre autorregulación, en inglés **self-regulated learning**, con el acrónimo **SRL**, que también usaremos nosotros para aligerar la lectura del texto (Schraw et al., 2006; Núñez et al., 2006; Zimmerman, 2008; Rosário et al., 2014; Karabenick & Zusho, 2015; Jakešová & Kalenda, 2015).

¹ Incluimos a continuación la definición de los dos conceptos relacionados para su contraste. El **aprendizaje autodeterminado** (*self-determined learning*) lo definen como “un proceso en el que los estudiantes toman la iniciativa de identificar las necesidades de aprendizaje, formular los objetivos de aprendizaje, localizar los recursos de aprendizaje, aplicar estrategias de solución de problemas y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje para cuestionar los supuestos existentes y aumentar las capacidades de aprendizaje” e indican que es el más exigente en el nivel de autonomía del estudiante. Respecto al concepto de **aprendizaje autodirigido** (*self-directed learning*) indican que “describe un proceso en el que los sujetos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, de diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular objetivos de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, elegir e implementar estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluar los resultados del aprendizaje” (Redecker, 2020, p. 89).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Según la revisión de las investigaciones publicadas en las últimas décadas llevada a cabo por prestigiosos autores en el ámbito del SRL (Zimmerman, 2008; Panadero & Alonso-Tapia, 2014a; Rosário et al., 2014; Karabenick & Zusho, 2015), la **autorregulación es un constructo explicativo de los procesos de aprendizaje**. Esta variable implica que los alumnos son **proactivos, monitorizan sus progresos en relación con los objetivos y plazos de aprendizaje**, y reflexionan sobre esta actividad en pro de reorientarse para seguir mejorando las estrategias y habilidades que aplicar en la consecución de sus objetivos académicos. Esta actividad les provoca **satisfacción y motivación para continuar el aprendizaje, implicarse cada vez más y activar un proceso de mejora continuada** (Núñez et al., 2011; Pérez et al., 2011; Rosário et al., 2014).

Los modelos teóricos que estudian y tratan de delimitar el concepto de autorregulación son de compleja naturaleza y ninguno de ellos la explica completamente, además hay que tener en cuenta su relación con variables que se suman para explicar el rendimiento en el aprendizaje. En la revisión realizada por Rosário et al. (2014), un análisis bibliográfico de las investigaciones publicadas con base SciELO en la década de 2001 al 2011 (SciELO, s. f.), destacamos a continuación aquellos estudios con planteamientos a partir de los cuales vamos a construir nuestra hipótesis de trabajo. Sobre la “naturaleza del aprendizaje autorregulado”, Polydoro y Azzi (2009) después de analizar los modelos de aprendizaje autorregulado propuestos por Pintrich (2000), Zimmerman y Schunk (2001), Rosário et al. (2006), describen el aprendizaje autorregulado como un proceso que supone una orientación proactiva del alumno para guiar su propio aprendizaje. De la misma forma, las conclusiones de Rojas (2008) indican que la acción educativa debe ayudar a los alumnos a dirigir su motivación y el uso de estrategias que conduzcan la autorregulación hacia la consecución de los objetivos y la mejora del aprendizaje. López et al. (2011) concluyen que la autorregulación debe promoverse desde **la elaboración**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



de la propia **propuesta pedagógica**. Es decir, sería muy conveniente que profesores y diseñadores de itinerarios tuvieran en cuenta estos estudios y experimentaran con la inclusión de elementos, estrategias y propusieran actuaciones que fomenten las habilidades, conocimientos de la SRL o autorregulación en el aprendizaje.

Olga Juan Lázaro

85

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2.1.1. Enfoques de investigación: Acciones y estrategias para entrenar la SRL²

Las perspectivas desde las que se puede abordar el concepto de autorregulación son muy variadas, concretándose en diferentes modelos teóricos y propuestas según los investigadores hacen más énfasis en uno u otro aspecto que la describen. Zimmerman (2000) distingue entre siete teorías, a saber, la operante, la fenomenológica, el procesamiento de la información, la sociocognitiva, la volitiva, la vygotskiana y la constructivista.

Panadero (2017) refiere seis modelos a partir de la documentación bibliográfica generada y principal repercusión en su seguimiento, siendo el de Zimmerman (2000) el más reconocido, seguido por el de Pintrich et al., Boekaerts y Corno, Efklides et al. y, finalmente, Hadwin et al. (Winne & Hadwin, 1998; Pintrich, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Efklides, 2011; Hadwin et al., 2017).

Por último, Villatoro y De-Benito (2021) refieren cinco modelos teóricos principales, después de hacer un revisión sistemática de la literatura en cinco conocidas bases de datos, a saber, el modelo cíclico de Zimmerman en torno a las etapas de previsión, actuación y autorreflexión (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009); relacionado con el modelo de Bandura (1986, 1997) y Zimmerman (1989, 2008) en el que el aprendizaje autorregulado se ve como un proceso impulsado socialmente donde los alumnos se guían por metas y contexto; el modelo de Boekaerts (1995, 1996) donde se otorga importancia a la evaluación de la tarea, además de los aspectos psicológicos como la motivación, la emoción, la metacognición y el autoconcepto; el modelo de Winne

² SRL es el acrónimo para el término en inglés *self-regulated learning* ampliamente usado en la literatura consultada para aligerar la lectura de los textos. Aunque no tiene una correlación directa con la traducción al español "autorregulación del aprendizaje", usaremos el acrónimo en inglés por su aceptación y reconocimiento en la literatura en español.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

y Hadwin (1998) centrado en el procesamiento cognitivo que tiene lugar en la planificación, desarrollo y evaluación de una tarea; y, por último, el modelo según Pintrich (2000) que diferencia las etapas de previsión, seguimiento, control y reflexión.

En la búsqueda de posibles respuestas a las preguntas y problemática de investigación planteada, nos interesan las perspectivas de los diferentes enfoques que confluyen en planteamientos convergentes. Así, en el trabajo de Panadero y Alonso-Tapia (2014b) encontramos una comparación entre los modelos teóricos buscando responder a preguntas sobre, por ejemplo, **cómo se explica la motivación para autorregularse**, es decir, por qué los alumnos están motivados en pro de mejorar su actuación académica. Según las teorías analizadas el esfuerzo por autorregularse se basa en:

- la **anticipación de la recompensa** (operante),
- en la necesidad de **sentirse competentes** (fenomenológica, vygotskiana y constructivista),
- y en las **expectativas de realizar adecuadamente la tarea**, es decir, en la **autoeficacia** y expectativas de resultado (sociocognitiva, procesamiento de la información y volitiva).

Panadero y Alonso-Tapia (2014b) extraen dos conclusiones:

- 1) El esquema **incentivo-expectativas** es de gran relevancia. El itinerario diseñado tiene que mostrar los beneficios que produce la autorregulación.
- 2) El alumno tiene que **manejar sus expectativas**, de forma que sea capaz de mantener el esfuerzo durante todo el tiempo que dura la tarea y estén más interesados en autorregularse.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En este contexto, Panadero y Alonso Tapia (2014a, 2014b) se plantean ¿cómo el sujeto toma conciencia de cómo dirige y organiza su conducta en el aprendizaje? Desde una perspectiva evolutiva se adquiere esta capacidad desde muy temprano (teoría vygotskiana y constructivista), pero no explican adecuadamente cómo estimular la toma de conciencia. En resumen, las distintas teorías apuntan a diferentes factores, concluyendo, en general, que **se requiere estimular la autorregulación consciente especialmente si las tareas son complejas**, de forma que puedan llevarse a cabo correctamente.

Respecto a la comparativa sobre los **principales procesos autorregulatorios que identifica cada teoría** (Panadero & Alonso-Tapia, 2014b) que si bien todas señalan procesos importantes, las teorías constructivista, socio-cognitiva y volitiva son las que mejor aglutinan los complejos procesos de autorregulación, resultando la sociocognitiva más específica debido a que recoge tres fases cíclicas de activación autorregulatoria como son la planificación, ejecución y auto-reflexión que incluyen procesos motivacionales, emocionales y cognitivos. Estas fases incluyen subprocesos de activación, a saber, auto-observación, auto-juicios y auto-reacciones (según Zimmerman 2001, revisada por él mismo en 2011). En la siguiente imagen se ilustra este planteamiento:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

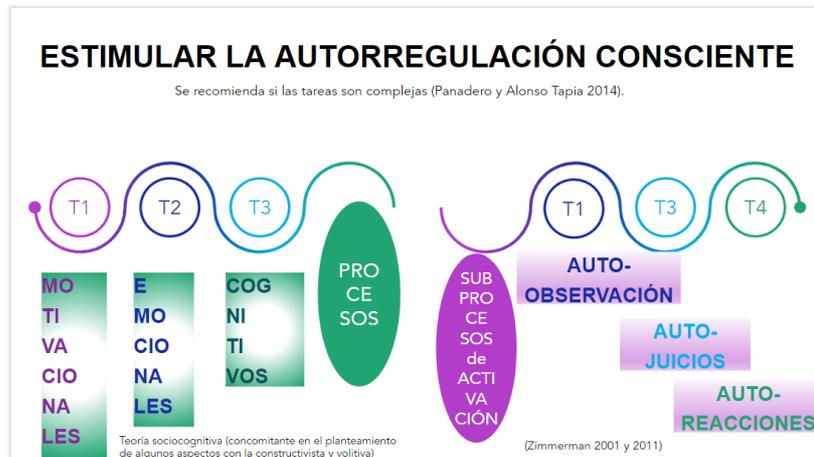


Figura 20. Estimular la autorregulación consciente. Elaboración propia basada en Panadero y Alonso Tapia (2014) y Zimmerman (2001, 2011).

Según Paris y Paris (2001, citados por Panadero & Alonso-Tapia, 2014a), la mediación y la interacción social son importantes para motivar la necesidad de autorregularse, afirmando que ocurre por **descubrimiento** o **para resolver un conflicto social**, es decir, el estudiante se encuentra inmerso en una situación que se ve abocado a resolver. En este contexto, la intervención educativa se propone en **tres escenarios**: a) plantear situaciones que inviten a la reflexión personal a partir de la propia experiencia del estudiante, b) instrucciones directas para conducir la autorregulación y c) plantear actividades en las que la ejecución de la misma necesiten autorregularse como podrían ser las actividades en equipo.

El alumno es necesariamente considerado como un **agente activo** en su aprendizaje como una condición *sine qua nom* para autorregularse, influyendo tanto los procesos internos como los sociales. El modelo de adquisición se estructurará en cuatro fases, la de observación, la de emulación, la de automatización y, por último, la de autorregulación (siguiendo a Zimmerman &

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Kitsanta, 2005, Panadero & Alonso-Tapia, 2014a, mencionados por Panadero & Alonso-Tapia, 2014b). El estudiante aprende por lo tanto, a partir de la motivación, la creación de modelos mentales que imita, el ensayo y, por último, reforzando su propia actuación.

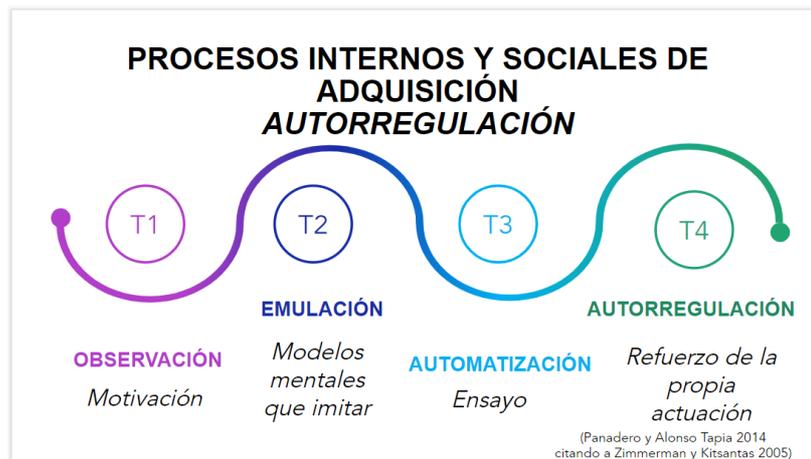


Figura 21. Procesos internos y sociales de adquisición de la autorregulación. Elaboración propia basada en Panadero y Alonso Tapia (2014) y Zimmerman (2001, 2011).

En la revisión bibliográfica llevada a cabo por Rosário et al. (2014) sobre **los efectos del entrenamiento del aprendizaje autorregulado**, el 36% de los artículos con base SciELO (SciELO, s. f.) responden a esta pregunta de investigación. Las intervenciones en las que se basaban los artículos para entrenar el aprendizaje autorregulado fueron muy diversas, como por ejemplo, el uso de “mapas conceptuales” (citando a Ramos et al., 2007), la implementación específica de medidas como “tareas para casa” en las que se trabajaba con la implicación de padres en el proceso de aprendizaje (Rosário et al., 2006), el diagrama V de Gowin (Ramos, 2009), el modelo *adaptable learning* de Boekaerts (1996, citado en Bilimória & Almeida, 2008) o intervenciones basadas en una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



metodología Diagnóstico-Intervención-Observación construida *ad hoc* (Tavares et al, 2006). Según los resultados de las investigaciones basadas en estudios empíricos, promover las estrategias de autorregulación en el aprendizaje produce una **mejora significativa en los niveles de reflexión** de los estudiantes, evidenciando una recurrente relación con el **compromiso** y la **responsabilidad en la ejecución de tareas** escolares y, por tanto, en la mejora de resultados académicos. No hay que olvidar, concluyen Rosário et al. (2014), que conviene no olvidar que *“ninguna estrategia de aprendizaje puede resolver por sí sola los desafíos a los que se enfrentan los alumnos”* (p. 794). Los procedimientos, recursos, estrategias que los estudiantes podrían implementar para SRL varían en sucesivos momentos del aprendizaje. En la siguiente imagen se sintetiza visualmente este panorama:

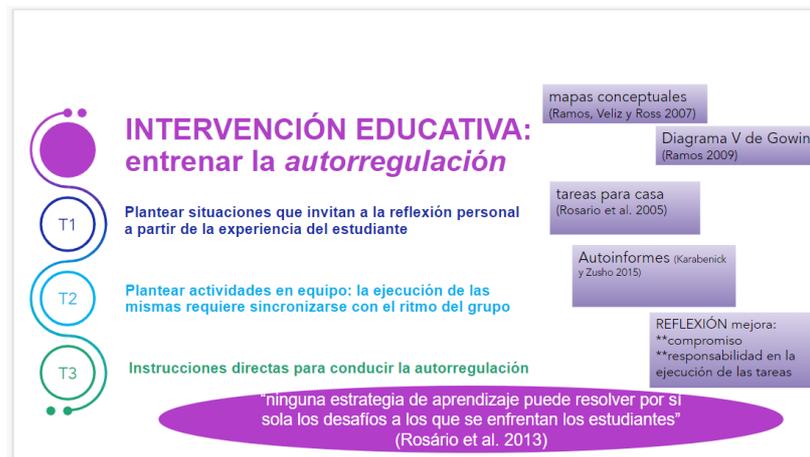


Figura 22. Intervenciones educativas para entrenar la autorregulación.
 Elaboración propia.

Respecto a las evidencias empíricas sobre las intervenciones pedagógicas que inciden en la autorregulación, parece que las diferentes teorías apuntan aspectos variados que influyen en los estudiantes en mayor o menor medida dependiendo

Olga Juan Lázaro

91

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 5353043	Código de verificación: CqUtL8W6
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

de la edad. Dignath et al. (2008) se centraron en los alumnos de primaria, y a la par Dignath y Büttner (2008) pusieron el foco en las intervenciones en alumnos de secundaria, de la comparación de ambos estudios dedujeron que los **estudiantes de primaria necesitan el apoyo social** en un contexto que se resuelve a partir del trinomio conformado por profesor, compañeros y padres, teniendo en cuenta la edad de los sujetos (citados por Panadero & Alonso-Tapia, 2014b). Es decir, los estudiantes de primaria son más permeables a las intervenciones que tenían en cuenta los aspectos ambientales y la interacción entre comportamiento y cognición, ecuación a la que hay que añadir los aspectos personales. En los **alumnos de secundaria, el mayor efecto viene de la mano de las intervenciones centradas en las estrategias metacognitivas**, ya que supone que el alumno podrá disponer de herramientas que le den pautas para poder controlarlas dado que ya tienen estrategias desarrolladas, tratándose de aumentar esas experiencias y que los usuarios puedan apreciar su eficacia en cada caso personal.

En el contexto de esta revisión bibliográfica, Panadero y Alonso-Tapia (2014b) concluyen que uno de los factores reiterados por las diferentes teorías es el hecho de que los alumnos **deben establecer sus propias metas** y el **profesor debe adoptar una visión holística en el diseño** de un escenario en el que *“los alumnos adquieran y activen las estrategias necesarias para las tareas requeridas”* (p. 20).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2.1.2. Las “warmer constructs” y la “ecología del aprendizaje” en la naturaleza compleja, dinámica y contextual de la autorregulación

Como estamos apreciando en lo referido anteriormente, **la naturaleza del SRL es compleja** y conviene, por lo tanto, acercarse a su estudio desde múltiples prismas. En la revisión de las publicaciones que hacen Karabenick y Zusho (2015) prestan atención, precisamente, a consideraciones de carácter conceptual y metodológico, es decir, estos autores centran su análisis en la revisión de los enfoques de investigación sobre SRL. Su objetivo es comprender más plenamente el rol en el aprendizaje de SRL con una especial atención a los datos extraídos de autoinformes y diferentes trazas y evidencias de los aprendientes, incluyendo también la huella en herramientas y entornos tecnológicos. De los artículos publicados, concluyen que la naturaleza de la SRL es **dinámica y contextual**, por lo que los comportamientos, acciones y regulaciones variarán en el transcurso del tiempo, según los diferentes entornos de aprendizaje y las tareas. En el muestreo de investigaciones analizadas se ejemplifica cómo las estrategias de SLR **se adecúan a los entornos en línea o presenciales**.

Las estrategias de autorregulación tienen diferentes rangos de complejidad en su despliegue, pero conviene no desdeñar las consideradas como **warmer constructs** (Karabenick & Zusho, 2015), referidas a los **propósitos del compromiso, la autoeficacia o el rol del afecto y la emoción en el estudio** de la SRL, a las que no se ha prestado mucha atención en el ámbito que nos ocupa.

Así, por ejemplo, Lichtinger y Kaplan (2011) presentaron datos sobre cómo las estrategias de autorregulación de los estudiantes con discapacidades de aprendizaje en aulas inclusivas dependían en gran medida de su respaldo a los objetivos específicos de participación (por ejemplo, el enfoque en el dominio o las metas de rendimiento). Junto a estas, la aprobación de las metas extrínsecas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

estaba más estrechamente asociadas con estrategias de compromiso a nivel de superficie.

La pregunta y reflexión que nos hacemos en este sentido es, si todas las estrategias y acciones suman, ¿podríamos aventurar que un repertorio estratégico de nivel superficial y las *warmer constructs* pueden constituirse como parte de las habilidades de SRL con gran eficacia en el proceso de aprendizaje? Es probable que **la simplicidad en su despliegue y la comprobación en el corto plazo** por parte de los estudiantes de los resultados permitiría que pasaran a formar parte del constructo profundo del estudiante en un plazo menor de tiempo y, por ende, pudiera repercutir las mismas estrategias en otros procesos de aprendizaje de forma eficaz.

Esta pregunta que nos hacemos está en relación con el juicio y parecer de los alumnos sobre el coste de incorporación e interiorización de nuevas estrategias y los beneficios de estrategias de aprendizaje profundas (como podría ser la elaboración) en contraposición a las **estrategias superficiales**, lo cual hay que ponerlo en relación con las habilidades cognitivas de los estudiantes en las diferentes disciplinas de estudio y sus propios estilos de aprendizaje (Karabenick & Zusho, 2015).

Veamos otras perspectivas que cogen fuerza en los últimos años, en las que, por ejemplo, se reclama una **perspectiva ecológica** para determinar la influencia que esta puede tener en SRL, refiriéndose a la misma con la expresión "*perspectiva de los activos ecológicos en el aprendizaje que incluye el contexto social de SRL*" (Karabenick & Zusho, 2015, p. 159). Se trata de prestar atención a los **ecosistemas que se propician en las clases** donde los estudiantes buscan la interacción como ayuda, dando relevancia estratégica al **apoyo interpersonal**. La búsqueda de ayuda se empezó a considerar en las investigaciones en la década

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

de los 80 y ha sido estudiada en un rango de escenarios que se suceden desde la clase hasta contextos mediados por tecnología. Sin embargo, la búsqueda de ayuda que involucre la interacción social está poco estudiada en la extensa literatura sobre SRL (Karabenick & Zusho, 2015, citando a Nelson-Le Gall, 1981, 1985, Karabenick & Berger, 2013, Karabenick & Puustinen, 2013, y Makara & Karabenick, 2013). Como parte de las interacciones sociales, también se ha fijado la mirada, como no podía ser de otra forma en el contexto de una sociedad tecnológica, el uso creciente de entornos de aprendizaje en línea (*computer-based learning environments, CBLE*) en los que las interacciones entre pares apoyan, fomentan y ejemplifican nuevas acciones que influyen en el SRL. De hecho, el **aprendizaje en línea es más exigente en cuanto a la demanda de habilidades “autorreguladoras”** debido a la naturaleza hipertextual de sus materiales didácticos digitales y a las posibilidades que brindan diferentes herramientas de comunicación entre la comunidad (Karabenick & Zusho, 2015).

Hemos tomado **esta perspectiva social y de ecología de los entornos mediados con tecnología** en el aprendizaje para conducir una de las hipótesis de nuestra investigación, como veremos en el apartado correspondiente.

En resumen, Karabenick y Zusho (2015) concluyen que hacen falta más estudios experimentales confiriendo una gran relevancia a los estudios que suman evidencias, entre los que confiamos se halle nuestra propuesta.

En este contexto, siguiendo a Ruiz-Martín (2020), consideramos que la **motivación y metacognición se retroalimentan de forma recíproca**, de forma que un estudiante tiene que estar motivado suficientemente para ponerse como meta alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el curso que se embarca, lo cual le conducirá de la mano para tratar de identificar y poner en marcha las estrategias metacognitivas que pueden incrementar la eficacia de la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



tarea de aprendizaje. En este sentido, estará abierto a la experiencia que su profesor le brinde y a la experiencia inmersiva que le brinde el ecosistema. Si le damos la vuelta, la metacognición alimentará la motivación, dado que ayuda al estudiante a gestionar sus expectativas de eficacia y de resultados académicos.

Olga Juan Lázaro

96

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: <i>María Olga Juan Lázaro</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
<i>Manuel Area Moreira</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
<i>María de las Maravillas Aguiar Aguiar</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2.2. Gamificación superficial: entre retos y motivación

La cultura del juego está ligada a la sociedad desde tiempos inmemoriales, revitalizándose de la mano de la tecnología como una cultura emergente asociada a lo digital con propuestas comerciales de gran recorrido como, por ejemplo, los videojuegos, a las que el ámbito educativo no ha podido sustraerse.

El origen del concepto “gamificación” se relaciona con Nick Pellín en el año 2008, extendiéndose a partir de 2010 por medio de la difusión y promoción de jugadores y el apogeo de la temática en congresos (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016; González González, 2021; Topal & Karaca, 2022).

Siguiendo a Pellín (Jurado & Araguz, 2015), la referencia a enfoques gamificados tiene que ver con la utilización de los diferentes componentes que intervienen en el desarrollo de un juego en contextos que no son exactamente lúdicos para **influir en el compromiso y en la motivación de los usuarios**, ambos conceptos en estrecha relación con la competencia de autorregulación a cuya aproximación hemos dedicado el capítulo inmediatamente anterior.

En español, el término “gamificación” alterna con el de “ludificación” dentro del ámbito educativo para referirse al término inglés *gamification*. Si consultamos el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, “ludificar” significa “aplicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos” (<https://dle.rae.es/ludificar?m=form>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Las definiciones que se encuentran sobre el concepto de gamificación son muy variadas según hagan más énfasis bien en las reacciones de los participantes en el juego, en cualquier ámbito de la vida en el que se aplique el enfoque gamificado, bien en los componentes que forman parte del diseño de la estrategia gamificada. Marczewski (2013), un referente y prolífico investigador en este campo, parte del concepto de juego o *game* como “*el uso de juegos y enfoques similares a juegos para resolver problemas y crear mejores experiencias de usuario*”. Esta interpretación puede parecer demasiado amplia en una rápida lectura, pero bajo nuestro punto de vista completa una visión holística de la gamificación complementando las definiciones anteriores desde dos puntales: se plantean que las estrategias gamificadas son útiles para a) resolver un problema y b) lo hace mediante las expectativas de generar en el usuario una experiencia (“user experience”) más satisfactoria, en nuestro caso, podríamos hacer la traslación para afirmar que con la gamificación se busca ofrecer una experiencia de aprendizaje del estudiante más positiva y beneficiosa.

Si profundizamos en el concepto de gamificación a partir de otros autores, según Werbach y Hunter (2012, citados en Topal & Karaca, 2022), la gamificación se vale de los componentes de los sistemas de juegos como **desencadenantes de motivaciones internas** con un fin comercial o empresarial (*business goals*), de índole variada, pudiendo incidir en la productividad, la interacción social o la actividad del usuario, a modo de ejemplos.

Podemos concluir con una propuesta de definición tratando de aunar los aspectos de los autores mencionados. Así podemos establecer que el profesor despliega un enfoque gamificación con el objetivo **de resolver situaciones problemáticas en el contexto educativo** recurriendo para ello a los diferentes **componentes de los juegos y al efecto** que estos causan potencialmente **en la motivación intrínseca del estudiante**, provocando su reacción y actuación para mejorar dichas situaciones, o, expresándolo en terminología afín al contexto lúdico, **llevando al**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

estudiante a “tomar cartas en el asunto”, creando una experiencia de aprendizaje más satisfactoria.

En la gamificación suelen distinguirse componentes, mecánicas y dinámicas de juego. Siguiendo la categorización de Werbach y Hunter (2012, citados en Topal & Karaca, 2022), estos se definirían como:

- Los **componentes** son los elementos que representan el estado más significativo frente a las mecánicas y dinámicas de juego. Agrupa los **premios**, los **avatares**, los **puntos**, las **tablas de clasificación**, las **insignias** o los **niveles**, por ejemplo. Es decir, aquellos elementos más visuales.
- Las **mecánicas** son los procesos que facilitan la participación y el compromiso (*engagement*) de los usuarios, como pueden ser la **competición**, el **azar**, el **desafío** o la **retroalimentación**.
- Y las **dinámicas** son los elementos que se encuentran en la base del juego, en los cuales se repara cuando se fija la atención en el contexto general del juego, es decir, constituye la urdimbre sobre la que se recrea el ambiente gamificado. Entre las dinámicas se encuentran las **emociones** (provocando curiosidad o competitividad, por ejemplo), las **relaciones** (se trata de buscar reacciones a través de las interacciones sociales, las cuales provocan sentimientos de estatus, altruismo o camaradería, entre otros), una **narrativa** (trazando los pormenores de una historia consistente) o el **crecimiento del jugador** (lo cual implica que este siente que se desarrolla y “crece” mientras participa en el juego).

El acercamiento a un enfoque gamificado no requiere que se integren, como puede parecer evidente, todos los elementos que se acaban de describir, sino que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

se puede llevar a cabo a partir del despliegue de algunos de los mismos. Marczewski (2013) lleva a cabo una categorización de las diferentes aproximaciones al juego y a los enfoques gamificados que revisa en 2020, en la que distingue desde un primer nivel de diseño lúdico (*playful design*) que responde a la estética del juego (*game aesthetics*); pasando al segundo nivel que denomina gamificación (*gamification*) en el que se incluyen elementos del juego como pueden ser los puntos o las insignias; el tercer nivel que corresponde a la simulación (*simulation*) en el que ya se introduce la estructura de los juegos en los mundos virtuales; para situar, a continuación, los juegos serios (*serious game*) y el último nivel que denomina, sencillamente, juego (*game*) en los que ya se habla del perfil de jugadores y el objetivo es puramente el entretenimiento. En la siguiente matriz se observa esta categorización claramente:

Game Based Solutions Matrix					
	Game Aesthetics	Game Elements	Virtual World	Game Play	Entertainment
Playful Design					
Gamification					
Simulation					
Serious Game					
Game					

Figura 23. Matriz de aproximación a la gamificación (Marczewski, 2013).

De esta forma nos encontramos con una “gamificación profunda” frente a la “gamificación superficial” (Marczewski, 2013). La gamificación profunda se

corresponde con el juego real. Jurado y Araguz (2015), se refieren en el ámbito educativo a la “inmersión lúdica” desarrollada a partir de una historia, en inglés *storytelling*, en la que se integran componentes, mecánicas y dinámicas de forma armónica. El estudiante participa del juego, elige itinerarios y toma decisiones que le conducen hacia una escalada de niveles y retos de superación. El impacto de este enfoque se halla en que se **apela a emociones** y necesidades tales como el **interés por el descubrimiento y la exploración**, el **placer de competir** o colaborar para conseguir superar retos, la **satisfacción de las metas conseguidas** o el **reconocimiento social**.

La gamificación superficial está compuesta por los **puntos, insignias y tablas de clasificación**, traducidos del inglés *points, badges and leaderboards*, constituyendo los PBL (Robertson, 2010, citado por Batlle & Suárez, 2019). Estos componentes resultan atractivos para los profesores, ya que cuentan con **ventajas** tales como que se consideran de una **implementación sencilla** (Berríos Muñoz et al., 2017). Entre los estudiantes las PBL fomentan una **motivación extrínseca** asociándose con **mecánicas de competición** (Mekler et al., 2017). Respecto al *feedback*, proporcionan a los estudiantes una **retroalimentación de forma transparente y con carácter instantáneo** (Tulloch, 2014, citado en Batlle & Suárez, 2019). Estos motivos hacen que sea comprensible que esta aproximación al enfoque gamificado esté más extendida en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Batlle & Suárez, 2019).

Acabamos de presentar las aproximaciones a un enfoque gamificado en diferentes grados de integración de los elementos del juego hasta hablar de “gamificación superficial”, lo cual va a redundar inevitablemente en la complejidad del escenario gamificado que se construya. Aun así, no se puede esperar que la gamificación vaya a resolver enteramente todas las problemáticas. Kapp (2012, citado en Topal & Karaca, 2022) apunta los aspectos de la gamificación que observa que forman parte de las creencias de los profesores y que conviene desmitificar:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- No es un método novedoso (los componentes de los juegos llevan años en la sociedad) y, por lo tanto, tampoco resulta un concepto novedoso para los profesores.
- No consiste tan solo en obtener puntos o medallas o incluir solamente mecánicas de juego. Lo importante es el **pensamiento orientado al juego** (*Game-oriented thinking*).
- **No se trata de trivializar el aprendizaje.**
- **No es adecuado para todas las situaciones educativas.**

El uso de diferentes juegos o elementos del juego son un referencial que han formado parte de la formación de la mayoría de profesores en la modalidad presencial en algún momento. (González González, 2021) establece la diferencia entre gamificación en espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y virtuales aplicando el concepto *plugged/ unplugged* (literalmente “enchufado” versus “desenchufado”):

- **“gamificación unplugged:** es aquella en donde se aplican las técnicas, elementos y estrategias propias del juego a actividades desarrolladas en entornos sin soporte tecnológico. Por ejemplo, se puede realizar una actividad gamificada utilizando tarjetas o cartas, juegos de mesa, etc., o realización de una actividad tipo escape room donde el alumnado debe ir resolviendo acertijos para ir abriendo puertas, cajas, etc.” (p. 3);
- **“gamificación plugged:** es aquella en donde se aplican las técnicas, elementos y estrategias propios del juego a actividades desarrolladas en entornos virtuales o con algún soporte tecnológico. Por ejemplo, una actividad muy extendida es el uso de herramientas tipo Kahoot con móviles o tabletas para motivar al alumnado con preguntas y respuestas que otorgan puntuaciones y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

clasificaciones según sean las respuestas correctas y sean respondidas en el menor tiempo posible” (p. 3).

Entre los aspectos que nos pueden resultar relevantes a los docentes a la hora de optar por la gamificación se encuentran valorar si es el enfoque adecuado para resolver el problema que tenemos planteado y, muy importante, tener en cuenta que introducir los elementos del juego, no implica trivializar el aprendizaje, más bien al contrario, tiene que estar sustentado en una reflexión crítica sobre la aportación y mejora potencial a la que se aspira diseñando una experiencia de aprendizaje que se pretende satisfactoria. La implementación de un enfoque gamificado requiere de toma de decisiones que puede llegar a presentarse como compleja si se tiende a crear un “juego”, pero que se podría considerar relativamente sencilla, en una primera instancia, si se desean implementar PBL, aunque requiere su conceptualización fundamentada (Enders & Kapp, 2013, citados por Prieto Andreu, 2020).

Siguiendo a Muntean (2011), refrenda la noción de que gamificar en educación no implica crear un juego. Esta investigadora postula que los elementos escogidos de la gamificación tienen que generar motivación **hacia el estudio**, y este **feedback positivo** podrá llegar a impactar en la **motivación interna**:

*“al gamificar un e-curso no queremos reemplazar la **motivación intrínseca** del alumno, que es más profunda y de más largo plazo, por la **extrínseca**, sino ofrecer una **combinación de las dos para un mejor desempeño**” (pp. 6).*

Es decir, proyecta en la gamificación el potencial de generar que el estudiante adapte su comportamiento, sus actuaciones para conseguir los objetivos propuestos en el curso. En este punto, conviene, por lo tanto, establecer una acotación: en el diseño de un escenario gamificado es recomendable poner el foco

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

en que los **elementos seleccionados generen retroalimentación entre el problema que hay que resolver y el compromiso** y motivación del estudiantes para llevarlo a cabo las actuaciones necesarias.

Los problemas para afrontar en el aula serán de muy diversa índole, como no cabría esperar otra situación, por lo que el diseño de escenarios resultará muy idiosincrásico dependiendo casi de cada profesor, mezclando componentes, mecánicas y dinámicas. ¿Pero quién no persigue generar la mayor motivación posible en los estudiantes para incidir en un mayor compromiso conducente, en definitiva, a una **mayor retención en los estudios** (Area Moreira & González González, 2015, citando a Mérida et al., 2011, y Merquis, 2013).

La revisión sistemática llevada por Prieto Andreu (2020) tiene por objetivo establecer el estado actual de la **gamificación en relación con la motivación y el aprendizaje** en la etapa de educación superior, precisamente aduciendo que están cambiando los enfoques sobre la investigación en la gamificación orientándose a resultados conductuales, motivacionales y en la adquisición del aprendizaje (frente a los trabajos empíricos que venían poniendo el foco en variables como la retención, la participación, el compromiso o el rendimiento). En su infografía (ver figura inferior) se sintetizan las “**mecánicas**” de los juegos que mayormente se han **transferido a la educación**, en la que también se incluyen los “componentes” en terminología de Werbach y Hunter (2012, citados en Topal & Karaca, 2022). En este agrupamiento, sitúa los PBL (puntos, insignias y sistemas de clasificación) en relación a las “misiones, desafíos y retos”. Bajo el epígrafe “dinámicas”, se observan los entornos digitales interactivos y el aprendizaje cooperativo, junto a aspectos que atañen a la estética y la ambientación lúdica. Y, por último, se incluyen las “herramientas” tecnológicas, entre las que se encuentran Moodle, Kahoot o Educaplay. Estos elementos del juego se corresponden en la ilustración a los recuadros enmarcados en el color naranja.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Entre las mejoras para los estudiantes, Prieto Andreu (2020), distingue “beneficios para el aprendizaje” agrupando términos como compromiso, interés, atención, motivación, satisfacción, diversión, participación y rendimiento; “mejora de las habilidades sociales”, aludiendo a resultados de los estudios seleccionados como cohesión de equipo, cooperación, emociones, creatividad o escucha activa; y por último, distingue “mejora de las competencias instrumentales” con la inclusión de las TIC. En la siguiente ilustración aparecen enmarcados en figuras ovaladas de color azul.

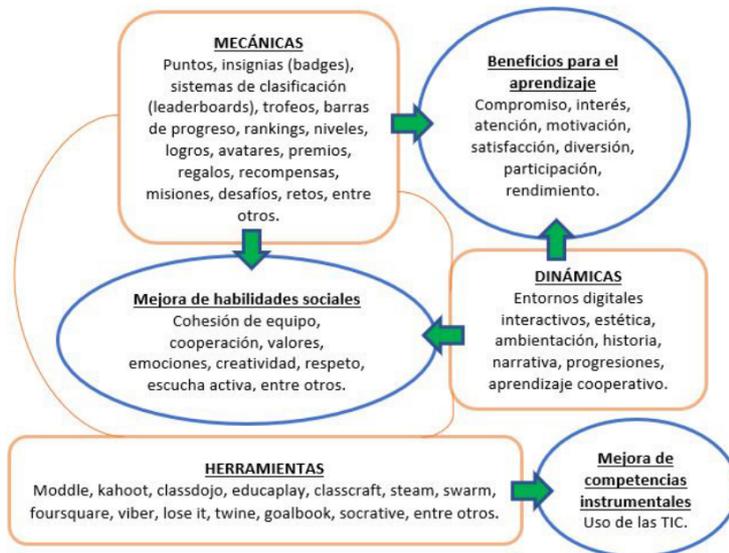


Figura 24. Elementos implicados en un enfoque gamificado y beneficios asociados al aprendizaje (Prieto Andreu, 2020).

En las conclusiones de Prieto Andreu (2020), la **motivación** es un resultado valorado positivamente, siendo una minoría las investigaciones en las que los resultados no son satisfactorios, apuntando la duración en el tiempo como una causa probable para entender la valoración negativa, por lo que se incide en la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

importancia de procesos longitudinales en relación con la motivación. La combinación de elementos y mecánicas de juego basadas en PBL (puntos, insignias y tablas de clasificación) se consideran adecuadas para mejorar la motivación, siendo los **puntos** los más utilizados (en 15 trabajos) seguidos en igual proporción de **insignias y tablas de clasificación** (en 8 trabajos en cada caso), mencionando los estudios de Dichev y Dicheva (2017), Contreras y Eguía (2017), Torres-Toukomidis et al. (2018), Subhash y Cudney (2018). Siguiendo a los PBL se encuentran las mecánicas basadas en **premios o niveles**. La eficacia de estrategias provenientes de la gamificación en relación con **premios y puntos resultan una motivación extrínseca** que influye en que algunos estudiantes **cambien sus conductas** y se animen ante la expectativa de alcanzar los premios (Dicheva, 2015, y Hanson-Smith, 2016, citados por Prieto Andreu, 2020). En contraste, cabe mencionar el estudio de Kyewski y Krämer (2017, citados en Prieto Andreu, 2020) en cuyo estudios observan que **descendió el impacto de las insignias** en la motivación intrínseca **según transcurrió el curso**, siendo que tuvieron **mejor valoración en el grupo en el que todos los participantes podían ver las insignias**.

El puntaje a través de los PBL tienden a tener un significado unívoca e invariable que facilita el diseño de las instrucciones. Los **puntos** proporcionan una retroalimentación clara y rápida, y su suma se suele ver reflejada en una tabla dando lugar a una clasificación final, la cual lleva implícita una relación de estatus entre los estudiantes dependiendo del orden en la **tabla de clasificación** (Battle & Suárez, 2019).

Las **insignias** reflejan la consecución de un objetivo por medio del diseño de elementos visuales, cuya obtención denota “éxito”, el logro del usuario o estudiante que ha llevado a buen término las tareas asignadas (Harami, 2015, citado por Battle & Suárez, 2019). Las insignias se pueden transformar en puntos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

en algún momento del itinerario e incluso formar parte de tablas de clasificación. Yilmaz (2015, citado en Topal & Karaca, 2022) apunta algunos **riesgos** en su implementación, que puedan ser otorgadas al azar o que los diseños no resulten atractivos a los usuarios y puedan llegar a encontrarlas **aburridas**, en este sentido se indica que el creador o quien realice la conceptualización debe **otorgarles cualidades relevantes** para el itinerario que se diseñe, con la pretensión de que sean **originales y creativas**.

Si dirigimos la mirada hacia el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, que es el sector educativo en el que vamos a desarrollar nuestra investigación, Prieto Martín (2014) llevó a cabo una “investigación en la acción” centrada en grupos de estudiantes japoneses que aprenden español en contexto universitario para los que desarrolló una propuesta que ella denomina “ludificada” basada en **puntos** que permitían visualizar el progreso de los estudiantes. Los resultados arrojan no solo una mejora de la motivación, sino también un **refuerzo del compromiso** del estudiante y **una mejor comprensión del propio proceso de aprendizaje**. Según esta autora, como conclusión, hace una recomendación, indicando que parte del esfuerzo en el diseño de itinerarios de aprendizaje debe estar centrado en **estimular el gusto por el propio aprendizaje** y no solo en el currículo de contenidos. La autora apunta el **riesgo** de percibir los elementos que ella llama “ludificadores” como herramientas de **control, cuantificación y monitorización** convirtiéndose, si llegara el caso, en un obstáculo para el aprendizaje y llegando a crear **rechazo**. Es, por lo tanto, fundamental el trabajo con **los estudiantes para que lo perciban** como elementos de **apoyo y mejora** de su proceso de aprendizaje.

En una investigación recientemente publicada por los profesores de la Universidad de Barcelona, Battle y Suárez (2019), se trabajó a partir de los resultados del curso “La gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos: un estudio basado en diseño”, curso realizado por el grupo RealTIC y financiado por

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

el Ministerio de Economía y Competitividad. Los profesores participantes en el curso tenían que diseñar como proyecto final una secuencia gamificada. El objetivo de la investigación era analizar la interrelación entre los elementos de la “gamificación superficial”, es decir, entre los puntos, insignias y tablas de clasificación, en este caso asociadas al diseño de contenidos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto actividades para el desarrollo de habilidades comunicativas y contenidos sobre el sistema de la lengua. En la descripción del perfil de profesores destaca que es la primera vez que participaban en un curso sobre gamificación y, por lo tanto, la primera vez que se enfrentaban a la toma de decisiones para elaborar una secuencia de actividades gamificada para el aula. Según Battle y Suárez, han optado por la integración de **puntos exclusivamente** y la **combinación puntos e insignias**. Las insignias se usan una tercera parte, y de forma casi residual aparece un uso de puntos con tablas de clasificación y 4 propuestas de PBL combinados. Como conclusiones destacan que ni las insignias ni las tablas de clasificación de forma independiente forman parte de las preferencias de los profesores; la mecánica ha sido la **competición (con un tiempo de ejecución ajustado)** a través de una dinámica que buscaba **crear emoción**. También es destacable mencionar que los puntos los otorgan con criterios próximos a los criterios de evaluación tradicionales característicos de las actividades que diseñaron. En este sentido, los investigadores dejan una puerta abierta a repensar la gamificación mediante el uso de PBL integrados en el proceso de la **evaluación formativa**.

Previamente, en el grupo RealTIC, estos mismos autores (Battle & Suárez, 2017) habían llevado a cabo una investigación centrada en el **uso de la narrativa** en la gamificación. El objetivo era que los profesores en formación construyeran una secuencia didáctica. En las conclusiones apuntan que la narrativa solo es utilizada para contextualizar la secuencia didáctica, por ejemplo, en el marco de un concurso, no teniendo implicaciones en el desarrollo de la secuencia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) actualmente dan respuesta a las pedagogías emergentes desarrollando sistemas de gamificación que pueden ser desplegados mediante puntos, tablas, insignias, etc. Estos componentes se incorporan tanto en LMS (*Learning Management Systems*, Sistemas de Gestión del Aprendizaje) basados en código abierto como Moodle o Sakai, o en productos comerciales como Blackboard o Canvas. Muntean (2011) apunta cómo una de las limitaciones de la enseñanza en línea es la laguna para **generar sensaciones y emociones** y cómo estas se tienen que ir compensando para suplir la ausencia del profesor, estimulando a los estudiantes a través de otros medios. Probablemente, los desarrollos gamificados de los EVA sea una de las respuestas a este planteamiento.

Las insignias digitales que se pueden conseguir en EVA y en entornos digitales, con una infraestructura técnica diseñada ex profeso, son utilizadas como símbolos relacionados con el alcance de un logro, ofreciendo continuidad a una histórica tradición de reconocimiento público mediante medallas y simbologías variadas. En educación superior se relacionan con **formatos de evaluación alternativos** que resaltan competencias, habilidades y estrategias que no tienen cabida en formatos de evaluación tradicionales, y también se relacionan **con formas de evaluación informales** que dan cabida a experiencias extracurriculares (Gibson et al., 2016).

En estos últimos años se ha suscitado el interés en torno a la **relación entre insignias y portafolios** tratando de incentivar la cultura, precisamente, de los portafolios en el aprendizaje relacionado con necesidad de mantenerlo y actualizarlo (Grush, 2015; Lloyd, 2015, refiriendo la experiencia en la University of Notre Dame's Kaneb Center for Teaching and Learning). Si se fija la atención estrictamente en el diseño conceptual de estos elementos, se observa que mientras **los portafolios son "creados" por los estudiantes**, las insignias son el reflejo de hitos marcados por los educadores. El portafolio se refiere al proceso de aprendizaje y las insignias "evidencian" hitos pudiendo guardar una estrecha

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

relación con la motivación intrínseca y extrínseca. El desafío lo posicionan, en este caso, en una atribución automática que adolece de la posibilidad de desviar el foco a una colección de insignias o en explorar las posibilidades de autoasignación de las insignias o, incluso, que sean los compañeros quienes tomen esta decisión (Gibson et al., 2016).

Entre las **críticas** a la gamificación se encuentran los siguientes puntos (Topal & Karaca, 2022):

- Se apunta como un problema que los componentes seleccionados pueden no motivar a los estudiantes y se sientan desorientados cambiando de comportamiento para seguir las instrucciones
- la **orientación a la competición**, ya que cuando se buscan o generan ganadores, existen perdedores; en la controversia que se suscita cuando **los premios son externos** dado que reflejan un enfoque conductual, de darse esta situación, se requeriría ir diseñando cómo se pueden ir dosificando los premios, de forma que se vaya incrementando gradualmente la motivación para asegurar que consiguen la motivación suficiente en el estudiante para mantener el nivel de respuesta perseguida;
- pueden llegar a producir **adicción y distracción** sobre los objetivos cognitivos;
- a veces se puede producir una **manipulación de sentimientos**.

Topal y Karaca (2022) llegan a la conclusión, después de enumerar estas críticas provenientes del análisis sistemático realizado, de que **las recompensas extrínsecas no siempre tiene su correlato en la motivación intrínseca**, y el otro aspecto que mencionan es que **los enfoques gamificados no siempre están correctamente diseñados y que su implementación puede resultar inadecuada**. Este último aspecto entraría, bajo nuestro punto de vista, en relación con la desmitificación de afirmaciones en torno a la gamificación de Kapp (2012):
a) no es adecuado para todas las situaciones de aprendizaje y b) la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

conceptualización subyacente respecto al diseño gamificado debe abordarse con solvencia, analizando los resultados de la implementación, aun reconociendo que en una primera instancia puede parecer relativamente sencillo adscribirse al diseño de estrategias gamificadas para buscar soluciones educativas, por ejemplo, con los elementos de la gamificación superficial.

Los retos en el despliegue de elementos de un enfoque gamificado en el ámbito educativo están declarados en el estado de la cuestión presentada en este capítulo. Los resumimos a continuación.

Para nuestra investigación, podemos sintetizar en tres parámetros de partida el interés por este enfoque:

- Los enfoques gamificados despiertan la motivación en los estudiantes (Casañ, 2017 citado por Battle & Suárez 2019, p. 45).
- Una mayor motivación conduce a mayor compromiso y por tanto, favorecen retención en los estudios (Area Moreira & González González, 2015, citando a Mérida et al., 2011, y Merquis, 2013).
- Un reto se halla en que el objetivo de nuestro diseño de recursos didácticos transformadores no es fomentar la competición, dado que son resultados normalmente buscados en gran parte de proyectos que siguen el enfoque gamificado (Berríos Muñoz et al., 2017).

Introducir este enfoque requiere de los diseñadores de la formación y los profesores que tengan el foco en los siguientes aspectos:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- a) El problema debe ser susceptible de poder abordarse o resolverse focalizando en el fomento de la motivación y el compromiso del estudiante (si estos ingredientes no resolvieran el problema que se plantea, se recomienda no implementar una estrategia gamificada).
- b) Poner el foco en el tipo de estrategias que se requieren para que las instrucciones sean las adecuadas.
- c) Implementar un enfoque gamificado para afrontar la solución a los problemas planteados y mejorar la experiencia de aprendizaje (Marczewski, 2013).
- d) Tener ciertas certezas sobre que se pueden resolver dichos problemas si se fomenta la motivación y el compromiso del estudiante.
- e) Seleccionar y diseñar los elementos de los enfoques gamificados (componentes, mecánicas y dinámicas) que mejor respondan a la resolución del problema.
- f) Las insignias deben ser originales, creativas y relevantes en el contexto gamificado y para los estudiantes (Lazzaro, 2011, citado por Topal & Karaca, 2022).
- g) Diseñar unas instrucciones adecuadas a la estrategia gamificada tratando de evitar distracciones.
- h) La motivación extrínseca y la intrínseca deben tender puentes (Dicheva, 2015, y Hanson-Smith, 2016, citados por Prieto Andreu, 2020).
- i) Debe evitarse el riesgo de que sean percibidas como herramientas de control, cuantificación y monitorización (Prieto Martín, 2014).
- j) Es un plus tratar de estimular el gusto por el propio aprendizaje y no solo en el currículo de contenidos (Muntean, 2011; Prieto Martín, 2014).
- k) El factor tiempo influye en percibir el trasfondo de la estrategia implementada (Prieto Andreu, 2020).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



- l) Se tienen mejores resultados cuando los componentes gamificados son visibles en el grupo (Kyewski & Krämer, 2017, citados por Prieto Andreu, 2020).
- m) Se mejoran las competencias instrumentales en el uso de las TIC (Prieto Andreu, 2020).

Olga Juan Lázaro

113

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2.3. El proceso metacognitivo y la autoeficacia en el aprendizaje: el portafolio electrónico

En el marco europeo sobre competencia digital para educadores, el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 92), se definen los portafolios electrónicos como “*Colecciones de trabajo (de los estudiantes) que pueden hacer progresar el aprendizaje proporcionándoles una manera de organizar, archivar, mostrar y reflexionar sobre su trabajo. Los portafolios electrónicos son, a la vez, una muestra de las habilidades de los usuarios y medios para su autoexpresión*”, mencionándose explícitamente junto a los blogs como ejemplos de tecnologías digitales que favorecen el proceso del aprendizaje autorregulado.

PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS

Colecciones de trabajos (de los estudiantes) que pueden hacer progresar el aprendizaje proporcionándoles una manera de organizar, archivar, mostrar y reflexionar sobre su trabajo. Los portafolios electrónicos son, a la vez, una muestra de las habilidades de los usuarios y medios para su autoexpresión.

Figura 25. Definición de “portafolios electrónicos” según el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 92).

El origen de los portafolios se atribuye al ámbito artístico como un **medio de expresión y comunicación** de la trayectoria profesional seguida. En el ámbito médico también se ha venido utilizando como dossier o carpeta en el que se recopilan las pruebas e informaciones de diagnóstico de los pacientes. Su traslación al ámbito educativo se documenta entre los años 80 y los 90 principalmente en dos líneas de desarrollo, por un lado, se dirige la mirada a la **formación inicial docente** y, por otro lado, se pone el foco en la **evaluación**. En esta misma época, se comienza a dirimir el concepto de **aprendizaje intencional**, es decir, el estudiante tiene el aprendizaje como meta de sus actuaciones y toma de decisiones en vez de producirse de forma incidental, proponiendo el término

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

“*lifelong learner*” (Bereiter & Scardamalia, 1989). El foco está puesto en el alumno que estructura las actividades de su día a día en torno al aprendizaje, siendo consciente de la necesidad de **dedicar tiempo expresamente a las actividades cognitivas** del proceso formativo en el que se embarcan.

Desde finales de los noventa, se potencian otros aspectos del aprendizaje, relacionándose el portafolio con la **metacognición** y las **pedagogías centradas en el alumno** (Lyons, 1998; Cabero Almenara et al., 2009; Scully et al., 2018). A partir de entonces, el interés de investigadores y docentes no ha hecho sino crecer y extenderse a diferentes países que han arbitrado políticas institucionales diversas, como lo demuestran revistas y publicaciones monográficas, congresos y seminarios en torno al tema.

Las denominaciones en español varían en el transcurso del tiempo. Así se pueden encontrar desde portfolio a portafolio, portafolio educativo, portafolio digital, portafolio electrónico, e-portfolio (imitando al término inglés *e-portfolio* = *electronic portfolio*) con su variante, e-portafolio. Para esta investigación optamos por “**portafolio electrónico**” siguiendo la traducción del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP) del DigCompEdu (Redecker, 2020), que abreviamos como **e-portafolio**.

Abrami y Barrett (2005) llevan a cabo una revisión sobre la literatura científica con el objetivo de orientar la investigación sobre los e-portafolios publicada en el monográfico de la revista *Canadian Journal of Learning and Technology*. La revisión recorre estudios que engloban desde el aprendizaje intencional (Bereiter & Scardamalia, 1989) hasta las discusiones mantenidas en foros como el *Learning Innovation Forum*, LIFIA. Estos autores contextualizan los portafolios como recursos que emergen con una **orientación socioconstructivista** del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

aprendizaje, donde el estudiante proyecta la intencionalidad para construir el conocimiento, lo cual conlleva un **proceso de andamiaje** sobre el conocimiento que el estudiante posee y sobre el que van superponiéndose **actuaciones estratégicas** que el estudiante conscientemente va buscando y seleccionando. En resumen, el estudiante va sumando **evidencias de su propio proceso de aprendizaje**, que se posan como sedimento y progreso en su objetivo cognitivo.

Abrami y Barret definen los portafolios electrónicos como “**contenedores digitales capaces de almacenar contenido visual y auditivo; software que también es diseñado para apoyar una variedad de procesos pedagógicos y propósitos de evaluación**” (2005, p. 2), concretando en tres las funciones principales: **proceso, escaparate y evaluación** (que corresponden en inglés a *process, showcase and assessment*). A continuación se exploran estas funciones.

Se considera que constituyen herramientas de **gestión personal del aprendizaje**, por ello los **portafolios de procesos** están destinados al fomento de la mejora individual, el **crecimiento** y el desarrollo personal, describiendo la evolución del estudiante en su compromiso con el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

Los **portafolios como “escaparates”** son consideradas herramientas de monitorización que ilustran las competencias y logros que los estudiantes están alcanzando, siendo la “**demostración**” el concepto clave frente al de “descripción”.

Por último, los **portafolios evaluativos** posibilitan diferentes tipos de evaluación, tanto la formativa como la sumativa, alzándose como herramientas de gran valor en la **evaluación auténtica**, es decir, aquella que persigue implicar al estudiante en la demostración de sus competencias. Por el contrario, no se considera una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

herramienta que ayude a construir juicios en evaluaciones tradicionales, entendida esta como la emisión de juicios finales sobre la adquisición de conocimientos (Shulman, 1998; Barrett, 2004).

Como veremos más adelante, en el informe técnico editado por la Dublin City University mantiene esta tricotomía en el análisis, ofreciéndolo como “tensiones” históricas en el estudio sobre el portafolio electrónico (Scully et al., 2018).

El uso de portafolios sigue incrementándose en la enseñanza-aprendizaje, precisamente con la mirada puesta en promover la **responsabilidad** de los estudiantes a partir de la **reflexión** sobre su propia **experiencia de aprendizaje** y los procesos involucrados en su desarrollo, según destacan Pitarch Gil et al. (2009). Estos investigadores son los responsables del diseño del *Portfolio Europeo de las Lenguas* en formato electrónico (ePEL) al amparo del Ministerio de Educación español siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2021). Con el fin de potenciar el **plurilingüismo** y la **movilidad** entre los ciudadanos de los estados miembros, se consideran fundamentales los conceptos de **aprendizaje permanente** y la **autonomía** del estudiante. Por lo tanto, explorar enfoques didácticos que los sustentan es prioritario y por ello se fija la mirada en herramientas como el portafolio, ya que posibilitan que a través de un **proceso reflexivo ordenado**, el estudiante pueda “*aumentar su responsabilidad en el aprendizaje, crearle la inquietud por ir más allá en su proceso de aprendizaje y de este modo fomentar el plurilingüismo en Europa*” (p. 4).

Pitarch Gil et al. (2009) trabajan sobre un modelo de gestión de los portafolios basado en un ciclo reticular que implica las acciones identificadas en la siguiente figura:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

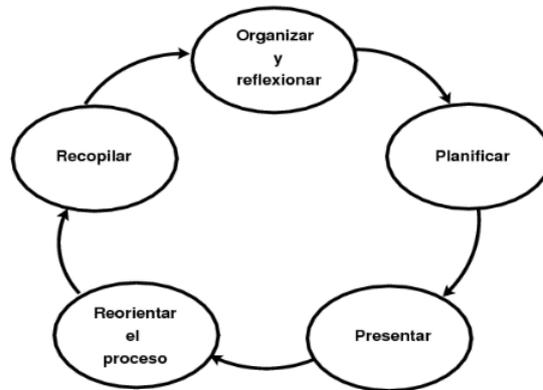


Figura 26. Modelo de gestión de los portafolios (Pitarch Gil et al., 2009).

Estas acciones, “recopilar, organizar y reflexionar, planificar, presentar y reorientar el proceso”, no tienen por qué ser exclusivas del aprendizaje formal, sino que el estudiante, una vez **consciente del modelo**, podrá extrapolarlo al **aprendizaje informal** de cualquier lengua, en el caso concreto del ePEL. Del mismo modo, se considera que este modelo de gestión del aprendizaje mediado por un portafolio se podría aplicar a otras materias y ámbitos del saber, “*la fuerza del modelo radica en que proporciona una base para la reflexión y la planificación y en que es fácilmente extensible*” (Pitarch Gil et al., 2009, p. 6). El gráfico sobre el modelo de gestión, se complementa con el gráfico del flujo de trabajo que guía el ePEL, representado en la figura inferior, donde cabe llamar la atención sobre el aspecto en el que los autores ubican el origen del mismo: en **la identificación del tipo de aprendiz**.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

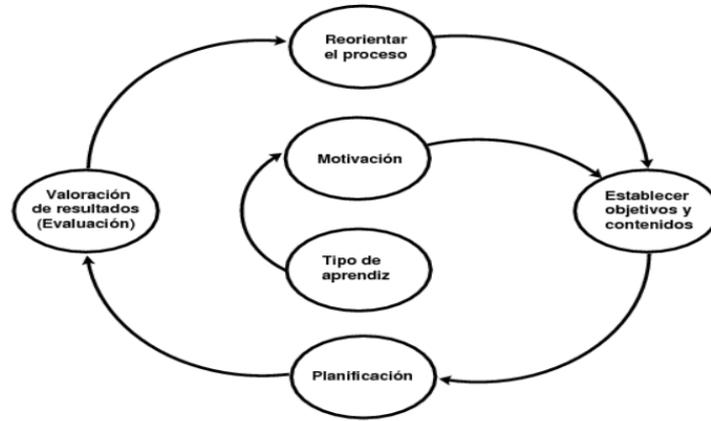


Figura 27. Flujo de trabajo en el ePEL o Portafolio Europeo para las Lenguas en electrónico (Pitarch Gil et al., 2009).

El flujo del ePEL parte con una propuesta sobre “aprender a aprender”, guiando al usuario en el descubrimiento de qué tipo de aprendiz es, reflexionando a continuación sobre estrategias y técnicas más convenientes según el perfil de usuario. Este punto de arranque es coherente con la conceptualización subyacente, ya que trata de alzarse como una herramienta útil que involucra al estudiante en todos los procesos cognitivos formales o informales buscando el plurilingüismo. Este hecho nos conduce a una reflexión, dependiendo del perfil del aprendiz, ¿cabría pensar que el uso del portafolio podría alcanzar un dimensionamiento diferente? En conceptualizaciones más recientes, una visión holística del aprendizaje en la era digital integra la etapa denominada “empoderamiento de los estudiantes”, como una de las seis constitutivas del DigCompEdu (Redecker, 2020), en la que se insta a los profesores a personalizar el aprendizaje. En esta línea de actuación, nos preguntamos si el e-portafolio podría ser una herramienta con la que empoderar al estudiante?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Una vez caracterizado el portafolio desde diferentes puntos de vista, surge la pregunta sobre cuáles son las ventajas que su uso aporta en el aprendizaje. Abrami y Barrett (2005) basándose en el *Québec Education Program: New directions for success together* del Ministère de l'Éducation du Québec del año 2000, enumeran las siguientes.

- como herramienta que integra en el proceso reflexivo una **conciencia tanto de las fortalezas como debilidades, intereses, errores y oportunidades**, pudiendo establecer **medidas de mejora y lograr los objetivos en términos de éxito**;
- como herramienta que **motiva** porque pone al estudiante en el foco de su propio aprendizaje;
- como herramienta que facilita la **retroalimentación** o *feedback* durante el proceso de aprendizaje, particularmente promoviendo la conciencia por medio de la integración de **los puntos de vista individuales**;
- como herramienta que puede fomentar un **proceso interactivo entre estudiantes y profesores** y, llegado el caso, integrando a los padres si se tienen en cuenta los diferentes niveles educativos (nos parece muy ilustrativa la denominación de *celebration stage* siguiendo a Barret 2001, en el momento en el que los estudiantes “hacen públicos” sus compromisos y puntos de vistas como base de la comunicación con sus compañeros y profesor);
- como herramienta **autoevaluativa**, favoreciendo desarrollar esta habilidad en los estudiantes;
- como herramienta que muestra el progreso de los estudiantes en la medida que contiene **huellas del seguimiento a lo largo del tiempo**;
- como herramienta que **apoya la toma de decisiones documentadas** de los estudiantes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Unos años después en la misma década, en la integración de los portafolios educativos, varios investigadores complementan los beneficios que acabamos de exponer con el necesario desarrollo de una competencia clave, la **competencia lingüística** (Jiménez Aleixandre, 2010; Santamaría González, 2010), entre cuyas habilidades y destrezas se sitúa la **argumentación y el uso de pruebas**, que entran en relación con la construcción de una ciudadanía responsable que ejerce el pensamiento crítico sustentado en evidencias. Posteriormente, el estudio conducido por González González (2014) refrenda estos resultados, los estudiantes de informática y de periodismo de la Universidad de La Laguna validaron con un 75% la mejora de habilidades de la comunicación escrita con el uso del e-portafolio. El hecho de que los e-portafolios sean digitales, posibilita el desarrollo de la competencia lingüística tanto **escrita como verbal**, resultando muy positivo para la participación en propuestas didácticas de trabajo en grupo. Y, en este punto, incluso podría hacerse extensivo su alcance a la competencia **transmedia** (Scolari, 2018), dado que los repositorios digitales cada vez son más permeables y facilitan “embeber” otras herramientas en su propio cuerpo, como muros digitales o creatividades audiovisuales de diferente naturaleza.

Para estos autores (Santamaría González, 2010; Jiménez Aleixandre, 2010), hacer **públicas y abiertas las evidencias y las reflexiones de los estudiantes contribuyen a la regulación de los procesos de pensamiento**, sumándose así a la significatividad de la “etapa de celebración” de Barret (2001, citada por Abrami & Barret, 2005).

En esta síntesis de ventajas sobre los portafolios, Santamaría González (2008) propone la infografía que titula “el proceso del e-portfolio en la curva del aprendizaje”. Entre los aspectos que circunvalan el proceso del e-portfolio se halla “**reconocer la necesidad de aprender**” que nos retrotrae al “aprendizaje intencional” de Bereiter y Scardamalia (1989) en el capítulo de autorregulación, planteándose la reflexión sobre el interés de despertar en el estudiante la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

conciencia sobre la dedicación a una actividad cognitiva que se entrena para optimizar el proceso, las estrategias, desarrollar habilidades y, finalmente, influir en los resultados. Se trata de que los estudiantes puedan “obtener experiencia mediante la implicación en actividades” que conducen, casi se podría afirmar que necesariamente, a plantear problemas y “experimentar” con estrategias.

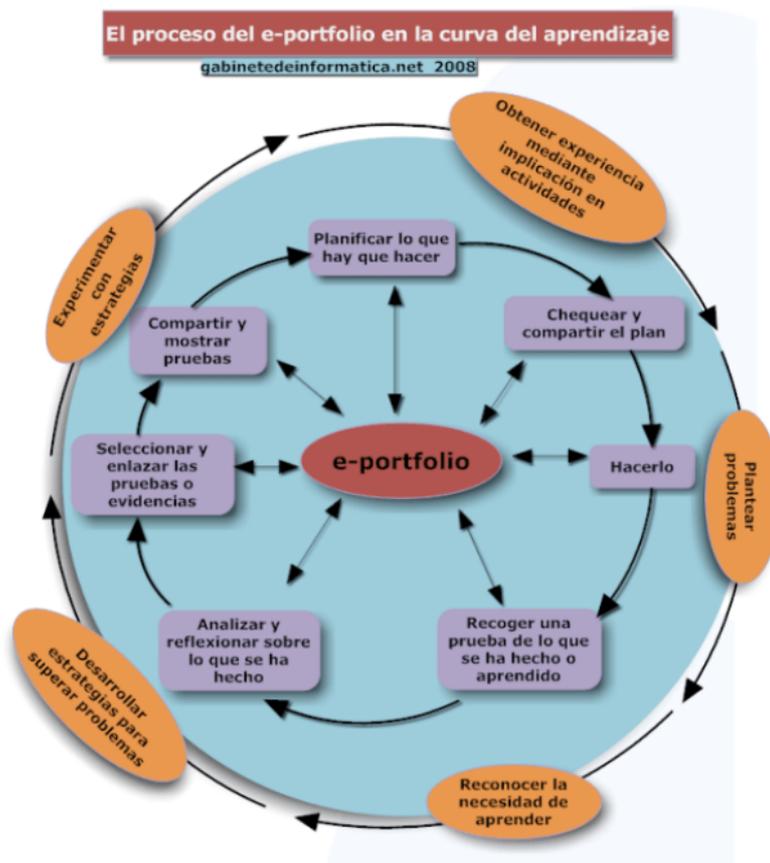


Figura 28. El proceso del e-portfolio en la curva del aprendizaje (Santamaría González

http://www.fernandosantamaria.com/blog/img/2008/proceso_eportfolio2.png).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Las **evidencias empíricas** han sido históricamente un frente abierto que hasta la fecha no se ha consolidado de forma robusta y sólida por varios factores confluente. Las investigaciones han sido realizadas con un tamaño de muestras que no se pueden considerar representativos o, por ejemplo, adolecen de estudios longitudinales, entre otros planteamientos. No obstante, conviene tener en cuenta los alcances conseguidos. En la revisión llevada a cabo por Abrami y Barret (2005), indican que los portafolios fomentan la búsqueda de metas personales en el contexto del “aprendizaje intencional” (Bereiter & Scardamalia, 1989); los portafolios incitan a los estudiantes a mirar hacia atrás y revisar lo que ha sucedido, para rediseñar los siguientes pasos (Camp, 1992); en el portafolio reflexivo, los estudiantes adquieren conciencia de la relación entre las estrategias de estudio y los resultados (Sweidel, 1996); los estudiantes desarrollan mayor responsabilidad en su aprendizaje, porque el portafolio les ayuda a comprender las fortalezas y limitaciones, lo cual les permite replantear las metas (Hillyer & Lye, 1996); y también los portafolios favorecen que los estudiantes se autoevalúen (Fenwick & Parsons, 1999). Sin embargo, la conclusión de Abrami y Barret (2005) se suman a las conclusiones que ya expresaron diez años antes Herman y Winters (1994), instando a la comunidad investigadora a plantear nuevos estudios empíricos concluyentes respecto a la influencia de la implementación del portafolio en los resultados de aprendizaje.

Guasch et al. (2009) presentan un mapa del uso del portafolio en España entre los años 2006-2008. Se recopilan un total de 81 experiencias universitarias en el ámbito español, extrayendo como conclusión que los **estudiantes** manifiestan una clara preferencia por la implementación de un **sistema de evidencias** y el uso de **estrategias metacognitivas** frente a la escasa popularidad del uso de rúbricas o informes de seguimiento para evaluar las competencias. En este mapa del panorama español, claramente la experiencia de los estudiantes apuntan al uso del portafolio como proceso y como escaparate (en terminología de Abrami & Barrett, 2005). Ante esta realidad, cabría preguntarse si el objetivo del uso del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

e-portafolio podría sustentarse en una suerte de líneas generales que esbozan los objetivos perseguidos con la implementación de la herramienta en vez de un diseño más exigente en cuanto a dedicación de los estudiantes se refiere.

El informe técnico de la Dublin City University avanza en esta hipótesis. Elaborado entre el *Centre for Assessment Research, Policy & Practice in Education* y el *National Institute for Digital Learning* (Scully et al., 2018). En este informe, además de referenciar varias revisiones sistemáticas (Abrami & Barrett, 2005; Bryant & Chittum, 2013; Clark & Eynon, 2009; Lombardi, 2008; Rhodes et al., 2014; Zeichner & Wray, 2001), llevan a cabo un exhaustivo análisis de la literatura científica con una acotación temporal cuyo hito lo sitúan en el año 2010, y cuya revisión abarca las bases de datos más relevantes en el momento, la publicación *International Journal of ePortfolio* (se lanza en 2011) y las actas de diferentes congresos, como el de la *American Educational Research Association* o la *World Conference on Educational Sciences*. Las aportaciones desde este estudio representan ópticas que abren vías para **seguir apostando por los portafolios y que conviene considerar en futuras aplicaciones o implementaciones** de esta herramienta. Estas vías se exponen a continuación:

- El éxito del portafolio depende de una **eficaz implementación**. Se apunta a que, efectivamente, este enfoque pedagógico tienen un potencial nada desdeñable para alcanzar resultados positivos, pero está ligado indiscutiblemente a los **fundamentos conceptuales y teóricos junto a la toma de decisiones del equipo** que lo pone en valor (Abrami & Barrett, 2005; Lombardi, 2008; Jeyes et al., 2010; Scully et al., 2018).
- Después de tener claramente planteados los objetivos pedagógicos para implementar el portafolio, es muy conveniente **trasladar estos objetivos a los estudiantes, formando parte integral del diseño del currículo del**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

curso y de sus actividades, capitalizando el sustento conceptual del e-portafolio como enfoque pedagógico con orientación constructivista y social. Hacer explícitos estos planteamientos influye en el compromiso de los estudiantes (Scully et al., 2018, citando a Lewis, 2016, en un estudio en el que se analizan los resultados en siete cursos durante cinco semestres).

- La **elección de la tecnología** apropiada resulta un factor altamente condicionante del éxito de la implantación del portafolio, llegando incluso a determinar la percepción de utilidad de este enfoque o, simplemente, dejando de ser usado por estudiantes y profesores (Scully et al., 2018, citando a Birks et al., 2016, y Mason et al., 2014). En este sentido, podría pensarse que una instrucción adecuada sobre el uso de la herramienta podría suplir estas carencias, pero los resultados apuntan a que una excesiva instrucción dificulta alcanzar los objetivos didácticos descentrando el foco del proyecto "portafolio". Este planteamiento se puede resumir en que "la tecnología debe ser facilitadora, no el foco" (Scully et al., 2018).
- Se presenta la tensión existente entre el uso del **portafolio como proceso y como producto**, aunque hay investigadores que ven **compatibles ambos enfoques**. De hecho, en la investigación llevada a cabo por Cheng y Chau (2013) los resultados muestran evidencia de que los estudiantes que trabajan con esta dualidad en el uso del portafolio, obtienen mejores resultados en cuanto a nivel de persistencia (manteniendo la regularidad en la subida de sus artefactos) y mostrando un alto nivel en las habilidades y estrategias reflexivas (racionalizando la experiencia y considerando la forma de mejorar).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Se puede resumir que el sustento teórico sobre la herramienta del e-portafolio se considera que sigue siendo prometedor y la opinión y percepción de las partes interesadas revela el interés en los portafolios, sin embargo, en la conclusión se vuelve a hacer notar que el campo adolece de estudios empíricos robustos, aduciendo que en parte puede ser debido a cuestiones éticas para establecer grupos control aleatorios en contextos educativos. En el informe de Scully et al. (2018), una vez llevado a cabo el análisis técnico del panorama internacional, se plantean algunos temas que los investigadores consideran claves:

- Los portafolios electrónicos tienen **el potencial de generar resultados positivos**, lo cual depende de la **implementación** que se haga, teniendo en cuenta el **uso** y el **contexto**. En educación superior en el uso de portafolios de aprendizaje se apuntan como resultados positivos:
 - **Fomentar procesos de aprendizaje mejorados**, como pueden ser:
 - introducir y sistematizar la **autorreflexión crítica**;
 - **racionalizar las evidencias** que permiten **vislumbrar nuevas formas de aprender**;
 - gradualmente se aprecia **disposición al aprendizaje permanente**;
 - **Generar productos finales** como evidencia de las competencias, habilidades y conocimientos adquiridos.
 - establecer un **ritmo regular para compartir evidencias**,
 - **ostentar un algo grado de persistencia**.
- En la implementación del portafolio, parece determinante la influencia del **“ambiente de aprendizaje”** (Bolliger & Shepherd, 2011, citado por Scully et al., 2018), donde casi el 85% de los estudiantes están de acuerdo en que los e-portafolios han **incrementado su deseo de estudiar**, refrendado con declaraciones como que les ayudan a evaluar su progreso. La interpretación Scully et al. (2018) incide en la integración del e-portafolio

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

como una herramienta más que genera un **ambiente social académico más óptimo**, a partir del **reconocimiento de la identidad intelectual** de cada uno de los componentes del grupo de clase, máxime teniendo en cuenta que en este caso se trataba de una modalidad de aprendizaje en línea:

*“Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que no fueron los ePortfolios los que lograron esto, sino el contexto educativo y de aprendizaje en el que estaban integrados. Aparte, vale la pena señalar que el estudio de Bolliger y Shepherd se realizó en el contexto de un curso en línea. Como tal, es posible que estos estudiantes valoraran los portafolios por razones tales como su capacidad para **mejorar la conexión percibida dentro del grupo y reducir los sentimientos de aislamiento**, además de sus beneficios de aprendizaje. De hecho, algunos indicaron que la **construcción de sus carpetas les ayudó a presentar una imagen más representativa de sí mismos** y también a **aprender más sobre sus compañeros de clase**. Este es un hallazgo interesante, ya que también se ha postulado que los portafolios de aprendizaje desempeñan un papel en el desarrollo de la identidad; sin embargo, como señalaron Light et al. (2012, p. 74), es importante enfatizar a los alumnos que esto se refiere a “una identidad intelectual, no una identidad social” (Scully et al., 2018, p. 13).*

Refrendan este planteamiento, las orientaciones de Radovan citando a Gilly Salmon “los profesores deben enfocarse en actividades que promuevan la creación de la identidad en línea de un individuo, el diseño y la integración de grupos de aprendizaje” (Radovan, 2019, p. 36). El reto queda patente en este enfoque.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- El concepto de “**propiedad**” del portafolio de cada estudiante debe ser enfatizado, **cediendo el control** sobre una serie de **toma de decisiones propias del usuario** que oscila entre acciones, tales como que los estudiantes identifiquen evidencias de su trabajo que consideren oportunas, que decidan cuándo hacer anotaciones sobre sus estrategias de aprendizaje o incluso el software que utilizar para desarrollar el e-portafolio (Scully et al., 2018, citando a Joyes et al., 2010, Bolliger & Shepherd, 2011, Birks et al., 2016, Thibodeaux et al., 2017). Esta opción en el enfoque del portafolio representa serias ventajas en la **visión de un aprendizaje centrado en el estudiante que promueve un aprendizaje profundo**, valioso para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dado el control que se le ha dado al estudiante generando sensaciones de permanencia en el tiempo, habiendo propuestas que extienden su validez como portafolio profesional (análisis que excede el alcance de la presente investigación). **El estudiante se compromete con el portafolio en la medida que lo encuentre de utilidad para mejorar su proceso** (Scully et al., 2018).
- Permite a los estudiantes **explorar** herramientas y artefactos dentro de los entornos digitales que favorezcan y apoyen su aprendizaje individual, a la **par que contribuyen al aprendizaje de sus compañeros** mediante diferentes procesos de **comunicación en línea**. Esta orientación podemos relacionarla con el perfil del estudiante en el siglo XXI de la (International Society for Technology in Education, 2016), como “colaborador global” y “Comunicador creativo”, como se representa en la figura inferior:



Olga Juan Lázaro

128

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Figura 29. Estándares ISTE relacionados con la comunicación y la colaboración
(International Society for Technology in Education, 2016).

- Los estudiantes pueden decidir con qué herramientas presentan sus portafolios, en este sentido, les acerca a otros objetivos planteados en el portafolio como potenciar la toma de decisiones individual, la creatividad, el aprendizaje a largo plazo (Santamaría González, 2010; Scully et al., 2018). Algunos autores estiman que esta orientación traslada el uso del portafolio a los PLE o Personal Learning Environments (Haworth, 2016; Santamaría González, 2010; Scully et al., 2018), evidenciándose en esta propuesta una nueva tensión (tratando de discriminar ambos enfoques, es decir, el PLE del e-portafolio).
- Los portafolios no pueden ser simplemente embebidos en el currículo, sino que **requiere del diseño específico de actividades de aprendizaje apropiadas** para la construcción del portafolio (Joyes et al., 2010). Se trataría de diseñar rutas académicas que permitieran conseguir los objetivos marcados (Adell & Castañeda, 2010; Cabero Almenara & Vázquez Martínez, 2014).
- Hay autores que, a la vista de los datos, concluyen que el portafolio como enfoque pedagógico resulta más efectivo cuando se implementa como un **proceso recursivo** susceptible de aplicarse en más de un curso (Scully et al., 2018, citando a Eynon & Gambino, 2016).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

La implementación del portafolio también conlleva **riesgos** que conviene tener muy presentes. Junto a los ya apuntados (la necesidad de una instrucción compleja o extensa para llegar a sentirse cómodo con las prestaciones o funcionalidades de la herramienta y una compleja conceptualización sobre los beneficios potenciales para el estudiante; un uso esporádico que impida que el estudiante no llegue a percibir la mejora en su proceso de aprendizaje; un uso evaluativo tradicional y no formativo), se documenta el riesgo de que los portafolios sean vistos como meros contenedores de piezas de actividades que tienen como pretensión principal cumplir un trámite académico o administrativo (Scully et al., 2018, citando a Struyven et al., 2014).

Otro riesgo se presenta en un énfasis excesivamente focalizado en la evaluación, que se copien entre los estudiantes para cumplir con el requisito curricular (Kabilan & Khan, 2012). Estos aspectos vienen a sumarse a los ya mencionados si no se aplican debidamente los parámetros para que la implementación didáctica y tecnológica sea efectiva.

En el INTEF, del MEFP, clasifican el e-portafolio como uno de los **enfoques activos** que ayudan a construir el **Entorno Personal de Aprendizaje, EPA**, (corresponden en inglés al conocido acrónimo *PLE, Personal Learning Environment*) usado, entre otras funciones, con el fin de recopilar **evidencias** de aprendizaje y **reflexionar** sobre el proceso en sí mismo, identificando aquellos aspectos o factores que ayudan a configurar el perfil de ciudadano de la sociedad digital con **habilidades y actitudes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida** (INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), 2016). La unidad formativa que proponen en el INTEF está organizada por Santamaría González quien apunta:

Olga Juan Lázaro

130

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

“la **responsabilidad** como **compromiso** hay que tener en cuenta que su desarrollo lleva implícito el de otras competencias como son la capacidad de organización y planificación, autorregulación del propio aprendizaje, conciencia de valores éticos y motivación por la calidad de lo que hace el estudiante” (2010, p. 54).

Santamaría llega a esta conclusión a partir de la experiencia en la Universidad de León, donde llevan a cabo una investigación longitudinal en torno al fomento de los EPA en los estudios de ciencias de la educación y matemáticas. Este autor también contextualiza este paradigma en el aprendizaje permanente que, en muchos casos, establece puentes entre el aprendizaje formal y el informal.

En esta misma línea, Rodríguez Illera et al. (2014), siguiendo a Barberá et al. (2009), vinculan el e-portafolio con el EPA refrendando el uso del portafolio para fomentar **competencias de carácter cognitivo y metacognitivo relacionadas con la autorregulación del aprendizaje** citando a autores como Barret (2003), Buzzeto-More (2010) y Cambridge (2010). Precisamente Barret (2009), es la autora del gráfico en el que representa la tensión entre los e-portafolios como “workspace = Process” y “showcase = Product”, constituyendo el portafolio como proceso la propuesta de *Personal Learning Environment* del estudiante, tal y como se observa en la siguiente ilustración, donde se resuelve la tensión entre estos dos enfoques en favor de la interacción entre ambos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

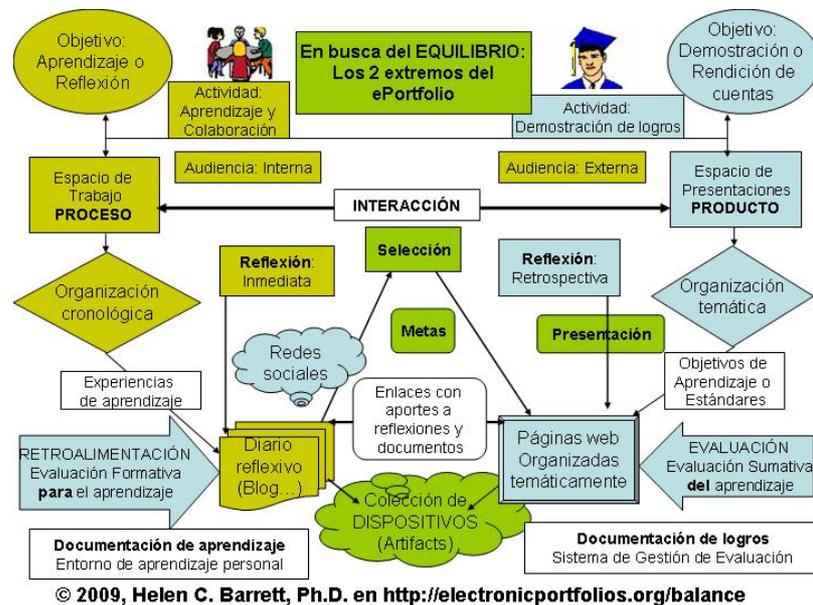


Figura 30. En busca del equilibrio entre los dos extremos del e-portafolio (Barret, 2009).

El PLE sería un entorno que no estaría dirigido por un profesor, una alternativa que promueve Birks (2016, citado por Scully et al., 2018) como respuesta a una capacitación instrumental extensa o exigente sobre la tecnología utilizada en la implementación de e-portafolios, dado que la retroalimentación de estudiantes y equipos docentes apuntaba esta desventaja en su inclusión en el currículo.

A partir del marco teórico que acabamos de documentar, en el diseño del ecosistema digital para nuestra investigación y la integración del portafolio electrónico tomamos en cuenta las consideraciones reflejadas en la siguiente imagen:

Olga Juan Lázaro

132

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 31. Mapa mental: "gestión del e-portafolio para la mejora del proceso de aprendizaje en el ecosistema digital". Elaboración propia.

La cantidad de información recogida en la imagen superior, trata de representar el mapa de forma holística. Para una mejor legibilidad del texto, presentamos a continuación un zoom sobre cada uno de los apartados que la estructuran. En primer lugar, el e-portafolio incide en la mejora de los siguientes aspectos del aprendizaje:

Olga Juan Lázaro

133

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 32. Zoom en el mapa mental “e-portafolio: aspectos para la mejora del aprendizaje”.
 Elaboración propia.

En segundo lugar, el e-portafolio aporta al grupo dentro del ecosistema digital en el que se desarrollan, los siguientes aspectos:



Figura 33. Zoom en el mapa mental “e-portafolio: aspectos que aporta al ecosistema digital”. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Y, para terminar, hacemos un zoom sobre los aspectos que un profesor o diseñador de un programa formativo debería tener en cuenta para una eficaz integración del e-portafolio:



Figura 34. Zoom en el mapa mental "e-portafolio: gestión del recurso en esta IBD".

Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 3. Diseño de la investigación: objetivos y metodología

En este capítulo se plantea el diseño de la investigación llevado a cabo en esta tesis doctoral, que hemos estructurado en tres apartados.

En el primer apartado se describen los cursos en línea de “Acreditación de tutores AVE Global” (los cursos digitales de aprendizaje de español) que tienen lugar en la plataforma AVE, “Aula Virtual de Español”, del Instituto Cervantes. La observación de la actuación de los tutores en formación llevó a identificar la problemática que se aborda en esta tesis, a partir de la cual hemos planteado los objetivos de la misma en el segundo apartado.

Para terminar este capítulo, se detalla la metodología de investigación seguida para la consecución de los objetivos de esta tesis adscribiéndonos a la denominada “investigación basada en diseño” (IBD). Se caracteriza por ser un estudio longitudinal que se lleva a cabo en tres años consecutivos, en las ediciones de 2019, 2020 y 2021, lo cual permite aproximaciones al diseño de los recursos didácticos que van moldeándose y reajustándose en las sucesivas implementaciones del curso de “Acreditación de tutores AVE Global”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

3.1. Contexto de aplicación de la investigación: cursos de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes

En este momento, comienza el análisis de la problemática observada, entrando de lleno en la primera fase de la metodología IBD.

De los diferentes aspectos que aparecieron, centramos nuestro interés en el hecho de que los estudiantes que no seguían el ritmo del curso, tenía una incidencia de forma negativa en la consecución de los objetivos competenciales, cognitivos e instrumentales del curso; a la par que se dificultaba la construcción colaborativa del aprendizaje dado que los estudiantes no llegaban a tiempo de participar de la discusión entre pares en las diferentes herramientas de comunicación del curso.

3.1.1. Descripción de los cursos “Acreditación de tutores AVE Global”

El curso se inscribe en el ámbito de formación de profesores en didáctica de la lengua española como parte del programa del Instituto Cervantes. En concreto, se trata del curso denominado “Acreditación de tutores AVE Global” y su objetivo es capacitar a los docentes en formación y profesionales de la educación en ejercicio para diseñar modalidades de aprendizaje acorde al contexto geopolítico en el que trabajan, integrando el material didáctico digital de los cursos AVE Global y disponiendo de la plataforma AVE (Aula Virtual de Español) del Instituto Cervantes para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje³.

³ Para consultar en más detalle el programa del curso “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes, se puede acceder al enlace del portal web en https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/CFP560-20.htm y <https://gestionportales.cervantes.es/formacen/FichalC.aspx?CodCurso=1693>.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

La definición de objetivos del curso se concreta en la siguiente figura:

OBJETIVOS

- Familiarizarse con los materiales digitales de AVE Global para utilizarlos en diferentes contextos de enseñanza.
- Identificar los principios metodológicos en los que se sustentan los materiales didácticos y la gestión de la comunicación y del tiempo del curso.
- Proveerse de técnicas, habilidades y estrategias para realizar la labor de tutor en línea de la manera más eficaz.
- Programar sesiones de trabajo colaborativo con las herramientas de comunicación de la plataforma AVE integrando los servicios que ofrece la web.
- Crear productos digitales basados en el currículo de AVE para adaptarse a las necesidades específicas y perfiles de estudiantes de ELE.

Figura 35. Objetivos del curso “Acreditación de tutores AVE Global”.

El curso tiene una duración de 30 horas distribuidas en 8 semanas. Se imparte en modalidad en línea en la plataforma AVE (<https://ave.cervantes.es/>). Está estructurado en ocho módulos de diferente carga lectiva y un proyecto final. A continuación presentamos una tabla con la estructura del curso dividido en módulos y asignados a las semanas que les corresponden:

Módulo I	Semana 1
Módulo II	Semana 2
Módulo III	Semana 3
Módulo IV-V	Semana 4
Módulo VI-VII	Semana 5
Módulo VIII	Semana 6
Módulo “Proyecto Final”.	Semana 7

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Fin del curso	Semana 8

Tabla 1. Estructura modular de los cursos de “Acreditación de tutores AVE Global”.

Los contenidos de cada uno de los módulos son los siguientes:

- Módulo I Introducción al curso de tutores y Plataforma AVE: Sala de estudio y Gestión docente
- Módulo II Descripción del AVE Global
- Módulo III Explotación del AVE Global y modalidades de aprendizaje
- Módulo IV y V El primer contacto y Dinamización de un grupo
- Módulo VI y VII La falta de participación y Gestión del tiempo
- Módulo VIII Evaluación y seguimiento
- Proyecto final: Proyecto final: Planificación de un curso

Figura 36. Módulos y contenidos del curso “Acreditación de tutores AVE Global”.

El equipo docente está compuesto por la directora del curso, que también realiza funciones de tutora de dos de los módulos, y tres tutoras, expertas en enseñanza de español como lengua extranjera. Los perfiles profesionales de las docentes son complementarios, respondiendo a los ámbitos de creación y diseño de recursos digitales con tecnologías web, la evaluación en línea, el uso de las redes sociales en el aprendizaje, la dinamización de grupos en línea y el diseño e integración de los materiales AVE Global en las diferentes modalidades en sus respectivos centros, donde ejercen la función de Responsables AVE-TIC. A continuación presentamos una infografía con el despliegue de modalidades en 2015, realizada

Olga Juan Lázaro

139

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



con ocasión del lanzamiento de los cursos AVE Global adaptados a multidispositivo.

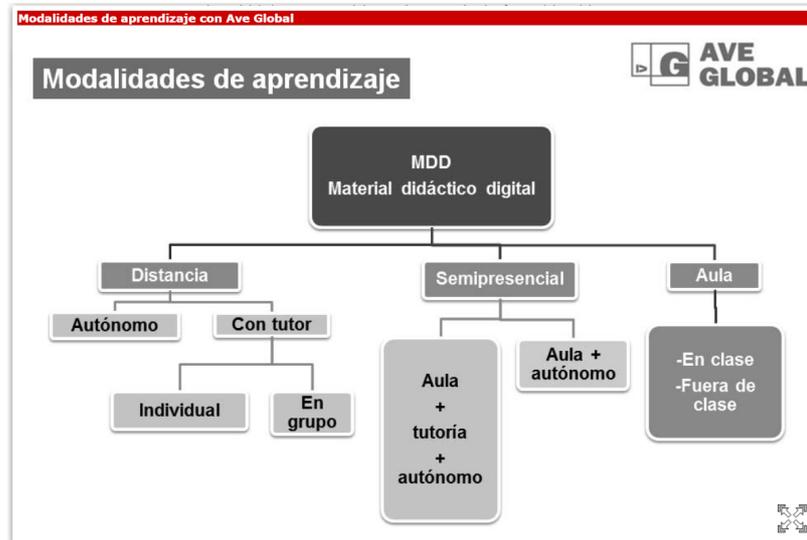


Figura 37. Modalidades de aprendizaje en los cursos en línea AVE Global (García Santa-Cecilia y Juan-Lázaro, 2015).

La investigación que nos ocupa se basa en las tres ediciones del curso impartido en tres años consecutivos, todos ellos en el último trimestre en fechas similares, según se aprecia en la siguiente tabla. Es por lo tanto una investigación de carácter longitudinal:

Edición 2019	Del 22/10/2019 al 12/12/2019
Edición 2020	Del 20/10/2020 al 15/12/2020
Edición 2021	Del 19/10/2021 al 14/12/2021

Tabla 2. Fechas de las ediciones de los tres cursos Acreditación de tutores AVE Global.

Olga Juan Lázaro

140

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



3.1.2. Plataforma AVE: cursos AVE Global

El programa de enseñanza-aprendizaje de español en línea del Instituto Cervantes se estructura en 16 cursos, abarcando desde el nivel inicial A1.1. al nivel C1.4. siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

Los materiales digitales tienen una progresión lineal en la secuencia principal, correspondiendo a las denominadas “Sesiones” según se aprecia en la imagen inferior, y una serie de materiales complementarios de diferente naturaleza entre los que los estudiantes pueden navegar libremente cubriendo las necesidades específicas de su aprendizaje (Juan-Lázaro, 2009; De Basterrechea & Juan-Lázaro, 2010; Coto Ordás, 2014):



A2.1 - Tema 2. Ir de compras. Necesidades y gustos

Sesión 1 Saludar en una tienda y pedir un artículo Preguntar por el precio y pagar Describir objetos	Sesión 2 Describir lo que se está haciendo Preguntar por el precio y pagar Describir objetos	Sesión 3 Identificar objetos Hablar de formas de vestir	Test 1
Material complementario	Material complementario	Material complementario	
Sesión 4 Expresar necesidad Describir y valorar la ropa	Sesión 5 Expresar gradación de gustos personales Pedir y dar la opinión personal Precisar características de un producto	Sesión 6 Relacionar tipos de prendas con actividades Expresar alivio y satisfacción	Test 2
Material complementario	Material complementario	Material complementario	
Sesión 7 Cambiar un producto Ofrecer y pedir ayuda	Sesión 8 Describir objetos Expresar una cualidad en grado superlativo	Sesión 9 Hablar de gastos Hablar sobre museos y describirlos	Test 3
Material complementario	Material complementario	Material complementario	
Sesión 10. Relaciónate Describir la ropa adecuada para una determinada actividad			

AVE. © Instituto Cervantes

Figura 38. Portada de un tema de los cursos AVE Global (García Santa-Cecilia & Juan-Lázaro, 2015).

La plataforma AVE (Aula Virtual de Español) del Instituto Cervantes es una plataforma propia que alberga el repositorio de los cursos digitales de español

Olga Juan Lázaro

141

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



general, español para niños, gramática, etc. La plataforma está estructurada en tres escenarios diferenciados según las funcionalidades y perfiles de usuarios que interactúan en un EVA. Uno sería el “Escenario de administración” para llevar a cabo la gestión de usuarios, materiales y cursos del entorno, el “back office”; un espacio desde el que el tutor interactúa con los estudiantes de sus grupos y con otros colegas de profesión denominado “Gestión docente”; y un escenario donde el estudiante gestiona su propio aprendizaje e interactúa con los miembros de su grupo y el tutor, denominado “Sala de estudio”.

En la imagen inferior se observa la portada de acceso a “Gestión docente”. En el marco izquierdo se aprecia la estructura de la navegación prevista. En primer lugar, en la banda superior se distingue el acceso a la pestaña “material didáctico”, le sigue el “seguimiento y evaluación”, una sección donde se encuentran agrupadas todas las herramientas de comunicación propias de la plataforma (con correo electrónico, chat, foro, calendario, tablón de anuncios, wiki, “mi blog”, blog de trabajo y encuestas) y una “sala de profesores” donde los docentes pueden colaborar en línea en asíncrono. En la esquina superior derecha, el tutor elabora la información que quiere compartir con sus estudiantes en “Mi perfil”. En el cuerpo central de la portada, el profesor gestiona el acceso directo a los cursos y grupos que tiene asignados junto con una herramienta de búsqueda. Complementan estas funcionalidades una serie de alertas sobre los últimos movimientos de los estudiantes en foros, blogs, wikis, etc.

Olga Juan Lázaro

142

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

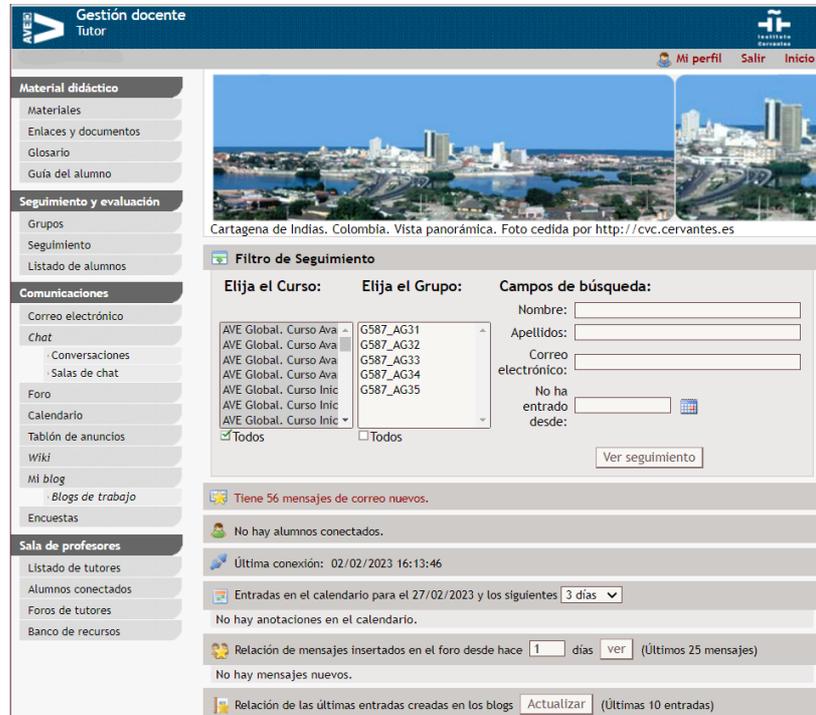


Figura 39. Portada de acceso al curso AVE Global.

La portada de acceso de los estudiantes a su “Sala de estudio” tiene el mismo diseño y funcionalidades similares al escenario del tutor, difiriendo principalmente en que el alumno tiene el acceso restringido al curso en el que está matriculado y no tiene, lógicamente, la “Sala de profesores”. En la imagen inferior se observa la portada del curso desplegando la funcionalidad “Material didáctico/Enlaces y documentos”, donde el profesor ordena el repositorio de documentos y enlaces a la red en carpetas:

Olga Juan Lázaro

143

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 40. Acceso al recurso “Enlaces y documentos” de los cursos AVE Global.

En las imágenes inferiores se ofrece una vista del listado de foros de un curso de “Acreditación de tutores AVE Global”, una vista de los mensajes en el foro y un ejemplo del sistema de mensajería interno de la plataforma AVE:

Olga Juan Lázaro

144

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Título	Resp.	Última intervención
Módulo III Exploración de AVE Global Reflexión Aquí colgamos nuestras propuestas para la sesión 10 relaciónate. Recordad que deben ser sencillas, ajustadas a las características de un grupo específico, objetivas y operativas. Un fuerte abrazo. Elena	32	21/11/2020 a las 23:07:12 por LAURA
Módulo V Dinámicas (OPCIONAL) Foro para contestar a la pregunta 14. Dinámicas de participación, herramientas para cada propósito, comunicación externa a la plataforma (redes sociales, WhatsApp, videoconferencia...)	15	17/11/2020 a las 17:49:32 por ROSAJ
Módulo III Modalidad semipresencial y a distancia Queridos tutores, queridas tutoras: Aquí vamos a escribir algunas líneas sobre las destrezas que se ejercitar en los diferentes espacios pedagógicos (en línea y presencial) y sobre el tipo de actividades que debemos utilizar. Asimismo, sobre cómo debemos enlazar las dos dimensiones. Un fuerte abrazo.	28	21/11/2020 a las 20:07:43 por LAURA

Figura 41. Portada de acceso al curso de “Acreditación de tutores AVE Global” con la vista de los foros desplegada.

Olga Juan Lázaro

145

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



#17 vídeos, infografías, web personales... Asíncrono en e-learning



Olga Juan Lázaro
 Intervenciones: 26

¡Ya nos vamos conociendo! Encantada de **poneros cara y, en varios casos, voz**. Gracias Giselle, Lysia y Germán por los VÍDEOS. ¡Bienvenida también la iniciativa de Esmeralda con la INFOGRAFÍA! Responde perfectamente al desarrollo de la **competencia transmedia** en la era digital (**Scolari** y su grupo de investigación tienen una web que os recomiendo) y a guiar a nuestros alumnos en su adquisición y traslación al aprendizaje. ¡Ah! y la página WEB personal que nos ha compartido Antonio (¡me ha aparecido en ruso la primera vez!).

Me encanta tener compañeros de viaje de tantos lugares del mundo: Rusia, Taiwán, Dinamarca, Argentina, Zaragoza, Madrid, Italia, Chile, Brasil... y los que faltan por presentarse.

Tenemos también **diferentes niveles de CDD (competencia digital docente)**, Alicia, aprovecha este curso para preguntarnos y compartir todo lo que consideres. Entre todo el grupo te ayudamos, ¡no dejes nada en el tintero! La herramienta "Mi blog" en la **Sala de Estudio (actividad 5 de la guía Mód. 1)** también es un buen documento/formato para ir anotando los avances, pensamientos, situaciones que se generen durante el curso. Por experiencia os digo que es curioso volver la mirada atrás ;-) y... ¿puede ser una herramienta útil para apoyar el aprendizaje estratégico de nuestros alumnos de ELE? Probad, probad... que de aquí os vendrán ideas que iremos recogiendo a lo largo del curso ;-)

Elisabetta... A mí me encanta **lo asíncrono**... Hasta ahora mismo, casi era nuestro mejor escenario para el aprendizaje en línea. La situación de excepción de este año nos ha precipitado a Zoom, Meet, Teams... Pero, estoy dándole vueltas a partir de agosto... y creo que también me parece una gran ventaja lo asíncrono

Figura 42. Vista de los mensajes en los foros de la plataforma AVE.

Responder
Responder a todos
Reenviar
Ayuda
Imprimir

De: [Redacted]	Importancia: !
Fecha: 22/10/2020 15:48:03	
Para: Olga Juan Lázaro	
Asunto: EsmeraldaMartiSanchis_Misión cumplida	

Querida Olga:
 ya he cumplido la misión!
 Gracias por ir guiándonos y por los mensajes que vas dejando en el foro. Con cada uno descubro algo nuevo. Y eso que todavía no hemos empezado !!!!
 Saludos,

Olga Juan Lázaro

146

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Figura 43. Sistema de mensajería del curso AVE Global.

3.2. Objetivos de investigación a partir del análisis de la problemática en escenario real

En la impartición del curso en línea de formación de tutores denominado “Acreditación de tutores AVE Global” que se acaba de presentar, se observa que si bien los estudiantes consiguen los objetivos competenciales y cognitivos del curso, la experiencia de aprendizaje del grupo se resiente si los estudiantes no se comprometen con una dedicación al curso que siga el ritmo marcado como idóneo.

En la guía se concreta un calendario de hitos semanales acorde a la estructura modular. Estos hitos también se proyectan en la herramienta denominada “Calendario” de la plataforma, redundando la información en ambos puntos de información. A pesar de esta duplicidad de la información referida a la organización del tiempo, la observación de la situación lleva a una serie de hechos concatenados que describimos a continuación:

- 1) Los estudiantes no consiguen sumarse al ritmo del programa establecido, sobreentendiendo que consideran que pueden realizarlo a su ritmo sin verse afectadas las expectativas que depositan en el mismo y, por ende, no lo identifican como una de las prioridades de su agenda.
- 2) Se observa que el hecho de que los estudiantes no sigan el calendario, afecta al grupo en tres aspectos fundamentales:
 - a) en las dinámicas colaborativas. Se complica la organización del trabajo en síncrono de parejas o grupos pequeños, llegando a ser

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

difícil, incluso, identificar la disponibilidad de los participantes ya que no coexisten los tiempos de respuesta.

b) en la resolución de dudas de los estudiantes asociadas a la carga cognitiva de cada módulo o a las instrucciones de las actividades didácticas diseñadas para conseguirlos. Los tutores en línea imparten su carga lectiva en el período de tiempo contratado, dinamizando los módulos, atendiendo las incidencias o cuestiones que se plantean en los plazos establecidos. Pero estos plazos se dilatan o, incluso, se puede dar la coyuntura puntual de que los tutores no tengan la disponibilidad suficiente si las cuestiones emergen cuando ya ha concluido su módulo. El siguiente tutor en línea coge el testigo del curso y su expertizaje abarca un ámbito de conocimiento y experiencial diferente, por lo que no podrá atender las cuestiones planteadas con la misma precisión que el tutor que imparte el módulo.

c) la experiencia de aprendizaje en grupo se resiente. Si los estudiantes no trabajan en los intervalos de tiempo previstos, se arriesga la posibilidad de que se produzca el aprendizaje entre iguales y se puedan enriquecer las perspectivas personales a partir del intercambio de opinión y los diversos puntos de vista del grupo.

3) Se provoca una situación extrema al final del curso, dado que en la fecha de cierre todavía hay estudiantes que van relativamente retrasados respecto al ritmo del curso deseable. Esto hecho exige extender la duración del curso en períodos de tiempo no planificados.

Olga Juan Lázaro

148

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- 4) Esta situación extrema se intensifica, si cabe, dado que siempre hay alguna excepción relativa a estudiantes que se proponen recuperar el curso en una última semana o diez días de intensa dedicación.

La “gestión del tiempo” es una de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, máxime en situaciones de aprendizaje en línea donde la capacidad de autorregulación, monitorizando y tomando decisiones que ayuden a replantear al estudiante los diferentes aspectos del aprendizaje (organización de la agenda, adaptación de estrategias, desarrollar nuevas habilidades, etc.). El factor tiempo también está identificado en la literatura sobre retención y abandono de los estudios desde bien temprano, formando parte del “modelo de persistencia” de (Rovai, 2003) como un factor externo, supeditado a la situación personal del estudiante, pero también interno, haciendo referencia a las capacidades del estudiante.

Como se ha presentado en la introducción, la sociedad digital requiere de sus ciudadanos de aptitudes de adaptación al cambio, asociadas a la formación a lo largo de toda la vida. La conciliación con las responsabilidades familiares y personales así como las cargas profesionales hace que el concepto de “flexibilidad” cobre eco en las ofertas académicas, relacionándose especialmente con los modelos de aprendizaje en línea.

No obstante, la observación de la problemática descrita nos lleva a concluir que la experiencia formativa o de enseñanza-aprendizaje sería más ventajosa, o incluso de mayor calidad y más profunda (si se piensa en el requerimiento del aprendizaje permanente), si se pudiera influir en las siguientes hipótesis de trabajo:

- Es conveniente seguir el ritmo del curso para conseguir los objetivos cognitivos, las competencias, las habilidades y las estrategias descritas en el curso.

Olga Juan Lázaro

149

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Con el fin de propiciar un aprendizaje constructivo y colaborativo es necesario que los estudiantes se adscriban al calendario establecido para cada módulo del curso.
- Las profesoras-tutoras expertas pueden guiar la experiencia de aprendizaje, personalizando las necesidades del grupo y enriqueciéndolas con una retroalimentación constante, suscitando una reflexión crítica y fomentando una pedagogía participativa, ya que están disponibles cien por cien en el período de tiempo previsto.

Ante este escenario, las preguntas que nos formulamos son las siguientes:

- ¿Cómo se podría hacer que los estudiantes sean conscientes de las ventajas de establecer una dedicación al curso rutinaria y seguir un calendario? Aplicado a las características del contexto de esta investigación, ¿cómo se podría establecer un ritmo semanal de dedicación al curso durante ocho semanas?
- ¿Cómo se puede materializar, o hacer visibles, los hitos del calendario más allá de lo meramente informativo, es decir, además de enunciarlo en las guías o en la herramienta "calendario" del EVA, por ejemplo?
- ¿Con qué tipo de dinámicas se podría conseguir que el estudiante fuera consciente de que llevar un ritmo de estudio es más beneficioso, a priori, para la construcción de su aprendizaje que supeditar el certificado del curso a la realización individual de las tareas del curso?
- Si el estudiante monitoriza su progreso en el aprendizaje, ¿será consciente de la necesidad de seguir el ritmo del grupo como factor ventajoso que incide en la mejora de la experiencia de aprendizaje?
- ¿Es posible establecer factores emocionales y motivacionales que ligen o pongan en estrecha relación la dependencia de la actuación del individuo con la del grupo?
- ¿El estudiante supedita su experiencia de aprendizaje a sus posibilidades individuales de interacción con los recursos didácticos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

operados en la plataforma? ¿Qué valor real le otorga, a priori, a la experiencia que aportan el resto de compañeros y, en su defecto, los mismos tutores formadores?

En las investigaciones preliminares sobre la problemática observada, nos llama la atención la confluencia de aspectos descritos al amparo del paraguas del concepto de autorregulación, relacionado con la motivación (y cómo se pueden diseñar elementos o recursos en los programas formativos que estimulen y motiven al estudiante), el compromiso del estudiante con el programa académico. las expectativas de resultado o la monitorización del proceso, entre otros aspectos. En este escenario, los objetivos de investigación que conducen esta tesis son:

1. Explorar en qué medida la implementación de elementos de los enfoques gamificados y el e-portafolio influyen en la **motivación** del estudiante para seguir el **ritmo del curso** como parte del diseño de un ecosistema digital de enseñanza-aprendizaje.
2. Analizar el nivel de incidencia que las actuaciones metacognitivas pueden tener en la orientación a la **autorregulación** del estudiante para **monitorizar su proceso de aprendizaje** y refrendar el **compromiso de dedicación al curso**.
3. Se pretende comprobar la viabilidad y aplicabilidad de la metodología "**Investigación basada en diseño**" para generar contribuciones teóricas fundamentadas en aproximaciones en la práctica.

Después de identificar qué enfoques didácticos vamos a seguir, hemos respondido a una primera pregunta para conseguir los objetivos de investigación:

Olga Juan Lázaro

151

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

P1) ¿Con qué herramientas o recursos didácticos se pueden apoyar al profesor para innovar y potenciar en el aula digital habilidades y actitudes que fomenten que el estudiante monitorice su aprendizaje, tomando como punto de partida el escenario actual de transformación digital en educación y de rediseño de enfoques activos de aprendizaje y pedagogías emergentes?

A partir de plantearnos la gamificación y el e-portafolio, las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

P2) La gamificación es uno de los enfoques más señalados entre las pedagogías emergentes, ¿cómo identificar y conceptualizar el tipo de insignias o emblemas más adecuados? ¿Constituyen las insignias (“badges”) un elemento que puedan identificar con una meta? ¿Qué tipo de insignias es conveniente diseñar?

P3) Los blogs personales o e-portafolios se relacionan con la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el repositorio de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo correlacionar las insignias con el blog personal o e-portafolio? ¿Qué diseño instruccional o procedimiento es necesario diseñar?

P4. ¿En qué medida permiten ambos elementos potenciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en relación con la competencia de autorregulación? Es decir, ¿en qué medida cumplirán ambos elementos la función y uso de impeler a los estudiantes a seguir el ritmo de aprendizaje?

P5. ¿Suponen las insignias una motivación suficiente para que el estudiante mantenga el ritmo de aprendizaje según el calendario previsto?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



P6. Y, por último, ¿responde el ecosistema implementado a los objetivos de investigación? / ¿resulta útil el ecosistema implementado a los objetivos de investigación?

P7. Del diseño de recursos didácticos y procedimientos transformadores implementados, ¿se pueden extraer orientaciones que faciliten la transferencia a otros escenarios?

En el capítulo sobre el diseño del prototipo se da respuesta a estas preguntas, pero antes describimos pormenorizadamente las fases de investigación seguidas en el marco metodológico de la “investigación basada en diseño”.

Olga Juan Lázaro

153

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

3.3. Metodología de la Investigación Basada en Diseño

El auge de la tecnología educativa ha experimentado un incremento de la mano de la evolución de los desarrollos tecnológicos de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX. Como era de esperar, a los investigadores no les ha pasado desapercibida esta situación por lo que se han sucedido los estudios y diferentes propuestas de metodología de investigación tratando de abordar desde diferentes prismas las problemáticas que se presentan.

Son varios los trabajos que siguen sumando resultados de investigaciones que tratan de aportar luz sobre la construcción de un nuevo paradigma. Así, a principios de siglo, Burkhart y Schoenfeld (2003), afirmaban que los estudios sobre diseño de instrumentos para ser implementados son muy escasos en educación porque la investigación no está orientada hacia ese fin (De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016, pp. 45-46). Esta constatación supone una llamada a la comunidad educativa e investigadora para adoptar este paradigma de investigación basado en la práctica del docente y en la identificación de aspectos transformadores.

Valverde-Berrocoso (2016) lleva a cabo una revisión sobre metaanálisis realizados en el ámbito de la investigación en tecnología educativa y expone cómo diferentes autores llegan a la conclusión de que no se han producido los resultados y el impacto esperado respecto de la aplicación de las investigaciones sobre tecnología en la práctica del aula (citando a Cronbach, 1975; Glass & Moore, 1989; Reeves, 1995, que revisa cinco años de publicaciones en dos revistas de gran impacto; Cuban, 2003; Bernard et al., 2004 en el periodo de 1985 a 2002; Hsu et al., 2013, revisando los artículos que comprenden la década del 2000 al 2010; Baydas et al., 2015 trabajando la bibliografía desde el año 2002 al 2014). Según este autor *“uno de los factores más relevantes para explicar esta situación es el enfoque metodológico que se adopta para la realización de*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

las investigaciones en TE" (TE es Tecnología Educativa) (2016, p. 62), así por ejemplo, de la revisión que Reeves llevó a cabo concluyó que "la mayoría de los estudios utilizaban diseños cuasi-experimentales erróneos y/o insuficientes medidas cuantitativas de variables relacionadas con el rendimiento o las actitudes" (Valverde-Berrocso, 2016, p. 63).

Sumando en esta línea como conclusión sobre la metodología de investigación, Baydas et al. (2015) apuntan la necesidad de tender hacia métodos mixtos, de forma que **la integración entre teoría y práctica se vea incrementada, aplicando técnicas alternativas que permitan enriquecer los resultados obtenidos**. En los estudios revisados las técnicas de recogida de datos han sido los cuestionarios en los estudios cuantitativos, y los documentos y entrevistas en los cualitativos.

Otro aspecto complementario para refrendar la necesidad de reorientar la metodología de investigación suele ser la ausencia de propuestas concretas para transferir los resultados a la práctica educativa. Como ejemplo, podemos mencionar el metaanálisis realizado por Bernard et al. (2004), en el cual, a pesar de destacar que las conclusiones presentan resultados con significatividad estadística respecto a las ventajas de la educación en línea sobre la presencial, la carencia que se manifiesta en los resultados de la revisión sistemática es, precisamente, que no se mencionan orientaciones para el docente (Valverde-Berrocso, 2016).

En este sentido, coincidimos con la afirmación de Amiel y Reeves (2008, p. 28) en su reflexión sobre el concepto de tecnología como un "proceso" que involucra complejas interacciones de factores humanos, sociales y culturales junto con los aspectos técnicos por lo que es un proceso rico en derivas. En este contexto, la tecnología educativa se considera una ciencia con un fuerte componente de diseño, entendiendo diseño como la transformación desde una situación conocida

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

y considerada problemática a otra más deseable (acepción de Jarvinen, 2001, citado por De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016). En esta línea, una de sus características es **la intervención en contextos educativos auténticos** frente a los conducidos en condiciones de laboratorio por lo que requieren una **evaluación multifacética** (Anderson, 2005, citado por De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016).

La necesidad de buscar un nuevo paradigma, por lo tanto, pone el foco en una reorientación hacia los **problemas reales identificados por los profesionales en ejercicio** (según Anderson 2005 citado por De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016).

En este contexto de reorientación en la investigación en Tecnología Educativa en el que se evidencia la necesidad de una búsqueda de soluciones para resolver problemas complejos reales planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se fija la atención en ámbitos como el de las ciencias de la salud donde la orientación de la investigación está tremendamente ligada a su aplicación práctica descubriendo la "Investigación Basada en Diseño", IBD, en inglés corresponde a *Design-Based Research* o DBR. En educación se documentan a principio de los años 90 los comienzos de la IBD (diSessa, 1991, Brown, 1992, y Collins, 1992, citados por De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016; Rodríguez & Valdeoriola, 2010, citados por Silva-Weiss et al., 2019). Desde entonces, se ha dedicado atención a este paradigma en diversas revistas en números monográficos como *Educational Researcher* (2003, vol. 32, n.º 1), *Journal of the Learning Sciences* (2004, vol. 13, n.º 1), *Educational Psychologist* (2004, vol. 39, n.º 4) y se han publicado manuales sobre este enfoque metodológico como los coordinados por van den Akker et al. (1999), van den Akker (2006), Kelly et al. (2008), y Plomp y Nieveen (2010) citados por Valverde-Berrocso (2016).

En tecnología educativa la comprensión de los fenómenos emergentes y a la par la concreción de propuestas para llevar dichos fenómenos al aula, situaría el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



paradigma de IBD entre los modelos de investigación más productivos si tenemos en consideración el cuadrante de Pasteur, dado que busca la comprensión fundamental en la que concebir propuestas prácticas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La investigación está inspirada por:

		¿Consideraciones de uso?	
		NO	SI
¿Búsqueda de comprensión fundamental?	SI	Investigación básica pura (Bohr)	Investigación básica que conduce a la aplicación de resultados (Pasteur)
	NO		Investigación aplicada pura (Edison)

Figura 44. Cuadrante de Pasteur (Stokes, 1997).

Las características que definen la IBD son las siguientes (Valverde-Berrocso, 2016):

- es un estudio sistemático de intervenciones educativas que se basan en el diseño, el desarrollo y la evaluación (Plomp & Nieveen, 2010);
- parte de problemáticas relevantes en situaciones de aprendizaje reales (Barab & Squire, 2004);
- adopta un punto de partida exploratorio poniendo el énfasis en la novedad mirando hacia enfoques creativos y humanos (Reeves, 2000), y no-convencionales (Kelly, 2006);
- se plantea la búsqueda de alternativas y que estas puedan llegar a ser sostenibles presentando un grado de innovación que permita la exploración (Edelson, 2006);

Olga Juan Lázaro

157

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- “no depende de estructuras previas y variables a medir, sino que intenta aportar soluciones para los problemas tal y como emergen”, Valverde-Berrocoso (2016, p. 67);
- trata de presentar o demostrar un impacto auténtico en la práctica docente;
- el papel del docente es primordial;
- proporciona una orientación sobre cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cobb et al., 2003).

Respecto a la denominación, no está todavía unificada, y aunque la más ampliamente empleada es la que corresponde a “investigación basada en diseño”, se pueden encontrar otros términos como “experimentos de diseño”, “investigación formativa”, “investigación de ingeniería educativa”, “investigación de desarrollo”, etc. (De-Benito , 2006, p. 128). Nosotros nos decantamos por el uso de la nomenclatura más aceptada “investigación basada en diseño” o IBD.

Para concluir, según De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, la IBD es “*un tipo de investigación orientado hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación*” (2016, pp. 44-45), junto a esta característica es relevante para nuestra actuación el hecho de que “*está inspirando gran parte de la investigación relacionada con el e-learning y con los escenarios virtuales de aprendizaje*”. En el siguiente capítulo presentamos pormenorizadamente los recursos didácticos y acciones transformadoras.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

3.3.1. Fases de la Investigación

El enfoque IBD se centra en dos funciones dentro de la investigación educativa, la de “diseñar” y “desarrollar”, frente a las de “describir”, “comparar”, “evaluar”, “explicar” o “predecir” (Valverde-Berrocoso, 2016). Esto condiciona el diseño de los hitos de las que consta el IBD, siendo tres hitos básicos o fundamentales los que la comprenden (Plomp & Nieveen, 2010):

- Una **investigación contextual** sobre la situación de partida del momento que permita crear un marco conceptual robusto.
- Una fase de diseño de lo que podría constituir el **prototipo**.
- Una fase de evaluación de la **intervención**.

Según De-Benito Crosetti y Salinas Ibáñez (2016), al ser una investigación con **implicaciones sobre la práctica**, no se trata de una investigación empírica, que es esencialmente cuantitativa orientada a la generalización de resultados. En el caso de la IBD el **énfasis se halla en la solución de problemas y construcción de conocimiento dirigido al diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo** (Cabero 2004; Driscoll & Dick 1999; Martínez ,1994, citados por De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016). Estos autores diferencian dos estadios en el proceso de investigación en IBD, donde el primero se orienta a la función de diseñar y desarrollar la solución transformadora, a la que se suma un hito posterior de difusión de la investigación:

- 1) *“Investigar hasta crear un nuevo producto y sus sucesivas mejoras”*, en el que la relación con el sustento teórico es evidente para llegar a diseñar el artefacto en torno al que desplegar la intervención. *“Reflejan un entendimiento acerca de las relaciones entre **teoría, artefactos diseñados y práctica**”* (De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016, p. 47).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- 2) “Aportar conocimiento en forma de principios que contribuyen a nuevos procesos de diseño”. Se aporta conocimiento y permite que se transfieran los elementos de diseño a otros escenarios de enseñanza-aprendizaje así como conducir nuevos diseños.

En este ambiente de investigación, se distinguen **acciones comunes** aunque en la concreción de fases en los procesos de investigación en este paradigma, los investigadores y estudiosos oscilan desde 4 fases en la propuesta de Amiel y Reeves (2008) a la propuesta de a 6 fases de Easterday et al. (2014).

En el siguiente gráfico se puede observar cómo Amiel y Reeves (2008) agrupan en un primer hito el análisis del problema, siendo destacable la colaboración de la figura del investigador y del docente. Después se observa la propuesta de búsqueda de soluciones innovadoras informadas a partir de los marcos teóricos existentes. En tercer lugar, se despliegan el ciclo de implementación de las soluciones innovadoras, que se caracteriza por la sucesión de ciclos iterativos de implementación-evaluación-implementación, de forma que se introducen las mejoras necesarias observadas y se implementa un nuevo modelo que, naturalmente, tendrá que volver a ser evaluado. Para terminar, la cuarta fase se concreta en la reflexión que lleva a documentar las mejoras en la solución adoptada así como a establecer los principios de diseño que han conducido toda la investigación.

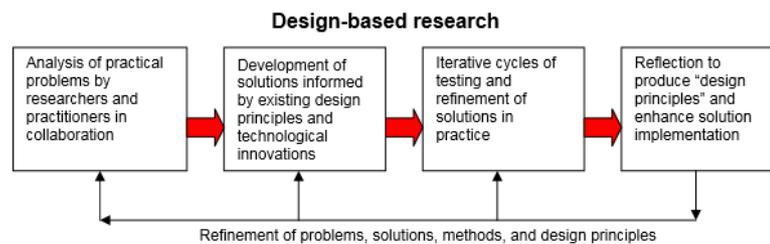


Figura 45. Fases en la metodología IBD según Amiel y Reeves (2008, p. 34).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Easterday et al. (2014, p. 319) identifican seis etapas en IBD, desplegando en detalle el proceso que llevaría al diseño propiamente dicho de la solución o conjunto de soluciones del problema. Estos autores señalan una primera etapa en la que ponen el foco en la concreción del problema, es una etapa de observación. En la segunda, la comprensión del problema en su contexto requiere la atención de investigadores y docentes, para pasar a una tercera fase en la que se define el problema. En el cuarto paso, se diseñan los elementos o recursos que se van a implementar y cómo van a ser los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la quinta fase la de la construcción y diseño integrado de estos elementos en el entorno propiamente dicho. La última fase sería la de la evaluación.

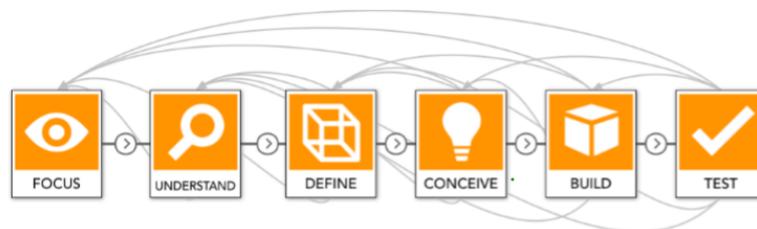


Figura 46. Fases de la metodología IBD según Easterday et al. (2014, p. 319).

Valverde-Berrocoso (2016) presenta un modelo en cinco fases a partir de Plomp y Nieveen (2010) que siguen el modelo de Wademan (2005). En esta propuesta se integran la perspectiva de profesionales de la educación junto con la de profesores en una especie de simbiosis necesaria que combina fundamentos teóricos y conceptuales con la situación real que se produce en el aula. Este investigador, describe la primera fase de “identificación del problema” en su contexto, en la que participan investigadores, docentes, colaboradores y las fuentes que se estimen conformando una visión poliédrica del problema desde diferentes perspectivas.

La segunda fase se centra en la investigación y documentación del problema, así como de las posibles soluciones que se vislumbran, apuntando productos y recursos que sean necesarios diseñar. En esta fase, la localización de fuentes

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

bibliográficas es el aspecto relevante, para establecer el marco conceptual, revisando experiencias similares que aporten un contraste de resultados tanto por ser reveladores para futuros desarrollos o descartables, por ser líneas de diseño que ya han llegado a su madurez y agotamiento.

Es interesante el acercamiento que proponen en la tercera fase identificada, en tanto en cuanto se refieren al diseño de “productos y enfoques provisionales”, así como “teorías provisionales”. En el paradigma de IBD persigue la evaluación de un primer diseño, diseño preliminar o prototipo que se irá puliendo e introduciendo variables sensibles para la mejora de los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos el grafismo de las etapas propuestas:

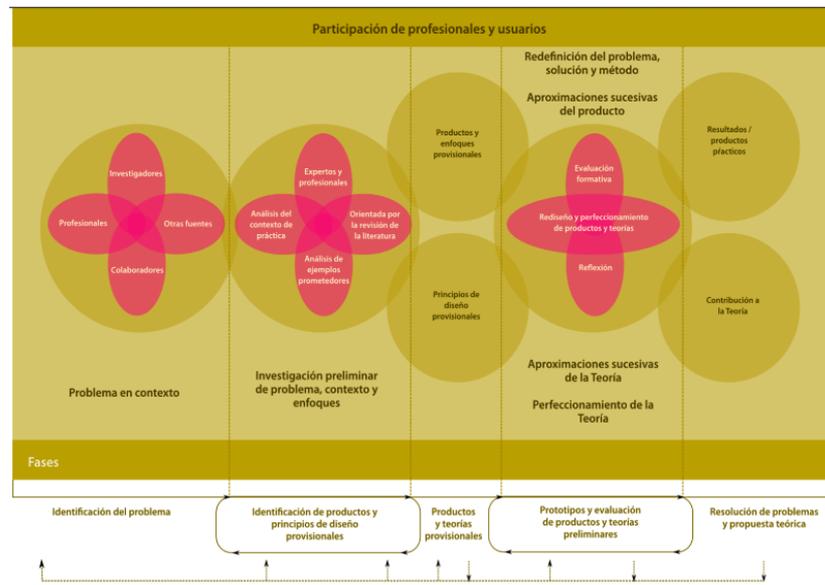


Figura 47. Modelo de IBD elaborado por Valverde-Berrocso (2016, p. 68) a partir de la traducción de de Plomp y Nieveen (2010, p. 16).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Como se aprecia en la cuarta fase de evaluación, se ponen en tela de juicio tanto los productos diseñados como las teorías que los han sustentado. Es una fase de evaluación formativa o lo que Plomp y Nieven (2010) denominan “semi-sumativas” porque se evalúa hasta qué punto se satisfacen los objetivos de la intervención y, si es necesario, qué recomendaciones se concluyen que pueda mejorar la siguiente fase. Como se aprecia en el gráfico, el objetivo de la evaluación es la “redefinición del problema, solución y método” en una aproximación sucesiva a los productos diseñados y las teorías que los sustentan preliminarmente.

La quinta y última fase es la de la contribución a la teoría compartiendo con la comunidad educativa los resultados de las soluciones al problema contextual, aunando en la investigación teoría y praxis.

Según De-Benito Crosetti y Salinas Ibáñez (2016, pp. 49-50), aunque difiera el número de etapas en las que el proceso de IBD se estructure, lo que sí incluyen todos ellos son las acciones comunes de “definición del problema, diseño, desarrollo, implementación y evaluación”. Esta síntesis de acciones viene a coincidir con la presentada por Valverde-Berrocoso en el mismo año como acabamos de abordar. Para la investigación que nos ocupa, seguiremos la propuesta de cinco etapas de De-Benito Crosetti y Salinas Ibáñez (2016) que dan continuidad a la realizada por De-Benito Crosetti (2006) adaptada de Reeves (2000), según presentamos en la siguiente figura:

Olga Juan Lázaro

163

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

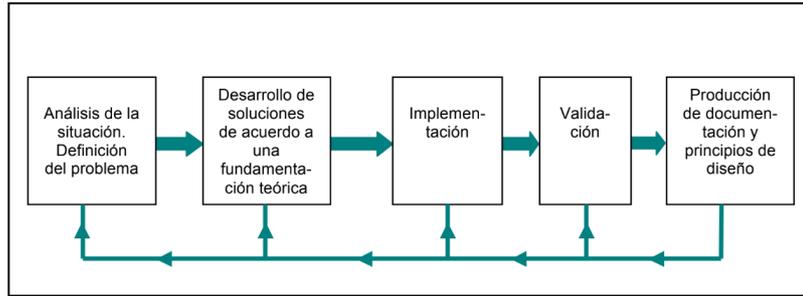


Figura 48. Fases en el proceso de IBD para la mejora de la práctica educativa a partir de la intervención en contexto real (De-Benito Crosetti, 2006).

En este proceso, se parte de la primera etapa con el análisis de la situación a partir de la que se concreta el problema sobre el que se va a trabajar. En la segunda etapa, se documenta profusamente la conceptualización teórica que avala la intervención, con soluciones curriculares, de desarrollo de material didáctico, de creación de nuevos productos o especificación de procedimientos novedosos, entre otras posibles intervenciones. La tercera fase es la implementación del prototipo en un contexto auténtico con su consecuente recogida de evidencias y evaluación en la cuarta fase, denominada de validación. En la quinta fase se contempla la producción de documentación de la investigación realizada.

En esta tesis seguimos el paradigma metodológico de la IBD, Investigación Basada en Diseño, según el modelo de De-Benito Crosetti (De-Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016), ya que se adecúa a los objetivos de investigación presentados.

Las fases descritas nos han pautado la evolución de la investigación, tal y como se puede apreciar en la siguiente infografía, donde mostramos sucintamente los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

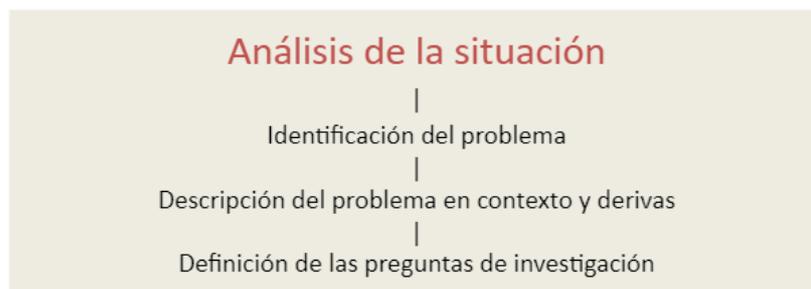
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

primeros resultados de análisis de la investigación en el primer año del curso de “Acreditación de tutores AVE Global”:



Figura 49. Investigación basada en diseño en tecnología educativa en las actas del XI CIDU (Juan-Lázaro & Area-Moreira, 2021).

A continuación describimos las fases seguidas en una visión retrospectiva, identificando las actuaciones que han tenido lugar a lo largo de estos años de la investigación:



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Desarrollo de soluciones según fundamentación teórica	
<p>Marco conceptual: fundamentación teórica y documental</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pedagogías emergentes – Gamificación superficial – E-portafolio – Competencia de autorregulación – Resultados de investigaciones – Lagunas en la investigación – Actitudes y preferencias de profesores – 	<p>Diseño de los elementos transformadores en contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificación de elementos – Asignar funcionalidades a los elementos – Diseño de procedimiento de implementación e interrelaciones entre los elementos – Diálogo con profesores participantes e investigadores – Diseño de los elementos



Olga Juan Lázaro

166

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Implementación recursos didácticos transformadores

- Edición del curso Acreditación de tutores AVE Global 2019
- Edición del curso Acreditación de tutores AVE Global 2020
- Edición del curso Acreditación de tutores AVE Global 2021



Validación

- Triangulación de técnicas mixtas cuantitativas y cualitativas
- Evaluación anual de resultados 2019
- Evaluación anual de resultados del curso 2020
- Evaluación anual de resultados del curso 2021
- Análisis de datos integrados de la investigación longitudinal

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Producción de documentación

-Presentación en jornadas y congresos: XI CIDU (U. La Laguna), XI Campus Virtuales (U. Salamanca), XXIX JUTE (U. Valencia), I Jornadas de Innovación Educativa en Idiomas (U. Alfonso X El Sabio).



-Actas de XI CIDU. Actas XI Campus Virtuales (IEEE). Actas XXIX JUTE.

-Artículo Píxel-Bit. Artículo Campus Virtuales. Artículo ReiDoCrea. Capítulo Dykinson

Producción de documentación y principios de diseño para apoyar la transferencia

Figura 50. Fases de Investigación basada en diseño, IBD, aplicadas a esta investigación: "Insignias y gamificación para la autorregulación del aprendizaje en línea".
 Elaboración propia.

Como se puede observar, todas las **fases se retroalimentan** de forma constante a lo largo de los tres años en los que se han ofertado los cursos de Acreditación de tutores AVE Global.

Olga Juan Lázaro

168

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

La presentación en diferentes foros (congresos, jornadas y seminarios) ha requerido la elaboración de documentación relativa a los diferentes ciclos de la investigación. Hemos considerado pertinente desdoblar la última fase identificando dos estadios, el de documentación y el de producción de principios de diseño. El de documentación refiere diferentes aspectos de los estadios iniciales e intermedios del estudio longitudinal, las referencias bibliográficas se recopilan en el Anexo I (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Esta investigación ha dado lugar a la generación de una serie de pautas y principios de diseño que se fundamentan en los ciclos iterativos a lo largo de la investigación longitudinal. Este estadio se articula a lo largo de esta tesis, exponiendo en el capítulo de discusión y conclusiones las implicaciones que esta IBD tiene para la práctica docente y los diseñadores de programas formativos en formato de dos decálogos. El objetivo es que esta documentación sirva de apoyo a la transferencia en aquellos escenarios de enseñanza-aprendizaje que presenten problemáticas similares a esta IBD.

Olga Juan Lázaro

169

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 4. Elaboración del prototipo y definición de instrumentos de investigación

En este capítulo, se plantean dos apartados principales, el primero centrado en el diseño de los enfoques y recursos didácticos que constituyen el prototipo de la IBD. Y un segundo apartado en el que se describen los instrumentos de investigación que se han diseñado con el objetivo de recabar evidencias y muestras que permitan ajustar los recursos diseñados de forma dinámica a lo largo de los tres años en los que se imparte el curso de tutores AVE Global. El método identificado es mixto, triangulando datos tanto cuantitativos como cualitativos que se han aplicado a esta investigación longitudinal a lo largo de los tres últimos años.

El sustento del marco teórico descrito ha resultado una pieza clave para rediseñar el enfoque pedagógico del curso de acreditación de tutores AVE Global. La orientación hacia las pedagogías emergentes se apoya en el rol de un estudiante proactivo responsable de su proceso de aprendizaje. En estrecha imbricación, el rediseño del rol del profesor nos permite que este articule un itinerario en el ecosistema digital que fomente la competencia de autorregulación de los estudiantes. En el itinerario se han identificado los recursos didácticos transformadores que describimos pormenorizadamente en el primer apartado de este capítulo.

Los recursos diseñados son redefinidos permitiendo ajustar diferentes aspectos de los mismos entre las ediciones de 2019, 2020 y 2021. De esta forma, suscribimos uno de los parámetros de la IBD, en la que los fundamentos metodológicos resultantes son fruto de sucesivas aproximaciones al producto final, tanto desde el punto de vista teórico como pragmático (Valverde-Berrocso, 2016).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.1. Definición de recursos didácticos transformadores en la Investigación Basada en Diseño

A continuación, se describe el proceso de conceptualización que hemos seguido para diseñar los elementos, enfoques y protocolos que responden a los objetivos de esta investigación

4.1.1. La gamificación superficial: ¿Qué tipo de insignias? ¿Cuántas?

La intervención que diseñamos parte de los elementos que se encuadran dentro de la **gamificación superficial**, en concreto, identificamos las **insignias**, frente a los puntos y las tablas de clasificación. Los profesores en formación prefieren estos elementos para elaborar sus propuestas didácticas como proyecto final del curso en el que participan incluyendo mecánicas de competición y una escala de puntos como medios de evaluación (Batlle & Suárez, 2019). Debido a este sesgo competitivo, las insignias no son integradas como elemento principal. En nuestra investigación optamos por incluir insignias, precisamente, considerando un **esquema de incentivos** encuadrado en la formación en línea de "Acreditación de tutores AVE Global".

Una vez que nos hemos decantado por las insignias, decidimos relacionarlas con las semanas en las que se estructura el curso, en total 8 semanas. En el debate suscitado en torno a la conceptualización de las insignias, enseguida se vislumbra una insignia asociada a la realización de las actividades de módulo, pero este planteamiento no parecía contener en sí mismo que los estudiantes tuvieran que seguir el ritmo de aprendizaje cumpliendo el objetivo de terminar en las fechas marcadas en el calendario. En torno a este planteamiento, y después de estudiar en detalle diversas soluciones, llegamos a la idea de desdoblar las insignias, de tal

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



forma que pudiéramos asociar una a los contenidos y otra relacionada igualmente con cada módulo, pero asociada a los plazos.

Este desdoblamiento parecía responder, a priori, a la pretensión de que no se suscitara una competitividad entre los estudiantes, ya que la insignia “Contenidos” la obtendrían todos los estudiantes por el hecho de realizar todas las tareas. Realizar las tareas obligatorias es el requisito para obtener el certificado de 30h del curso en línea como “aptos”.

La otra insignia la denominamos “¡A tiempo!”, la cual, como hemos indicado, consiguen los estudiantes si siguen el ritmo de aprendizaje marcado por el calendario del curso y, por lo tanto, realizan las tareas previstas en cada módulo en las fechas indicadas en la guía general del curso.

A continuación, presentamos una tabla con la estructura del curso dividido en módulos y asignados a las semanas que les corresponden, junto a las insignias de “Contenidos” de diferente color para cada semana. La insignia “¡A tiempo!” se mantiene de color azul con la metáfora de un reloj de agujas. En cada insignia se incluye el literal con la numeración del módulo al que corresponde:

Módulo I	Semana 1	
Módulo II	Semana 2	

Olga Juan Lázaro

172

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Módulo III	Semana 3	 
Módulo IV-V	Semana 4	 
Módulo VI-VII	Semana 5	   
Módulo VIII	Semana 6	 
Módulo "Proyecto Final".	Semana 7	
Fin del curso Acceso materiales	Semana 8	

Tabla 3. Relación de insignias por módulos y semanas y el Trofeo final diseñado.

Olga Juan Lázaro

173

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



En el último módulo, se aglutinan ambas insignias en un único “trofeo” denominado “AVE Global-Tutor”.

Hay que indicar que las insignias no son evaluativas y no se conceptualizan como elementos de control. Tratan de ser elementos de apoyo extrínseco para el propio estudiante, tratando de despertar el interés por monitorizar su proceso de aprendizaje y, sobre todo, identificar aspectos de su agenda que podría reajustar para darle prioridad al curso. El reto es que estas insignias impacten en la motivación intrínseca.

El curso se diseña con hitos semanales. Los módulos comienzan, generalmente, en martes y concluyen el lunes, a las 23:59 horas. Se valora un ritmo que permita a los estudiantes adultos disponer de un fin de semana en medio que respete los tiempos de dedicación personales (con cargas familiares, profesionales, etc.). Esto permite que haya estudiantes para los que resulta más viable realizar el curso en el transcurso de la semana laboral o lectiva, y otros que solo puedan sacar tiempo durante el fin de semana.

Las insignias como recurso didáctico, ¿cómo se integran en el componente instruccional del curso? A continuación se describe este componente.

Olga Juan Lázaro

174

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.1.2. Protocolo para colgar las insignias: ¿Insignias automáticas o autoasignación?

La siguiente pregunta, se suscita en torno a cómo los estudiantes obtienen las insignias. La asignación puede diseñarse de forma manual o automática (González González, 2019).

El protocolo de asignación requirió de un estudio que contempló variadas posibilidades de implementación. Entre las mismas, se hallaba el hecho de desarrollar un proceso de automatización en la plataforma AVE, recurrir a plataformas externas de gestión de emblemas o, lo que finalmente valoramos como más idóneo, diseñar un proceso de “autogestión”.

Analizando fortalezas y debilidades de cada una de las opciones, el hecho de que los estudiantes tuvieran que autoasignarse ambas insignias implica las siguientes acciones:

- 1) tomar conciencia plena de los objetivos y las tareas obligatorias que requería cada módulo para lograr la insignia “Contenidos”;
- 2) controlar las fechas de finalización de cada módulo ya que la insignia “¡A tiempo!” está sujeta al cumplimiento de ese requisito;
- 3) reflexionar y decidir que, una vez realizadas las actividades, son merecedores de una o de las dos insignias;
- 4) todos los estudiantes tienen que ubicar dónde se halla el repositorio digital de insignias en formato imagen con la extensión .png y descargar las que en cada caso correspondieran. En la plataforma AVE el repositorio documental del curso se ordena en carpetas bajo la denominación de “Enlaces y documentos” (competencia digital);
- 5) subir las imágenes de las insignias al blog personal, abrir un post nuevo incluyendo título, imagen (ajustar el tamaño de la imagen) y texto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



En este protocolo está implícito el desarrollo de la competencia digital e instrumental de manera significativa y contextual. Uno de los objetivos del curso de acreditación es saber usar las herramientas y servicios de la plataforma tanto instrumental como didácticamente.

Las instrucciones para llevar a cabo este procedimiento se encontraban al final de la guía de cada módulo. Reproducimos a continuación las instrucciones incluidas en el módulo I de la edición 2019:

11. ¡Enhorabuena! Has llegado al final del módulo, así que la **insignia de contenidos** es tuya, pégala en **tu blog personal** en AVE Global en la **SALA DE ESTUDIO**.
¿Has podido organizarte para seguir el calendario? Si es así, **la insignia ¡A tiempo!** es también tuya, pégala en tu blog. ¡Enhorabuena!

 Contenidos	 ¡A tiempo!
--	--

Estas insignias también las tienes disponibles como **imagen** en MATERIALES/ENLACES Y DOCUMENTOS.

Figura 51. Instrucción sobre las insignias perteneciente a la guía del módulo I del curso "Acreditación tutores AVE Global", 2019.

Las sucesivas ediciones del curso permitieron ir ajustando la instrucción, tanto en lo que se refiere a la parte de usabilidad como en lo que atañe a la consecución de los objetivos metacognitivos y colaborativos. Así por ejemplo, en la edición 2020 (ver imagen inferior) se consideró necesario ampliar la instrucción con dos nuevas indicaciones:

Olga Juan Lázaro

176

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- a) enfatizar las ventajas de **seguir el ritmo del curso explícitamente** haciéndoles conscientes de que su implicación es necesaria en el marco del aprendizaje colaborativo y como responsabilidad hacia el grupo;
- b) con una instrucción concreta para incitar al uso del blog personal como e-portafolio, tratando de atraer la atención del estudiante hacia el proceso de aprendizaje. En este sentido, es una instrucción abierta sobre un recurso didáctico del módulo, de tal forma que cada estudiante pueda tomar nota de aquellos aspectos más relevantes según su perfil.

10. ¡Enhorabuena! Has llegado al final del módulo, así que la **insignia de "Contenidos"** es tuya, súbela a **"Mi blog"** en AVE Global en la **SALA DE ESTUDIO**.

¿Has podido organizarte para seguir el calendario? Si es así, la **insignia "¡A tiempo!"** es también tuya, pégala en tu blog. ¡Enhorabuena!

Dos recomendaciones de tu tutora "Olga Tut ;-)":

- 1) *"Disfruta de la experiencia de tus compañeros siguiendo el ritmo del curso. Aprendizaje colaborativo y en grupo".*
- 2) *En el vídeo inicial te comentaba aspectos de la metodología que vamos a seguir, ¿has tomado nota? ¡Anota en tu blog aquello de lo que no te tienes que olvidar!*



Estas insignias las tienes disponibles como **imagen** en MATERIALES/ENLACES Y DOCUMENTOS.

Figura 52. Instrucción sobre las insignias perteneciente a la guía del módulo I del curso "Acreditación tutores AVE Global", 2021.

El lenguaje usado en las instrucciones se redacta persiguiendo que sea directo, claro y sencillo. También se decide introducir notas de color diferenciando la nueva instrucción. El objetivo se dirige a estimular el proceso emocional y motivacional del estudiante. Anticipando el uso del blog, que será tratado en este mismo

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



capítulo y conforme a las conclusiones de la revisión de la literatura sobre el e-portafolio, las acciones metacognitivas tienen que ser una parte conducidas por el tutor a través de instrucciones directas, de forma que el estudiante pueda identificar sobre qué tiene que reflexionar y escribir, entrenando el tipo de contenido y la forma de expresarlo. Esto le permitirá activar el primero de los subproceso de autorregulación, la auto-observación (seguidos de lo auto-juicios y las auto-reacciones).

Esta revisión de los diferentes momentos de implementación de los elementos transformadores está prevista dentro de la metodología IBD. Es una fase iterativa que permite perfilar e ir ajustando los objetivos de investigación conforme a los resultados. Al igual requiere sucesivas aproximaciones al marco teórico.

Esta instrucción era reiterada con un mensaje muy similar en las guías de cada módulo.

En total, los estudiantes podrán obtener entre 6 y 12 insignias. La séptima semana se corresponde con el proyecto final. Para este momento se ha diseñado un "Trofeo final" en el último módulo. La instrucción con la que aparece en la guía de dicho módulo es la siguiente:

Olga Juan Lázaro

178

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5. Y... **esto SÍ QUE ES EL FINAL**... Un TROFEO ganado con esfuerzo y dedicación. Para lucir y compartir en tu blog personal y en tus perfiles sociales.



[#tutorAVEGlobal acreditado](#)

Figura 53. Instrucción sobre el trofeo final en la guía del módulo proyecto final del curso "Acreditación tutores AVE Global", 2021.

Como se aprecia en esta instrucción, comparándola con la del primer módulo, es mucho más breve. Se prescinde de toda la parte de indicaciones de carácter instrumental y también de las indicaciones para incluir evidencia alguna en su blog personal. En este momento el estudiante ya está entrenado en el enfoque y en las dinámica del curso, habrá tomado sus decisiones y habrá adoptado aquellas recomendaciones que considere más útiles y eficaces para las expectativas de resultado forjado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.1.3. Explorando el rol del blog personal como e-portafolio: entre lo obligatorio y lo experimental

El blog personal en la plataforma AVE es una herramienta asociada al perfil personal de cada estudiante y se denomina “Mi blog”. Solo el estudiante puede editar nuevas entradas que aparecen de forma cronológica. El estudiante, como propietario unipersonal, tiene la potestad de modificar o eliminar las entradas. Está abierto al resto de compañeros con un rol de visitante y comentarista de cada una de las entradas.

En la plataforma AVE existen también “Blogs de trabajo”, en los que todos los estudiantes pueden editar nuevas entradas embebiendo imágenes, vídeos, infografías, etc. Tienen la misma configuración cronológica y, al igual que en el caso de “Mi blog”, los comentarios están accesibles a todo el grupo.

Según la literatura sobre e-portafolio, se podría describir el blog personal de AVE como una herramienta sencilla a **nivel de usabilidad**. No obstante, se hace preciso documentar que subir una imagen y embeber un vídeo requieren de mayor explicación instructiva, por lo que sería necesario desarrollar una interfaz más intuitiva. Después de superar un entrenamiento inicial, en el que se sube la primera imagen (las insignias del módulo I), se ajustan los parámetros de tamaño, se configura el texto en torno a la imagen seleccionada, se podría decir que a nivel de usabilidad el estudiante ya domina los entresijos del funcionamiento de la herramienta.

De esta forma, si nos atenemos a la revisión de la literatura, el hecho de que resulte una herramienta en la que el entrenamiento funcional es sencillo, es un factor clave que facilita su incorporación al currículo del curso, no solo pensando en el estudiante, sino también en el equipo docente que participa en el curso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



En cuanto a la **fundamentación conceptual**, se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones que apuntan a que los estudiantes tengan libertad para estimar qué tipo de evidencias de aprendizaje quieren recabar, cuáles, cuándo y en qué formato. Este marco en el que se cede el protagonismo en la toma de decisiones a los estudiantes, les permitirá apropiarse del recurso, y, lo más importante para la consecución de los objetivos de investigación declarados, que construyan el andamiaje suficiente en torno al proceso de aprendizaje, validando estrategias que les han funcionado, replanteando unas y experimentando con otras.

El detonante para dar paso a este escenario de libertad y creatividad en la toma de decisiones, parte de la integración de las insignias en el currículo asociadas al blog personal. Este paso se consigna como la última actividad o “actividad de cierre” en la guía de cada módulo.

Además de esa última actividad, se decidió incluir en algunas de las actividades la “recomendación” de que compartieran el producto final de ciertas tareas en sus blogs (por ejemplo, las infografía en el módulo II), de forma que los tutores en formación tuvieran pistas sobre cómo usar el blog personal.

De esta forma, se trataba de conciliar las recomendaciones apuntadas en diferentes estudios entre el diseño de actividades específicas integradas en el currículo y la necesaria libertad que tienen que sentir los estudiantes para apropiarse de las oportunidades que el blog ofrece para el aprendizaje. El hecho de que las insignias sean una actividad recursiva de cierre pretende ayudar a establecer una pauta semanal que guía el aprendizaje en todo el curso.

Olga Juan Lázaro

181

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



En la guía del módulo I de la edición 2019, la primera instrucción sobre el blog comprende los pasos para acceder a la herramienta en la plataforma AVE. Se opta por la captura de una imagen enumerando los clics que tiene que realizar el alumno junto con el uso que va a tener: se les propone una primera reflexión sobre su perfil digital docente para iniciar la andadura por su blog personal. Esta actividad es obligatoria.

5. En "COMUNICACIONES/MI BLOG" comenta tus expectativas con el curso y cuál crees que es tu competencia digital docente (si eres muy tecnológico e incluyes las novedades digitales en tus clases, si vas poquito a poquito, pero estás dispuesto a explorar y aprender, si tienes alguna página web, blog, tus perfiles en redes sociales, etc.).

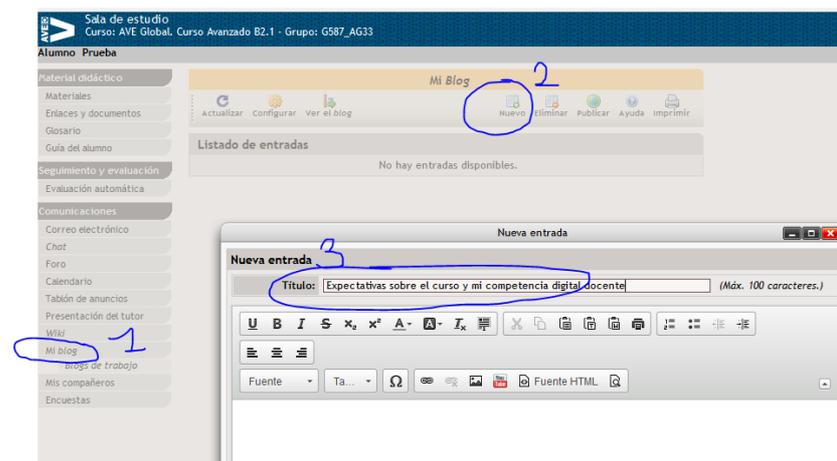


Figura 54. Instrucciones sobre el blog personal en la guía del módulo I del curso "Acreditación tutores AVE Global", 2019.

Una primera aproximación a los resultados de la edición 2019 y aproximaciones sucesivas a la fundamentación teórica, siguiendo la metodología IBD

Olga Juan Lázaro

182

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

(Valverde-Berrocso, 2016) nos llevó a revisar la instrucción de la edición 2020. Profundizando en el marco teórico sobre e-portafolios, se hizo patente la necesidad de anticipar el rol de la herramienta para reforzar la orientación a la autorregulación a través de la introspección formativa, dado que la literatura muestra la necesidad de arbitrar planes de acción que inciden en las técnicas de estudio en línea, conducentes a fomentar la retención (Ameijde et al., 2016; García-Aretio, 2019). Esta aproximación nos llevó también a la redefinición de la solución para los objetivos de investigación planteados: pasamos de la inferencia que pretendíamos que realizaran los tutores en formación a (1) anticipar y verbalizar la necesidad de reflexionar sobre el aprendizaje que estaba teniendo lugar en el momento de producirse y, a (2) asociar esta reflexión al blog personal, como bitácora de la experiencia de aprendizaje.

En la discusión que se suscitó sobre cómo anticipar la instrucción para guiar la actividad metacognitiva, se valoraron varias opciones:

- una instrucción directiva y detallada (con orientaciones sobre el tipo de texto que tenían que producir, la extensión y las consideraciones que pudieran dar pistas sobre lo esperado por el profesor),
- la posibilidad que fuera obligatorio u opcional.

Finalmente, se decidió incluirla en un formato diferente como “recomendación de la tutora” un anticipo del uso que iba a tener el blog en el curso (un uso transversal a los objetivos cognitivos y curriculares de los módulos) justificando la libertad en el formato que se otorgaba al alumno como una acción experimental dentro de las pedagogías digitales que podrían transferir a sus clases de ELE (Español como Lengua Extranjera). También se proyectó la utilidad que podría tener en el recorrido del curso, descargando y archivando el contenido del mismo al final del curso. El lenguaje de la instrucción pretendía ser cercano apelando a los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



subprocesos emocionales y motivacionales de los estudiantes. A continuación, se reproduce la instrucción de la guía del curso 2021.

5. En **COMUNICACIONES/MI BLOG** comenta tus expectativas con el curso y cuál crees que es tu competencia digital docente (si eres muy tecnológico e incluyes las novedades digitales en tus clases, si vas poquito a poquito pero estás dispuesto a explorar y aprender, si tienes alguna página web, blog, tus perfiles en redes sociales, etc.).

Recomendación de tu tutora "Olga Tut ;-)" Vamos a explorar las funciones de "Mi blog" como e-portafolio: anota reflexiones y evidencias del curso de aspectos útiles para tu formación y para ELE... Que no se quede nada en el tintero. Al final del curso, te lo descargas ;-)

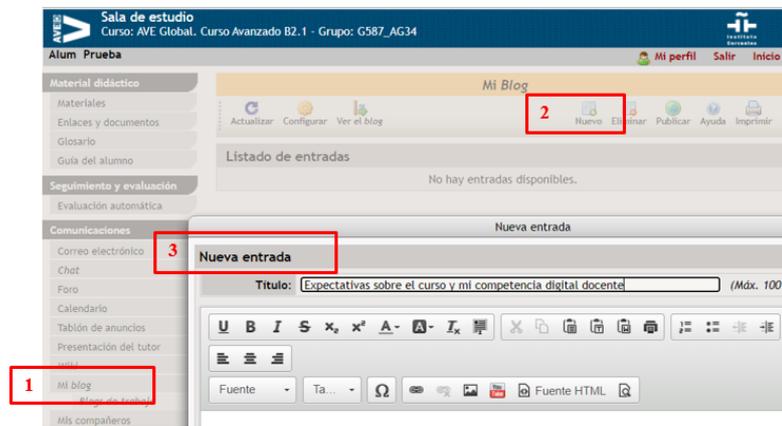


Figura 55. Instrucciones sobre el blog personal en la guía del módulo I del curso "Acreditación tutores AVE Global", 2021.

Para terminar, se describe la interacción prevista entre el tutor y el grupo, y entre los participantes del grupo respecto al e-portafolio. El discurso de las tutoras ha reforzado en todo momento el rol del blog personal como e-portafolio al aproximarse la fecha de cierre de cada módulo, confiriendo significatividad y relevancia al uso de la insignia "Contenidos" y la insignia "¡A tiempo!".

Olga Juan Lázaro

184

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 5353043	Código de verificación: CqUtL8W6
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Una vez que las insignias “lucían” en los blogs personales, las tutoras comentan los blogs personales de forma individualizada, reconociendo la meta conseguida, animando y reforzando el papel de este elemento al servicio de los objetivos pedagógicos del curso. En el caso de los estudiantes que incluían notas de texto, se iniciaba una interacción asíncrona. El ejemplo de las tutoras comentando en los blogs de los alumnos ha sido modelo de actuación para los alumnos, que tímidamente dejaban sus primeros comentarios, a la par que hacían referencia a los blogs de compañeros. Estas interacciones han servido de modelo al resto de compañeros para iniciar la misma interacción, comentando y visitando las entradas de los compañeros cada vez con mayor asiduidad. El resultado final se aprecia en el análisis de los datos recopilados en los diferentes instrumentos previstos en la investigación.

En resumen, las funciones identificadas para el desarrollo de esta potente herramienta en nuestra investigación son tres:

- Subir y colgar las insignias de forma manual, después de un proceso reflexivo sobre el cumplimiento de los objetivos y tareas previstas en los módulos;
- Subir evidencias y productos digitales elaborados en el curso;
- Reflexionar y compartir la experiencia de aprendizaje en el transcurso del curso de forma voluntaria y experimentando con formato, lenguaje, extensión, tipo de contenidos, etc.

El “blog personal” se articula de la siguiente forma:

- Los alumnos tienen un espacio propio del que son administradores: solo ellos pueden abrir y editar nuevas entradas.
- Los compañeros y el tutor pueden añadir “comentarios” a cada entrada, pero no pueden editarlas.
- El orden de las entradas da preeminencia a la última entrada cronológica, quedando por debajo el resto de las entradas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Se decide no hacer obligatorias las instrucciones sobre el uso del portafolio como herramienta en la que plasmar y guiar las reflexiones sobre el aprendizaje. Se opta por ofrecer “recomendaciones”, que de forma libre los tutores en formación deciden asumir o no.

Respecto a la fundamentación, siguiendo las conclusiones expuestas en el epígrafe sobre el estado de la cuestión de los e-portafolios, se identifican los siguientes aspectos:

- La actividad obligatoria se circunscribe a subir una o dos insignias al blog personal al final de cada módulo.
- Tienen libertad para usar el lenguaje que consideren, la extensión del texto, etc.
- Las tutoras recomiendan en mayor o menor medida que se pasen por los blogs personales como un canal que suma en la interacción en el grupo
- Explorar y observar los portafolios de los compañeros que optan por explorar las posibilidades de la herramienta como “profesionales” como parte del objetivo de desarrollo de la competencia pedagógica digital.
- Se da libertad a los tutores en formación para que suban libremente algunos artefactos producidos, como las infografías del módulo II.
- En tips conceptuales (se insta a los tutores en formación a que la respuesta o reflexión en torno a ellos la incluyan como parte de su blog personal, es opcional).
- Se promueve una actitud experimental como parte del perfil docente del siglo XXI (que observen, que prueben con un lenguaje o argumentación, etc.) y que se observen entre los compañeros pq lo que hacen, puede resultar útil imitarlo e introducirlo en el bagaje estratégico de cada uno.

Seguimos a Santamaría González (2010) identificando esta IBD como un ecosistema digital de enseñanza-aprendizaje dinámico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2. Método mixto y triangulación de datos. Técnicas e instrumentos de análisis e interpretación de evidencias

La triangulación de datos es el uso de dos o más métodos en una misma investigación. En la combinación de instrumentos, teorías y datos empíricos se espera que los resultados sean más robustos, superando la debilidad posible cuando un estudio se basa en un único método (Fielding & Schreier, 2001; Jakob, 2001). La convergencia de diferentes fuentes se valora como la explicación o la descripción más cercana a la comprensión del fenómeno en contexto.

Con el objetivo de establecer una metodología que nos permita encontrar las respuestas a las preguntas y objetivos de investigación planteados, se ha revisado la bibliografía basada en las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre autorregulación del aprendizaje, gamificación, e-portafolio centrando nuestra atención en los métodos e instrumentos de recopilación de datos y evidencia planteados.

Zarabenick y Zusho (2015), en la revisión que hacen sobre los aspectos metodológicos en la bibliografía sobre autorregulación en el aprendizaje, concluyen que la mejor forma es integrar una **metodología múltiple** entre las que los autoinformes solo serían una herramienta más, aunque estos no pueden ser el método exclusivo de recogida de datos, como ha venido siendo tradicionalmente en el acercamiento a la naturaleza del concepto SRL, por dos motivos principales si pudiéramos sintetizarlo, por un lado, no todos los alumnos tienen las mismas habilidades para referenciar sus actuaciones y los procesos cognitivos que las regulan (lo cual necesitaría también un adiestramiento); por otro lado, la naturaleza del concepto SRL (*self-regulated learning*, autorregulación) aglutina estrategias de monitorización y regulación del aprendizaje, y aquellas, en definitiva, que pueden introducir cambios en los ecosistemas de aula (ya sea presencial o virtual). El concepto es complejo porque la competencia de la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

autorregulación impacta en la motivación y en la mejora del proceso de aprendizaje.

En la actualidad, la mayoría de los investigadores coinciden en esta aproximación, así Zimmerman (2008) pone de manifiesto en su revisión bibliográfica cómo en las primeras investigaciones se usaron cuestionarios y entrevistas que demostraron la relevancia prediciendo los resultados académicos de los estudiantes, hasta avanzar a las investigaciones en nuestros días donde se ensaya, por ejemplo, con el despliegue de diversas metodologías, como por ejemplo, una metodología basada en la triangulación de varias medidas cualitativas como observación de estudiantes, portafolios, entrevistas o resultados académicos, considerando que responde bien a la recogida de datos tanto desde el punto de vista individual como del proceso social que se produce en el aula.

En la revisión llevada a cabo por Rosário et al. (2014) constata que:

“de los 28 estudios encontrados, solo cuatro de ellos se centraron en la evaluación de la autorregulación del aprendizaje. Para medir algunas de las variables asociadas a la autorregulación, tres de los estudios utilizaron cuestionarios de autoinforme; el cuarto estudio utilizó el portafolio como estrategia de evaluación de las competencias de autorregulación” (p. 787).

Bransen et al. (2021) siguen apostando por la triangulación de datos incorporando datos objetivos y subjetivos en el estudio de la autorregulación del aprendizaje.

El enfoque de IBD viene a sumarse a la necesidad de estudiar el impacto de los elementos transformadores implementados en el EVA desde diferentes perspectivas que enriquezcan la visión poliédrica de la intervención, debido

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

precisamente a la interrelación de factores que pueden arrojar luz sobre los resultados y al proceso iterativo de mejora continuada.

Se han diseñado 4 instrumentos de recogida de evidencias y datos en momentos diferentes del curso. En la siguiente imagen se representan de forma sintética y, a continuación, pasamos a describirlos:

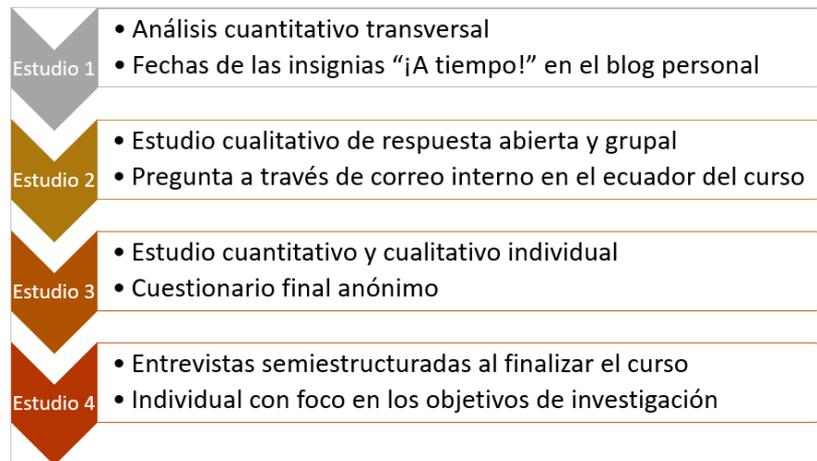


Figura 56. Métodos de estudio en esta investigación.

1) Metodología de estudio 1. Análisis cuantitativo en el transcurso de todo el curso.

Se recogen las fechas en la que los estudiantes cuelgan la insignia “¡A Tiempo!” en los blogs personales. La recogida de datos tiene lugar a lo largo de todo el curso. Se decide tomar de referencia la fecha límite de entrega semanal, consignando Sí cuando la insignia ha sido colgada antes o en el mismo día; y NO si se cuelga la insignia después.

2) Metodología de estudio 2. Estudio cualitativo.

Se decide diseñar un correo de respuesta abierta hacia la mitad del curso que denominamos “Pasado el ecuador del curso”. Después de diversas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

reflexiones y consideraciones sobre el formato de esta pregunta abierta así como el momento, nos decantamos por invitar a los estudiantes a compartir su experiencia hacia la mitad del curso, a través de un correo al grupo de participación voluntaria dentro de la plataforma.

Este instrumento tiene como foco la relación de las insignias con la autorregulación del aprendizaje. Se trata de recoger evidencias cualitativas sobre el valor o las sensaciones que ha aportado esta dinámica en la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Los participantes son profesores en formación continua por lo que están acostumbrados a una reflexión activa sobre su propia experiencia de aprendizaje. Pensamos que una pregunta abierta puede aportar en este momento de la investigación datos más ricos y variados por dos motivos: en el ecuador del proceso de aprendizaje, sin haber hecho una reflexión previa sobre la metodología empleada en el curso, es probable que hayan experimentado una evolución en la función y objetivo que puedan cumplir las insignias y el valor que puede tener en su proceso de aprendizaje.

3) Metodología de estudio 3. Estudio cuantitativo y cualitativo.

Se trata de un cuestionario final en el que se incluyen preguntas cerradas y abiertas relacionadas con el contexto y los objetivos de la investigación, así como de los aspectos que ayudan a describir el perfil demográfico de los participantes.

4) Metodología de estudio 4.

Se diseña una entrevista semiestructurada una vez terminado el curso y cerrada la evaluación, con procedimiento aleatorio que, finalmente, implica a la mitad de los participantes en el curso.

La combinación de métodos mixtos aúna la generalización numérica sobre los fenómenos objeto de estudio que facilitan los métodos cuantitativos, mientras que los datos cualitativos permiten comprender aspectos genuinos de esos fenómenos (Creswell, 2014; Jorrín Abellán, 2016; Jorrín Abellán et al., 2021; Kalu & Bwalya, 2017).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En el análisis de los datos cualitativos se sigue el “análisis temático” de Braun y Clarke (2006) adaptado por Magadán-Díaz y Rivas-García (2022) en su investigación sobre gamificación en la enseñanza universitaria. Este método se utiliza para detectar patrones siguiendo un procedimiento de seis pasos especificados en la siguiente figura:

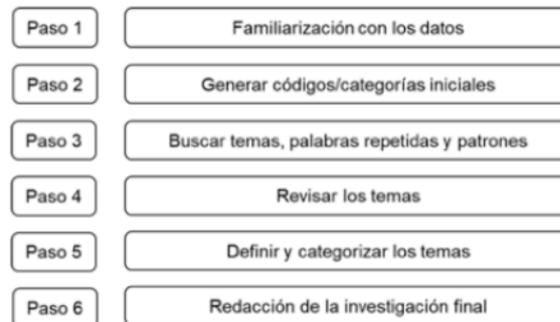


Figura 57. Procesos en el análisis de datos temáticos (Magadán-Díaz & Rivas-García, 2022, adaptado de Braun & Clarke, 2006).

Esta decisión procedimental basada en la identificación de categorías a través de matrices se ha considerado que respondía a las dimensiones de este estudio, por lo que se ha descartado utilizar otro tipo de software de análisis de contenido como puede ser Atlas.ti. El número de entrevistas así como las muestras de evidencias cualitativas obtenidas justifican este planteamiento. La categorización y codificación de la información han sido abordadas para responder a los objetivos de investigación identificados.

Para el análisis temático, se volcaron los textos identificando los individuos con una etiqueta que permitiera anonimizarlos y, a la par, tener agrupados los discursos (por ejemplo, en el caso del correo ecuador del curso, C-1 para el “correo 1”).

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Se siguieron los pasos señalados en el protocolo realizando varias lecturas de los datos cualitativos. Una primera lectura para abarcar el alcance de la muestra. En la segunda lectura se interpretaron los primeros datos, destacando con códigos de colores y estilográficos las categorías iniciales, permitiendo así su generalización. El resultado final es una codificación que responde al tipo de instrumento diseñado para recabar los datos utilizados siendo particularizado en su dimensión temporal, es decir, aplicando el mismo diseño en las convocatorias que abarca este estudio longitudinal. El siguiente paso consistió en aplicar patrones referidos a aspectos como reiteraciones provenientes del mismo individuo, considerándose oportuno, en este caso, considerarlas como una única entrada; y establecer parámetros sinónimos, que se mantenían en la descripción de la categoría, ya que permitía correlacionar temas con otros individuos de forma que fueran agrupados bajo la misma categoría, así como enriquecer la descripción. Todos los temas fueron revisados, dando como resultado lugar a establecer las diferentes categorías.

Hay que destacar que en el caso del análisis temático del correo pasado el ecuador del curso, los temas identificados fueron el germen de los ítems de la encuesta. Este análisis con el de los ítems abiertos de la encuesta, fueron tenidos en cuenta para la elaboración del guión de las entrevistas semiestructuradas.

Esta metodología de análisis temático se ha aplicado a la recopilación y volcado de datos de:

- Metodología de estudio 2: el "correo pasado el ecuador del curso"
- Las preguntas abiertas del cuestionario final.
- Las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas

Los resultados del análisis de las diferentes metodologías se combinan integrando la discusión y conclusiones finales (Åkerblad et al., 2021).

Para terminar, en lo que a cuestiones éticas se refiere, se ha notificado a los participantes el objetivo de la investigación y la anonimización de los datos

Olga Juan Lázaro

192

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



recabados siguiendo el Informe Belmont (Jorrín Abellán et al., 2021). En las entrevistas personales se les preguntó si querían estar informados de los resultados de la investigación, con una respuesta afirmativa del 100%.

Como gestor de referencias bibliográficas se ha usado el software Zotero, con sincronización de acceso entre la versión de escritorio y la versión en línea. Se ha trabajado con la extensión del programa para Google Drive.

Pasamos a describir a continuación el procedimiento seguido en el diseño de las herramientas de valoración de la investigación y el protocolo de análisis de los resultados obtenidos a través de estas cuatro fuentes de información.

Olga Juan Lázaro

193

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.1. Metodología de estudio 1. Análisis cuantitativo sobre la insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios

Como hemos comentado en la descripción del prototipo, la insignia de “Contenidos” la obtienen todos los tutores en formación, ya que representa que han realizado todas las actividades y tareas obligatorias previstas en cada uno de los módulos.

La insignia de “¡A tiempo!” es la que insta a los profesores a plantearse como meta cumplir con los objetivos realizando las actividades en el calendario previsto.

Para valorar el impacto de las insignias en el proceso de aprendizaje, hemos considerado la fecha en la que se han colgado la insignia de “¡A tiempo!” en el blog personal con una valoración global de “SI”, si han colgado la insignia antes de la fecha o en la misma fecha en la que se indicaba en la guía. Y “NO”, si solo han colgado la insignia de “Contenidos”.

El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

- A) Al terminar cada una de las ediciones del curso:
 - 1) Acceso a cada blog personal y volcado anónimo de la fecha de cada insignia semanal en una tabla excel, etiquetando cada individuo de forma consecutiva referenciando la edición del curso correspondiente: Alum1-19, Alum2-19...

Imagen que ilustra el blog personal y la fecha que posteriormente se consigna en el Excel:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Actividades Modulo III Insignias



Figura 58. El blog personal de Ana colgando las insignias del módulo III y un comentario "Esto está por los pelos jejeje". Edición 2020.

2) La fórmula aplicada para construir la base de datos ha sido la siguiente:

- i) insignia a tiempo (menor o igual a) fecha entrega módulo = SI
- ii) insignia a tiempo (mayor a) fecha entrega módulo = NO

`=SI(D2<=C2; "SI"; "NO")`

B	C	D	E
ALUMNO	Entregable1	A tiempo 1	graf 1
Alum 1-19	28-oct	24-oct	SI
Alum 2-19	28-oct	12-nov	NO

Tabla 4. Ejemplo de la base de datos para análisis de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



ALUMNO	Entregable1	A tiempo 1	graf 1	Entregable2	A tiempo 2	graf 2
Alum 1-19	28-oct	24-oct	SI	5-nov	2-nov	SI
Alum 2-19	28-oct	12-nov	NO	5-nov	12-nov	NO
Alum 3-19	28-oct	15-nov	NO	5-nov	17-nov	NO
Alum 4-19	28-oct	28-oct	SI	5-nov	9/12/2019	NO
Alum 5-19	28-oct	23-oct	SI	5-nov	7-nov	NO
Alum 6-19	28-oct	30-oct	NO	5-nov	3-nov	SI
Alum 7-19	28-oct	16-nov	NO	5-nov	18-nov	NO
Alum 8-19	28-oct	28-oct	SI	5-nov	5-nov	SI
Alum 9-19	28-oct	26-oct	SI	5-nov	3-nov	SI
Alum 10-19	28-oct	10/24/2019	SI	5-nov	1-nov	SI
Alum 11-18	28-oct	3-nov	NO	5-nov	4-nov	SI
Alum 12-19	28-oct	27-oct	SI	5-nov	5-nov	SI
Alum 13-19	28-oct	27-oct	SI	5-nov	6-nov	NO
Alum 14-19	28-oct	27-oct	SI	5-nov	5-nov	SI
Alum 15-19	28-oct	27-oct	SI	5-nov	4-nov	SI

Tabla 5. Ejemplo de la base de datos anonimizando estudiantes para tratamiento de datos de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios.

3) Se realiza un sumatorio de datos por edición y por módulo.

Resulta útil para obtener una primera retroalimentación de la intervención diseñada en la IBD y difundir los primeros resultados. En la etapa final, después de las tres ediciones, permite la comparativa entre ellas por módulo.

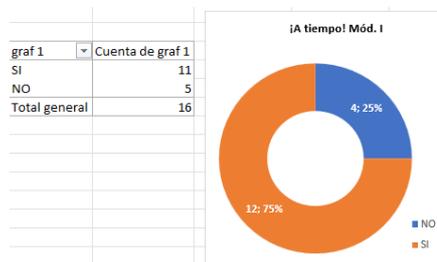


Figura 59. Ejemplo de la base de datos para la generación de gráficos en el análisis de la insignia ¡A tiempo! en los e-portafolios.

B) Sumatorio de datos de las tres ediciones. Se presenta en el capítulo de “resultados de la investigación”, en el epígrafe 5.5.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.2. Metodología de estudio 2. Estudio cualitativo de las evidencias obtenidas a través del correo “pasado el ecuador del curso”

En el diseño de la investigación, está prevista la recogida de evidencias usando métodos complementarios, lo cual permitirá una trazabilidad lo más fidedigna posible del impacto de los elementos objeto de estudio. Entre los métodos cualitativos, hemos diseñado una pregunta abierta pasado el ecuador del curso, de forma que los estudiantes puedan aportar información de una experiencia contrastada desde el inicio de curso, respecto a lo que las dos insignias pueden estar impactando en su proceso de aprendizaje.

Es importante en este punto tener en cuenta que las insignias se diseñan como parte de un ecosistema en el que se invita a la experimentación, la reflexión y la colaboración en el aprendizaje en línea. Al ser el público destinatario profesores en formación, es tan relevante la apertura a la contribución teórica de los elementos implementados como las conclusiones que se vayan extrayendo de la praxis. Es decir, la implementación de los elementos diseñados se introducen en la propia práctica de aprendizaje (se trabaja con las herramientas y con el flujo de un enfoque inductivo como estrategia de aprendizaje), los estudiantes realizan sus actividades y, a posteriori, se reflexiona sobre el proceso, sobre la herramienta, su impacto en el aprendizaje y los resultados; es en este momento cuando se realiza el aporte teórico compartiendo también bibliografía, en caso de ser demandado por los estudiantes.

Se considera que estos elementos tendrán mayor impacto en una secuencia que responde a esta premisas de diseño. Si pensamos que los estudiantes son profesores en formación, asumen un rol de prescriptores, es decir, los elementos que impacten en su propia práctica reflexiva serán trasladados a sus entornos de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



aprendizaje en el desempeño de su labor profesional. Este flujo justifica la decisión de lanzar el correo de reflexión sobre las insignias pasado el ecuador del curso como el momento más idóneo para poder extraer conclusiones sobre el efecto de las insignias en el transcurso de su propio proceso de aprendizaje.

Para completar la descripción del escenario implementado, recordemos que los estudiantes se “autoasignan” las insignias. La última tarea de cada módulo, en la instrucción se indica que tienen que colgarse una o las dos insignias en su blog personal y pueden hacerlo de la forma que mejor consideren (la tarea se cumple tan solo con colgar las insignias, pero se anima a los estudiantes a que hagan de su blog personal un portafolio reflexivo del curso de forma libre, es decir, si quieren experimentar con esta herramienta como profesores en formación pueden introducir comentarios sobre su experiencia de aprendizaje de forma espontánea sin que ello incida en la evaluación por parte de los tutores).

El momento seleccionado para remitir la pregunta “pasado el ecuador del curso” es al terminar los módulos VI-VII. La herramienta por la que optamos es el correo con copia a todos los estudiantes, de forma que pueda construirse una reflexión conjunta a partir de los usos y contribuciones de cada miembro del grupo. A continuación, se presenta un ejemplo de la herramienta en la plataforma AVE y el contenido del mismo:

Olga Juan Lázaro

198

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

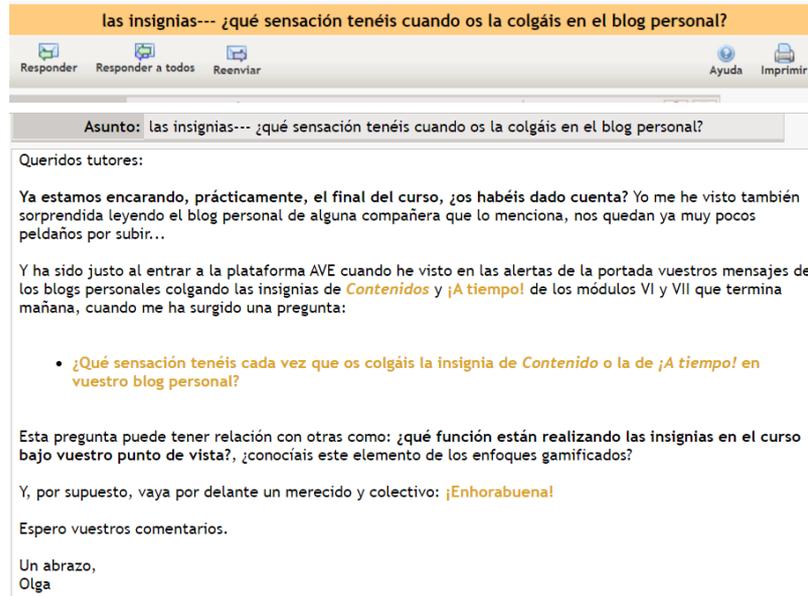


Figura 60. Diseño de instrumentos de investigación cualitativos: ejemplo del “correo pasado ecuador del curso”.

En la edición de 2020, este correo no tuvo el eco esperado entre los participantes, si se compara con las expectativas forjadas en la edición 2019, donde tuvo una gran repercusión entre los estudiantes iniciando una línea de reflexión muy relevante. Por este motivo, se decidió añadir al cuestionario final una pregunta abierta parafraseando el objetivo perseguido con el diseño de este instrumento y simplificando la instrucción:

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

En la tercera edición, la de 2021, se toma la decisión de mantener el ítem en el cuestionario final y no enviar el correo ecuador del curso, por considerarlo

Olga Juan Lázaro

199

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

redundante ante el análisis de las respuestas ante ambas herramientas obtenidas en la edición de 2020.

El procedimiento que hemos seguido en el volcado, tratamiento y análisis de datos es el descrito en el comienzo de este capítulo siguiendo el análisis temático de Braun y Clarke (2006). Las fases seguidas son las siguientes:

1. Se han recopilado todas las respuestas y se han archivado.
2. Las respuestas han sido identificadas con un número consecutivo en la línea horizontal que corresponde a cada estudiante, siguiendo el siguiente modelo: C-1 ("correo 1") a C-10/B y C11/B ("correo 10/Blog").
3. Con el fin de tratar anónimamente los textos, se han eliminado referencias a apellidos de compañeros así como países y menciones personales.
4. Se ha procedido a una primera lectura correspondiendo con el paso 1 de Braun y Clarke "familiarización con los datos".
5. En el paso 2, de cada respuesta se han identificado los usos y funciones que describen y caracterizan el efecto que las insignias han tenido en los profesores. El resultado ha sido la generación de códigos y categorías iniciales.
6. En una tabla se han cruzado las respuestas identificando coincidencias. Para ello se han constatado las diferentes formas de expresar una misma función o uso identificado, de forma que resulte consistente el análisis y objetivo. En este paso 3 se establecen los temas y los patrones.
7. En el paso 4 se lleva a cabo una revisión general de los temas.
8. El resultado se concreta en una definición y categorización final de temas (paso 5).
9. El paso 6 es la redacción final de la investigación.

A continuación, se ilustra con un ejemplo de las tablas en las que se muestran los códigos de anonimización de los usuarios y se consignan los primeros datos resultado del análisis de los correos de respuesta:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Tabla 1. Análisis de respuesta cualitativa correo “Pasado el Ecuador del curso”. Características, usos, funciones insignias

2019_ Tabla 1. Características, usos, funciones insignias	C- 1	C- 2	C- 3	C- 4	C- 5	C- 6	C -7	C -8	C -9	C- 10/B	C- 11/B
1.Ánimo	x										
2.Motivación	x	x		x	x			x	x	X	x
3.Representa un trofeo conseguido/Me lo he ganado/Un premio/ Un incentivo más/Llego a ansiar conseguirlo/ Encantado colgar mis insignias/quiero conseguirlas y colgarlas	x	x	x		x		x		x	x	
4.Organización/focalizar prioridades/dedicar el tiempo que haga falta/Conseguir buen ritmo de trabajo/reflexión sobre el paso del tiempo		x	x	x	x		x			x	x
5.Pertenencia a un grupo		x									
6.Sorpresa		x									
7.Molesta no colgarlas			x								

Tabla 6. Ejemplo del volcado de los datos cualitativos del instrumento “correo pasado el ecuador del curso”. Tratamiento anonimizado y análisis para identificar categorías.

Olga Juan Lázaro

201

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.3. Metodología de estudio 3. Diseño del cuestionario final con ítems cerrados y abiertos

El cuestionario final del curso del curso ha sido diseñado siguiendo las siguientes fases:

1. Se ha partido de la bibliografía consultada para construir el marco conceptual.
2. Se han tenido en cuenta los elementos del ecosistema tecnológico e inmersivo construido en el que se implementan los elementos sobre los que la investigación se centra.
3. Se ha buscado la complementariedad con los datos recopilados en el correo "pasado el ecuador del curso". Las respuestas y comentarios de los usuarios han sido tenidos en cuenta para identificar los literales de los ítems.
4. Revisión de tres expertos de diferentes áreas de conocimiento como son tecnología educativa, analítica de datos y lingüística pertenecientes a la Universidad de La Laguna, la Universidad de Alcalá y la Universidad de Zaragoza, respectivamente.
5. Implementación de los ítems en la herramienta en línea Google Form.

En total, la primera encuesta diseñada consta de 33 ítems distribuidos en los campos que se muestran en la tabla:

Olga Juan Lázaro

202

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



6 ayudan a establecer el perfil demográfico	4 aluden al perfil profesional (experiencia en cursos en línea como estudiante y/o como tutor, y su competencia digital ciudadana y docente)
9 ítems que están centrados en las insignias, el blog personal, la gamificación y la autorregulación;	7 ítems tratan de establecer un doble parámetro de contraste entre el conocimiento de los recursos tecnológicos que constituyen el marco didáctico de la experiencia formativa y los que tratan de medir su impacto después de participar en el curso;
5 ítems sobre el grado de satisfacción en el curso, debilidades y fortalezas del mismo y si lo recomendarían;	2 últimos ítems para solicitar permiso para utilizar las respuestas con los propósitos de la investigación y “comentarios”.

Tabla 7. Distribución de ítems por categorías temáticas en la encuesta final.

Vamos a entrar en el detalle de la elaboración y construcción de los ítems.

Olga Juan Lázaro

203

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



4.2.3.1. Ítems sobre las insignias y el e-portafolio

Dado que nuestro interés en la investigación se centra particularmente en el impacto de las insignias en el proceso de aprendizaje, en la encuesta se han diseñado 9 ítems específicos sobre diferentes **funciones de las insignias, en concreto del ítem 9 al 16 y el ítem 25**. Para elaborarlos se ha partido del análisis de datos del correo “pasado el ecuador del curso” cruzándolos con la bibliografía, construyendo el referencial de los ítems del cuestionario.

La formulación concreta de estos ítems se muestra relacionada en la siguiente tabla, después de ser revisada por los tres expertos:

<p>9. Indica tu grado de acuerdo con las diferentes funciones de las insignias en el curso.</p> <p>Las insignias han resultado un elemento MOTIVADOR del curso.</p>			
<p>10. Las insignias son una buena herramienta para fomentar la AUTORREGULACIÓN.</p>			
<p>11. Las insignias me han sido útiles para MONITORIZAR mi propio proceso de aprendizaje.</p>			
<p>12. Las insignias han supuesto UN LOGRO U OBJETIVO a mi alcance que quería conseguir.</p>			

Olga Juan Lázaro

204

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



- 13. La insignia CONTENIDOS me ha ayudado a poner el punto final a cada módulo del curso.
- 14. La insignia ¡A TIEMPO! me ha hecho más consciente de las ventajas de seguir el ritmo del curso / ha influido en marcarme como reto seguir el ritmo del curso.
- 15. Antes de "AUTOASIGNARME" las insignias y colgarlas en mi blog, he reflexionado sobre si había hecho las tareas correctamente.
- 16. El blog personal como portfolio es una herramienta con gran potencial para desarrollar la competencia de "aprender a aprender".

Tabla 8. Ítems 9 a 16 de la encuesta final sobre las funciones de los recursos didácticos implementados en la investigación.

Se ha utilizado la escala de Likert de 1 ("No estoy en absoluto de acuerdo") y 4 ("Estoy totalmente de acuerdo").

Por último, se ha incluido al final de la encuesta una pregunta abierta respecto a la valoración sobre el enfoque gamificado en general y la utilidad de dicho enfoque como futuro tutor de un curso de español en aprendizaje en línea.



25. Analiza y valora la utilidad que pudiera tener para ti como docente de ELE la gamificación de tu aula virtual.

Figura 61. Encuesta de valoración del enfoque gamificado.

Olga Juan Lázaro

205

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.3.2. Ítems para valorar el ecosistema en el que se implementan los elementos transformadores

Empezaremos por enumerar los elementos y recursos tecnológicos que se han implementado en el EVA en la edición del curso 2019:

- Los foros
- Los vídeos en el foro "Presentaciones"
- Los vídeos de presentación de las tutoras
- Las insignias de "Contenidos"
- La insignia de "¡A tiempo!"
- El blog personal como portfolio
- Las infografías y tableros digitales
- El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado
- El WhatsApp
- Las wikis
- La gamificación en el módulo de evaluación
- El mapa mental en el Proyecto Final
- La videoconferencias
- La red Twitter

Estos elementos y herramientas han tenido diferente presencia en las dinámicas del curso. Mientras que algunos, como los foros, han supuesto una herramienta vehicular del curso con presencia activa en todos los módulos (uno de los usos ha sido el de "foro de dudas" para canalizar cuestiones tanto técnicas como de contenidos que a los estudiantes se les fueran presentando); otros elementos han sido parte de los objetivos concretos de algunos de los módulos, por ejemplo, las infografías y tableros digitales del módulo II o los mapas mentales del último módulo, el del "Proyecto final" en la semana 7 y 8.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



En el ítem número 8 de la encuesta se pregunta, precisamente, por los recursos que configuran el diseño del ecosistema en el que los estudiantes tienen que desenvolverse. El ítem es la siguiente:



8. Participar en las actividades del curso, me ha hecho valorar... Escala: 1 (nada útil) a 4 (muy útil).

Figura 62. Encuesta de valoración de los recursos

Uno de los ítems de la encuesta, el 19, correspondía a la traslación de estos elementos y herramientas al aprendizaje en línea de español como futuros tutores. La pregunta concreta era la siguiente:



19. En una clase de español, de ELE, valora la utilidad de implementar los siguientes herramientas y elementos para el diseño de un entorno en línea:

Figura 63. Encuesta de valoración del entorno

Los elementos listados eran idénticos a los de la pregunta del ítem 8:

- Los foros
- Los vídeos en el foro "Presentaciones"
- Los vídeos de presentación de las tutoras
- Las insignias de "Contenidos"
- La insignia de "¡A tiempo!"
- El blog personal como portfolio
- Las infografías y tableros digitales
- El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado
- El WhatsApp
- Las wikis
- La gamificación en el módulo de evaluación

Olga Juan Lázaro

207

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



El mapa mental en el Proyecto Final
La videoconferencias
La red Twitter

Otras dos preguntas completan esta valoración cualitativa, el ítem 23 pretende ahondar en los aspectos más interesantes o positivos para los estudiantes; y el ítem 24, por el contrario y con el ánimo de complementar esta visión, cuestiona a los participantes sobre los aspectos menos interesantes o negativos.



23. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido más interesantes o positivos? ¿Por qué?

24. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido menos interesantes o son negativos? ¿Por qué?

Para el análisis de las respuestas abiertas, los ítems 23, 24 y 25, hemos seguido el protocolo de análisis temático descrito (Braun & Clarke, 2006).

Olga Juan Lázaro

208

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.3.3. Revisión encuesta edición del curso 2020

La encuesta fue revisada con el objetivo de introducir las mínimas variaciones y poder sumar resultados totales, aun así era necesario llevar a cabo una revisión en los siguientes términos:

- La pandemia y la generalización de las videotutorías para reemplazar la clase presencial cara a cara durante el confinamiento internacional, con sistemas que se popularizaron como Zoom, Meet, Teams, etc., llevó a considerar al equipo docente la necesidad de incluir las videotutorías.
- La introducción de nuevas herramientas integradas en el curso, por ejemplo, la red FlipGrid que se sirve de breves vídeos como medio de interacción (integrado como interacción en el “Foro de presentaciones”); o el muro digital Padlet embebido en los blogs del grupo.
- La comunicación presentada en el XI CIDU Congreso Internacional de Docencia Universitaria publicada en las actas (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021a), así como el artículo aceptado en la revista Pixel-Bit (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021b) implicaron una discusión profunda sobre el análisis de los resultados de la edición 2019 del curso, que ayudaron a vislumbrar el potencial el uso del blog personal en la investigación para fomentar la competencia de autorregulación, así como fortalecer el papel jugado por las insignias.

Se suscitaron nuevos interrogantes, ¿teníamos que ampliar el alcance de la investigación? ¿Teníamos que introducir nuevos ítems en la encuesta?

Con la mirada puesta en las fases establecidas en la IBD, se produjo la primera una fase iterativa de revisión de resultados y reajustes en el diseño de la investigación para implementar en la próxima acción formativa prevista en el estudio longitudinal.

Con este encuadre, se introdujeron nuevos ítems específicos que interpelaba a los estudiantes por las funciones y el peso del e-portafolio en el proceso de aprendizaje. También se introdujo un ítem abierto sobre la evolución del uso del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

e-portafolio durante el período de las 8 semanas que dura el curso, siguiendo la estela del correo “pasado el ecuador del curso” que resultó tan rentable.

En total, se han ampliado los ítems hasta un total de 37. Los nuevos ítems sobre las funciones del e-portafolio son los siguientes:



17. El blog personal o e-portafolio ayuda a construir las EVIDENCIAS o MUESTRAS en el proceso de aprendizaje. *

19. El blog personal o e-portafolio ayuda al tutor y al alumno al proceso de EVALUACIÓN. *

20. Describe la evolución del e-portafolio o blog personal en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

30. Analiza y valora la utilidad que pudiera tener para ti como docente de ELE el e-portafolio en tu aula virtual. *

Tabla 9. Ítems incorporados sobre el e-portafolio en la edición 2020 tras el análisis de los resultados de la IBD en la edición de 2019.

De la misma forma que se valoró incluir el ítem 20, se optó por incluir un ítem homólogo para el correo ecuador del curso, sobre todo porque en la edición 2020, hubo escasa respuesta a este instrumento, por lo que se valoró positivamente reiterar la misma pregunta en la encuesta 2020.

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

El formato de la encuesta en la edición 2020 se mantuvo para la edición 2021.

Olga Juan Lázaro

210

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

4.2.4. Metodología de estudio 4. Análisis cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas

En el diseño de los instrumentos de investigación, se concibieron inicialmente dos hitos principales de carácter cualitativo, uno articulado a través de un correo “pasado el ecuador del curso”; y el otro hito consistió en la inclusión de una serie de preguntas abiertas en la encuesta final del curso. Durante la edición del curso 2020, de la mano de la discusión suscitada en torno a la necesidad de enriquecer las evidencias cualitativas ante las comunicaciones presentadas en congresos y las actas y artículos escritos, se decidió incorporar una nueva metodología, las entrevistas personales.

El procedimiento ha pasado por los siguientes pasos:

1. Diseño del guion de la entrevista. Revisión por experto en innovación educativa y metodologías de investigación de la Universidad de La Laguna.
2. Apertura de incidencia en la Universidad ULL para poder grabar con la tecnología Google MEET las entrevistas. Aval del director de tesis.
3. Se ha gestionado la convocatoria por correo electrónico y se han concretado las citas a través de Doodle, que permite visibilizar los huecos de agenda y que los convocados puedan seleccionar sus franjas horarias disponibles de forma dinámica.

Olga Juan Lázaro

211

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

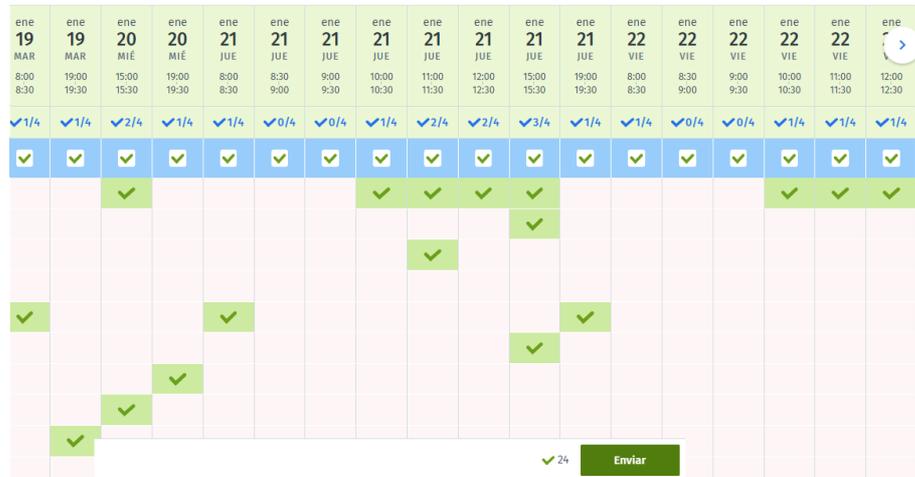


Figura 64: Vista de la herramienta Doodle para planificar las entrevistas según la disponibilidad de la entrevistadora y los participantes.

- Las entrevistas han sido realizada mediante el sistema MEET de Google, solicitándose permiso expreso a los participantes para grabar y usar los datos proporcionados.

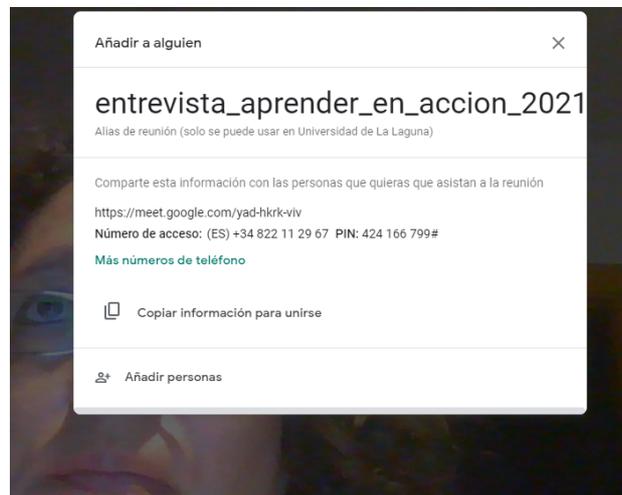


Figura 65: Vista de la herramienta Meet Google para realizar las entrevistas individuales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5. Posteriormente, hemos llevado a cabo un estudio de posibilidades para automatizar la transcripción. Las herramientas seleccionadas han sido dos sistemas de transcripción:

- a. <https://dictation.io/speech> con una interfaz muy sencilla de usar. Se activa el vídeo que quiere ser transcrito y se presiona el botón "start". En el bloc empieza a registrarse todo el diálogo como si fuera una sola frase. Reproducimos a continuación una imagen de la misma:

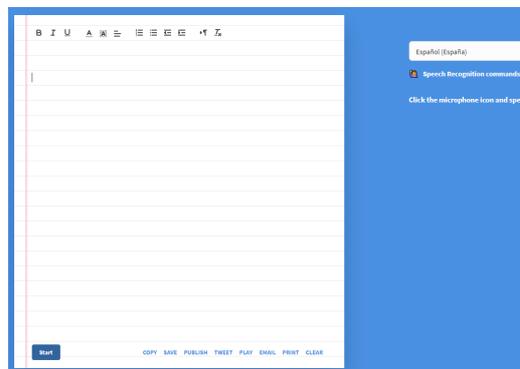


Figura 66. Vista de la herramienta Dictation.io para realizar las transcripciones de las entrevistas.

- b. y el sistema de "Dictado de Voz" de Google (el acceso es a través del propio documento de Drive, siguiendo la ruta Herramientas/Dictado de voz. Aparece un icono en pantalla y se activa clicando encima. A continuación incluimos una captura de pantalla:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

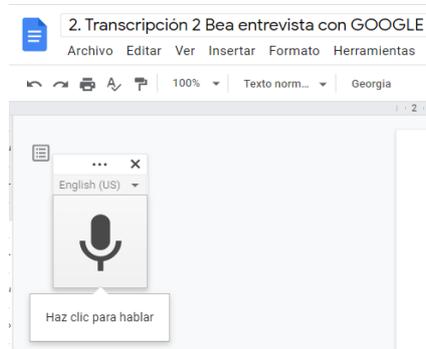


Figura 67. Vista de la herramienta Dictado de voz de Google para realizar las transcripciones de las entrevistas.

6. Depuración de los textos obtenidos de la transcripción automática.

Esta depuración consiste en identificar y separar las intervenciones de entrevistador y entrevistado, introducir signos de puntuación que hagan comprensible el contenido, corregir el texto e introducir los segmentos del discurso que no han sido transcritos por la herramienta automática (se detectó que debido a la rapidez, variante dialectal de los entrevistados -teníamos colombianos, venezolanos, mexicanos, españoles, murcianos...- las lagunas que se producían podían ser más o menos significativas llegando en algunas ocasiones a tener que realizar la mayoría de la transcripción manualmente).

Para la categorización y etiquetado, se ha seguido el protocolo de la metodología denominada “análisis temático” (Braun & Clarke, 2006; Magadán-Díaz & Rivas-García, 2022), según se ha detallado en este capítulo.

Las entrevistas han sido semiestructuradas, con un diseño previo de las preguntas que íbamos a realizar pero sin acotar las respuestas, concediendo total libertad a los entrevistados en cuanto a las respuestas y la duración de las mismas. La invitación remitida a los entrevistados contempla la posibilidad de ser rechazada

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



de forma fácil, evitando que nadie tenga que justificar su no participación, ya que es totalmente voluntaria. Este fue el correo remitido:

ASUNTO: EVA_invitación a entrevista en MEET_objetivo investigación

Querida Eva:

Lo primero, desearte el mejor 2021 posible, que nos venga con salud, trabajo y creatividad. Confío en que tú y los tuyos estéis bien.

Me pongo en contacto contigo para invitarte a participar en una entrevista en línea relacionada con el curso de tutores AVE Global. La duración será, aproximadamente, unos 10 minutos.

La entrevista versará sobre los aspectos identificados en la tabla inferior. Si te apetece, por tu experiencia, comentar algún otro aspecto no incluido, solo tienes que añadirlo en la siguiente tabla o en el mismo momento de la entrevista.

Te adjunto un enlace a Doodle para que puedas marcar tu disponibilidad en el horario que más te convenga. Si **no** puedes participar, no te preocupes, no hace falta que respondas a este correo.

https://doodle.com/poll/5pp7e4f6f3hpb9uq?utm_source=poll&utm_medium=link



Mil gracias anticipadas por tu disponibilidad. Si deseas recibir información sobre los resultados, estaremos encantados de remitirlos en cuanto estén disponibles.

Olga Juan Lázaro

215

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Un abrazo,

Olga Juan-Lázaro

Guión de la entrevista.

*En la columna de la derecha, marca solo si prefieres **NO** tratar el tema en la entrevista o también lo puedes indicar durante el transcurso de la misma, siempre hay temas/aspectos de los que uno no tiene tanto que aportar.*

Primero, vamos a hablar de **sensaciones**:

1. ¿Cómo te has sentido en este curso?
2. ¿Crees que se puede “estar presente” en un curso a distancia? Dicho de forma más técnica, ¿crees que se puede mantener una relación telepresencial o de gran interactividad comunicativa en un curso a distancia? ¿Cómo se puede organizar?
3. Qué términos de los siguientes elegirías u otros: cercanía, presencia, distancia insalvable, compañerismo, lejanía, cada uno a lo suyo...

Vamos a entrar en **cuestiones más técnicas**:

4. ¿Qué has descubierto con el **aprendizaje asíncrono**? ¿Supone un plus o es un atraso en el e-learning? ¿Qué crees que aporta a la experiencia de e-learning?
5. En el curso, se han incluido propuestas para desarrollar la **competencia de “autorregulación”** en el aprendizaje. ¿Con qué elementos se ha apoyado en el curso y cuáles te han resultado más y cuáles menos útiles? La autorregulación se define como “*un proceso activo en el cual los sujetos establecen que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos*” (Rosário et al., 2014). En el DigCompEdu de la Comisión Europea (Redecker, 2017) la autorregulación se identifica como una de las cuatro competencias en el área de “Enseñanza y aprendizaje”,

Olga Juan Lázaro

216

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



en estrecha relación con el fomento de la autonomía del aprendiente y la motivación.

6. **“Aprender a aprender”** y **“aprender haciendo”**, ¿con qué estrategias, instrucciones o propuestas se ha desplegado este enfoque en el curso?

7. ¿Cuáles son los **efectos que tiene la gamificación** en el aprendizaje del alumnado en los cursos en línea?

Y, por último, hablemos de **e-learning o enseñanza en línea** como modalidad de aprendizaje:

8. ¿Cuáles son los aspectos, características o dimensiones de un curso a distancia para que tenga calidad pedagógica?

a. ¿Cuáles son sus potencialidades y aspectos positivos?

b. ¿Y sus limitaciones o aspectos negativos?

Otras **sensaciones y aspectos** que te gustaría aportar a la entrevista.

Deseo recibir información sobre los resultados:
Sí, me interesa. / **No** hace falta.

Figura 68. Vista de las entrevistas individuales.

Del total de los 36 profesores en formación en la edición 2020, en la entrevista participaron 15, lo cual representa un 41,66% del total. En total se han realizado 15 entrevistas, acumulando un total de 267 minutos de grabación.

Olga Juan Lázaro

217

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 5. Resultados de la investigación longitudinal: método mixto

En este capítulo describimos la población participante a lo largo de los tres años que llevamos a cabo la impartición del curso de “Acreditación de tutores AVE Global”.

A continuación, exponemos los resultados de cada una de las ediciones atendiendo a las técnicas e instrumentos de recogida de datos descritos, para concluir el capítulo con la integración de resultados de las tres ediciones.

5.1. Población participante: perfil demográfico

En el transcurso de las tres ediciones del curso, el número de alumnos varía de un año a otro, siendo el año 2020 el que tuvo mayor demanda, coincidiendo con el confinamiento de la pandemia internacional por la Covid-19 y la orientación de toda la sociedad a la formación en línea.

En total se inscribieron en los cursos un total de 82 individuos entre las tres ediciones 2019, 2020 y 2021, de los cuales cada año un estudiante no llegaba a entrar en la plataforma AVE, y de uno a tres estudiantes abandonaban en el primer módulo. En el año 2020 también nos encontramos con un estudiante que abandona en el módulo II. Para la investigación, se consideran un total de 73 sujetos participantes, lo cual representa un 89% del total de inscritos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Gráfico 1: Total de estudiantes inscritos en los cursos ediciones 2019, 2020 y 2021.

Los datos sobre el perfil demográfico se obtienen del vaciado de la encuesta. En ella encontramos que el 85% de los participantes son mujeres y el 15% son hombres.

Respecto a la edad de los participantes, el mayor tanto por ciento está representado en la franja de edad que va de 36 a 45 años, siendo un 44% los estudiantes que tienen entre 20 y 36 años. Un 7% de participantes se encuentra por encima de los 55 años. En la siguiente figura se aprecia la distribución por edades:

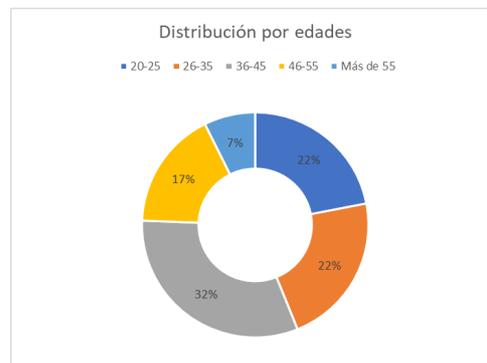


Gráfico 2. Rango de edades de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021

Olga Juan Lázaro

219

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Es interesante destacar el perfil internacional de los participantes, a lo que se suma que, debido al desempeño profesional, pueden encontrarse ejerciendo de profesores de español en el extranjero. En total, el 54% son españoles; un 21% proceden de diversas nacionalidades (argentina, colombiana, guatemalteca, mexicana, italiana, boliviana, brasileña, chilena y camerunesa). Un 4% prefiere no responder.

Los países de residencia son España, Argentina, Francia, Dinamarca, Italia, Taipéi, Suiza, Singapur, Irlanda y Nigeria.

En general, es un colectivo a nivel académico muy bien formado. La mayoría ostenta el grado de máster (un 67,5%) a cuya cifra habría que sumar el 22,5% de licenciados (cuya convalidación en el Espacio Europeo de Educación superior equivaldría al grado máster). En los extremos nos encontramos con que el 5% tienen el título de grado y el otro 5% es doctor. En la figura inferior se aprecia esta proporción:



Gráfico 3. Nivel de estudios de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021

Olga Juan Lázaro

220

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Respecto a la experiencia docente, la mayoría tiene más de 6 años, donde hemos distinguido dos franjas (de 6 a 10 años y más de 11 años). El otro gran colectivo lo ocupan los tutores en formación que tienen entre 1 y 5 años de experiencia.

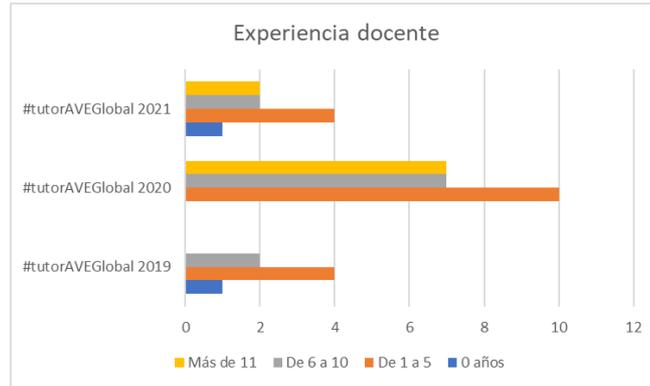


Gráfico 4. Experiencia docente de los participantes en las ediciones 2019, 2020 y 2021.

Olga Juan Lázaro

221

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.2. Edición curso 2019: evidencias y datos

La primera edición en la que se implementan los recursos didácticos diseñados para la IBD se obtienen los datos del vaciado de los blogs personales como e-portafolios, del correo interno de la plataforma AVE y del cuestionario final. Consignamos a continuación los resultados obtenidos.

5.2.1. Ed-2019 Insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios

En el primer año de la IBD, se observa que si bien los estudiantes comienzan en el módulo I con un seguimiento que alcanza el 75% de quienes se cuelgan la insignia ¡A tiempo!, desciende hasta el 56% en el módulo II. Se mantiene esta cifra por debajo en los módulos III, IV y V, para sobrepasar el porcentaje iniciado en el módulo I al llegar a los módulos VI-VII, donde asciende hasta el 88% el porcentaje de alumnos que lucen la insignia.

En los módulos finales, el VIII y el Proyecto final se mantiene el porcentaje del 81% representado por los alumnos que terminan los respectivos módulos en el plazo indicado.

A continuación vemos los resultados pintados en gráficos por módulo, donde el color naranja representa los que han conseguido mantener el plan de trabajo, y en azul, los que no han conseguido subir las insignias a su blog personal en la fecha indicada (lo cual puede significar que ha sido al día siguiente, no necesariamente muchísimo tiempo después).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

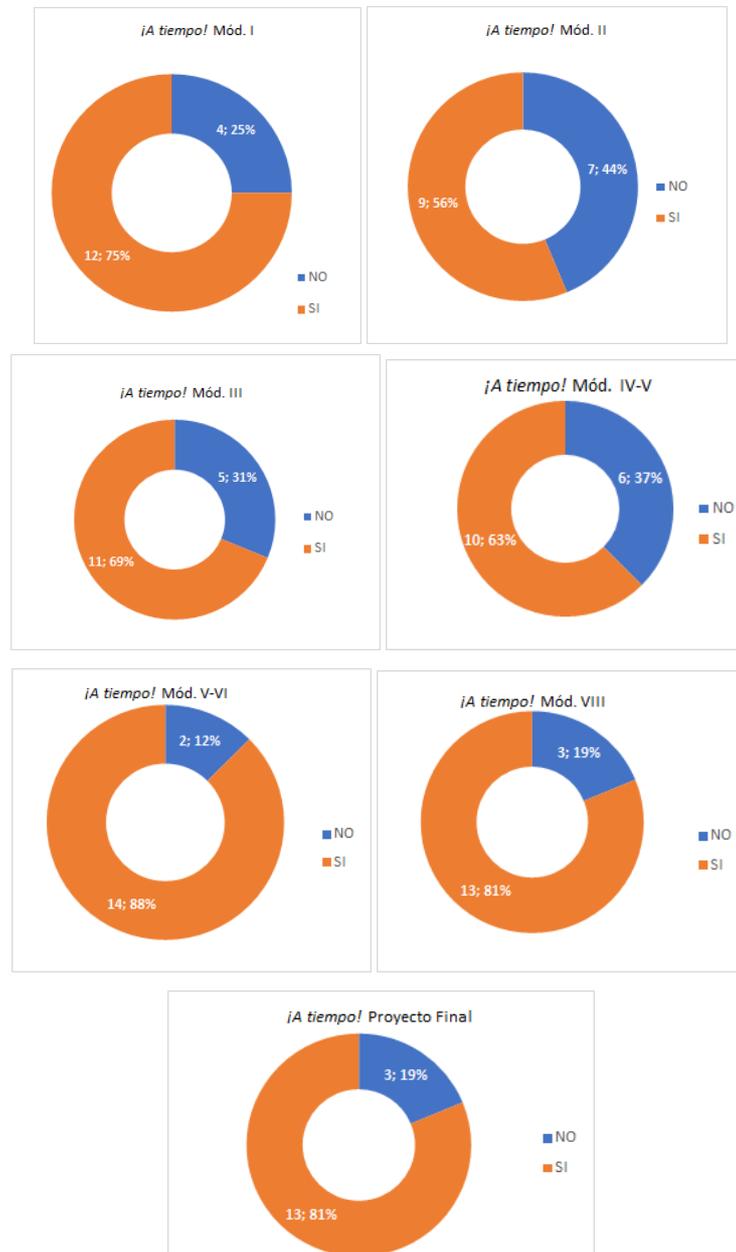


Gráfico 5. Resultados de obtención de las insignias "¡A tiempo!". Edición 2019

Olga Juan Lázaro

223

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Los cursos en línea, precisamente por depender de la tecnología, están sujetos a imprevistos relacionados con las conexiones y los servicios de mantenimiento de los servidores. En nuestro caso, durante el curso, se produjo un imprevisto en el módulo III que llevó a su tutora en coordinación con la directora del curso a extender el plazo de entrega del mismo. En el módulo del proyecto final la fecha se hizo extensiva al plazo de finalización del curso, alargando el plazo de entrega dos días más. Como se aprecia en las gráficas, al final del curso es cuando mayor número de estudiantes manifiestan una mayor adscripción al ritmo del mismo.

Olga Juan Lázaro

224

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: <i>María Olga Juan Lázaro</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
<i>Manuel Area Moreira</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
<i>María de las Maravillas Aguiar Aguiar</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.2.2. Ed-2019 Correo “Pasado el ecuador del curso”

El diseño de este instrumento de recogida de datos cualitativos, se concibe como una herramienta grupal, aun así, en el volcado de datos se observa que los estudiantes optan por diferentes canales de comunicación de la plataforma para responder, los cuales son tenidos en cuenta para recopilar las evidencias.

El correo interno remitido a través de la plataforma AVE tuvo 9 respuestas seleccionando este mismo canal, es decir, el correo. 2 respuestas fueron individuales (los alumnos respondieron dirigiéndose solo a la tutora) y 7 respuestas tuvieron como destinatarios todos los miembros del grupo. Cabe mencionar que 2 correos fueron remitidos por el mismo estudiante.

Por otro lado, 1 estudiante decidió responder incluyendo la reflexión a esta pregunta en su blog personal en vez de la lista de distribución del correo prevista. En este grupo consideramos pertinente incluir la reflexión de 1 alumno llevada a cabo por iniciativa propia al principio del curso y expresada en su blog personal, debido a la similitud en los objetivos perseguidos. En total fueron, por lo tanto, 11 respuestas.

Aceptando estas consideraciones, contamos con 11 evidencias en las que se reflexiona explícitamente sobre la evolución del impacto de las insignias en el proceso de aprendizaje, lo cual representa un 68,75% de muestras respecto al número de participantes en el curso. Si tenemos en cuenta que 2 alumnos participaron 2 veces, el total de alumnos participantes asciende al 56,25%.

En el análisis se desprende en general cierta **sorpresa por el efecto que este recurso provoca tanto por lo inesperado de su uso en un curso de formación**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

de profesores como por los prejuicios previos sobre el uso de elementos de gamificación y puntajes que los participantes podían haber acuñado.

El procedimiento que hemos seguido en el descrito en el capítulo “técnicas e instrumentos de recogida de datos”, anonimización las respuestas con códigos que identifican su procedencia y un orden consecutivo, C-1 (“correo 1”) para las respuestas al correo y las que provienen de los blogs personales, C-10/B (“correo 10/Blog”). En la categorización se ha seguido el protocolo del análisis temático de (Braun & Clarke, 2006). Las tres tablas generadas en el análisis del 2019, “T1.Características, usos, funciones insignias”, “T2. Riesgos” y “T3. Aspectos diversos” están disponibles en los anexos.

En la tabla 1 “Características, usos, funciones insignias”, las categorías más destacadas has sido la de “**motivación**” y la de que las insignias constituyen “**un incentivo más: un premio. Positivas**”, identificadas ambas por casi tres cuartas partes de los participantes (el 72%).

La siguiente categoría está etiquetada como “**organizarse para seguir el ritmo y priorizar**” del curso apuntada así por más de tres quintas partes de los participantes (expresado en diferentes literales dado que era una respuesta abierta que hemos incluido en la misma categoría, que agrupa los literales “*Organización/focalizar prioridades/dedicar el tiempo que haga falta/Conseguir buen ritmo de trabajo/reflexión sobre el paso del tiempo/Uno sigue el ritmo adecuado y va cumpliendo los pasos*”).

Se produce un salto importante en la siguiente categoría, representada porque las insignias representan “el punto final” apuntado por algo más de una cuarta parte de los usuarios.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



A continuación se ejemplifica la etapa de tratamiento de datos cualitativos en la siguiente tabla:

Edición 2019_ Tabla 1. Características, usos, funciones insignias	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5	C-6	C-7	C-8	C-9	C-10/B	C-11/B
Etiqueta: Motivación	x	x		x	x			x	x	x	x
Etiqueta: Un incentivo más: un premio. Positivas Representa un trofeo conseguido/Me lo he ganado/Un premio/ Un incentivo más/Feliz del logro/ Llego a ansiar conseguirlo/ Encantado colgar mis insignias/quiero conseguir las y colgarlas/Son positivas	x	x	x		x		x		x	x	x
Etiqueta: Organizarse para seguir el ritmo y priorizar Organización/focalizar prioridades/dedicar el tiempo que haga falta/Conseguir buen ritmo de trabajo/reflexión sobre el paso del tiempo/Uno sigue el ritmo adecuado y va cumpliendo los pasos		x	x	x	x		x			x	x

Tabla 10. Vista de la categorización y etiquetado de los datos cualitativos obtenidos en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2019.

En la tabla denominada "T2. Riesgos" (adjunta en los anexos) los participantes apuntan entre sus reflexiones las desventajas que podrían producirse en la

Olga Juan Lázaro

227

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

reacción de los estudiantes que, por circunstancias, no pueden seguir el ritmo del curso, y que dado que este valor se haya especialmente puesto en relevancia por el diseño del propio ecosistema digital creado, pueda desalentarlos más. Algún estudiante apunta que este hecho podría conducirlos a abandonar el curso.

Otras desventajas potenciales que aprecian en las insignias son que los estudiantes desvíen la atención al resultado, amenazando el verdadero valor que se les presupone en el proceso. Ellos prevén una posible “autoevaluación positiva engañosa” o consideran que podrían llegar a fomentar la “competitividad”, vista como un aspecto negativo. También prefieren que no sean públicas más allá del grupo, aludiendo a que en el curso se anima al uso de la red Twitter.

Dado que el correo está abierto a todo el grupo, algunos estudiantes toman el testigo para responder a estas reflexiones, mostrando proactividad y desencadenando una verdadera interacción asíncrona. Entre las respuestas a la potencial desmotivación que podría provocar la insignia “¡A tiempo!”, ellos lanzan una pregunta retórica indicando, como respuesta, que la situación no variaría con o sin insignias porque la ausencia de insignias no anima a los alumnos con ritmo más lento. Otros estudiantes estiman que podría justo provocar el sentimiento contrario en los alumnos rezagados, ya que al haber dos insignias, **siempre van a conseguir la de “¡Contenidos!”**, que es lo realmente importante, destacando en este sentido, lo **pertinente de haber diseñado dos insignias**. Consideran que este hecho es “motivador” en sí mismo. En un alarde de dar continuidad a la metáfora en el enfoque gamificado, proponen diseñar una nueva insignia de motivación para este grupo de alumnos que llevan diferente ritmo de trabajo pero que consigan su insignia “Contenidos”.

Respecto al aspecto del **puntaje** (referido por autores como (Batlle & Suárez, 2019) como “puntificación”) , en una de las respuestas se comenta que el hecho de que **las insignias no tengan puntos “está bien”** por lo que parece excluir esa posible connotación competitiva. Esta valoración positiva iría en consonancia con

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



la propuesta de que se **reserven para el ámbito privado**, es decir, para ser colgadas en los blogs personales y portafolios. En el curso se animaba también a publicar las insignias en sus perfiles de Twitter.

Como anécdota, es interesante mencionar una función atribuida a las insignias que no se encuentra entre nuestros objetivos de investigación. Una respuesta alude a que el uso de insignias es **beneficioso para el tutor** como un indicador de que el trabajo se considera entregado por parte del alumno y está listo para ser valorado o corregido por el tutor del curso.

Olga Juan Lázaro

229

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.2.3. Ed-2019 Cuestionario final

La encuesta se ha remitido al final del curso, siendo siete los participantes del total de quince alumnos, lo cual representa un 47%. Para poder valorar las insignias y la gamificación en su contexto, conviene conocer cuál es la opinión de los estudiantes sobre cada uno de los elementos implementados.

Dado que nuestro interés en la investigación se centra en el impacto de las insignias en el proceso de aprendizaje, vamos a pasar a exponer los resultados obtenidos en el vaciado del cuestionario final.

El 100% de los alumnos consideran que las insignias ayudan a “**reflexionar sobre las tareas del módulo**”, de este porcentaje el 86% está “totalmente de acuerdo”, según se aprecia en el gráfico siguiente:

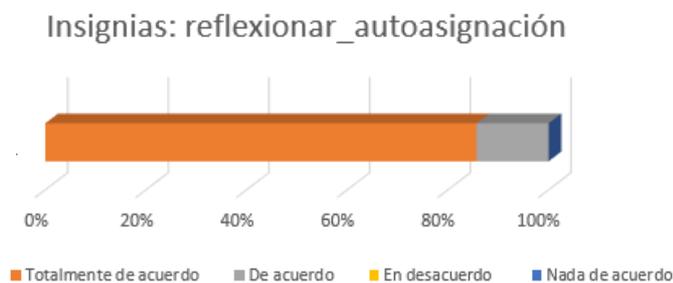


Gráfico 6. Valoración de las insignias cuando las autoasignan para reflexionar.
Edición 2019.

Las siguientes funciones con más consenso son las que indican que las insignias fomentan la “**autorregulación**”, indicando que la insignia “Contenidos” apoya la sensación de “**poner punto final**” mientras que la de “¡A tiempo!” tiene un impacto en promover la intención de “**seguir el ritmo del curso**” de un 86%, de los cuales el 71% está “totalmente de acuerdo”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Insignias: autorregulación

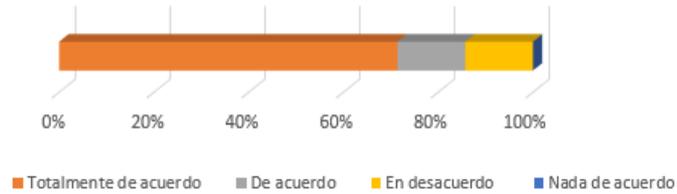


Gráfico 7. Valoración de las insignias para la "autorregulación". Edición 2019.

Insignias: son un punto final

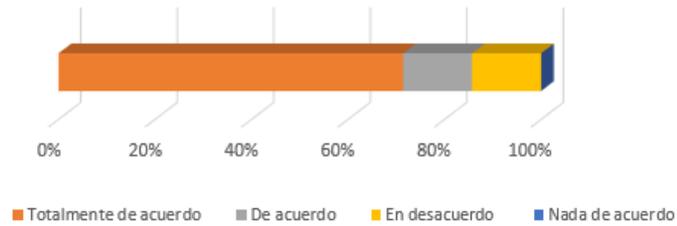


Gráfico 8. Valoración de las insignias como "punto final". Edición 2019

Insignias: un reto seguir el ritmo

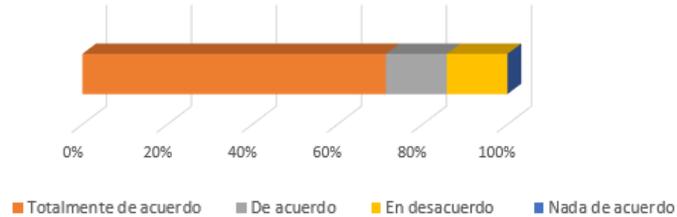


Gráfico 9. Valoración de las insignias como "un reto para seguir el ritmo" del curso. Edición 2019.

Olga Juan Lázaro

231

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Respecto a considerar las insignias “motivadoras”, el 71% se pronuncia a favor con un rotundo “totalmente de acuerdo”, el mismo porcentaje que proyecta en las mismas la función de “son un logro en sí mismas”

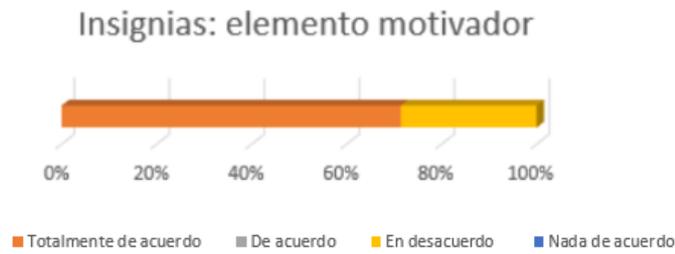


Gráfico 10. Valoración de las insignias como “elementos motivadores”. Edición 2019.

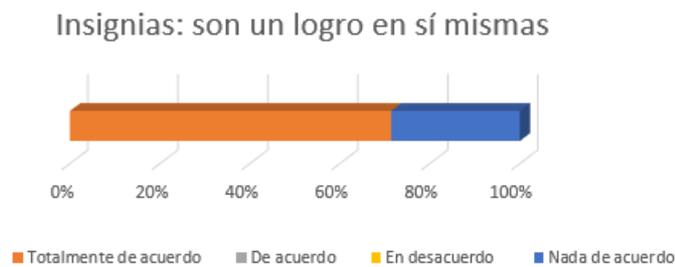


Gráfico 11. Valoración de las insignias como “un logro en sí mismas”. Edición 2019.

Para terminar, según los participantes, las insignias no son tan útiles para “monitorizar” el aprendizaje, aunque un 57% manifiesta estar “totalmente de acuerdo” en otorgarles este valor.

Olga Juan Lázaro

232

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 5353043	Código de verificación: CqUtL8W6
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Insignias: monitorizar el proceso

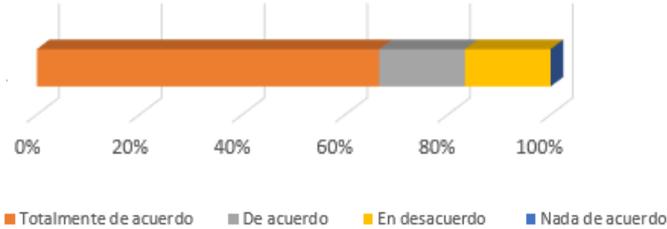


Gráfico 12. Valoración de las insignias para “monitorizar el proceso” de aprendizaje. Edición 2019.

Para terminar, solo nos resta comentar que habría sido deseable contar con mayor número de participación en la encuesta, situado en el 46,6% del total de estudiantes del curso como hemos visto. El hecho de que las fechas coincidieran con el final del cuatrimestre en el mes de diciembre, puede haber incidido, dado que la dispersión entre los estudiantes (muchos profesores en ejercicio) se encontraban con las evaluaciones finales o en desplazamientos a sus países de origen por la proximidad al periodo vacacional navideño (como se ha visto en la presentación del perfil de participantes muchos residen en el extranjero).

Olga Juan Lázaro

233

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3. Edición curso 2020: evidencias y datos

En la edición del 2020, además de aplicar los instrumentos de investigación de la edición anterior, se añadieron las “entrevistas semiestructuradas”. A continuación, se ofrecen los resultados del volcado de datos.

5.3.1. Ed-2020 Insignia “¡A tiempo!” en los e-portafolios

Tal y como se diseñaron, y según fueron aplicadas en el primer curso en el que se implementaron, se ha mantenido el procedimiento del volcado de datos respecto a las insignias, consignando “SÍ” si los alumnos han colgado la insignias en la fecha marcada en el calendario del curso o por las tutoras. Y “NO” si no han subido la insignia ¡A tiempo!

En este caso, hay que señalar que en la casuística nos hemos encontrado con estudiantes que han colgado la insignia posteriormente a la fecha prevista en el calendario del curso, aunque ellos mismos han indicado en el blog personal que habían terminado a tiempo y le han dado relevancia significativa a esta situación. Se interpreta así porque lo han consignado expresamente. En estos casos, se ha contrastado la información con el resto de evidencias del curso y se han consignado como “SÍ”.

De cara a la recogida de datos para la investigación la participación es del 100% de estudiantes que realizan el curso, según las consideraciones realizadas en el epígrafe “Población participante: perfil demográfico”.

Pasamos a continuación a presentar los resultados obtenidos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



El módulo I prácticamente el 90% (en concreto el 89%) de los estudiantes consiguen su insignia ¡A tiempo! Hay que tener en cuenta que en esta edición del curso se han introducido modificaciones en la guía del módulo I.

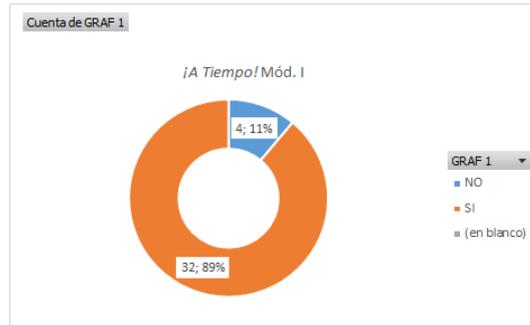
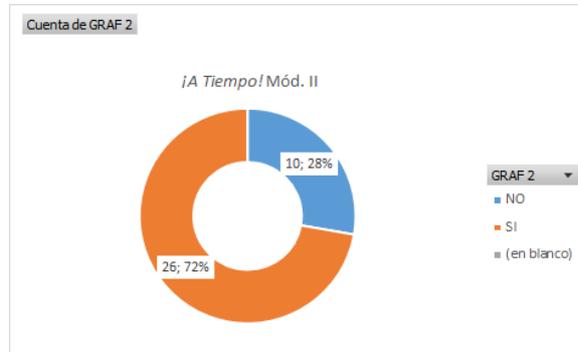


Gráfico 13. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en módulo I. Edición 2020.

En el módulo II el porcentaje se sitúa en el 72%. Este ritmo se mantiene durante los módulos III, IV-V



Olga Juan Lázaro

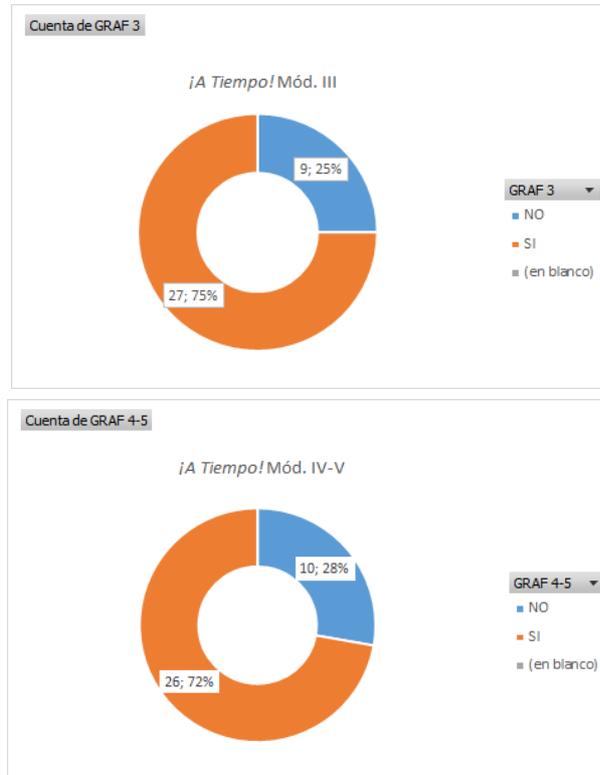
235

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Gráficos 14. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos II, III y IV-V.
 Edición 2020.

En el módulo 6-7 se incrementa ligeramente, situándose en un 78% los alumnos que recuperan el ritmo de aprendizaje en los módulos VI-VII para ascender hasta casi un 90% en el módulo VIII, lo que podemos interpretar como una toma de conciencia de los alumnos queriendo encarar el proyecto final del curso con perspectiva.

Olga Juan Lázaro

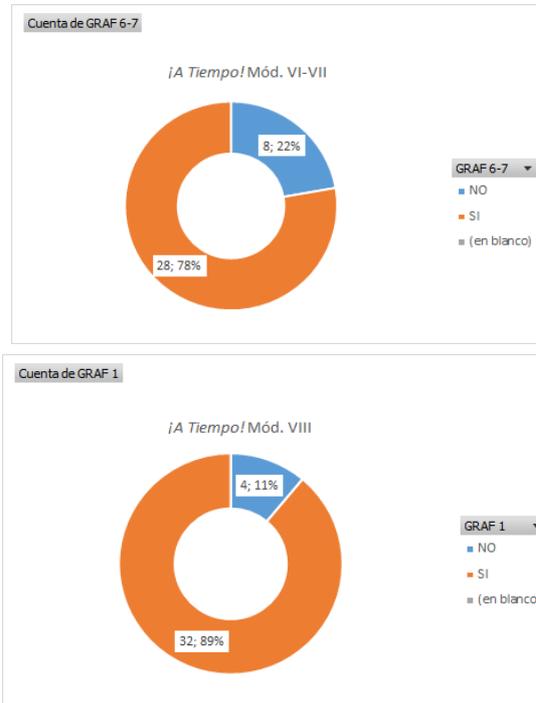
236

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Gráficos 15. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos VI-VII y VIII.
 Edición 2020.

En esta edición del curso, en la planificación general se estableció una semana más de plazo para la entrega del proyecto final, incrementándose además en una semana de margen para gestionar el cierre del curso con los comentarios al proyecto final o la wiki intercultural de despedida, entre otras cuestiones académicas y administrativas. No es de extrañar, por lo tanto, que en la primera semana de plazo el porcentaje de alumnos que entrega el proyecto descienda, aunque nos sorprende que casi **el 70% lo entregue en el primer plazo**, lo cual consideramos un dato muy positivo.

Olga Juan Lázaro

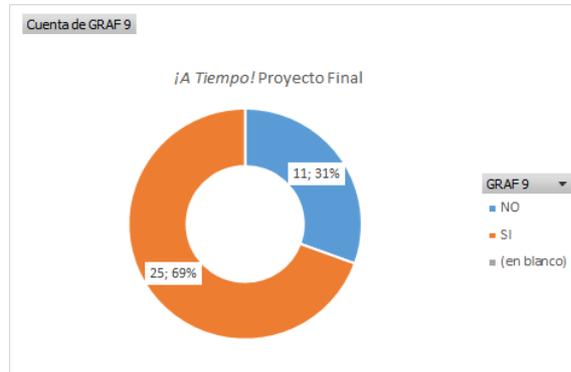
237

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Gráficos 16. Obtención de la insignia "¡A tiempo!" en el proyecto final. Edición 2020.

Olga Juan Lázaro

238

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3.2. Ed- 2020 Correo “Pasado el ecuador del curso”

En este caso, al ser un grupo mucho más numeroso, la casuística para la recogida de datos se dispersó entre diferentes herramientas utilizadas en el curso. Este hecho puede deberse a las mismas instrucciones del curso, en el que les animamos a colgar en su blog personal o e-portafolio las reflexiones metalingüísticas que les vaya suscitando la participación del curso. La reflexión se extendió a otras herramientas del ecosistema digital, como wikis, foros e, incluso, la red Twitter.

En esta edición 2020, se van a considerar un total de 11 respuestas aportadas por los profesores, considerando tanto las respuestas al correo remitido por la tutora como las respuestas que se incorporan en los blogs personales. Las consideraciones que se tienen en cuenta para la toma de decisiones son las siguientes:

- 8 respuestas directas al correo “pasado el ecuador del curso”: 5 individuales y 2 grupales más 1 respuesta en correo interno en los comentarios del Proyecto Final (que integra en su propuesta).
- 3 comentarios en blogs personales con alusiones directas al correo remitido, como, por ejemplo, “para responder al correo de Olga”.

Del total de respuestas indicadas, más de tres cuartas partes (el 82%), identifican las insignias como la **meta y reconocimiento del esfuerzo realizado durante el módulo**, como un refuerzo de las tareas realizadas, que se agrupan bajo la categoría “**meta y refuerzo**”. Podemos relacionarlas con la siguiente etiqueta, las **insignias con “motivadoras”**, de cuyo literales destacamos el de “tienen poder”, debido a su carga significativa si lo ubicamos en el contexto del proceso de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



aprendizaje individual del estudiante. Esta etiqueta ha sido identificada por casi tres cuartas partes, lo cual la sitúa con una aceptación porcentual del 73%.

La siguiente función que otorgan a las insignias más de tres quintas partes de los participantes, es que **ayudan a regular el ritmo de dedicación al curso**, es decir, a gestionar el tiempo de forma disciplinada en pro de la consecución de los objetivos e hitos establecidos. En total, el 64% valida este objetivo de forma espontánea agrupado bajo la categoría “**autodisciplina para gestionar el tiempo: reguladoras**”.

Las dos últimas etiquetas identificadas en el análisis es interesante analizarlas conjuntamente, una se refiere al **orgullo “individual”**, que reconocen sentir casi la mitad de los tutores en formación (el 45%), y la otra es la de sentir cada uno el **orgullo como “grupo”**, explayándose en expresiones que puedan identificar la sensación de que las insignias tienen un efecto motivador sobre el grupo como colectivo y que permite que todos consigan aprender, compartir y esa meta juntos. Aunque la etiqueta de “**sensación de logro colectivo**” es la de menos adscripción, está abanderada por más de una cuarta parte de los participantes (el 27%), podemos anticipar que siendo conscientes de que la sensación requiere de prolijidad de la explicación, como un valor novedoso o inesperado que han provocado la inclusión de las insignias en el itinerario de aprendizaje.

A continuación, se presenta el ejemplo de volcado y tratamiento de categorización y etiquetado en una tabla que recoge los aspectos comentados.

Olga Juan Lázaro

240

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

2020_Tabla 1. Características, usos, funciones insignias
Fuente: correo "pasado el ecuador del curso" edición 2019
Etiqueta: Meta y refuerzo <i>Refuerzo/reconocimiento al esfuerzo/meta/El Trofeo terminar un viaje/ Recompensa/ incentivo/ premio</i>
Etiqueta: Motivadoras: tienen poder <i>Fantástico/Motivadoras/genial/me encantan/dan mucho gusto/animan a seguir/ilusiona/ Son positivas/ tienen poder</i>
Etiqueta: Autodisciplina para gestionar el tiempo.Reguladoras <i>autodisciplina/ la gestión del tiempo/ planificación/ cumplir el calendario/ ilustran el progreso/ consigo llevar el ritmo de los otros/ reguladoras</i>
Etiqueta: Orgullo personal y profesional individual <i>Orgullo personal /satisfacción profesional individual /tachar una tarea pendiente /satisfacción por la tarea concluida</i>
Etiqueta: Sensación de logro colectivo <i>Orgullo trabajo conjunto/efecto motivador grupal/ llegar al ritmo de los otros/ el efecto motivador en el grupo es grande / Sensación de logro colectivo. No estamos solos /El grupo avanza junto. Aprendemos todos y compartimos /¡Lo conseguimos!</i>

Tabla 11. Vista de la categorización y etiquetado de los datos cualitativos obtenidos en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020.

En resumen, nos atrevemos a proponer la siguiente interpretación. Las insignias son motivadoras porque resultan una meta reconocible en sí mismas que ayudan a regular el ritmo de aprendizaje conforme al calendario establecido en el curso. El cumplimiento de estos hitos y obtener las insignias, hace sentirse a los alumnos orgullosos de sus capacidades y cumplimiento de objetivos, y a la vez se referencia y miran en el grupo, que avanza sintiéndolo como un logro colectivo.

Nos gustaría destacar que hay algunas respuestas que proponen una transferencia de mecanismos a sus grupos de estudiantes de español, hay más de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



una cuarta parte de los participantes que indican que este recursos didáctico sería útil para sus aulas de español. Desde el punto de vista del profesor, casi una décima parte apuntan a que es un mecanismo que puede tener el papel de evaluación para el profesor, lo cual nos parece muy relevante.

Tabla 2. "Aspectos diversos". Edición 2020	
Etiqueta. <i>Opiniones sobre las DOS INSIGNIAS por módulo</i>	Más de un tercio (36%)
A los alumnos de ELE (español lengua extranjera) les puede servir. Etiqueta. <i>Transferencia a las clases con los alumnos de español</i>	Más de una cuarta parte (27%)
Evaluación para el tutor Etiqueta. <i>Sirven para evaluar para el tutor</i>	Casi una décima parte (9%)

Tabla 12. Análisis de "aspectos diversos" en el volcado de respuestas "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020.

Para terminar, más de un tercio de los participantes se han fijado en el hecho de que se haya articulado la propuesta transformadora con dos insignias. Los comentarios se recogen en la siguiente tabla:

Etiqueta. Opiniones sobre las DOS INSIGNIAS por módulo
"motiva al equipo ganador, pero también anima a los "perdedores" a mejorar y ponerse a la altura"
"Creo que es positivo que haya dos. Es una forma de premiar más al que todo lo consigue, y de premiar algo también al que lo consigue más tarde o de otra manera. Motiva a este último tipo de alumno a seguir adelante"
"no deja a nadie fuera"

Tabla 13. Respuestas textuales en el "correo pasado el ecuador del curso". Edición 2020.

Olga Juan Lázaro

242

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Hay un tutor que comenta que la mecánica de las insignias puede suponer una desmotivación para los que no llegan a tiempo, aunque ella misma refrenda el gran efecto que tiene sentirse en el grupo. Al final, reconduce el efecto positivo de las insignias hacia el sentimiento de sentirse arropado por el ritmo de trabajo del grupo, lo cual concluye que en sí mismos supone el refuerzo positivo que anime ¡ a una persona que no pueda seguir el ritmo del grupo.

colgar las insignias

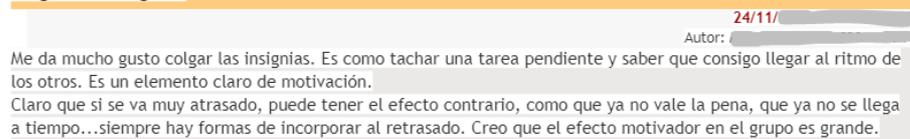
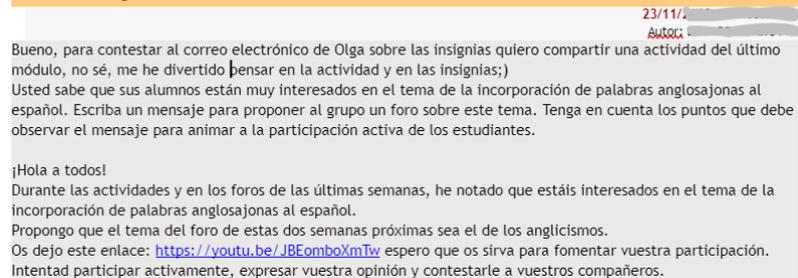


Figura 69. Imagen del blog personal. Edición 2020.

El broche se produce con una tutora en formación que para responder al correo en su blog diseña un actividad en torno a una doble propuesta de insignias, de forma que el debate que propone a los estudiantes de español parte, implícitamente, de otorgar el mismo valor a cada una de las dos posiciones que se defiendan. Si trasladamos esta reflexión a las dos insignias de “Contenidos” y “¡A tiempo!” podríamos asumir que otorga a ambas un valor igualmente preponderante. A continuación, se aprecia el planteamiento sobre la actividad de transferencia propuesta por la tutora en formación:

Sobre las insignias



Olga Juan Lázaro

243

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 70. Imagen del blog personal proponiendo un nuevo uso de las insignias extrapolado a la clase de español. Edición 2020.

El correo “pasado el ecuador del curso” se plantea hacia la mitad del curso con el objetivo de que los estudiantes descubran de forma inductiva el efecto que un itinerario gamificado produce en su propio proceso de aprendizaje. En esta reflexión sobre la propuesta para aprender a aprender hay dos tutores que refieren cómo han cambiado sus sensaciones desde el principio, una tarea más del módulo 1, hasta el momento de lanzarles la reflexión sobre las funciones de las insignias (los destacados son propios).

Olga Juan Lázaro

244

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Asunto: RE: las insignias--- ¿qué sensación tenéis cuando os la colgáis en el blog personal?

Pues yo debo confesar que al principio las vi como una simple anécdota, y no pude prever el significado que tendrían, cuando colgué en mi blog las del primer módulo (visto desde la distancia, ese módulo fue "un paseo")... Pero ahora, con la perspectiva del trabajo duro y el esfuerzo, veo las insignias como un mérito y una satisfacción. Es un reto conseguirlas, y efectivamente, como ha dicho alguien antes, más aún cuando son dos. Llegar bien y llegar a tiempo.
 Es muy gratificante y satisfactorio saber que no pasa nada si no las consigues, pero aún así sientes: "¡TIENEN QUE SER MÍASI". :-)

-----Mensaje original-----

Figura 71. Ejemplo 1 de respuesta al "correo pasado el ecuador del curso" sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020.

Asunto: RE: las insignias--- ¿qué sensación tenéis cuando os la colgáis en el blog personal?

Hola a todos, yo sí conocía el uso de las insignias como parte de la gamificación de un curso o del aprendizaje, pero no las había tenido que conseguir desde la perspectiva de alumno. La verdad es que suponen una gratificación y una manera de poner "hitos" en el camino de aprendizaje. Todos necesitamos sentir que progresamos y que el camino no es lineal, sino que hay momentos para reflexionar de lo aprendido, tener la sensación de progresión y también ser cada vez más conscientes del camino que resta, todo ello se facilita con el uso de las insignias, y aunque al principio pueda parecer algo "infantil" después puedes darte cuenta de que es una ayuda en el proceso de aprendizaje. Gamificar no tiene por qué suponer "jugar" explícitamente en el aula, sino introducir una lógica lúdica como herramienta de aprendizaje, las insignias forman parte de ello.
 Saludos

Figura 72. Ejemplo 2 de respuesta al "correo pasado el ecuador del curso" sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020.

Asunto: RE: RE: las insignias--- ¿qué sensación tenéis cuando os la colgáis en el blog personal?

¿Qué significan para mí las insignias?

Sin duda me ha cautivado la opción de resolver el juego del Módulo VIII y por eso lo he escogido. En el fondo sigo siendo el niño que convertía cualquier cosa en motivo de diversión y aprender mediante juegos es motivador. En un juego sueles trabajar en equipo, hay un reto que superar, hay un premio. Y aquí es donde entran las insignias.

En mi opinión las dos insignias, contenidos y tiempo, son el merecido premio por haber trabajado bien los contenidos y por llegar a superar el reto a tiempo. Creo que ayudan a mejorar la autoestima, motivan en el esfuerzo por conseguir superar el reto. Se necesita hacer una reflexión antes de subirlas: ¿Me falta algo por hacer? ¿Merezco subirlas?

Para utilizar esta técnica de motivación con insignias es necesaria la responsabilidad personal de los alumnos y es una muestra de confianza de los tutores hacia ellos. Es muy fácil subirlas porque desde el primer día están disponibles. ¡Es como una tentación! Están ahí, te gustan pero no puedes saborearlas aún; debes trabajar, debes ganártelas.

Quizás hace falta asegurar que quien las ha subido ha trabajado bien; quizás uno piensa que lo ha hecho bien, que ha dedicado el tiempo necesario pero al final ha sido poco. Es, como decía, la responsabilidad personal la que nos hace decidir si las merecemos o no.

Y me ha parecido muy buena idea que tener las insignias no sea un requisito para superar los módulos o el curso entero. Eso nos hace ser más responsables aún. Me parece una técnica acertada :-)

Figura 73. Ejemplo 3 de respuesta al "correo pasado el ecuador del curso" sobre la evolución del significado de las insignias en el aprendizaje. Edición 2020.

Olga Juan Lázaro

245

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguilár UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Mientras el curso estaba teniendo lugar, tal y como se ha comentado, se consideró pertinente introducir dos ítems más en la encuesta, con el objetivo de que se pudiera valorar tanto la evolución del efecto de las insignias en la percepción de los estudiantes como la del uso del blog personal como e-portafolio, que después de las consideraciones derivadas de la primera edición se estimó oportuno en esta IBD. En este caso, para tener una valoración completa, al volcado de datos de este instrumento (el correo pasado el ecuador) se tendría que considerar las 24 respuestas a la pregunta abierta en el cuestionario final que se analizan en el epígrafe de este mismo capítulo denominado "Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas".

Olga Juan Lázaro

246

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3.3. Ed-2020 Cuestionario final

El total de respuestas recogidas ascendió a veinticuatro usuarios, lo cual representa un 66,66% de participación del total de tutores inscritos en el curso.

En el análisis de los ítems 9 a 14 donde se pregunta por determinados usos y funciones de las insignias, las valoraciones más unánimes se ciernen sobre la consideración de las insignias para promover la “autorregulación”, ayudando a marcarse como “reto seguir el ritmo del curso”, ambas funciones llegando al 75% que está “totalmente de acuerdo”.

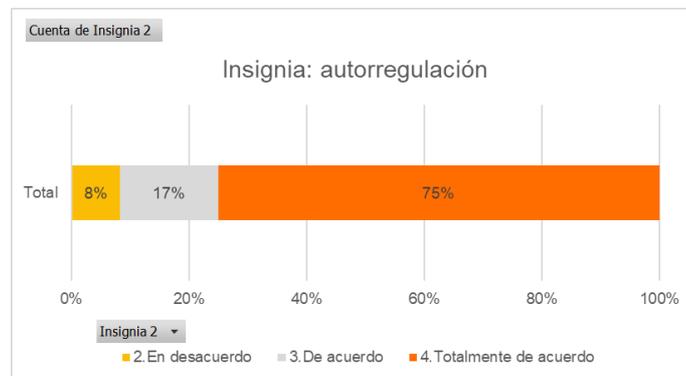


Gráfico 17. “Insignia: autorregulación”. Encuesta final. Edición 2020.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

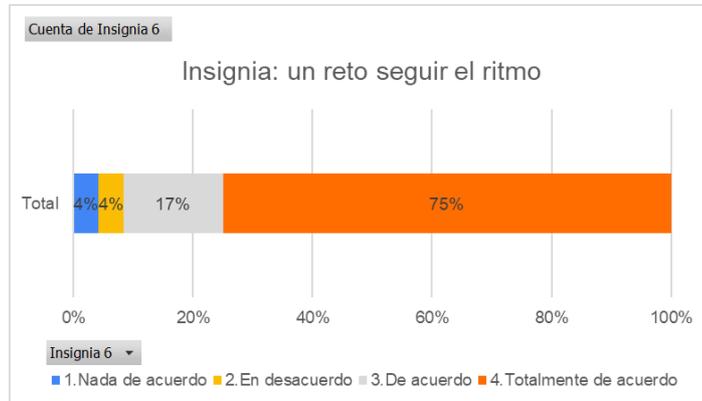


Gráfico 18. "Insignia: un reto seguir el ritmo". Encuesta final. Edición 2020.

En estas dos gráficas, si bien coinciden los valores altos, se observa cómo hay un 8% de estudiantes que están en desacuerdo o nada de acuerdo en considerar que las insignias fomentan seguir el ritmo del curso.

Las insignias han sido consideradas "motivadoras" y un hito que marca el "punto final" o de cierre de cada módulo en un 92% (más de un 70% está "totalmente de acuerdo" y en torno al 20% "de acuerdo"). Mientras que un 8% está en desacuerdo en considerar que este valor lo han aportado las insignias en su proceso de aprendizaje.

Olga Juan Lázaro

248

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

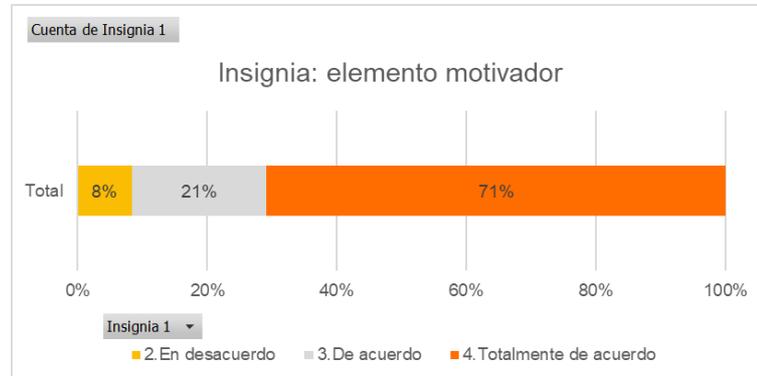


Gráfico 19. "Insignia: elemento motivador". Encuesta final. Edición 2020.

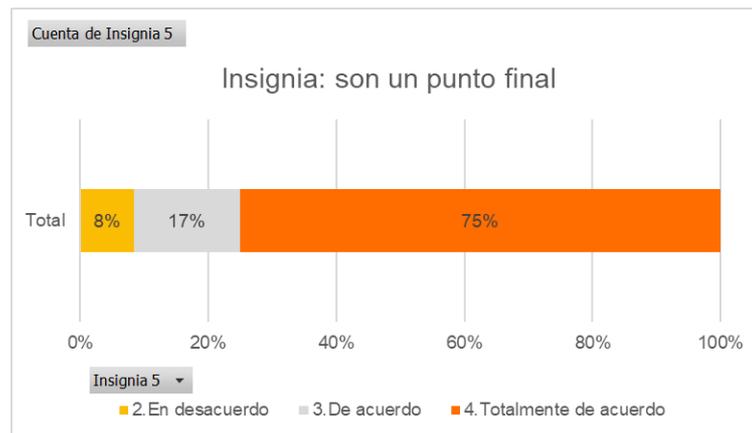


Gráfico 20. "Insignia: son un punto final". Encuesta final. Edición 2020.

Ligeramente inferior al 90% se halla la valoración sobre que las insignias son un "logro u objetivo que quería conseguir", donde el 75% está "totalmente de acuerdo". En este caso, aumenta ligeramente quienes están en desacuerdo, alcanzado el 13%.

Olga Juan Lázaro

249

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

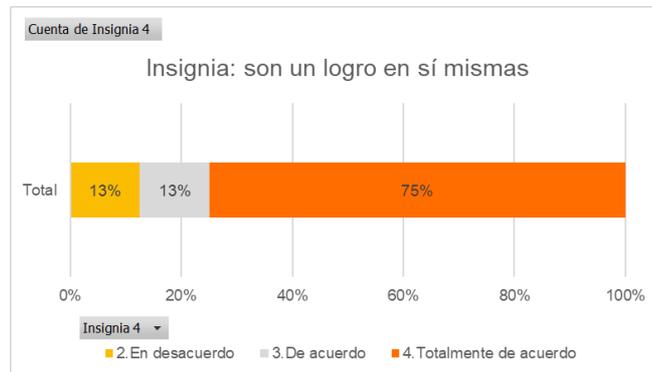


Gráfico 21. "Insignia: son un logro en sí mismas". Encuesta final. Edición 2020.

El valor más bajo, siendo este aun así de un 79%, es que ayudan a "monitorizar el proceso de aprendizaje", donde desciende el porcentaje de quienes están "totalmente de acuerdo" al 54%. En esta función, los participantes que están en desacuerdo ascienden al 21%.

11. Las insignias me han sido útiles para MONITORIZAR mi propio proceso de aprendizaje. *

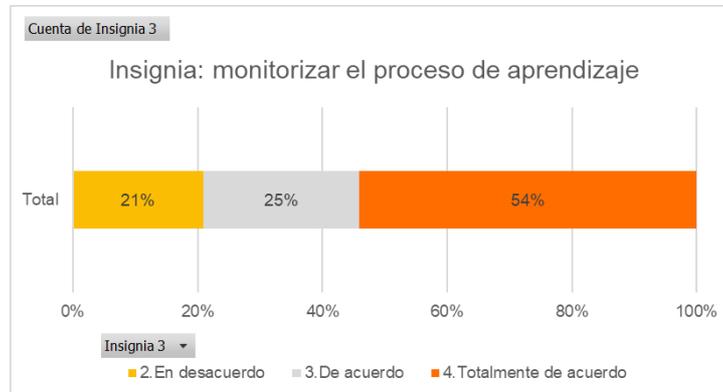


Gráfico 22. "Insignia: monitorizar el proceso de aprendizaje". Encuesta final. Edición 2020.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Estos resultados contrastan con la respuesta al ítem 15, en el que se pregunta por el procedimiento de autoasignación (frente a la posibilidad de que hubiera sido un proceso automático). El hecho de ceder la responsabilidad al estudiante en primera instancia, posibilita que cada uno decida si merece las insignias según su propia conciencia del grado de dedicación, realización y de consecución de los objetivos. En definitiva, si ha realizado las actividades y tareas previstas adecuadamente y, por lo tanto, es merecedor de las insignias y las puede lucir públicamente en el blog. El 71% está absolutamente de acuerdo en esta afirmación y un 21 está de acuerdo, lo que suma un total de 92%.

15. Antes de "AUTOASIGNARME" las insignias y colgarlas en mi blog, he reflexionado sobre si había hecho las tareas correctamente.

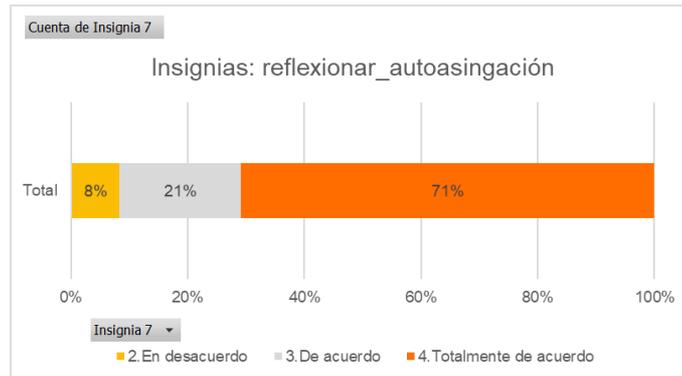


Gráfico 23. "Insignia: reflexionar_autoasignación". Edición 2020. Encuesta final.

En el curso 2020 se introdujeron en la encuesta varios ítems referidos a la función y uso del e-portafolio. Los participantes reconocen los mismos valores a la función de "aprender a aprender" y a "construir las evidencias" del proceso de aprendizaje. Aunque si bien se sitúa en un 88% los usuarios que están de acuerdo, el 50% en cada caso indica que está "totalmente de acuerdo". El porcentaje de usuarios que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



está en desacuerdo asciende al 13%. Estas valoraciones se muestran en los siguientes gráficos:

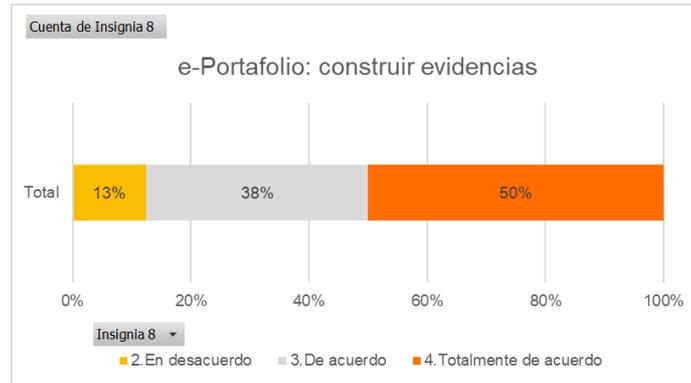
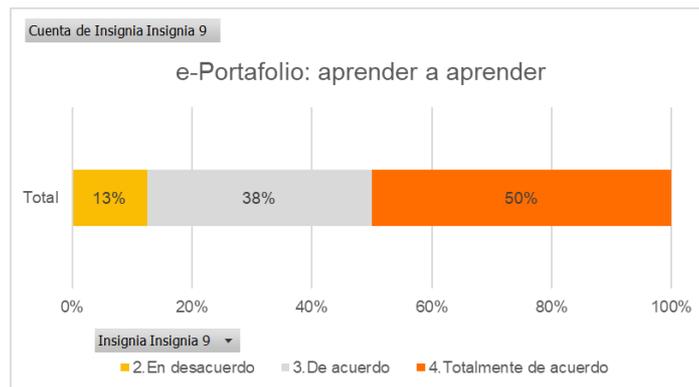


Gráfico 24. "e-Portafolio: construir evidencias". Edición 2020. Encuesta final.



Gráfica 25. "e-Portafolio: aprender a aprender". Edición 2020. Encuesta final.

La función más valorada es la de que el e-portafolio es un recurso importante para el "proceso de evaluación", donde se encuentra la mayor diferencia entre la valoración de quienes están absolutamente de acuerdo, donde hay un importante peso específico que sube la valoración en 17 puntos porcentuales, llegando al

Olga Juan Lázaro

252

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



67%. Este hecho es de suma importancia actualmente, ya que la evaluación es uno de los factores que se muestra como más complejo en la aplicación de nuevos modelos de aprendizaje activo.

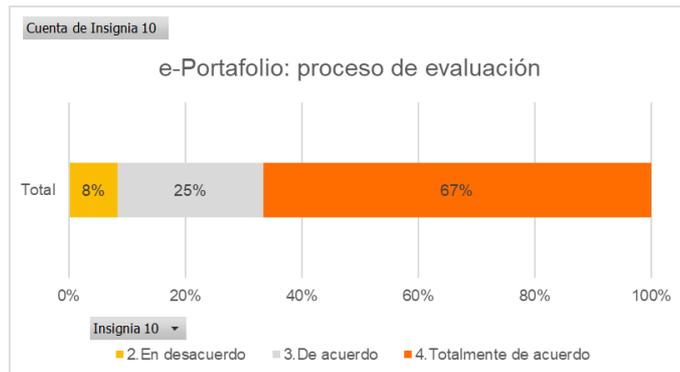


Gráfico 26. "e-Portafolio: proceso de evaluación". Edición 2020. Encuesta final.253

También disminuye comparativamente el porcentaje de usuarios que está en desacuerdo, situándose en un 8% quienes están en desacuerdo con proyectar en el e-portafolio un proceso de evaluación (en este punto entraría en consideración que existe el valor "nada de acuerdo" por debajo).

Olga Juan Lázaro

253

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3.3.1. Ed-2020 Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas

Como se ha descrito en el diseño del cuestionario final, en la encuesta se incluyen dos ítems para recoger evidencias sobre la evolución en la percepción del uso y de las insignias y el blog personal en el proceso de aprendizaje:

El ítem 16 se presenta como se muestra a continuación:

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje * del inicio del curso al final.

En el análisis de las respuestas, se aprecia claramente la evolución en la función de las insignias, pasando de representar tan solo una actividad más o, incluso, un “un mero adorno” (como los mismos alumnos indican), a ser un acicate en el aprendizaje en los términos y porcentajes que se detallan a continuación.

-La mitad de los participantes refuerzan la idea de que gracias a las insignias han sido más conscientes de la **necesidad de cumplir el calendario**. Estas respuestas han sido agrupadas bajo la categoría “**exigirte/obligarte a ti mismo a llevar el ritmo del curso**”:

“Por eso creo que las <u>insignias me han obligado</u> ” a marcarme unos tiempos y así seguir el ritmo del grupo.”	“Reflejan el ritmo adecuado de aprendizaje y el <u>avance en pelotón en el curso</u> ”.
--	---

Tabla 14. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias
(1). Encuesta 2020.

-Más de dos quintos de los participantes (el 42%) observan que las insignias provocan una “**sensación tan agradable de trabajo**”

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

culminado”, suponiendo una motivación, un reto, un deber cumplido. La categoría que agrupa estas respuestas es **“las insignias como elemento motivador y de satisfacción-orgullo al colgarlas”**:

<p>“Siempre ha sido una gran satisfacción colgarlas, y <u>esa sensación (...)no ha hecho sino aumentar</u>”.</p>	<p>“<u>Las finales</u> fueron colgadas con alegría y satisfacción . El haber conseguido <u>un reto, que es el inicio de mucho más</u>”</p>
--	--

Tabla 15. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (2). Encuesta 2020.

-Las siguientes categorías apenas llegan a un quinto de los participantes (17%) agrupándose en que las insignias refuerzan la **“función de autorregulación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje”** y, por otro lado, aluden al papel del grupo, con literales como seguir el “avance del pelotón en el curso” o “el ritmo del grupo”, lo cual agrupamos bajo la categoría **“Refuerzo del concepto grupo: el pelotón”**.

Sobre la pregunta de “evolución” desde el inicio del curso al final, responden casi un tercio de los participantes (29%). Aluden a que se ha producido en ellos una evolución en la forma de entender la metodología del curso, refiriendo cuestiones metodológicas y de transformación en el aprendizaje:

<p>“<u>Las primeras</u> fueron colgadas con gran esfuerzo previo por interiorizar los contenidos y cumplir con el tiempo de calendario sugerido. <u>Las del medio</u> ya las presenté con alta motivación por continuar la modalidad del curso y con bastante trabajo reflexivo-autoevaluativo. No significaban simplemente "contenido" o</p>	<p>“<u>Las primeras</u> insignias las he colgado con la sensación de cumplir con la incorporación de contenidos y el plazo de tiempo sugerido. <u>Con las siguientes</u> ya pude reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje y también organizar mejor el tiempo de estudio. <u>Las últimas</u> representan el objetivo cumplido y la motivación para</p>
---	---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



"tiempo" , sino un proceso de transformación en el modo de ver el aprendizaje."	seguir aprendiendo en la práctica diaria."
"al principio no tenía claro el significado, pero después de algunas semanas ya sí lo tenía claro"	

Tabla 16. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (3). Encuesta 2020.

En general, casi todos los usuarios aluden a la evolución en la percepción de la utilidad de las insignias en su proceso de aprendizaje, si bien pone el foco en un uso u otro de las mismas:

"Al principio no entendía bien su función, aparte de la gamificación. Pero después entendí el concepto de autorregulación. En mi caso funcionó muy bien"	"Evaluación hacia ellas crecientemente positiva con respecto al inicio del curso".
--	--

Tabla 17. Ejemplos de respuestas literales al ítem 16 sobre la evolución de las insignias (4). Encuesta 2020.

Para terminar, un tutor en formación indica que transferirá las insignias a su práctica docente: "No las conocía, pero las usaré con mis alumnos porque me han servido".

20. Describe la evolución del e-portfolio o blog personal en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final.

En la respuesta a este ítem, más de un tercio de los participantes (38%) aluden a la evolución de la conceptualización del blog personal desde el inicio, y en todos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

se refleja una perspectiva significativa en la comprensión del recurso en el curso, y en concreto, en su utilidad en el proceso de aprendizaje. Desde el primer módulo al último indican cómo se nota la diferencia en los registros que los estudiantes hacen, aludiendo a la competencia lingüística y argumentativa, pero también a la parte “estética” (cómo van maquetando el blog personal para que resulte atractivo su consulta).

<p>“Al inicio, tímidamente colocaba algunas impresiones sobre dudas y nuevos desafíos por vencer. <u>Luego</u>, los registros se presentaban más descriptivos , y gracias a la participación colaborativa de comentarios de compañeros y motivaciones de las tutoras, permitieron avanzar con mayor seguridad. <u>Finalmente</u> sentí la necesidad de volcar la autoevaluación de mi proceso de aprendizaje. Es una herramienta que poco se considera, sin embargo <u>tiene mucho valor en el seguimiento y coevaluación - autoevaluación y heteroevaluación.</u>”</p>	<p>Para mi el blog personal es una herramienta excelente para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y cómo va evolucionando, porque se puede notar la <u>diferencia entre los primeros trabajos y los últimos</u>, siendo estos más elaborados, precisos y estéticos.</p>
<p>Al inicio, tímidamente coloqué objetivo y experiencias anteriores. <u>Luego</u> fui considerando la necesidad de que reflejara mis dudas, conquistas y proceso de <u>transformación con respecto a la función docente.</u></p>	

Tabla 18. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (1). Encuesta 2020.

Es interesante en esta evolución, cómo también aluden a la mejora de la capacidad metacognitiva, constituyendo en sí mismo un proceso de descripción del proceso de aprendizaje que se aprende practicándolo, como podemos deducir de este comentario:

Olga Juan Lázaro

257

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 5353043	Código de verificación: CqUtL8W6
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

“Con el paso del tiempo he reflejado más las interacciones con los demás compañeros y me he sentido **más cómoda** para exponer mis opiniones.”

Tabla 19. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (2). Encuesta 2020.

Un aspecto también destacable, es el valor que puede tener el que sea un espacio de uso público, es decir, en el que construir el aprendizaje observando y comentando usos de los demás compañeros y aprendiendo a comentar y escribir para interactuar desde el blog personal. En este sentido, 2 usuarios aluden a este aspecto como un valor en sí mismo, y otros 2 que indican que si el grupo es grande la experiencia de leer el blog de compañeros puede resultar agobiante y difícil.

“Luego, los registros se presentaban más descriptivos, y gracias a la participación colaborativa de comentarios de compañeros y motivaciones de las tutoras, permitieron avanzar con mayor seguridad”

Tabla 20. Ejemplos de respuestas literales al ítem 20 sobre la evolución del e-portafolio (3). Encuesta 2020.

En contraste, la evolución de un tutor indica que el **ser un espacio público, le llevó a borrar sus notas**, pero al final del proceso, cuando entiende la mecánica (probablemente en la observación de las reacciones de sus compañeros, se arrepiente: “Una vez que me di cuenta que lo leían, decidí borrar mis puntos de vista, cosa de la cual **me arrepiento** porque más adelante me di cuenta que eso era necesario”.

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



En las respuesta a esta pregunta abierta del cuestionario se aprecian comentarios sobre el uso en sí mismo del blog. Las funciones más mencionadas son las siguientes:

-Más de la mitad de los participantes (55%) refieren su **“uso evaluativo y autoevaluativo, auto-reflexión”**, en el que se incluye aspectos como los indicados en esta respuesta **“autorreflexión sobre logros, dudas y desafíos y la acción de compartir evidencias y productos resultados del aprendizaje”**.

-Una cuarta parte de los participantes (25%) encuentran la propuesta **“enriquecedora, útil y sencilla”**. En esta categoría se agrupan los comentarios como que el blog es útil pra dejar seguimiento de cuestiones lingüísticas y socioculturales (probablemente extrapolándolo ya a las clases de español lengua extranjera), o se indica que **“requiere constancia”**.

-Dada la libertad en las instrucciones para utilizarlo como e-portafolio de procesos o evidencias, una quinta parte de los participantes (21%) declaran que tan solo el blog personal es una herramienta que **“acompaña el proceso generado por las insignias”**. En esta categoría cabe destacar la respuesta de un tutor que indica **“pero ahora pienso que debía de haber añadido algún comentario o aspecto a comentar”**.

Olga Juan Lázaro

259

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.3.4. Ed-2020 Entrevistas personales semiestructuradas

En la entrevista se comenzaba con diferentes preguntas sobre el curso buscando crear un clima de confort para el tutor entrevistado. Al llegar a la quinta pregunta es cuando se planteaba el tema de los elementos y recursos que consideraban los tutores que habían incidido en la **competencia de autorregulación** durante las siete semanas aproximadas del curso.

La respuesta que más consenso obtuvo de forma espontánea fue el reconocimiento hacia la labor que estaban ejerciendo **las tutoras** en el curso con casi la mitad de los entrevistados reconociendo (47%). En la misma respuesta de los entrevistados, indicaron que les ayudó cuando las tutoras realizaban las siguientes acciones:

- recordar los hitos de entrega;
- ofrecer consejos para que los tutores en formación pudieran organizar su dedicación al curso de forma más óptima;
- corregir las diferentes tareas;
- apoyar con mensajes motivacionales.

En general, refieren la sensación de encontrar un apoyo constante de las tutoras o lo que podríamos denominar "**presencia**" en un entorno virtual. Esta categoría nos parece muy relevante porque nos ayuda a enmarcar los elementos y recursos objeto de estudio una acción tutorial con funciones muy concretas que, indudablemente, han tenido un peso muy específico en el fomento de la competencia de autorregulación.

Siguen a continuación, dos categorías de respuesta que ocupan la misma posición, dos quintas partes de los profesores (un 40% de los participantes), apuntan hacia **las guías**, remitidas al principio de cada módulo vía correo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

electrónico, y **las insignias**, reconociendo que las dos son recursos fundamentales o “súper importantes”. En las guías, se describen los objetivos generales de cada módulo, las actividades en detalle y la fecha o las fechas de entrega para llegar a conseguir la insignia “¡A tiempo!”. Respecto a las insignias, vuelven a referirse, una vez más, a la importancia de que se hayan diseñado dos. Así la persona con el código E9 indica:

*“Y luego yo **creo que es una idea genial lo de las insignias**, también lo puse en mi blog, y además que sean dos, **yo no sé quién ha sido la mente pensante detrás**, pero de verdad es que está genial porque dices, vale, una de que has completado los ejercicios, fenomenal, y esa la va a conseguir todo el mundo, a no ser que bueno, por circunstancias, no pueda. Y luego la de “¡A tiempo!” que es que lo has hecho en el tiempo. Pero es que la de “¡A tiempo!” está bien, es importante, ¿no? Porque, además, solo toda la gente que es más competitiva te pica, venga, jobar que lo tengo que acabar en este día. Pero es que me parece una idea genial que hayáis puesto la otra. La de simplemente que lo has terminado, ¿por qué? Porque es que si solo pones la de “¡A tiempo!”, va a ver mucha gente que se va a quedar fuera, y se va a frustrar, y no queremos que la gente se frustre. Entonces, **está genial y yo dejaría, sí, las dos insignias**, me parecen súper importante, sobre todo, no le de “¡A tiempo!”, sino la otra, o sea de las dos, pero para que no se queda nadie atrás, **la de que has completado me parece súper importante.**” (Anexo XIV).*

En tercera posición, mencionan los **blogs personales o e-portafolios** que ayudaron a **regular y autorregular** el proceso de aprendizaje con los registros espontáneos (por encima ligeramente de la cuarta parte de los encuestados, con un 27% de respuestas). En la respuesta se extendieron en explicar la novedad de desplegar los blogs personales y su efecto en el proceso de aprendizaje, sorprendiéndoles lo enriquecedor de llevar esa constancia del proceso de aprendizaje. Para ellos supone un registro de cómo evolucionan ellos mismos en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

el curso y una certidumbre de cómo pueden transferirlo a sus grupos de estudiantes.

Conviene completar esta lista de clasificación con las categorías que una quinta parte de los tutores en formación han indicado (un 20%) con el objetivo de conformar una visión holística del ecosistema digital creado. Los estudiantes refieren herramientas conocidas como pueden ser los **foros**, apuntando una característica que se produjo durante el curso que es reseñable **“que tú digas una opinión y alguien te conteste”**; los **test** de autoevaluación; las **actividades de autocorrección**; el **calendario** creando una “disciplina”; otras herramientas (como la **wiki** o el **padlet embebido en el blog de trabajo**, que aunque no lo apuntan específicamente se refieren de forma genérica **“había diferentes herramientas, para ayudarnos a reflexionar a nosotros mismos sobre lo que estábamos haciendo y cómo lo podíamos hacer”**; por último, también apuntan a la **“motivación”**.

A pesar de que solo ha sido aludida por algo más de una décima parte de los encuestados (un 13%), conviene no prescindir de la mención del **“testimonios de otros compañeros”** en el proceso de autorregulación. En el curso se animó constantemente desde la dirección y tutorización de cada módulo, a visitar los blogs de los compañeros y, precisamente, mantener el ritmo de aprendizaje para dejarnos “arropar” o conducir por los contenidos y reflexiones de los compañeros y por el propio ritmo que con el aporte de cada uno constituye **el ritmo del “pelotón”** (terminología utilizada por algunos de los entrevistados que nos parece que refleja bien la metáfora del grupo como refuerzo o influencia en la acción del individuo). Aunque es cierto que no se comenta explícitamente, **nuestra apreciación es que el impacto del grupo es mayor del que aquí se recoge por no ser un aspecto, tal vez, tan perceptible, pero bajo nuestro punto de vista de gran protagonismo**. En este sentido, son reveladoras las palabras de E para indicar el rol del grupo:

Olga Juan Lázaro

262

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- “E10. Y, por último, sería también, a lo mejor, lo que hablábamos antes de la comparación o la aceptación del grupo, el que tú digas una opinión y que alguien te conteste, y ah, pues estoy de acuerdo con XXX porque yo también, o yo creo diferente, o yo pienso de otra manera. Pero, sigo diciendo que todo esto es muy personal, y depende mucho del perfil del alumno, y de su individualidad, de su motivación, del querer ser mejor...”

OJL. Es interesante lo que has dicho de la aceptación del grupo, como un elemento para trabajar la autorregulación porque te ayuda a que tú puedas expresarte, me imagino, te refieres a eso.

E10. Ahá, a expresarte. Y a confirmarte, ¿no? Es como uno, el decir algo, y ver que otras personas opinan igual, ¿no? O que opinan parecido o diferente, pero, simplemente, el que eso, aceptación del grupo, de decir, pues, hay... yo creo que la opinión de esta persona... creo que es bastante importante.” (Anexo XIV).

- “E14. Correcto, pues, a mí, todas, en este sentido todas **las herramientas de comunicación** me han aportado, en este sentido como digo, mucho, porque yo veía el avance de mis compañeros, veía el trabajo de mis compañeros, y entre unos y otros nos motivábamos. Esto significaba que nadie estaba quieto, todo el mundo estaba constantemente desarrollando cosas, y sí o sí te veías como obligado a subirte a ese carro, y a no perderte nada de lo que estaba ocurriendo en esos espacios colaborativos.” (Anexo XIV).

En la entrevista, nos encontramos con otros elementos que apuntan solo uno de los participantes, pero que, igualmente, son relevantes en la imagen del ecosistema digital que se fragua, en este caso destacamos la posibilidad de elegir

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

que destaca E2, por encontrarse dentro de los elementos que el DigCompEdu explicita dentro de la competencia de “empoderar a los estudiantes” (Redecker, 2020):

- *“E2. Bueno, estoy pensando que, que creo que quizás, lo planteasteis desde el principio con... cuando nos dabais a elegir entre diferentes actividades, ¿no? Que ahí ya parte mucho de cuando uno tiene que hacer la reflexión de, vale, qué es lo que puedo hacer para empezar. En mi caso, la decisión era más... no qué me gustaría hacer, sino qué puedo hacer. Porque, además, recuerdo que cuando empezó el curso creo que nos enviasteis la evaluación de una compañera que lo había hecho en otra ocasión anterior que decía, vale, el curso son 30 horas, pero yo he metido 60 porque hacía todo, si me dan dos opciones, yo hacía las 2. Y claro, yo me acordaba mucho de esto y decía, madre mía, vale, en mi caso es imposible. Que me daba mucha pena, o sea, que me hubiera encantado poder hacerlo, pero era imposible. Entonces, yo aprecié mucho que nos dierais a elegir.” (Anexo XIV).*

En la entrevista, se plantearon otras dos preguntas en las que los tutores en formación aludieron a los elementos objetos de estudio. La pregunta era sobre “**aprender haciendo**” y “**aprender a aprender**”. Este enfoque se traduce en que tenían que hacer las actividades y tareas planteadas, para acto seguido pasar a la reflexión como profesionales de la educación fomentando el “aprender a aprender” a partir de la actuación metacognitiva.

La categoría que más respuestas agrupó fue la etiquetada como “**participación activa, consciente y reflexiva: darnos cuenta de cómo lo aplicaron en nosotros**” referida por casi la mitad de los entrevistados (un 47%). En las respuestas nos llama la atención la frase:

Olga Juan Lázaro

264

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- “hay que autodisciplinarse para estar permanentemente haciendo, sin perder el hilo, sin descolgarse y, sobre todo, sin perder de vista cuáles son los objetivos en cada módulo, en cada actividad”

Entre las actividades y herramientas que han ayudado a fomentar el enfoque de aprender haciendo y aprender a aprender mencionan “**los foros poliédricos**” siendo interesante el apunte de que la reflexión que se ha propiciado en esta herramienta hubiera sido compleja trasladarla a la clase presencial “porque no todo el mundo se permite la licencia”.

Enumeramos a continuación otras respuestas que se pueden considerar destacables son las siguientes:

- el **enfoque de casos** para enfocar problemáticas y soluciones en el e-learning (27%);
- ofrecer en los **módulos actividades de dos niveles de desarrollo de la competencia digital optativas**. Es decir, para lograr un objetivo cada tutor en formación podía elegir el reto que le interesaba o se acomodaba mejor a su situación personal, tanto de competencia digital o de disponibilidad de tiempo (20%);
- **aprender de los demás** (20%) considerando que la participación ha sido “muy generosa y enriquecedora” y que se ha aprendido de los demás “a seguir aprendiendo”. En este sentido, desde el inicio del curso las tutoras han animado en las videotutorías así en la comunicación por escrito a través de las diferentes herramientas a ser observadores de las interacciones de sus compañeros y los productos que elaboraban en las opciones que no se elegían. También a que recorrieran los blogs personales y dejaran constancia de su paso por los foros en comentarios

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



(con dos objetivos, aprender a desarrollar la interacción en redes, pero también a partir de la observación, poder emular ellos mismos comportamientos similares en su blog, es decir, que los blogs fueran en sí mismo modelos que poder replicar o a los que poder sumarse cada);

- Los **vídeos de presentación del módulo de las tutoras** ofreciendo los objetivos y las claves del módulo.

Olga Juan Lázaro

266

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.4. Edición curso 2021: evidencias y datos

En el tercer año consecutivo que se imparte el curso, la perspectiva se enriquece con las evidencias obtenidas de las fechas en las que cuelgan las insignias en los blogs personales o e-portafolios, la encuesta final y la parte cualitativa sobre la evolución de los recursos didácticos transformadores en las preguntas abiertas de la encuesta final. A continuación, se detallan los datos y evidencias.

5.4.1. Ed-2021 Insignias “¡A tiempo!” en los e-portafolios

La población participante es de 21 tutores en formación, ateniéndonos a las consideraciones realizadas en el apartado correspondiente “Población participante: perfil demográfico”.

Recordemos que en la se consigna “SI” cuando los estudiantes se consideran merecedores de la insignia “¡A tiempo!” porque ya han obtenido la de “Contenidos” y, además, están cumpliendo con la fecha última prevista (por lo que hay alumnos que también se anticipan).

En el módulo I, casi el 91% se cuelga la insignia “¡A tiempo!” en el blog personal, llegando al 100% en el módulo II, como se aprecia en los siguientes gráficos:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

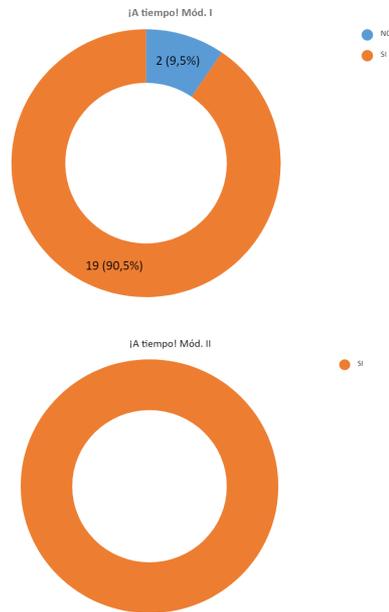


Gráfico 27. Obtención de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos I y II. Edición 2021.

En cada edición, se ha ido enfatizando el discurso y reiterado, a través de diferentes canales, la importancia de seguir el ritmo del curso. Las sucesivas aproximaciones a la literatura a partir de los resultados que se han ido obteniendo en cada edición, nos han permitido ir modificando y adaptando la IBD anualmente. Este hecho se aprecia en la retroalimentación de los estudiantes, como el caso de la figura inferior, donde en el módulo I ya encontramos a una alumna que comenta espontáneamente lo siguiente “llego a tiempo”:

Olga Juan Lázaro

268

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 74. Ejemplos de correo de una estudiante sobre el impacto de la insignia “¡A tiempo!” en el módulo I. Edición 2021.

En esta edición varios tutores aceptaron el reto de experimentar con Twitter (de carácter optativo). Desde muy temprano, casi al inicio del curso, se percibe ya desde el módulo II la motivación y la función que las insignias van a desempeñar en el ecosistema digital: “estoy como niña con zapatos nuevos con mis insignias :)”, “¡Otro reto superado y a tiempo!”.



Olga Juan Lázaro

269

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

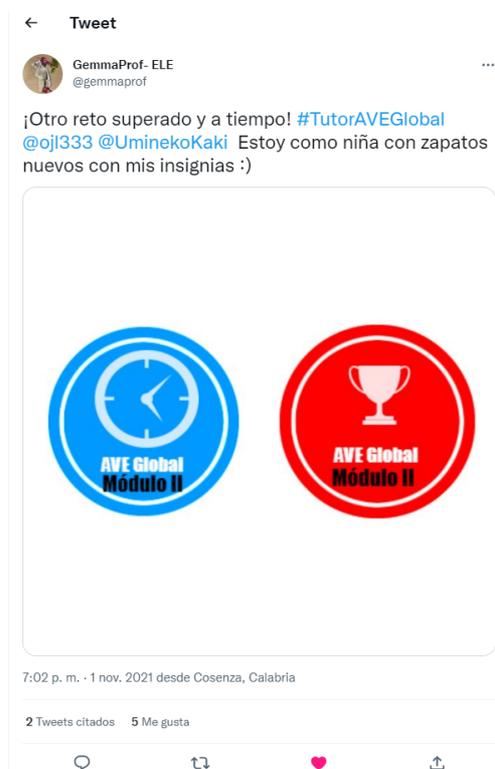


Figura 75. Ejemplos de tuit de una estudiante sobre lo que ha significado llegar a la insignia “¡A tiempo!” en el módulo II. Edición 2021. <https://twitter.com/gemmaprof/status/1455233758391582723>

En el módulo III, los tutores que llevan el ritmo de trabajo previsto se sitúa en casi un 86% lo cual contrasta con el brusco descenso en el módulo IV-V, en el que es casi el porcentaje desciende hasta el 57%. Estos dos módulos están tutorizados por la misma tutora, cuya conexión desde Fez tuvo problemas y afectó grandemente a las dinámicas en parejas y grupos pequeños en síncrono introducidas (la introducción de interacciones así como nuevas herramientas para la dinamización de grupos en línea se hace de forma pautada y gradual a lo largo de los diferentes módulos). Este hecho pudo condicionar la resolución de dudas y

Olga Juan Lázaro

270

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



la reorganización de parejas y grupos en función de la disponibilidad de los integrantes.



Gráfico 28. Resultados de la insignia “¡A tiempo!” en los módulos III y IV-V. Edición 2021.

Algún tutor, compartió en Twitter a propósito de los módulos IV-V que había sido el mayor reto dentro del curso, según se aprecia en la imagen inferior:

Olga Juan Lázaro

271

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Figura 76. Ejemplos de tuit de una estudiante sobre el reto de conseguir las insignias “¡A tiempo!” en los módulos IV-V. Edición 2021.

<https://twitter.com/lydiaquionesro/status/1460724096120066057>

En los siguientes módulos, la participación recupera la tendencia, estableciéndose en el 81% los tutores en formación que consiguen la insignia “¡A tiempo!” en los módulos VI-VII y subiendo hasta el 86% en los módulos VIII y en el último, el del Proyecto final, tal y como se aprecia en las gráficas a continuación:

Olga Juan Lázaro

272

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

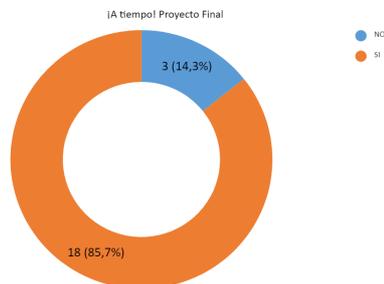
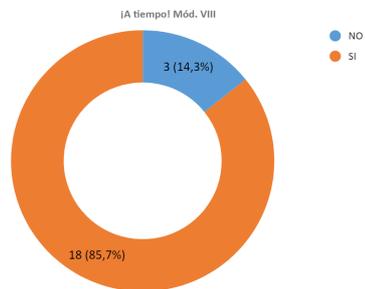
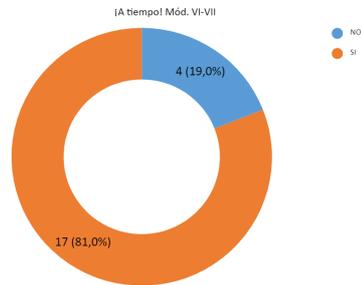


Gráfico 29. Resultados de la insignia "¡A tiempo!" en los módulos VI-VII, VIII y proyecto final. Edición 2021.

Olga Juan Lázaro

273

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

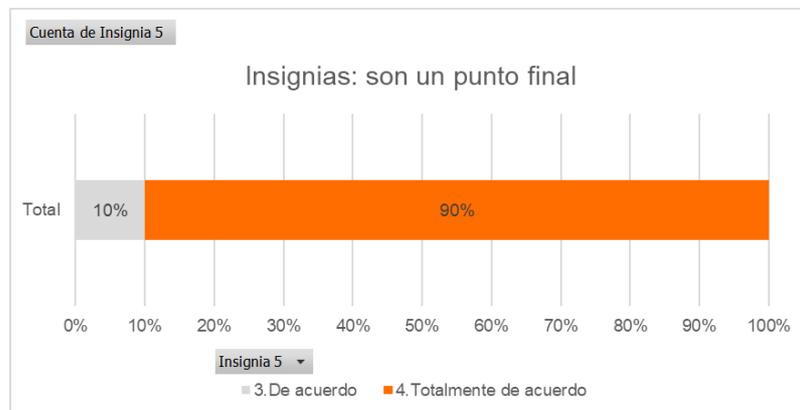
Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.4.2. Ed-2021 Cuestionario final

La encuesta final de la tercera edición de la impartición del curso “Acreditación tutor AVE Global” supone la fase concluyente para la recopilación de datos de esta IBD.

Durante el 2021, prácticamente el total de las funciones incluidas en la encuesta para valoración de las insignias obtuvo el 100%, con un 90% totalmente de acuerdo en el caso de otorgar a las insignias la función de que suponen “un punto final”, como se aprecia en el gráfico:



La siguiente función más reconocida fue la de que las insignias promueven la “autorregulación”, con un 80% totalmente de acuerdo. Ver gráfico inferior:

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

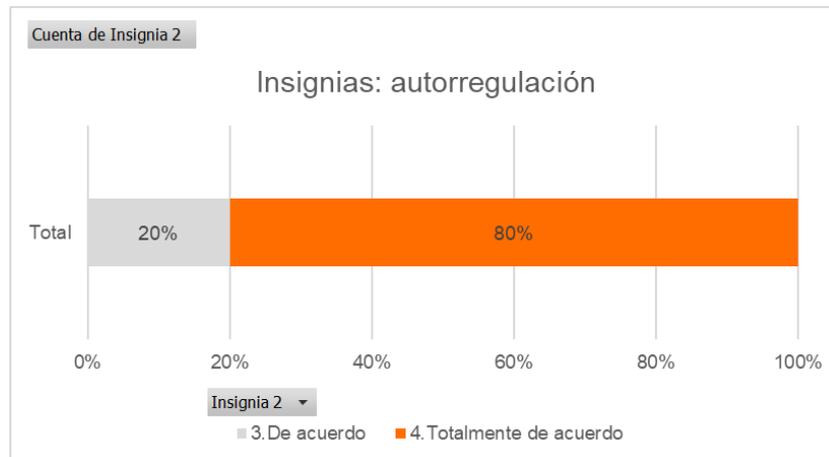


Gráfico 31. Resultados del ítem "Insignia: autorregulación". Edición 2021. Encuesta final.

En el siguiente escalafón, se encuentran también con el 100% de acuerdo las funciones que preguntan si las insignias constituyen un "elemento motivador", son útiles para "monitorizar el proceso de aprendizaje" siendo "un logo en sí mismas". Estas tres funciones obtuvieron un 70% de usuarios que manifiestan estar "totalmente de acuerdo". A continuación, se adjuntan los tres gráficos:

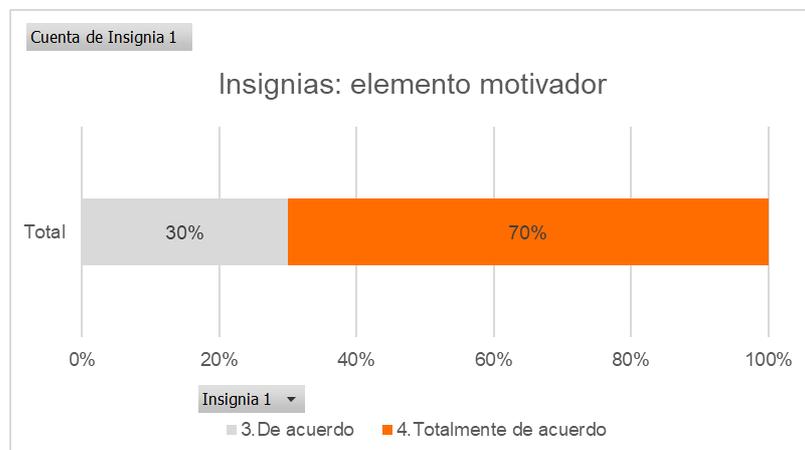


Gráfico 32. Resultados del ítem "Insignia: elemento motivador". Edición 2021. Encuesta final.

Olga Juan Lázaro

275

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

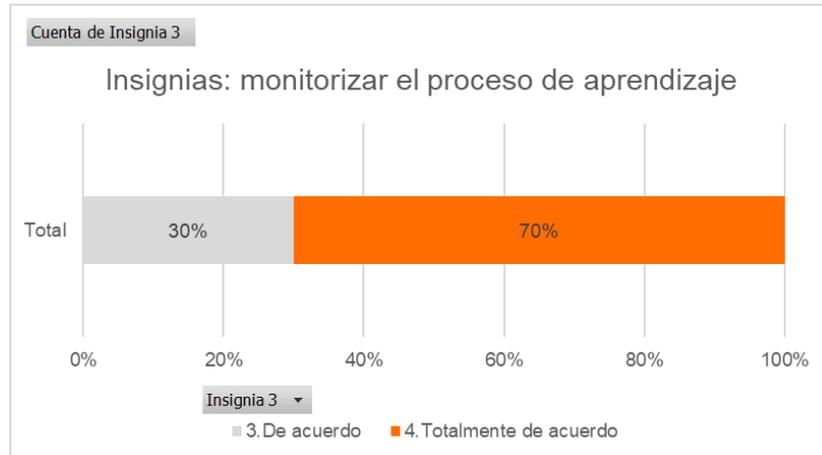


Gráfico 33. Resultados del ítem "Insignia: monitorizar el proceso de aprendizaje". Edición 2021. Encuesta final.

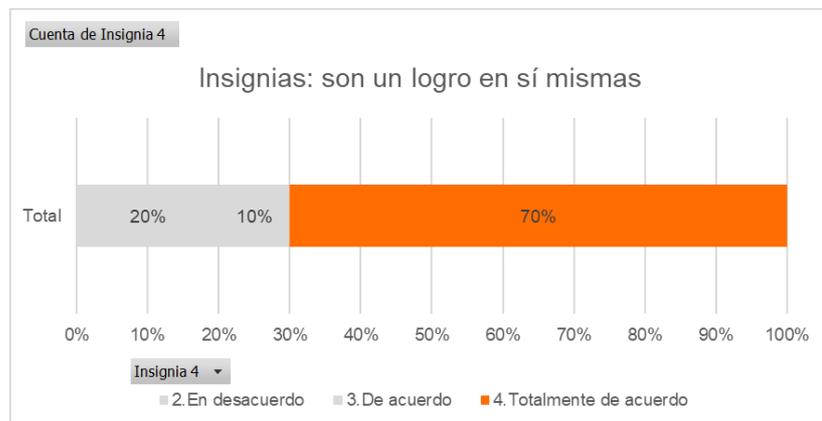


Gráfico 34. Resultados del ítem "Insignias: son un logro en sí mismas". Edición 2021. Encuesta final.

Olga Juan Lázaro

276

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Para terminar con las funciones de las insignias, encontramos que un 10% no está nada de acuerdo en considerar que influyen en el ritmo del curso, constituyendo un reto. Mientras que el 90% está de acuerdo, del cual un 70% está totalmente de acuerdo.

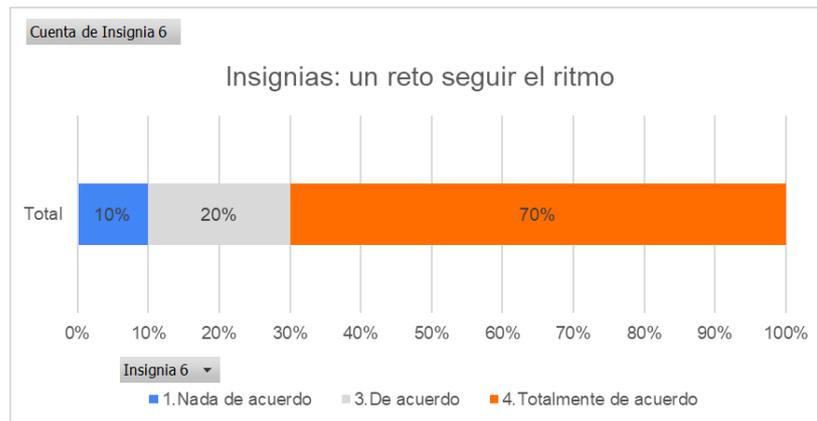


Gráfico 35. Resultados del ítem "Insignias: un reto seguir el ritmo". Edición 2021. Encuesta final.

En lo que sí coinciden de nuevo todos los estudiantes, es que el protocolo de "autoasignación" parece que es reconocido por todos con que es un buen momento de inflexión para **reflexionar** sobre lo realizado, tal y como muestra el siguiente gráfico, donde nuevamente el 80% está totalmente de acuerdo y el 20% restante también está de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

277

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

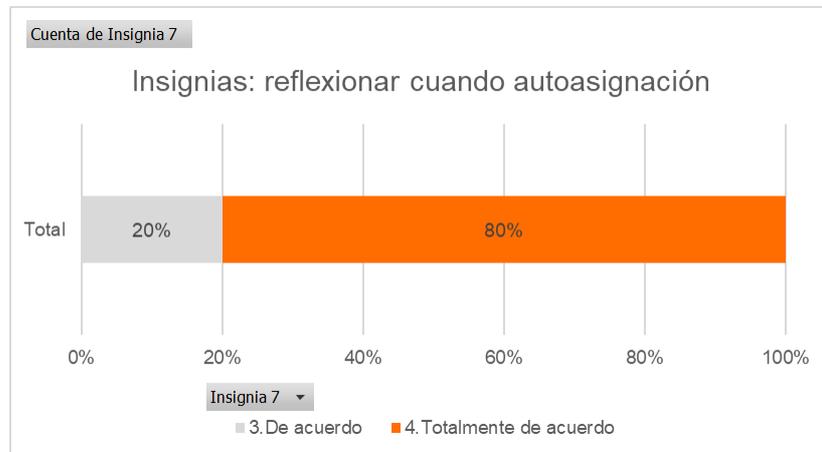


Gráfico 36. Resultados del ítem "Insignias: reflexionar cuando autoasignación". Edición 2021. Encuesta final.

Respecto a las funciones del e-portafolio recogidas en la encuesta por primera vez en la segunda edición del curso de esta IBD, nos encontramos con resultados con valoración muy similar a la obtenida por las insignias. El 100% manifiesta estar de acuerdo, variando ligeramente el porcentaje de los que están "totalmente de acuerdo". La función más reconocida es la del e-Portafolio como fomento de la competencia de "aprender a aprender", con un 90% de apoyo, tal y como muestra el gráfico siguiente:

Olga Juan Lázaro

278

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

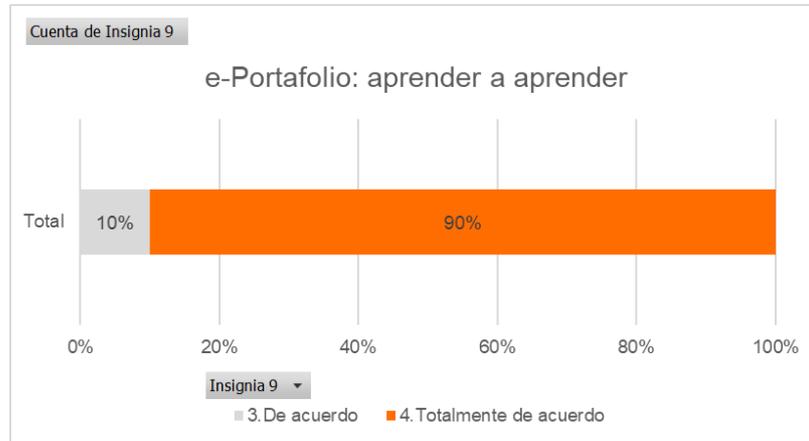


Gráfico 37. Resultados del ítem “e-portafolio: aprender a aprender”. Edición 2021. Encuesta final.

Las otras dos funciones del e-portafolio, como repositorio en el que “construir evidencias” y como una herramienta útil para el “proceso de evaluación”, si bien el 100% están de acuerdo, los que están “totalmente de acuerdo” ascienden al 80%, lo cual supone igualmente un buen refrendo de esta función. Los gráficos se reproducen a continuación:

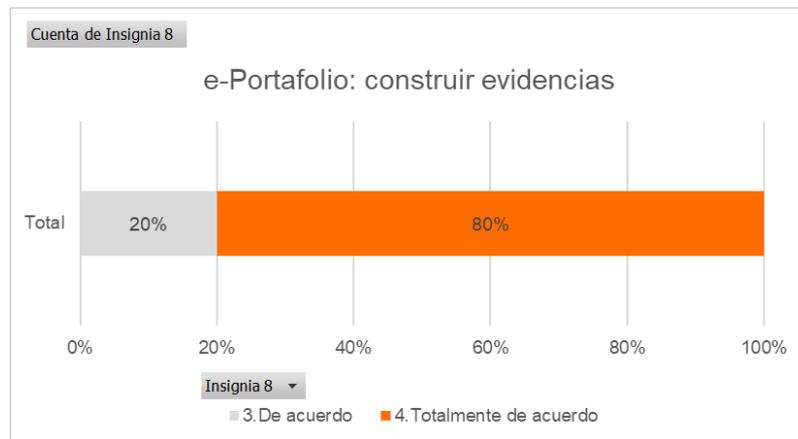


Gráfico 38. Resultados del ítem “e-portafolio: construir evidencias”. Edición 2021. Encuesta final.

Olga Juan Lázaro

279

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

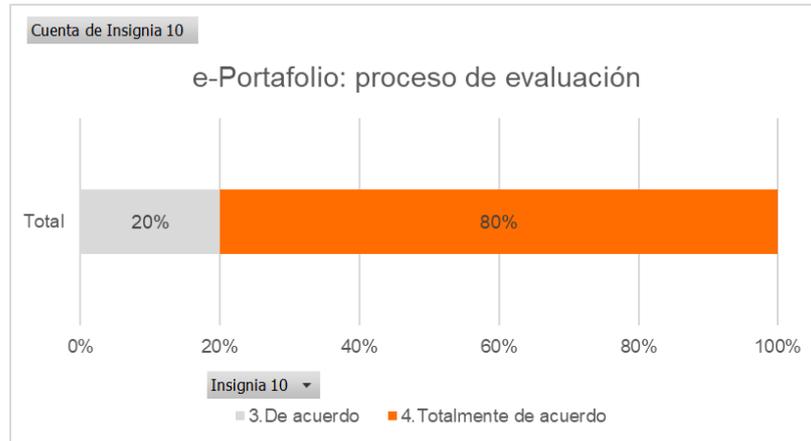


Gráfico 39. Resultados del ítem "e-portafolio: proceso de evaluación". Edición 2021.
Encuesta final.

Olga Juan Lázaro

280

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.4.2.1. Ed-2021 Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas

En este apartado se recogen una valoración cualitativa en las preguntas abiertas de la encuesta final, en concreto los ítems 16 y 20.

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje * del inicio del curso al final.

Respecto al ítem 16 que pregunta sobre la evolución de las insignias, las respuestas son muy variopintas y principalmente referidas a la utilidad de las insignias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aun así, una tercera parte alude a una “evolución notoria”, resultando especialmente significativa una respuesta que indica la evolución a través de procesos emocionales y cognitivos:

“agobio - entendimiento - gusto - orgullo”

Hay una décima parte que también indican lo contrario, que las insignias han sido una ayuda al principio “pero han perdido valor a lo largo del curso”.

En las siguientes respuestas, indican el valor que las insignias han aportado a su experiencia de aprendizaje, siendo el más destacado el que agrupa la categoría “**gestionar bien el tiempo: ir al ritmo marcado**” con dos quinta partes de los participantes apuntando a este valor.

A continuación, destacan como elementos “**motivadores**”, refrendado por casi una tercera parte. Una quinta parte, ha indicado que han sido útiles para “**asegurarse de que las tareas estaban completadas**”, suponiendo un “**reto personal**”. Es interesante resaltar que una quinta parte también alude al **rol del grupo**, tanto para referirse a la satisfacción personal de colgarse las insignias, la cual califican de “**satisfacción personal compartida**”, como para indicar que consiguen sumarse e ir al ritmo marcado en el curso “**junto a los compañeros**”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En esta edición, el uso de la red Twitter supuso un descubrimiento para varios de los tutores en formación, y en ella dejaron una infografía que responde gráficamente a la pregunta que aquí se formulaba, como se aprecia en la figura inferior. La imagen elegida es una escalera en la que cada peldaño es un paso en el que se aprecian escaleras pero también la interacción y ayuda con otros componentes del grupo, por los bocadillos representados, bien puede ser un tutor o bien podríamos pensar en el ecosistema formado por el grupo de compañeros, entre todos uno llega a las insignias.



Figura 77. Ejemplo de tuit de una estudiante que representa gráficamente la evolución de las insignias en su proceso de aprendizaje. Edición 2021.

<https://twitter.com/lydiaquionesro/status/1465263391514238976>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

El reto de conseguir estas insignias es expresado elocuentemente en este tuit de otra de las alumnas. Tratando de cumplir el hito temporal previsto, apura hasta las 23:24 horas. Comparte las dos insignias la red Twitter (ver imagen inferior).



Figura 78. Ejemplo de tuit de una estudiante que antes de las 23:59 cuelga sus insignias. Edición 2021.

<https://twitter.com/gemmaprof/status/1465081710438236173>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Respecto a la pregunta sobre la apropiación de los estudiantes del e-portafolio en el proceso de aprendizaje (ítem 20 de la encuesta reproducido a continuación):

20. Describe la evolución del e-portafolio o blog personal en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

Entre las respuestas, nos encontramos con que los tutores en formación indican que **“comprender las funciones de cada herramienta es un proceso progresivo”** (categoría avalada por casi un tercio de los participantes, el 30%), en el que van pasando por diferentes fases, siendo la primera fase la que considerada como una **“tarea obligatoria”** simplemente, para pasar, a continuación, a cumplir una función metacognitiva más profunda que califican de **“un descubrimiento”**. Abundando en esta fase final de apropiación de la tecnología digital, cuatro quintas partes (un 80%) califican el blog de **“cuaderno de apuntes para reforzar o investigar en el futuro”**, es decir, en el propio transcurso del curso cumple una función de refuerzo, pero también encuentran sentido a proyectar las notas, referencias o reflexiones de sus compañeros que les van a resultar útiles para investigar en otros momentos. Precisamente, la palabra **“útil”** o **“muy útil”**, es utilizada para describir el e-portafolio como herramienta en el aprendizaje por una quinta parte de los participantes.

En una categoría aparte, hemos situado la etiqueta **“el blog lo hacemos nuestro, herramienta más íntima”** por responder específicamente a una de las hipótesis de esta IBD a nivel instructivo, donde a los tutores en formación se les incitaba a experimentar con el uso del blog personal sin indicarles exactamente lo que tenían que consignar, persiguiendo, precisamente, que se convirtiera en una herramienta **“más íntima”** (si tomamos las palabras de los participantes). Esta categoría está apuntada por una quinta parte de los participantes (20%).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.5. Integración de resultados ediciones cursos anuales 2019-2020-2021

Esta IBD se sustenta en las evidencias obtenidas sumando las tres ediciones consecutivas del curso de “Acreditación de tutores AVE Global”. En cada edición, se han revisado las metodologías de estudio a partir del análisis de resultados anual que se iba realizando al terminar el curso. De esta forma, se han adecuado los instrumentos diseñados en las sucesivas aproximaciones al marco teórico y a la elaboración de los recursos didácticos transformadores, tratando de documentar el conocimiento que se ha ido adquiriendo de la experiencia pedagógica en el EVA y las experiencias de los usuarios finales.

Se considera relevante una revisión global de los datos para responder a los objetivos de investigación, confiriendo robustez al análisis a partir de la suma de evidencias en el transcurso de los tres años. Estos datos pretenden también dar una visión integrada de la evolución de las sensaciones y experiencia de los usuarios de carácter diacrónico de forma que se enriquezca la discusión final.

5.5.1. Insignias “¡A tiempo!” en los e-portafolios

Según lo indicado, se han diseñado dos insignias, siendo la insignia de “Contenidos” la que todos los estudiantes obtienen según vayan realizando las tareas previstas en el curso, logrando el certificado final del curso. La insignia “¡A tiempo!” es la que marca el cumplimiento del objetivo “seguir el ritmo del curso”.

En el análisis sumatorio de las tres ediciones (2019, 2020 y 2021) se aprecia que el mayor grado de adscripción al ritmo de curso corresponde al módulo VIII con un 85% de usuarios que consiguen la insignia “¡A tiempo!”. El módulo I y los módulos VI-VII estarían también en el mismo rango, con un porcentaje solo dos/tres puntos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



por debajo, con un 83% y 82%, respectivamente. Resulta llamativo que el módulo IV-V sea el que menor tasa de seguimiento del ritmo de trabajo obtenga. En el gráfico inferior se observan estos datos:

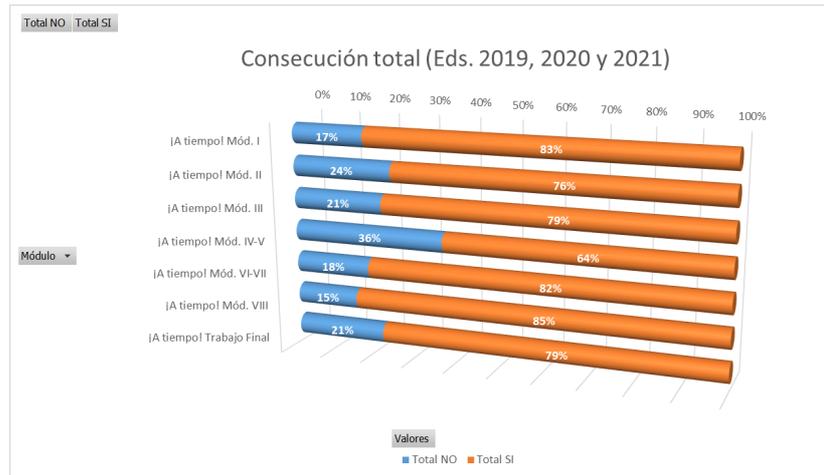


Gráfico 40. Resultados de la obtención de la insignia “¡A tiempo!”. Ediciones 2019, 2020 y 2021.

Si se analiza el comportamiento de los usuarios anualmente, se observa una tendencia evolutiva favorable en cada una de las ediciones en la consecución de la insignia “¡A tiempo!”. El curso del año 2019 es en el que se observan los ratios más bajos en los estudiantes que siguen el calendario semanal previsto para cada módulo, llegando al 44% el porcentaje de alumnos que no consiguen “¡A tiempo!” su insignia en el módulo II, como se aprecia en el siguiente gráfico:

Olga Juan Lázaro

286

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

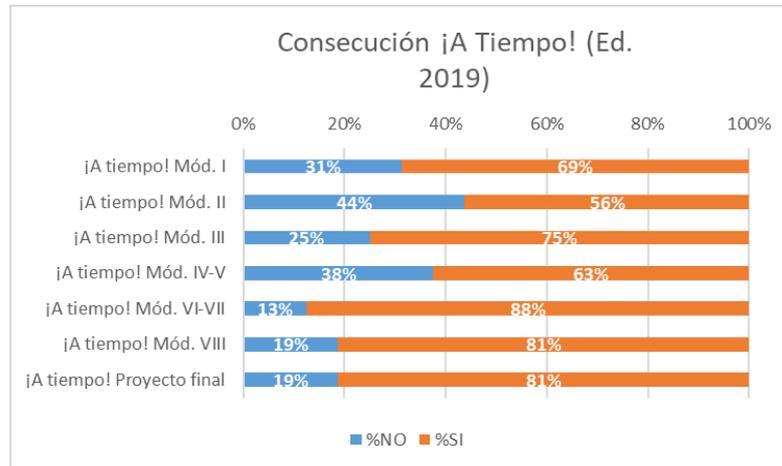


Gráfico 41. Resultados de la obtención de la insignia "¡A tiempo!" en el curso completo. Edición 2019.

Si comparamos la evolución en la consecución de la insignia "¡A tiempo!" con la segunda edición del curso, año 2020, se observa que en el proyecto final es donde el 31% de los estudiantes no obtienen el trofeo en la fecha prevista, es decir, la tasa desciende hasta 13 puntos porcentuales por debajo de la tasa del módulo de menor seguimiento en 2019. En el gráfico inferior se observa con claridad el contraste entre los módulos en los que los estudiantes han seguido en menor medida el ritmo del curso:

Olga Juan Lázaro

287

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

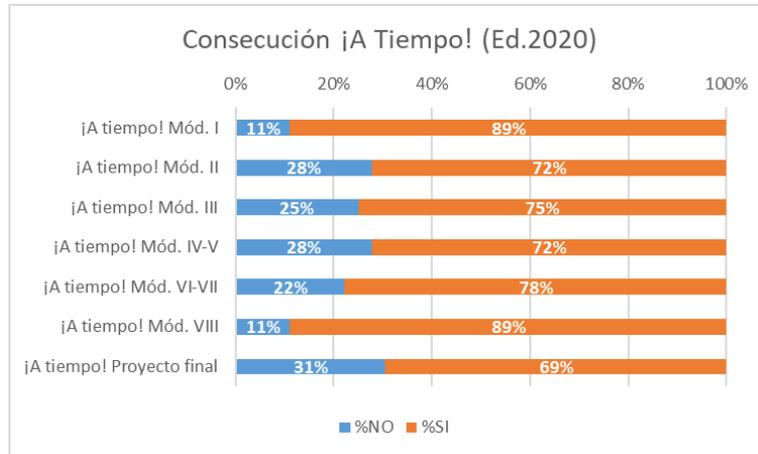


Gráfico 42. Resultados de la obtención de la insignia "¡A tiempo!" en el curso completo. Edición 2020.

Comparativamente, en la última edición, la del 2021, se observan los mejores indicadores de tendencia con el objetivo de que los estudiantes proyecten en la insignia el reto de llevar el ritmo de aprendizaje. Todos los módulos mejoran su ratio de consecución, excepto el módulo IV-V que aumenta significativamente el número de alumnos que no consiguen cumplir el plazo para finalizarlo.

Dado lo significativo del dato, conviene dejar constancia de lo reflejado en el análisis documental por edición (ver epígrafe 5.4.1). Según se ha indicado, es un módulo en el que se produjeron problemas de conexión y técnicos puntualmente, que llevaron a tener que rediseñar el plan de trabajo, por lo que se duplicaron instrucciones para reconducir las actividades del módulo, produciéndose cierta confusión entre los alumnos en asíncrono.

Este hecho, si atendemos a la evolución de la gráfica, no mermó la motivación de los estudiantes, aunque afectara puntualmente a la consecución de la insignia del

Olga Juan Lázaro

288

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



módulo, ya que se recupera la tendencia llegando al módulo del proyecto final en el que los alumnos consiguen el trofeo final a tiempo, siendo el mejor ratio de las tres ediciones.

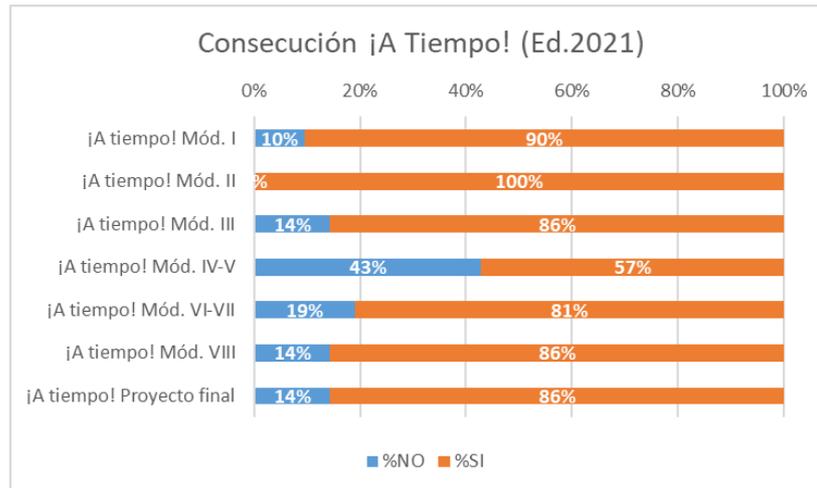


Gráfico 43. Resultados de la obtención de la insignia "¡A tiempo!" en el curso completo. Edición 2021.

Olga Juan Lázaro

289

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.5.2. Correo “pasado el ecuador del curso”

En la pregunta abierta lanzada a través del correo interno de la plataforma AVE a todo el grupo, los tutores en formación de las ediciones 2019 y 2020 llevan a cabo una reflexión profunda sobre el impacto que la acción de autoasignarse las insignias supone en su proceso de aprendizaje. Lo que mayormente describen son las funciones y valor que otorgan a las mismas, recogidas a continuación en la figura 79, donde se aprecia que más de tres cuartas partes de los participantes (el 77%) emiten juicios agrupados bajo la categoría son “Un incentivo. Meta y refuerzo”, seguido de cerca por la categoría son “Motivadoras. Tienen poder” que aglutina casi tres cuartas partes de los comentarios (el 73%).

A continuación, más de tres quintas partes reconocen que promueven una “Autodisciplina para gestionar el tiempo. Reguladoras” (64%). El calificativo de reguladoras pasa a formar parte de la etiqueta por considerarlo muy transparente en su referencial, relacionado con las estrategias extrínsecas de autorregulación, en este caso concreto, en alusión a la reflexión sobre el tiempo necesario para hacer las actividades del curso. En una categoría diferente se agrupan los comentarios sobre el hecho de que las insignias constituyen un hito para “reflexionar sobre lo aprendido”, acción apuntada por casi una quinta parte de los participantes (un 18%). Estas categorías están relacionadas con la competencia de autorregulación, que también la mencionan explícitamente y que aparece bajo la etiqueta “Más grado de control y autoaprendizaje. Autorregulación”, con casi una décima parte de los participantes refrendándolo, al igual que la categoría “reflexionar sobre lo aprendido”.

Tras estas categorías, se produce un salto significativo hasta las siguientes categorías, las cuales son avaladas por casi una cuarta parte de los participantes. Bajo las etiquetas un “orgullo profesional individual”, haciendo referencia al perfil docente, y suponen la “sensación de logro colectivo” (ambas con un 23%), se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



agrupan los comentarios que valoran el componente humano del ecosistema digital y el rol del grupo en la consecución de las insignias.

En la siguiente infografía se refleja la participación y las categorías de las respuestas en las ediciones 2019 y 2020:

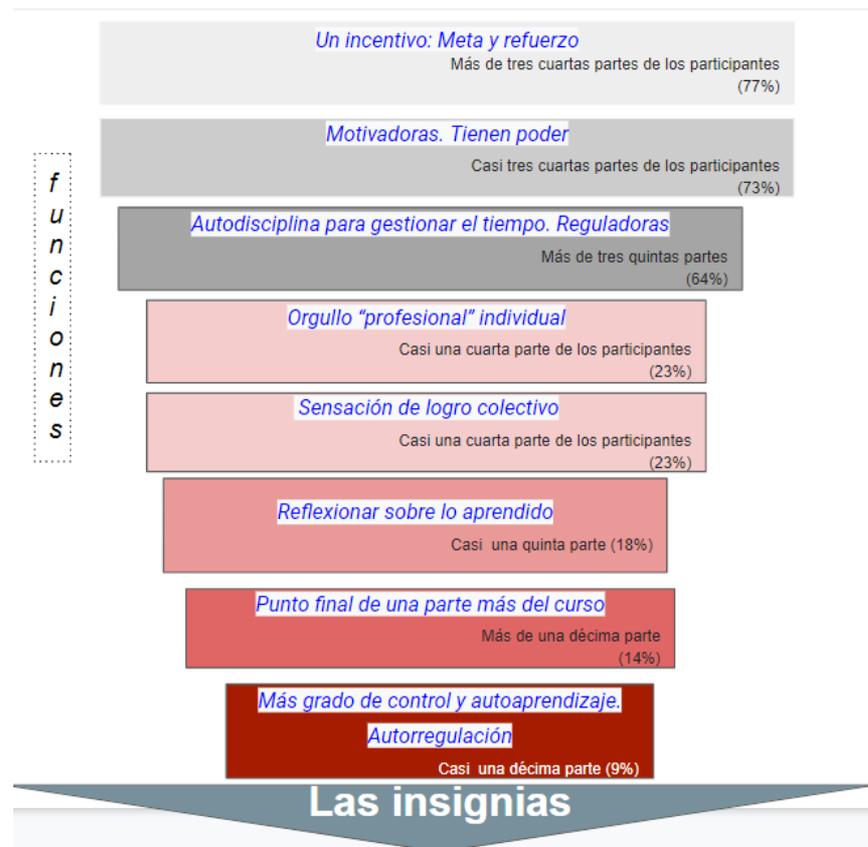


Figura 79. Funciones de las insignias en el análisis cualitativo del "correo pasado el ecuador del curso". Ediciones 2019 y 2020. Elaboración propia.

Olga Juan Lázaro

291

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Este instrumento de evaluación se diseñó considerando necesario realizar una especie de cata transcurridas cuatro semanas del inicio del curso, una vez que los tutores en formación pudieran atribuir un significado “experiencial” al enfoque metodológico seguido en el curso. Las evidencias respecto a la evolución han sido escasas, aunque significativas.

En la infografía inferior se observa cómo los tutores comentan que, al principio, las insignias, simplemente, parecen ser una llamada de atención con foco en el cumplimiento del calendario, lo cual enfatiza el concepto “tiempo”. En una segunda fase se da paso a una acción más reflexiva sobre los contenidos y desafíos del curso (lo que significa una mayor conciencia sobre los mismos). Este itinerario concluye con una agradable sensación de “viaje”, lo que implicaría que se ha sosegado el efecto de la carga sobre los plazos de tiempo, para convertirlos en cierta rutina e interiorizar el componente metacognitivo y competencial del curso. Aunque pueda parecer anecdótico, cierran la explicación con la metáfora “el viaje tiene pasaje de regreso”, lo cual podría apuntar a una experiencia de aprendizaje profunda (aunque esto es una hipótesis interpretativa, consideramos que se ve refrendada por el resto de evidencias recopiladas en el curso).

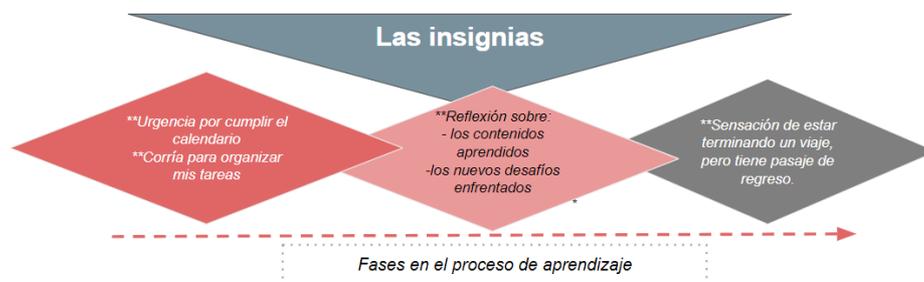


Figura 80. Fases en la evolución del valor de las insignias en la experiencia de aprendizaje. “Correo pasado el ecuador del curso”. Edición 2020. Elaboración propia.

Olga Juan Lázaro

292

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.5.3. Evolución de las insignias y el e-portafolio: preguntas abiertas

En el cuestionario final en las ediciones 2020 y 2021 del curso, se introducen dos preguntas abiertas, correspondiendo al ítem 16 (interpelando a los tutores en formación sobre la sensación del impacto de las insignias en una mirada retrospectiva y evolutiva en el proceso de aprendizaje) y al ítem 20 (el mismo concepto aplicado al e-portafolio).

Las respuestas al ítem 16 resultan muy reveladoras. Los tutores en formación detallan cómo llegar a la comprensión del significado profundo de un recurso proveniente de la gamificación superficial es un recorrido de varias semanas, que se puede formalizar en tres fases. En primer lugar, indican que identificar el primer significado de las insignias como tarea final de cada módulo es sencillo, aunque llegan a tildarlo de “gran esfuerzo” o de “agobio” para llegar a cumplir el plazo sugerido. Hacia la mitad del curso, tendría lugar una segunda fase de mayor comprensión de lo que en el aprendizaje profundo pueden significar el hito de las “insignias” más allá de ser la última tarea. En este fase, hablan de “entendimiento” y “gusto”, concretando que la autoasignación de las insignias conduce a un momento de trabajo reflexivo-autoevaluativo más consciente y una posterior mejora en la organización del tiempo para los siguientes módulos. Aluden, también, a la mejor comprensión de la modalidad del curso, lo que conlleva una “alta motivación”.

En la tercera fase, indican que sienten “orgullo”. Si sumamos los comentarios de otros compañeros, hay una referencia tanto al “orgullo personal” como al “orgullo de formar parte integrante de un grupo” en el que aprecian que están construyendo el conocimiento y creciendo en experiencias de aprendizaje en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



línea. Llegan a apuntar que las insignias “son algo más”, forman parte de “un proceso de transformación en el modo de ver el aprendizaje”, incluso confieren un carácter más holístico al aprendizaje, diciendo que constituye “una motivación para seguir aprendiendo en la práctica diaria”.

A continuación representamos gráficamente en tres figuras este recorrido sobre el significado de las insignias para los tutores, pasando de suponer la última tarea obligatoria de cada módulo a impactar en el aprendizaje profundo.

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *



Figura 81. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Edición 2020. **Respuesta A.** Elaboración propia.

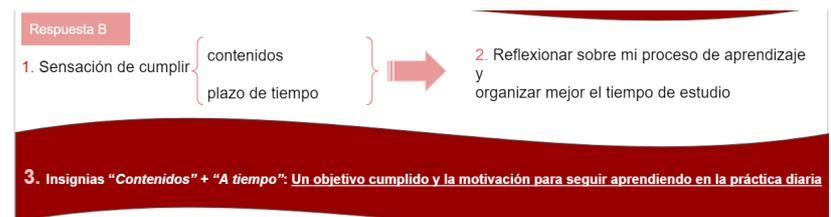


Figura 82. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Edición 2020. **Respuesta B.** Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

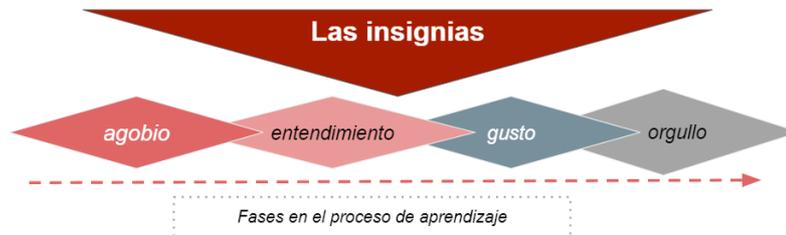


Figura 83. Fases en la evolución de las insignias en la experiencia de aprendizaje.
 Cuestionario final ítem 16. Edición 2021. Elaboración propia.

Hay tutores que no han experimentado esta evolución, indicando simplemente que se han limitado a realizar la tarea obligatoria de colgar las insignias en el blog personal (representan un 15%), llegando a indicar un 3% que las insignias resultaron una motivación al principio, no obstante, en este caso, fueron perdiendo su efecto con el paso de las semanas.

Al ser una pregunta abierta el ítem 16, los participantes también describieron con libertad los valores y las funciones que aparecieron en la integración de las insignias en el enfoque pedagógico del curso. En la siguiente infografía, se han agrupado las respuestas después de aplicar el análisis temático:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Figura 84. Valor de las insignias en la experiencia de aprendizaje. Cuestionario final ítem 16. Ediciones 2020 y 2021. Elaboración propia.

Como se aprecia, el valor más ampliamente mencionado (casi por la mitad de los participantes) es el de que fomentan “gestionar bien el tiempo: ir al ritmo marcado”, dado que perciben las insignias como “elementos motivadores y de satisfacción-orgullo al colgarlas” (categoría avalada por un 9% menos que la anterior, aunque refrendada por más de una tercera parte de los participantes en las dos ediciones).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Las siguientes categorías cuentan con aproximadamente una quinta parte del consenso de los participantes, destacando la mención al grupo que hacen los tutores en formación, al que aluden como “pelotón”, y el fomento de la “función de autorregulación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje”.

En el siguiente nivel de consenso, alrededor de una décima parte, encuentran que constituyen un “reto personal” y, algo por debajo, indican que ayudan a “asegurarme de la tarea completada”.

A continuación, se analizan los resultados del ítem 20 de las ediciones 2020 y 2021, referido a la evolución de las sensaciones de los tutores respecto al e-portafolio en la experiencia de aprendizaje.

20. Describe la evolución del e-portafolio o blog personal en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final.

En general, se aprecia una descripción más sucinta en las respuestas respecto al ítem 16. Los tutores indican, principalmente, que al principio los registros se circunscribían a apuntes breves y sucintos para cumplir con las tareas obligatorias de las guías. Lentamente, fueron progresando y se transformaron en descripciones y registros más detallados sobre resúmenes de lo hecho y anotaciones de tareas para profundizar o investigar en el futuro (probablemente, una vez terminado el curso).

También nos encontramos con tutores que no han hecho uso del e-portafolio como “diario”, los cuales representan el 15%. En este caso, indican que solo ha constituido un repositorio de insignias.

Olga Juan Lázaro

297

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

A continuación, se representa gráficamente la evolución descrita en una única respuesta (figura 85), considerando que podría responder a la situación del curso, si se tiene en cuenta el análisis temático del resto de comentarios representado gráficamente en la figura 86:



Figura 85. Evolución del e-portafolio en la experiencia de aprendizaje de los tutores en formación, según el ítem 20 del cuestionario final. Edición 2020. Elaboración propia.

En la síntesis del análisis de los resultados, el e-portafolio refleja una evolución entre una tímida incorporación en el proceso de aprendizaje de los tutores y un escaso uso, para pasar a una fase en la que los tutores dicen “reflexionar en alto” sobre aquellos aspectos que les hacen crecer en el curso. Si comparamos estas apalabrados con los niveles descritos en el DigCompEdu (Redecker, 2020), la interpretación que hacemos es que supone una evolución de una etapa de sensibilización y exploración del recurso tecnológico a una siguiente fase de apropiación, en la que los estudiantes se sienten empoderados y promueven la interacción abierta con el grupo (estudiantes y tutores).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

En la siguiente infografía se recoge la descripción que los usuarios hacen de las fases iniciales de integración del e-portafolio y en la fase final del curso. En los dos cuadros inferiores se muestran dudas y recelos de los estudiantes en el curso (marcado con “¿?”), así como sus sensaciones en el ecosistema digital para incorporarlo en sus rutinas académicas.

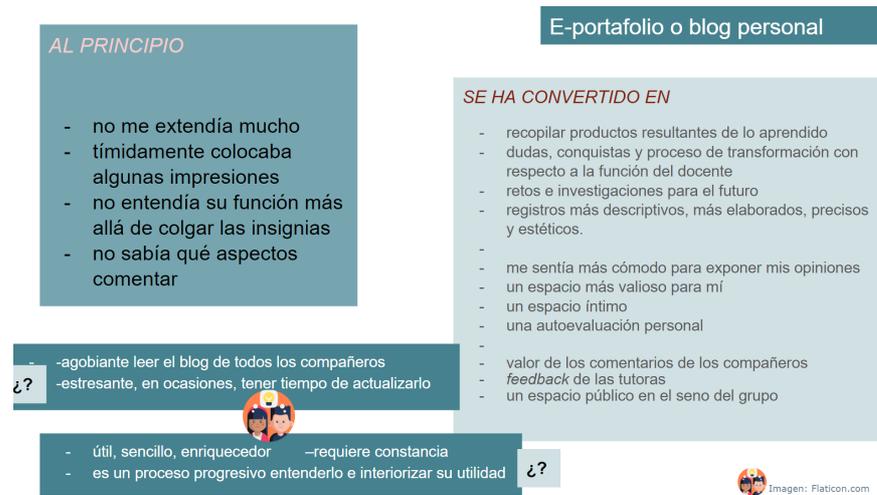


Figura 86. Evolución del e-portafolio en la experiencia de aprendizaje de los tutores en formación según el ítem 20 del cuestionario final. Ediciones 2020 y 2021. Elaboración propia.

La interrelación en el proceso que se desencadena en el aprendizaje entre las insignias y el e-portafolio queda patente en la infografía realizada por la tutora en formación en Twitter en la edición 2021, que reproducimos de nuevo a continuación como síntesis gráfica de creación espontánea por los propios tutores en formación:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

← Tweet

 Lydia Quiñones Rodríguez
 @lydiaquinonesro

Necesitaba hacer un resumen de este recorrido, de cómo con empeño se pueden conseguir las cosas. Módulo VIII conseguido. #TutorAVEGlobal @ojl333 @UminekoKaki @ElenaBarcellos



Figura 87. Ejemplo de tuit de una estudiante que representa gráficamente la evolución de las insignias en su proceso de aprendizaje. Edición 2021

[.https://twitter.com/lydiaquinonesro/status/1465263391514238976](https://twitter.com/lydiaquinonesro/status/1465263391514238976)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.5.4. Cuestionario final

La participación en el cuestionario final sumando los usuarios activos en las tres ediciones (2019, 2020 y 2021) asciende al 56,94. La edición de 2020 la que mayor número de participantes la cumplimenta representando un 67% mientras que en las ediciones de 2019 y 2021 ronda el 50%, tal y como se aprecia en la siguiente figura:

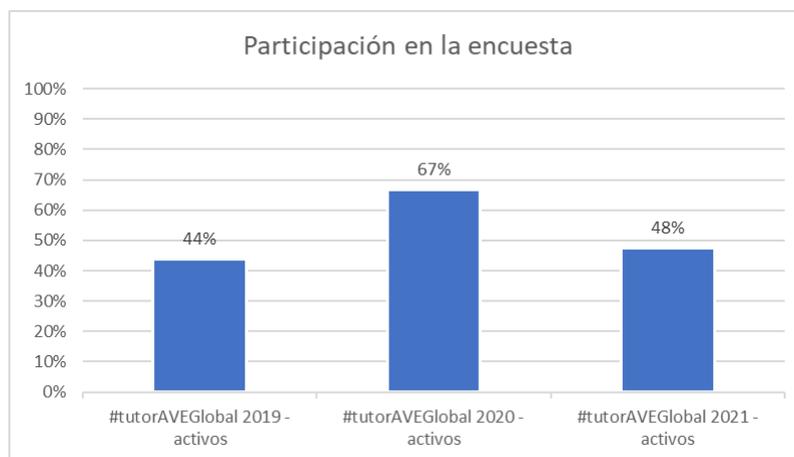


Gráfico 44. Participación en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021.

En los ítems cerrados sobre las funciones de las insignias, sumando los datos de las tres ediciones, la función más reconocida es la de “poner punto final” a cada uno de los módulos, con un 78% de adscripción. Muy de cerca se halla el reconocimiento que otorgan a la función de “autorregulación” con un 76%. Con una valoración de un 73% se sitúan las funciones que indican que las insignias son consideradas un “objetivo a conseguir”, lo cual supone que tienen un impacto en que los estudiantes perciban como un reto “seguir el ritmo del curso”.

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



La función que menos reconocen en las insignias es la de que sean útiles para “monitorizar” lo realizado en el curso, aun así, casi un 60% le otorga la puntuación más alta. Los valores aquí comentados se representan en la siguiente figura:

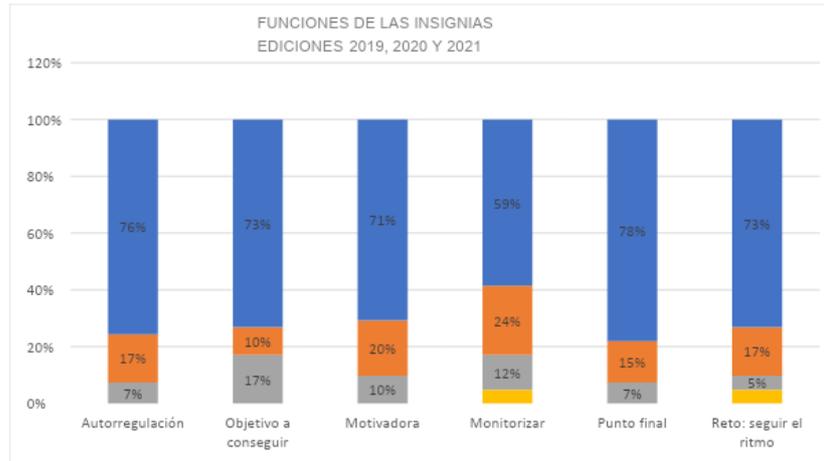


Gráfico 45. Resultados de las funciones de las insignias “Contenidos” y “¡A tiempo!” en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021.

Respecto al e-portafolio, las funciones consignadas en la encuesta fueron dos, de las cuales la que mayor puntuación obtiene con un 76% es la de “autoasignarme y reflexionar sobre si había hecho las tareas correctamente”, situándose así en los mismos valores de las funciones mayormente reconocidas en las insignias.

No ha tenido el mismo reconocimiento la función del e-portafolio como una herramienta válida para “aprender a aprender”, a pesar de lo cual se sitúa el porcentaje en el 59%, siendo este también el valor más bajo otorgado a las funciones de las insignias. A continuación, se representa gráficamente estos dos valores.

Olga Juan Lázaro

302

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

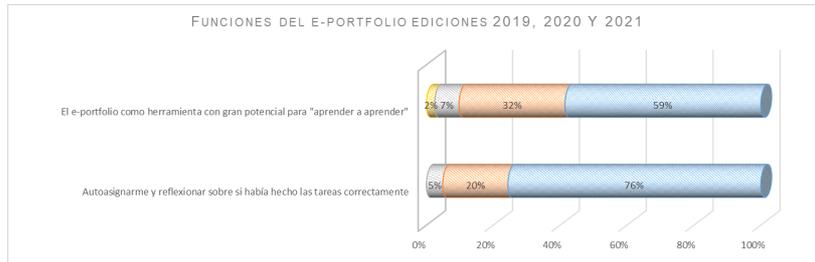


Gráfico 46. Resultados de las funciones del e-portafolio en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021.

Como se ha descrito en la elaboración del cuestionario, en el 2020 se introdujeron dos ítems nuevos respondiendo a las necesidades detectadas en el análisis de los datos del año 2019. En concreto, respecto a las funciones del e-portafolio, el 71% de los participantes de las ediciones 2020 y 2021 indicaron que el e-portafolio es una herramienta que "ayuda al tutor y al alumno en el proceso de evaluación". Sensiblemente inferior es el valor otorgado al e-portafolio como herramienta en la que se incorporan "evidencias y muestras del proceso de aprendizaje", situándose, en concreto, 12 puntos porcentuales por debajo, según se aprecia en el siguiente gráfico.

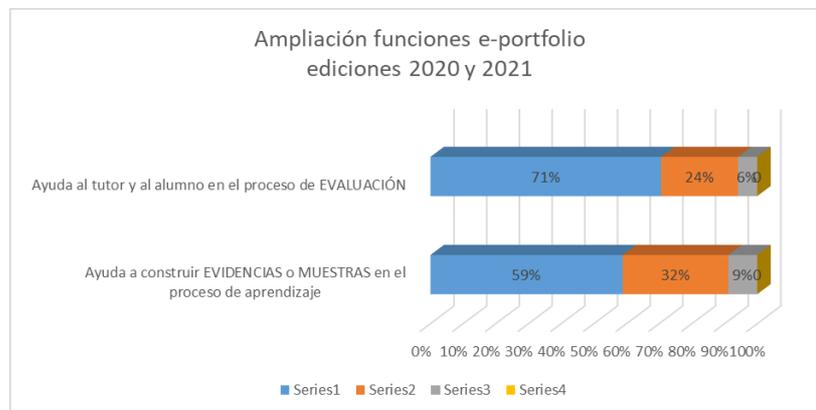


Gráfico 47. Resultado de la ampliación de las funciones del e-portafolio en el cuestionario final. Ediciones 2020 y 2021.

Olga Juan Lázaro

303

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



En el curso de “Acreditación de tutores AVE Global”, como se ha descrito en el epígrafe 5.1., la mayoría son docentes en ejercicio. En la intención de transferencia de los recursos didácticos implementados en esta IBD a sus clases, los participantes muestran su preferencia por la insignia “Contenidos” con un porcentaje del 66%, manifestando que resultarían *muy útiles*. La insignia “¡A tiempo!” y el e-portafolio se suman a esta tendencia aunque con una valoración ligeramente inferior, situándose en un 63%.

Mayor sesgo diferenciador se observa en los que titubean en su uso, valorando como *útiles* la integración de los recursos en sus clases. En esta ocasión, se invierten los valores, siendo el e-portafolio el recurso que con un 24% muestra mayor intención de transferencia, seguido de la insignia “Contenidos”. La valoración más baja es la otorgada a la insignia “¡A tiempo!”, con un 17% que la considera *útil*. En el gráfico siguiente se observan estos resultados:

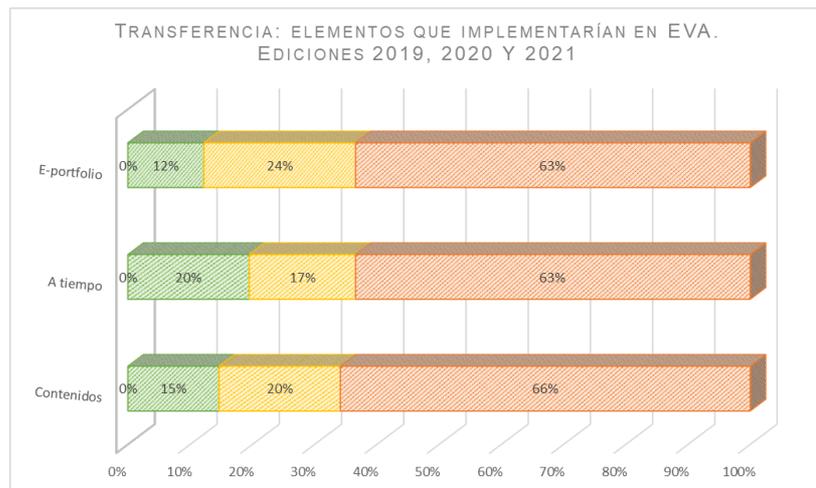


Gráfico 48. Resultados en la intención de transferencia manifestada por los profesores en formación en el cuestionario final. Ediciones 2019, 2020 y 2021.

Olga Juan Lázaro

304

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



A propósito de la intención de transferencia, una de las tutoras en formación en la edición de 2021 compartió espontáneamente en la red Twitter unos meses después, que había decidido implementar el uso de insignias con su grupo de estudiantes para reforzar la función de “cumplimiento de tareas”. El tuit se muestra a continuación:



Figura 88. Ejemplo de transferencia compartido por una estudiante en la red Twitter unos meses después de finalizar la edición 2021.

<https://twitter.com/gemmaprof/status/1500240665711685635>

Olga Juan Lázaro

305

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

5.5.5. Entrevistas personales semiestructuradas

En la entrevista se enfocó la necesidad de tener una valoración de los participantes sobre la experiencia de aprendizaje general del curso de carácter holístico, dando cabida a aquellos aspectos que provienen de la individualidad de cada uno y en los que sería difícil reparar si no son enunciados verbalmente.

Dado que la inclusión de la gamificación superficial y los e-portafolios son enfoques pedagógicos en torno a las que se diseñan los recursos didácticos y protocolos implementados en esta investigación como parte de un ecosistema digital para promover la conciencia de autorregulación -hipotéticamente capaz de incidir de forma manifiesta en diferentes actuaciones, como la monitorización del aprendizaje, la conciencia de dedicación al curso o un proceso metacognitivo explícito-, una de las preguntas de las entrevistas se centró en la autorregulación. La valoración más global y general de los tutores en formación con una visión más reposada sobre la experiencia de aprendizaje nos conduce a sacar conclusiones que hacen más comprensibles y matizan los datos ya obtenidos sobre las insignias y el e-portafolio. Esta información permite contextualizar el rol de dichos recursos, las insignias y el e-portafolio, en el seno de otros parámetros que, igualmente, han incidido en el fomento de dicha competencia.

En la siguiente figura se recogen de forma gráfica, mediante un mapa conceptual, los cuatro recursos didácticos y aspectos indicados por los tutores que han afectado mayormente al desarrollo de la autorregulación. Se ha considerado ilustrativo, en esta síntesis, consignar, igualmente, parte de las referencias literales con las que los profesores han ilustrado el efecto que han provocado en ellos, orientadas a la posterior discusión sobre los resultados. Los cuatro aspectos son:

- A. Consejos de las tutoras y comunicación
- B. 1. Las insignias
2. Las guías de cada módulo
- C. Los blogs o e-portafolios

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

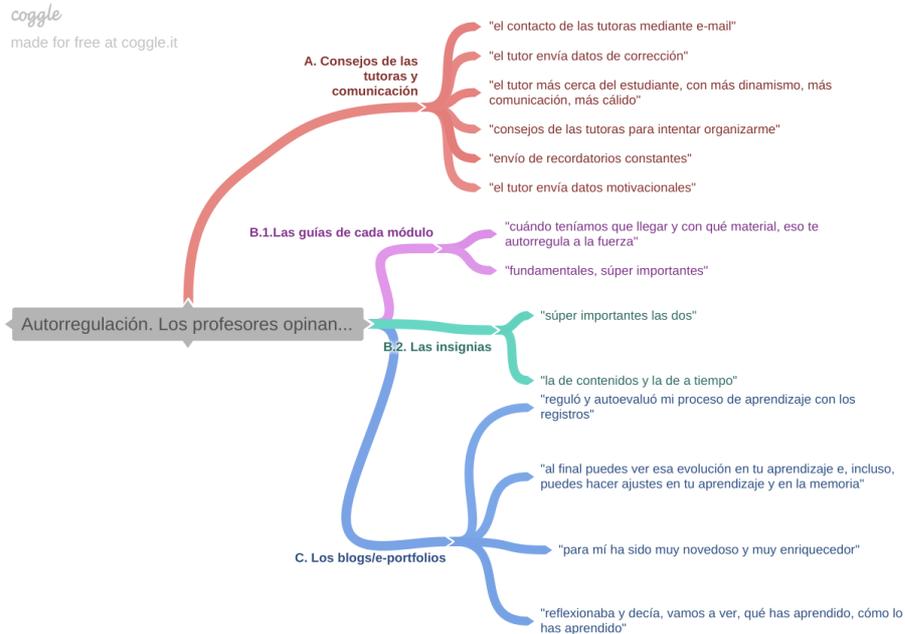


Figura 89. Mapa conceptual representando los resultados de los recursos que apoyan la "autorregulación" según las entrevistas personales.

Respecto a las respuestas sobre qué les ha guiado para aprender a aprender y aprender haciendo, destacan la "participación activa, consciente y reflexiva", que podemos relacionar con los recursos anteriores. Igualmente, también, se puede considerar que esta participación entra en interrelación con la motivación a la reflexión que se va asentando en el propio ambiente de aprendizaje: consideran que han aprendido de los demás y que los foros, que califican como "poliédricos", conceden un turno de palabra más rico que la propia clase presencial.

Olga Juan Lázaro

307

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

En este capítulo, después de una breve contextualización, se presenta la discusión en torno a los tres objetivos planteados en esta investigación basada en diseño (IBD), confrontando el marco teórico con los resultados obtenidos. Esta discusión se concreta en dos decálogos con las lecciones aprendidas en el transcurso de estos años. El objetivo es facilitar a los profesores y diseñadores de programas educativos en línea la transferencia a sus escenarios docentes, mostrando las implicaciones en la práctica de un ecosistema como el diseñado para esta investigación. Por último, se comentan las limitaciones observadas en este estudio y se proponen futuras líneas de investigación.

Quienes optan por la modalidad de aprendizaje a distancia o en línea tienen ante sí una oportunidad única, siendo que de otra forma no podrían acceder a los niveles formativos que les brinda la enseñanza tradicional presencial. Se abre ante estos estudiantes la ocasión de mejorar su perfil profesional a través de oportunidades de formación permanente, ya que será lo que permitirá afrontar los retos derivados de la rápida evolución de la sociedad digital y las exigencias que ello conlleva.

Sin embargo, a pesar de este entusiasmo inicial debido a la flexibilidad en el diseño de modalidades de aprendizaje en línea y semipresenciales, un aspecto identificado en los diferentes estudios es la falta de satisfacción de los estudiantes y el índice de abandono que se viene documentado en la educación a distancia. Según las investigaciones en los últimos 30 años, dos de las causas manifestadas de forma reiterada son la falta de motivación y la falta de tiempo como factores que aparecen tanto entre los denominados extrínsecos como entre los intrínsecos, siendo necesario integrarlos en la gestión del programa administrativo y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

académico de las instituciones (Rovai, 2003; Hart, 2012; Ameijde et al., 2016; García-Aretio, 2019; Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022).

Las vías de evolución y mejora de esta situación se presumen en el diseño de ecosistemas de aprendizaje digitales en los que el *engagement*, la metacognición y el fomento de habilidades, destrezas y estrategias relacionadas con la capacidad de autorregulación se perfilan como un punto de partida avalado por los diferentes estudios e informes internacionales. Estos componentes deben formar parte de de los itinerarios de aprendizaje en estrecha imbricación con los programas de contenidos (Redecker, 2020; Organization for Economic Cooperation and Development, 2021; Vuorikari et al., 2022).

En esta IBD se han implementado dos insignias “Contenidos” y “¡A tiempo!”, en el marco del enfoque de la gamificación superficial, y un portafolio electrónico por estudiante, diseñando un protocolo de autoasignación por el que los propios estudiantes deciden si son merecedores de colgarse las insignias en el e-portafolio. A continuación, se presenta la discusión en torno a los tres objetivos planteados en esta tesis.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Discusión objetivo 1

Explorar en qué medida la implementación de elementos de los enfoques gamificados y el portafolio electrónico influyen en la motivación del estudiante para seguir el ritmo del curso como parte del diseño de un ecosistema de enseñanza-aprendizaje

El **primer objetivo** planteado en esta investigación longitudinal basada en diseño es, precisamente, explorar en qué medida la implementación de elementos de los enfoques gamificados y el e-portafolio influyen en la **motivación** del estudiante para seguir el **ritmo del curso** como parte del diseño de un **ecosistema digital** de enseñanza-aprendizaje.

En los datos sobre la obtención de la insignia “¡A tiempo!”, sumando las ediciones de los tres años consecutivos en los que se ha impartido el curso de “Acreditación de tutores AVE Global” del Instituto Cervantes, se observa que en torno al 80% de la población participante ha seguido el ritmo del curso a lo largo de las ocho semanas de duración (oscilando entre el 76% y el 85% según los módulos). Dentro de este parámetro, llama la atención la bajada en el nivel de dedicación en el ecuador del mismo, descendiendo al 64% en la semana 4 (los módulos IV-V), lo que nos ha llevado a detenernos en el análisis de resultados de cada una de las ediciones, donde se aprecia que la semana 4 ha sido lastrada en los datos principalmente por la edición de 2021, ya que en las otras dos ediciones, se mantiene en los parámetros de consecución de la insignias “¡A tiempo!” del resto de módulos. En ese año, hubo problemas de conexión en el país de la tutora formadora que impactaron en la organización de las dinámicas de parejas y grupos previstas.

En el análisis de los datos por año, es interesante destacar que el primer año de implementación del ecosistema IBD es el que muestra menor impacto en la consecución de la insignia “¡A tiempo!”, encontrándose en torno al 40% el número de alumnos que no la consiguen en dos semanas alternas, la semana 2 y 4. En el segundo año, la tasa de los estudiantes que no consiguen la insignia decrece un 10%, situándose en torno al 30%; y en el tercer año, se halla en un 20% el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

porcentaje de alumnos que no consigue sumarse al ritmo del curso, por lo que vuelve a disminuir en un 10%.

Estos datos nos llevan a poder afirmar, por un lado, que la reformulación de las instrucciones que presentan los recursos didácticos transformadores han incidido positivamente en los resultados. Si nos detenemos en el análisis instructivo, hay que tener en cuenta que en la segunda edición se han reforzado las instrucciones desde el módulo I siguiendo dos orientaciones. Así, según se ha descrito en el capítulo 4 “elaboración del prototipo”, al llegar a la última actividad del módulo se les indica a los alumnos a) “Disfruta de la experiencia de tus compañeros siguiendo el ritmo del curso. Aprendizaje colaborativo y en grupo”, y b) se introduce una nueva instrucción para ejemplificar qué tipo de mensajes, anotaciones o reflexiones pueden subirse al e-portafolio “En el vídeo inicial te comentaba aspectos de la metodología que vamos a seguir, ¿has tomado nota? ¡Anota en tu blog aquello de lo que no te tienes que olvidar!”.

Este aspecto viene a refrendar las recomendaciones realizadas por varios autores sobre la relevancia de dos factores que han de ser tenidos en cuenta: la importancia de que se elaboren actividades específicas apropiadas a la construcción del e-portafolio y que los diseñadores del curso compartan con los estudiantes la conceptualización que subyace a la integración de esta herramienta en la metodología del curso (Adell & Castañeda, 2010; Cabero Almenara & Vázquez Martínez, 2014; Scully et al., 2018). En esta IBD, en el segundo año se anticipó conceptualmente en la guía cómo se iba a conducir el trabajo con el e-portafolio en el módulo I, pasando a ser una herramienta en torno a la cual se iban a articular las relaciones y la comunicación en el ecosistema digital.

El análisis cuantitativo mostrado, basado en la toma de evidencias sobre la fecha en la que los estudiantes comparten sus insignias en el e-portafolio, se complementa con las respuestas de los estudiantes en el cuestionario final sobre las funciones que perciben que las insignias han podido condicionar su actuación en el curso a lo largo de los tres años. El 73% indica que las insignias representan en sí mismas el **reto de seguir el ritmo** del curso y solo dos puntos porcentuales por debajo se hallan los participantes que las encuentran **motivadoras** y que

Olga Juan Lázaro

311

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

consideran que constituyen un **objetivo a conseguir**. El porcentaje asciende hasta el 78% entre los estudiantes que reconocen que las insignias constituyen un **punto final** en cada módulo.

Estos datos nos llevan a confirmar que las **motivaciones extrínsecas** dentro del itinerario del curso están llamadas a **desempeñar un papel significativo para el individuo** (Batlle & Suárez, 2019; Prieto Andreu, 2020; Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). Los plazos de los módulos ya estaban enunciados en los recursos didácticos que podríamos tildar de tradicionales en la enseñanza en línea, como son “las guías” y el calendario de la plataforma. Las insignias en el e-portafolio vienen a **apoyar la interiorización** de dichos hitos temporales más allá de las propias tareas de cada módulo, porque los estudiantes proyectan una metáfora de “punto final”, de trabajo terminado, de módulo cerrado, en definitiva, influyen, por lo tanto, en guiar su actuación.

Refrendan estas conclusiones las evidencias cualitativas recabadas en la metodología de estudio 2 (el “correo pasado el ecuador del curso”). Bajo la etiqueta son **motivadoras, tienen poder** se aglutinan casi tres cuartas partes de los participantes, la misma ratio identifica las insignias como **un incentivo: meta o refuerzo**. Es decir, según los resultados, podemos afirmar que una mayor motivación conduce a un mayor compromiso (Area Moreira & González González, 2015; Karabenick & Zusho, 2015), lo cual se ratifica en las diferentes valoraciones de los estudiantes sobre el papel que ostentan las insignias.

Estos datos redundan, bajo nuestro punto de vista, en el rol que a nivel de proceso individual ejercen las insignias dentro del ecosistema digital, ya que solo cuatro puntos por debajo (con un 68%) hablan de que son **reguladoras** en la medida que imponen una **autodisciplina para gestionar el tiempo**. Utilizan literalmente expresiones como ayudan a **focalizar prioridades** o incitan a **dedicar el tiempo que haga falta**, hasta el punto que “*uno sigue el ritmo adecuado y va cumpliendo los pasos*”. Esta valoración nos aproxima a la afirmación que sitúa uno de los efectos de la gamificación superficial en despertar el gusto por aprender (Muntean, 2011; Prieto Martín, 2014).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Estas argumentaciones erigidas espontáneamente por los estudiantes al ser preguntados a través del correo interno de la plataforma y esgrimidas de forma creativa no solo como respuesta al correo, sino asumiendo la reflexión como parte del proceso de aprendizaje y trasladándose espontáneamente a los e-portafolios (e, incluso a otras herramientas como foros y wikis) como respuesta a la misiva remitida por correo, permiten comprender que haya una oscilación de 10 puntos porcentuales entre los estudiantes que consiguen colgar las insignias en el e-portafolio siguiendo los hitos temporales del curso (como hemos indicado, entre el 76% y el 85% según los módulos).

El primer objetivo de esta IBD parece que queda respondido de forma suficiente solo con la insignia de “¡A tiempo!”, con la que presumiblemente pudiera tener más relación el hecho de referirse a la gestión del tiempo. Diferentes trazos indican que los estudiantes consideran relevante el hecho de que se hayan **diseñado dos insignias**, así en las respuestas en las entrevistas semiestructuradas, los tutores en formación indican literalmente que son “*súper importantes las dos*” o “*un gran acierto que haya habido dos*”, llegando a interpretar su incidencia positiva, en favor de la insignia “Contenidos”, percibiendo la propuesta como relevante y creativa en el contexto gamificado (Topal & Karaca, 2022).

En las respuestas abiertas, resulta clave el valor que otorgan a la insignia “Contenidos”, ya que apuntan que a los alumnos que no siguen el calendario les “*puede ayudar al sentimiento de que los alumnos rezagados pueden aprobar el curso*”. Hasta tal punto aprecian el peso de esta insignia en el binomio creado, que consideran, incluso, que podría ser mayor el peso específico de esta insignia frente a la de “¡A tiempo!” en el diseño del ecosistema digital.

La proactividad de los estudiantes (no olvidemos que son tutores en formación) y su creatividad no tiene límites cuando se les genera espacio. Los estudiantes llegan a proponer “**crear una insignia de motivación para rezagados**” o, como indica otro estudiante, para “*los que no llegan a tiempo*”, evidenciando el valor “motivacional” que este recurso didáctico ofrece a los estudiantes mejorando la experiencia de aprendizaje (Marczewski, 2014; González González, 2021).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Entre los **riesgos** que los mismos estudiantes apuntan, se halla el **factor desmotivador**, precisamente lo contrario de lo que acabamos de exponer, que podría causar entre los alumnos rezagados. Otros riesgos que ven es que se podría **desviar el foco de algunos alumnos hacia los resultados** en vez de ponerlo en el proceso de aprendizaje en lo que denominan una “*autoevaluación positiva engañosa*”.

Las soluciones surgen en la interacción entre los propios alumnos que se sienten llamados a expresar su punto de vista, como la que acabamos de presentar (crear una insignia para rezagados) o planteándose preguntas retóricas en las que aprecian como más positivo disponer, simplemente, de las insignias ya creadas por el efecto que logran en el aprendizaje. Se cuestionan si “*¿los alumnos rezagados se animarían en ausencia de las insignias?*”. Por las evidencias y datos comentados, podríamos concluir que **las insignias guían el foco del estudiante hacia el factor temporal de “dedicación”** y, probablemente, tiene escasa incidencia en los alumnos que no consiguen, por diversas circunstancias, sumarse el ritmo del curso. En palabras de los estudiantes, “*no desmotivan más de lo normal*”. Esta valoración de la mano de los estudiantes que no llegan al ritmo del curso, se postula como una hipótesis que se abre como ampliación de este estudio.

Sobre las insignias, valoran expresamente que **no estén asociadas a un puntaje**, lo cual es una de las fundamentaciones que nos decantó por la elección de las insignias frente a los otros dos elementos de la gamificación superficial (los puntos y las tablas de clasificación), la de su carácter aparentemente no competitivo en el nivel de grupo (Berríos Muñoz et al., 2017; Battle & Suárez, 2019).

Esta conclusión entra en relación con **el segundo objetivo**, donde se analiza el nivel de incidencia que las actuaciones metacognitivas ejercen en la monitorización del proceso de aprendizaje para refrendar el compromiso de dedicación al curso y guiar la orientación a la autorregulación. Este proceso metacognitivo se hace tangible en el e-portafolio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Discusión objetivo 2

Analizar el nivel de incidencia que las actuaciones metacognitivas pueden tener en la orientación a la autorregulación del estudiante para monitorizar su proceso de aprendizaje y refrendar el compromiso de dedicación al curso

En el análisis de las evidencias cualitativas, hay estudiantes que indican que las insignias apoyan la **reflexión sobre el paso del tiempo**. Aunque cuando se pregunta directamente en la encuesta final sobre la función de las insignias **monitorizar el proceso de aprendizaje**, solo el 59% reconoce esta función. Curiosamente, a tenor de la coincidencia del porcentaje, también solo el 59% indica que el e-portafolio es una **herramienta con gran potencial para aprender a aprender**.

Según nuestra interpretación de los datos obtenidos, los estudiantes proyectan su conciencia de monitorización sobre el proceso de aprendizaje en el **protocolo de autoasignación** de las insignias, momento en el que reflexionan si han realizado las tareas correctamente, tal y como parecen refrendar el hecho de que esta función tenga un 76% de reconocimiento (frente al 59% que acabamos de comentar respecto al e-portafolio para “aprende a aprender” y las insignias para “monitorizar el aprendizaje”). Esto nos lleva a la idea de que en el diseño de los elementos transformadores identificados tienen una imbricación importante las relaciones intrínsecas entre los mismos dentro del **ecosistema digital** que se construye. Es decir, la pregunta sería **si funcionarían estos elementos por separado**.

Probablemente, la **fusión conceptual** entre ellos es una de las claves de su impacto en el aprendizaje en el curso de acreditación de tutores AVE Global, lo que hace poco probable pensar en la disociación, ¿las insignias serían motivadoras si no existe una conexión directa con el efecto que provocan para movilizar la conciencia de autorregulación a través de la reflexión al colgarlas en el e-portafolio? Sería enriquecedor plantearlo como continuación de esta investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

La función de **autorregulación** en la encuesta final es reconocida por el 76% de las personas usuarias de las tres ediciones; de hecho, solo es dos puntos porcentuales inferior a la de reconocer en las insignias que ayudan a poner **punto final**, que es el valor más alto en la encuesta. Esta estrecha relación entre estos valores, lleva a concluir que reconocen las insignias como **reguladoras de la gestión del tiempo**, asociándose a los significados de “reto”, “meta”, “objetivo”. La interpretación de estos datos nos lleva a poder afirmar que las insignias compartidas en el e-portafolio hacen tangibles y dan valor a la estrategia de **replanificar la agenda semanal**, teniendo en el horizonte las horas de dedicación necesarias al curso.

Los tutores en formación identifican el momento de inflexión en cada módulo al llegar a la última tarea, a partir de la acción de **autoasignarse las insignias en el e-portafolio**. Más de la mitad reconocen el intenso **impacto en su forma de entender la metodología del curso**, introduciendo una variante **metacognitiva** con cuatro características que conviene dar relevancia en este momento:

- 1) Su utilidad para la **auto-reflexión** y la **autoevaluación** (Grush, 2015; Lloyd, 2015; Gibson et al., 2016). Estos valores se agrupan bajo la categoría “cuaderno de apuntes para reforzar o investigar en el futuro” en el análisis de las entrevistas semiestructuradas. Estas evidencias cualitativas se refrendan con los datos del cuestionario final, donde la función que mayor aceptación ha tenido es la del e-portafolio para “reflexionar si había hecho las tareas correctamente” con un 76%, seguida de que “ayuda al tutor y al alumno en el proceso de evaluación”, con una 71% (esta último ítem se introdujo en el cuestionario de 2020 y 2021).
- 2) Proyectan una idea agrupada bajo la categoría “**enriquecedor, útil y sencillo**”; la cual resulta reveladora siguiendo los postulados de Scully et al. (2018) “**la tecnología debe ser facilitadora**”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- 3) Se aprecia que interiorizar la función del e-portafolio es un **proceso progresivo**. En una primera fase manifiestan inseguridad para identificar el tipo de contenidos que plasmar, incluso refieren “timidez”. Racionalizar las habilidades y estrategias reflexivas requiere de toma de conciencia y del ejercicio de la práctica, que conduce, como los tutores indican, a “registros más descriptivos, más elaborados, precisos y estéticos”. Esta búsqueda coincide con lo apuntado por autores como Santamaría González (2010) o González González (2014).

Estas evidencias refrendan el postulado de los investigadores que manifiestan que la integración del e-portafolio requiere de procesos recursivos que **capitalicen el sustrato conceptual del e-portafolio**, por lo que recomiendan hacerlo extensivo a varios semestres, cursos y estudios completos (Lewis, 2017, y Cheng & Chau, 2013, citados en el informe de Scully et al., 2018).

- 4) Fomentan la **identidad intelectual del individuo** en el ecosistema del grupo dando cabida a la creatividad mientras comprueban cómo sacan aprovechamiento de las herramientas digitales para el aprendizaje (International Society for Technology in Education, 2016; Radovan, 2019; Bransen et al., 2021; Vuorikari et al., 2022).

En la siguiente infografía se recogen estos resultados y las recomendaciones en un único planteamiento de forma visual y sintética:

Olga Juan Lázaro

317

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Figura 90. Conclusiones sobre la IBD: autoasignarse las insignias en el e-portafolio y recomendaciones. Elaboración propia.

En la entrevista semiestructurada, al ser preguntados los tutores sobre los factores que les han influido en la competencia de autorregulación, las respuestas son muy reveladoras, en tanto en cuanto los participantes ordenan desde una perspectiva holística el ecosistema digital creado.

El primer factor apuntado por casi la mitad de los entrevistados es la **presencia de las profesoras formadoras**, seguido por las **dos insignias** (destacando siempre, como factor sorpresa, probablemente, el que hubiera dos) y las guías de los módulos. El tercer elemento lo constituyen los **e-portafolios**, identificado por algo más de una cuarta parte de los entrevistados.

En este punto, es revelador la repercusión que tiene el factor humano en la enseñanza en línea, lo cual **pone en valor los modelos de aprendizaje con una presencia muy relevante de las tutorías**.

Entre los elementos que mencionan una quinta parte de los entrevistados, se hallan explícitamente la **motivación**, lo cual nos lleva a pensar que efectivamente los tutores no han sido ajenos al esfuerzo que se ha dedicado a crear un ambiente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



motivador como objetivo en sí mismo, en la línea de las conclusiones de Estrada-Molina & Fuentes-Cancell (2022) sobre uno de los tres factores que determinan el *engagement* de los estudiantes (que traducimos como **compromiso y entusiasmo**), que se concreta en identificar y definir actuaciones que impacten en la motivación extrínseca e intrínseca del alumnado.

La autorregulación es un proceso activo que hace conscientes a los estudiantes de la necesidad de controlar su comportamiento (Rosário et al., 2012; Fuentes & Rosário, 2013; Rosário et al., 2014). En la siguiente infografía se recogen, a modo de conclusiones de las entrevistas semiestructuradas, los factores que acabamos de citar reconocidos por los estudiantes en esta IBD:

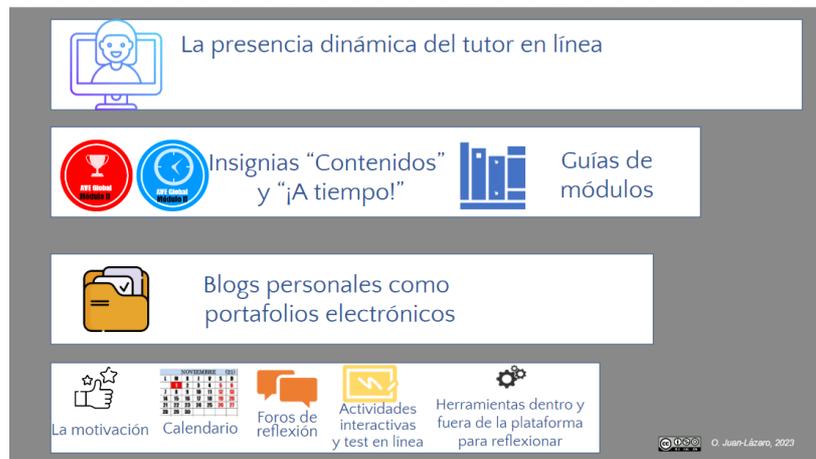


Figura 91. Factores que influyen en un aprendizaje autorregulado desde la experiencia de los tutores en formación, en el ecosistema digital de esta IBD ordenados de mayor impacto a menor. Elaboración propia.

Iconos de <https://www.flaticon.es>

Olga Juan Lázaro

319

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 5353043	Código de verificación: CqUtL8W6
Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Respecto a los **riesgos**, hay estudiantes que indican que simplemente han seguido las instrucciones obligatorias, limitándose a colgar las insignias en el e-portafolio sin considerar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Para estos estudiantes, **no han representado valor añadido**. En este escenario, cobran relevancias las evidencias cualitativas para describir la evolución en el proceso de aprendizaje del enfoque implementado (epígrafe 5.5.2 y 5.5.3), los estudiantes declaran un escepticismo inicial y agobio por el comienzo del curso, pasando a una fase posterior de entendimiento de la metodología, para terminar manifestando “gusto”, “orgullo” al “terminar un viaje” que llegan a describir, sencillamente, como “funciona”. La apertura a la experimentación ha permitido que evolucionen las fases en la apropiación del enfoque del curso.

En conclusión, por la discusión en torno a los datos presentada, los recursos didácticos transformadores objeto de esta IBD se refuerzan entre sí exponencialmente, estableciéndose una relación funcional entre ellos e incidiendo favorablemente en el ecosistema digital.

Olga Juan Lázaro

320

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Discusión objetivo 3

Se pretende comprobar la viabilidad y aplicabilidad de la metodología “Investigación basada en diseño” para generar contribuciones teóricas fundamentadas en la práctica

Seguir la metodología IBD ha sido fundamental para conducir esta investigación, junto al hecho de que haya sido una investigación de carácter longitudinal, lo cual ha posibilitado que se hayan sucedido las aproximaciones iterativas al análisis de evidencias en las tres ediciones anuales de impartición del mismo curso. En una primera fase, se estableció el marco teórico en torno a la autorregulación y la gamificación, para identificar, seguidamente, la necesidad de ampliar el rango de referencias teóricas relacionando estrechamente los ámbitos anteriores con los portafolios electrónicos y el desarrollo de la metacognición, así como con la bibliografía sobre la retención versus abandono de los estudiantes en la enseñanza en línea.

El diseño de los recursos didácticos transformadores se ha visto conducido por las fases de la IBD (De-Benito Crosetti, 2006; Salinas Ibañez & De-Benito Crosetti, 2016; Valverde-Berrococo, 2016), permitiendo llegar al formato final que se presenta en esta tesis. Expresado de otra forma, se han ido perfilando los diferentes aspectos de la investigación conforme los usuarios iban reaccionando, respondiendo y comentando, lo cual suscitó la necesidad de incorporar nuevos instrumentos de valoración (las entrevistas semiestructuradas, por ejemplo). Esto ha propiciado unos resultados que se consideran significativos, tanto por los tres años en los que se han obtenido las evidencias y datos, como por la triangulación de métodos mixtos que han enriquecido y validado la evaluación.

Un aspecto a subrayar es que la IBD requiere del dinamismo que propicia ir compartiendo los enfoques y principios de diseño provisionales con la comunidad

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

educativa. Nos ha resultado enriquecedor contrastar diferentes etapas del estudio o aspectos del mismo con miradas expertas en el transcurso de los tres años. La repercusión la valoramos en dos aspectos principalmente.

Por un lado, desde el punto de vista procesual de la investigación en general, ordenar las fases de la investigación, analizar los datos a la luz de la fundamentación teórica en una constante tensión respecto a los objetivos de investigación y, por último, reportar la discusión sobre las conclusiones en congresos, ha incidido en replantear el alcance dentro de la investigación de algunos recursos de la misma, como los propios portafolios, y acercarnos a la comprensión de los procesos de aprendizaje que involucran interacciones de factores humanos, sociales y culturales (Amiel & Reeves, 2008; Valverde-Berrocoso, 2016). Profundizar en los resultados de investigaciones precedentes, nos ha permitido acotar premisas de partida y acercarnos a la comprensión de los resultados de esta IBD, sobre todo haciéndonos reparar y detener la mirada escrutadora en hechos que nos habrían podido pasar de soslayo.

Por otro lado, desde el punto de vista investigador y cognitivo, exponer los entresijos en los que estábamos imbuidos y contrastarlos con el resto de investigadores ha sido un descubrimiento, que nos ha alentado a seguir avanzando. La repercusión en los procesos emocionales y motivacionales de la investigadora ha sido clave para llegar a la tesis que se presenta.

Respecto a los cuatro métodos de estudio identificados para recopilar las evidencias y datos que sustenta esta discusión, a la luz de los resultados, cabe insistir y redundar en la pertinencia de integrar métodos mixtos que confieran significatividad y robustez tanto a las conclusiones de la investigación como a las limitaciones (Baydas et al., 2015; Silva-Weiss et al., 2019). Las primeras nos

Olga Juan Lázaro

322

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



permiten hacer recomendaciones y las segundas son la base a partir de la que se suscitan nuevas líneas de estudio para ampliar y matizar las limitaciones y el alcance de este estudio.

Para terminar, estas aproximaciones sucesivas a los diferentes aspectos de la IBD que han posibilitado rediseñar dinámicamente la investigación, han favorecido, bajo nuestro punto de vista, que la intención de transferencia de los tutores en formación se sitúe en el 63% respecto al e-portafolio y la insignia “¡A tiempo!”, subiendo la valoración hasta un 66% respecto a la insignia “Contenidos”.

En resumen, comprobar la viabilidad y aplicabilidad de la metodología “investigación basada en diseño” ha resultado fundamental para orientar todo el proceso planteado en esta investigación longitudinal.

Olga Juan Lázaro

323

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Implicaciones para la práctica. Lecciones aprendidas

A continuación, presentamos una guía básica con las lecciones que hemos aprendido y que pueden ser aplicadas y transferidas a otros contextos del *e-learning* y, en particular, a los procesos gamificados en línea para fomentar la autorregulación a través de la metacognición.

Los diseñadores de programas formativos, líderes académicos y profesores-tutores de cursos en línea que hayan observado una problemática similar a la descrita y decidan implementar los recursos didácticos de esta IBD, conviene que tengan en consideración los siguientes aspectos:

IBD: insignias y portafolios para la autorregulación del aprendizaje en línea

¿Qué hemos aprendido sobre el diseño de los recursos didácticos transformadores?

Lección 1

El diseño de los recursos didácticos debe resultar sencillo a nivel instrumental. Los pasos para que estudiantes y profesores se apropien del mismo deben ser de fácil implementación para el docente y de fácil aplicación para el estudiante.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Lección 2

Resulta relevante diseñar un itinerario didáctico que se vea reforzado por un andamiaje de elementos visibles y tangibles que guían un mismo objetivo a través de diferentes aproximaciones (a modo de ejemplo, en esta tesis se ha refrendado la información sobre los hitos temporales en la herramienta “calendario” de la plataforma, en la guía de cada módulo y, finalmente, en la insignia ¡A tiempo!). Es un diseño que responde a estrategias superficiales que activan las estrategias profundas de autorregulación. En palabras de una de las tutoras en formación, los elementos visibles ayudan a “generar una autodisciplina”.

Lección 3

Conviene resolver la dicotomía entre un nivel instructivo directo y obligatorio y un nivel instructivo que fomente la creatividad de los estudiantes en las anotaciones reflexivas en el e-portafolio. De esta manera se fomenta y se empodera el perfil del estudiante del siglo XXI. Esta recomendación se concreta en guiar en una primera instancia cuándo y cómo incorporar anotaciones en el e-portafolio al autoasignarse las insignias, para posteriormente, ofrecer el marco de libertad a los estudiantes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Lección 4

Resolver la tensión entre “introducir teoría a nivel estratégico” sobre las funciones de los recursos de los IBD (¿para qué es útil un recurso?) versus “que los estudiantes exploren y saquen conclusiones tanto propias como a partir de la actuación de los compañeros” (¿qué efecto provoca hacer anotaciones en el e-portafolio, ¿qué efecto ha provocado en palabras de los compañeros?). Es conveniente diseñar un itinerario en el que se vaya resolviendo dinámicamente esta tensión.

Lección 5

Las soluciones que sean de fácil implementación son más proclives a ser transferidas por los tutores en formación a sus propios escenarios de enseñanza (tanto por la intencionalidad de transferencia manifestada como por los ejemplos compartidos por los profesores en Twitter y en su e-portafolio).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

¿Qué hemos aprendido sobre el ecosistema digital y la actuación docente?

Lección 6

El ecosistema digital diseñado parte de una estrecha interrelación entre las dos insignias + el protocolo de autoasignación + el e-portafolio funcionando como un intervención única. Recomendamos en una primera instancia replicar esta primera experiencia para una mejor comprensión del impacto que provoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para posteriormente rediseñar e implementar escenarios mejorados.

Lección 7

Fomentar espacios y momentos de interacción asíncrona entre los estudiantes en relación a los objetivos previstos. Compartir en horizontal modelos de actuación funciona como resorte que moviliza la comprensión de estrategias a partir de su impacto en los compañeros, proyectándolas en el bagaje académico propio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Lección 8

El profesor-tutor se alza como un modelo de actuación en la formación de tutores y un prescriptor de las actuaciones de los miembros del grupo. La “presencia” del profesor-tutor se debe dejar notar y recomendar la visita o navegación por los e-portafolios de los compañeros.

Lección 9

Monitorizar las interacciones en el grupo y resaltar los aprendizajes que se producen en los diferentes niveles competenciales (cognitivo, estratégico, actitudinal...) en el grupo (*“tal estudiante ha mencionado...”, “un tercio del grupo ya luce las insignias en el blog personal, todavía tenemos tres días, tiempo suficiente para concluir el módulo”, etc.*).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Lección 10

Se puede considerar que en el ecosistema creado, las “warmer constructs” ejercen un rol definitivo en el resultado final presentado (dentro del grupo, el rol del afecto, la emoción en el estudio, el sentimiento de autoeficacia y los propósitos de compromiso, por ejemplo).

Figura 92. Decálogo I de conclusiones de la IBD: ¿Qué hemos aprendido sobre el diseño de los recursos didácticos transformadores? ¿Qué hemos aprendido sobre el ecosistema digital y la actuación docente? Elaboración propia.

Olga Juan Lázaro

329

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

DECÁLOGO: ¿Qué hemos aprendido sobre la actuación del estudiante?

Enseñanza

1

Se apela a la toma de conciencia del estudiante, que se siente autoeficaz autoasignándose la insignia “¡A tiempo!” lo cual influye en su motivación. El alumno es un agente activo si aprecia interés en ello.

Enseñanza

2

Funciona la necesidad de sentirse competentes y la anticipación de la recompensa en un esquema “incentivo-expectativas”. La motivación extrínseca se torna en motivación intrínseca.

Enseñanza 3

Los estudiantes (tutores en formación) comprueban en el corto plazo el efecto del enfoque implementado.

Enseñanza 4

La libertad creativa del estudiante es importante para que se produzcan anclajes en su proceso particular de aprendizaje y crecimiento social y académico (cuándo y cómo realiza las anotaciones en el e-portafolio).

Olga Juan Lázaro

331

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Enseñanza 5

Motivación y metacognición se retroalimentan. La activación de tareas metacognitivas delegando en la responsabilidad del estudiante, son relevantes para que el propio estudiante monitorice su proceso de aprendizaje, produciendo los ajustes para replanificar la dedicación de tiempo al curso, entre otros efectos. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje fomenta la autorregulación.

Enseñanza 6

Los estudiantes encuentran mayor sensación de autoeficacia en la mirada retrospectiva sobre el aprendizaje asociada a logros y metas que representan “un punto final”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Enseñanza

7

Los estudiantes interactúan con los compañeros y adoptan modelos de los compañeros que se adaptan a su propia idiosincrasia, haciéndolos propios. Interacciones espontáneas y de reconocimiento de liderazgo y del perfil intelectual de los colegas.

Enseñanza

8

La interpelación entre los participantes a nivel horizontal se produce cuando el grupo se conduce como “un pelotón”. La situación contraria es un monólogo sostenido de cada participante. Para conseguirlo es fundamental que los estudiantes lleven el mismo ritmo temporal.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Enseñanza 9

Los estudiantes son animados constantemente a visitar los blogs de los compañeros, de forma que se fomenta los “perfiles intelectuales” así como se fomenta la imitación de modelos expresivos entre pares (lingüísticos y transmedia).

Enseñanza 10

Los tutores en formación se refieren a “aprender de los demás”, empoderando el rol del grupo.

Figura 93. Decálogo II de conclusiones de la IBD: ¿Qué hemos aprendido sobre la actuación del estudiante? Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Si bien se puede concluir que el marco de investigación basado en diseño da respuesta a los objetivos de investigación planteados, conviene hacer autocrítica apuntando ciertas limitaciones.

En primer lugar, en el estudio se hace un seguimiento basado en la triangulación de evidencias cuantitativas y cualitativas sobre el impacto de las insignias en la competencia de autorregulación, concluyendo que motiva a los estudiantes. Las dos insignias constituyen en sí mismas el detonante suficiente para que los estudiantes asuman el reto de regular y controlar su actuación en el curso. No obstante, dicho estudio no contempla el impacto que tiene en los estudiantes a los que este componente de la gamificación superficial no impacta en la motivación. Esta visión puede ser incorporada en una nueva investigación que amplíe el alcance del presente estudio, tratando de relacionar si este hecho influye en seguir el ritmo del curso.

En segundo lugar, los estudiantes han otorgado un rol principal al e-portafolio, como la herramienta propia e íntima que recopila una actividad metacognitiva de carácter libre y creativa. En el estudio se evidencia su utilidad para dar respuesta a los objetivos planteados respecto a monitorizar el proceso de aprendizaje y, a partir del mismo, regular una actuación comprometida en el curso. Con el fin de conocer el tipo de discurso del profesor-tutor, es decir, qué intervenciones e instrucciones del profesor han influido de forma precisa en animar a los estudiantes a experimentar con el e-portafolio, hubiese sido deseable haber solicitado a los profesores-tutores que llevaran un diario o un registro de las intervenciones referidas a los objetivos de investigación, de forma que se pudiera determinar cómo contextualizar los recursos didácticos implementados en un ecosistema digital.

La investigación longitudinal planteada a lo largo de tres años ha sido reveladora en cuanto a la robustez y consistencia de unos resultados que se consideran significativos, a pesar de lo cual se aprecia la necesidad de una muestra de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

participación mayor. El perfil de participantes de carácter internacional y con residencia en diferentes países, favorece la diversidad de la muestra caracterizada por un nivel formativo de grado máster y una experiencia docente de más de seis años como rasgos predominantes. Este hecho redundante en la capacidad de expresión metacognitiva, obteniendo unas muestras cualitativas de gran riqueza y precisión. No obstante, un mayor número de participación permitiría una radiografía más fidedigna de las conclusiones presentadas.

En lo que respecta a las herramientas de carácter cualitativo, a pesar de que las muestras proceden de diversas fuentes que se complementan, matizando y enriqueciendo las respuestas a los objetivos planteados en la investigación, en el análisis final se observa una posible laguna en la descripción de la evolución de las insignias y el e-portafolio. En una ampliación de esta investigación, convendría detenerse en el diseño de una herramienta de recogida de evidencias que tuviera el foco en comprender el punto de inflexión que se produce en los estudiantes para aceptar el reto de seguir el ritmo del curso. Si bien los tutores en formación han apuntado diferentes recursos y elementos en el ecosistema digital de gran valía para comprender la imbricación entre los mismos, los resultados sobre ese momento de inflexión influirían en la eficacia del diseño de cursos en contextos similares a los aquí descritos.

En términos generales, sería enriquecedor para complementar este estudio, diseñar una investigación que traspase las fronteras del aula dando respuesta a una nueva pregunta, ¿qué nivel de transferencia se produce a los diferentes entornos de enseñanza de los tutores formados? En una primera hipótesis, aun cuando sería halagüeño avanzar un pronóstico de viabilidad, dada la proactividad y creatividad manifestada en el diseño de nuevas insignias y nuevas funciones de los tutores en formación, sería necesario cuantificar y documentar los resultados.

En el plano formativo, sería enriquecedor ampliar esta IBD en cursos de formación en modalidades híbridas y semipresenciales, sugiriendo las adaptaciones necesarias de los recursos aplicados en cada caso. Otro factor que podría entrar en consideración es el tiempo de duración de un curso para que los estudiantes tomen conciencia del efecto del enfoque y los recursos didácticos implementados,

Olga Juan Lázaro

336

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



presumiendo que serán más rentables y eficaces en cursos de duración semejante o más largos que el de esta investigación.

Dado que la tutorización ha sido el primer elemento considerado entre los elementos que han guiado la autorregulación de los estudiantes, convendría estudiar qué efecto provocan los recursos transformadores aquí implementados en entornos de aprendizaje en línea con escasa tutorización.

La Inteligencia Artificial (IA) con las tecnologías y servicios que aglutina, abre las posibilidades para el desarrollo de nuevos diálogos e interacciones que bien podrían apoyar los procesos de autorregulación en el aprendizaje en línea con escasa tutorización. En este sentido, se abre toda una línea de expansión en la búsqueda de recursos y elementos que desde la IA guíen el proceso de autorregulación en los estudiantes.

Olga Juan Lázaro

337

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Reflexiones finales. A modo de conclusión

Como conclusión, a partir de la discusión sobre los tres objetivos planteados al amparo del marco teórico y el análisis de evidencias y datos obtenidos sobre la implementación de los recursos didácticos, podemos afirmar que el ecosistema digital construido apoya al estudiante en el desarrollo de estrategias de aprendizaje aminorando sensaciones de soledad y desconcierto apuntadas en la enseñanza en línea.

Las insignias y el proceso metacognitivo que desencadenan fomenta en los estudiantes la replanificación de su actividad académica, a partir de la reflexión sobre la dedicación al curso cuando proceden a autoasignársela, priorizando las tareas del curso frente a otras ajenas. Este hito estructura semanalmente el programa del curso de acreditación de tutores AVE Global, provocando en el estudiante la intención de alcanzar las insignias para poner el punto y final a cada módulo, compartiéndolas en el e-portafolio. Estos resultados refrendan su utilidad como recursos didácticos que fomentan la autorregulación en modalidades de aprendizaje en línea, suponiendo un proceso activo en el que los sujetos monitorizan, regulan y controlan en diferentes niveles su comportamiento, su motivación y su actividad cognitiva. El rol del profesor como guía y organizador de situaciones para fomentar la reflexión en el proceso de aprendizaje se confirma como aspecto clave.

En el tratamiento del vaciado de respuestas de las evidencias cualitativas (el “correo pasado el ecuador del curso”, las preguntas abiertas de la encuesta final y la entrevista semiestructurada), se observa que desarrollar capacidades autorreguladoras, es decir, que los estudiantes sean capaces de apreciar las ventajas y beneficios que produce la reflexión sobre el aprendizaje, la monitorización y seguir el ritmo del curso, es un proceso paulatino de *engagement* que el estudiante va interiorizando, alcanzando su valor a nivel de experiencia de

Olga Juan Lázaro

338

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



aprendizaje en una mirada reflexiva y retrospectiva en el que influye el ecosistema digital y el ambiente de aprendizaje creado.

Si bien el rol de los recursos didácticos diseñados para esta investigación se pone en valor, es necesario otorgar el correspondiente protagonismo al resto de elementos que a nivel instruccional contextualizan la actuación diseñada e interaccionan en el seno del ecosistema digital, gestionado con el epicentro en el grupo, tutoras y docentes profesionales. En futuras investigaciones, como se ha señalado, sería oportuno focalizar en los diferentes recursos del ecosistema digital con el objetivo de poder estimar su peso específico.

Cabe destacar que han emergido ciertos aspectos, por ejemplo, el ecosistema de aprendizaje diseñado provee al estudiante de una "identidad intelectual digital" en el grupo que va construyendo, lo cual se presume que es un aspecto motivador para los estudiantes que han experimentado con los e-portafolios y las notas reflexivas, y los estudiantes que han visitado estos e-portafolios comentando esos apuntes, tal y como se vislumbra en las respuestas a los ítems de respuesta abierta de la encuesta final, apuntando a la influencia social en el desarrollo de la autorregulación propia.

Los tutores en formación han aludido también a que los e-portafolios son los medios de expresión "más íntima". Un aspecto determinante puede hallarse en encontrar el punto medio entre dar instrucciones concretas en las actividades metacognitivas que formen parte del e-portafolio, y orientar al estudiante hacia la libertad y creatividad expresiva, de forma que sean capaces de proyectar la utilidad concreta que puede tener este enfoque para cada estudiante.

Olga Juan Lázaro

339

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



Profundizar en este proceso en nuestra investigación, nos ha llevado a redactar los dos decálogos sobre las lecciones aprendidas donde se recopilan consideraciones que el docente conviene que tenga en cuenta a fin de favorecer que los estudiantes se apropien para su aprendizaje permanente del enfoque y de los recursos didácticos implementados en esta tesis.

Olga Juan Lázaro

340

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: <i>María Olga Juan Lázaro</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
<i>Manuel Area Moreira</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
<i>María de las Maravillas Aguiar Aguiar</i> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Referencias bibliográficas

- Abrami, P. C., & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1073740>
- Adams, S., Brown, M., Dehlstrom, E., Davis, A., De Paul, K., Díaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. New Media Consortium.
<https://library.educause.edu/~lmedia/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas* (pp. 19-30). Alcoy: MARFIL-Roma TRE Universita degli studi.
- Åkerblad, L., Seppänen-Järvelä, R., & Haapakoski, K. (2021). Integrative Strategies in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1558689820957125>
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *Educause Horizon report: 2019 Higher Education edition*. New Media Consortium.
- Ameijde, J. V., Weller, M., & Cross, S. (2016). *Quality Enhancement Report: Designing for Student Retention—The ICEBERG Model and Key Design Tips*. Milton Keynes, UK: The Open University.
<https://www.open.ac.uk/blogs/learning-design/wp-content/uploads/2020/09/>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

CEBERG-booklet-compressed.pdf

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.

Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aljibe.

Area Moreira, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: Conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En J. M. García & S. García Cabeza (Eds.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 67-86). FLACSO Editorial.
<https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/4/5>

Area Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2022). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 141-161.
<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>

Area Moreira, M., & González González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Revista Educatio Siglo XXI*, 33. <https://doi.org/10.6018/j/240791>

Arévalo, J. A. (2021, junio 15). Aprendizaje para la vida: Perspectivas de Competencias 2021 de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). *Universo Abierto. Blog de la biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*.
<https://universoabierto.org/2021/06/15/aprendizaje-para-la-vida-perspectivas-de-competencias-2021-de-la-ocde/>

Barberá, E., Gewerc Barujel, A., & Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://doi.org/10.6018/red/50/7>
- Barret, H. (2009). *Balancing the two faces of ePortfolio*. ePortfolios for Learning. <http://eportfoliosblog.blogspot.com/>
- Barrett, H. C. (2004). *Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. CA: San Diego. <https://electronicportfolios.com/portfolios/SITE2004paper.pdf>
- Bases de datos Web Of Science, WOS*. (s. f.). FECYT Innovación. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://www.recursocientificos.fecyt.es/licencias/productos-contratados/wos>
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing, teaching and learning* (Third edition). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Battle, J., & Suárez, M. D. M. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua: Puntos, insignias y tablas de clasificación. *E-Aesla*, 5, 43-51.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Baydas, O., Kucuk, S., Yilmaz, R. M., Aydemir, M., & Goktas, Y. (2015). Educational technology research trends from 2002 to 2014. *Scientometrics*, 105(1), 709-725. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1693-4>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://ikit.org/fulltext/1989intentional.pdf>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L.,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Wallet, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
- Bernardo Jiménez, A., & Juan-Lázaro, O. (2021). Una propuesta para la competencia pedagógica digital en la enseñanza de idiomas a partir del TPACK. En S. Liberal & J. Sierra (Eds.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post Covid-19* (pp. 569-593). McGraw-Hill.
- Berríos Muñoz, A., Pujolà Font, J. T., & Appel, C. (2017). *Tres mecánicas en juego: Los efectos de la colaboración, la competición y el agrupamiento en propuestas didácticas gamificadas*. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6699>
- Birks, M., Hartin, P., Woods, C., Emmanuel, E., & Hitchins, M. (2016). Students' perceptions of the use of eportfolios in nursing and midwifery education. *Nurse Education in Practice*, 18. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.03.003>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231.
- Bolliger, D., & Shepherd, C. (2011). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. *Distance Education - DISTANCE EDUC*, 31, 295-314. <https://doi.org/10.1080/01587919.2010.513955>
- Branch, R. M., & Stefaniak, J. E. (2019). Instructional Design Theory. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited: Implications for the digital era* (pp. 85-94). Springer.
- Bransen, D., Govaerts, M., Panadero, E., Sluijsmans, D., & Driessen, E. (2021). Putting self-regulated learning in context: Integrating self-, co-, and

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- socially shared regulation of learning. *Medical Education*, 56.
<https://doi.org/10.1111/medu.14566>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryant, L., & Chittum, J. (2013). *ePortfolio effectiveness: A(n ill-fated) search for empirical support*.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Cabero Almenara, J., López Meneses, E., & Ballesteros Regaña, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 1-14.
- Cabero Almenara, J., & Vázquez Martínez, A. I. (2014). Producción y evaluación de un entorno personal de aprendizaje para la formación universitaria: Análisis de una experiencia. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26(4), 631-659. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985944>
- Cabero, J. (2006). Pedagogical bases of e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje:*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Claves para el ecosistema educativo en red. Marfil.

[https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30427/1/CastanedayAdellibro
PLE.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30427/1/CastanedayAdellibroPLE.pdf)

Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>

Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2022). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: The digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 493-512. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>

Cheng, G., & Chau, J. (2013). A study of the effects of goal orientation on the reflective ability of electronic portfolio users. *The Internet and Higher Education*, 16, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.003>

Clark, J. E., & Eynon, B. (2009). Eportfolios at 2.0-Surveying the field. *Peer Review*, 11, 18-23.

Consejo de Europa. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Evaluation. *Council of Europe, Ministerio de Educación & Instituto Cervantes*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0114.pub2>

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo (Traducción español MEFP e Instituto Cervantes). www.coe.int/lang-cefr

Coto Ordás, V. (2014). El Aula Virtual del Español: Modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/102044>

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

De Basterrechea, J. P., & Juan-Lázaro, O. (2010). La integración de las TIC en la actividad docente: El Aula Virtual de Español. *Monográficos MarcoELE. Didáctica de Español como Lengua Extranjera, Expolingua 2006, 10*, 21-32.

https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.basterrechea-juan.pdf

De Basterrechea, J. P., Juan-Lázaro, O., & Gil Burman, M. (2004). El Aula Virtual de Español (AVE): Una propuesta de renovación en la enseñanza de E/LE a través de las TIC. *Congreso Virtual Educa*.

De-Benito Crosetti, B. (2006). *Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio* [Tesis doctoral, Universitat Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. <http://hdl.handle.net/11201/155071>

De-Benito Crosetti, B., & Salinas Ibáñez, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

Dialnet Métricas. (s. f.). Fundación Dialnet. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/>

Duart Montoliu, J. M., & Sangrà Morer, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa Barcelona.

Easterday, M., Rees Lewis, D., & Gerber, E. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS, 1*, 317-324.

Efkliides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- ERIC. (s. f.). *ERIC (Education Resources Information Center)*. EBSCO Information Services. <https://www.ebsco.com/es/productos/bases-de-datos/eric>
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: Factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 45-55.
- Esteve-Mon, F. M., Castañeda, L., & Adell-Segura, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174771>
- Esteve-Mon, F. M., Postigo-Fuentes, A. Y., & Castañeda, L. (2022). A strategic approach of the crucial elements for the implementation of digital tools and processes in higher education. *Higher Education Quarterly*, hequ.12411. <https://doi.org/10.1111/hequ.12411>
- Estrada-Molina, O., & Fuentes-Cancell, D.-R. (2022). El engagement y la deserción en los MOOCs: Revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 111-124. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-09>
- Eynon, B., & Gambino, L. M. (2016). *Professional Development for High-Impact Eportfolio Practice*.
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M., & Whitelock, D. (2019). *Innovating pedagogy 2019. Exploring new forms of*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers.

The Open University.

https://ou-iet.cdn.prismic.io/ou-iet/b0f6e67d-3cb3-45d6-946c-4b34330fb9f9_innovating-pedagogy-2019.pdf

Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.965>

Fuentes, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Universidad Central de Chile.
https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20130730/20130730103604/ebook_ara_fuentes_rosario_2013_.pdf

García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>

García Santa-Cecilia, A., & Juan-Lázaro, O. (2015). La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: Nuevas respuestas a la demanda de «aprendizaje móvil». En *Anuario 2015, Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. Ministerio de Asuntos Exteriores de España.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/cecilia/p01.htm

García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

Gibson, D., Coleman, K., & Irving, L. (2016). Learning Journeys in Higher Education: Designing Digital Pathways Badges for Learning, Motivation and

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Assesmen. En D. Ifenthaler, N. Bellin-Mularski, & D.-K. Mah (Eds.), *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials: Demonstrating and Recognizing Knowledge and Competencies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15425-1>
- Gimeno Sanz, A. (1999). El aprendizaje de español/LE asistido por ordenador: «CAMILLE. Español en marcha». *Actas del IX congreso internacional de ASELE: Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*, 837-846. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892730>
- González González, C. S. (2014). Experimentación del e-portafolio en el ámbito universitario: Usos de Mahara-Moodle. *I+ T+ C- Research, Technology and Science*, 1(8), 95-104.
- González González, C. S. (2019). Combinando gamificación y microlearning como estrategias de innovación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 315, 39-45.
- González González, C. S. (2021). Gamificación en el aula: Ludificando espacios de enseñanza- aprendizaje presenciales y espacios virtuales. En L. Moreno Ruiz (Ed.), *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología* (pp. 109-127). Universidad de La Laguna. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.34658.07364>
- Grush, M. (2015). *Showcasing the Co-Curricular: EPortfolios and Digital Badges* -. Campus Technology. <https://campustechnology.com/articles/2015/01/27/showcasing-the-co-curricular-with-eportfolios-and-digital-badges.aspx>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). *Self-regulation, co-regulation and*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

shared regulation in collaborative learning environments.

Hart, C. (2012). Factors Associated with Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.

Hartnett, M. (2019). Theories of Motivation in Open and Distance Learning. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited: Implications for the digital era* (pp. 105-114). Springer.

Haworth, R. (2016). Personal Learning Environments: A Solution for Self-Directed Learners. *TechTrends*, 60. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0074-z>

Hernández-Torres, A. (2022). La enseñanza de Español como Lengua Extranjera en ambientes híbridos de aprendizaje. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo, & V. Colomer y Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 173-189). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1405>

Instituto Cervantes. (s. f.). Instituto Cervantes. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España. <http://www.cervantes.org>

Instituto Cervantes. (2000). *¿Qué es AVE Global? Cursos de español. Aula Virtual de Español (AVE)*. <https://ave.cervantes.es/AVEGlobal/cursos-espanol-en-linea-ave-global.html>

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). (2016). *Portfolios, PLE y evaluación* [Formación INTEF]. Ministerio Educación, España. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/43962/mod_imsccp/content/2/portfolios.html

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- International Society for Technology in Education. (2016). *Estándares ISTE: Estudiantes* | *ISTE*. ISTE Standards.
<https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-students>
- Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). Self-regulated Learning: Critical-realistic Conceptualization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.105>
- Jakob, A. (2001). On the Triangulation of Quantitative and Qualitative Data in Typological Social Research: Reflections on a Typology of Conceptualizing «Uncertainty» in the Context of Employment Biographies. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.981>
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Graó.
- Jorrín Abellán, I. M. (2016). Hopscotch Building: A Model for the Generation of Qualitative Research Designs. *Georgia Educational Researcher*, 13(1).
<https://doi.org/10.20429/ger.2016.130104>
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: Manual y guía práctica*.
Journal of Computer Assisted Learning. (s. f.). Wiley Online Library.
<https://doi.org/10.1111>
- Joyes, G., Gray, L., & Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 15-27. <https://doi.org/10.14742/ajet.1099>
- Juan-Lázaro, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE (español)*. Edelsa Grupo Didascalía.
https://www.researchgate.net/publication/364607368_La_Red_como_mater

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

ial_didactico_en_la_clase_de_ELE_espanol_como_lengua_extranjera

Juan-Lázaro, O. (2004). Aprender español a través de Internet: Un entorno de enseñanza y aprendizaje. *Vademécum para la formación de profesores*, 1087-1106.

Juan-Lázaro, O. (2009). WEB 2.0, comunicación y material didáctico digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47, 13-34.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200002>

Juan-Lázaro, O. (2017). Marco para la transformación digital en el aula de ELE (Español). En A. M. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 811-864). Universidad de Alcalá.
https://www.researchgate.net/publication/341408203_MARCO_PARA_LA_TRANSFORMACION_DIGITAL_EN_EL_AULA_DE_ELE_ESPANOL

Juan-Lázaro, O. (2019). La clase al revés y el aprendizaje móvil: Transformación digital en el aula de español. En A. I. Reguillo (Ed.), *Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)*. Instituto Cervantes de Argel.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/05_juan-lazaro.pdf

Juan-Lázaro, O. (2021). Intercambio cultural e interacción en el aprendizaje en línea: Creación colaborativa y competencia digital con wikis. *TECLA. Revista de la Consejería de Educación de España en el Reino Unido e Irlanda*, 2/2021, 20-30.

Juan-Lázaro, O., & Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. enClave-ELE / UDIMA. <https://bit.ly/375jMGQ>

Olga Juan Lázaro

353

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2021a). Insignias en el e-portfolio: Competencia de autorregulación en e-learning. En A. Guarro Pallás, M. Area Moreira, J. Marrero Acosta, & J. J. Sosa Alonso (Eds.), *La transformación digital de la universidad: XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* (pp. 1907-1923).
<https://portalciencia.ull.es/documentos/60d3f0c0088912252694454c>
- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2021b). Gamificación superficial en e-learning: Evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 146-181.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>
- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2021c). Design-Based Research in e-learning: Self-regulation competence in tutor training. *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 1-3.
<https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600416>
- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2022a). Autorregulación en e-learning con insignias y e-portfolios: Investigación de diseño. *Campus Virtuales*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1130>
- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2022b). Inmersión tecnológica para practicar y aprender la competencia pedagógica digital: Un desafío en educación. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 11(52). <https://doi.org/10.30827/Digibug.77643>
- Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2023a). ¿Cómo diseñar escenarios productivos para formar tutores en competencias pedagógicas digitales? Claves para el empoderamiento y la autorregulación. En M. I. Vidal Esteve, M. ^a M. Romero Rodrigo, M. Sánchez Cruz, & V. Gabarda Méndez (Eds.), *En digital: Experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

educación (pp. 485-498). Dykinson.

<http://www.dykinson.com/libros/en-digital-experiencias-y-reflexiones-para-el-uso-de-la-tecnologia-en-educacion/9788411229630/>

Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2023b). Competencia pedagógica digital y formación de tutores en línea: Aprender a aprender en inmersión tecnológica. En Á. San Martín Alonso, I. M. Gallardo Fernández, & J. Peirats Chacón (Eds.), *Aprender entre imágenes y pantallas. Libro de actas de las XXIX Jornadas internacionales universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 757-764). Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/85264>

Juan-Lázaro, O., & De Basterrechea, J. P. (2004). El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: El Aula Virtual de Español en Internet. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004.*, 105-122. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/09_juan.pdf

Jung, I. (2019a). Conclusions: Linking, Theory, Research and Practice in Open and Distance Education. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited: Implications for the digital era* (pp. 115-122). Springer.

Jung, I. (2019b). Introduction to Theories of Open and Distance Education. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited: Implications for the digital era* (pp. 1-10). Springer.

Jurado, A., & Araguz, A. (2015, julio 3). *Cómo y por qué «gamificar» un curso de formación en Red: Veamos un ejemplo*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://intef.es/Noticias/como-y-por-que-gamificar-un-curso-de-formacion-e>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

n-red-veamos-un-ejemplo/

Kabilan, M., & Khan, M. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58, 1007-1020. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.011>

Kalu, F. A., & Bwalya, J. C. (2017). What makes qualitative research good research? An exploratory analysis of critical elements. *International Journal of Social Science Research*, 5(2), 43. <https://doi.org/10.5296/ijssr.v5i2.10711>

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17711

Karabenick, S., & Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9137-3>

Kluzer, S., & Pujol Priego, L. (2018). *DigComp into action, get inspired make it happen: A user guide to the European Digital Competence framework*. (S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, & W. O'Keefe, Eds.). European Commission. Joint Research Center. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/112945>

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., Fitzgerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., & Zhang, S. (2021). *Innovating pedagogy 2021*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. The Open University.
https://ou-iet.cdn.prismic.io/ou-iet/4e498b2d-4ed4-4991-ae20-e1e0f5975cfd_innovating-pedagogy-2021.pdf

Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>

Lewis, L. (2016). A critical reflection on eportfolio as a teaching tool. *Teachers' Work*, 12, 115-130. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i2.179>

Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2011). Purpose of engagement in academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 9-19. <https://doi.org/10.1002/tl.440>

Light, T. P., Chen, H. L., & Ittelson, J. C. (2011). *Documenting Learning with ePortfolios: A Guide for College Instructors.*

Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

Lloyd, M. (2015). *Pairing E-Portfolios With Badges To Document Informal Learning.* Campus Technology. <https://campustechnology.com/articles/2015/07/29/pairing-e-portfolios-with-badges-to-document-informal-learning.aspx>

Lombardi, J. (2008). To Portfolio or not to Portfolio: Helpful or Hyped? *College Teaching*, 56, 7-10. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.7-10>

López, O., Hederich, C., & Camargo, A. (2011). *Estilo cognitivo y logro académico.* 14.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Lyons, N. (Ed.). (1998). *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*. Teachers College Press.
- Magadán-Díaz, M., & Rivas-García, J. I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: El uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11(1), 137. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.978>
- Maggio, M. (2015). Tenemos que cambiar las preguntas. Entrevista a Juana María Sancho. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE*, 37, 119-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3454>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: De la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Marczewski, A. (2013, agosto 7). *Game-Based Solution Design – Differences between Gamification, Simulations, Serious Games and Games*. Gamified UK #Gamification Expert. <https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/amp/>
- Marczewski, A. (2013, diciembre 23). *Thin Layer vs Deep Level Gamification*. Gamified UK #Gamification Expert. <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/>
- Marczewski, A. (2014, noviembre 17). *Do we need Gamification?* Gamified UK #Gamification Expert. <https://www.gamified.uk/2014/11/17/need-gamification/amp/>
- Mason, G., Langendyk, V., & Wang, S. (2014). *"The game is in the tutorial": An evaluation of the use of an e-portfolio for personal and professional development in a medical school*.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Mosquera-Gende, I. (2021, enero 11). *Los 11 elementos clave del aprendizaje activo*. Magisnet.
<https://www.magisnet.com/2021/01/los-11-elementos-clave-del-aprendizaje-activo/>
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 323-329.
https://www.academia.edu/36387149/Raising_engagement_in_e_learning_through_gamification
- Nieto, M., & Vergara, D. (2021, noviembre 16). La desconocida evolución de las TIC: TAC, TEP y TRIC. *Magisnet*.
<https://www.magisnet.com/2021/11/la-desconocida-evolucion-de-las-tic-tac-tep-y-tric/>
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Paredes, A., Rodríguez, O., & Chipana, N. (2011). The mediating role of perceived competence: Testing a motivational sequence in university students. *Universitas Psychologica*, 10, 669-680.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-3.mrpc>
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2006). Self regulation processes measurement through self-report methodology. *Psicothema*, 18, 353-358.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Gamificación*.
<https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09.EduTrendsGamificacion.pdf>
- Olalde Vegas, S., & Juan-Lázaro, O. (2001). Distance-learning Spanish courses: A

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

follow-up and assessment system. *European language testing in a global context*, 221.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

Organization for Economic Cooperation and Development. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30, 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology and Society*, 12, 207-217.

Park, J.-H., & et al. (2007). Factors Related to Learner Dropout in Online Learning. *The 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference*, 25-1,25-8.

Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE horizon report. Teaching and*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- learning edition.* EDUCAUSE.
<https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Penelo, L. (2011, julio 1). «*Todo en la vida implica una mecánica de juego*». *Peter Molyneux, creador de videojuegos y Premio Especial Gamelab*. Público.
<https://www.publico.es/culturas/vida-implica-mecanica-juego.html>
- Pérez Villalobos, M., Valenzuela Castellanos, M., Díaz-Mujica, A., González-Pienda, J., & Núñez Pérez, J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10, 441-449.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.deae>
- Picciano, A. G. (2017). Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model. *Online Learning*, 21(3).
<https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-regulation*.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pitarch Gil, A., Álvarez Platero, A., & Monferrer Daudí, J. (2009). El ePEL: La gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6252>
- Plataforma de investigación EBSCOhost*. (s. f.). EBSCO.
<https://www.ebsco.com/es/products/plataforma-de-investigacion-ebscohost>
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Self-regulation learning from the perspective of social-cognitive theory: Introducing investigation and intervention models. *Psicología da Educação*, 29, 75-94.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Prieto Martín, P. (2014). La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 25, 65-83.
- Provencio Garrigós, H., & Juan-Lázaro, O. (2005). Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial ya distancia de español (E/LE). *Frecuencia L. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. Editorial Edinumen*, 30. https://issuu.com/hprovencio/docs/h-provencio_0-juan-lazaro
- Radovan, M. (2019). Should I Stay, or Should I Go? Revisiting Student Retention Models in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 29-40. <https://doi.org/10.17718/tojde.598211>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). European Commission, Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y Fundación Universia. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Design Research* (pp. 52-66). Routledge.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología)*, 90, 1-3.
- Rhodes, T., Chen, H. L., Watson, C. E., & Garrison, W. (2014). *A call for more rigorous eportfolio research*.
- Rodríguez Illera, J. L., Rubio, M. J., Galván, C., & Barberà, E. (2014). Diseño de un entorno mixto e-portfolio/PLE centrado en el desarrollo de competencias transversales. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, a263. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.131>
- Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje*. 13.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Núñez, J., González-Pienda, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28, 37-44.
- Rosário, P., Pereira, A. S., Högemann, J., Nunez, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Ruiz-Martín, H. (2020). *La autorregulación del aprendizaje, en ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Grao.
- Salinas Ibáñez, J., & De-Benito Crosetti, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 31-42. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Salinas Ibañez, J., & De-Benito Crosetti, B. (2016). Design-Based Research in Educational Technology. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Salinas Ibáñez, J., De-Benito Crosetti, B., Moreno García, J., & Lizana Carrió, A. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: Construcción de itinerarios personales de aprendizaje. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 65-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91739>
- Sangrà Morer, A., Badia Garganté, T., Cabrera Lanzo, N., Espasa, A., Fernández Ferrer, M., Guàrdia Ortiz, L., Guasch Pascual, T., Guitert Catasús, M., Maina, M. F., Raffaghelli, J. E., Romero Carbonell, M., & Romeu Fontanillas, T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/122307>
- Santamaría González, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 48-60. <https://raco.cat/index.php/DER/index>
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research*, 36, 111-139.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



- <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- SciELO. (s. f.). *Sobre el SciELO Data*. Scientific Electronic Library Online.
<https://scielo.org/es/sobre-el-scielo/scielo-data-es/sobre-scielo-data-es/>
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*.
Libro *Blanco*
http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scopus. (2022, junio 8). *CiteScore Journal Metric*. Scopus. Elsevier B.V.
https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/30562/supporthub/scopus/
- Scully, D., O'Leary, M., & Brown, M. (2018). *The Learning Portfolio in Higher Education: «A Game of Snakes and Ladders»*. Dublin City University, Centre for Assessment Research, Policy & Practice in Education (CARPE) and National Institute for Digital Learning (NIDL).
<http://doi.org/10.13140/RG.2.2.18883.71208>
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. En N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (pp. 23-37). Teachers College Press.
- Silva-Weiss, A. C., Pérez Lorca, A., & Quiroz Espinoza, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 4(1), 7-33.
- Struyven, K., Blicke, Y., & de roeck, V. (2014). The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality. *Studies in Educational Evaluation*, 43.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.06.001>
- Su-Searle, J., & Waugh, M. L. (2018). Online Student Persistence or Attrition:

Olga Juan Lázaro

365

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

- Observations Related to Expectations, Preferences, and Outcomes.
Journal of Interactive Online Learning, 16(1).
<https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/16.1.4.pdf>
- Thibodeaux, T. N., Cummings, C. L., & Harapnuik, D. (2017). *Factors That Contribute to ePortfolio Persistence*.
- Topal, M., & Karaca, O. (2022). Gamification in E-Learning: En I. R. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (pp. 1-20). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3710-0.ch001>
- Torres Ríos, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106175>
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). (s. f.). *MOOC – UNED abierta*. <https://blogs.uned.es/unedabierta/cursos/mooc-coma/>
- Vallejo Moreu, I. (2019). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo*. Ediciones Siruela.
- Valverde-Berrocó, J. (2010). El tutor on-line: Funciones, roles y tareas. En M. J. Miranda Velasco, L. Guerra, M. Fabbri, & E. López (Eds.), *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Mergablum.
http://www.jesusvalverde.es/images/libros/tutor_online.pdf
- Valverde-Berrocó, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Tecnología Educativa. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931>

Valverde-Berrocoso, J., & Balladares Burgos, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophía*, 23, 101. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.04>

Valverde-Berrocoso, J., & Llamas Salguero, F. (2020). ¿Cómo aprender y enseñar en una sociedad líquida? *Viceversa: UEx & empresa*, 110, 8-15.

Villatoro, S., & De-Benito, B. (2021). An Approach to Co-Design and Self-Regulated Learning in Technological Environments. Systematic Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 234. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.646>

Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. European Commission. Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/490274>

Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium (Technical Report #12)*.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613-621.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL*, 25, 3-17.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects.

American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Routledge.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Anexos

Anexo I. Divulgación derivada de la investigación

En las fases de una investigación basada en diseño se suceden de forma iterativa las aproximaciones a la evaluación de los recursos didácticos diseñados, compartiendo, entre otros parámetros, los resultados con la comunidad científica.

El hecho de que nuestra investigación sea de corte longitudinal, nos ha facilitado presentar y obtener una retroalimentación importante en diferentes fases, lo cual ha redundado en una mejora continuada, redefiniendo y ampliando el alcance de la investigación y el rediseño de los recursos, a partir de las sucesivas aproximaciones a la teoría y a los resultados.

A continuación se relacionan las comunicaciones que han tenido lugar y los trabajos derivados.

Anexo I.I. Participación en congresos y publicación de actas

(2019) **Seminario Tesis Doctorales del grupo de investigación EDULLAB-Universidad de La Laguna.** 8 de noviembre de 2019. 3 horas de duración.

Convocada por el director del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB), Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna <https://edullab.webs.ull.es/wordpress/> tuvo lugar una sesión matutina en la que tres doctorandos presentamos nuestros proyectos de investigación ante la comunidad educativa e investigadora de la Universidad de La Laguna interesada en los temas abordados, participando de un debate posterior.

Olga Juan Lázaro

369

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



(2021) Congreso Internacional XI CIDU, Congreso Iberoamericano en Docencia Universitaria “La transformación digital de la universidad”.

Fecha: 27 al 29 de enero de 2021.

Lugar: Universidad de La Laguna, Tenerife.

En el XI Congreso Internacional CIDU presentamos oralmente la comunicación titulada “Insignias en el e-portfolio: competencia de autorregulación en e-learning”.

(2021) Comunicación en el XI Congreso Internacional Campus Virtuales.

Fecha: 30/09/2021 al 1/10/2021.

Lugar: Universidad de Salamanca

En el congreso presentamos la comunicación oral titulada: “Design-Based Research in e-learning: self-regulation competence in tutor training”

Publicación en las actas en la revista IEEE (indexada Scopus). “Design-Based Research in e-learning: self-regulation competence in tutor training”.

Juan-Lazaro, O., & Area-Moreira, M. (2021). Design-Based Research in e-learning: self-regulation competence in tutor training. *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 1–3. <https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600416>

(2022) XXIX Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnologías Educativa JUTE bajo el lema “Aprender entre imágenes y pantallas”.

Fecha: 15/06/2022 al 17/06/2022

Lugar: Universidad de Valencia

En el congreso presentamos la comunicación oral titulada: “Competencia pedagógica digital y formación de tutores en línea: aprender a aprender en inmersión tecnológica”.

(2022) I Jornadas de Innovación Tecnológica en ELE (español como lengua extranjera) de la Universidad Alfonso X El Sabio

Fecha: 12/12/2022 al 13/12/2022

Lugar: Universidad Alfonso X El Sabio

Olga Juan Lázaro

370

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

*Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea*



En las jornadas presentamos la ponencia titulada: "La competencia de autorregulación en el fomento de las pedagogías emergentes: entre retos y reflexión activa en ecosistemas digitales".

Olga Juan Lázaro

371

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Anexo I.II. Publicación de artículos en revistas científicas, capítulo libro y actas

(2021) Publicación en las actas del congreso XI CIDU, Congreso Iberoamericano en Docencia Universitaria (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021a).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2021). Insignias en el e-portfolio: competencia de autorregulación en e-learning. En A. Guarro, M. Area, J. Marrero y J.J. Sosa (coords.), *XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. La transformación digital en la universidad*, pp.1907-1923. <http://doi.org/10.25145/c.docenciauniversitaria.2021.11>

(2021) Artículo en la Revista *Pixel-Bit* (indexada Scopus). Versión en español y en inglés (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2021b).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 146–181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>

(2021) Actas del *XI International Conference on Virtual Campus* (Juan-Lazaro & Area Moreira, 2021c).

Juan-Lazaro, O., & Area Moreira, M. (2021). Design-Based Research in e-learning: self-regulation competence in tutor training. En A. García-Holgado, F. J. García-Peñalvo, C. S. González-González, A. Infante-Moro, & J. C. Infante-Moro (Eds.), *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)* (pp. 1-3). IEEE. <https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600416>

(2022) Artículo en la revista *Campus Virtuales* (indexada WOS). (Juan-Lazaro & Area Moreira, 2022a).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2022). Autorregulación en e-learning con insignias y e-portfolios: investigación de diseño. *Campus Virtuales*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1130>

(2022) Artículo en revista *ReiDoCrea* de la Universidad de Granada (Emerging Sources Citation Index). (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2022b).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2022). Inmersión tecnológica para practicar y aprender la competencia pedagógica digital: un desafío

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



en educación. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 11(52). <https://doi.org/10.30827/Digibug.77643>

(2023) Capítulo de eBook en Dykinson (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2023a).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2023). ¿Cómo diseñar escenarios productivos para formar tutores en competencias pedagógicas digitales? Claves para el empoderamiento y la autorregulación. En M. I. Vidal Esteve, M.ª M. Romero Rodrigo, M. Sánchez Cruz, & V. Gabarda Méndez (Eds.), *En digital: experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 485–498). Dykinson. <http://www.dykinson.com/libros/en-digital-experiencias-y-reflexiones-para-el-uso-de-la-tecnologia-en-educacion/9788411229630/>

(2023) Actas del congreso XXIX Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnologías Educativa JUTE (Juan-Lázaro & Area Moreira, 2023b).

Juan-Lázaro, O., & Area Moreira, M. (2023). Competencia pedagógica digital y formación de tutores en línea: aprender a aprender en inmersión tecnológica. En Á. San Martín Alonso, I. M. Gallardo Fernández, & J. Peirats Chacón (Eds.), *Aprender entre imágenes y pantallas. Libro de actas de las XXIX Jornadas internacionales universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 757-764). Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/85264>

Olga Juan Lázaro

373

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Anexo I.III. Premios y reconocimientos

(2021) Premio *Best Paper in Topic Quality and Innovation* en el XI Congreso Internacional Campus Virtuales, Universidad de Salamanca
<https://www.ull.es/portal/noticias/2021/premiadas-dos-doctorandas-de-la-ull-por-sus-tesis-sobre-transformacion-digital-en-la-ensenanza/>

(2022) La comunicación presentada en las *XXIX Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnologías Educativa JUTE*, Universidad de Valencia, fue **seleccionada para ampliación** en un artículo monográfico de la revista *ReiDoCrea* (Universidad de Granada) y para formar parte de un capítulo de la editorial Dykinson.

Olga Juan Lázaro

374

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Anexo I.IV. Otros méritos académicos durante el período doctoral

(Del 2019 a 2023) Docente en el *Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá, impartiendo el taller titulado “*Recursos tecnológicos y enfoques pedagógicos digitales*”.

(Del 2019 a 2023) Docente de la asignatura “*La competencia digital y el aula de ELE: actividades y recursos tecnológicos*”, en el *Curso de formación inicial de profesores de español como lengua extranjera* de la Universidad de Zaragoza.

(Del 2019 a 2023) Dirección del curso en línea “Acreditación de tutores AVE Global”, Instituto Cervantes.

(2017) Capítulo en el manual del máster oficial de didáctica de español de la Universidad de Alcalá (Juan-Lázaro, 2017)

Juan-Lázaro, O. (2017). Marco para la transformación digital en el aula de ELE (Español). In *Manual del profesor de ELE* (En A.M. Cestero y I.Penadés (Eds.), pp. 811–864). Universidad de Alcalá. https://www.researchgate.net/publication/341408203_MARCO_PAR_A_LA_TRANSFORMACION_DIGITAL_EN_EL_AULA_DE_ELE_ES_PANOL

(2019) Comunicación en las Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb celebrado en el Instituto Cervantes de Argel (Juan-Lázaro, 2019).

Juan-Lázaro, O. (2019). La clase al revés y el aprendizaje móvil: transformación digital en el aula de español. En A. I. Reguillo (Ed.), *Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)*. Instituto Cervantes de Argel. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centrados/PDF/argel_2019/05_juan-lazaro.pdf

(2021) Artículo en la Revista de la Consejería de Educación del Reino Unido e Irlanda (Juan-Lázaro, 2021).

Juan-Lázaro, O. (2021). Intercambio cultural e interacción en el aprendizaje en línea: creación colaborativa y competencia digital con wikis. *TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 2/2021, 20-30. Ministerio de Educación y Formación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Profesional, 2/2021, 20-30.
https://www.researchgate.net/publication/357205303_Juan-Lazaro-O_2021_Intercambio_cultural_e_interaccion_en_el_aprendizaje_en_linea_creacion_colaborativa_y_competencia_digital_con_wikis_En_TECLA_Revista_de_la_Consejeria_de_Educacion_en_el_Reino_Unido

(2020) Dirección de dos Trabajos Fin de Máster (TFM) en el máster oficial de la Universidad de Alcalá durante el año académico 2019/2020.

Los títulos de los TFM dirigidos: “Las redes sociales en el aula de ELE. Estado de la cuestión” y “El Modelo Flipped Classroom como pedagogía emergente. Panorama actual e implicaciones en el panorama de ELE” en el marco del “Máster Universitario en Formación de Profesores de Español” considerado el segundo mejor de España en relación con la enseñanza de idiomas según el ranking publicado por el diario El Mundo. 25/09/2020 con 10 créditos.

(2020) Libro editado con enClave-ELE y la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA.

Juan-Lázaro, O. y Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid (España): Editorial enClave-ELE / UDIMA.
<https://bit.ly/375jMGQ>

(2020) Forma parte del equipo de traducción al español del documento del Consejo de Europa:

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (Traducción español Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
www.coe.int/lang-cefr

(2021) Publicación de actas en McGraw-Hill (Bernardo Jiménez & Juan-Lázaro, 2021).

Bernardo Jiménez, A., & Juan-Lázaro, O. (2021). Una propuesta para la competencia pedagógica digital en la enseñanza de idiomas a partir del TPACK. En S. Liberal & J. Sierra (Eds.), *Retos y desafíos de la*

Olga Juan Lázaro

376

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



innovación educativa en la era post Covid-19 (pp. 569-593).
McGraw-Hill.

(2021) Dirección de Trabajo Fin de Máster en Universidad de Alcalá.

“Blended learning: la enseñanza-aprendizaje semipresencial de calidad en ELE” en el marco del “Máster Universitario en Formación de Profesores de Español” considerado el segundo mejor de España en relación con la enseñanza de idiomas según el ranking publicado por el diario El Mundo. 22/09/2021 con 10 créditos

(2021) Dentro de la sección de la revista *Computing* denominada “Encuentros Computing” mesa de debate en torno al tema “La tecnología como pilar del cambio metodológico de la educación”. Revista Computing, nov.2021, pp.70-73. Texto de Carlos Alonso. www.computing.es

(2021) Evaluación externa de capítulo de Routledge, Universidad de Oxford.

(2021) Artículo solicitado por la Consejería de Educación de Euskadi para su revista E-Hizpide:

Juan-Lázaro, O., & Bernardo, A. (2021). DigCompEdu eta Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren Liburu Osagarria: ahazko online elkarreragina FlipGrid eta WhatsApp-ekin. *E-Hizpide. Helduen Euskalduntzearen Aldizkaria*, 97.
<https://doi.org/10.54512/WRED6660>

(2022) Invitada en el grupo de investigación *Psylex* de la Universidad de Zaragoza con la ponencia titulada “Las TIC en la enseñanza de español”.

Juan-Lázaro, O. (2022). *Las TIC en la enseñanza del español*. En *Psylex* (org.). Zaragoza lingüística a la carta. Universidad de Zaragoza. <https://sites.google.com/view/zl-a-la-carta/zl-a-la-carta/men%C3%BA-principal/esp%C3%B1ol-como-lengua-extranjera/las-tic-en-la-en-se%C3%B1anza-del-esp%C3%B1ol>

(2023) En prensa. Capítulo de Routledge-Universidad de Oxford, en coautoría con Carlos Soler Montes de la Universidad de Edimburgo:

Olga Juan Lázaro

377

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtl8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Soler Montes, C. y Juan-Lázaro, O. (en prensa). Inmersión lingüística digital e intercambios virtuales. En Muñoz-Basols, J., M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología* (Routledge Advances in Spanish Language Teaching). Routledge: Londres y Nueva York.

(2023) En prensa. Comunicación en el Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Juan-Lázaro, O. y Soler Montes, C. (en prensa). Inmersión lingüística digital: reflexiones interdisciplinarias y prácticas docentes en entornos virtuales enriquecidos. *Actas del 31º Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Universidad de León.

(2023) En prensa. Organización de Estados Iberoamericanos, en el marco del Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola (CILPE)

Juan-Lázaro, O. *Tecnología y aprendizaje de español: sinergias naturales e innovación en el contexto iberoamericano*.

Olga Juan Lázaro

378

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Anexo II. Formulario de la encuesta en Edición 2019



Valoración de la experiencia de aprendizaje en el curso de tutores AVE Global_2019

Esta encuesta es anónima.

La finalidad es recoger datos sobre aspectos del curso relacionados con las herramientas de comunicación usadas y elementos implementados para lograr los objetivos del curso, tanto desde el punto de vista de conocimientos como a nivel metodológico fomentando el desarrollo de habilidades y competencias digitales a través de la práctica y la reflexión docente.

Agradecemos tu colaboración.

***Obligatorio**

1. 1. Escoge tres palabras para calificar la experiencia de aprendizaje en el curso. *

2. 2. ¿Has participado como alumno en cursos en línea? *

Marca solo un óvalo.

Sí.
 No.

3. 3. ¿Tienes experiencia como tutor en cursos en línea? *

Marca solo un óvalo.

Sí.
 No.

Olga Juan Lázaro

379

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



4. ¿Qué herramientas usas en tu vida cotidiana? *

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nunca)	2 (alguna vez)	3 (a menudo)	4 (mucho)
Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube: espectador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabar videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snapchat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dropbox	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Googledrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flicker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencia (skype...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Web (leer, buscar información...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestiones en línea (banca electrónica, compras...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

380

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



5. Los estándares de la Comisión Europea y el Ministerio de educación definen *
3 niveles de COMPETENCIA DIGITAL CIUDADANA. Desde tu punto de vista,
¿cuál consideras que sería el tuyo?

Marca solo un óvalo.

- Nivel A Básico (nociones básicas)
- Nivel B Intermedio (profundización de conocimiento: conozco diferentes aplicaciones, las integro en mi vida diaria, publico y edito en diferentes formatos...)
- Nivel C Avanzado (generación de conocimiento: soy creativo y exploro nuevos usos con las aplicaciones de la web para mejorar la comunicación y presencia en redes)

6. Los estándares de la Comisión Europea y el Ministerio de educación definen *
3 niveles de COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE. Desde tu punto de vista,
¿cuál consideras que sería el tuyo?

Marca solo un óvalo.

- No ejerzo como docente.
- Nivel A Básico (nociones básicas en tecnología digital educativa)
- Nivel B Intermedio (profundización de conocimiento: conozco diferentes aplicaciones, las integro en clase, publicamos y editamos...)
- Nivel C Avanzado (generación de conocimiento: soy creativo y exploro nuevos usos con las aplicaciones de la web para mejorar el proceso de aprendizaje)

Olga Juan Lázaro

381

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



7. A continuación, se enumeran herramientas y enfoques implementados en el curso que acabas de realizar. Indica tu grado de conocimiento y uso antes de realizar el curso. *

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (no lo conocía)	2 (lo conocía pero no lo usaba)	3 (lo conozco y lo uso de vez en cuando)	4 (lo conozco y lo uso frecuentemente)
Foros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog personal (portfolio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabar vídeos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insignias en el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear de contenidos digitales: infografías y tableros digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfoque de casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencia en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gamificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mapas mentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

382

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

8. Participar en las actividades del curso, me ha hecho valorar... Escala: 1 *
 (nada útil) a 4 (muy útil).

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
Los foros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videos en el foro "Presentaciones"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videos de presentación de las tutoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las insignias de "Contenidos"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El blog personal como portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gamificación en el módulo de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El mapa mental en el Proyecto Final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La videoconferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La red Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

383

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



9. Indica tu grado de acuerdo con las diferentes funciones de las insignias en el *
curso. Las insignias han resultado un elemento MOTIVADOR del curso.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

10. Las insignias son una buena herramienta para fomentar la *
AUTORREGULACIÓN.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

384

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



11. Las insignias me han sido útiles para MONITORIZAR mi propio proceso de *
aprendizaje.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

12. Las insignias han supuesto UN LOGRO U OBJETIVO a mi alcance que *
quería conseguir.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

385

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



13. La insignia CONTENIDOS me ha ayudado a poner el punto final a cada módulo del curso. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

14. La insignia ¡A TIEMPO! me ha hecho más consciente de las ventajas de seguir el ritmo del curso / ha influido en marcarme como reto seguir el ritmo del curso. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

386

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



15. Antes de "AUTOASIGNARME" las insignias y colgarlas en mi blog, he reflexionado sobre si había hecho las tareas correctamente. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

16. El blog personal como portfolio es una herramienta con gran potencial para desarrollar la competencia de "aprender a aprender". *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

387

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



17. Valora las herramientas usadas para resolución de dudas. *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

388

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



18. Experimentar con distintas herramientas y elementos en la enseñanza en línea para fomentar la competencia digital ciudadana y docente, me parece... *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada acertado)	2 (algo acertado)	3 (acertado)	4 (muy acertado)
Los foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos en el foro "Presentaciones"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos de presentación de las tutoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "Contenidos"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El blog personal como portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gamificación en el módulo de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mapa mental del Proyecto Final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La videoconferencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La red Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

389

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



Olga Juan Lázaro

390

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



19. En una clase de español, de ELE, valora la utilidad de implementar los siguientes herramientas y elementos para el diseño de un entorno en línea: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
Los foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos en el foro "Presentaciones"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos de presentación de las tutoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "Contenidos"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El blog personal como portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El enfoque de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gamificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los mapas mentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La videoconferencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La red Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

391

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



20. ¿Recomendarías el curso realizado a otros profesores? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

21. Señala el grado de satisfacción de curso realizado. *

Marca solo un óvalo.

- Muy poco satisfactorio.
 Poco satisfactorio.
 Ni mucho ni poco.
 Satisfactorio.
 Muy satisfactorio.

22. Realiza una valoración global de tu experiencia como estudiante de este curso. *

23. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido más interesantes o positivos? *
¿Por qué?

Olga Juan Lázaro

392

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



24. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido menos interesantes o son negativos? ¿Por qué? *

25. Analiza y valora la utilidad que pudiera tener para ti como docente de ELE la gamificación de tu aula virtual. *

Perfil demográfico: edad *

Marca solo un óvalo.

- 20-25
 26-35
 36-45
 46-55
 Más de 55

Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre

Olga Juan Lázaro

393

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



28. Nacionalidad *

29. Lugar de residencia habitual

30. Años de experiencia docente

Marca solo un óvalo.

- 0 años
 De 1 a 5
 De 6 a 10
 Más de 11

31. Estudios y formación:

Marca solo un óvalo.

- Grado
 Licenciado
 Máster
 Doctorado

32. Acepto que se utilicen las respuestas facilitadas para propósitos de investigación y mejora de la experiencia de aprendizaje del curso.

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

Olga Juan Lázaro

394

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



33. Comentarios

Muchas gracias por tus respuestas y comentarios, nos ayudan a mejorar el curso y la experiencia de aprendizaje.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Olga Juan Lázaro

395

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



Anexo III. Formulario de la encuesta Edición 2020 y Edición 2021



Valoración de la experiencia de aprendizaje en el curso de tutores AVE Global_2021

Esta encuesta es anónima.

La finalidad es recoger datos sobre aspectos del curso relacionados con las herramientas de comunicación usadas y elementos implementados para lograr los objetivos del curso, tanto desde el punto de vista de conocimientos como a nivel metodológico, fomentando el desarrollo de habilidades y competencias digitales a través de la práctica y la reflexión docente. Tiene un fin investigador y explorador de la experiencia de aprendizaje.

Agradecemos tu colaboración.

Olga Juan Lázaro

396

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



1. Escoge tres palabras para calificar la experiencia de aprendizaje en el curso. *

2. ¿Has participado como alumno en otros cursos en línea? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

3. ¿Tienes experiencia como tutor en cursos en línea? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

4.1. ¿Qué herramientas usas en tu vida cotidiana? *

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nunca)	2 (alguna vez)	3 (a menudo)	4 (mucho)
Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube: espectador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabar videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

397

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



4.2. ¿Qué herramientas usas en tu vida cotidiana? *

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nunca)	2 (alguna vez)	3 (a menudo)	4 (mucho)
Muros digitales (Padlet...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Googledrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flicker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencia (Teams, Zoom, Meet...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Web (leer, buscar información...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestiones en línea (banca electrónica, compras...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Los estándares de la Comisión Europea y el Ministerio de educación definen *
3 niveles de Competencia Digital CIUDADANA. Desde tu punto de vista, ¿cuál
consideras que sería el tuyo?

Marca solo un óvalo.

- Nivel A Básico (nociones básicas)
- Nivel B Intermedio (profundización de conocimiento: conozco diferentes aplicaciones, las integro en mi vida diaria, publico y edito en diferentes formatos...)
- Nivel C Avanzado (generación de conocimiento: soy creativo y exploro nuevos usos con las aplicaciones de la web para mejorar la comunicación y presencia en redes)

Olga Juan Lázaro

398

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

6. Los estándares de la Comisión Europea y el Ministerio de educación definen *
 3 niveles de Competencia Digital DOCENTE. Desde tu punto de vista, ¿cuál
 consideras que sería el tuyo?

Marca solo un óvalo.

- No ejerzo como docente.
- Nivel A Básico (nociones básicas en tecnología digital educativa)
- Nivel B Intermedio (profundización de conocimiento: conozco diferentes aplicaciones, las integro en clase, publicamos y editamos...)
- Nivel C Avanzado (generación de conocimiento: soy creativo y exploro nuevos usos con las aplicaciones de la web para mejorar el proceso de aprendizaje)

7.1. A continuación, se enumeran herramientas y enfoques implementados en *
 el curso que acabas de realizar. Indica tu grado de conocimiento y uso antes de
 realizar el curso.

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (no lo conocía)	2 (lo conocía pero no lo usaba)	3 (lo conozco y lo uso de vez en cuando)	4 (lo conozco y lo uso frecuentemente)
Foros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog personal (e-portfolio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabar vídeos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flipgrip (vídeos en red)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insignias en el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

399

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea

7.2. A continuación, se enumeran herramientas y enfoques implementados en el curso que acabas de realizar. Indica tu grado de conocimiento y uso antes de realizar el curso. *

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (no lo conocía)	2 (lo conocía pero no lo usaba)	3 (lo conozco y lo uso de vez en cuando)	4 (lo conozco y lo uso frecuentemente)
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear contenidos digitales: infografías y tableros digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfoque de casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferencia en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gamificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Aprender haciendo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

400

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

8.1. Participar en las actividades del curso, me ha hecho valorar... Escala: 1 *
(nada útil) a 4 (muy útil).

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
Los foros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los vídeos en el foro "Presentaciones"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los vídeos de presentación de las tutoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las insignias de "Contenidos"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El blog personal como e-portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

401

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



8.2. Participar en las actividades del curso, me ha hecho valorar... Escala: 1 *
(nada útil) a 4 (muy útil).

Selecciona todos los que correspondan.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gamificación en el módulo de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La videotutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La red Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog de trabajo con Padlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olga Juan Lázaro

402

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

9. Indica tu grado de acuerdo con las diferentes funciones de las insignias en el curso. Las insignias han resultado un elemento MOTIVADOR del curso. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

10. Las insignias son una buena herramienta para fomentar la AUTORREGULACIÓN. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

403

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



11. Las insignias me han sido útiles para MONITORIZAR mi propio proceso de *
aprendizaje.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

12. Las insignias han supuesto UN LOGRO U OBJETIVO a mi alcance que *
quería conseguir.

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

404

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



13. La insignia CONTENIDOS me ha ayudado a poner el punto final a cada módulo del curso. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

14. La insignia ¡A TIEMPO! me ha hecho más consciente de las ventajas de seguir el ritmo del curso / ha influido en marcarme como reto seguir el ritmo del curso. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

405

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



15. Antes de "AUTOASIGNARME" las insignias y colgarlas en mi blog, he reflexionado sobre si había hecho las tareas correctamente. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

16. Describe la evolución de las INSIGNIAS en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

Olga Juan Lázaro

406

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



17. El blog personal o e-portfolio ayuda a construir las EVIDENCIAS o MUESTRAS en el proceso de aprendizaje. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

18. El blog personal como e-portfolio es una herramienta con gran potencial para desarrollar la competencia de "aprender a aprender". *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

Olga Juan Lázaro

407

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



19. El blog personal o e-portfolio ayuda al tutor y al alumno al proceso de EVALUACIÓN. *

Marca solo un óvalo.

No estoy en absoluto de acuerdo.

1

2

3

4

Estoy totalmente de acuerdo.

20. Describe la evolución del e-portfolio o blog personal en tu valoración sobre la experiencia de aprendizaje del inicio del curso al final. *

21. Valora las herramientas usadas para resolución de dudas. *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

408

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

22.1. Experimentar con distintas herramientas y elementos en la enseñanza en línea para fomentar la competencia digital ciudadana y docente, me parece... *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada acertado)	2 (algo acertado)	3 (acertado)	4 (muy acertado)
Los foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos en el foro "Presentaciones"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos de presentación de las tutoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "Contenidos"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El blog personal como e-portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

409

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
 para la autorregulación del aprendizaje en línea



22.2. Experimentar con distintas herramientas y elementos en la enseñanza *
 en línea para fomentar la competencia digital ciudadana y docente, me
 parece...

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada acertado)	2 (algo acertado)	3 (acertado)	4 (muy acertado)
El "CASO" en los módulos que lo ha vertebrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gamificación en el módulo de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las videotutorías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La red Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blog de trabajo con Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

410

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



23.1. En una clase de español, de ELE, valora la utilidad de implementar los siguientes herramientas y elementos para el diseño de un entorno en línea: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
Los foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos en el foro "Presentaciones"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los vídeos de presentación de las tutoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "Contenidos"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La insignia de "¡A tiempo!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El blog personal como e-portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las infografías y tableros digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Olga Juan Lázaro

411

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

23.2. En una clase de español, de ELE, valora la utilidad de implementar los siguientes herramientas y elementos para el diseño de un entorno en línea: *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada útil)	2 (algo útil)	3 (útil)	4 (muy útil)
El enfoque de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las wikis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gamificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las videotutorías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La red Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blog de trabajo con Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. ¿Recomendarías el curso realizado a otros profesores? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

25. Señala el grado de satisfacción de curso realizado. *

Marca solo un óvalo.

- Muy poco satisfactorio.
 Poco satisfactorio.
 Ni mucho ni poco.
 Satisfactorio.
 Muy satisfactorio.

Olga Juan Lázaro

412

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



26. Realiza una valoración global de tu experiencia como estudiante de este curso. *

27. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido más interesantes o positivos? *
¿Por qué?

28. ¿Qué aspectos del mismo te han parecido menos interesantes o son negativos? ¿Por qué? *

29. Analiza y valora la utilidad que pudiera tener para ti como docente de ELE la gamificación de tu aula virtual. *

Olga Juan Lázaro

413

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06

Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea



30. Analiza y valora la utilidad que pudiera tener para ti como docente de ELE *
el e-portfolio en tu aula virtual.

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

31. Perfil demográfico: edad *

Marca solo un óvalo.

20-25

26-35

36-45

46-55

Más de 55

32. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

33. Nacionalidad *

Olga Juan Lázaro

414

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06



Insignias y gamificación
para la autorregulación del aprendizaje en línea

34. Lugar de residencia habitual

35. Años de experiencia docente

Marca solo un óvalo.

- 0 años
 De 1 a 5
 De 6 a 10
 Más de 11

36. Estudios y formación:

Marca solo un óvalo.

- Grado
 Licenciado
 Máster
 Doctorado

37. Acepto que se utilicen las respuestas facilitadas para propósitos de investigación y mejora de la experiencia de aprendizaje del curso.

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

Muchas gracias por tus respuestas y comentarios, nos ayudan a mejorar el curso y la experiencia de aprendizaje.

Olga Juan Lázaro

415

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 5353043 Código de verificación: CqUtL8W6

Firmado por: María Olga Juan Lázaro UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha 21/04/2023 10:22:01
Manuel Area Moreira UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	21/04/2023 11:16:52
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/06/2023 17:12:06